



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LUÍSA AZEVEDO GUEDES

**O Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II:
Escritas de formação na área dos Anos Iniciais do Ensino
Fundamental**

Rio de Janeiro

2018

LUÍSA AZEVEDO GUEDES

**O Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II:
Escritas de formação na área dos Anos Iniciais do Ensino
Fundamental**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Ludmila Thomé de Andrade



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

A Tese intitulada “O Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II: Escritas de formação na área dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”

Doutorando(a): Luisa Azevedo Guedes

Orientador(a) pelo(a): **Prof(a). Dr(a). Ludmila Thomé de Andrade (UFRJ)**

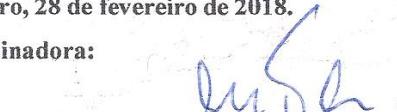
E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

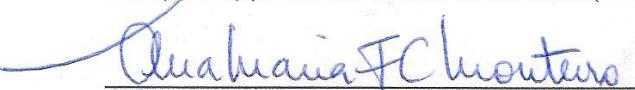
DOUTOR EM EDUCAÇÃO

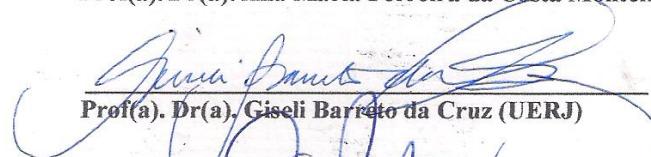
Rio de Janeiro, 28 de fevereiro de 2018.

Banca Examinadora:

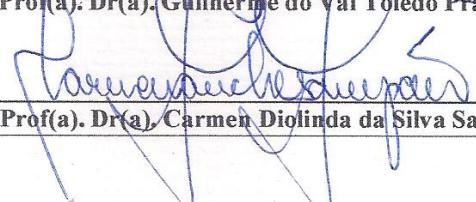
Presidente:


Prof(a). Dr(a). Ludmila Thomé de Andrade (UFRJ)


Prof(a). Dr(a). Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro (UFRJ)


Prof(a). Dr(a). Giseli Barreto da Cruz (UERJ)


Prof(a). Dr(a). Guilherme do Val Toledo Prado (UNICAMP)


Prof(a). Dr(a). Carmen Diolinda da Silva Sanches Sampaio (UNIRIO)

CIP - Catalogação na Publicação

G924p Guedes, Luisa Azevedo
O Programa de Residência Docente do Colégio
Pedro II: Escritas de formação na área dos Anos
Iniciais do Ensino Fundamental / Luisa Azevedo
Guedes. -- Rio de Janeiro, 2018.
161 f.

Orientadora: Ludmila Thomé de Andrade.
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio
de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, 2018.

1. Linguagem. 2. Formação do professor iniciante.
3. Escrita Docente. 4. Residência Docente. 5.
Colégio Pedro II. I. Andrade, Ludmila Thomé de,
orient. II. Titulo.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).

**PARA AS PROFESSORAS E PROFESSORES
COM QUEM ME ENCONTREI NOS CAMINHOS DA MINHA HISTÓRIA
E QUE ME CONSTITUÍRAM A PROFESSORA QUE SOU HOJE, DEDICO ESTA TESE.**

AGRADECIMENTOS

Terminar uma tese de doutorado é terminar um ciclo de quatro anos de estudo e de pesquisa, com tudo que vem junto nesse processo: alegrias, frustrações, dificuldades, conquistas, desesperos, medos, encontros, faltas, desencontros, risos, orgulhos... Terminar uma tese é também terminar um ciclo como estudante. E aí surgem muitas lembranças. Lembranças das escolhas que foram fazendo por mim e das escolhas que eu fui fazendo nessa trajetória e de todas as pessoas que estiveram comigo nessa história me constituindo a pessoa que sou hoje, terminando esse ciclo. A escolha de me tornar professora e de continuar nessa profissão, lutando, no sindicato, no dia-a-dia, pra que ela seja reconhecida, pra que as nossas condições de trabalho sejam melhores e pra que nós professoras, mulheres na sua grande maioria, conquistemos sempre novos limites, é um dos nexos que eu encontro ao escrever sobre terminar de escrever.

É preciso dizer que sem a licença conquistada a muitas mãos e concedida pelo Colégio Pedro II, eu não sei se teria chegado ao fim do jeito que cheguei.

Pra que eu chagasse até aqui, muitas pessoas se encontraram comigo no caminho e o momento de agradecer é aquele em que a gente revê todo o percurso e encontra os fios dessa rede que foi se formando. Queria poder agradecer nominalmente a todos, mas com receio da minha memória falhar ou de não escolher as melhores palavras pra significar o reconhecimento que tenho por cada um, escolhi resgatar as imagens desses encontros com familiares, amigas, amigos, colegas, alunas, alunos, professoras e professores.

Sobre compartilhar as emoções vividas nesse processo, tem aqueles que ficaram torcendo de longe, aqueles que estiveram pertinho e aqueles que iam e vinham. E aqueles que, depois de andar um pouco comigo, ficaram pra trás. Lembrar de cada um deles me faz lembrar do carinho materializado nos cafés que me fizeram, nos colos e ouvidos disponíveis, nas mensagens que enviaram, nos risos e abraços e nos silêncios cumplices que partilharam comigo nas horas em que as palavras tinham menos força que o olhar. Alguns voaram comigo num balão eu inventei pra seguir inteira, outros ficaram me olhando mais de longe, preocupados do meu balão nunca mais pousar e eu não chegar até o ponto final desta tese. Todos, partes de uma rede que fomos tecendo juntos e que me deu segurança pra eu cair todas as vezes em que não foi possível me sustentar sozinha.

No processo de escrita desta tese, houve os que leram meus textos, os que mexeram neles, os que escreveram comigo, os que deram palpites, os que discutiram, os que me ensinaram, os que me perguntaram, os que me apontaram leituras, os que me ajudaram a ler.

Tem também os professores residentes que estiveram comigo em tantos encontros especiais. Sem eles também, meu projeto não teria virado uma tese. Com eles aprendi tanto que fica difícil entender ainda o que foi essa experiência de ser formadora cúmplice de uma identidade muito parecida. Os momentos partilhados, as emoções, as descobertas que vivemos juntos ficaram marcados na professora que sou e ainda vou ser.

Agradeço aos membros da banca, uns dos leitores pra quem escrevi esta tese. Tem os que foram contribuindo no meio do caminho da escrita e aqueles que chegaram no dia da defesa, todos generosos em dispensar seu tempo pra leitura desta tese e contribuir para que ela continue ecoando.

Tem as minhas colegas do Grupo de Pesquisa que viveram comigo as angústias e aprendizados de ser estudante da pós-graduação ao mesmo em somos professoras da educação básica, tarefa nada fácil. Especialmente a minha amiga Aline, com quem aprendi um tanto. Agradeço pelas leituras compartilhadas com ela e pela amizade construída com base e muitos risos e acolhimentos! E a minha orientadora Ludmila com quem aprendi muito nesses quatro anos e com me encontrei mesmo no final do processo, partilhando conhecimento, histórias, risos e choros.

Tem a minha família toda que eu tive a sorte de poder amar e de gostar de estar perto. Especialmente meu filho, a melhor coisa que já escrevi nessa vida e que conquista cada dia mais, voos distantes, construindo a sua própria história e apoiando de longe a minha.

Por fim, agradeço às mãos e olhos que estiveram presentes naquele momento que é sempre o mais difícil, que é quando a gente tem prazos e está tão colada na tese que precisa do outro pra ajudar a ver e escrever: minha mãe, meu pai, minha tia Hebinha e minhas amigas Paola e Bia. E ao Darlan, meu companheiro de muita vida juntos, de muita conversa sobre Bakhtin e de muito colo nos momentos mais difíceis desses quatro anos. Pra ele fica difícil traduzir o agradecimento em palavras aqui. Fica então, um agradecimento especial. Todos estes estiveram muito próximos me sustentando pra atravessar esse difícil caminho que é escrever.

RESUMO

GUEDES, Luisa Azevedo. **O Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II: Escritas de formação na área dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.** Rio de Janeiro, 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2018.

Este trabalho tem como objetivo investigar a experiência de formação continuada proporcionada pelo Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II (PRD) a sete professores iniciantes, residentes da área dos Anos Iniciais do programa, da qual fui coordenadora no período investigado. Busquei perceber os efeitos dessa formação para o maior domínio de suas práticas, num sentido autoral, de reflexão e de criação, ambicionando contribuir para encontrarem novas formas de dizer sobre seu fazer docente. Para tal, analisei, nos textos solicitados para a conclusão do PRD, os discursos dos professores residentes do programa. A escolha por me debruçar sobre os textos escritos pelos professores, parte da concepção de que a escrita, inscrita num processo de formação, tem o potencial de promover a experiência de se constituírem como professores ao escrever. A escrita aqui é concebida como um processo, que simultaneamente, é formador, responde a uma formação e ainda, a altera. Considerando a importância da escrita, no sentido de construção de uma autoria em processos de formação docente e, especificamente, da formação do professor em seu momento de indução profissional e as questões suscitadas pela relação entre teoria e prática, busquei relacionar as discussões teóricas do campo da formação docente às empreendidas no campo da linguagem, a partir das concepções de Bakhtin (2011) e Bakhtin/Volochinov (1997). Especificamente sobre a escrita docente, neste campo da linguagem, me apoiei nos estudos de Possenti (1993, 2002), Andrade (2006a, 2007, 2011, 2014, 2014^a, 2014b) e Prado & Soligo (2005). Para pensar sobre os processos de profissionalização do professor me apoiei nos estudos de Nóvoa (1995, 2002, 2006, 2009), de Schön (2000) e de autores que dialogam com ele, complementando ou se contrapondo. Especificamente sobre o professor iniciante, Marcelo Garcia (2010) e Vaillant (2009). Defendo a ideia de que considerar a dimensão alteritária da escrita docente implica considerar o outro para quem escreve o professor e o cenário discursivo no qual essa escrita se dá. Nessa perspectiva, a potencialidade da escrita residiria nas alterações que o professor pode realizar sobre a significação da sua história, da sua identidade, do seu saber e do seu fazer, ao escrever, que mais do que os reconhecer, os reconstrói discursivamente, dando-lhe outros significados, a depender de para quem escreve e em que situação. Os professores residentes puderam perceber que, ao refletir e escrever sobre o que ensinaram e como ensinaram, em diálogo com novas teorias e discussões propiciadas pela formação, produziram novas formas de fazer. Ao analisar os discursos nos textos dos professores, foi possível perceber as marcas de subjetividade expressas nas escolhas por formas de enunciar e de determinados conteúdos, em diálogo com o discurso de outros, bem como marcas de recorrência, possibilidades propiciadas pela escrita dos gêneros discursivos da formação.

Palavras-chave: Linguagem; Formação do professor iniciante; Escrita Docente, Residência Docente; Colégio Pedro II.

ABSTRACT

GUEDES, Luisa Azevedo. The Teaching Residence Program at Pedro II School: teachers education writings in the primary school area. Rio de Janeiro, 2018. Doctoral Dissertation (PhD in Education) - Faculty of Education, Federal University of Rio de Janeiro (UFRJ), 2018.

This work aims to investigate the experience of continuing formation of seven teachers, at the Teaching Residency Program (PRD) of by Colégio Pedro II. The teachers were residents at the area of Initial School Years of the program, in which I acted as coordinator, during the period studied in this work. I sought to perceive the effects of such formation to promote a greater control over their practice in an authorial sense, a sense of reflection and creation, aiming to help them to find new ways to talk about their teaching practice. In order to do that, I analyzed their discourse in the texts they had to produce as part of their PRD course. The choice of analyzing such texts comes from the conviction that the act of writing, in a formation process, has the potential of promoting the experience of becoming a teacher while writing. Writing is seen here as a process which is, simultaneously, formative, a response to the formation and a change of that formation. Taking into account the importance of writing in of building authorship in processes of teaching formation, especially in the beginning of the career, and also the questions brought up by the relation between theory and practice, I sought to establish a connection between the theoretical debates in the field of teaching formation to the debates of the language field, namely the conceptions of Bakhtin (2011) and Bakhtin/ Volochinov (1997). In the study of teaching formation, in the language field, I used the works of Possenti (1993, 2002), Andrade (2006a, 2007, 2011, 2014, 2014^a, 2014b) and Prado & Soligo (2005). In order to think about the processes of professionalization of teachers, I used the works of Nóvoa (1995, 2002, 2006, 2009), Schön (2000) and of authors which debate with the latter to complement or criticize his thought. About the teachers in the beginning of the career, I used the works of Marcelo Garcia (2010) and Vaillant (2009). I believe that taking account of the alterity dimension of the teachers writing means to reflect about the other to whom the teacher writes, as the discursive scenario in which the writing occurs. According to this perspective, the potential of writing resides in the changes the teacher can make to the meaning of his/her trajectory, his/her identity, his/her knowledge, his/her doing, while writing. More than recognize, the teacher rebuilds these meanings discursively, depending on whom the writing is directed to and in which circumstances it is done. The resident teachers realized that, while reflecting on and writing about what they taught and how they taught, in a dialogue with new theories and debates raised during the formation process, they produced new forms of doing. Analyzing the discourses in the teachers texts, it was possible to identify the marks of subjectivity expressed in the choices of ways to enunciate and of certain contents, in dialogue with the discourses of the others, as well as marks of recurrence, possibilities brought up by the writing of the discourse genres of the formation.

Key-words: Language; Beginning teacher formation; Teachers writing; Teaching Residency; Colégio Pedro II.

RESUMEN

GUEDES, Luisa Azevedo. **El Programa de Residencia Docente del Colegio Pedro II: Escrituras de formación en el Ciclo Básico de la Enseñanza Primaria.** Río de Janeiro. Tesis (Doctorado en Educación) – Facultad de Educación, Universidad Federal de Río de Janeiro, 2018.

El objetivo de este trabajo es examinar la experiencia de formación continuada proporcionada por el Programa de Residencia Docente del Colegio Pedro II (PRD) entre siete profesores principiantes del área de Ciclo Básico del Programa, de la cual fui coordinadora durante el periodo contemplado en la investigación. Busqué identificar las consecuencias de esta formación en el mayor dominio de las prácticas docentes, desde un sentido de autoría, de reflexión y creación, con la esperanza de contribuir a que tales profesores encuentren nuevas formas de hablar sobre su quehacer docente. Para esto analicé, en los textos solicitados para la conclusión del PRD, los discursos de los profesores residentes del programa. La decisión de enfocarme en los textos escritos por los profesores parte de la concepción de que la escritura, inscrita en un proceso de formación, tiene el potencial de promover la experiencia de realización de los profesores como tales mientras escriben. La escritura es aquí concebida como un proceso que al mismo tiempo es formador, pues responde ante una formación e además la altera. Al considerar la importancia de la escritura, desde el sentido de construcción de una autoría en procesos de formación docente y específicamente de la formación del profesor en su momento de iniciación profesional, así como cuestiones planteadas a partir de la relación entre teoría y práctica, busqué relacionar los debates teóricos del campo de la formación docente con los realizados en el campo del lenguaje, desde las concepciones de Bakhtin (2011) y Bakhtin/ Volochinov (1997). Específicamente sobre la escritura docente, me basé en los estudios de Possenti (1993, 2002), Andrade (2006a, 2007, 2011, 2014, 2014a, 2014b) y Prado & Soligo (2005). Para reflexionar sobre procesos de profesionalización del docente, me fundamenté en los estudios de Nóvoa (1995, 2002, 2006, 2009), Schön (2000) y de autores que dialogan con este último, a manera de complemento o contraposición. Específicamente sobre el profesor principiante, Marcelo Garcia (2010) y Vaillant (2009). Defiendo la idea de que contemplar la dimensión de alteridad de la escritura docente implica considerar el otro a quien el profesor le escribe y el escenario discursivo en el cual la escritura se realiza. En esta perspectiva, la potencialidad de la escritura residiría en las alteraciones que el profesor puede elaborar sobre la significación de su historia, su identidad, su saber y quehacer. Al escribir, más que reconocer estos elementos, el profesor los reconstruye en el discurso y les da otros significados, que dependen del destinatario de su texto y la situación en la que se da la escritura. Los docentes integrantes del PRD pudieron percibir que, al reflexionar y escribir sobre lo que enseñaron y cómo lo enseñaron, en diálogo con nuevas teorías y discusiones propiciadas por la formación, produjeron nuevas formas en su quehacer docente. Al analizar los discursos en los textos de los profesores, fue posible notar las marcas de subjetividad expresadas en las formas de enunciar y contenidos escogidos, en diálogo con el discurso de otros docentes, así como marcas de recurrencia, posibilidades propiciadas por la escritura de los géneros discursivos propios de la formación.

Palabras clave: Lenguaje; Formación de profesor principiante; Escritura docente; Residencia docente; Colegio Pedro II.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

4^a CRE - 4^a Coordenadoria Regional de Educação do Município do Rio de Janeiro

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CESPEB - Curso de Especialização em Saberes e Práticas do Ensino Básico

CPII - Colégio Pedro II

DEM-PE - Partido Político Democratas – Pernambuco

EPELLE - Encontros de Professores de Estudos sobre Letramento, Leitura e Escrita

FAHUPE - Faculdade de Humanidades Pedro II

IES - Instituição de Ensino Superior

LaPEADE - Laboratório de pesquisa, estudos e apoio a participação e a diversidade em educação - UFRJ

LEDUC - Laboratório de Estudos de Linguagem

MEC - Ministério da Educação

PAF - Produto Acadêmico-Pedagógico Final

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de iniciação à docência

PNE - Plano Nacional de Educação

PRD - Programa de Residência Docente

PR-MT - Partido da República – Mato Grosso

SESOP - Setor de Supervisão e Orientação Pedagógica

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

Sumário

INTRODUÇÃO	12
Justificativa e delimitação do objeto de pesquisa	16
Questões de estudo e objetivos	21
Revisão bibliográfica.....	23
1- Mapeamento do campo de pesquisa	32
1.1 Políticas nacionais de formação de professores	32
1.2 O Colégio Pedro II: tradição e mudanças	38
1.3 O Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II (2012-2015)	43
1.3.1 A área dos Anos Iniciais no PRD (2013-2015)	50
2- Caminhos metodológicos	59
2.1 Teoria da linguagem e pesquisa.....	59
2.2 Procedimentos metodológicos	62
2.2.1 Primeira fase	62
2.2.2 Segunda fase.....	68
3- O ofício docente	75
3.1 Docência entre teoria e prática	75
3.2 O professor iniciante e a formação continuada	94
4 Escrita docente.....	100
4.1 Autoria e gêneros do discurso	101
4.2 Vozes docentes como fonte de análise de sujeitos e seus fazer.....	109
4.2.1 Voz da formação.....	117
4.2.2 Voz do aluno	121
4.2.3 Vozes outras.....	126
4.2.4 Voz do leitor	131
4.2.5 Voz docente	137
4.3 Sobre a escrita.....	141
Considerações finais	149
REFERÊNCIAS	157

INTRODUÇÃO

O tema da formação de professores tem sido objeto de interesse e de estudos, desde a elaboração de minha monografia de especialização em Alfabetização, Leitura e Escrita do CESPEB (Curso de Especialização em Saberes e Práticas do Ensino Básico) realizada, nesta mesma universidade, sob a coordenação do LEDUC (Laboratório de Estudos de Linguagem). A relação entre teoria e prática na formação continuada do professor, desde então, foi foco dos meus estudos acadêmicos. Esse tipo de preocupação me acompanhou no mestrado, também realizado nesta universidade, junto ao LaPEADE e, agora, no doutorado, como pesquisadora, membro do LEDUC, coordenado pela professora Ludmila Thomé de Andrade.

Foi no CESPEB, em 2008, após oito anos de formada como professora, que tomei contato com uma literatura sobre a formação e o trabalho docente numa nova perspectiva, distinta da que conheci na graduação. Os estudos sobre o trabalho docente passaram a levar em conta, a partir da década de 90, aspectos da história de vida de professoras e professores, buscando identificar os diferentes saberes por eles construídos na sua prática e legitimar a sua voz, objeto de análises predominantemente negativas na década anterior (FIORENTINI ET AL., 2001). Essa “nova” perspectiva me proporcionou uma identificação do ponto de vista da professora e da pesquisadora, criando um encontro entre teoria e prática na minha relação pessoal e profissional com o conhecimento. Da mesma forma, me mobilizou a seguir determinado percurso acadêmico e profissional que hoje se expressa nesta tese que busca investigar uma prática de formação de professores pela qual também sou responsável.

Para conclusão do CESPEB minha monografia de conclusão do curso tinha como temas a formação de professores e a escrita docente. Neste trabalho, analisei o meu memorial de formação que havia sido solicitado no início do curso. Essa experiência de escrever o memorial me suscitou questões como professora que escrevia sobre sua trajetória de formação, pessoal e profissional. A partir dessa experiência de escrita, de perceber os sentidos produzidos em mim ao escrever, me provocaram o desejo de analisar o meu próprio texto e encontrar neles os nexos construídos sobre minha trajetória.

Sou professora do Colégio Pedro II, instituição federal de Educação Básica, situada no Rio de Janeiro, que desde a sua equiparação aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em 2012, passou a ofertar novas modalidades de ensino como cursos de especialização, de mestrado profissional e o Programa de Residência Docente. Em 2013, fui selecionada pelo Programa de Residência Docente (doravante PRD) do Colégio Pedro II para atuar como coordenadora responsável pela área dos Anos Iniciais, me tornando formadora de professores, até o ano de 2016. O PRD, que será apresentado mais adiante, existe desde 2012 e tem o *status* de um Programa de pós-graduação com características particulares, por se tratar de uma residência docente e de um projeto de formação continuada para professores das redes municipais e estadual do Rio de Janeiro.

O campo empírico para o qual volto meu olhar neste trabalho de investigação é o PRD do Colégio Pedro II, especificamente a área dos Anos Iniciais. Este Programa, em linhas gerais, “visa oferecer uma formação continuada que complemente a formação inicial do professor da Escola Básica em exercício na escola pública e que contribua na sua atuação cotidiana”. No Programa, a relação entre teoria e prática se apresenta como uma questão relevante para o desenvolvimento do Programa e para a investigação.

Considero que investigar a relação entre teoria e prática na formação de professores implica buscar compreender como essas duas dimensões permeiam a construção de saberes docentes, como o encontro com a teoria contribui para as suas práticas e também buscar compreender em que medida, professores produzem teorias a partir da reflexão sobre o seu fazer cotidiano. Isso significa conceber o professor, no processo de formação continuada, como um sujeito que tem algo a aprender, e que produz saberes no seu ofício.

A profissionalização do professor, os saberes e conhecimentos que este tem a respeito do ensino e da aprendizagem dos seus alunos e o que ele diz e a forma como diz a respeito desses saberes e conhecimentos é outro ponto importante desta tese. Parto da premissa de que a escrita docente, produzida em um processo de formação, tem o potencial de promover a experiência de que professores se constituam como professores ao escrever e de que essa constituição do sujeito se dá através da relação com a alteridade. Professores, ao escrever, interpretam e compreendem o seu trabalho e o fazem em relação dialógica e valorativa com a palavra do outro. Assim, considero que analisar os discursos

produzidos pelos professores, olhando para os seus textos, pode nos trazer pistas dos sentidos produzidos por eles na formação.

Esta pesquisa de doutorado é composta por dois planos que se atravessam: o primeiro, uma experimentação de uma proposta de formação docente, e o segundo, uma investigação sobre os caminhos dessa experiência. Isso implica assumir pelo menos dois lugares: o de formadora e o de pesquisadora. Sou ainda, professora da Educação Básica formadora de outros professores como eu, que tinha como função ser coordenadora da área dos Anos Iniciais do PRD. Esses múltiplos papéis me posicionam em uma zona que não pode ser neutra, ainda que o trabalho exija determinada objetivação necessária.

Como formadora dos professores residentes do Programa, tinha como concepção, uma formação que se insere numa perspectiva dialógica. A formação é, portanto, concebida como um lugar de enunciação de discursos orais e escritos em suas múltiplas vozes, o que significa apostar que do encontro entre os sujeitos da formação, caminhos podem ser tecidos no sentido de contribuir para que professores encontrem suas formas de dizer sobre seu fazer docente.

Muitas são as ofertas de formações continuadas que oferecem modelos de ensinar aos professores, que têm seus discursos *atualizados*, *reciclados*, substituídos por novos discursos, sem a oportunidade de proferir/construir seus próprios discursos em interlocução. Desautorizados a falar, lhes resta consumir “formas corretas” de proceder. Formações que se proponham inseridas numa perspectiva dialógica vão na contramão dessa história e colocam o professor no lugar de produtor de discursos e saberes.

Considerando as possíveis contribuições de pensar a relação entre teoria e prática na formação docente, de pensar essa formação numa perspectiva dialógica e de encontrar os sentidos produzidos pela escrita docente, mobilizei- me para desenvolver esta tese, cuja preocupação central é a de analisar uma prática de formação de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II, promovida do ano de 2015 e, ao mesmo tempo, desenvolver uma reflexão acerca dos caminhos desta proposta de formação que, por ser recente, está também em formação.

No Capítulo 1, apresento o campo no qual a pesquisa foi desenvolvida: O Programa de Residência do Colégio Pedro II. Descrevo, em linhas gerais, o advento de uma Política Nacional de Formação Docente, enquanto política de governo, a partir de

um Decreto Presidencial de 2009 e da atuação da CAPES como financiadora de iniciativas nesse sentido, nos âmbitos municipal, estadual e federal, com foco no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, e no Programa de Residência Docente – PRD, como programas centrais para essa política levantando algumas questões iniciais acerca dessas iniciativas. A seguir, recupero brevemente a história do Colégio Pedro II, chamando atenção para o caráter tradicional da instituição e buscando identificar as possibilidades e o impacto de políticas educacionais inovadoras no âmbito de uma escola com essa característica. A seguir, de forma mais detida, a implantação e o funcionamento do Programa de Residência Docente no Colégio Pedro II, entre os anos de 2012 e 2015 e, sem seguida, também de forma detalhada, a implantação e o funcionamento da área dos Anos Iniciais, entre os anos de 2013 e 2015, me detendo mais especificamente neste último ano.

No capítulo 2, descrevo a forma como a pesquisa se desenvolveu, em termos metodológicos. Na primeira etapa, empreendi uma primeira aproximação com a problemática a ser pesquisada. Essa exploração se deu, principalmente, através da análise dos memoriais circunstanciados de três professoras residentes da primeira turma da área dos Anos Iniciais. Na etapa seguinte, busquei dar conta das questões previamente estabelecidas e daquelas que surgiram na primeira etapa, analisando de maneira mais aprofundada o processo de formação desenvolvido.

No capítulo 3, empreendo uma discussão teórica que combina uma recuperação das contribuições surgidas, desde os anos 80, a respeito da prática do professor como produtor de conhecimento, com a análise da documentação que serve como base para este trabalho, buscando, ao mesmo tempo, encontrar nessa análise referências que ajudem a reconstruir essa trajetória teórica e contribuir para o desenvolvimento da mesma.

No capítulo 4, realizo uma reflexão a respeito da escrita docente e de suas possibilidades como elemento formador na atividade docente. A ideia, aqui, é tentar compreender em que medida a escrita docente pode constituir uma atividade autoral, no sentido de que permita ao professor se apoderar de seu próprio trabalho, em termos de prática e reflexão. Num primeiro momento, abordo a questão teórica referente ao tema da autoria, com base principalmente nas reflexões de Sírio Possenti e Mikhail Bakhtin, buscando sustentação para uma ideia de autoria que dê conta da relação entre teoria e prática tal como ela é pensada neste trabalho. Em seguida, me dedico à análise específica da documentação que ampara o presente trabalho, ou seja, dos memoriais

circunstaciados e dos Produtos Acadêmicos Finais (PAFs) de seis professoras e um professor residentes do PRD.

Justificativa e delimitação do objeto de pesquisa

A partir da Lei Nº 12.677, de 25 de junho de 2012, o Colégio Pedro II, da Rede Federal de Ensino, situado na cidade do Rio de Janeiro, passa a ser incluído na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, como um instituto equiparado aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Em função dessa mudança, prevista desde 2008, com a promulgação da lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, formalizada a partir da lei nº 12.677, de 2012, que dispõe sobre a criação de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas no âmbito do Ministério da Educação, destinados às instituições federais de ensino e que altera a lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, o Colégio Pedro II veio passando por uma série de reformulações para ser equiparado aos Institutos Federais de Educação. Dentre elas, a criação de cursos superiores como o Programa de Residência Docente em 2012, o Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica em 2013 e o Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional em 2015, além de outros cursos de especialização que estão em andamento. Esta tese tem foco no Programa de Residência Docente. No entanto, consideramos importante apontar a criação das demais modalidades de ensino ofertadas, por se tratarem de propostas que imprimem uma marca de novidade aos processos organizacionais de uma instituição pública federal de mais de um século de tradição no Ensino Básico.

Na página eletrônica¹ do Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II, seu objetivo, em linhas gerais, é assim descrito:

“O Programa de Residência Docente (PRD) visa aprimorar a formação do professor da Educação Básica por meio de um projeto de formação continuada, desenvolvendo competências docentes que complementem a formação recebida na Instituição de Ensino Superior (IES) de origem, a partir da vivência em um ambiente escolar de reconhecida excelência.”

¹ <http://www.cp2.g12.br/blog/prdcp2/>

O Programa é um projeto que foi criado em parceria com a CAPES em 2012, concedia bolsas aos seus participantes: professores residentes (das Redes Municipais e Estadual de Educação do Rio de Janeiro), supervisores (com titulação mínima de especialistas) e coordenadores (com titulação mínima de mestres), sendo os dois últimos, professores do colégio, que acumulam essa nova função, situação em que estive, atuando como professora dos Anos Iniciais na Educação Básica, desde 2005 e coordenadora da área dos Anos Iniciais no Programa, entre o ano de 2013 (quando esta área foi incluída).e o de 2016,

O Colégio Pedro II é pioneiro no Brasil na execução de um projeto de residência para professores, mas tal iniciativa veio junto a outras propostas denominadas também como residência pedagógica ou educacional. Após uma busca na *web*, em revistas de Educação e em espaço destinado à busca de produções acadêmicas, foi possível perceber que, em sua maioria, os Programas são voltados para alunos da graduação que atuam junto a professores das escolas públicas da região, ou são oferecidos pelas próprias redes públicas aos novos concursados durante o período de estágio probatório. Sob o nome de residência docente e voltados para profissionais formados, foram encontrados dois programas, sendo um oferecido em um colégio particular no estado de São Paulo (que também tem como público o aluno do último ano da licenciatura) e o outro, pelo Instituto Politécnico da UFRJ em Cabo Frio. Nos mesmos moldes do Programa do Colégio Pedro II e a partir dele, foi criado no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Minas Gerais, em 2014, um Programa de residência docente que também teve parceria com a CAPES no seu ano de criação. Este último, assim como o do colégio Pedro II, se aproxima mais ao modelo de uma residência médica, oferecendo a profissionais recém-formados, com o intuito de oferecer formação continuada e título de especialização.

No Senado, o Senador Marco Maciel (DEM- PE), apresentou um projeto de lei de no. 227 de 2007 que depois de arquivado foi reapresentado em 2012 (Projeto de Lei no. 284 de 2012) com algumas adaptações, pelo Senador Blairo Maggi (PR- MT). A sua segunda versão, além de manter a proposta de alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, propõe a instituição a especificidade de uma etapa ulterior de formação inicial para a docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na forma de residência pedagógica, remunerada por meio de bolsas de estudo, com carga mínima de 800 horas, inspirada na prática das residências médicas. Tal projeto veio

recebendo algumas críticas como a de ser apenas voltado a essas modalidades do Ensino Básico, a de contribuir para a precarização das condições de trabalho (já que a bolsa oferecida a profissionais representaria remuneração menor que a de um professor), a possibilidade de gerar uma rotatividade de residentes, além de considerações a respeito de que iniciativas como essas deveriam ser discutidas no contexto de uma política global de formação dos profissionais da educação, de forma a estar organicamente articulado entre as diferentes esferas – municipal, estadual e federal. Tais reflexões, colocadas na esfera pública, merecem especial atenção e poderão ser desenvolvidas em pesquisas futuras.

No campo de estudos sobre a formação de professores, assim como nos projetos de lei mencionados e nos programas que propõem uma residência docente, pedagógica ou educacional, percebemos também uma atenção voltada a esse momento específico da profissionalização do professor, que são os primeiros anos de exercício profissional, ainda que com focos de preocupações de naturezas distintas.

O Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II é criado em meio a esse contexto de reflexões sobre a formação de professores, especificamente sobre a questão da iniciação do professor na profissão e a ações que colocam em prática projetos advindos de reflexões dessa natureza.

Uma tendência no campo da formação de professores que surge, no Brasil, no final da primeira década dos anos 2000, tal como nos apontam Papi & Martins (2010), é a produção de estudos sobre o tema do professor iniciante e seus modos de socialização nesses primeiros anos de profissionalização. Essas mesmas autoras, ao reconhecerem essa tendência, apontam “a necessidade das pesquisas brasileiras se dedicarem mais ao tema, que é pouco explorado, se considerada a relevância dessa etapa profissional”. O Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II surge em 2012, quando essa tendência começa a ganhar maior expressão e quando ações voltadas para a formação continuada de professores, centradas nesse período da vida do professor, aparecem, ganhando olhares da mídia e da comunidade profissional.

O PRD foi criado com o objetivo de ser um programa-piloto de parceria entre o Colégio Pedro II e a CAPES, para subsidiar a formulação de uma política nacional de formação de professores. Em 2015, a CAPES anunciou que não subsidiaria a ampliação de bolsas prevista para esse ano, de forma que as novas bolsas passaram a ser financiadas

pelo colégio. A partir de 2016, o programa passou a ser gerido e financiado apenas pelo Colégio Pedro II. No entanto, ainda que o projeto tenha deixado de ser parte de uma política do Governo Federal, segue sendo relevante avaliar se essa modalidade de formação tem contribuído para a formação continuada de professores, sobretudo do professor iniciante. Caberá ao desenvolvimento do programa e aos estudos que venham a ser produzidos a seu respeito, a avaliação e a investigação sobre suas contribuições. É importante ressaltar que, no dia 18 de outubro de 2017, o Ministério da Educação lançou uma nova política nacional de formação de professores, sendo uma das medidas anunciadas para o ano de 2018, a criação de uma residência pedagógica para professores em formação, o que se diferencia do modelo do PRD, que trata da formação de professores já formados. Tal diferenciação foi problematizada no capítulo 1.

Pesquisas sobre o desenvolvimento e possíveis contribuições do PRD do Colégio Pedro II podem ter papel importante para formulação de políticas públicas de formação de professores, se levarmos em conta alguns aspectos que lhes são característicos. Trata-se de um programa que, quando criado, tinha por objetivo ser um projeto-piloto para a formulação de novas políticas públicas de formação. Ainda que ele tenha deixado de ser um projeto do governo federal, o lançamento de uma nova política que inclui a residência pedagógica, com moldes diferentes dos desenhados pelo governo anterior, nos aponta que o tema da residência para professores permanece como pauta para o novo governo. O programa, além de se configurar como uma experiência nova para os professores do colégio, na medida em que ocupam a posição de formadores de outros professores, ainda tem sua principal característica, que é a de contribuir para a formação do professor iniciante, no seu momento de indução profissional, período da profissionalização sobre o qual ainda poucas ações ainda têm sido implementadas.

No programa, atuam diretamente como formadores dos professores residentes, supervisores e coordenadores de área, também professores da Educação Básica, profissionais do Colégio Pedro II. Tal experiência tem se constituído como nova para os profissionais que atuam no programa (com *status* de pós-graduação) e para a instituição, uma vez que a sua história é muito recente. Essa marca de novidade impressa pelo programa contrasta com a tradição, que é identidade da instituição que há 178 anos é um

colégio de Educação Básica². E, nesse sentido, seria possível inferir que novos arranjos profissionais têm sido construídos a partir dessa experiência. A proposta de uma formação continuada para professores das Redes Municipais e Estadual de Ensino do Rio de Janeiro vem sendo construída, não só pelos seus idealizadores, como também pelos sujeitos que participam deste projeto, os supervisores, coordenadores e professores residentes.

Como coordenadora da área dos Anos Iniciais desde a sua inclusão no programa em 2013, até 2016, atuei, junto às demais coordenações de área e às coordenações de gestão e institucional, na construção dos caminhos que o programa foi tomando. Cada coordenação de área tem autonomia para organizar os encontros de formação da sua área, o que me possibilitou experimentar alguns caminhos. Como formadora dos professores residentes do programa, tive como concepção uma formação que se insere numa perspectiva dialógica, implicada na teoria da linguagem de Bakhtin. Considerar essa perspectiva envolve olhar para as múltiplas vozes que tecem o plano da enunciação. Vozes de sujeitos que se encontram e que se distanciam, que concordam, que discordam, que refletem e que refratam, oferecendo acabamento ao discurso do outro. Implica também considerar que formar não é o mesmo que informar, distanciando-se do que Freire (1979) denominou de educação bancária. Tais perspectivas sobre o professor e a sua formação me levaram a dois tipos de preocupação. A primeira, que diz respeito ao olhar sobre esse professor, seria a de não o conceber, num processo de formação, como um sujeito passivo, objeto de recepção de informações. A segunda preocupação dizia respeito a construir uma experiência de formação em que os professores, no papel de alunos, construissem seus processos de aprendizagem a partir de interações dialógicas e que tais experiências pudessem servir de referência - não de modelo - para sua constituição como professores.

Partir da ideia de que somos seres incompletos e que precisamos do olhar do outro para dizer de nós algo que só é possível dizer desse outro lugar e que, portanto, nos dão acabamento (sempre provisório), nos faz considerar que a formação humana acontece nesse movimento em que se encontram e interagem os sujeitos (BAKHTIN, 2011). Por consequência, implica também considerar que, para que esse movimento ocorra, não

² À exceção do caso da Faculdade de Humanidades Pedro II (FAHUPe), fundada em 1969 e extinta em 1998, após sofrer algumas reorganizações que fizeram com que deixasse de ser mantida pelo colégio e que a transformaram numa cooperativa, o Colégio Pedro II sempre foi uma escola de Educação Básica (considerando o que hoje é entendido sob esse título), ainda que ofertando diferentes modalidades que compõem o que é entendido pelo termo, em épocas distintas.

podemos determinar *a priori* todos os caminhos que serão percorridos no processo, pois os caminhos são tantos quantas são as vozes que tecem o enunciado. Se somos seres inacabados, podemos considerar ainda que a formação segue um *continuum* e, neste processo, nos constituímos como sujeitos pessoais e profissionais e precisamos de encontros com o outro para sabermos mais sobre quem somos e para dizermos o que pensamos.

Nesse contexto, é possível estabelecer nexos entre o campo da formação de professores e o campo da linguagem, tendo como referencial teórico a obra de Mikhail Bakhtin e autores que desenvolvem estudos a partir dos conceitos por ele formulados. Conjugando o campo da formação de professores ao campo da linguagem, destacam-se, também, a partir do final dos anos 90 e início dos anos 2000, no Brasil, as produções de Andrade (2006a, 2007, 2011, 2014), de Geraldi *et allii* (1998) e de Prado & Soligo (2005), que nos auxiliaram a pensar a formação numa perspectiva dialógica a partir da teoria de Bakhtin.

Questões de estudo e objetivos

Apoiada nos estudos sobre formação continuada de professores e, especificamente, sobre o professor iniciante e sobre os saberes docentes e ainda na teoria da linguagem bakhtiniana, pretendi avaliar a construção de uma prática de formação docente teórico-prático que estivesse inserida numa perspectiva dialógica e voltar meu olhar para as experiências de formação proporcionadas aos professores residentes da área dos Anos Iniciais, pelo Programa de Residência do Colégio Pedro II.

Para orientar esse olhar, busquei perceber que experiências de reflexão sobre suas práticas, os processos de escrita no contexto do PRD proporcionam aos professores residentes (e com que qualidade), se entendemos a formação como um espaço dialógico, onde múltiplas vozes estão presentes. Há espaço para o encontro entre essas múltiplas vozes? Esse encontro contribui de que forma para a produção de um discurso profissional? Escrever é um processo formador?

Diante dessa perspectiva, algumas questões podem ser levantadas:

Que espaço para reflexões sobre suas práticas, tem proporcionado o PRD, aos professores e professoras? O PRD provoca alterações nos seus modos de se dizer professores (as)? O PRD tem lhes possibilitado estarem mais próximos de sua prática, num sentido autoral, de reflexão e de criação? Se há efeitos da formação, então eles passam a falar de outro jeito sobre suas práticas? O PRD tem contribuído para que produzam discursos profissionais a partir do encontro com seus alunos, seus pares e formadores? Os professores e professoras residentes percebem a escrita como experiência formadora para eles? Que contribuições o PRD do Colégio Pedro II pode oferecer para subsidiar novas políticas públicas de formação de professores?

Uma vez levantadas tais questões que subsidiam a investigação que pretendo desenvolver, os objetivos se definem da seguinte forma:

Objetivo geral:

Investigar uma experiência de formação teórico-prática, inscrita numa perspectiva dialógica, de formação continuada de professores residentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que atuam nas redes municipais e estadual de ensino do Rio de Janeiro, no Programa de Residência Docente (PRD) do Colégio Pedro II.

Objetivos específicos:

- Investigar se essa experiência de formação tem contribuído para que os professores residentes tenham maior domínio de suas práticas, num sentido autoral, de reflexão e de criação, no sentido de contribuir para que encontrem novas formas de dizer sobre seu fazer docente.

-Perceber os sentidos produzidos pela experiência no PRD que se relacionam aos saberes dos professores residentes desenvolvidos a partir dessa experiência.

- Analisar em que medida as experiências de formação no PRD possibilitam aos professores residentes o fortalecimento de um discurso profissional.

- Conhecer os discursos sobre ser professor em formação no PRD.

- Perceber as contribuições do PRD para a formação dos professores residentes.

- Avaliar o caminho até então percorrido pelo PRD na área dos anos iniciais, de forma a contribuir para novos percursos a serem traçados pelo programa.

- Contribuir para novos estudos sobre a formação do professor iniciante.

Revisão bibliográfica

Buscando fazer um balanço do tema do professor iniciante, a partir de pesquisas realizadas no Brasil, Papi & Martins (2010), em seu artigo, analisam os trabalhos apresentados nas reuniões da ANPEd, nos anos de 2005, 2006 e 2007, e as pesquisas disponíveis no banco de teses da CAPES – 2000 a 2007 (mestrado e doutorado), além da pesquisa de Brzezinski (apud Papi & Martins, 2010), cujo objetivo foi o de apresentar o estado do conhecimento sobre a formação de profissionais da educação. Segundo as autoras,

o estudo evidencia que a maioria das pesquisas analisa o professor, focando sua prática pedagógica, a construção de sua identidade, a socialização profissional e as dificuldades encontradas. Demonstra também a quase inexistência de ações de formação para esses professores e a necessidade das pesquisas brasileiras se dedicarem mais ao tema, que é pouco explorado, se considerada a relevância dessa etapa profissional. (PAPI e & MARTINS, 2010)

Com o objetivo de aprofundar o conhecimento sobre o que já foi produzido sobre o tema do professor iniciante e de perceber as possíveis mudanças no número de produções desde o estudo de Papi & Martins (2010), foi feita uma primeira visita ao banco de teses/dissertações da CAPES³, em março de 2014, a partir das palavras-chave consideradas expressivas da abordagem específica tomada para este trabalho.

Como decorrência dos primeiros levantamentos, feitos a partir da expressão *professor iniciante* e *professores iniciantes*, encontrei 22 registros, sendo que 10 desses resumos não tratavam do tema e, em dois deles, os professores iniciantes apareceram apenas como recorte metodológico para delimitar os sujeitos da pesquisa. Dos 10 resumos de trabalhos (todos defendidos em 2012) que apresentaram uma discussão sobre o tema do professor iniciante, nove são dissertações e um é tese. Da área de Educação são nove, e um é da Educação Física.

³ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Site:
<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>

Título	autor		ano
.INCLUSÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: REFLEXÕES A PARTIR DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE UM PROFESSOR INICIANTE '	THIAGO MEDEIROS GONCALVES PINTO	DISSERTAÇÃO	2012
ACEITUNO DA. CONSTRUINDO SABERES A PARTIR DO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA: O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DO PROFESSOR INICIANTE DE EDUCAÇÃO	AMANDA LUIZA COSTA	DISSERTAÇÃO	2012
O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ANÁLISE DOS PRIMEIROS ANOS DE CARREIRA NA DOCÊNCIA '	TANIA CLARICE SILVA DE SOUZA	DISSERTAÇÃO	2012
SELEÇÃO E USO DO LIVRO DIDÁTICO DE CIÊNCIAS POR PROFESSORES INICIANTES E EXPERIENTES, DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE, MATO GROSSO DO SUL UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO CAMPO GRANDE	INDIA MARA SGNAULIN	DISSERTAÇÃO	2012
O INÍCIO DA DOCÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO '	CLAUDIA VALERIA LOPEZ GABARDO	DISSERTAÇÃO	2012
PERFIL DE FORMAÇÃO CONTINUADA E AUTOAVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	JANAINA DA SILVA FERREIRA	DISSERTAÇÃO	2012
A INICIAÇÃO CIENTÍFICA E O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: RESSIGNIFICAÇÕES DA EXPERIÊNCIA DE PROFESSORES INICIANTES '	MARJA LEAO BRACCINI	DISSERTAÇÃO	2012
A CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: UM ESTUDO COM PROFESSORES INICIANTES DE HISTÓRIA NA EJA BIBLIOTECA DEPOSITÁRIA: FACULDADE DE EDUCAÇÃO	ERICA PAULA FRADE	DISSERTAÇÃO	2012
DE VOLTA AO LUGAR DE ALUNA: AS RELAÇÕES DOCÊNCIA-DISCÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS	SIMONE MEDEIROS DE CARVALHO	TESE	2012
A INVESTIGAÇÃO SOBRE A PRÓPRIA PRÁTICA DE UM PROFESSOR INICIANTE SOB O OLHAR DA TEORIA DA RECONTEXTUALIZAÇÃO	BRUNO MARQUES-DOS-SANTOS	DISSERTAÇÃO	2012

Uma conclusão possível a que se pôde chegar foi a de que, no Brasil, não havia, ainda, um crescimento significativo na produção de teses e dissertações que abordam o tema do professor iniciante, o que aponta um universo amplo de pesquisa a ser explorado.

Em maio de 2015, foi feita uma nova pesquisa no Portal de Periódicos da Capes, que contém, além de teses e dissertações, artigos publicados. Tendo avançado na construção do meu objeto de pesquisa, nessa nova busca por produções científicas que se

aproximam ao tema da pesquisa que pretendo desenvolver, utilizei três expressões/grupos de expressões. Um desses grupos, relacionado ao campo da formação docente, especificamente aos primeiros anos da vida profissional dos professores, contém as expressões “professor iniciante”, “inserção profissional” e “iniciação à docência”. O segundo grupo de expressões busca dar conta de conhecer as produções acadêmicas que tiveram como foco o PRD do Colégio Pedro II e programas semelhantes. Para essa busca, utilizei as expressões “residência docente”, “residência pedagógica” e “residência educacional”. A escolha da terceira expressão, “formação dialógica”, deveu-se ao objetivo da pesquisa de experimentar e conhecer os possíveis resultados de uma formação que se pretende dialógica, proposta que tem sido investimento do nosso grupo de pesquisa. Abaixo apresento a tabela com o número de produções encontradas no Portal de Periódicos da CAPES:

<i>Portal de Periódicos da Capes</i>	1	2	3
	“Professor iniciante”	“Residência docente”	“Formação dialógica”
	“Inserção profissional”	“Residência pedagógica”	
	“Iniciação à docência”	“Residência educacional”	
<i>Teses</i>	9	0	0
<i>Artigos</i>	20	6	4
<i>Total</i>	29	6	4

As produções que se distanciam do tema não foram selecionadas. No caso do primeiro grupo de expressões, por exemplo, as que tiveram como sujeito um professor em início de carreira, porém, o tema do professor iniciante não foi tema de investigação, não foram consideradas. Assim como essas, as que tinham como foco a formação do professor universitário também não foram contabilizadas.

A partir do primeiro grupo de expressões pesquisadas, 29 novas produções foram encontradas, sendo que 9 delas tratam do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de iniciação à docência realizado pela CAPES). Apesar desses trabalhos tratarem da formação inicial de professores, por indicarem em seus resumos o tema da formação para os primeiros anos de docência, considerei que estavam no mesmo campo de interesse. As produções sobre o PIBID que buscam avaliar a implantação do programa ou a concepção dos bolsistas sobre determinado tema não foram contabilizadas. As primeiras produções datam de 2002. Antes dos anos de 2010, foram produzidas nove, e entre 2010 e 2014, foram produzidas 20. Esses dados possivelmente não são precisos, por conta de o Portal de Periódicos da CAPES não estar sempre atualizado, uma vez que depende de uma rede de informações. No entanto, percebemos que o interesse sobre os anos iniciais de docência tem aumentado nos últimos cinco anos.

Professor iniciante- inserção profissional do professor- iniciação à docência

Título	Autor	Palavras-chave		ano
A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras	Emilia Freitas de Lima	Professor Iniciante. Aprendizagem Profissional da Docência. Formação de Professores. Introdução	Artigo	2004
A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA NO INÍCIO DA CARREIRA: QUAL POLÍTICA? QUAIS PROBLEMAS?	André Luiz Sena Mariano	Professor iniciante. Aprendizagem profissional da docência. Política de formação de professores	Artigo	2012
AS PESQUISAS SOBRE PROFESSORES INICIANTES NO BRASIL: UMA REVISÃO	Priscila Monteiro Corrêa Vanessa Cristina Maximo Portella	Professores iniciantes. Produção acadêmica. Iniciação à docência. Formação de professores. Desenvolvimento profissional	Artigo	2012
DIÁLOGOS E ACOMPANHAMENTO: A ESCRITA DE PROFESSORES INICIANTES A SERVIÇO DA FORMAÇÃO DOCENTE.	Ana Paula Gaspar Melin	pesquisa-formação, narrativas, professores iniciantes	Artigo	2012
O APOIO AO DOCENTE INICIANTE: EXPERIÊNCIAS E PESQUISAS RELATADAS NO “CONGRESO INTERNACIONAL DEL PROFESORADO PRINCIPIANTE E INSERCIÓN PROFESIONAL A LA DOCENCIA” - 2008, 2010 e 2012	Maria Aparecida de Souza Perrelli	professor iniciante. inserção profissional. iniciação à docência	Artigo	2013
O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES INICIANTES E AS PESQUISAS BRASILEIRAS	Silmara de Oliveira Gomes Papi MARTINS, Pura Lúcia Oliver	Professor iniciante; Formação de professores; Desenvolvimento PROFISSIONAL	Artigo	2008

O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência	GARCIA, Carlos Marcelo	profissão docente; trabalho docente; formação de professor	Artigo	2010
O PROFESSOR INICIANTE: EXPECTATIVAS NA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA E A REALIDADE NA SALA DE AULA	Eliza Helena Ercolin Walter Fernandes Sório Manoel Fernando Passaes Norberto Rodrigues Tânia Cristina dos Guedes Pinto	formação docente, professor iniciante, curso de Pedagogia	Artigo	2012
OS DILEMAS DO PROFESSOR INICIANTE: REFLEXÕES SOBRE OS CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL	SOUZA, Dulcinéia Beirigo de	Dilemas; Professor Iniciante; Formação Inicial	Artigo	2009
AS PESQUISAS SOBRE PROFESSORES INICIANTES: ALGUMAS APROXIMAÇÕES	Silmara de Oliveira Gomes Papi Pura Lúcia Oliver Martins	Professor Iniciante; Formação de Professores; Desenvolvimento Profissional	Artigo	2010
PROFESSOR INICIANTE: DESAFIOS E COMPETÊNCIAS DA CARREIRA DOCENTE DE NÍVEL SUPERIOR E INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO	Valéria Christina Parreiras Costa Bouzada Zélia Miranda Kilimnik Luiz Cláudio Vieira de Oliveira	Carreira, docente, professor universitário	Artigo	2012
Programas de inserção profissional para professores iniciantes: uma análise da produção científica do IV congresso sobre professorado principiante e inserção profissional à docência	Marilia Marques Mira Joana Paulin Romanoki	professor iniciante- Programas de inserção profissional – políticas de formação de professores	Artigo	2014
ORGANIZAÇÃO ESCOLAR E SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES INICIANTES	Maria Nivalda de Carvalho Freitas	PROFESSORES INICIANTES – SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL – ORGANIZAÇÃO ESCOLAR	Artigo	2002
Programa de mentoria online: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes	Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi Maria da Graça Nicoletti Mizukami	Formação de professores iniciantes – Formação de formadores – Programa de mentoria – Educação online	Artigo	2008
As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física	Fernanda Rossi Dagmar Hunger	Formação docente; Ciclos de desenvolvimento profissional; Educação física escolar	Artigo	2012
POLÍTICAS E PROGRAMAS DE APOIO AOS PROFESSORES INICIANTES NO BRASIL	Marli André	POLÍTICAS EDUCACIONAIS • FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO • ESTUDO DE CASO	Artigo	2012
O PROFESSOR INICIANTE: SEU TRABALHO COM O TEXTO	Silvane Aparecida de Freitas Martins	linguagem; ensino de língua materna; professor iniciante; leitura; textos.	Tese/dissertação	2002
Como foi começar a ensinar? Histórias de Professoras, Histórias da Profissão Docente	Daniela Dias dos Anjos	Profissão docente; professores; memória; educação-História; professor iniciante	Tese/dissertação	2006
A escola pública, o trabalho docente e os professores iniciantes.	Regina Célia Pereira Batista dos Santos	História da Educação brasileira; escola pública; trabalho docente; professor iniciante	Tese/dissertação	2007

Desenvolvimento profissional com apoio de grupos colaborativos : o caso de professores de matemática em início de carreira	Renata Prenstteter Gama	Desenvolvimento profissional , Carreira - Formação , Professores de matemática , Formação continuada	Tese/dissertação	2007
FORMAÇÃO INICIAL E PRÁTICA DOCENTE: PERCEPÇÕES DE FUTURAS PROFESSORAS	Sydione Santos	Docência. Formação de Professores. Narrativas	Artigo	2012
VIVÊNCIAS FORMATIVAS NO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA: CONSTRUINDO NOVOS OLHARES SOBRE A DOCÊNCIA PIBID	Camila Cravo Matos, Juliana Vanir de Souza Carvalho	Iniciação à Docência, Formação, Ensino de Química, Inovação.	Artigo	2014
Contribuições do PIBID para a formação do pedagogo PIBID	Tânia Maria Rechia Schroeder Cléria Maria Wendling	formação de professores, prática de ensino, processos de alfabetização	Artigo	2013
Formação de professores de Física: problematizando ações governamentais Nilson PIBID	Marcos Dias Garcia Ivanilda Higa	<u>FORMAÇÃO DE PROFESSORES. EDUCACÃO EM FÍSICA. POLÍTICAS PÚBLICAS. PIBID. INSTITUTOS FEDERAIS.</u>	Artigo	2012
O papel do PIBID na formação inicial de professores de química na Universidade Estadual de Londrina PIBID	Enio De Lorena Stanzani Martinez Meneghello	Química - Estudo e ensino, Química - Formação de professores, Professores de química - Bolsas de pesquisa	Tese/dissertação	2012
Aprendizagem(ns) para mudar totalidade(s) : uma experiência de formação colaborativa de professores(as) de língua inglesa PIBID	Marta Gresechen Paiter Luzia de Souza	Língua inglesa - Formação de professores, Língua inglesa - Estudo e ensino, Prática de ensino	Tese/dissertação	2013
A formação do professor de física no contexto do PIBID: os saberes e as relações PIBID	Thomas Barbosa Fejolo	Física - Estudo e ensino, Física - Formação de professores, Física - Bolsas de pesquisa	Tese/dissertação	2013
Rupturas e continuidades na formação de professores: um olhar para as práticas desenvolvidas por um grupo no contexto do PIBID-inglês/UEL PIBID	Pricila Gaffuri	Formação de professores - Língua inglesa, Prática de ensino, Aprendizagem, Teoria da atividade Social-Histórico-Cultural	Tese/dissertação	2012
O Programa de bolsa de iniciação à docência (PIBID) e a qualidade para a formação continuada de professores	Michele MARTELET	<u>EDUCACÃO - BRASIL ENSINO SUPERIOR</u> <u>EDUCACÃO - QUALIDADE</u> <u>EDUCAÇÃO CONTINUADA</u>	Tese/dissertação	

Papi & Martins (2010) apontam que estudos sobre o tema do professor iniciante e seus modos de socialização nesses primeiros anos de profissionalização são uma tendência no campo da formação de professores, no Brasil, que surge na primeira década dos anos 2000. Essas mesmas autoras, ao reconhecerem essa tendência, apontam “a necessidade das pesquisas brasileiras se dedicarem mais ao tema, que é pouco explorado, se considerada a relevância dessa etapa profissional” (Papi & Martins, 2010). Podemos ver, através da busca no Portal de Periódicos da Capes, que o número de produções sobre

o tema cresceu desde a publicação do artigo de Papi & Martins, em 2010, e supor que o interesse em pesquisar esse aspecto da profissão docente também aumentou.

A busca de produções sobre a modalidade de formação que se denomina residência e que no Brasil se apresenta como docente, pedagógica ou educacional, resultou em seis artigos e nenhuma tese ou dissertação concluída e registrada no Portal de Periódicos da CAPES, denotando que há um campo de pesquisa a ser ainda explorado. O primeiro artigo encontrado data de 2011.

Residência docente- residência pedagógica- residência educacional

Título	autor	Palavras-chave	ano
A ARTICULAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA: O CASO DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA UNIFESP	Vanessa Dias Moretti	Estágio supervisionado; formação de professores; ensino de matemática; formação continuada; teoria histórico-cultural	2011
DIÁLOGOS PERTINENTES NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES E GESTORES ESCOLARES. A CONCEPÇÃO DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA UNIFESP	Celia Maria Benedicto Giglio Rosario Silvana Genta Lugli	Residência Pedagógica, Pedagogia da Alternância, Gestão, Formação Inicial de Professores, Estágios.	2013
FORMAÇÃO EM SERVIÇO COMO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO CURSO DOS CENTROS INTEGRADOS DE EDUCAÇÃO PÚBLICA	Lúcia Velloso MAURÍCIO	Formação de professores em serviço. Representações sociais. Residência pedagógica. CIEP. Abstract	2012
PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA UNIFESP: AVANÇOS E DESAFIOS PARA A IMPLANTAÇÃO DE PROPOSTAS INOVADORAS DE ESTÁGIO	Claudia Panizzolo Jorge Luiz Barcellos da Silva Magali Aparecida Silvestre Marineide de Oliveira Gomes Vera Lucia Gomes	Residência Pedagógica. Formação Inicial de Pedagogos. Estágios Curriculares. Trabalho Colaborativo. Universidade e Educação Básica.	2012
SOCIALIZAR EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN EN PRÁCTICAS PROFESIONALES: UN MODO DE DESARROLLO PROFESIONAL	Sanjurjo, Liliana	práctica, construcción del conocimiento profesional, “habitus” profesional, dispositivos, coformadores	2012
EM BUSCA DA RESSIGNIFICAÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA BÁSICA DA REDE PÚBLICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA DOCENTE DO COLÉGIO PEDRO II	Carla Jacqueline Correa Sampaio Vianna Pereira Márcia Arruda Cunha Pereira Suellen do Nascimento Barbosa Mônica de Souza Coimbra	Ressignificação. Ensino. Língua estrangeira. Língua inglesa.	2014

Com a expressão “Formação dialógica”, foram encontrados 13 trabalhos, sendo que três se distanciavam do tema e seis deles tinham como referencial de *formação*

dialógica os estudos de Paulo Freire. Selecionei apenas quatro deles (artigos) por se apoiarem no mesmo referencial teórico da pesquisa que pretendo desenvolver e que qualifica a formação como dialógica segundo estudos de Bakhtin. Dentre esses quatro, três também utilizam o referencial dos estudos de Paulo Freire. Ainda que apenas dois dos selecionados tratem da formação de professores, os demais foram considerados por tratarem da relação entre professor e aluno e da relação com o conhecimento estabelecidas no processo de docência.

Formação dialógica do professor

Título	autor	Palavras-chave	ano
ENSAIO SOBRE A DESRAZÃO DIALÓGICA: APONTAMENTOS SOBRE UMA ONTOLOGIA DA COMPREENSÃO	Alexandre Costa	Trabalho escolar. Formação de professores. Ontologia da compreensão.	2012
A EDUCAÇÃO DIALÓGICA E A VIRTUALIZAÇÃO DA LINGUAGEM: CONSTITUINDO O SUJEITO ECOLÓGICO	Ana Queli Tormes Machado	Sujeito Ecológico, Educação dialógica, Virtualização da Linguagem	2009
DOCÊNCIA DIALÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	Maribel Susane Sellli Margarete Axt	Formação Docente, Docência Dialógica, Dialogismo, Relações Dialógicas.	2012
INTERAÇÃO DIALÓGICA: CONCEITO FREIREANO QUE PODE SER VIVENCIADO NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA	Lucila Pesce	Educação; Proposta educacional freireana; Educação básica	2010

Uma nova busca nos Anais da ANPED⁴ disponíveis no site⁵: 34^a, 35^a e 36^a Reuniões da ANPED, respectivamente dos anos de 2011, 20012 e 2013. A tabela a seguir mostra os resultados encontrados, de acordo com a busca por expressões/ grupos de expressões selecionadas para esta pesquisa:

⁴ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

⁵ <http://www.anped.org.br/anped/biblioteca-anped/anais>

<i>Anais da ANPED</i>	1	2	3
	“Professor iniciante” “Inserção profissional” “Iniciação à docência”	“Residência docente” “Residência pedagógica” “Residência educacional”	“Formação dialógica”

<i>2011</i>	5	0	0
<i>2012</i>	0	0	0
<i>2013</i>	3	0	0
<i>Total</i>	8	0	0

Apenas oito trabalhos que se aproximam do tema pesquisado foram encontrados a partir do grupo de expressões “professor iniciante”, “inserção profissional” e “iniciação à docência”. Utilizando as demais expressões, não foi encontrado nenhum trabalho apresentado.

Dos trabalhos encontrados, quatro fazem parte do GT-08 de Formação de Professores. Foram encontrados também um em cada um dos GTs: Gt-18 de Educação de Pessoas Jovens e Adultas, GT- 19 de Educação Matemática, GT-20 de Psicologia da Educação, Gt - 24 de Educação e Arte.

O interesse em conhecer as questões da profissão docente que envolvem o professor em seus primeiros anos de trabalho tem crescido no campo da educação nos últimos anos. Assim como o interesse pela investigação, políticas de educação voltadas para essas questões também têm sido gestadas no Brasil. O principal órgão federal responsável por programas dessa natureza nos últimos anos tem sido a CAPES com o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de iniciação à docência), voltado para a formação Inicial de professores e o PRD (Programa de Residência Docente), voltado para a formação continuada. Trataremos das características dos dois programas no capítulo seguinte.

1- Mapeamento do campo de pesquisa

1.1 Políticas nacionais de formação de professores

O Decreto Presidencial No. 6.755, de 29 de janeiro de 2009, teve por objetivo instituir uma Política Nacional de Formação de Professores, além de dispor sobre a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, organizando União, Estados, municípios e o Distrito Federal em um regime de colaboração. A partir de então, alguns programas foram criados com o objetivo de apoiar a formação inicial e continuada de professores e de desenvolver os princípios expostos no referido documento, com destaque para:

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;

O Programa Institucional de Bolsas de iniciação à docência – PIBID e o Programa de Residência Docente – PRD, são criados pela CAPES nesse contexto, sendo o primeiro voltado para a formação inicial e o segundo para formação continuada. No entanto, os dois têm características comuns que justificam a escolha feita de analisá-los em conjunto. Ambos se relacionam a um conjunto de reflexões sobre o lugar do professor da educação básica na formação de novos professores, sejam estes licenciandos ou iniciantes e sobre a relação entre teoria e prática nos processos de formação docente.

Os dois programas, inicialmente, tiveram como objetivo oferecer bolsas não só aos alunos (futuros professores e professores residentes), mas também a professores do ensino básico que atuam como supervisores dos primeiros e que são seus formadores no caso do PRD e coformadores junto à universidade, no caso do PIBID.

Sobre o PIBID, na página da CAPES⁶, encontramos alguns objetivos que estão relacionados ao princípio de valorização da escola de educação básica como lugar de formação docente e ao da articulação entre teoria e prática:

- incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Sobre o PRD, na página do Observatório do PNE⁷, encontramos também o princípio da valorização de uma experiência formativa proporcionada pela *imersão* numa instituição de educação básica:

Na Capes, o Programa Residência Docente é ainda um projeto-piloto que visa aprimorar a formação do professor da educação básica com até três anos de formado, oferecendo-lhe formação continuada, por meio do desenvolvimento de competências docentes in loco, num espaço-tempo educacional que une a escola onde atua o residente e a imersão em contexto escolar de reconhecida excelência, contribuindo, desta forma, para o desenvolvimento profissional do docente e para elevar o padrão de qualidade da Educação Básica.

O PRD e o PIBID são criados em um contexto em que, no campo acadêmico, se produzem discursos relativos ao professor, então tido como um *profissional reflexivo* (Donald Schön) e como *pesquisador* da sua prática (Lawrence Stenhouse). Esses dois autores abandonam o modelo da racionalidade técnica como princípio para se pensar a atuação profissional assumindo, em seu lugar, uma epistemologia da prática que comprehende a prática profissional como lugar de construção de conhecimento.

Schön propõe uma formação preocupada com a prática e comprometida com respostas às situações de incerteza provocadas por essa prática.

A ideia de profissional reflexivo desenvolvida por Schön (1983; 1992) trata justamente de dar conta da forma pela qual os profissionais enfrentam aquelas situações que não se resolvem por meio de repertórios técnicos; aquelas atividades que, como ensino, se caracterizam por atuar sobre situações que são incertas, instáveis

⁶ <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>

⁷ <http://www.observatoriopedne.org.br/uploads/program/file/131/documento-Programa.pdf>

singulares e nas quais há conflitos de valor. (CONTRERAS, 2012, p. 118-119)

Stenhouse, também preocupado com as singularidades das situações educativas, comprehende que a educação deve atender a cada caso que se apresenta e não a um modelo ou método preestabelecido de ensino, cabendo ao professor investigar e propor ações que sejam significativas para os protagonistas da cena educativa (professores e alunos) (Contreras, 2012).

Segundo Stenhouse, é sobre os critérios implícitos em sua prática que os professores devem refletir. A atividade investigativa que propõe consiste em uma “disposição para examinar com sendo crítico e sistematicamente a própria atividade prática” (STENHOUSE, 1984, p.211)” (CONTRERAS 2012, p. 130).

Faz parte desse contexto também a preocupação com os primeiros anos de magistério, período em que muitos professores relatam ser anos difíceis, marcados por incertezas sobre como procederem a respeito de muitos aspectos que a profissão e o cotidiano escolar lhes impõe (Vaillant, 2009) e quando muitos questionam os saberes aprendidos na sua formação inicial (Tardif, 2007). Nesse contexto, o modelo da racionalidade técnica como princípio para se pensar a atuação profissional é abandonado e no seu lugar assume-se uma epistemologia da prática na medida em que são considerados aspectos da prática que se relacionam com o imprevisto, a incerteza e os dilemas as situações de conflito que mobilizam habilidades como a deliberação, a reflexão e a consciência (CONTRERAS, 2012).

Podemos considerar como positiva uma política de formação que encara a articulação entre teoria e prática como um aspecto importante da formação docente e que coloca a escola e o professor da educação básica como protagonistas no cenário da formação. No entanto, se faz necessário analisar que propostas de articulação estão envolvidas nesses programas e o que eles deixam para trás.

O caso do PIBID, por exemplo, apresenta contradições. Constitui um avanço no sentido de proporcionar a articulação entre teoria e prática, na medida em que possibilita, para um grande número de estudantes, a possibilidade de vivenciar o cotidiano escolar, de maneira concreta, ao mesmo tempo em que, sob a supervisão de orientadores, aprofundam as discussões e os estudos sobre a atividade docente. Portanto, no que diz respeito à sua contribuição para a formação inicial de professores, especialmente no

sentido de contribuir para a sua prática nos primeiros anos de magistério, essa experiência deve ser avaliada como positiva. No entanto, quando levamos em conta as preocupações apresentadas neste trabalho, é importante registrar que o programa apresenta limitações. O ideal seria que ele atingisse o conjunto dos alunos das licenciaturas. Se assumirmos como princípio da formação inicial a importância de uma proximidade com o cotidiano escolar e com o professor experiente que assume o lugar de coformador do futuro professor, então essa deveria ser uma política a qual todos os licenciandos deveriam ter acesso.

Em 2015, no Governo Dilma, a iminência de cortes no orçamento destinado ao PIBID se anuncia, quando, no dia 15 de outubro, a diretora de Formação de Professores da Educação Básica da CAPES, Irene Mauricio Cazorla, em audiência pública na Câmara dos Deputados que tinha o objetivo de debater o papel do programa, fala em cortes de recursos destinados à CAPES e necessidade de se trabalhar com o orçamento disponível. Em 18 de fevereiro de 2016, em Ofício Circular Nº 2/2016-CGV/DEB/CAPES, a CAPES informou o cancelamento dos bolsistas que completariam 24 meses no programa e a eliminação automática das cotas de bolsa aprovadas para as instituições, o que significaria que os bolsistas excluídos não poderiam ser substituídos e, consequentemente, que os formadores também não permaneceriam no programa. A ameaça de cortes e de descaracterização do programa em andamento gerou muitas mobilizações contrárias pelo país, que fizeram com que a CAPES publicasse uma “nota de esclarecimento sobre o PIBID”, que anunciava a continuidade do programa e que, diante da necessidade de avaliar e aperfeiçoar seus programas, o PIBID estaria em análise “para garantir que o programa atenda a mais escolas de educação básica, principalmente as que mais necessitam”.⁸

No início do mesmo ano, a CAPES anunciou que não subsidiaria a ampliação de bolsas do PRD prevista para este ano. Assim, no ano de 2015, as novas bolsas passaram a ser financiadas pelo colégio. A partir de 2016, a parceria entre a CAPES e o Colégio Pedro II foi desfeita e o programa passou a ser gerido e financiado apenas pelo colégio.

Em 11 de abril de 2016, foi publicada a portaria Nº 46, que apresentava uma reformulação do PIBID, com cortes ao incentivo para o programa. Dentre os questionamentos levantados em relação a esta ação do Governo Federal, citamos, aqueles

⁸ <http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/7824-nota-de-esclarecimento-sobre-o-pibid>

presentes em carta apresentada pela Reitoria da UFRJ à CAPES⁹, sendo eles: o de que integrar o programa a outros com finalidades distintas, ainda que igualmente importantes, incorreria no risco de enfraquecê-lo e, consequentemente, desintegrá-lo; o ferimento da autonomia das IES (Instituições de Ensino Superior) na medida em que redistribui os subprojetos do PIBID em determinados níveis/etapas de ensino, sem que as instituições possam decidir internamente sobre organização de seu projeto institucional em subprojetos, de acordo com a realidade das suas licenciaturas e, na medida em que, impossibilita que elas “realizem seus próprios processos de seleção de escolas e professores supervisores parceiros”, sem que a Universidade conheça os critérios utilizados para esta seleção¹⁰; o aumento do número de bolsistas por supervisor (docente da escola) e coordenador (docente da universidade), comprometendo a qualidade do trabalho e sobrecarregando os profissionais.

Mais recentemente, em 18 de outubro de 2017, já no Governo Temer, o Ministério da Educação (MEC) anunciou uma nova política nacional de formação de professores a ser implementada no ano de 2018, com vistas a “modernizar” o PIBID, criando o “Programa de Residência Pedagógica”. Na página eletrônica do ministério, o programa é assim apresentado:

A Residência Pedagógica faz parte da modernização do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e traz novidades, como a formação do estudante do curso de graduação, que terá estágio supervisionado, com ingresso a partir do terceiro ano da licenciatura, ao longo do curso, na escola de educação básica. O objetivo principal é a melhoria da qualidade da formação inicial e uma melhor avaliação dos futuros professores, que contarão com acompanhamento periódico. O Programa tem como requisito a parceria com instituições formadoras e convênios com redes públicas de ensino.¹¹

Assim, através de um discurso de “modernização”, o MEC sinaliza uma possível interrupção do PIBID e um deslocamento da responsabilidade pela formação de licenciandos, nessa nova política, para o que denomina “residência pedagógica”. Diferentemente da concepção do que seria uma residência, no caso do PRD, esse novo

⁹ <http://www.pibid.pr1.ufrj.br/index.php/material/32-institucional/90-carta-da-reitoria-da-ufrj-a-capes>

¹⁰ <http://www.pibid.pr1.ufrj.br/index.php/material/32-institucional/90-carta-da-reitoria-da-ufrj-a-capes>

¹¹ <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/55921-mec-lanca-politica-nacional-de-formacao-de-professores-com-80-mil-vagas-para-residencia-pedagogica-em-2018>

programa tem por objetivo a formação de futuros professores em uma ação conjunta entre a universidade e a escola de educação básica. Muitas questões, até o presente momento, estão ainda em aberto, já que o edital do programa está previsto para o ano de 2018. Não está claro, por exemplo, se o PIBID terá continuidade e ainda, se for o caso de ser substituído, quais as implicações para as escolas de educação básica, para a universidade, para o trabalho dos profissionais das duas instituições e para a formação de licenciandos, em comparação com as experiências até então construídas através do PIBID.

Existe uma quantidade significativa de produções sobre o PIBID. No ano de 2016, no Portal de Periódicos da CAPES foram encontrados 38 artigos e 10 teses/dissertações sobre o tema. Dentre os focos de pesquisa estão, na sua maioria, as contribuições do programa para a formação de futuros professores e também análises das políticas de formação, concepções a respeito de aspectos das disciplinas de formação dos licenciandos e um trabalho que compara o programa ao estágio supervisionado. Não é objetivo deste trabalho fazer uma discussão mais aprofundada sobre o programa. Caberá a outras pesquisas avaliarem, dentre tantos aspectos, como o princípio de articular teoria e prática, deu-se nas experiências reais de formação dos sujeitos envolvidos com o PIBID, observando a parceria entre universidade e escola. No entanto, consideramos importante apontar a proximidade dos princípios dos dois programas.

Assim como o PIBID, o PRD tem por objetivo oferecer subsídios para a atuação do professor em seus primeiros anos de magistério, com a diferença de que a formação oferecida pelo segundo é para o professor que já está atuando na rede pública de ensino. Para a classificação das vagas, o PRD tem como critério, em primeiro lugar, o professor com menor idade e, em segundo, o professor que tenha concluído há menos tempo o curso de licenciatura, o que faz com que os professores iniciantes constituam o público-alvo da formação. A concepção de que da formação docente faz parte a experiência no cotidiano escolar junto a um professor mais experiente está presente nas duas propostas. Podemos entender que tal concepção se alia à preocupação de oferecer uma formação que propicie experiências relacionadas aos saberes da prática. Enquanto a formação no PIBID acontece na escola e na universidade (assim como parece propor o novo programa de Residência Pedagógica) e tem como coformadores o supervisor (professor da educação básica) e do coordenador (professor universitário), com o objetivo de articular a prática com a teoria, a formação no PRD tem como cenário apenas a escola de educação básica. Isso expõe duas questões que nos parecem importantes e que tornam o cenário a ser analisado mais

complexo: por um lado, a questão da valorização do professor que parece ser visto como sujeito de saberes que contribuem para a formação de outros professores e por outro lado, a questão da produção de conhecimento através da pesquisa que tradicionalmente está presente na universidade.

A partir de tais questões, algumas perguntas que dizem respeito à articulação entre teoria e prática podem ser feitas. Tal relação pode ser profícua, uma vez que o programa não se relaciona diretamente com a universidade? Conceber a universidade como o único espaço possível de construção do conhecimento que chamaríamos de teórico significaria uma desvalorização dos saberes do professor da educação básica? Se entendermos que a construção do conhecimento se dá através da pesquisa, esta pode ser feita em outros espaços que não só a universidade? Há espaço e incentivo para a produção de pesquisa na escola? Que pesquisa é essa que pode ser feita na escola?

Tais questões, aparentemente difíceis de serem respondidas, permeiam esta pesquisa, uma vez que imprimem uma complexidade à análise dessa nova modalidade de formação. Tratam de concepções a respeito dos saberes docentes, do que é conhecimento, do que é pesquisa, da relação entre teoria e prática e da formação docente. Ainda que esta pesquisa não dê conta de respondê-las, essas questões colocam em perspectiva a experiência do PRD e nos auxiliam a perceber suas contribuições para os sujeitos envolvidos e, consequentemente, para a formulação de novas políticas de formação de professores.

1.2 O Colégio Pedro II: tradição e mudanças

O Colégio Pedro II, uma autarquia federal desde 1971, fica localizado na cidade do Rio de Janeiro. Considerado um colégio tradicional secular, foi fundado em 2 de dezembro de 1837 por decreto imperial. Antes de receber esse nome, funcionava sob o nome de seminário São Joaquim e localizava-se já na sede Centro que se mantém até hoje. Sua origem remonta ao Seminário dos Órfãos de São Pedro, fundado em 1739. Em 1857, passa a ter uma sede na Tijuca que, em 1888, é transferida para São Cristóvão, sede que permanece até os dias de hoje. Em 1952, ganha mais duas sedes, uma no Engenho Novo e outra no Humaitá e, em 1957, na Tijuca novamente.

Até a década de 1950, era considerado “Colégio Padrão do Brasil”, uma vez que seu programa de ensino servia de modelo para que escolas privadas solicitassesem o reconhecimento dos seus certificados junto ao Ministério da Educação. Ainda que tenha sofrido uma crise na década de 1970, ainda hoje é visto como escola pública de qualidade.

Durante os anos 1970, o Colégio atravessou um outro período de relativa decadência, com esvaziamento e perda de prestígio, em parte causados pela insegurança frente às ameaças frequentes de transferência para o sistema estadual, em parte pelos golpes sofridos por seus professores e alunos durante a repressão movida pela ditadura militar³. O Colégio inicia sua recuperação nos anos 1980. O esvaziamento é revertido e já em meados da década as filas para inscrição aos concursos de ingresso dobraram quarteirões. A memória coletiva foi recuperada e o prestígio do Colégio restabelecido. (CAVALIERE, 2008)

Até a década de 1980, o colégio ofertava turmas do segundo segmento do Ensino Fundamental e Médio. O ingresso de alunos na escola era exclusivamente feito através de provas que, segundo Cavaliere (2008), eram “filhos de pequenos comerciantes nos anos 1940, da classe média urbana instruída e liberal nos anos 1950/60”. Os filhos das camadas populares só teriam ingressado a partir de 1984, quando o colégio passou a ter uma Unidade de Primeiro segmento do Ensino Fundamental em São Cristóvão e o ingresso dessas crianças com idade média de seis anos, passou a ser por sorteio universal. Hoje o colégio tem cinco campi de Ensino Fundamental I, que assim, como a Unidade de Educação Infantil, criada em 2012, têm como forma de ingresso o sorteio universal, diferentemente das demais etapas da Educação Básica cujo processo seletivo é feito através de provas. Até o ano de 2015 havia o jubilamento de alunos que ficassem retidos mais de uma vez na mesma série, ainda que algumas situações fossem contornadas através dos conselhos de classe e que, por uma questão de identidade pedagógica, já não ocorresse nos campi de Primeiro Segmento.

Cavaliere (2008) faz uma leitura do que pode significar o “tradicional” do colégio:

Parece haver consenso de que o Colégio Pedro II é tradicional, e todos também parecem gostar disso; mas qual a diferença entre tradição e conservadorismo? As críticas ao que seria um viés conservador vêm principalmente de dentro da própria escola, de um debate permanente e dinâmico que se faz em seu interior, por sua comunidade escolar. Se há conservadorismo, como separá-lo da tradição? [...]

Quando se pensa no Colégio Pedro II, se pensa em tradição. O que isso significa em se tratando de uma escola? Tradição pode ser entendida como transmissão de narrativas ou valores de geração a geração. Algo como recordação, memória ou costume. Sendo a escola, pelo menos em sua concepção mais estrita, a instituição inventada com vistas à transmissão da tradição, uma escola tradicional seria aquela que acumulou saberes sobre a prática de transmitir as tradições. Ou seja, seria a tradição em dupla camada. Entretanto, essa definição estrita do papel da escola não mais exprime o que dela se espera hoje. Uma escola deve ser capaz de compreender as particularidades de seus alunos, traçar caminhos viáveis para eles, estimulá-los em sua criatividade, em seu espírito crítico, incorporar com rapidez as mudanças produzidas na sociedade e, até mesmo, romper tradições em favor da realização de todas essas coisas.

A autora aponta, ainda, que “uma escola tradicional pode ter mais dificuldades em realizar as mudanças que percebe necessárias” Cavaliere (2008). A exemplo disso, podemos tomar a questão do jubilamento, por exemplo, que é questionado dentro da comunidade escolar há pelo menos doze anos, que é o período em que trabalho na instituição, e que só no ano de 2016 foi extinto. Um dos indícios de que tal política estava em contradição com as práticas mais recentes é o fato de que os campi de Primeiro Segmento do Ensino Fundamental já não jubilavam há algum tempo.

A partir da mudança que equiparou o colégio aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, as unidades escolares passaram a ser chamadas de campus. Hoje o colégio tem 14 campi e uma Unidade Escolar de Educação Infantil. Tem cerca de 13 mil alunos (em 2015) e oferece turmas desde a Educação Infantil até o Ensino Médio Regular e Integrado, além da Educação de Jovens e Adultos (Proeja).¹² Em 2012, criou o programa de Residência Docente, em 2013, o Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica e, em 2015, o Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional.

A partir da Lei Nº 12.677, de 25 de junho de 2012, que altera a lei de 2008 que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, o Colégio Pedro II é equiparado aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Art. 2º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos

¹² Fonte: <http://www.cp2.g12.br/component/content/article/83-cpii/1630-hist%C3%B3ria-do-cpii.html>

técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.

§ 1º Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados às universidades federais. § 2º No âmbito de sua atuação, os Institutos Federais exercerão o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais.

§ 3º Os Institutos Federais terão autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial, bem como para registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior, aplicando-se, no caso da oferta de cursos a distância, a legislação específica.

Art. 4º-A. O Colégio Pedro II é instituição federal de ensino, pluricurricular e multicampi, vinculada ao Ministério da Educação e especializada na oferta de educação básica e de licenciaturas. (Incluído pela Lei nº 12.677, de 2012)

Parágrafo único. O Colégio Pedro II é equiparado aos institutos federais para efeito de incidência das disposições que regem a autonomia e a utilização dos instrumentos de gestão do quadro de pessoal e de ações de regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação profissional e superior. (Incluído pela Lei nº 12.677, de 2012)

(LEI 11.892, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2008.)

Para ter sido equiparado aos Institutos Federais de Educação, o Colégio Pedro II vem passando por uma série de reformulações, dentre elas, a criação do programa de Residência Docente em 2012, que confere certificado de especialistas a professores das redes municipais e estadual do Rio de Janeiro. Ainda que tenha características diferenciadas dos demais institutos, uma vez que é essencialmente uma escola de Educação Básica e não uma escola técnica como os demais institutos, algumas mudanças têm ocorrido em decorrência da sua entrada na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Destacamos alguns dos objetivos dos Institutos Federais expressos na Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008:

Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais:

III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;

IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;

VI - ministrar em nível de educação superior:

a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;

- b) cursos de licenciatura, bem como Programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;
- c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;
- d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e
- e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica.

Assim, o Governo Federal passou a investir na criação de novos cursos no colégio, como os mestrados profissionais e o Programa de Residência Docente. A partir de 2014, percebe-se um estímulo à criação e desenvolvimento de grupos de pesquisa, projetos de extensão e projetos culturais, através de editais de concessão de apoio financeiro. A tabela a seguir, que pode ser encontrada no site do colégio¹³, registra a evolução dos grupos de pesquisa na instituição até o ano de 2016.

Evolução dos grupos de pesquisa	2013	2014	2015	2016
Grupos de pesquisa registrados apenas na PROPGPEC	0	7	7	36
Grupos de pesquisa certificados pelo CNPq	3	11	16	21
Número de linhas de pesquisa	4	45	97	158
Número de graduados nos grupos	2	4	18	57
Número de especialistas nos grupos	2	7	28	55
Número de mestres nos grupos	8	42	107	204
Número de doutores nos grupos	23	69	74	146
Número de estudantes nos grupos	10	23	11	30
Número de técnicos nos grupos	0	1	20	0

¹³ https://www.cp2.g12.br/proreitoria/prodi/cpii_numeros/pesquisa.html

Fonte: Propgpec – Maio/2017

Podemos perceber que novas práticas têm sido instituídas e nos perguntamos se essas práticas produzem mudanças nos modos de profissionalização dos professores da instituição. O que podemos supor é que a equiparação do Colégio Pedro II aos Institutos Federais tornou necessário que se fizesse mudanças de forma muito rápida no colégio. As consequências dessa equiparação ainda não são totalmente perceptíveis. Da mesma forma, precisaremos de tempo para avaliar o alcance dessas mudanças no dia a dia dos professores e seu possível impacto na identidade docente.

1.3 O Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II (2012-2015)

O programa foi criado no Colégio Pedro II, em 2012, em uma parceria com a CAPES. O colégio foi convidado a participar dessa experiência-piloto, sendo, então o pioneiro de uma proposta de formação continuada nos moldes de uma residência docente. O objetivo da Capes com o programa é assim descrito:

Na Capes, o Programa Residência Docente visa aprimorar a formação do professor da Educação Básica recém-formado, oferecendo formação continuada, por meio do desenvolvimento de competências docentes in loco, ampliando a formação recebida nas Instituições de Ensino Superior de origem pela imersão em contexto escolar de reconhecida excelência e, desta forma, contribuir para elevar o padrão de qualidade da Educação Básica. O Programa tem como foco a ampliação dos espaços de formação, aproximando a profissionalização docente do contexto escolar e de seus integrantes. Desse modo, a responsabilidade da formação é, igualmente, partilhada em momentos distintos entre a instituição formadora e as escolas de educação básica que passam a exercer função relevante no aperfeiçoamento da formação dos professores que atuarão em seus quadros. (BRASIL, 2013)

Tem por objetivo investir na indução profissional de professores, fase em que os ingressam na profissão. De acordo com Nóvoa (2009),

um momento particularmente sensível na formação de professores é a fase de indução profissional, isto é, os primeiros anos de exercício docente. Grande parte da nossa vida profissional joga-se nestes anos iniciais e na forma como nos integramos na escola e no professorado. (p. 38)

Na Europa, sobretudo na Espanha, a partir da década de 1990, pesquisadores no campo da formação docente passam a investir seus estudos sobre os primeiros anos de

magistério, enquanto, no Brasil, essa tendência inicia-se na primeira década dos anos 2000. O programa é criado com o objetivo de “aprimorar a formação do professor da Educação Básica recém-formado” (Brasil, 2013). Seu princípio pedagógico é assim justificado:

PENA, G.B. O.; SILVEIRA, H.E.; GUILARDI, S. (2010)¹⁴ apontam que o início do exercício profissional da docência é marcado por conflitos de diversas naturezas, entre eles: a gestão da aula, o conhecimento do conteúdo, as relações institucionais, os condicionamentos da prática aos materiais didáticos, a relação com os alunos e pares. Para Veenman (1988)¹⁵ e Lima, E. (2004)¹⁶, a formação profissional inadequada pode ser apontada como um dos fatores que contribuem para a carência de habilidades para que os professores iniciantes possam ensinar. A falta de conhecimentos sobre a prática docente e a realidade educacional, associada ao despreparo dos professores para lidar com questões práticas do cotidiano escolar, torna a formação incapaz de lidar com a complexidade educacional. Este fato pode promover certo descrédito de saberes adquiridos na formação, inclusive um abandono total de referenciais educacionais e pedagógicos, em prol de uma prática pautada na intuição e na dependência dos materiais didáticos, dos currículos pré-estabelecidos e de práticas de pouco ou nenhuma relevância para a aprendizagem dos alunos. (BRASIL, 2013)

Desse modo, o PRD inscreveu-se numa política que focalizava a indução profissional de professores, acompanhando um discurso presente no campo educacional que reconhece uma dissociação entre teoria e prática na formação docente.

Ele teve início no ano de 2012 e incluiu, no ano de 2013, a disciplina de Artes Visuais na área VII e a área VIII, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. No ano de 2014, incluiu a disciplina Filosofia na área VI e também a área complementar de Educação Especial. Como experiência-piloto, neste mesmo ano, a área VIII passou a ter uma supervisora professora da Educação Infantil com o objetivo de que, em 2015, passasse a ser uma nova área do programa. No ano de 2015, as áreas de Educação Infantil e de Informática Educativa foram criadas.

¹⁴ PENA, G. B. O.; SILVEIRA, H. E.; GUILARDI, S.. A dimensão institucional no processo de socialização de professores de química em início de carreira. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, v. 10, p. 1- 14, 2010

¹⁵ . VEENMAN, Simon. El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. In: VILLA, A. (coord.) Perspectivas y problemas de la función docente. Madrid: Nárcea, 1988, p. 39-68.

¹⁶ LIMA, Emilia F. de. A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. Revista do Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, v. 29, n. 2, 2004.

Assim, o Programa de Residência Docente, no ano de 2015, passou a ser ofertado a 11 áreas, sendo elas organizadas da seguinte forma:

Área I	Matemática
Área II	Biologia, Física e Química
Área III	Português
Área IV	Espanhol e Inglês
Área V	Geografia e História
Área VI	Sociologia e Filosofia
Área VII	Artes Visuais e Educação Física
Área VIII	Anos Iniciais do Ensino Fundamental
Área IX	Educação Infantil
Área X	Informática Educativa
Área Complementar I	Educação Especial

Destaquei a linha com a área dos Anos Iniciais por se tratar do foco dos meus estudos.

É um programa com *status* de pós-graduação *lato sensu*, que confere aos professores residentes o título de *Especialistas em Docência do Ensino Básico* na sua disciplina específica de atuação. Tem a duração de um ano letivo (9 meses) e contempla uma carga horária de 420 horas. A distribuição dessas horas se modificou com o passar dos anos, ficando distribuídas da seguinte forma em 2015:

I- Atividades na área de docência (200 h) Atividades didáticas desenvolvidas no CPII ¹⁷ e na unidade escolar do residente: Atividades no CPII – 70 horas (entre horas presenciais e confecção de material didático, resenhas, relatórios, reflexões e avaliações escritas) Atividades na instituição de origem – 50 horas; Produto Final após a defesa e a aprovação – 80 horas
II- Atividades em setores administrativo-pedagógicos do CPII (20h) Visitas à biblioteca do <i>campus</i> , ao SESOP, à secretaria do <i>campus</i> e a laboratórios dos <i>campi</i> acompanhadas de pequenos relatórios entregues ao Supervisor sobre esses espaços. Às visitas acompanhadas dos relatórios de cada espaço atribuem-se cinco horas, totalizando as 20 horas desta área.
III- Atividades em formação continuada (200h) Relatório Semestral aprovado – 30 horas; Memorial Circunstaciado aprovado – 50 horas; Palestras, oficinas, minicursos, encontro geral de Área – 120 horas das quais 50 horas, no máximo, podem ser de congressos em outras instituições.

¹⁷ Colégio Pedro II.

No manual do Residente de 2015 consta que, para o cumprimento da carga horária, o professor residente deverá dispor de pelo menos: a) Um a dois turnos (manhã e/ou tarde) semanais para desenvolvimento das atividades docentes e administrativo-pedagógicas a serem realizadas nos *campi*, no(s) dia(s) de aula da sua disciplina no CPII; b) Um turno (manhã, tarde e/ou noite) para desenvolvimento das atividades em formação continuada; c) disponibilidade para aplicação de projetos desenvolvidos no âmbito do PRD na sua instituição de origem. Tais exigências têm possibilitado uma vivência no ambiente do Colégio Pedro II, uma das estratégias do programa para “complementar a formação inicial recebida pelos professores residentes”. No entanto, também parece se constituir como uma barreira para a participação e continuidade desses professores no programa, uma vez que não se tem firmado nenhum tipo de parceria relativa à flexibilização dos horários de trabalho entre o colégio e as redes públicas de educação das quais fazem parte.

Para a conclusão do programa e o recebimento do título de especialista, o professor residente também deve produzir, para ser avaliado, três trabalhos escritos, que constam da carga horária total a ser cumprida. O primeiro deles, entregue por todos os professores residentes (além dos que podem ser solicitados nos minicursos e oficinas) é o “Relatório semestral” que “deve constar de um breve relato sobre a trajetória do Residente no PRD, incluindo as atividades por ele desenvolvidas no primeiro semestre letivo”¹⁸, que é avaliado pelo professor supervisor. Ao final do programa, cada professor residente deve elaborar e apresentar para uma banca interdisciplinar um “Produto acadêmico-pedagógico final” (PAF) relacionado à prática docente, além de elaborar um “Memorial circunstaciado”¹⁹, gênero discursivo cujo objetivo é o de apresentar “as atividades realizadas durante o período de sua Residência Docente, com postura avaliativa de seu desenvolvimento profissional e do programa”

Ao final de 2014, estabeleceu-se que, para o ano seguinte, os memoriais passariam a ser entregues para os membros da banca de defesa do PAF com o objetivo de complementar a leitura do trabalho final e de ter maior circulação, já que até 2014, oficialmente apenas precisava ser lido pelo supervisor e pelo coordenador de área. Uma

¹⁸ Fonte: Manual do residente 2015. Programa de Residência Docente. Colégio Pedro II, 2015.

¹⁹ Tal “responsabilidade” atribuída aos professores residentes encontra-se no manual do Programa entregue no ano de 2015 aos seus participantes.

proposta que consideramos positiva, uma vez que entendemos a importância de um gênero discursivo ser publicizado, da interlocução na escrita para o processo de autoria daquele que escreve para ser lido por alguém, mas que, infelizmente, não se sustentou como prática.

A orientação direta para realização desses trabalhos é feita pelos professores supervisores, que atuam junto aos professores residentes da sua área/disciplina, orientando, supervisionando e avaliando suas atividades no Colégio Pedro II. São professores integrantes do quadro efetivo de professores do CPII, aprovados em estágio probatório, com título mínimo de Especialista e experiência docente mínima de três anos.

Aos coordenadores de área cabe:

definir, em conjunto com o Coordenador Institucional²⁰ e com a coordenação de Gestão de Processos Educacionais²¹, as linhas-mestras do Programa, os trabalhos e estudos a serem realizados pelos Professores Residentes e divulgá-los aos Professores Supervisores e Professores Residentes de sua área, além de acompanhar e controlar as atividades de cada Professor Residente em sua escola de origem.²²

Estes são professores do colégio, aprovados em estágio probatório, com título de mestre ou doutor e experiência docente mínima de três anos. Uma vez por mês reúnem-se os coordenadores de área e a coordenadora institucional para definição de estratégias e decisões do âmbito do PRD. A estes, cabe também organizar, a cada ano, as propostas de formação continuada para a participação dos professores residentes, que têm uma carga horária a cumprir.

²⁰ Professor com título de doutor, experiência mínima de sete anos no Colégio e que tenham participado na organização e acompanhamento das atividades do PRD-2012 e/ou PRD-2013 e/ou PRD-2104. Atuam no planejamento, organização, controle e registro das diferentes atividades do PRD e na integração acadêmica entre as diferentes áreas, de modo a garantir a uniformidade de atuação dos Coordenadores de Área e dos Professores Supervisores, bem como na elaboração de instrumentos de avaliação interna do Programa.

²¹ Professor com título de doutor e experiência mínima de sete anos no Colégio. Responsável pelo desenvolvimento das atividades referentes ao PRD, atuando como interlocutor junto à CAPES, fornecendo-lhe dados e documentos relativos ao Programa, necessários para atender a demandas externas e para subsidiar os estudos realizados no âmbito da CAPES, em relação ao PRD. Também faz o vínculo direto com as demais instâncias diretivas do Colégio, como Reitoria e Pró-Reitorias.

²² Informações obtidas no Manual do Residente entregue em 2015.

O programa não tem uma grade de disciplinas. A responsabilidade de organização dos eventos de formação é dos coordenadores e podem ser ofertados por estes, pelos supervisores, demais servidores da instituição e por professores convidados. No manual do residente de 2015, diferentemente dos anos anteriores, os eventos foram estruturados pela quantidade de horas e pela forma de avaliação. Em 2015, foram assim definidos:

Palestras – Ocorrem em um único dia com duração de três ou quatro horas. Não são atribuídos conceitos. Os participantes recebem apenas as horas. Não envolvem entrega posterior de trabalho.

Oficinas – Ocorrem em um dia (três ou quatro horas) ou dois dias (seis ou oito horas). Os participantes recebem conceito em função da presença e da participação. Não envolvem entrega posterior de trabalhos. As atividades propostas devem ser executadas e entregues no horário destinado à oficina.

Minicursos – Ocorrem em três dias (nove ou 12 horas) ou quatro dias (12 ou 16 horas) e podem ter parte da carga à distância. Os participantes recebem conceito em função da presença, da participação e da avaliação de trabalhos. Caso existam trabalhos a serem feitos em casa, devem ser acrescidas três ou quatro horas no total da carga horária do minicurso.

Encontros gerais de Área – Ocorrem em um único dia, são organizados pelo Coordenador e contam com a presença e participação dos Supervisores e dos residentes. Cada encontro tem um tema específico a ser trabalhado. O número de encontros e a carga horária dos mesmos serão atribuídos por cada Área de acordo com sua especificidade.

Esses eventos são oferecidos em três ciclos durante o ano letivo e podem ser gerais - oferecidos a todos os professores residentes - ou específicos - oferecidos aos professores residentes de uma área. Para cumprirem a carga horária necessária de formação continuada, os residentes, além de participarem desses eventos organizados pelos membros do PRD, podem comprovar a participação em outros eventos promovidos pelo colégio e, também, em eventos, acadêmicos ou escolares, externos ao colégio, dentre eles, cursos, palestras, congressos, seminários. A carga horária em eventos de formação que podia ser cumprida em eventos externos, no ano de 2012, foi de 25%, nos anos de 2013 e 2014, foi de 30% e, no ano de 2015, foi de 40%.

Além das atividades de formação continuada, os professores residentes precisam cumprir horas em atividades administrativo-pedagógicas com o objetivo de conhecer o funcionamento do colégio em setores como o SESOP (Setor de Supervisão e Orientação Pedagógica), a Secretaria Escolar e as bibliotecas e, também, cumprir horas do que o programa denomina atividades docentes, no colégio Pedro II e na escola de origem do

professor residente.²³ O cumprimento das horas de atividades docentes pode ser realizado presencialmente ou através de trabalhos escritos. Algumas sugestões do que pode ser considerado “atividade docente” são propostas em reuniões de coordenação, no entanto, cada coordenador ou coordenadora pode estabelecer estratégias a serem utilizadas na sua área.

Pelos quatro primeiros anos do programa passaram mais de 570 professores residentes. Para a entrada no programa, os candidatos não necessitam realizar nenhum tipo de prova para seleção. O total de vagas é preenchido de acordo com os critérios: em primeiro lugar, o professor com menor idade e, em segundo, o professor que tenha concluído há menos tempo o curso de licenciatura. A partir de 2014, estabeleceu-se que, em entrevistas iniciais, os candidatos que declarassem não dispor de tempo para a realização das atividades presenciais exigidas pelo programa, não poderiam realizar suas matrículas. A tabela a seguir apresenta o quantitativo de professores residentes que se candidataram e se matricularam nos quatro primeiros anos do programa e os que concluíram o programa:

QUANTITATIVO DE PROFESSORES RESIDENTES NO PROGRAMA DE 2012 A 2015			
	CANDIDATOS A PROFESSORES RESIDENTES*	PROFESSORES RESIDENTES SELECIONADOS	PROFESSORES RESIDENTES QUE CONCLUÍRAM
2012	70	68	45
2013	300	140	77
2014	700	166	85
2015	550	198	120

*Número aproximado.

Podemos perceber que, nos quatro primeiros anos do programa, o índice de conclusão varia entre 50% e 66%. Os motivos da desistência ainda não foram pesquisados. No entanto, é possível supor, pela minha experiência como coordenadora,

²³ No decorrer dos anos, a distribuição de carga horária entre as diferentes atividades a serem cumpridas, foi sendo modificada de acordo com avaliação dos coordenadores. A distribuição dessa carga horária nos diferentes anos pode ser vista na página do PRD: <http://www.cp2.g12.br/blog/prdcp2/Programa>

que um dos motivos que dificultam a participação plena no programa tem sido o cumprimento da carga horária total. Tinham como responsabilidade, supervisores e coordenadores de área, fazerem o levantamento dos professores residentes que deixavam de cumprir as atividades presenciais ou à distância por um período de tempo superior a um mês, com o objetivo de descobrir se estavam com alguma dificuldade e se desejavam dar continuidade ao programa. Aqueles que não respondiam ao contato ou que permaneciam ausentes eram avisados do seu desligamento do programa.

O programa cresceu em número de vagas e de disciplinas e/ou áreas do conhecimento no decorrer dos seus quatro primeiros anos de existência. Para o ano de 2015, havia sido acordado entre a CAPES e o Colégio Pedro II uma nova expansão de vagas, no entanto, no início do ano, a CAPES anunciou que não poderia investir no aumento de bolsas. Assim, o colégio assumiu a gerência do Programa e o pagamento das novas bolsas como sua responsabilidade e três novas áreas foram criadas. O programa teve continuidade nos anos de 2016 e 2017, ofertando bolsas apenas para supervisores e coordenadores.

1.3.1 A área dos Anos Iniciais no PRD (2013-2015)

A área VIII, dos Anos Iniciais foi incluída no programa em 2013. No seu primeiro ano teve quatro supervisoras. Em 2014, três supervisoras dos Anos Iniciais e, como experiência-piloto, nesse mesmo ano, a área passou a ter uma supervisora professora da Educação Infantil com o objetivo de que, em 2015, passasse a ser uma nova área do programa. No ano seguinte, quatro supervisoras novamente.

O quantitativo de professores residentes nos anos de 2013 a 2016 pode ser visto no quadro a seguir:

**QUANTITATIVO DE PROFESSORES RESIDENTES NA ÁREA DOS ANOS
INICIAIS DE 2013 A 2015**

	CANDIDATOS A PROFESSORES RESIDENTES*	PROFESSORES RESIDENTES SELECIONADOS	PROFESSORES RESIDENTES QUE CONCLUÍRAM
2013	11	11	5
2014	15	15	8
2015	16	16	11
2016	13	9	8

Mensalmente, nós, coordenadores de área e a coordenadora de Gestão de Processos Educacionais, nos reuníamos para definir algumas diretrizes do programa e organizar o trabalho do ano letivo. Cada coordenador teve relativa autonomia para definir o funcionamento do programa na sua área, respeitando as orientações gerais definidas desde a criação do programa e/ou as definidas coletivamente no decorrer do ano letivo. A frequência com que se reuniam os coordenadores de área com os supervisores e com professores residentes da sua área e os objetivos e propostas desses encontros é um exemplo das escolhas que podiam realizar. A organização dos eventos de formação específicos de cada área também ficava sob sua responsabilidade. Outro exemplo da autonomia dispensada aos coordenadores dizia respeito à orientação para a escrita dos trabalhos produzidos pelos professores residentes. Aos trabalhos obrigatórios para conclusão do Programa (Relatório semestral, Produto Final Acadêmico e Memorial), desde que atendessem às orientações gerais, os coordenadores tinham essa relativa autonomia para propor ou acolher, dos supervisores e professores residentes, propostas diferenciadas de estilo. Além dos trabalhos obrigatórios, havia outros trabalhos, estes, sim, criados pelos coordenadores, que tinham o objetivo de equivaler ao cumprimento das *horas de docência* do programa, exigidas aos professores residentes.

As orientações para a área dos Anos Iniciais, em 2015, são apresentadas a seguir:

Docência no Colégio Pedro II: atividades pedagógicas; passeios; reunião de supervisão; grupos de estudo; a preparação de uma aula no CP2, a atividade subsequente e a reflexão sobre a atividade; análise de livro didático (escolher um foco de análise); resenha de texto; estudo dirigido (para alunos que necessitam de atenção especial na sala de

aula), passeios culturais (museus, cinema, teatro, ...) com o grupo de professores residentes, supervisora e/ou coordenadora

- Há necessidade de os professores residentes terem uma participação ativa nas turmas do Colégio, visto que não são estagiários. Para isso, observação das aulas pelos professores residentes devem ocorrer apenas no primeiro mês. A orientação do programa é de que devemos promover outras estratégias para contemplar as horas da área de docência. Algumas sugestões da coordenação do programa:

- planejar aulas no CPII junto à supervisora;
- colaborar e ministrar aulas no CPII (na presença de um professor do colégio);
- elaborar plano de aula, material didático, jogos etc;
- orientar estudos dirigidos com grupos de alunos;
- participar de visitação técnica e/ou cultural com alunos;
- desenvolver atividades de pesquisa pedagógicas (avaliação de livros, reflexão sobre textos com outros residentes, supervisores e/ou coordenador etc);
- O planejamento dessas atividades, o tempo de realização e a sua avaliação contam como tempo de atividade docente.
- As professoras não poderão assumir turmas na ausência dos professores do colégio.
- Os encontros de supervisão contarão como hora de atividade de docência no colégio. É necessário reservar um horário semanal, ou no máximo, quinzenal, em que não estejam em aula para essa supervisão.
- Cada supervisora poderá organizar grupos de estudo com seus residentes nos seus campi, bem como passeios culturais. Equivalência de carga horária de docência no Pedro II:

 - Apresentação de planejamento/ material didático para aulas no CP2
 - Avaliação, por escrito, das produções de textos dos alunos do CP2
 - Comparaçao (por escrito) de material didático do Pedro II com material didático do município (ex.: cadernos pedagógicos)
 - Criação de material de estudo dirigido (apoio em sala) para crianças do Pedro II
 - Resenha de texto

Atividades na escola de origem: No mínimo, planejar e apresentar o relato de uma atividade por mês. – A preparação dessas atividades deve ser debatida e feita junto às supervisoras.

- Registro de atividades na escola de origem: planejamento, descrição da atividade e reflexão sobre a atividade realizada (modelo em anexo).

– É importante que os residentes encontrem um tema de interesse para focarem o trabalho de aplicação na escola de origem. A partir de questões que seu dia a dia lhe apresenta, investigar possibilidades de intervenção e necessidades/ desejos de estudo. Ainda que as necessidades e desejos se modifiquem no percurso, é importante estarem conectados com essas questões e não fazerem atividades na escola de origem apenas para cumprirem as horas exigidas.

– O acompanhamento dessas atividades precisa ser mensal.

Nos três anos foram realizados seminários de área para apresentação dos projetos dos produtos finais. Nos dois primeiros anos as professoras residentes apresentaram seus projetos que foram comentados pelas supervisoras. No ano de 2015, foram formadas bancas compostas por um professor/a residente e uma supervisora. A escolha dos residentes que compuseram cada uma das bancas teve por critério o/a residente que já havia feito a leitura e o comentário por escrito do primeiro esboço do projeto de um dos colegas.

Os eventos de formação específicos de área nos três primeiros anos do programa estão na tabela a seguir:

OFICINAS/ MINICURSOS DE ÁREA OFERECIDOS	
2013	. Alfabetização Leitura e Escrita (oferecida também e residentes da área de Língua Portuguesa) . Construção de projeto e memorial . Corpo, movimento e educação nos Anos Iniciais
2014	. Teoria e prática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental . Alfabetização numa perspectiva discursiva e sua didática: recriando práticas e concepções (oferecida também aos residentes das demais áreas)
2015	. Teoria e prática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental . Questões de alfabetização numa perspectiva discursiva (oferecida também aos residentes das demais áreas)

No primeiro ano, para todos os eventos, a participação foi facultativa, o que fez com que não houvesse um momento de formação no qual todas as professoras residentes daquele ano estivessem juntas. Dessa forma, a partir de 2014, foi criada uma oficina/minicurso²⁴ em um dia da semana no qual todos pudessem estar presentes, com a frequência média de um sábado por mês. Sob o título de “Teoria e Prática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” a oficina tem a seguinte ementa: “Saberes docentes. Linguagem. Relação teoria e prática. Professor reflexivo. Pesquisa docente”. E tem como objetivos “refletir sobre a relação entre teoria e prática na profissão docente e constituir um espaço de reflexão sobre e de produção de saber docente”. A participação nas demais oficinas continuou sendo facultativa.

No que diz respeito à produção escrita exigida a todos os professores residentes, o relatório semestral tem um modelo fornecido pela coordenadora de Gestão de Processos Educacionais que pode ser modificado pelos coordenadores de acordo com a necessidade. Na área dos Anos Iniciais, o modelo original tem servido de base para o relatório. O *Produto Acadêmico Final* (PAF) tem um *template*²⁵, que indica um roteiro básico para sua estrutura, próximo a um gênero acadêmico, para orientar os professores residentes, com os seguintes itens: Introdução; objetivos; justificativa; metodologia; embasamento teórico; resultados; conclusão parcial; referências; apêndice; anexo.

Quanto ao PAF, desde que relacionado à prática docente e atendendo aos requisitos básicos que o aproximam de uma pesquisa, havia, nos anos em que fui coordenadora, uma relativa flexibilidade para que professores residentes, supervisores e coordenadores reorganizassem sua estrutura, de forma que imprimissem seus estilos de escrita. Por se tratar de um gênero discursivo relativamente recente, estivemos buscando, nesse período do qual participei, encontrar características que o distinguisse de um trabalho estritamente acadêmico, preocupação esta que esteve presente na pauta das reuniões de coordenação durante o período.

²⁴ No ano de 2014 teve o nome de oficina e, em 2015, de Minicurso, devido à nova organização dos eventos de formação.

²⁵ O modelo pode ser encontrado no site da biblioteca da pós-graduação:
<http://bibliotecapropgpec.blogspot.com.br/p/blog-page.html>

A terceira produção exigida a todos os professores residentes é o *memorial circunstaciado*, que deve ser entregue ao final do percurso. Na página do Programa²⁶ esse gênero discursivo é assim descrito:

Em linhas gerais, o gênero memorial pode ser utilizado academicamente para uma reflexão sobre o percurso construtivo de algum processo de ensino-aprendizagem de forma que, ao descrever esse percurso, o autor faça uma auto-avaliação de seu desempenho no processo.

As orientações para a sua escrita, apresentadas na página do Programa,²⁷ podem ser vistas a seguir:

ORIENTAÇÕES PARA O MEMORIAL CIRCUNSTANCIADO – PRD-2013

Em linhas gerais, o gênero memorial pode ser utilizado academicamente para uma reflexão sobre o percurso construtivo de algum processo de ensino-aprendizagem de forma que, ao descrever esse percurso, o autor faça uma auto avaliação de seu desempenho no processo. No caso do Memorial Circunstaciado, previsto no PRD, o trabalho deverá:

1. Ser escrito em Arial 12, com espaçamento 1,5, com margens (superior = 3, esquerda = 3, direita= 2, inferior=2);
2. Ser escrito em primeira pessoa;
3. Conter de 15 a 25 páginas, sem contar os anexos;
4. Conter a folha de rosto conforme modelo apresentado na página seguinte;
5. Conter uma breve apresentação do Residente no que diz respeito a sua formação profissional e a sua experiência;
6. Tecer considerações sobre as três áreas do PRD (Formação Continuada, Setores Administrativos Pedagógicos e Atividades de Docência), levando em conta o desempenho do Residente e destacando o impacto das atividades do Programa na sua atuação docente;
7. Conter uma breve descrição do percurso de elaboração do Produto Acadêmico Final;
8. Conter, nos anexos, a documentação comprobatória das atividades registradas (xerox dos certificados de participação em congressos, fotos e/ou material de aplicação na escola de origem etc.);

Considerando o aspecto prescritivo desse modelo e apostando no potencial formador de uma narrativa mais livre, desde 2013, acrescentei ao memorial da área dos Anos Iniciais algumas perguntas que têm por objetivo possibilitar reflexões sobre os seus saberes por via de narrativas das suas trajetórias de formação. Para o campo da formação de professores, têm sido importantes as reflexões a respeito dos saberes docentes (Tardif, 2007), construídos no exercício da sua profissão em confronto com aqueles construídos

²⁶ <http://www.cp2.g12.br/blog/prdcp2/files/2013/11/Orienta%C3%A7%C3%B5es-para-o-Memorial-Circunstaciado.pdf>

²⁷ Disponível na página do Programa:

<http://www.cp2.g12.br/blog/prdcp2/files/2013/11/Orienta%C3%A7%C3%B5es-para-o-Memorial-Circunstaciado.pdf>

no âmbito da formação universitária e que se relacionam com a história de vida do professor, incluindo sua história como aluno da Educação Básica, uma vez que este se encontra imerso no ambiente escolar desde a mais tenra idade. Sendo assim, propus um resgate de suas memórias de formação com o objetivo de propiciar uma tessitura de discursos em que relacionassem passado, presente e futuro no acontecimento da escrita, para que, num segundo momento, realizassem, então, a proposta de avaliação e auto avaliação modelo do Programa:

A escrita do memorial. Como escrevo? O que escrevo?

A escrita do memorial de formação, num primeiro momento, será uma narrativa reflexiva. Você irá **narrar** suas memórias e **refletir** sobre elas ao mesmo tempo. É uma escrita **mais livre**, não acadêmica. Um diálogo de você com você mesma, com as leituras que você perceba dialogar com as suas reflexões e com os leitores para quem vocês irão narrar suas histórias e pensamentos.

Através do seu memorial, reflita sobre suas memórias educacionais tanto como professora, como aluna se formando professora e aluna criança, na escola. Que lembranças você resgata do seu tempo de escola, nas diferentes etapas (alfabetização, Ensino Fundamental e Ensino Médio) E depois, como aluna do curso de formação inicial? Curso Normal? Graduação? Por que escolheu essa profissão? Que lembranças você guarda das suas experiências como professora? Narre esses momentos buscando refletir sobre os motivos que fazem você se lembrar deles. Como essas lembranças boas ou ruins se ligam à professora que você é hoje? No que a sua história de vida se relaciona com o seu modo de ser na profissão? Como você chegou até aqui no PRD? O que mobilizou você? O que o PRD proporcionou para a sua formação, para a professora que você é hoje? Quais experiências com o Programa mobilizaram você e as suas práticas atuais? Quais inquietações provocaram você? Como você percebe a sua trajetória de formação no PRD? E o que fica, terminado o Programa? Como a sua história continua a partir daqui? ...

É importante que seja incluída uma reflexão sobre seu Diário reflexivo. Você pode colar trechos deles à medida que eles dialoguem com a sua narrativa. Como a escrita do diário contribuiu para a sua experiência durante a formação? Para o acompanhamento e avaliação do seu processo? Anexe também as fotos que contam essa história.

Num segundo momento, você deve fazer uma avaliação mais formal e sucinta do PRD, destacando: pontos positivos e negativos na sua experiência, as sugestões de melhoria para o Programa, as áreas em que sentiu crescimento profissional e as contribuições específicas para a sua futura prática profissional. ([Ver orientações gerais.](#))

Ao final, você deve anexar fotos, materiais utilizados e outros documentos comprobatórios da sua trajetória, como certificados de congressos.

Como cada coordenador de área tem autonomia para encaminhar propostas para sua área, foi possível que o memorial circunstanciado da área dos Anos Iniciais tivesse características próprias, de forma que se aproximasse de um *memorial de formação*. Algumas características desse gênero discursivo são apresentadas por Prado (2005): trata-se de um registro de uma lembrança refletida; nele predomina o tipo textual narrativo, comportando também o argumentativo e o descriptivo; seu estilo pode ter um tratamento mais literário ou mais reflexivo; o autor é ao mesmo tempo escritor/

narrador/personagem; seu conteúdo é a formação do autor e, ainda, as experiências de vida que se relacionam com ela.

Considerando a importância da escrita no sentido de construção de uma autoria em processos de formação docente e especificamente da formação do professor em seu momento de indução profissional, busquei proporcionar, nas oficinas/ minicursos específicos da área, experiências de escrita de diferentes gêneros – inclusive distintos dos exigidos pelo programa – para os professores residentes, cujo objetivo foi o de aproximar-los da sua prática, num sentido autoral de ressignificação dessa prática e de (re)construção de um discurso profissional.

Acreditamos que a escrita docente que diz do seu fazer e do seu saber a um outro é um movimento em que o professor pode assumir o lugar de autor, uma vez que ao posicionar-se diante desse outro (BAKHTIN, 2011), inscreve-se numa cadeia de enunciações, respondendo com um determinado gênero e utilizando-se de/empregando um determinado estilo, o que consideramos possível em situações de interlocução. Nestas, o encontro do discurso do outro com o seu discurso, sendo ambos provisórios, os transforma.

Como formadora do PRD, procurei experimentar uma prática de formação de professores que estivesse de acordo uma perspectiva dialógica implicada na teoria da linguagem de Bakhtin, que apresenta as ideias de alteridade, de diálogo, de encontro e de acontecimento. No diálogo, há um encontro entre pelo menos duas enunciações. Esse encontro é único e irrepetível. Um acontecimento que provoca alteração dos sujeitos. Encontramo-nos com um outro e nos constituímos através dele. Ao nos constituirmos, nos alteramos (BAKHTIN, 2011).

Ainda que não seja propósito deste trabalho tratar de questões teóricas do campo do currículo, é necessário dizer que se toma como referência, aqui, a ideia de que o currículo é uma prática discursiva (GABRIEL, 2008), de poder e de significação, que só pode ser definido ou identificado a partir da relação entre os saberes, aqueles que ensinam e aqueles que aprendem. Isso significa dizer que distintos conhecimentos são produzidos em distintos contextos, nos quais estão presentes discursos diversos. Da mesma forma, identidades são produzidas a partir desse encontro entre os sujeitos e os saberes. Escolhas sobre o que ensinar e como ensinar em um contexto específico são realizadas por sujeitos em interação, nos processos de significação das teorias e práticas sociais.

Tais premissas, levantadas acima, levam a dois tipos de preocupação. A primeira diz respeito à concepção sobre esse professor em formação, que não pode ser encarado como um sujeito passivo, objeto de recepção de informações. A segunda preocupação diz respeito a construir experiências de formação em que os professores, como formandos, construam seus processos de aprendizagem a partir de interações dialógicas e que possam servir de referência - não de modelo - para suas experiências como professores.

2- Caminhos metodológicos

2.1 Teoria da linguagem e pesquisa

Nosso grupo de pesquisa, ao qual fiz referência anteriormente, de onde surge esse trabalho, tem empreendido esforços em construir uma concepção do que possa se revelar pertinente em termos de uma metodologia de formação de professores e de pesquisa intitulada pesquisa-formação. A construção dessa concepção, segundo Andrade (2014), exigiu a comparação entre ela, a pesquisa-ação e a pesquisa-intervenção, uma vez que estas têm como um dos princípios a participação do pesquisador na empiria produzida. Para conceituar uma pesquisa-formação que se diferencia das demais, Andrade (2014) argumenta que

(...) numa pesquisa-formação, comparada às duas demais formas próximas, a produção do objeto a analisar situa o lugar do pesquisador, mais intensivamente no interior do objeto analisado, do que nas demais. De fato, o objeto não se constitui anterior ou posteriormente à própria ação de pesquisa. Não se trata tampouco de uma demanda que se configura em objeto de pesquisa apenas quando se implementa, um projeto que não pode ver seu objeto se configurar antes de se iniciar e ver a sua realização em curso.

A pesquisa-formação não parte de uma demanda externa como a pesquisa-ação, assim como não propõe uma intervenção objetiva e consciente na realidade como na pesquisa-intervenção. Ao contrário, seus caminhos vão se fazendo “no calor dos acontecimentos, confiando na constituição de todos os atores sujeitos da pesquisa, destacando-se constantemente a constituição específica do pesquisador” (Andrade, 2014).

A atual pesquisa insere-se na concepção de pesquisa-formação acima descrita na medida em que meu lugar de pesquisadora/formadora tem se constituído também a partir do olhar dos professores residentes. Ora, em minha pesquisa, os caminhos têm sido construídos junto a estes, num processo em que pesquisadora/formadora e pesquisados/alunos são considerados sujeitos da enunciação no cenário da formação e da pesquisa.

Associamo-nos ainda, no grupo de pesquisa de Amorim (2007), que trata do tema da contribuição de Mikhail Bakhtin para a pesquisa em Ciências Humanas. Esta autora afirma que múltiplos discursos se confrontam tanto na produção do conhecimento, quanto

no texto em que se dá esse conhecimento e que entre o discurso do pesquisador e o do sujeito pesquisado emerge “uma vasta gama de significados conflituais e mesmo paradoxais”, produzindo uma opacidade dos discursos e trazendo a diversidade como elemento primordial na pesquisa. Para a autora, o pesquisador, no entanto, tendo consciência da diversidade de discursos e, portanto, da não transparência dos sentidos desses discursos, não deve abrir mão da teoria e do trabalho de objetivação necessários à pesquisa.

Para Amorim (2007), o conceito de *exotopia*, formulado por Bakhtin na análise da obra de arte, aplicado à atividade de pesquisa, significa colocar pesquisador e pesquisado em diálogo, considerando que o primeiro tem a tarefa de captar o modo como o segundo se vê, assumindo o lugar exótico de quem enxerga o que o outro não vê de si mesmo, completando-o naquilo que só pode ser visto por alguém externo a ele. “É dando ao sujeito um outro sentido, uma outra configuração, que o pesquisador, assim como o artista, dá de seu lugar, isto é, dá aquilo que somente de sua posição, e, portanto, com seus valores, é possível enxergar”. (BAKHTIN apud AMORIM, 2007. P. 14)

A autora, ainda, partindo das formulações de Bakhtin sobre o singular e o universal e sua relação com o discurso, aponta a dimensão ética da pesquisa. Considerando o pensamento de Bakhtin sobre o lugar singular e único que cada um de nós ocupa e a responsabilidade que advém de assumirmos um pensamento, de assiná-lo, em detrimento a outros pensamentos num contexto real, a autora afirma que ele se torna um pensamento ético, na medida em que se torna um ato, um evento. Para a autora, “só há ética na dimensão do evento porque é no acontecimento que minha posição singular e única se defronta com os outros singulares” (AMORIM, 2007. P. 16). Esse tipo de formulação, segundo a autora, aponta para uma compreensão de que o mundo como objeto da cognição teórica não deve ser entendido como o mundo em sua totalidade, mas como uma parte dele, recusando-se assim a uma ética abstrata. O que uniria o que é universalmente válido ao que é singular seria o ato, num contexto concreto e único. A verdade a ser alcançada a partir da responsabilidade do ato - escolha, assinatura - uniria, segundo Bakhtin, as duas verdades, universal e individual. Para a autora,

(...) a questão da verdade coloca-se no nível do enunciado e a questão do acontecimento – acontecimento do encontro entre o pesquisador e seus outros – no nível da enunciação. A busca de uma verdade, mesmo provisória e em movimento, remete àquilo que no enunciado se propõe

como válido e repetível, independentemente do contexto. Trata-se aqui do que é transmissível de um contexto a outro. O acontecimento, ao contrário, remete ao que houve de irrepetível e de intransmissível nesta pesquisa. São portanto dois polos opostos que trabalham o texto, mas, em nenhuma hipótese, trata-se de substituir a verdade pelo acontecimento ou vice-versa. (AMORIM, 2002)

Se, para Bakhtin, o discurso produz-se como um ato, um acontecimento, em que o sujeito assume uma posição num determinado contexto, arena onde diferentes valores estão em jogo, para Amorim (2007), seria possível pensar a pesquisa em Ciências Humanas, na sua dimensão ética, numa articulação entre o singular e o universal. A partir do discurso como um acontecimento, que traria à tona determinados pensamentos, valores e formas de estar no mundo e de compreendê-lo, revelando-o enquanto parte da sua totalidade.

Esse tipo de estudo que desenvolvi inserido no campo da linguagem, consiste numa abordagem qualitativa, que, de acordo com Minayo (2010, p21),

(...) trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

É, também, nesse sentido que Amorim (2002) entende a contribuição do que chama de uma abordagem polifônica em Ciências Humanas, que problematiza a ideia de transparência de um texto de pesquisa. Para a autora,

há sempre uma espessura e uma instabilidade que se devem levar em conta e que remetem à própria espessura e instabilidade do objeto e do saber que estão se tecendo no texto. Objeto que não para nunca de se mexer, a cada vez que dele se fala, assim como um caleidoscópio. (p.11)

Com base nas reflexões de Bakhtin (2011), sustentamos uma concepção que comprehende que, no espaço onde ocorre a formação, se dá o encontro com outros que não estão presentes concretamente, mas que estão presentes no discurso.

Os limites de cada enunciado concreto como unidade da comunicação discursiva são definidos pela alternância de sujeitos do discurso, ou seja, pela alternância dos falantes. Todo enunciado – da réplica sucinta (monovocal) do diálogo cotidiano ao grande romance ou tratado

científico – tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados dos outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros (ou ao menos uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão) O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva. (p.275).

Na medida em que consideramos a tessitura dos enunciados acontecidos nos espaços de formação e que cada um deles não é nem o primeiro nem o último na corrente da linguagem, mas sim produto e produtor de outros enunciados, entendemos que nos processos de formação estão envolvidos outros sujeitos que não somente os professores residentes, alunos do programa. O professor é professor porque tem o seu aluno em mente. Ele o constitui e é constituído por ele. Então, nessa perspectiva, são sujeitos da formação os alunos do programa, esses que são os sujeitos da pesquisa, mas também são os alunos desse professor residente e os formadores do programa.

Assim, acreditamos que do encontro entre os sujeitos da formação – alunos-crianças, alunos-professores e formadores-professores – tecem-se novos caminhos que podem contribuir para que professores encontrem, pela e na linguagem, suas formas de dizer sobre seu fazer docente.

2.2 Procedimentos metodológicos

A pesquisa foi realizada em duas etapas. A primeira delas, um estudo exploratório, com vistas a proporcionar maior familiaridade com o problema de pesquisa, da qual decorrerá a segunda.

2.2.1 Primeira fase

Na primeira fase de exploração do campo de pesquisa buscou-se avaliar os caminhos traçados pelo PRD, especificamente o caso dos Anos Iniciais, em seu primeiro ano de funcionamento, através do que dizem as professoras residentes que cursaram o programa em 2013. Para tal, foram analisados inicialmente os memoriais circunstanciados de três professoras residentes da primeira turma da área dos Anos Iniciais. A escolha dessas professoras deveu-se ao fato de serem professoras iniciantes,

público alvo do programa, que concluíram a formação²⁸. Para o desenvolvimento das análises, busquei relacionar as questões por elas percebidas no seu cotidiano que mobilizaram a procura pelo programa com as reflexões sobre o seu trabalho durante o período de formação.

Encontramos nos seus textos trechos em que nos narram suas primeiras experiências como professoras da Educação Básica. A entrada no ambiente de trabalho pode vir acompanhada do que Tardif (2007) e Huberman (1995) chamam de *choque*, quando o professor se depara com a realidade da sala de aula nos anos iniciais do trabalho docente e os saberes adquiridos na formação inicial parecem estar distantes daqueles da prática.

“Na escola do município tive o maior impacto como profissional. Me senti desafiada mediante as tantas dificuldades encontradas, principalmente quanto à estrutura educacional e ao público que frequenta a escola. Meu desejo em acrescentar à qualidade do ensino daquela instituição aflorou com o passar do ano letivo. Um entrave percebido era o de que as tantas teorias estudadas por mim não eram suficientes para alcançar esse objetivo. Precisava de um estudo mais direcional, mas não sabia onde buscar, até o surgimento do Programa de Residência Docente oferecido pelo Colégio Pedro II.” (Mariana, grifo nosso)

“Concluí a graduação e no mesmo mês em que colei grau fui convocada para tomar posse como professora regente II no Rio. Tive medo, minto, fiquei em pânico. Quando entrei em sala havia 30 crianças que eu não sabia nem os nomes, em uma sala de aula sem luz, sem mobiliário para todos, sem material, sem informação, sem instrução, sem orientação, numa escola de período integral sem água, sem sala de leitura, sem livros. Não teve uma disciplina na faculdade que me ajudasse naquele momento.” (Raquel, grifo nosso)

“No segundo semestre de 2012 fui convocada a assumir uma matrícula como professora dos anos iniciais do ensino fundamental, em regime de 40h, no Município do Rio de Janeiro. Atuando, inicialmente como professora da Educação Infantil, tive experiências bastante significativas nesta imersão que me levaram a redigir um diário de bordo para as minhas duas primeiras semanas na escola e realizar reflexões sobre as experiências vivenciadas para lidar com os desafios da profissão em uma realidade até então desconhecida. O escrito, bastante intenso e denso para compor este memorial, revela a fase inicial da docência, o “choque da realidade” de que nos fala Maurice Tardif em algumas e suas publicações.” (Julia, grifo nosso)

Algumas das questões apresentadas pelas professoras residentes suscitadas a partir das suas primeiras experiências como professoras parecem se relacionar com a escolha pela Residência Docente do Colégio Pedro II: as dificuldades enfrentadas ao chegarem

²⁸ No ano de 2013, inscreveram-se onze professoras na área dos Anos Iniciais e destas, cinco concluíram o Programa. Dessas cinco, três professoras atuavam no magistério há menos de três anos e duas professoras há mais de dez anos.

nas escolas, a sensação de que a universidade não havia oferecido subsídios suficientes para lidarem com a realidade das escolas e a necessidade de um conhecimento sobre como fazer. A relação dicotômica entre teoria e prática parece ser uma das questões mais evidentes que as motivou a procurar o programa e que, mais adiante, veremos que serviu de parâmetro para avaliar a experiência no PRD.

Podemos perceber que Mariana busca uma formação que lhe ofereça uma articulação entre teoria e prática. Ela fala de uma busca por um “trabalho consciente” que seria alcançado através de conhecimentos e estratégias que ela aprenderia a articular. Traduz a contribuição oferecida pelo programa na tomada de um “posicionamento reflexivo frente aos alunos” e na articulação entre teoria e prática. Mariana também coloca seus alunos em cena para falar do que aprendeu com a formação.

“Minha principal questão ao integrar o PRD foi a de como me apropriaria de conhecimentos que me levasssem a articular estratégias para desenvolver um trabalho consciente com o objetivo de conduzir meus alunos a um aprendizado de qualidade.” (Mariana, grifo nosso)

“Aliar teoria à prática foi o grande desafio encontrado por mim como estudante de pedagogia e professora. A principal contribuição do PRD para me ajudar a vencer esse desafio foi me mostrar que devo ter sempre um posicionamento reflexivo frente aos meus alunos, sendo possível desenvolver boas estratégias pedagógicas, pautadas em teorias a partir dos conhecimentos e interesses de meus alunos.” (Mariana)

Raquel fala da necessidade de “continuar a buscar mais e melhores conhecimentos” e que o Programa seria uma porta que ela pudesse continuar seus estudos. Ainda que ela fale em aperfeiçoar sua prática, nos parece que os novos conhecimentos contribuiriam para esse aperfeiçoamento. Ao final do processo, ela parece ter encontrado a teoria e a prática que ela procurava quando escolheu participar do programa.

Retomei minhas leituras acadêmicas e comecei a buscar caminhos para formação continuada, pois em prática percebi a necessidade de buscar mais e melhores conhecimentos, a fim de ofertar melhor qualidade daquilo a que me propunha em sala de aula. Foi então que me deparei com um termo intrigante na página do Colégio Pedro II [...] O termo era “residência docente”. Fiquei encucada e busquei mais informações, e, mesmo sem compreender ao certo do que se tratava, percebi que era uma porta para eu continuar estudando e que, por fim, iria aperfeiçoar a minha prática. (Raquel, grifo nosso)

“Minha participação no PRD foi de grande relevância. Estou envolvida no processo de aprendizagem e nos processos de (re) significações da prática. Estou disposta a continuar buscando informações que se tornem conhecimentos, e que por sua vez me levem a uma prática com excelência. A minha vida acadêmica não para por aqui.” (Raquel)

Julia já havia feito mestrado, já havia dado aulas no Ensino Superior, o que nos faz supor ao ler o seu texto, que a procura pelo programa se deu por uma demanda de melhorar sua prática através do contato com professores mais experientes e obter “ideias para a atividade de docência”. Julia diz ter encontrado o que parece ter sido aquilo a motivou a buscar o PRD: um domínio maior da prática e também uma maior segurança no trabalho como professora da Educação Básica, algo que ela já vivia como professora do Ensino Superior.

“De fato, ver alunos dependendo de mim, a professora da turma, para criarem o gosto pelo aprender me fizeram buscar investimentos em formações com ênfases práticas, e de curta duração, para que eu pudesse dar conta do cotidiano escolar. Assim, tendo realizado a extensão em 2012 e sabendo que seria responsável por uma turma de 2º ano do ensino fundamental, fase de consolidação da alfabetização, busquei o PRD do Pedro II, no ano de 2013, como fonte de aportes para a prática docente neste ano de escolaridade. Como afirmo anteriormente, as dificuldades e os desafios que caracterizam a realidade da escola municipal na qual ingressei, em 2012, me conduziram a buscar o PRD para, através da interação com o trabalho de professores mais experientes, obter contribuições para melhorar minha prática pedagógica adequando-a ao contexto. [...] Entrei no PRD buscando ideias para a atividade de docência no ciclo de alfabetização, já que atuo em minha escola em turma do 2º ano do ensino fundamental e ingressei no município sem nenhuma experiência de docência na educação básica.” (Julia, grifo nosso)

“Vejo que houve um crescimento de minha parte no que se refere à prática de sala de aula e admito que tornei minhas escolhas mais conscientes do que nos primeiros momentos em que estava na sala de aula do ensino fundamental. Considero que, após o PRD do Pedro II, consigo exercer a minha criticidade e autonomia com o mesmo afimco que faço valer quando estou lecionando em minhas classes do Ensino Superior. ” (Julia)

Um aspecto interessante que diz respeito à formação docente é trazido por Mariana quando relaciona no seu discurso a sua experiência como aluna no PRD com a sua experiência de docência com os alunos. Ela fala sobre a sua relação com a escrita e a percepção de uma dificuldade com a autoria dos seus textos vivida através de uma experiência na formação. Essa experiência que lhe incitou uma reflexão sobre a sua história a fez pensar sobre o seu trabalho com os alunos, provocando uma ação e um investimento no trabalho com eles. Aí se encontram a formadora, a Mariana com sua história de vida e seus alunos, num processo de reflexão sobre o seu trabalho como professora.

“No primeiro relato escrito pedido para a oficina, escrevi em meu caderno minhas percepções, mas demorei a entregar o meu texto final e mandei-o sem assinatura, mas, para mim, a assinatura era totalmente dispensável. A resposta da Luisa foi exatamente

sobre assinatura, de que eu deveria me assumir como autora. Esse fato realmente mexeu muito comigo, me remetendo a essa insegurança de escrever, o que me fez refletir cuidadosamente sobre tal fato e, talvez, a partir dessas reflexões, encontrar sua origem.

Pensando em tudo isso, despertei para o que estava fazendo com meus alunos. Para o trabalho final, pensado logo no início do PRD, parti para o desenvolvimento do trabalho de... escrita! Inconscientemente, cismei que gostaria de trabalhar com a escrita e todo meu investimento na alfabetização inicial deles foi focado na construção da escrita. ”
(Mariana)

O conceito de *homologia de processos*, que tem sido desenvolvido a partir do conceito de *hall off mirrors* de Schön (ALARÇÃO, 1996), busca tratar das formas de construir os modos de fazer da profissão docente. Esse conceito advém da percepção de que o professor que vive por muitos anos no ambiente escolar, seu ambiente de trabalho, constrói formas de ser professor a partir das experiências que viveu como aluno da educação Básica. Supõe-se que as experiências como alunos da formação também os constitui como professores, no sentido de desenvolver práticas que se aproximam, seja dos modelos aprendidos, seja das experiências significativas vividas por eles. Mariana narra sua experiência e, ao narrar, relaciona passado, presente e futuro buscando origens e nexos com as escolhas que faz como professora.

Quando Raquel fala das suas experiências com o PRD, dos encontros com professoras mais experientes, parece valorizar modelos aprendidos no colégio. As palavras foram grifadas por nos chamar atenção. Os verbos utilizados por Raquel parecem indicar uma relação mais direta entre o seu aprendizado na formação e a sua prática na escola, se compararmos à fala da Mariana.

*Ver o lidar da professora com seus alunos, suas sistematizações, sua organização, me ajudaram a ter uma compreensão de como eu **deveria me portar** na escola origem, pois achava que, de posse do cargo, alguém iria me ensinar alguma coisa, mas não, fiquei “à deriva”. Então, tudo o que pude **captar** das observações (murais, atividades, procedimentos...) levei comigo para a escola de origem e lá **depositei** na sala, nos alunos e até partilhei com outros (as) professores (as), que também eram novos e tinham tanta experiência quanto eu. (Raquel, grifo nosso)*

Ainda que essa seja apenas uma parte das experiências vividas por Raquel e que, num encontro posterior, ela pudesse narrar outras experiências em que pôde elaborar um novo conhecimento a partir das experiências vividas no colégio, cabe perguntar: em que medida a formação no PRD tem contribuído para a produção de novos conhecimentos pelos professores residentes para a construção de práticas reconhecidas por elas como

autoriais? Essa é uma questão que nos parece importante para ser investigada em trabalhos posteriores.

No entanto, ainda que a experiência vivida no PRD, naquele momento da vida de Raquel, tivesse tido poucas contribuições para que ela se aproximasse de sua prática de uma forma mais autoral, ao contar sobre o encontro com “outros (as) professores (as)” para partilhar o que ela “captou das observações”, nos traz novas questões: ao contarmos para o outro a nossa experiência, elaboramos conhecimentos? Há possibilidades de que, ao contarmos da prática do outro, também estejamos falando de nós, nos aproximando da nossa prática?

Julia parece ter encontrado nas experiências com outras professoras os “aportes para a prática docente” que procurava na formação. O movimento de construir atividades com a ajuda dessas professoras aponta para uma continuidade das experiências vividas na formação e possivelmente para a construção de novas formas de fazer.

As professoras do 2º ano foram muito participativas no meu processo de desenvolvimento profissional durante o PRD. Elas me ajudaram a construir atividades, juntando textos com matemática e propondo desafios que ajudam aos alunos a construírem conceitos diversos através de atividades lúdicas. (Julia)

A dicotomia entre teoria e prática, que parece não ter sido superada, nos coloca frente a uma importante reflexão: como promover políticas e práticas de formação de professores que objetivem a reflexão, tanto no que diz respeito a um conhecimento teórico (acadêmico ou científico), quanto a um conhecimento prático e a valorização da escola como *lócus* de produção de saberes das duas naturezas?

Perguntamo-nos se reconhecer seus saberes, suas escolhas metodológicas, associando-as a concepções teóricas e visões de mundo, construídas na história pessoal e profissional, fazendo escolhas, posicionando-se diante de tantas outras, contribui para o professor tornar-se (ou perceber-se) autor do seu próprio trabalho.

Destacamos a importância de que os espaços de formação inicial e continuada (incluindo as escolas) precisam promover reflexões coletivas sobre o trabalho docente, a publicização dos saberes produzidos na escola e, ainda, um diálogo entre teoria e prática, sem corrermos o risco de cair no equívoco inverso de supervalorizar a prática em detrimento do saber acadêmico, como forma de vencer a problemática histórica da desvalorização do saber docente.

Sabemos que ações institucionais que objetivam criar condições para que professoras e professores refletam sobre a sua prática não são garantia ou saída para os problemas educacionais, uma vez que existe um contexto social no qual as práticas estão inseridas. No entanto, podemos supor que práticas reflexivas coletivas, em contextos de formação inicial e continuada de professores, têm o potencial de contribuir para o seu desenvolvimento profissional e para mudanças importantes em contextos específicos como, por exemplo, a ampliação da sua atuação política, uma vez que promova a desconstrução de uma identidade de sujeitos passivos a quem os especialistas transmitem seu conhecimento, percebendo-se como produtores de saberes, reconhecendo as suas vozes e fazendo-as serem reconhecidas.

Concluída esta primeira etapa, os passos seguintes tiveram o objetivo de aprofundar o estudo, buscando responder às questões formuladas *previamente* e ainda outras suscitadas a partir desta primeira fase exploratória.

2.2.2 Segunda fase

Considerando a dimensão coletiva da produção de sentidos presente na teoria da linguagem de Bakhtin (2011), a qual compreende a constituição da identidade a partir do encontro com o outro, que lhe oferece um acabamento possível do lugar que ocupa de fora do sujeito, a dimensão do encontro se coloca como aspecto fundamental a ser investigado na tese a ser desenvolvida. Nesse sentido, então, buscamos descobrir o que acontece quando se encontram os sujeitos da formação: os professores residentes, a formadora e os alunos desses professores, esses outros que constituem cada um dos sujeitos.

Como pesquisadora sobre o tema e simultaneamente formadora dos professores residentes do PRD, coloquei-me na complexa posição de investigar também uma prática de formação desenvolvida por mim durante o período selecionado para a pesquisa. O desafio me proporcionou um deslocamento entre as posições de coordenadora da área dos Anos Iniciais do programa, de formadora e de pesquisadora e, ainda, de professora dos Anos Iniciais, mesmo lugar ocupado pelos professores residentes em formação. São essas diferentes posições assumidas que me constituíram durante os anos em que estive trabalhando no programa e também no momento de escrita desta tese. Esses deslocamentos produziram *excedentes de visão* (BAKHTIN, 2011), que, se associados a

um afastamento necessário à investigação da minha própria prática, conferiram uma complexidade à realização desta pesquisa que a enriquece, mas torna igualmente delicada a decisão sobre resultados e conclusões, que passam a ser densamente significativos como atos de discurso. O que estou estudando é meu próprio trabalho, mas que depende da análise que possa elaborar sobre o trabalho do outro.

O meu primeiro contato com professoras e professores residentes foi sempre do lugar de coordenadora, cujas funções principais eram as de organizar o trabalho desenvolvido e de orientar as diretrizes pedagógicas na área específica. Independentemente dos caminhos que eu tenha tomado com o intuito de construir as diretrizes o mais coletivamente possível, ocupava um lugar hierárquico superior às supervisoras e aos professores residentes, dentro da estrutura do programa. Assim, considerando as diferentes posições ocupadas por mim na relação com esses professores, foi importante que eu mantivesse a consciência desse lugar ocupado por mim, fosse para perceber as relações que se construíam comigo, estando neste lugar, fosse para desconstruí-las para que fossem possíveis os deslocamentos para as outras posições, de formadora, de professora e de pesquisadora. Assumindo tal preocupação, apresentava-me aos professores residentes, que já me conheciam como coordenadora, no primeiro encontro do minicurso, como pesquisadora da minha prática de formadora e como professora dos Anos Iniciais na instituição.

O lugar de professora tem um importante papel no programa como um todo, uma vez que tem na sua concepção a ideia de que professores do Ensino Básico serão os formadores de seus pares, diferentemente da universidade, que assume, no Brasil, o lugar privilegiado dessa formação. A relevância da experiência do professor residente com os professores do colégio é explicitada no manual do programa, distribuído aos residentes, supervisoras e coordenadoras, que diz que “o PRD permite que docentes recém-formados [...] tenham um convívio profissional com professores orientadores do Colégio Pedro II (Professores Supervisores e Coordenadores de área)”. Caberia investigar que efeitos essa especificidade provoca na formação continuada de professores, especialmente, nesse momento de indução profissional, que é tido como um momento importante da trajetória profissional (Goodson, 1995; Huberman, 1995; Tardif, 2007; Vaillant, 2009; Garcia, 2010). Ainda que não tenha sido objetivo deste trabalho aprofundar esta questão, tal aspecto necessita de atenção se assumimos uma concepção de linguagem bakhtiniana que comprehende que a alteridade constitui o sujeito da enunciação. Desse modo, a interação

entre professores da Educação Básica pode ser diferente da que se estabelece entre professores e acadêmicos, ainda que os lugares de professor possam ser assumidos de maneiras singulares.

Os sujeitos escolhidos são seis professoras e um professor que cursaram e concluíram o programa no ano de 2015. A escolha desses sujeitos se deu por serem, em sua totalidade, professores iniciantes, que ao iniciarem o programa tinham até cinco anos de magistério. São professores das redes públicas do Estado Rio de Janeiro. O quadro a seguir apresenta algumas das suas características. Seus nomes foram mantidos, nos casos em que escolheram não serem identificados com nomes fictícios. Os dados apresentados foram recolhidos no momento da entrevista para entrada no programa e, portanto, se referem ao período em que estavam iniciando sua formação.

	Anos de magistério	Rede em que atua/ano de admissão	Outra rede em que atua/ano de admissão	Ano de conclusão do Curso Normal ou Normal Superior	Graduação/ano de conclusão
Antonio	1	Rio de Janeiro	Estado do Rio de Janeiro		Pedagogia
					2009
Roberta	2	Queimados		2012	Pedagogia
					2013
Adriana	2	Rio de Janeiro		2012	História
					2013
Leida	2	Queimados		?	Pedagogia
					2010
Amanda	3	Rio de Janeiro		2010	Pedagogia
					2012
Ana	4	São João de Meriti		2010	Pedagogia
					2014
Alice	4	Rio de Janeiro	Mesquita		Pedagogia

			2011		2008
		2013			

Uma segunda justificativa pela escolha desses sujeitos é a de que neste ano foi realizado, por mim, um minicurso específico da área dos anos Iniciais com encontros periódicos durante o ano letivo que reuniam todos os professores da área. O mesmo havia ocorrido no ano de 2014. No entanto, neste ano havia muitas professoras já experientes.

O minicurso intitulado “Teoria e prática nos anos Iniciais do Ensino fundamental” teve por objetivo propiciar o encontro entre os residentes da área, já que o PRD não tinha como exigência a formação de uma turma com encontros periódicos em que todos estivessem presentes. A previsão de um encontro em que todos os residentes da área estivessem presentes ficava sob a responsabilidade da coordenação de área que tinha autonomia para definir a sua periodicidade. De forma a garantir esse encontro, acordei com os residentes a participação de todos nesse minicurso que aconteceu aos sábados com a regularidade de pelo menos uma vez a cada mês, em data combinada de forma que a maioria ou a totalidade dos residentes pudesse estar presente. Tivemos oito encontros, com duração de três horas cada um, durante o ano letivo.

Os objetivos do minicurso apresentados aos residentes foram os de “refletir sobre a relação teoria e prática na profissão docente” e “constituir um espaço de reflexão sobre a produção de saber docente”. Sua ementa: “saberes docentes. Linguagem. Relação teoria e prática. Professor reflexivo. Pesquisa docente”.

Analisamos, neste trabalho, os gêneros discursivos, produzidos pelos professores residentes, exigidos para conclusão do programa: o memorial circunstanciado e o Produto Final Acadêmico (PAF). Para Bakhtin (2011), os gêneros discursivos são diversos, uma vez que são diversos os contextos de produções de linguagem. Apesar de diversos, são relativamente estáveis, uma vez que se dão em um campo social comum de utilização da língua. Compreendidos como discurso que se materializa em textos orais ou escritos, ocorrem em um dado contexto de enunciação e são, portanto, sociais. Na esfera social, sua produção envolve três elementos indissociáveis, segundo o autor: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Isso significa dizer que escolhas são feitas - o que diz do caráter também individual dos gêneros - de acordo com o contexto de enunciação e que, portanto, as condições da sua produção precisam ser analisadas tanto

quanto o texto produzido. Dessa forma, busquei relacionar contexto de criação e texto, no sentido de perceber as significações de enunciados e as possibilidades de formação que a escrita docente propiciou aos professores residentes pesquisados no sentido de (re)construção de um discurso profissional. Para dar conta de tal relação, foram analisadas as propostas de escrita após a escuta dos registros em áudio das aulas do minicurso “Teoria e Prática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” realizado no ano de 2015.

Além da análise dos documentos, foi enviado, por e-mail, aos professores residentes, um questionário com vistas a perceber os possíveis deslocamentos que a experiência de escrita no PRD lhes proporcionou na vida profissional de forma a contribuir para a construção de novas configurações de formação docente. No entanto, o período em que lhes foi enviado não foi propício, pois estavam de férias e, provavelmente, por este motivo, não puderam me retornar. Apenas duas professoras responderam.

As questões que me mobilizaram para a elaboração do questionário, se mantiveram presentes na análise dos textos dos professores residentes. Tive como preocupação compreender como se deram os processos de escrita tanto no que se refere a uma construção individual, quanto a uma construção coletiva, a partir do encontro entre professores residentes e entre eles e os formadores, no PRD. E ainda, perceber como essa escrita, no contexto de sua produção, contribui para a sua formação, para a constituição de uma identidade e de um discurso profissional nesses primeiros anos de magistério. Período que, segundo Vaillant (2009), pode ser marcado por incertezas sobre como procederem a respeito da gestão da disciplina na sala de aula, da promoção da motivação dos estudantes, da organização do trabalho, da falta de material, dos problemas pessoais dos estudantes e da relação com as famílias, uma vez que professores iniciantes teriam menos ferramentas para lidarem com essas situações. As contribuições possíveis se diferenciam entre professores mais experientes e professores iniciantes? Essa pergunta não pôde ser respondida a partir desta pesquisa, uma vez que não foi seu objetivo comparar as experiências entre professores mais e menos experientes. No entanto, foi uma questão que esteve presente durante a leitura dos textos, guiando meu olhar para perceber as possíveis contribuições que o ato de escrever pôde proporcionar a esses professores, sujeitos desta pesquisa.

Outro aspecto que consideramos importante de ser investigado diz respeito ao reconhecimento, por parte dos professores residentes, do conteúdo da sua prática. O que

afirmam como prática e em que contexto teórico-discursivo se inscrevem ao fazerem suas escolhas? Essa experiência de formação propiciou o reconhecimento dos seus saberes e a construção de novos saberes, contribuindo para a sua prática profissional? Tardif (2007) aponta ser decisiva a construção coletiva desses saberes, à medida que o seu trabalho é também coletivo. O que nos aponta o autor vai ao encontro da perspectiva discursiva na qual nos apoiamos para olhar para os sujeitos da pesquisa: sujeitos que se constituem professores a partir da alteridade.

Princípios constitutivos da minha pesquisa, traduzidos em alguns conceitos construídos a partir do referencial teórico selecionado, orientaram o meu olhar para o material de pesquisa e estão relacionadas aos conceitos desenvolvidos pelos autores postos em diálogo. Autoria, estilo, alteridade, consciência do conteúdo da prática, saber docente, relação entre teoria e prática, reflexão, e os deslocamentos possíveis provocados pela experiência de escrita proporcionados pelo PRD foram aspectos analisados no material de pesquisa. Busquei também perceber as recorrências e exceções nos diferentes textos dos diferentes professores.

O olhar detido sob tais aspectos foi um caminho metodológico que teve por objetivo me aproximar dos textos docentes, com um distanciamento necessário à posição de pesquisadora, de forma a não interpretar o material de pesquisa apenas a partir das minhas vivências como coordenadora do programa, que me reconhecia também nesses textos. Ao mesmo tempo, foi importante reconhecer os limites desse distanciamento. Só pude ser a leitora que fui desses textos, desenvolver esta pesquisa e produzir conclusões, porque também fui formadora desses professores e me inscrevo com determinada subjetividade na relação com eles. Dos lugares de pesquisadora, coordenadora-formadora e professora da Educação Básica, conhecer os efeitos do processo de formação sobre os professores, a partir da sua escrita, foi um dos motivadores desta pesquisa. Os discursos produzidos pelos professores residentes, em seus textos, foram postos em diálogo com os discursos dos autores de referência e os produzidos por mim num trabalho de análise que buscou ser interlocutiva.

A análise dos discursos docentes, delineada nas páginas a seguir, buscou encontrar, nos textos, indícios do trabalho subjetivo dos profissionais escreventes. No capítulo 3, apresentaremos alguns desses indícios a partir do prisma teórico da formação

docente. No capítulo 4, a própria escrita docente é problematizada, formas de apropriação do ato de escrever, inscritas na prática escrevente.

3- O ofício docente

Neste capítulo, empreendo uma discussão teórica sobre formação continuada de professores e analiso os dados de pesquisa, com o intuito de compreender como a relação entre a teoria e a prática, muitas vezes dicotômica, tem sido pensada no campo da formação docente e especificamente nos estudos sobre a formação do professor iniciante. Tal questão tem sido considerada nos estudos sobre o professor iniciante, já que estes tratam de pesquisar a constituição profissional de sujeitos que estão vivendo suas primeiras experiências docentes após a formação inicial.

3.1 Docência entre teoria e prática

Desde a década de 1980, estudos sobre o professor, sua formação e processos de socialização vêm apresentando uma leitura crítica acerca do modelo da racionalidade técnica. Tal modelo, que foi uma importante referência para os estudos sobre educação, ao longo do século XX, mereceu uma crítica, pois compreendia a atuação do professor como centrada na transmissão de conhecimentos produzidos por especialistas.

Os estudos de Donald Schön, iniciados na década de 1980, sobre a formação profissional passam a ser uma relevante referência para pesquisas realizadas sob o tema da formação de professores, especialmente preocupadas com a relação entre teoria e prática que a atravessa, com a reflexão sobre a prática e com a educação para a reflexão.

Para Schön (2000)

(...) a racionalidade técnica é uma epistemologia da prática derivada da filosofia positivista, construída nas próprias fundações da universidade moderna, dedicada à pesquisa (Shils, 1978). A racionalidade técnica diz que os profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos. Profissionais rigorosos solucionam problemas instrumentais claros, através da aplicação da teoria e da técnica derivadas de conhecimento sistemático, de preferência científico. (p.15)

Donald Schön tomou os conceitos de *experiência* de John Dewey e de *conhecimento tácito* de Luria e propôs uma formação profissional baseada numa epistemologia da prática que compreende a prática profissional como lugar de construção de conhecimento. A atuação profissional seria produto da ciência, da técnica e da arte ou

talento artístico - “a competência através da qual os profissionais realmente dão conta das zonas indeterminadas da prática” (Schon, 2000. P.22). Para o autor, essas *zonas indeterminadas* são centrais no exercício da prática.

Essas zonas indeterminadas da prática – a incerteza, a singularidade e os conflitos de valores – escapam aos cânones da racionalidade técnica. Quando uma situação problemática é incerta, a solução técnica de problemas depende da construção anterior de um problema bem-delineado, o que não é, em si, uma tarefa técnica. Quando um profissional reconhece uma situação como única não pode lidar com ela apenas aplicando técnicas derivadas de sua bagagem de conhecimento profissional. E, em situações de conflito de valores, não há fins claros que sejam consistentes em si e que possam guiar a seleção técnica de meios. (Schön, 2000. P.17)

No mundo real, os problemas não se apresentariam aos profissionais com estruturas bem delineadas. Para o autor, tendem a não se apresentar como problemas, mas como estruturas caóticas e indeterminadas; situações problemáticas. Ainda segundo Schön (2000), os profissionais, ao delimitarem os problemas cujas soluções buscarão encontrar, escolhem e nomeiam aspectos que irão observar, apresentando uma visão de mundo. Essa visão de mundo e a conversão de situações problemáticas em problemas tornam possível a solução técnica de problemas e não o seu contrário.

Nos trechos a seguir, destacamos o tema das *situações problemáticas*, encarnado na fala dos professores, que relatam sua percepção em suas turmas: a presença de alunos não alfabetizados numa turma em que se supõe que todos já deveriam estar lendo e situações de racismo entre os alunos. Ao relatarem as dificuldades encontradas, dizem do seu incômodo, preocupação, indignação e mesmo da possibilidade de desistir diante do desespero que tais situações poderiam gerar. O ato de problematizar essas situações permite que os professores busquem soluções para elas e essa busca passa pela observação e investigação dos problemas, permitindo que o próprio processo de enfrentamento dessas questões configure a produção de um conhecimento sobre o tema.

Agregamos essa avaliação diagnóstica às demais avaliações que vínhamos realizando desde o início do ano letivo e concluímos, eu e a outra professora do 3º ano, que aproximadamente 30% dos 60 alunos de nossas duas turmas estavam em um estágio inicial do processo de alfabetização, apresentando ainda um domínio incipiente dos mecanismos de leitura e escrita. Essa realidade foi extremamente alarmante e nos levou a planejar uma ação conjunta para atuar diretamente com esses 20 alunos: atividades de reagrupamento.

[...] Algumas dessas crianças estavam com distorção idade / ano de escolaridade (o grupo tinha crianças com 11, 12 e 13 anos) ou eram repetentes. Assim, caso não estivessem alfabetizadas até o fim do ano letivo, não poderiam prosseguir para o 4º ano e tampouco ficariam numa turma de 3º ano. Seu destino seria uma incógnita dentro da trajetória escolar proposta pela Secretaria Municipal de Educação. (Adriana – PAF)

O meu questionamento para o produto final foi: Como é possível simultaneamente alfabetizar e apresentar conteúdo em uma turma de quarto ano de escolaridade? Essa minha problemática deveu-se ao fato de eu ter 21 crianças em uma turma de quarto ano e, dessas, apenas duas liam e interpretavam com autonomia. (Roberta- Memorial)

A pesquisa torna-se fundamental na vida de um professor e é a partir dela que surgem as inquietações: Como essa criança conseguiu chegar ao quarto ano dessa forma? O que fazer? Alfabetizar? Dar conteúdos pertinentes ao currículo deste ano de escolaridade? Gritar? Chorar? Desistir? (Roberta- PAF)

A conclusão da especialização exige a escrita de um produto científico. As orientações dadas foram para que nossa pesquisa se realizasse exatamente em nosso local de atuação, com nossas turmas, observando algum fato que necessitasse de compreensão e intervenção pedagógica. Minha turma de terceiro ano do ensino fundamental apresentou muitos casos de discriminação aos alunos negros. Foram geradas situações que, enquanto professor, me sentia preocupado e incomodado. Tais situações chegaram a interferir na estabilidade emocional das crianças. E esse problema vivido em sala de aula por meus alunos e por mim se tornou meu objeto de pesquisa e se aproximou de meu pensamento e defesas pessoais. (Antonio- Memorial)

Antonio narra o processo de escolha do seu objeto de pesquisa para a elaboração do seu Produto Acadêmico Final (PAF). Esta escolha envolveu uma reflexão a respeito de uma situação vivida em sala de aula, identificada por ele como uma questão importante na relação entre seus alunos e que entrou em conflito com sua visão de mundo. Seria esta uma das *zonas indeterminadas da prática*, que ao serem assim ressaltadas na reflexão docente acabam promovendo uma ação pedagógica que implicaria no estudo e na produção de um conhecimento a respeito do tema do racismo e das questões etnicorraciais envolvidas.

Schön formula os conceitos de *conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a reflexão na ação* para denominar os movimentos realizados por profissionais como forma de responder às situações surgidas no dia-a-dia da profissão. Tais conceitos são assim resumidos por Pimenta (2010):

Conhecimento na ação é o conhecimento tácito, implícito, interiorizado, que está na ação e que, portanto, não a precede. É mobilizado pelos profissionais no seu dia a dia, configurando um hábito. No entanto, esse conhecimento não é suficiente. Frente a situações novas que extrapolam a rotina, os profissionais criam, constroem novas soluções, novos caminhos, o que se dá por um processo de *reflexão na ação*. A partir daí, constroem um repertório de

experiências que mobilizam em situações similares (repetição), configurando um conhecimento prático. Estes, por sua vez, não dão conta de novas situações, que colocam problemas que superam o repertório criado, exigindo uma busca, uma análise, uma contextualização, possíveis explicações, uma compreensão de suas origens, uma problematização, um diálogo com outras perspectivas, uma apropriação de outras teorias sobre o problema, uma investigação, enfim. A esse movimento, o autor denomina *de reflexão sobre a reflexão na ação*. (p. 19-20)

Schön, portanto, vai propor uma formação preocupada com a prática e comprometida com respostas às situações de incerteza provocadas por essa prática, colocando as bases para o que passou a ser chamado, no campo específico da formação de professores, de *professor pesquisador* (Pimenta, 2010). Segundo esta autora, nesse contexto, a *formação contínua* na escola ganha força, “uma vez que aí se explicitam as demandas da prática, as necessidades dos professores para fazerem frente aos conflitos e dilemas de sua atividade de ensinar” (Pimenta, 2010. P. 21).

Os professores residentes, sujeitos desta pesquisa, parecem corroborar estas ideias de Schön a respeito do movimento que profissionais realizam no seu cotidiano, especificamente o movimento de *reflexão sobre a reflexão na ação*, que pode decorrer de uma situação em que os professores assumem o lugar de pesquisadores e olham para as situações do dia a dia, sejam elas incomuns ou “naturalizadas”, problematizando-as, identificando as origens dos problemas e criando soluções para eles, implicando na busca de novas teorias e no diálogo entre estas e as que sustentam as suas perspectivas.

Para tanto, foram fundamentais os debates suscitados pelas experiências vividas ao longo do Programa de Residência Docente nas oportunidades de palestras, minicursos e oficinas, além das atividades junto à professora supervisora e à coordenadora de área. Esses momentos levaram ao questionamento constante sobre como planejar minhas ações de forma que eu me reconhecesse nesses atos pedagógicos. As respostas que formulei a essa pergunta se pautaram na leitura de vários textos e cabe destacar aqui o seguinte trecho de Maria Teresa Esteban:

As professoras de 1º grau possuem um conhecimento acumulado, do qual muitas vezes não têm consciência e frequentemente não é socialmente reconhecido. (...) cada um possui um saber-fazer, construído a partir da teoria a que teve acesso e da ação cotidiana, dentro e fora da escola. (ESTEBAN, 2015. p.141.)

Essa proposição me levou a olhar com maior atenção os processos e relações que são estabelecidas dentro da escola e que, muitas vezes, naturalizamos.(Adriana Paf)

Adriana se deparou com uma “realidade extremamente alarmante”: a de ter alunos não alfabetizados numa turma de terceiro ano e, sob o risco de seguirem assim até o final do ano letivo, de terem seu destino incerto no ano seguinte. Sua ação, juntamente com outra professora da mesma série, motivada pela construção do seu PAF, foi a de planejar atividades de reagrupamento que proporcionassem uma solução para a situação vista por ela como problemática.

[...] Dessa forma, foi intensificada minha crença na tríade: professor pesquisador, teoria e prática, que baseou a elaboração deste trabalho, objeto de pesquisa e formação.

[...] Essa postura, seguramente, é resultado, em parte, dos questionamentos suscitados em mim a partir do contato com os textos de Emília Ferreiro em suas pesquisas sobre a psicogênese da escrita. (Adriana- PAF)

Ao encarar uma situação problemática como um problema de pesquisa, a qualidade do olhar sobre a questão se modificou e ela pôde procurar soluções através da busca por novos autores e de uma intervenção no cotidiano. Ela se vê professora-pesquisadora à medida que defende a “tríade: professor pesquisador, teoria e prática”, concepção que afirma ser a base do seu trabalho.

As crianças tinham saído recentemente da Educação Infantil, e maioria não era estimulada com leitura em casa, então cabia a mim, fazer um bom trabalho de alfabetização e letramento, e uma das primeiras oficinas cujo tema tinha a ver com reflexões diárias que nós professores deveríamos fazer, foi muito importante para o meu fazer pedagógico, pois comecei a refletir qual seria a melhor maneira para ensinar àquelas crianças sobre o meu tema do Produto Final, a pesquisar sobre as intervenções que faria e a rever meus planejamentos. E assim foi, a cada palestra, oficina e minicurso, minha mente começava a pensar cada vez mais como poderia ajudar a minha turma na alfabetização. Inicialmente procurei sondar o nível de escrita das crianças em abril e iniciei meu planejamento com a minha primeira intervenção, procurando e escolhendo ações que ao final resultassem no aprendizado das crianças. (Leida -PAF)

[...] Em suma, a minha trajetória no programa foi bastante proveitosa e inspiradora, pois certamente contribuiu para o meu crescimento e aperfeiçoamento profissional. Percebi como é importante ser um professor pesquisador que promova um ensino fundamentando à sua prática. Também é importante que a sala de aula seja um ambiente de construção de conhecimentos, experiências e descobertas para que professores e alunos cresçam juntos. (Amanda- Memorial)

Ao narrarem seus processos de formação no PRD, os movimentos propiciados pela produção do trabalho final (PAF) e as experiências proporcionadas pelos eventos de

formação, os professores reconhecem, ainda, esses processos como propulsores de mudanças nas suas práticas e de construção de conhecimentos e como produtores de efeitos sobre as experiências das crianças.

Os estudos de Schön contribuem para o reconhecimento do professor como produtor de conhecimentos e, portanto, não como um profissional passivo executor das ideias concebidas por outros especialistas. No entanto, segundo Pimenta (2010), Liston & Zeichner (1993) consideram reducionista e limitante o enfoque de Schön por não tratar do contexto institucional e social, pressupondo uma prática reflexiva individual. Ele teria se centrado na prática reflexiva como uma prática individual sem ter por objetivo elaborar um projeto de mudança institucional e social. Nos memoriais e PAFs produzidos na formação, podemos reconhecer a produção de um conhecimento, demandado da prática e organizado a partir de referenciais teóricos e de sua própria experiência, tal como Schön sustenta. Porém, ao atentarmos para a crítica que os autores acima fazem às suas formulações, também devemos ressaltar que o trabalho individual do professor não pode ser tomado como única resposta aos problemas cotidianos, para evitar incorrer na ideia de que o professor é o único ator no processo de ensino e aprendizagem. O contexto institucional e social, bem como as experiências dos próprios aprendizes fazem parte dessa equação.

Guardarei para sempre em minha memória a minha primeira turma, pois foi muito especial para mim e me trouxe muitos aprendizados. Emociona-me lembrar desse momento porque me via tão cheia de sonhos e, ao mesmo tempo, de medos por não ter nenhuma experiência. Contudo, foi através dos desafios encontrados que me dediquei e procurei adquirir experiências para proporcionar aos meus alunos um ensino de qualidade. Dessa forma, faz-se necessário que o educador se auto avalie para buscar embasamentos teóricos essenciais à reconstrução de sua prática pedagógica.

[...] Considero o programa como um excelente exemplo de formação continuada que propicia aos professores uma reflexão crítica sobre a sua prática docente capaz de provocar mudanças, pois, se penso na prática, procuro buscar novos conhecimentos e, por consequência, transformo essa prática.

[...] Em suma, a minha trajetória no programa foi bastante proveitosa e inspiradora, pois certamente contribuiu para o meu crescimento e aperfeiçoamento profissional. Percebi como é importante ser um professor pesquisador que promova um ensino fundamentando a sua prática. Também é importante que a sala de aula seja um ambiente de construção de conhecimentos, experiências e descobertas para que professores e alunos cresçam juntos. (Amanda- Memorial)

Ao narrarem seus processos de formação no PRD, os movimentos propiciados pela produção do trabalho final (PAF) e as experiências proporcionadas pelos eventos de formação, os reconhecem, ainda, como propulsores de mudanças nas suas práticas e de construção de conhecimentos e como produtores de efeitos sobre as experiências das crianças.

Fazendo também uma análise crítica da perspectiva de Schön, em diálogo com Zeichner, Dickel (2001) reivindica

“(...) a formação do professor-pesquisador como aquele profissional que, ao optar pela luta (que é fundamentalmente) coletiva por alternativas viáveis e comprometidas com a especificidade e o valor do trabalho docente e com uma educação que fomente nas crianças a potencialidade de inventar e lançar as bases de um mundo diferente daquele anteriormente esboçado, seja capaz de se engajar na busca de uma pedagogia e de uma escola que consigam trabalhar nesse meio adverso. Em uníssono busco unir as vozes de muitos professores, espalhados por todas as terras, à voz de Zeichner (1995), quando defende que, quando se está engajado na luta a favor de justiça social e em busca de diminuir a “dor e o sofrimento associados à injusta distribuição de direitos, incluindo à educação, em muitos países”, é critério a defesa da formação de professor reflexivo, para nós, um professor-pesquisador” (p.42)

É importante destacarmos a distinção entre o que seria um programa de formação continuada ou de inserção profissional ofertado na instituição de ensino em que o professor atua e um programa como o PRD, que ocorre numa outra instituição. As condições de pesquisa e de produção de conhecimento, ou até mesmo de circulação desse conhecimento entre pares, possivelmente seriam distintas se o professor tivesse o incentivo à promoção dessa pesquisa na sua instituição. Como coordenadora, ouvia relatos sobre algumas dificuldades encontradas por esses professores para a realização das atividades que diziam respeito às suas condições materiais de trabalho - recursos materiais, turmas lotadas, salas quentes ou improvisadas, impossibilidade de dar aulas por conta de situações de risco no local da escola, são alguns dos exemplos. A estes problemas somavam-se ainda obstáculos resultantes da ausência de envolvimento, acolhimento e incentivo por parte da direção ou da coordenação pedagógica em relação às atividades que se pretendia desenvolver, situação que possivelmente seria diferente caso o programa fosse desenvolvido no âmbito de cada instituição.

O grupo de residentes era bem diversificado. Embora uma grande parte trabalhe na prefeitura do Rio de Janeiro, havia alguns que trabalhavam em outros municípios, como Itaguaí e Queimados. Nos desabafo dos residentes um anseio geral era a alfabetização. As reclamações eram sempre as mesmas: falta de apoio da direção, falta de uma equipe pedagógica, turmas lotadas, falta de materiais principalmente a fotocópia e a falta de apoio dos familiares. (Roberta – Memorial)

Com relação ao nível de aprendizagem dos alunos do quarto ano, comparando com os alunos da minha escola, acredito que os nossos alunos estão bem atrasados. Porém nossas escolas não têm a estrutura, a administração escolar, os professores que passaram por uma seleção rigorosa, pais comprometidos com a educação de seus filhos, crianças bem alimentadas e bem tratadas. A nossa escola está com várias salas com problemas de infiltração, quando chove temos que usar galocha, a maioria dos pais é descompromissada com a educação de seus filhos, crianças mal tratadas, mal educadas; o material escolar quando a prefeitura envia é de baixa qualidade, os professores são todos concursados, porém a maioria sem um curso sequer de atualização, e também a própria prefeitura não cobra do professor cursos extras e nem os estimula através dos planos de cargos e salários. A minha visão é muito triste, mas é a realidade. (Leida-Memorial)

Leida, ao contar das experiências vividas no Colégio Pedro II, na turma da sua supervisora, compara esses alunos com os da sua escola, reconhecendo, na distinção das condições de trabalho entre estas duas instituições, uma explicação para a diferença de aprendizado entre as crianças. A qualidade do trabalho do professor pode estar relacionada ao investimento que este faz na sua formação, no seu desenvolvimento profissional, no sentido de refletir sobre a sua prática e suas visões de mundo e concepções de educação em diálogo com novas perspectivas. No entanto, as condições de trabalho, nelas incluídas a qualidade do investimento e do apoio dado pelas instituições, são fatores também determinantes da qualidade do ensino e da aprendizagem nas escolas. Neste sentido, consideramos que para que ocorram as transformações que almejamos como professores ou pesquisadores da área de educação, a iniciativa individual do professor é importante, mas insuficiente. É necessário que existam políticas de alcance amplo, que criem as condições necessárias para que essas transformações ocorram. Por outro lado, a implementação desse tipo de políticas somente virá a ocorrer como resultado do esforço organizado e coletivo dos professores para reivindicar e pressionar as instâncias que possam vir a colocá-las em prática.

Adriana e Roberta apontam, ainda, as limitações ao seu trabalho que a ausência de um projeto coletivo, na instituição, pode ocasionar aos seus próprios projetos.

Isso conferiu uma constante reorganização dos grupos e fortaleceu a ideia de “Os seus, os meus e os nossos” presente no título deste produto, na qual reafirma-se a necessidade de que o grupo de professores de qualquer instituição escolar não tome os alunos ou turmas como suas posses. Uma turma não é responsabilidade unicamente de um professor, assim como um professor não tem responsabilidade unicamente por “sua turma”. Parece-me fundamental que exista um trabalho conjunto de toda a comunidade escolar ou, ao menos, desse grupo de professores para melhor trabalhar com os alunos atendidos pela unidade escolar. (Adriana- PAF)

O Programa de Residência Docente me apresentou o quanto era importante trabalhar com projetos, acredito que dessa forma era possível fazer com que as crianças pensassem, refletissem e principalmente aprendessem a fazer perguntas e hipóteses. Contudo, ainda não me sentia preparada para trabalhar por projetos, pois tinha consciência de que sozinha era muito difícil, até porque o meu aluno de hoje seria de outro professor amanhã, portanto todos da escola precisariam estar empenhados nessa missão. (Roberta- Memorial)

A epistemologia da prática difundida por Schön também recebeu a crítica a respeito do risco da supervalorização da prática como *lócus* do aprendizado, em detrimento da teoria, desvalorizando o conhecimento acadêmico. Duarte (2003) argumenta que, além de Schön, autores como Tardif e Philippe Perrenoud propõem que o conhecimento científico esteja em segundo plano, questionando o papel da universidade como espaço de formação de professores. Schön atribuiria um valor negativo, tanto ao conhecimento teórico profissional quanto ao saber escolar, que os professores possuiriam para transmitir aos alunos. Duarte (2003) argumenta ainda, ao dialogar com os textos do autor, que a caracterização do saber escolar feita por ele teria um caráter fortemente negativo e acrescenta que a relação do aluno com o saber escolar teria similaridade com a relação do professor com o conhecimento científico.

Assim como Schön entende não haver progresso na passagem do saber cotidiano do aluno ao saber escolar, também não haveria progresso na passagem do saber prático do professor ao saber científico e filosófico sobre a educação. A formação de professores deveria, ao invés de concentrar-se no domínio de teorias científicas, voltar-se para o saber experencial do professor. (Duarte, 2003. p.618)

Tal visão aparentemente simplista ou negativa do papel da teoria, decorrente da reflexão sobre uma cultura profissional organizada a partir da racionalidade técnica, que Duarte (2003) aponta estar subjacente ao que se convencionou chamar de *epistemologia da prática*, e a sua preocupação em resgatar o valor do conhecimento teórico/acadêmico/científico nos faz supor que a problemática da dicotomia da relação

entre teoria e prática ainda precisa ser superada. Os professores residentes, à medida que retomam as experiências vividas por eles no PRD, lhes dando sentido ao escrever, reconhecem, no encontro com as leituras, papel importante para uma reflexão sobre o seu trabalho, sua trajetória e suas escolhas, uma possibilidade de pensarem o passado e projetarem um futuro.

O Programa de Residência Docente conseguiu manter um equilíbrio entre a teoria e a prática, pois fomos orientadas através de teorias que dialogavam com a nossa prática. Entramos em conflito durante toda a residência e, para auxiliar na busca incessante por respostas, boas leituras indicadas a cada palestra, oficina, minicurso ou encontros com supervisora e coordenadora foram de suma importância. (Roberta- PAF)

Essas reuniões foram enriquecedoras e proporcionaram momentos de muitas reflexões sobre minha prática docente, através de compartilhamentos e socializações com os outros residentes. Os vários autores e textos apresentados e discutidos fizeram com que refletíssemos sobre nossa formação e a respeito de como nos tornamos professores, sobre nossas escolhas e o porquê dessas escolhas em nosso fazer docente. Compreendi que as questões são mais relevantes que as respostas e ensinar não compreende a mera transmissão de conhecimento, mas, sim, sua construção. (Alice- Memorial)

Outro aspecto importante desse debate é o de que as práticas são selecionadas por sujeitos sócio-histórico-culturais, o que significa dizer que concepções teóricas embasam suas escolhas, ainda que não se tenha clareza delas. Fiorentini, Souza Jr. & Melo (2001), em diálogo com Britt-Mari Barth, argumentam que a teoria é uma ferramenta de análise da situação real e que precisamos tê-las à nossa disposição para podermos avaliar nossas ações pedagógicas e para encontrarmos “nossas teorias implícitas” (Barth, 1993 *apud* Fiorentini, Souza Jr. e Melo, 2001, p. 320) que influenciam em nossa prática pedagógica.

O saber é estruturado porque é organizado conceitualmente através de uma rede de interconexões (cada pessoa cria sua própria rede associando tudo o que sabe ou sente em relação a uma ideia) e possui uma linguagem própria que garante sua comunicação e organiza o discurso do professor. Por exemplo, o conceito de “democracia” varia de indivíduo para indivíduo de acordo com sua experiência e suas concepções (Fiorentini, Souza Jr. e Melo, 2001, p.321).

Pensar essa relação entre teoria e prática no trabalho docente implica reconhecer a tensão entre valorizar uma ou outra na formação como uma falsa dicotomia. Não há prática que não esteja embasada em teorias, sejam elas reconhecidas e assumidas, sejam

elas implícitas, não reconhecidas pelo professor. As escolhas dos professores a respeito de como ensinar podem ser feitas a partir de experiências vividas como alunos que foram durante anos na escola ou de experiências sugeridas ou apreciadas, realizadas por outros professores. Tais experiências materializam teorias educacionais construídas em seus momentos históricos e revelam valores e concepções postos em disputa. Da mesma forma, as teorias são produzidas a partir de um olhar e uma reflexão sobre o mundo material. Os discursos produzidos são respostas ao que observamos e analisamos do mundo, às práticas humanas.

O tema da separação entre a reflexão teórica empreendida na academia e os saberes dos professores, adquiridos e construídos ao longo de sua experiência profissional, pode nos levar, entre outras possibilidades, a dois tipos de preocupação. A primeira diz respeito à qualidade da *teoria* e da *prática* que se efetivam num quadro de separação entre as duas dimensões. Essa é uma discussão que remete às formulações acerca da necessidade de unidade entre teoria e prática, tal como pensada por autores da tradição marxista, especialmente Antonio Gramsci, com base no conceito de *práxis* (ver Konder, 2003, P. 166). A prática pura e simples, sem reflexão teórico-crítica, tenderia a ser absorvida pelas lógicas e costumes socialmente dominantes. Por outro lado, a teoria não tem sentido, nessa tradição de pensamento, se pensada como mera reflexão abstrata. A condição da eficácia da teoria é que ela seja produzida em cotejo permanente com a prática, a partir da própria prática e, em última instância, por aqueles que estão diretamente envolvidos com essa mesma prática. [...] A segunda preocupação, que se relaciona com a primeira, mas que introduz um tema novo, diz respeito especificamente à valorização dos saberes adquiridos pelos professores em sua prática cotidiana como legítimos, em termos de reflexão teórica. (Guedes, 2011, PP. 53-54)

Dessa forma, aprendi a construir uma prática que entenda o aluno como ser político e histórico. Hoje, percebo como é importante promover um ensino que aproxime os conhecimentos que fundamentam a minha atuação em sala de aula com a realidade dos meus alunos. Tenho mais experiências e conhecimentos que me ajudam a buscar alternativas capazes de transformar situações problemáticas que encontramos no contexto escolar ou dificuldades que decorrem do processo de ensino-aprendizagem (Amanda- Memorial).

A busca por reconhecer as teorias e, portanto, as concepções que fundamentam o seu trabalho, propicia ao professor uma inscrição, um posicionamento diante dos distintos posicionamentos colocados em disputa pelas construções teóricas de cada autor que pensa a educação. Assim, podemos entender que aliar a reflexão sobre os saberes produzidos nas práticas à reflexão sobre as teorias subjacentes às práticas é um caminho importante

para a construção de escolhas mais conscientes sobre a ação docente, construção esta que, a nosso ver, é papel importante da formação.

A (falsa) dicotomia entre teoria e prática, que parece não ter sido superada, nos coloca frente a uma importante reflexão: como promover políticas e práticas de formação de professores que objetivem a reflexão crítica, tanto no que diz respeito a um conhecimento teórico (acadêmico ou científico), quanto a um conhecimento prático, valorizando a profissão como *lócus* de produção de saberes das duas naturezas?

Existem dois tipos de formação: a inicial e a continuada. Partindo da minha experiência, na primeira, a teoria era muito mais valorizada e geralmente o estudante ainda não trabalhava na área e não fazia ideia como seria a vivência. As teorias tão bem descritas na graduação por professores experientes pareciam a receita de um bolo perfeito. Tantos planejamentos realizados na graduação para uma turma imaginária que pareciam possíveis de serem concretizados. Como aponta Mata (2015):

Passamos, então, a questionar a metodologia, a didática, o planejamento das aulas, que funcionavam tão bem nas exposições teóricas a que assistimos, e sentimo-nos frustradas, porque parece que, na prática, a teoria é outra! (p. 16)

Todavia, na segunda, o estudante já é um profissional e está apenas se qualificando. É necessário que exista um equilíbrio entre a teoria e a prática como afirma Imbernón (2010): “A solução está em potencializar uma nova cultura formadora, que gere novos processos na teoria e na prática de formação, introduzindo-nos em novas perspectivas e metodologias” (p.40).

[...] Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (FREIRE, 1996, p. 39) (Roberta- PAF)

Fiorentini, Souza Jr. & Melo (2001), sobre o saber docente, afirmam que, apesar de ser pessoal e provisório, é um saber *cultural*, o que significa dizer que, partilhado, modifica-se através da experiência coletiva. “Além disso, o saber é *contextualizado* porque é no contexto que se comprehende o significado do que foi produzido em um determinado momento da prática pedagógica do professor, na qual estão presentes as dimensões afetivas, cognitivas e sociais (Fiorentini, Souza Jr. e Melo, 2001, p.322). Os autores citam Barth, acrescentando que

(...) é este contexto que lhe irá dar sentido – ou não – e que continuará a influenciá-lo. O contexto – e a compreensão desse contexto –

desempenha, portanto, um papel muito importante na interpretação do sentido como, aliás, na comunicação do sentido (Barth, 1993 apoud Fiorentini, Souza Jr. e Melo, 2001, p.322).

Os professores residentes relatavam, em nossos encontros, questões que foram retomadas ao escreverem sobre o que foi a experiência com o PRD. Por um lado, demonstravam um sentimento de solidão que a falta de parcerias no trabalho nas escolas lhes causava e, por outro, um prazer de compartilharem, nesses encontros, as reflexões, os estudos, as práticas e os dilemas enfrentados por eles. Ao falarem do seu trabalho, ao contarem de suas escolhas em momentos de partilha, escutando, do outro, suas experiências, novos conhecimentos eram construídos.

Percebi que a chave para um trabalho efetivo é o planejamento. Infelizmente não tenho esses momentos de trocas na minha escola e muito menos uma coordenadora para cada área de conhecimento. Sempre me percebi sozinha com os problemas e sem apoio. Mas, no momento em que realizava essa residência, foi como se eu levasse um pouco de todas aquelas orientações, dicas e apoio para dentro da minha sala de aula. Como se minha sala de aula fosse uma extensão do Colégio Pedro II. Espero levar para a vida todas as experiências vivenciadas. (Alice- Memorial)

Eu não tive apoio, estive sozinha nessa caminhada difícil. Eis que surge a residência e a solidão se transforma em um lugar repleto de professores que tinham os mesmos anseios e questionamentos. Podia ser ouvida finalmente. (Roberta- PAF)

Um encontro em especial marcou a todos, sob a orientação da professora Luisa Guedes e a partir de textos de um volume da coleção Pipocas Pedagógicas (Pedro e João Editores) refletimos sobre nosso papel de professores, o público ao qual atendemos as condições materiais e humanas com que lidamos diariamente, as realidades de nossos alunos. Tudo nos levou à emoção. Realizamos uma expressão artística através do desenho pessoal. Sua explicação, os motivos da escolha dos materiais (tinta, lápis de cor, miçangas, cola colorida, lã,) ao som da canção Pé de Amora, da artista Ana Clara Horta, também nos levou a exteriorizar os pensamentos e sentimentos. Houve lágrimas, risos e partilhas profundas e sinceras.

[...] Com minhas colegas residentes fiz uma grande parceria. Ana, Alice e Amanda foram grandes companheiras! Compartilhamos ansiedades, dúvidas, fracassos e sucessos. Formamos um grupo colaborativo. As sugestões em relação ao trabalho do outro, as discussões sobre nossas escolhas e outras formas de ajuda mútua nos deu ânimo a continuar a formação. As palavras cheias energia positiva proferidas pelo grupo sustentou a cada um quando pensávamos em desistir. Não seria possível a nós persistir sem essa amizade! (Antonio- Memorial)

Durante todo o PRD tivemos prazerosos e produtivos encontros com a coordenadora de área Luisa Guedes, que se constituíram em espaço de trocas e de reflexões, onde pudemos expressar e colocar para fora todas as nossas angústias, dúvidas e questionamentos, bem como debater diversos assuntos, sempre apoiados na teoria versus prática.

[...] Esses encontros causaram um grande impacto na minha formação, pois me deixaram fortes lembranças de experiências e superação contadas por mim e por outros colegas residentes. Também me ajudou a refletir sobre a minha prática, de modo que pudesse transformá-la, a fim de contribuir para um ensino que faça a diferença na aprendizagem dos meus alunos e na minha vida. (Amanda- Memorial)

Os encontros do minicurso “Teoria e prática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” tinham por objetivo a troca de experiências a partir de leituras, e apresentações orais e escritas das práticas dos professores residentes. As atividades propostas eram meios de fazer com que dissessem do que faziam, reconhecendo nesse fazer, as escolhas, os *porquês* e os *como* do processo de ensino para cada um.

Refletir sobre o seu trabalho significava pensar nas condições desse trabalho. E estas, muitas vezes, tomavam a cena e mobilizava todo tipo de emoção. O trabalho do professor pode ser muito solitário e, muitas vezes, os encontros propiciavam a partilha das angústias, das tristezas, desesperos, momentos catárticos de choro e emoção pelos relatos ouvidos. Meu papel era o de acolher o que traziam e fazermos dessas impossibilidades, algo de produtivo, sem negar que as condições sociais e institucionais que determinam o trabalho do professor, como dizem Liston & Zeichner (1993).

A partir disso, meu trabalho como formadora e pesquisadora, apoiada por uma perspectiva discursiva, era o de colocar nossos conhecimentos em diálogo e construir um cenário em que os professores pudessem falar e serem ouvidos não apenas por mim, mas por seus pares e, assim, pensar e repensar seu trabalho com essas impossibilidades e não sem elas ou apesar delas. Mas apenas o testemunho, o desabafo, não era o objetivo. Era importante que construíssem caminhos para buscar as soluções possíveis para os problemas investigados por eles, que entendessem quais teorias estavam implícitas no seu trabalho - uma vez que estas operam na prática mesmo sem serem esclarecidas -, que conhecessem novas teorias para, desse modo, tivessem consciência dos seus posicionamentos a respeito do que fazer, como fazer e por que fazer. E, além disso, eu tinha como propósito que essa formação pudesse ser significativa de forma que as experiências vividas como sujeitos delas pudessem ressoar nas suas salas de aula, encontrando seus modos de proporcionar experiências significativas para seus alunos.

Uma fala que ficou marcada nesse minicurso foi “para quê, para quem e por que ensinar?”. Por causa dessa fala tão repetida pelas professoras, toda vez que pensava em uma atividade para dar aos meus alunos, ficava questionando o porquê daquilo. A minha maior dificuldade como professora era a sensação de não seguir uma sequência didática. (Roberta- Memorial)

A residência docente me trouxe grandes aprendizagens e uma bagagem de conhecimentos teóricos e práticos que me ajudaram a desenvolver um trabalho mais qualitativo, crítico e significativo para os meus educandos. Os encontros com supervisores, coordenadores, colegas residentes e as demais participações no programa foram muito valiosos, pois eram ricos momentos de trocas, compartilhamento de saberes e reflexões coletivas que objetivavam o aprimoramento da prática pedagógica e consequentemente um ensino mais qualitativo. (Amanda- Memorial)

Acreditamos que uma das formas de o professor se tornar (ou se perceber) autor do seu próprio trabalho é dizendo sobre ele, reconhecendo seus saberes, suas escolhas metodológicas, associando-as a concepções teóricas e visões de mundo, construídas na história pessoal e profissional. Dizer algo implica ter um outro para escutar o que se tem a dizer. Os paradigmas do professor-pesquisador e/ou do professor-reflexivo, que têm orientado estudos sobre a formação docente, bem como políticas públicas de educação, nos fazem pensar que é necessário criar condições nos espaços de formação inicial e continuada - incluindo as instituições educacionais - que possibilitem aos professores refletir sobre suas práticas coletivamente. E que, além disso, possibilitem elaborarem e publicizarem saberes produzidos a partir dessas práticas, diminuindo, assim, a distância, no que diz respeito ao reconhecimento de legitimidade dos saberes tidos como práticos e dos saberes relacionados às reflexões acadêmicas.

Incorporando as críticas, apresentadas neste capítulo, que apontam as limitações da ação que as perspectivas do que seria um professor-pesquisador e/ou reflexivo podem produzir, acrescentamos a necessidade de se dedicar atenção ao diálogo entre teoria e prática, de forma que não corramos o risco de cair no equívoco inverso de supervalorizar a prática em detrimento do saber acadêmico, como forma de vencer a problemática histórica da desvalorização do saber docente.

Acrescentamos, também, que ações institucionais que objetivam criar condições para o professor refletir sobre a sua prática não são garantia ou saída para os problemas educacionais, uma vez que existe um contexto social no qual as práticas estão inseridas. No entanto, podemos supor que práticas reflexivas coletivas, em contextos de formação

inicial, continuada ou em serviço, têm o potencial de contribuir para o seu desenvolvimento profissional e para mudanças importantes em contextos específicos, como, por exemplo, a ampliação da atuação política dos professores, uma vez que desconstruam uma identidade de sujeitos passivos a quem os especialistas transmitem seu conhecimento, percebendo-se como produtores de saberes, reconhecendo as suas vozes e fazendo-as serem reconhecidas.

Desde a década de 1990, um número grande de pesquisadores tem se dedicado a compreender os saberes mobilizados no exercício da atividade docente e da sua profissão. Valoriza-se, dessa forma, a produção de saberes pelo professor, na sua própria atuação, na prática cotidiana.

Maurice Tardif, Clermont Gauthier, Antonio Nóvoa e Jacques Therrien têm atuado na construção desse novo olhar a respeito da formação de professores. No panorama da pesquisa brasileira sobre saberes docentes e formação de professores elaborado e apresentado por Nunes (2001), podemos perceber de que forma esse novo olhar tem contribuído para modificar as perspectivas de análise, no interior da academia. O destaque que tem sido conferido ao saber experiencial permite que se perceba uma crescente valorização do professor e a uma visão dele como um profissional que lança mão de saberes construídos, ao invés de um reproduutor de conhecimentos e técnicas.

Nóvoa (2006) nos aponta a importância de se estabelecer uma articulação entre os saberes experienciais e o conhecimento teórico. Para o autor, a capacidade do professor de articular essas duas esferas é o que lhe permite fazer escolhas tendo como referência tanto sua experiência prática como educador quanto reflexões teóricas mais amplas, ou seja, lhe permite construir uma ação prática mais refletida e consciente. Esse tipo de articulação contribuiria para uma maior autonomia do professor, que passaria a ter maior controle sobre o seu próprio trabalho, um elemento que, para o autor, é fundamental no processo de construção da sua identidade.

Não medi esforços para que essas aprendizagens e experiências adquiridas refletissem positivamente na minha prática. Ao final da residência, tornei-me uma profissional preocupada em ensinar de maneira contextualizada e amparada nas teorias que fundamentam a minha prática. Percebi que o professor precisa ser pesquisador e crítico da sua própria prática. É importante sabermos o porquê das nossas escolhas e ações e estarmos fundamentados teoricamente. (Alice- Memorial)

Quanto ao conhecimento profissional, Nóvoa (2006) entende que ele depende de uma reelaboração da experiência, que se daria através de uma análise sistemática das práticas e de um esforço de deliberação, de escolha e de decisão. Para o autor, é importante a compreensão de que o professor não é um mero transmissor de conhecimento, mas um organizador de aprendizagens, competência que o autor entende ser necessária para a sua prática profissional. Uma segunda competência que o autor destaca é a compreensão do conhecimento. O professor deve ser alguém que detém e comprehende um determinado conhecimento e é capaz de reelaborá-lo no sentido da sua *transposição deliberativa*.

Tenho vindo a trabalhar o conceito de transposição deliberativa – por contraponto com o conceito de transposição didáctica, proposto por Yves Chevallard, e mesmo com o de transposição pragmática, sugerido por Philippe Perrenoud – para falar de uma acção docente que exige um trabalho de deliberação, um espaço de discussão onde as práticas e as opiniões singulares adquiram visibilidade e sejam submetidas à opinião dos outros. Acredito que estamos perante uma nova fronteira de sentido da profissão docente. Infelizmente, os programas de formação de professores não têm prestado a devida atenção a este aspecto, não têm dado aos professores os instrumentos necessários para a análise das práticas, não lhes têm despertado esta necessidade que vai muito para além de um esforço individual e que insere o conhecimento profissional num esforço de debate e de partilha com os outros. A reflexão de cada um sobre o seu trabalho é absolutamente essencial. Mas esta reflexão tem de ser continuada por um diálogo com os colegas, na escola e noutras espaços de trabalho. Temos falado muito da formação de professores, mas raramente nos temos interrogado sobre o colectivo docente, sobre essa “competência colectiva” que é mais do que a soma das “competências individuais”. (Nóvoa, 2006)

Os encontros da área dos anos iniciais se realizaram sob a mediação da coordenadora da área, Luísa Guedes. A palavra encontro toma um sentido verdadeiro! Residentes e coordenadores se encontraram para trocar, ouvir, comentar, ajudar, refletir, modificar... Momentos preciosos que nos possibilitaram olhar pra nossa prática profissional e atribuir a ela conceitos, sentimentos, afirmações, sentido e esperança.

[...]Encontros marcados pela colaboração entre colegas profissionais, sugestões, críticas, som, gosto, sentimentos, olhares, leituras, estética e até lágrimas.

Encontros que nos ajudaram a nos olhar como profissionais competentes, preocupados, capazes, sonhadores. Profissionais que possuem a capacidade de refletir a realidade histórica, cultural e social, questionando modos de fazer, promovendo sentidos e colaborando com mudanças. (Antonio- Memorial)

As trocas, nesses encontros com os outros residentes, contribuíram muito para a minha prática. Estar em contato com professores que têm as mesmas dificuldades de lecionar em uma escola de poucos recursos e, mesmo assim, cumprem a missão que nos propomos ao escolher essa profissão, foi realmente incentivador. Cada um tinha suas questões e

buscávamos juntos a respostas para elas, sempre com a mediação da coordenadora, que nos ajudava nessa busca. (Alice- Memorial)

Nóvoa (2006) entende que a experiência de cada um só se transforma em conhecimento através da análise sistemática das práticas e que essa análise deve ser feita de forma individual, mas também de forma coletiva nas escolas e em outros espaços de formação.

A partir daí, podemos entender que uma dimensão importante do processo de formação dos professores é a da partilha de experiências. Um aspecto do trabalho docente é o de que suas ações têm pouca circulação social. O professor trabalha na sala de aula e o alcance do que produzem suas ações costuma ser restrito à comunidade escolar, quando não somente aos seus alunos. Podemos então supor a necessidade de fazer circular de forma ampla e mais sistemática entre a comunidade educacional os saberes produzidos pelos professores.

Em pesquisa recente sobre professores em Portugal, Herdeiro & Silva (2014) apontam que algumas estratégias estão relacionadas à promoção da qualidade de ensino e do desenvolvimento profissional. Dentre elas, a cooperação entre os professores, o reconhecimento do corpo docente e a oferta de oportunidades de aprendizagem na escola, em ambiente colaborativo. O desenvolvimento do professor, num ambiente colaborativo, de partilha, conduziria à aprendizagem conjunta e ao desenvolvimento de suas competências. Num ambiente de partilha, a confiança e a interajuda entre a equipe, estimulariam a experimentação de novas práticas na sala de aula, numa perspectiva contínua de aperfeiçoamento do trabalho do professor e da escola.

O contato com diferentes oportunidades de aprendizagem possibilita que o profissional atue, com mais tranquilidade e segurança, no sentido de promover a aprendizagem do aluno (Herdeiro & Silva, 2014). Os autores apontam que, para que o professor seja transformador do seu desenvolvimento profissional, ao longo da carreira, é necessário reconhecimento profissional, além da garantia de tempo e espaço propícios de aprendizagem.

Também creio ser evidência deste alcance a procura de alguns responsáveis dos alunos para compreender as atividades e os elogios dispensados à pesquisa quando ficaram explícitos seus objetivos. Também o interesse de colegas professores pelo andamento do trabalho, das etapas propostas e resultados, bem como o pedido de compartilhamento

dos materiais utilizados, é considerado por mim como parte da conquista dos objetivos.(Antonio- Memorial)

Nóvoa (2002), demonstra grande preocupação com o (não) reconhecimento social da profissão docente:

Os professores nunca viram o seu conhecimento específico devidamente reconhecido. Mesmo quando se insistiu na importância da sua missão, a tendência foi sempre para considerar que lhes bastava dominarem bem a “matéria” e possuírem um certo jeito para comunicar e para lidar com os alunos. O resto era dispensável. Tais posições conduzem, inevitavelmente, ao desprestígio da profissão, cujo saber perde qualquer “valor de troca” no mercado acadêmico e universitário. Se levarmos este raciocínio até ao fim, deparamo-nos com um curioso paradoxo: “semi-ignorantes”, os professores são considerados as pedras-chave da nova “sociedade do conhecimento”. A mais complexa das actividades profissionais é, assim, reduzida ao estatuto de coisa simples e natural. (Nóvoa, 2002, pp.18-19)

E, para a mudança desse quadro, o autor propõe que as ações dos professores alcancem mais do que seus pares. Sugere, para isso, que os elos dos professores com o espaço comunitário sejam refeitos. Sugere ainda a aproximação da escola, sociedade e comunidades locais, de forma que estas sintam que a escola lhes pertence. Nóvoa (2002) considera que a escola, como foi se delineando, é uma invenção de especialistas, e que foi isso que a distanciou da comunidade.

Para Nóvoa (2002), os professores precisam redefinir seu papel e a escola se tornar um espaço mais aberto à comunidade. Essa abertura contribuiria para uma maior visibilidade do trabalho docente, ainda que os colocasse mais vulneráveis. Porém, tal vulnerabilidade contribuiria para a afirmação profissional.

A concepção da escola como um espaço aberto, em ligação com outras instituições culturais e científicas e com uma presença forte das comunidades locais, obriga os professores a redefinirem o sentido social do seu trabalho. Afastando-se de filiações burocráticas e corporativas, têm de refazer uma identidade profissional que valorize o seu papel como animadores de redes de aprendizagem, como mediadores culturais e como organizadores de situações educativas. É verdade que tal evolução conduzirá a uma maior abertura das escolas e dos professores, que ficarão mais vulneráveis e acessíveis ao escrutínio público. Mas esta “vulnerabilidade” é a condição necessária do seu prestígio social e da sua afirmação profissional (Hargreaves, 2000, apud Nóvoa, 2002, pp. 19-20).

O autor acredita que o trabalho docente se caracteriza por uma complexidade do ponto de vista emocional, já que o espaço escolar é carregado de afetos, de sentimentos e de conflitos, e que a identidade profissional é marcada pelo envolvimento com tais aspectos. E entende que:

Ao alargarmos o espaço da escola, para nele incluirmos um conjunto de outros “parceiros”, estamos inevitavelmente a tornar ainda mais difícil este processo. Os professores têm de ser formados, não apenas para uma relação pedagógica com os alunos, mas também para uma relação social com as “comunidades locais” (Nóvoa, 2002, p 20).

Para Nóvoa (2002), há uma dificuldade em se definir o conhecimento profissional docente devido à característica de ele ter as dimensões teórica, prática e experiencial. O autor acredita que é um conhecimento que depende do que ele chama de reflexão prática e deliberativa, isto é, um processo de reflexão partilhada que proporciona visibilidade às práticas e opiniões individuais, submetendo-as à opinião dos outros. Segundo Nóvoa, programas de formação de professores que compreendem o professor como pesquisador são exemplos de iniciativa “que integram esse tipo de preocupação de forma útil e criativa (Darling-Hammond, 2000; Lieberman, 2000).” (p.23).

3.2 O professor iniciante e a formação continuada

Segundo Nóvoa (2006), a formação do professor estabelece-se “*num continuum*” entre a formação inicial e a formação permanente, no que entende como um *desenvolvimento profissional*. Para o autor, os primeiros anos de profissão são decisivos para o processo de socialização do professor, para a criação da sua identidade e para o que chama de “um certo bem-estar profissional”. À fase de transição entre a formação inicial e a profissão, o autor denomina *indução profissional*, “isto é, a fase em que se inicia, se sugere, se introduz alguém na vida profissional” (p.120). O autor ainda defende que programas de formação inicial e contínua se reorganizem em função de questões que esse período da vida do professor suscita.

Tardif (2007) nos chama a atenção para a importância dos anos iniciais do professor na escola, como sendo determinantes para a construção de sua experiência fundamental, através de uma “aprendizagem rápida”. O professor se dedica, nesse momento, a demonstrar sua capacidade como tal, através de uma dedicação intensa à

prática: “A experiência fundamental tende a se transformar, em seguida, numa maneira pessoal de ensinar, em macetes da profissão, em *habitus*, em traços da personalidade profissional.” No período que se segue, a formação do professor se processa através do trabalho com os colegas, com a tomada de conhecimento das formas como eles desenvolvem seu próprio trabalho. A construção coletiva desses saberes é decisiva, na medida em que o trabalho do professor é, ele mesmo, coletivo. O conhecimento e o reconhecimento desses saberes, pelos professores, contribuem para a constituição de sua identidade profissional e para a conformação de suas referências acerca do que seja a qualidade no trabalho com educação.

Para Vaillant (2009), se faz necessário pensar o processo de inserção profissional dos recém-professores articuladamente a outras políticas. Para analisar essa etapa profissional, ele relaciona aspectos da identidade profissional, da construção da profissão, da valorização da docência e das etapas de vida dos professores.

Vaillant (2009) enxerga a temática da identidade docente como aquilo que vivem subjetivamente os professores no seu trabalho, aquilo que constroem num processo individual e coletivo e que se relaciona a fatores de satisfação e de insatisfação, identidade sendo construída a partir da sua percepção sobre a profissão e da sua percepção da sociedade. Para o autor, são múltiplas as identidades e dependentes dos contextos de trabalho e das trajetórias de vida. Ele afirma ainda que do contexto sociocultural e ideológico resultará um conceito de profissão e que, para tanto, não existe uma única definição desse conceito, uma vez que é construído social e historicamente, estando, portanto, muito vinculado à sua valorização social.

Segundo o autor, a percepção social da docência é a de uma profissão não valorizada. Isso faz dela uma categoria social que não atrai os melhores candidatos, ou que faz com que professores frequentemente desistam da profissão ou, ainda, que ingressem nela por falta de opção ou com objetivos de mudar de cargo assim que possível.

Os primeiros anos da profissão são marcados por incertezas sobre como procederem a respeito da gestão da disciplina na sala de aula, da promoção da motivação dos estudantes, da organização do trabalho, da falta de material, dos problemas pessoais dos estudantes e da relação com as famílias. Segundo Vaillant (2009), são questões com as quais professores mais experientes também se deparam. No entanto, os professores

iniciantes têm menos ferramentas e referências para lidarem com essas situações e, em geral, aprendem o que fazer por ensaio e erro, o que tornaria esse um período de intensivas tensões e aprendizagens.

Lembro-me que em meu primeiro dia de aula como professora eu estava muito ansiosa e temerosa por conhecer e vivenciar, de fato, a prática de sala de aula. Aos poucos descobrimos que é através dessa prática que nos tornamos professores e que ao mesmo tempo em que ensinamos também aprendemos.

Guardarei para sempre em minha memória a minha primeira turma, pois foi muito especial para mim e me trouxe muitos aprendizados. Emociona-me lembrar desse momento porque me via tão cheia de sonhos e, ao mesmo tempo, de medos por não ter nenhuma experiência. Contudo, foi através dos desafios encontrados que me dediquei e procurei adquirir experiências para proporcionar aos meus alunos um ensino de qualidade. Dessa forma, faz-se necessário que o educador se autoavalie para buscar embasamentos teóricos essenciais à reconstrução de sua prática pedagógica. (Amanda- Memorial)

A formação veio em um tempo em que incertezas estavam presentes em minha prática, dando ânimo e vontade de prosseguir. Me formando. Continuando...

“Umas nuvens estranhas tapavam o céu no verão, o inverno era pouco forte – muita água caía e cortava o chão, abrindo novos caminhos.”

(Vanessa da Mata, A filha das flores)

(Antonio- Memorial)

A entrada no ambiente de trabalho pode vir acompanhada do que Tardif (2007) e Huberman (1995) chamam de *choque*, quando o professor se depara com a realidade da sala de aula nos anos iniciais do trabalho docente e os saberes adquiridos na formação inicial parecem estar distantes daqueles da prática. Amanda fala da ansiedade e do medo que sentiu quando esteve diante da sua primeira experiência com uma turma de alunos e, ao mesmo tempo, ao retomar essa lembrança, a ressignifica, talvez por ter vivido a experiência de investigar a sua prática, afirmando que “faz-se necessário que o educador se autoavalie para buscar embasamentos teóricos essenciais à reconstrução de sua prática pedagógica”. Antonio estava vivendo, durante a sua formação no PRD, as incertezas que o momento inicial de profissionalização pode gerar (Vaillant, 2009) e reconhece que tal experiência lhe proporcionou “o ânimo e a vontade de prosseguir”. Poderíamos dizer que a prática ganha um novo sentido a partir da experiência de formação.

Em alguns, essa descoberta provoca a rejeição pura e simples de sua formação anterior e a certeza de que o professor é o único responsável pelo seu sucesso. Em outros, ela provoca uma reavaliação (alguns cursos foram úteis, outros não) E, finalmente, em outros, ela suscita julgamentos mais relativos (por exemplo: “minha formação me serviu na organização dos cursos, na apresentação do material pedagógico” ou então “não se pode pedir à universidade uma missão impossível”) (Tardif 2007, p.51).

A partir dos estudos sobre os ciclos de vida dos professores e da consequente percepção das dificuldades enfrentadas pelos professores nos seus primeiros anos de profissão, uma nova preocupação passa a fazer parte do campo da formação de professores: a formação do professor. A respeito desta, tendência do campo, a partir do final da primeira década dos anos 2000, em âmbito internacional, podemos encontrar autores, sobretudo na Europa, que têm centrado suas pesquisas nesse período específico e, notadamente, nos modos de socialização do professor iniciante que, ao se deparar com a realidade da profissão, encontra desafios que colocam em xeque a sua formação inicial e pessoal.

A primeira turma, que lecionei foi uma de 1º ano, aquela que nenhum professor queria. Quatro professores haviam passado por ela e eu era a quinta. Foi uma grande luta! Eu recém-formada, nunca tinha atuado como professora e de primeira me entregam a turma que ninguém queria. (Roberta – Memorial)

São tantas lutas diárias, mistura de afeto, brigas, correções, abraços, ensino, choro... São tantas conquistas e tantas guerras perdidas! Quantas dificuldades de início de profissão! Falta de saberes, distância. Saía de casa às quatro da manhã para estar na escola às sete e meia. Uma luta diária e o desejo profundo de mudar a situação.

[...] Cheguei como eles, sem saber o que fazer, por onde começar e que considerar como primordial. Percebi que os anos de faculdade, os livros comprados, as revistas lidas e os sites pesquisados não me deram a receita pronta do bolo de minha profissão. Entrei em desespero total. Quando soube que a maioria dos alunos da turma não estava alfabetizada senti a vontade de fugir. Perdia o sono todas as noites, pensando como poderia tornar a presença em sala de aula daquelas crianças em uma experiência significativa e competente. Realizai muitas trocas entre meus colegas e busquei sua ajuda, inconsistentemente.

Inesperadamente, a escola foi escolhida pela 4ª CRE a participar de um curso de capacitação para seus professores em alfabetização. O conhecimento adquirido foi extremamente importante para esse meu período de dúvidas. (Antonio- Memorial)

Se Tardif (2007), Huberman (1995), Növoa (1995) e Goodson (1995) já vinham se debruçando sobre o tema dos saberes e da profissionalização docente em suas etapas e sobre as histórias de vida do professor, mais especificamente, sobre tema do professor iniciante, encontramos Carlos Marcelo Garcia, da Espanha. Este cita, em seu artigo (GARCIA, 2010), outros autores de países europeus, cujas pesquisas têm se focado no mesmo assunto específico. Além dele, Denise Vaillant, do Uruguai (*idem*), cujos estudos abordam as políticas docentes.

Papi & Martins (2010), em seu artigo, cujo objetivo é o de examinar as tendências de investigação a respeito da formação do professor iniciante, apontam que as instituições escolares de Educação Básica, assim como as de Educação Superior necessitam considerar os professores iniciantes de forma diferenciada dos demais professores, propondo que se constituam parcerias entre elas, levando em conta, inclusive, os próprios professores que já atuam nas escolas e que são, muitas vezes, também iniciantes.

As autoras apontam o aumento do interesse pelas pesquisas na área da formação de professores nos últimos anos²⁹. Segundo Papi & Martins (2010),

(...) a centralidade dos estudos voltados ao professor no contexto investigativo da área de formação de professores expressa esse momento, em que as políticas de formação implementadas, especialmente a partir da década de 1990, apontam para o redimensionamento dessa formação, tendo em vista atender aos pressupostos da reforma do Estado. Essa reforma, ainda em curso, busca minimizar seu papel em relação às políticas sociais e privilegiar o processo de reestruturação produtiva para atender à lógica do capital, conforme analisam Malanchen e Vieira (2006) (pp. 41-42).

Nesse contexto, o professor teria o papel de grande responsável pela construção da nova ordem, do que decorreria um maior número de investigações sobre ele, sob diferentes abordagens.

Papi e Martins (2010), após concluírem que os estudos sobre o professor iniciante ainda se encontram incipientes no Brasil, afirmam a importância de que o professor iniciante seja considerado de maneira diferenciada em relação aos demais pelas

²⁹ Para saber mais, consultar ANDRÉ, M. E. D. A. de. A jovem pesquisa educacional brasileira. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 11-23, set./dez., 2006.

instituições escolares e de ensino superior, e propõem ainda que algum tipo de parceria entre elas seja realizada. Assim, as universidades constituir-se-iam como incentivadoras e fomentadoras da formação desses professores.

Vislumbra-se, portanto, a necessidade e a importância de se contribuir mais efetivamente para o desenvolvimento profissional docente por meio de políticas voltadas ao professor iniciante, seja na rede pública seja na rede privada de ensino. Esse é um desafio que ainda se faz necessário superar e ao qual, acredita-se, vale a pena que se dedique atenção especial (p. 54).

Uma das contribuições que esta pesquisa intentou trazer diz respeito à reflexão quanto às possibilidades de proposição de práticas de formação que cooperem para os processos de socialização do professor iniciante, levando em conta a difícil relação entre teoria e prática percebida por esse professor em suas primeiras experiências docentes.

4 Escrita docente

Neste último capítulo, realizo uma reflexão a respeito da escrita docente e seu potencial de formação, buscando compreender o que seria uma escrita que podemos chamar de autoral. Para fazê-lo, analiso os trabalhos escritos de seis professoras e um professor, residentes do PRD, no ano de 2015, produção solicitada como pré-requisito para a conclusão do curso: o Memorial Cisrcunstanciado e o Produto Final Acadêmico (PAF)”. Ao analisar esses trabalhos, a seguinte questão se apresentou para análise, como amplo “pano de fundo”: Como encontrar marcas de autoria nos textos docentes?

O que escrevem os professores? Pesquisadores da área da Educação têm buscado responder a esta pergunta nas suas investigações. Especificamente professoras e professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental, que são generalistas, e por esta razão têm, além da responsabilidade de ensinar Matemática, Estudos Sociais³⁰ e Ciências, o encargo de ensinar a escrita durante os cinco anos desta etapa da Educação Básica. Caberia perguntar: os professores que ensinam seus alunos a escrever, escrevem? Uma das reflexões que me conduz em minha pesquisa é a questão do lugar da experiência da escrita na vida dos professores (incluída a vida profissional), pensando se esta poderia torná-los mais aptos a compreenderem o objeto (ou tema) de conhecimento “escrita” que devem propor às crianças em seu ensino.

As discussões que se poderiam travar sobre práticas sociais/profissionais dos professores como escritores, bem como o conteúdo e objetivos desta atividade de escrita, partem de concepções e representações das pessoas a respeito do que professores deveriam ter como prática de escrita. Tendo como foco desta pesquisa a profissionalização do professor, me detive sobre os saberes e conhecimentos que este tem a respeito do ensino e da aprendizagem dos seus alunos e também o que o professor diz e a forma como diz a respeito desses saberes e conhecimentos. Buscar significados no seu discurso produzido permite-me considerar um processo de autoria e construção de identidade docente. A escrita docente da qual tratamos aqui é inscrita num processo de

³⁰ Em algumas instituições, a área do conhecimento “Estudos Sociais” pode também ser denominada pela composição das áreas de História e Geografia. A escolha por uma ou outra denominação pode ser polêmica e envolve concepções a respeito do que ensinar. No entanto, a escolha por esta nomenclatura, neste texto, se deu por ser a utilizada no Colégio Pedro II e não significa a assunção de um posicionamento.

formação, acreditando no seu potencial de promover a experiência de se constituir como professor ao escrever.

Conforme apresento mais à frente, olhar para os textos dos professores, com o objetivo de responder às perguntas que me coloquei incialmente, significou perceber os processos alteritários que se produziam nesse contexto de produção. Perguntar ainda: Com quem dialogam os professores em formação? Que discursos assumem e de quais discordam, se posicionando, ao escreverem sobre o seu trabalho? O que dizem do que fazem e que escolhas fazem ao dizer sobre o que fazem? Tal propósito insere-se no esforço por reafirmar a necessidade de que professoras e professores ocupem um novo lugar social, de reconhecimento do conhecimento que produzem nas escolas. Parti da premissa de que a escrita pode ser formadora e, a partir dessa premissa, busquei encontrar os possíveis efeitos que a experiência de formação desses professores, no PRD, pode ter lhes proporcionado no sentido de aproximar os professores de sua prática, num sentido autoral, de reflexão e de criação.

No primeiro subcapítulo, analiso a questão da autoria e a sua relação intrínseca com os gêneros. No segundo, analiso mais detidamente a questão da interlocução e a questão da voz docente, buscando indícios de autoria nos textos dos professores, os modos como essas vozes se entretêm entre si ou simplesmente podem ser identificadas, pois elas revelam-se em articulação com a própria maneira como o sujeito está se apresentando e/ou escolhendo tecer o seu texto, dando por este mecanismo discursivo destaque para outras vozes além da sua. Será no diálogo com essas outras vozes, que sua voz se constitui. Nesta seção, que é a mais importante, pude observar o movimento de relação com os formadores, com os alunos e também com as fontes teóricas. No terceiro e último subcapítulo, me volto à questão da escrita docente buscando nos textos dos professores indícios do seu potencial formador, no sentido de produzir movimentos identitários, de dizer daquilo que fazem, das escolhas realizadas e de se inscreverem em determinados campos teóricos.

4.1 Autoria e gêneros do discurso

Como busquei formular acima, a aposta feita foi na construção de uma escrita autoral como um caminho para que professores encontrem novas formas de dizer sobre o

seu fazer docente, buscando recuperar alguma modalidade da voz que lhes tem sido negada socialmente, conforme tantas pesquisas já têm apontado. Buscando, assim, contribuir para que esta voz possa ser ouvida e compreender os canais que tornariam esta escuta interlocutiva possível. A ideia de valorizar a escrita docente em processos de formação continuada, sempre contextualizadamente, almeja a longo prazo que se produza um mercado (SOUZA; SARTI; 2014) em que os discursos docentes tenham leitura, sejam objeto de troca de aprendizagens, de produção de novos saberes profissionais, através da leitura entre pares que se possa esperar que ocorra.

Temos buscado compreender, no nosso grupo de pesquisa, como experiências de formação docente podem contribuir para esse percurso. A exemplo deste investimento, há a tese de Lanzillotta (2018), que investigou a autoria nos textos docentes e seus estilos de escrita em textos publicados por professoras em uma revista de educação de circulação entre acadêmicos/as e professores/as. Temos nos perguntado: Como definir escrita autoral docente? Por que deseja-la? Para responder a esta questão, temos recorrido à teoria da linguagem de Bakhtin e a autores que, tendo-o também como seu referencial, têm se dedicado a desenvolver os conceitos de autoria e estilo na escrita de textos de diversos gêneros do discurso.

Possenti (2002), por exemplo, muito nos auxiliou neste percurso investigativo. Ele propõe um conceito de autoria que se diferencia do que identifica com a concepção desenvolvida por Foucault, e assumida também por Chartier, que opera com duas noções de autor. A primeira destas “se constitui a partir de um correlato, a noção de obra. Só temos um autor se temos uma obra que possa consistentemente ser associada a esse autor”. A segunda noção seria a de conceber autores como “fundadores de discursividades”, tais como por exemplo Freud ou Marx. Estes se caracterizam não só por serem os autores de suas obras, mas também por terem produzido “a possibilidade e a regra de produção de outros textos”. Tais noções não são assumidas por Possenti (2002), uma vez que sua preocupação é a de definir autoria em outros contextos como o escolar ou o de produção de vestibulandos, que não possuem uma obra ou mesmo não são fundadores de uma discursividade. Assumimos aqui, portanto a concepção proposta por Possenti (1993, 2002), uma vez que tratamos dos textos produzido por professores e que possuem essas mesmas características dos escolares e vestibulandos.

Possenti (2002) propõe que busquemos nos textos marcas, indícios, do que chama de autoria, como forma de dar alguma objetividade a este conceito, buscando identificar a presença do autor nos textos e os textos *com* e *sem* autoria. Tais indícios podem ser encontrados quando percebemos que alguém assume, conscientemente ou não, as atitudes de dar voz a outros enunciadores e de manter distância em relação ao seu próprio texto (Possenti, 2002). A primeira atitude trata de fazer uma avaliação e de se posicionar em relação ao discurso citado, às outras vozes que constituem o seu próprio discurso. A segunda atitude trata de marcar posição em relação ao que se diz e aos seus interlocutores. Nesse segundo caso, o enunciador mantém um distanciamento do próprio texto explicitando o sentido, resumindo, retomando, esclarecendo, “diante de alguma reação do outro, visível ou imaginária” (POSSENTI, 2002). Em se tratando de um texto escrito, uma aposta é feita a respeito de quem são seus interlocutores, o que implica em escolhas do que dizer e de como dizer em determinado cenário discursivo.

Autoria, então, concordando com a formulação de Possenti, pode ser considerada como um processo em que o sujeito passa a lidar com os discursos existentes que atravessam seus próprios discursos, seus posicionamentos e informações presentes, assumindo esses discursos como se fossem sua própria voz ou se posicionando contrariamente à voz do outro. Na mesma direção, encontramos as formulações de Bakhtin:

Entretanto, o enunciado não está ligado apenas aos elos precedentes, mas também aos subsequentes da comunicação discursiva. Quando o enunciado é criado por um falante, tais elos ainda não existem. Desde o início, porém, o enunciado se constrói levando em conta as atitudes responsivas, em prol das quais ele, em essência é criado. O papel dos *outros*, para quem se constrói um enunciado, é excepcionalmente grande, como já sabemos. Já dissemos que esses outros, para os quais o meu pensamento pela primeira vez se torna um pensamento real (e deste modo também para mim mesmo), não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação discursiva. Desde o início o falante aguarda a resposta deles, espera uma ativa compreensão responsável. É como se todo o enunciado se construisse ao encontro dessa resposta. (BAKHTIN, 2011. p. 301)

Dessa forma, autoria implica uma tomada de posição discursiva em relação a outros discursos já enunciados e em relação aos interlocutores, implicando em uma avaliação ética, em uma escolha do que enunciar. Um dizer de certo modo, que aponta a singularidade do enunciado e, portanto, uma subjetividade e, ao mesmo tempo, uma

identidade histórico-social, uma vez que, o autor, inserido em determinado contexto, é também seu porta-voz. Nessa busca por indícios de autoria, Possenti (2001) propõe que, através de instrumentos teóricos e metodológicos, captemos “o modo peculiar de ser social, de enunciar e de enunciar de certa forma, por parte de um certo grupo e, eventualmente, de um certo sujeito”.

É a partir desta proposta que me debrucei sobre os textos dos professores, procurando perceber se o contexto profissional do professor em determinado tempo e espaço constitui uma identidade histórico-social que produza gêneros discursivos e autorais que poderíamos chamar de gêneros tipicamente docentes. Buscar indícios de autoria em tais enunciados, portanto, me colocou o desafio de analisar o “modo peculiar de ser social” de cada docente, sujeito da pesquisa, ao escrever textos em um contexto de formação continuada e, mais especificamente ainda, em um momento em que estão se constituindo como professores no início da carreira profissional.

O conceito de autoria com que buscamos trabalhar está diretamente relacionado aos conceitos de *dialogismo* e *alteridade* de Bakhtin, na medida em que as concepções de mundo se revelam, ao enunciar a um outro que o constitui, dando sentido ao seu discurso. Essa relação alteritária, inerente aos discursos analisados, coloca em relação os interlocutores trazidos à cena da enunciação, através dos enunciados formulados pelos escreventes. Pode se produzir em um contexto sócio-histórico compartilhado e não exigir assim o encontro físico, presencial, bem como pode também se dar através da escrita distanciada. Através da enunciação, podemos observar a língua e as escolhas que são realizadas para se dizer o que se quer dizer e esta pode ser apresentada na modalidade oral, escrita ou ainda multisemiótica.

Quando escolhemos um determinado tipo de oração, não o escolhemos apenas para uma oração, não o fazemos por considerarmos o que queremos exprimir com determinada oração; escolhemos um tipo de oração do ponto de vista do enunciado inteiro que se apresenta à nossa imaginação discursiva e determina a nossa escolha. A concepção sobre a forma do conjunto do enunciado, isto é, sobre um determinado gênero do discurso, guia-nos no processo do nosso discurso. A ideia do nosso enunciado em seu conjunto pode, é verdade exigir para sua realização apenas uma oração, mas pode exigi-las em grande número. O gênero escolhido nos sugere os tipos e seus vínculos compostacionais. (BAKHTIN, 2011, p. 286)

Bakhtin define gênero por sua forma, que designa como estrutura composicional, sua composição, a ação de compor cada formulação linguística, de modo a buscar que tenha sentido na enunciação a que enseja, ou na qual se inscreve. Define este conceito ainda por seu tema, ou seja, o conteúdo, aquilo de que se quer tratar quando se compõe um determinado enunciado. E ainda por seu estilo. O estilo do gênero remete mais diretamente ao trabalho do sujeito por dentro da enunciação pois, cada gênero servirá a determinadas formulações mais particulares. O sujeito angaria para seu interesse discursivo os recursos linguísticos mais adequados que se tornam indícios para a interpretação do interlocutor, expressando a particularidade do trabalho do sujeito.

Os gêneros discursivos, produzidos pelos professores no Programa de Residência Docente e analisados neste capítulo, foram solicitados como pré-requisito para a conclusão do curso e entregues ao final dele, como já explicitado anteriormente. Diante da autonomia dispensada a nós, coordenadores, para criar alterações que achássemos pertinentes ao modelo-base definido pelo programa, tivemos, eu, as supervisoras e os professores residentes, uma liberdade relativa para propor/realizar a escrita dos textos.

Como coordenadora, eu tinha o propósito de conciliar os objetivos de garantir, ao mesmo tempo, que os textos estivessem de acordo com as normas exigidas pelo programa³¹, e que a sua escrita expressasse o efeito subjetivo que o tipo de formação oferecida pudesse ter surtido, que fosse consoante com as concepções que orientavam as ideias sobre o objeto (ou tema) desta tese. Esse tipo formação que eu busquei construir demandava de mim, por um lado, uma orientação específica quanto às características dos gêneros discursivos para a escrita dos textos. Fazendo-o assim, apostava que eles pudessem por um lado revelar as marcas de autoria dos professores e, por outro, uma negociação dessas características com esses sujeitos. Porque, do contrário, essas marcas estariam sendo negadas. Reflexões e negociações eram suscitadas a partir das dúvidas que surgiam a respeito do conteúdo e da forma na sua construção. Assim, as negociações que empreendíamos -digo nós, incluindo-me, às supervisoras e aos professores residentes- tinham, um papel importante, o que se ressaltava para mim tanto do lugar de coordenadora responsável pela área, como do lugar de formadora daqueles professores e do lugar de pesquisadora que propunha determinada experiência de formação e construía dados a serem analisados na confecção desta tese.

³¹ Já apresentadas no capítulo 1.

Como também já mencionado anteriormente, por considerar que o modelo do memorial continha aspectos que o tornavam muito prescritivo e menos formativo, solicitei que, além de realizarem uma avaliação do programa, narrassem suas memórias de formação, relacionando-as à visão que tinham de si como professores, no presente, formandos do PRD. A solicitação desse tipo de reflexão foi feita no início do ano letivo e a partir desse texto inicial, os professores residentes escreveram seus memoriais ao final do programa.

As orientações com relação à produção do PAF foram feitas desde o início do programa. A primeira reflexão que eu e as supervisoras lhes suscitamos foi a de investigarem, em seu cotidiano, as situações que considerassem problemáticas e que se situassem em um tema de pesquisa que os interessasse para planejarem uma ação que pudesse ser realizada através da construção da sua pesquisa, que resultaria no trabalho final. À medida que definiam o objeto de pesquisa/intervenção, eram feitas as orientações a respeito das ações/atividades e dos autores que poderiam contribuir para a reflexão sobre as situações e temas de que tratariam. As ações, que chamávamos de “intervenções”, podiam ser empreendidas no decorrer do ano letivo, uma vez percebidas as justificativas e motivações para aquela pesquisa/intervenção, definidos os objetivos e escolhidos alguns dos autores de referência para dialogar com a sua prática. No entanto, o processo de escolha do tema/situação problemática costumava ser demorado e a intervenção nas suas salas de aula aconteciam na segunda metade do segundo semestre letivo.

Durante o ano letivo, os professores precisavam cumprir horas do que era chamado de “atividades de docência na escola de origem”. Para isso, planejavam atividades, junto às supervisoras, e apresentavam, por escrito, um relatório com a apresentação das atividades e as reflexões suscitadas. Esse relatório, cujo modelo foi elaborado por mim, tinha um duplo objetivo. O primeiro consistia em que as supervisoras pudessem apurar as horas exigidas pelo programa para essas atividades. A supervisão do cumprimento dessa carga horária era de responsabilidade delas e de nós coordenadores. O segundo, que fosse um instrumento para que os professores realizassem essas atividades, orientados por objetivos e motivações selecionados por eles a partir das demandas dos alunos, das suas próprias demandas ou das demandas da instituição para que experimentassem um olhar investigativo sobre o seu trabalho. Este último objetivo me orientou na construção de um modelo que pudesse promover a reflexão sobre a

experiência, que a pudesse colocar em perspectiva a partir de algumas questões: “como foi a receptividade dos alunos/ o que deu certo/ o que não funcionou/ os objetivos foram ou não atingidos? / que reflexões essa experiência te trouxe? / sugestões de novos encaminhamentos”. Supervisoras e professores residentes tinham a liberdade de selecionar atividades que poderiam constar da construção do PAF ou não. Assim, o exercício de se distanciar das suas práticas para colocá-las em perspectiva poderia ser experimentado durante o ano letivo, anteriormente à construção do trabalho final. A construção de um modelo de relatório teve este objetivo. No entanto, eu corria o risco, por se tratar de um instrumento de controle das horas exigidas pelo programa, de se tornar um instrumento burocrático e pouco dialógico, caso ele não servisse ao debate a respeito dessas reflexões, entre eles e as supervisoras.

A orientação a respeito do memorial e também do PAF era feita diretamente pelas supervisoras e, a partir das dúvidas que estas e os professores residentes traziam, íamos reconhecendo ou recriando os limites e possibilidades que esses gêneros discursivos permitiam à sua escrita. Novas perguntas orientadoras da análise aqui apresentada foram sendo formuladas. Alguns dos questionamentos que motivaram as reflexões que realizamos a respeito da constituição dos gêneros discursivos que os professores produziram são explicitados abaixo.

Como construir o diálogo entre os escreventes e os autores de referência? No memorial seria importante citar esses autores? A escrita do PAF podia/ devia ser feita na primeira pessoa do singular, na primeira pessoa do plural ou na terceira pessoa do plural? A organização dos capítulos do PAF precisaria seguir estritamente as normas gerais do programa? No PAF, era possível que o embasamento teórico e os resultados fossem escritos num mesmo capítulo? Quais dados seriam construídos para serem analisados e assim, apresentarem os resultados obtidos a partir daquela pesquisa/ intervenção? Como perceber, nos alunos, os efeitos das atividades dos professores? Os objetivos poderiam ser referentes ao que se almejava produzir como aprendizado das crianças e também dos próprios professores? As imagens escolhidas para contar (ou ilustrar) do trabalho realizado pelos professores poderiam estar no corpo do texto ou deveriam estar em anexo? Como definir a metodologia do PAF se a pesquisa realizada não tinha o rigor de uma pesquisa acadêmica?

Na análise, persegui tanto as coincidências entre os textos docentes, no que se refere aos pontos que se ressaltavam, relacionados a tais questões, ou seja, as recorrências,

quanto também, por vezes, algumas exceções que nos chamaram a atenção, que se apresentavam em relação a estas recorrências.

Dentro de uma perspectiva discursiva, a escrita docente, com suas marcas de autoria, só pode ser compreendida e analisada, se analisados os gêneros discursivos nos quais se materializa. A língua efetiva-se nos enunciados, sejam eles orais ou escritos e estes, “refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo [da atividade humana] não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas por sua construção composicional” (BAKHTIN, 2011, p. 261). Para o filósofo da linguagem, estes três elementos compõem o enunciado que, apesar de ser único e individual, é determinado pelas especificidades de cada campo da comunicação, que elabora seus “tipos relativamente estáveis”: os gêneros do discurso.

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (idem p.262)

Bakhtin ressalta a diversidade dos gêneros do discurso, justo por serem uma marca da multiplicidade das atividades humanas e, portanto, apontarem para as funções dos enunciados e das condições de comunicação discursiva que tais atividades determinam. Apontando a sua diversidade, advinda dessa relação, mostra que os gêneros discursivos não são estáveis e que a sua criação é permanente na história, podendo, inclusive mesclarem-se fazendo surgir um novo gênero que guarde características daqueles que o geraram. No entanto, justo por cumprirem determinada função e por serem gerados em condições específicas de comunicação discursiva, têm relativa estabilidade que torna possível que sejam identificados pelos participantes de uma mesma comunidade discursiva. São, assim, formas típicas de enunciados que, ainda que guardem essa relativa estabilidade, não deixam de ser cada um, em particular, individual. Alguém ao enunciar, tem algo a dizer, de um determinado modo, para cumprir determinada função, sob determinadas circunstâncias. São essas intencionalidades, escolhas e circunstâncias que determinam a generalidade e singularidade de cada gênero discursivo.

Ao escreverem, professores dão forma à compreensão do que fazem, de suas ações, de suas práticas, que na maior parte das vezes, como acontece em todas as profissões, não passam necessariamente por uma explicitação, ou tradução. A escrita é um modo de acesso às fundamentações das práticas e, ao mesmo tempo, um processo de reconstrução das significações que fazem delas. De outro modo, as práticas podem ser aparentemente semelhantes, sem revelar as nuances de suas realizações subjetivas.

Ao serem colocados na posição de narradores reflexivos de suas práticas pedagógicas, os docentes acabam por produzir um discurso que pode ser considerado de cunho epilingüístico (GERALDI, 1992), ou seja, dentro do próprio movimento de apropriação dos recursos específicos da língua escrita, acabam por produzir reflexões sobre este uso. Além de perceber como alguns gêneros discursivos consolidam-se como mais produtivos ao tipo de discurso desejável para inscrever o professor na posição de autor, como é o caso do relato reflexivo de práticas pedagógicas, do diário de aula e dos memoriais, já se pode identificar uma meta-cognição que vai se constituindo nas produções dos docentes inseridos em ações de formação. Esta produção de conhecimento, ou de saberes, sobre a escrita pode ser uma fonte riquíssima para se encontrar um discurso docente, ou seja, para se acompanhar a sua consolidação. (ANDRADE, 2006b)

No trecho acima, fica mais evidente a noção de constituição alteritária dos enunciados docentes, que poderá ser identificada por analistas deste discurso que busquem encontrar pistas dos traços de autoria desta escrita, ainda tão tenuemente presente no campo educacional, mas que merece ser analisada em sua gênese e fortalecimento.

A busca por compreender o que seria um gênero discursivo tipicamente docente e autoral, que é um dos desafios desta tese, envolveu perceber as generalidades e individualidades do gênero em questão. Analisar os elementos que compõem o gênero discursivo - tema, estilo e organização composicional - escolhas do sujeito que enuncia para cumprir determinada função, sob determinada condição de produção trouxe pistas no caminho a que o desafio empreendido pôde me levar nesta análise.

4.2 Vozes docentes como fonte de análise de sujeitos e seus fazer

O que dizem (/escrevem) do que fazem professoras e professores? Como este dizer sobre seu fazer pode suscitar também o que sabem? O que sabem do que fazem em suas

salas de aula? Ou por que fazem e de tal maneira? Os professores escrevem? Para quem? Para quê? Quem lê o que os professores escrevem? De que modo podemos comprovar que a escrita tem um potencial formador, no sentido de promover uma consciência a respeito dos saberes e práticas docentes? A escrita tem um potencial político, no sentido de ampliar os espaços de atuação docente para além da sala de aula? Essas perguntas, desdobramento das anteriormente formuladas me auxiliaram a conduzir a investigação sobre os possíveis efeitos profissionais proporcionados pelo ato de escrever em um curso de formação continuada.

Temos pontuado a falta de um espaço para o professor da educação básica se expressar por escrito, de modo que a voz docente nunca é verdadeiramente enunciada. Em alguns espaços de formação, concede-se ao professor e se pode encontrar a voz de professores que se formam. Porém, esta não é necessariamente escutada, isto é, não se busca compreendê-la, analisá-la qualitativamente, observar de que (materiais discursivos) ela vem sendo feita. Parece que a constatação da presença da voz docente seria por si uma verdade, que seu teor ao ser enunciada necessariamente proporcionaria que ela pudesse ser escutada, de forma “inteira”. Afirma-se que as formações são positivas e bem-sucedidas porque nestas se produziu a voz docente. Considerando que este tratamento à voz docente seja ainda insuficiente para que se produzam efeitos de formação mais significativos, caberia perguntar, numa análise qualitativa: De que esta voz é feita? Há imbricações de vozes de outros âmbitos? Em que dosagens? (ANDRADE, 2014-b)

Ao assumir a escrita como prática de formação de professores ou de futuros professores, a universidade, em suas práticas cotidianas e em suas ações de pesquisa, tem se detido sobre a escrita como registro da prática, autobiográfica, narrativa de trajetórias de vida e formação, em gêneros discursivos como o memorial, o diário, a carta e o relato de experiência. Estas são algumas das propostas que emergiram nos últimos 10 anos nos espaços de formação com vistas à valorização das vozes docentes à construção de identidades profissionais e à reflexão sobre os saberes e práticas docentes (NÓVOA; FINGER, 2010; SOUZA; MIGNOT, 2008; SOUZA, 2006; PRADO; FERREIRA; FERNANDES; 2011; PRADO; SOLIGO, 2005).

Junto às práticas de formação, forjaram-se pesquisas que vêm se utilizando de abordagens teórico-metodológicas cujo objetivo tem sido o de conhecer e reconhecer a voz docente, a partir de análises de sua trajetória de vida e formação. Goodson (1995), argumentando sobre a importância que têm os dados sobre a história de vida de

professores para a investigação, reconhece a consistência do discurso desses professores para a “interpretação da sua linha de conduta e prática” (p.71).

O respeito pelo autobiográfico, pela “vida”, é apenas um aspecto duma relação que permita fazer ouvir a voz dos professores. Em certo sentido, tal como acontece com a antropologia, esta escola de investigação educacional qualitativa trata de ouvir o que o professor tem para dizer, e respeitar e tratar rigorosamente os dados que o professor introduz nas narrativas, o que vem alterar o equilíbrio comprovativo. Tradicionalmente os dados que não servem aos interesses do investigador e as incidências previstas são postos de lado. Neste modelo, os dados que o professor fornece são invioláveis e só são dispensados após prova rigorosa em relação à sua irrelevância e redundância. (GOODSON, 1995, p. 71)

Segundo Nunes (2001), é nas décadas de 1980 e 1990 que as pesquisas sobre formação de professores e saberes docentes que buscam *dar voz aos professores*³², surgem internacionalmente. Tal perspectiva tem sido assumida também por pesquisadores brasileiros, desde a década de 1990 (SOUZA, 2006), produzindo pesquisas que colocam o professor no centro dos estudos e debates desde então.

Esse movimento de valorização da voz docente tem produzido, conjuntamente, ações de formação e de pesquisa que buscam mais do que falar sobre o professor, assumir o professor como interlocutor nessas ações. Pesquisa e formação têm caminhado juntas, como partes de um processo que provoca deslocamentos entre os sujeitos em seus lugares de professores, formadores e pesquisadores, seja quando o professor se coloca na posição de pesquisar a sua própria prática, seja quando o pesquisador-formador assume esses dois lugares na relação com os formandos que são, ao mesmo tempo, sujeitos da pesquisa. Esses deslocamentos têm o potencial de provocar *excedentes de visão* (BAKHTIN, 2011). O lugar exotópico que podem assumir os sujeitos implicados nessa relação provoca olhares distintos sobre si mesmo, construindo novos sentidos sobre ser professor, pesquisador e formador e sobre o outro dessas relações. Algumas das pesquisas que se interessam por essa relação que aproxima pesquisa e formação têm apostado na escrita docente como uma estratégia potente para o cumprimento dos distintos objetivos a que

³² Esta expressão tem sido utilizada por alguns autores para tratar do processo de legitimação da voz docente e será problematizada mais adiante. A exemplo da sua presença na bibliografia sobre formação docente, destacamos o artigo de Goodson (1995), intitulado “Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional”.

cada uma dessas ações se propõem (PRADO; SOLIGO; SIMAS; 2014; RIBEIRO; SAMPAIO; SOUZA; 2016; MOLISANI, 2015; ANDRADE, 2014-a; SUÁREZ, 2007).

A associação entre escrita narrativa e pesquisa narrativa é um exemplo dessa relação, cujo potencial formador tem sido investigado e assumido por pesquisadores da área da educação e, especificamente da formação docente. Prado, Soligo & Simas (20??), apresentam a pesquisa narrativa, abordagem teórico-metodológica por eles desenvolvida, em suas dimensões narrativas e que se relacionam com determinado tipo de escrita e de fazer pesquisa.:

Nosso pressuposto é que as pesquisas podem ser narrativas em três “lugares” – nas fontes de dados, no registro do percurso e no modo de produção de conhecimento – e o modo que pesquisamos se caracteriza como experiência narrativa em todos eles, de forma articulada. Isso significa uma ousada aventura de autoria, uma vez que o autor produz narrativamente a pesquisa, de forma progressiva, e produz narrativamente o seu registro por escrito, também ele fonte de dados que se constitui no percurso – em diálogo com as narrativas que são as fontes de dados iniciais. E esta não é uma escolha fácil de administrar ao longo da pesquisa, por várias razões. Se a coerência estética que buscamos entre fontes de dados, registro e modo de produzir conhecimento, sempre narrativos, sugere facilidades óbvias pela suposta ausência de contradições acentuadas, esta é uma conclusão enganosa. Se por um lado é certo que a convergência das escolhas favorece uma articulação orgânica, de modo que a escrita progressiva de uma narrativa do processo é recurso privilegiado para a produção de conhecimento, por outro existe uma tensão permanente entre o registro em uma forma narrativa e o gênero em questão – que, no caso, será sempre dissertação ou tese (ou outro tipo de relatório de pesquisa acadêmica), ainda que registrados narrativamente. (PRADO; SOLIGO; SIMAS; 2014)

A pesquisa narrativa, quando produzida pelo professor que escreve sobre a sua própria prática, tem por objetivo o autodesenvolvimento profissional e a tomada de consciência que a relação com o outro produz (SIMAS; PRADO; DOMINGO; 2018). Com o intuito de problematizar esse tipo de pesquisa como um meio potente de cumprir os objetivos por eles destacados, os autores apresentam uma pesquisa narrativa realizada por uma professora pesquisadora iniciante, que buscou investigar “como se constituíra professora no início da docência”. O desenvolvimento dessa pesquisa pressupôs o deslocamento entre os lugares de professora, de professora-pesquisadora e de pesquisadora, e ainda reflexões de naturezas distintas que tais posições podem produzir. Como professora, produzia uma reflexão na ação, que do lugar de professora-

pesquisadora, ao narrar a sua prática em outro espaço-tempo, podia refletir sobre essa prática e, como pesquisadora, analisar as reflexões por ela narradas, em um processo de partilha com outros profissionais da educação.

Podemos depreender dessa abordagem, no caso específico do professor que assume posições distintas no processo de produção da pesquisa, a existência de três dimensões importantes. A primeira delas é o potencial de autodesenvolvimento profissional que a reflexão do professor sobre a sua prática pode produzir. A segunda, é um modo outro de fazer pesquisa, em que o pesquisador é, ao mesmo tempo, autor e personagem do seu texto e as potencialidades que essa narrativa pode produzir em termos de consciência a respeito da sua prática e da investigação empreendida. A terceira, é uma dimensão política que diz respeito ao lugar social do professor: o professor-pesquisador que tem seu conhecimento reconhecido como um conhecimento válido na universidade.

Um outro exemplo da relação que pode ser estabelecida entre pesquisa e formação docente tem sido desenvolvido pelo nosso grupo de pesquisa, vinculado ao LEDUC e coordenado pela professora Ludmila Thomé de Andrade, a partir do projeto “As (im)possíveis alfabetizações dos alunos de classes populares pela visão de docentes na escola pública”, que tem, como ação de pesquisa, a formação de professoras dos anos iniciais da educação básica (educação infantil e 1º ao 3º ano do ensino fundamental). É a partir deste projeto, que se desenvolve desde 2011 e que conta com encontros semanais de formação, denominados Encontros de Professores de Estudos sobre Letramento, Leitura e Escrita (EPELLE), que vêm se construindo as bases do que Andrade (2014) denomina pesquisa-formação, inscrita numa concepção discursiva. A partir desta pesquisa maior, foram produzidas, por membros do nosso grupo de pesquisa, duas dissertações de mestrado e quatro teses de doutorado³³ que buscaram perceber os efeitos

³³ 1. Varejão, Joana d'Arc. Formação Continuada e Ensino de Língua Materna às Crianças de Classes Populares do Dialogismo aos Gêneros, a Responsividade Docente. 2014. Tese (Doutorado em Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação UFRJ, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Orientador: Ludmila Thomé de Andrade.

2. Monteiro, Fernanda. Professor alfabetizador: identidades, discursos e formação continuada. 2014. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação) - Faculdade de Educação da UFRJ, . Orientador: Ludmila Thomé de Andrade.

3. Barboza, Denise . As novas formas de ler e os multiletramentos na escola pública. 2015. Tese (Doutorado em Doutorado) - Faculdade de Educação da UFRJ, . Orientador: Ludmila Thomé de Andrade.

4. MOLISANI-Alves, Bruna. Discursos de professores sobre leitura e escrita na educação infantil: construindo possibilidades para a prática pedagógica e a formação continuada. 2015. Tese (Doutorado em Doutorado em Educação) - UFRJ -FACULDADE DE EDUCAÇÃO, . Orientador: Ludmila Thomé de Andrade.

dessa formação, através das relações construídas neste cenário, entre professoras em formação e formadoras-pesquisadoras.

Assim, o EPELLE configura-se como um campo de pesquisa, concebido como um lugar em que professoras da educação básica, formadoras e pesquisadoras se encontram e vivem conjuntamente os processos de formação. Através desses encontros e das possibilidades que estes engendram, dos sujeitos se deslocarem entre essas três posições, produzem-se alteridades constitutivas de cada um dos sujeitos e discursos, por cada um deles, para os seus *outros* ali constituídos nas interações verbais.

Nas interações entre os atores-sujeitos, todos estão em formação. Neste sentido, o pesquisador, como analista deste discurso, produz uma compreensão da palavra do sujeito de sua pesquisa, na medida em que busca identificar um possível resultado da sua palavra, dentre outras também palavras alheias. O sujeito não está desvinculado dos acontecimentos da própria pesquisa. (ANDRADE, 2014-a, p.136)

No caso específico do discurso docente, a abordagem teórico-metodológica desenvolvida que denominamos pesquisa-formação, constituída de uma perspectiva teórica discursiva, tem nos conceitos de dialogia, polifonia e alteridade base importante para se pensar, especificamente, a escrita docente. A escrita, vista como um processo, que simultaneamente, é formador, responde a uma formação e ainda, a altera, situada nas experiências de formação, apresenta três dimensões que se entrecruzam multiplicando e potencializando seus efeitos. A escrita, nesta perspectiva é, portanto, ao mesmo tempo, um encontro consigo e com o outro e também representa a expressão desse encontro entre os sujeitos da formação: professores, formadores e/ou pesquisadores e, ainda, constituída de uma alteridade mais radical, os alunos.

Investimos no letramento profissional de professores alfabetizadores, no qual passam a praticar de modo mais intensivo certos modos de produção discursiva, por meio do exercício da leitura e da escrita, bem como da oralidade envolvida nas duas dimensões. Os percursos de letramento promovidos e apropriados pelos docentes são analisados, pelo seu caráter subjetivo, singular, isto é, descrevendo-se compreensivamente alguns dos processos realizados por alguns dos

5. Lucio, Elizabeth. A palavra conta, o discurso desvela: saberes docentes da/na formação continuada de professores de leitura e escrita. 2016. Tese (Doutorado em Doutorado) - Faculdade de Educação da UFRJ, . Orientador: Ludmila Thomé de Andrade.

6. Donda, Beatriz. A autoria docente em um processo de formação continuada de professores alfabetizadores. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Orientador: Ludmila Thomé de Andrade.

sujeitos envolvidos. A perspectiva discursiva nos permite englobar da identidade à subjetividade, o trabalho subjetivo sobre os indivíduos, descrevendo e compreendendo processos singulares produzidos neste tempo-espacó, sempre se concebendo as relações alteritárias que nestes se inscrevem. (ANDRADE, 2014-a, p.145)

O pesquisador/formador que olha para a escrita desses professores, e quer compreender o que dizem ao escrever, olha, também para si, para o seu próprio discurso, refletido e refratado nas palavras do outro. Do lugar de formadores/pesquisadores, encontramos, na palavra dos professores, reflexos das nossas próprias palavras e, também, refrações, o que significa que, no processo de tomada da palavra do outro, tornando-as suas palavras, devolvendo-as, alterações são produzidas em um movimento de interpretação e compreensão do mundo.

Nas interações entre os atores-sujeitos, todos estão em formação. Neste sentido, o pesquisador, como analista deste discurso, produz uma compreensão da palavra do sujeito de sua pesquisa, na medida em que busca identificar um possível resultado da sua palavra, dentre outras, também palavras alheias. O sujeito não está desvinculado dos acontecimentos da própria pesquisa. (ANDRADE, 2014-a, p.136)

Durante o programa, como já explicitado, os professores residentes participavam de diversos *eventos de formação* (oficinas, palestras e minicursos) e a escolha por cada um deles era feita de acordo com a disponibilidade e o interesse de cada um. Além da participação nesses eventos, frequentavam um pouco o cotidiano do Colégio Pedro II, sobretudo as aulas nas turmas de educação básica das/os supervisoras/es, um dos requisitos do programa. Além de participarem do cotidiano do colégio, faziam encontros de orientação com as supervisoras para pensarem conjuntamente as leituras de referência e a escrita do PAF e do Memorial Circunstanciado, bem como para a construção de planejamentos das aulas no Colégio Pedro II e nas suas escolas de origem.

Ademais, os encontros com os coordenadores de área também são previstos pelo programa e minha opção como coordenadora de área, no ano de 2015, foi a de fazer desses nossos encontros um dos eventos de formação de qual todos os professores residentes participassem: o minicurso de área “Teoria e Prática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”. No ano de 2015, também ofereci o minicurso “Questões de alfabetização numa perspectiva discursiva”, aberto a inscrições por parte de professores residentes de

quaisquer áreas do programa e do qual participaram cinco dos professores residentes, sujeitos desta pesquisa. Minha ação direta como formadora acontecia nesses dois espaços, no entanto, como coordenadora da área, tinha como função a orientação às supervisoras das atividades a serem realizadas, o que, indiretamente, se configurava como uma ação de formação, uma vez que essas orientações eram embasadas pelos meus referenciais teóricos e pelas minhas experiências como professora da Educação Básica, colocados em diálogo com os referenciais e as experiências das supervisoras (também professoras) e dos professores residentes, com quem eu mantinha contato através dos minicursos.

O minicurso de área foi realizado em oito encontros, durante o ano letivo. As aulas tinham o propósito de que, coletivamente, discutíssemos as questões de educação que envolviam a sua prática, em diálogo com os textos dos autores selecionados por mim. Nesse espaço, compartilhávamos práticas e leituras. As escritas solicitadas eram também trazidas para o grupo para serem partilhadas e discutidas entre nós. Minha posição como formadora tinha o intuito de não oferecer respostas ou soluções para as questões formuladas pelos professores, mas, sim, de fazer produzir novos sentidos para a docência, através da experiência de contarem sobre a sua prática, em cotejo com as teorias apresentadas. Muitas das questões trazidas por cada um dos professores eram reconhecidas pelos pares e a partir dos debates que eram travados, buscávamos juntos caminhos possíveis de serem trilhados.

Eu almejava construir um espaço discursivo propício a que os professores encontrassem formas de dizer do seu trabalho, se constituindo como professores reflexivos, produtores de conhecimento, em diálogo comigo, com seus pares e com os estudos feitos, apropriando-se do seu fazer, transformado por essas vozes alheias, tomadas como suas palavras. Nas análises dos textos dos professores residentes que apresento nas seções a seguir, busquei encontrar essas vozes da formação que os constituíram: a formadora, os outros professores residentes e as fontes teóricas com quem dialogaram no processo de escrita sobre o seu fazer. Assumindo uma alteridade mais radical, uma das vozes da formação é a dos alunos desses professores, objetos do seu ensino. As reflexões a respeito da sua presença nos textos dos professores estão também em destaque em uma das seções a seguir. Busquei encontrar, ainda, outras marcas da alteridade que os constituíram no momento da sua enunciação, ao escreverem seus textos: os leitores que tinham em mente e as outras vozes constituintes da sua história. Ao analisar seus textos/ discursos, procurei, ainda, perceber os sentidos produzidos por eles

ao escrever, no que este ato os afetou, produziu como subjetividade na identidade de professores pesquisadores e autores do seu trabalho.

4.2.1 Voz da formação

Vivi, durante o trabalho no PRD, os deslocamentos entre as posições de coordenadora, formadora, pesquisadora e de professora. Esses deslocamentos, objeto de reflexão constante, me colocavam num lugar muito próximo aos professores. A identidade de professora cumpria um papel importante na constituição da identidade de formadora que tratava como objeto da formação o ensino e a aprendizagem dos alunos. E também na constituição da identidade de coordenadora, que reconhecia os problemas enfrentados por eles na sua profissão, os entraves gerados pelas políticas públicas de educação, o lugar social ocupado pelos professores, questões reconhecidas por mim e que me tornavam sensível ao planejamento dos encaminhamentos na atuação que essa função exigia.

Todas essas identidades, ainda, me constituíram como pesquisadora que, como eles, tinha como objeto de pesquisa minha própria prática. Assim, encontrar nos textos desses professores as vozes que os constituíram ao escrever, foi também encontrar minha voz de formadora e coordenadora, tomada e re-apropriada por eles em seus discursos. Talvez tenha sido esse movimento o mais difícil de ser realizado como pesquisadora, devido ao receio de parecer uma afirmação positivada por mim do meu próprio trabalho como formadora. Selecionar e analisar trechos em que se referiam diretamente a mim, não foi tarefa fácil, mas necessária diante da perspectiva adotada, para realizar as reflexões empreendidas nessa tese.

Uma das orientações para escrita do memorial era a de avaliar o PRD e, por este motivo, estão presentes nos seus textos reflexões sobre as experiências vividas nos minicursos dos quais fui formadora. Os trechos a seguir selecionados a partir do que denominei “voz da formadora” apresentam avaliações/reflexões a respeito da formação e os sentidos por eles produzidos sobre essa experiência. Apresentam também as marcas alteritárias mais sutis desse encontro entre a formadora (eu) e os professores em formação.

Para explicitar essas marcas busquei fazer ressaltar os contextos da formação que pudessem estar referidos a elas.

Este minicurso foi fantástico, pois mudou a minha forma de pensar a escola e principalmente entender que passamos a maior parte do tempo nas escolas ensinando a metalinguagem e não a língua viva. Um dos trabalhos propostos foi pensar em um planejamento dialogando com a teoria.

[...]

Uma fala que ficou marcada nesse minicurso foi “para quê, para quem e por que ensinar?”. Por causa dessa fala tão repetida pelas professoras, toda vez que pensava em uma atividade para dar aos meus alunos, ficava questionando o porquê daquilo. A minha maior dificuldade como professora era a sensação de não seguir uma sequência didática. (Roberta- Memorial)

Nos trechos acima, Roberta refere-se ao minicurso “Questões de alfabetização numa perspectiva discursiva”, em que tínhamos, eu e a outra formadora, dentre outras fontes teóricas, João Wanderley Geraldi que, em seu livro “Portos de Passagem” aborda as práticas do ensino da língua portuguesa e apresenta, dentre tantas reflexões, as atividades possíveis de serem realizadas para compreendermos as ações que fazemos com a linguagem: as atividades linguísticas, epilingüísticas e metalingüísticas. A partir deste referencial teórico e de outros que nos embasaram como formadoras, construímos o minicurso. Ainda que não tenhamos selecionado o trecho do livro que trata das atividades mencionadas, as palavras do autor estavam presentes no nosso discurso e podemos vê-las refletidas/refratadas pela Roberta, que as torna presentes no seu próprio discurso, formando uma cadeia de enunciados. As palavras do autor chegam até a professora através das formadoras e, sustentada por essas palavras, se aproxima da sua prática, questionando-se de forma a encontrar novos caminhos para o seu trabalho.

A palavra, para Bakhtin (2011), existe para o sujeito falante sob três aspectos: como “palavra da língua neutra”, como “palavra alheia dos outros” e como “a palavra minha”. O primeiro deles, o de neutralidade, se levarmos em conta a palavra como algo que está virtualmente disponível no sistema linguístico para ser utilizada em um enunciado concreto. “As palavras não são de ninguém, em si mesmas nada valorizam, mas podem abastecer qualquer falante e os juízos de valor mais diversos e diametralmente opostos dos falantes” (p. 290). Em um enunciado concreto, a palavra vai tornar-se expressiva de um posicionamento valorativo do sujeito e sair da neutralidade, como nos seus outros dois aspectos. A “palavra alheia” se caracteriza por ser “cheia de ecos de outros enunciados”, ou seja, os discursos individuais se formam e se desenvolvem a partir

dos discursos dos outros, através da interação com os enunciados individuais dos outros. “Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, reacentuamos” (p. 295). Assimilar, reelaborar e reacentuar a palavra alheia, em uma situação e com uma intenção determinadas, a torna “minha palavra”, já atravessada de minha expressão.

Da mesma forma que nos anteriores, nos trechos a seguir podemos ver ecos dos discursos da formação ressoarem nos discursos da Roberta e da Adriana, que tomam a palavra alheia como suas palavras. Do mesmo livro de Geraldi, oferecemos a leitura de um capítulo em que o autor propõe que, para a produção textual nas escolas, seja oferecido ao aluno subsídios para que ele tenha “o que dizer”, “para quem dizer”, “porque dizer” e, então poder construir estratégias para “dizer o que se quer dizer”.

Roberta toma a palavra do mesmo autor, construindo uma forma de ensinar que esteja de acordo com as premissas colocadas por ele para uma produção escrita desejável nas escolas. Em um processo de assimilação, reelaboração e reacentuação da palavra alheia, as assume como suas premissas para pensar e elaborar as suas aulas.

Sinceramente, não acreditei que seria possível tamanha evolução das crianças. Toda turma evoluiu e aproveitou de certa maneira a residência, pois ela mudou a forma de eu ver a educação. Hoje, quando penso no que será ensinado na aula me questiono: Ensinar para quê, para quem e por quê? (Roberta – PAF)

Já Adriana apropria-se da palavra do mesmo autor de outra maneira, mostrando para nós o trabalho subjetivo e singular do sujeito de torná-la sua palavra para se posicionar diante dos muitos referenciais disponíveis.

Dessa forma, buscávamos trabalhar o uso da língua enquanto processo discursivo envolto nos questionamentos de para quem e por quê escrever ou ler, como no texto da foto 3 produzido por criança. (Adriana – PAF)

O contato com novas fontes teóricas na formação, postas em diálogo com os referenciais trazidos na sua história, gera novos conhecimentos e novas possibilidades de pensar e produzir outras formas de fazer. A partir das leituras proporcionadas pela formação, Adriana pôde construir os caminhos para desenvolver uma didática e uma forma de pesquisar a sua prática, que estivessem de acordo com as perspectivas dos autores lidos e assumidas por ela, dando-lhe subsídios para argumentar em favor das

escolhas feitas. Os encontros de formação, onde as leituras e experiências eram compartilhadas, proporcionaram uma segurança e uma subsequente consciência sobre as suas ações como professora.

Outro ponto de fundamental importância foi a tentativa constante do estabelecimento de uma relação de pesquisa e questionamento da realidade da comunidade escolar. Essa perspectiva foi embebida pelos estudos de inúmeros pesquisadores, porém é necessário destacar a influência das proposições apresentadas por João Wanderley Geraldí quanto à correlação fundamental entre ensino, aprendizagem e herança cultural, segundo a qual, a identidade do professor deve ser a do “sujeito capaz de considerar seu vivido, de olhar para o aluno como um sujeito que também já tem um vivido, para transformar o vivido em perguntas” (GERALDI, 2010. p.95.). Ademais, optou-se por uma perspectiva de análise qualitativa a partir da observação do processo vivenciado pelos alunos e a realização de uma análise discursiva dessas produções escritas. Nas palavras de Cecília M. A. Goulart e Angela V. Gonçalves ao pesquisarem os aspectos semióticos da aprendizagem inicial da escrita:

[A pesquisa de caráter qualitativo] tem a sala de aula como fonte de conhecimento e de material, permitindo assim maior proximidade entre os sujeitos pesquisadores e pesquisados em relação a suas experiências e sentidos no/para o mundo, focalizando a realidade pedagógica de forma contextualizada. (GOULART; GONÇALVES, 2013. p.27).

[...]

Essa visão não poderia ser perdida dado que o objeto de análise principal de nossas aulas era a linguagem, escrita ou oral. Nesse ponto foi fundamental partir da concepção de linguagem como prática social advogada por diversos autores, como Ana Luiza Bustamante Smolka, para quem a alfabetização precisava ser empreendida como um processo discursivo, justamente por basear-se na linguagem, produção e produto da atividade humana. (SMOLKA, 2012. pp. 11-14) (Adriana - PAF)

Por fim, é indispensável destacar as atividades elaboradas pela professora Luísa Guedes para organizar os 8 encontros do minicurso específico para os residentes da área VIII. Sob o título “Teoria e prática nos anos iniciais”, construímos ao longo de 7 meses, de maio a dezembro, um espaço para apresentar e discutir nossas práticas. Buscamos, através do diálogo com nossos pares e com teóricos, imbuir essa nossa prática da segurança necessária a uma ação consciente e que luta por seus objetivos e perspectivas. Digo construímos porque, apesar de empreender encontros de formação perfeitamente estruturados e planejados, nossa coordenadora de área, mais que passar possibilidades de análise e pesquisa, nos permitiu questionar e ressignificar essas múltiplas possibilidades. Nesse movimento, visitamos textos de João Wanderley Geraldí, Fernando Hernández, Cecília Warschauer, Madalena Freire, dentre outros, mas também tivemos espaço e incentivo para elaborar nossos relatos e narrativas pedagógicos. Nesses momentos, nem os textos dos aclamados autores nem nossas produções apareceram como mero adereço necessário a uma boa formação continuada, ao contrário, foram base para as discussões travadas por nós naquele espaço de produção de conhecimento e ultravalorização do mesmo. (Adriana – Memorial)

Retomar a experiência vivida, colocada em perspectiva e em diálogo com os autores que a atividade de pesquisa propicia é um caminho que pode levar o professor a

se apropriar do seu trabalho. Dizer aquilo que faz ou aquilo que não faz, concordando ou discordando com as vozes que evoca, permite a inscrição desse professor em determinado campo teórico, do qual também é possível justificar as suas escolhas.

O enunciado, como resposta aos outros que constituem o sujeito do discurso, contém as diversas vozes com quem dialoga. E a escrita, em um processo de formação, portanto, se constitui dessas vozes, do entrecruzamento de passado (nossas vozes e as daqueles que vieram antes), presente (aquilo que somos, aquilo que queremos dizer e aonde nos situamos) e futuro (para quem enunciamos e o que desejamos ser ou produzir no mundo).

Ademais, todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa, mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados. (BAKHTIN, 2011, P.272)

Assim, em um determinado cenário discursivo, produzem-se determinadas escritas possíveis que têm as marcas histórico-sociais e marcas de singularidade de cada um dos sujeitos que escrevem, com sua bagagem de vida e seu modo de ver o mundo. Sujeitos esses que são constituídos pelas vozes com as quais se encontram, através de leitura e experiências vividas. Além de pelas vozes dos outros sujeitos com quem eles se relacionam no espaço de formação. Estão, portanto, presentes, no discurso do professor, as múltiplas vozes que o constituem.

4.2.2 Voz do aluno

Um dos sujeitos constituintes dessa alteridade, de acordo com a perspectiva que nos referencia, é o aluno desse professor, para quem o ensino se destina. Nesse sentido, a reflexão sobre a sua prática não pode prescindir da presença desse sujeito. A visão que o professor tem a respeito do que é ser aluno, assim como dos alunos ali encarnados em sujeitos reais, naquela turma ou situação específica, compõem seus modos de fazer

docente. A presença desse sujeito no horizonte das práticas que pretende empreender ou na memória dessas práticas ao narrar os processos ocorridos, altera, portanto, esses modos de fazer e as significações que constroem a partir das reflexões que realizam. Encontrar nos discursos docentes essa presença é uma forma de reconhecer também a autoria desses professores, suas escolhas a respeito do que fazem e de como fazem como profissionais.

Quais alterações possíveis os alunos realizam na prática de cada um desses professores e quais alterações as reflexões suscitadas pela escrita dos processos ocorridos durante a pesquisa que desenvolveram foram percebidas por eles? A partir desse encontro com os alunos, no ato de escrita, é possível que professores reconheçam e reconstruam seus modos de fazer, suas concepções acerca do ensino?

Ao selecionar os trechos a seguir, a partir do que classifiquei como “presença do aluno”, busquei as marcas do encontro entre os professores e os alunos e as alterações possíveis a partir desse encontro. Nesses trechos, os professores nos dão pistas de quais alterações eram produzidas a partir da relação que se estabelecia entre eles, seus alunos, o conhecimento e o ensino. É importante compreender, nesse contexto, que não há uma ordem hierárquica entre esses termos. Ao escrever, fazemos determinadas escolhas, do ponto de vista linguístico. Essas escolhas tecem as ideias que queremos apresentar ao leitor e, nesse tecer, criamos relações entre elas. As origens e os horizontes da argumentação que os professores organizam, ao escolher as palavras para dizer o que querem dizer, podem ser múltiplas e se materializam no enunciado. Nos trechos abaixo, podemos perceber que os caminhos argumentativos, narrativos e reflexivos selecionados pelos professores para apresentar o personagem “aluno” e as respostas dadas a eles e por eles nos processos de ensino e aprendizagem. Eles expressam as demandas dos alunos ou determinadas concepções/afirmações/referenciais e determinadas ações realizadas. Nos diferentes caminhos percorridos pela escrita, cada um desses termos ora é origem, ora é horizonte das suas escolhas, o que nos sugere a forma peculiar de tecer as relações entre esses termos e de apresentar os porquês subjacentes aos seus modos de fazer.

Sempre que, nesta narrativa, me referi ao processo desenvolvido com vistas à elaboração deste produto final, o fiz usando termos no plural. Várias questões explicam essa opção: não se pode supor que desenvolvi tal processo sozinha, estive acompanhada sempre da outra professora regente de 3º ano, parceira em cada planejamento realizado. Além disso, essas práticas que levamos a cabo partiam sempre das necessidades das crianças com as quais trabalhávamos e isso demandava o olhar atento e a pesquisa constante.
(Adriana- PAF)

Por isso, acredito que este estudo tenha sido realizado de maneira cooperativa com meus alunos, com ações em busca de respostas para os anseios coletivos, buscando também o aperfeiçoamento ou até mesmo a mudança das ações pedagógicas adotadas.

Todas as propostas previamente planejadas tiveram caráter flexível, levando em conta a interação em sala de aula com os conhecimentos prévios advindos de cada aluno, suas individualidades e inquietações, que podem acarretar mudanças nas atividades. (Ana-PAF)

Por considerar a leitura essencial para a minha prática como educadora, procurei me revelar como leitora para que meus alunos tivessem uma referência e com o meu exemplo, despertassem o gosto pela leitura e se aproximassem significativamente com os livros. Não havia receitas, tive que avaliar o melhor caminho a ser percorrido. (Leida-PAF)

Nosso intento foi despertar o interesse pela leitura, que ela fosse prazerosa e relevante. O projeto teve a participação ativa de alunos e professora, que inclusive também foi aprendiz neste processo. (Alice- PAF)

Durante estas atividades, percebi o quanto os meus alunos se envolveram e participaram. A aula era dinâmica e juntos íamos aprendendo e descobrindo coisas novas. Assim, percebi como se torna mais prazeroso para criança e também para o professor quando ambos interagem garantindo o sucesso da aula. (Amanda – PAF)

Os alunos são objeto do ensino do professor e, no caso do professor que investiga sua prática e escreve sobre ela, são alguns dos personagens desse texto junto com ele. Neste sentido, consideramos os alunos como mais um dos sujeitos da formação. Os professores, ao falar/escrever sobre seu trabalho, têm um aluno em mente. Seja uma ideia de aluno, uma abstração, seja um aluno real, encarnado, para quem direciona sua atividade, um interlocutor fundamental do seu trabalho e em quem pode ver sua voz refletida/refratada.

Na medida em que consideramos a escrita como um processo em que o professor tem a possibilidade de acessar e reconstruir as significações que faz sobre as fundamentações das suas práticas, ao escrever, alterações são produzidas. O distanciamento da ação que o tempo da escrita promove contribui para o que Schön conceitua como *reflexão sobre a reflexão na ação* (Pimenta, 2010). O professor tem aí a possibilidade de afirmar os princípios e referenciais com os quais opera nas suas práticas, nos dando indícios de sua autoria (Possenti, 2002).

Esses indícios podem ser percebidos no movimento que fazem os professores, ao manter um distanciamento do seu próprio texto, explicitando o sentido, resumindo, retomando, esclarecendo, para o interlocutor do seu discurso, construindo, assim, nexos sobre a sua prática e o seu saber, a partir das relações entre eles, seus alunos, o conhecimento e o ensino. Nos trechos a seguir, os grifos sobrepostos tiveram o intuito de realçar, tanto as alterações percebidas pela relação entre as professoras e os seus alunos (sublinhado) quanto as escolhas linguísticas que nos denotam o movimento de distanciamento do seu texto (negrito) para apresentar e defender diante do leitor as escolhas empreendidas no seu trabalho.

Os professores, ao assumirem o lugar de sujeitos escreventes sobre sua prática, relatam o seu trabalho, destacam os alunos e a si mesmos como personagens nesse cenário e escolhem determinadas expressões e conectivos para dizer o que querem dizer.

Ao longo do presente processo, foi possível realizar um trabalho de alfabetização interdisciplinar, tendo como ponto de partida canções. Considero que o trabalho foi mais dinâmico, prazeroso, significativo, procurando desenvolver o aluno integralmente. Vale ressaltar que esse prazer foi gerado para ambas as partes: professor e aluno. (Amanda – PAF)

Essa proposta pedagógica também oportunizou o trabalho em grupo, a troca de experiências e uma nova visão de ensino. Os alunos, neste processo, puderam participar efetivamente do seu próprio processo de aprendizagem. Estabelecemos uma boa relação, a qual nos permitiu aprendermos e construirmos conhecimentos juntos, pois toda aprendizagem está impregnada de afetividade. (Amanda- PAF)

No primeiro trecho selecionado, muito enfaticamente, Amanda introduz seu dito por “eu considero que” e coloca-se em evidência diante do leitor, assumindo uma posição de avaliadora do relato que faz do seu trabalho, além de evidenciar os efeitos desse trabalho de alfabetização interdisciplinar diante dos alunos e dela mesma. No segundo exemplo, utiliza, como estratégia para corroborar a sua proposta pedagógica, um exemplo da experiência proporcionada aos alunos que produziu um ambiente propício ao aprendizado e, ainda, um aprendizado do qual ela também foi sujeito. Ao final, todo o relato é legitimado por uma proposição embasada no seu referencial teórico³⁴.

³⁴ “Refletindo ainda sobre a maneira como a música afeta os indivíduos, Sekeff (2007) enfatiza:

“[...] Infere-se que a prática musical constitui significativa ferramenta no processo educacional, por ser uma atividade de construção, performance e/ou escuta que, animada pela afetividade e pela cognição, nasce do indivíduo e o atinge no seu todo”. (Ibid., p. 16).”

As atividades de sensibilização eram sempre deliciosas, pois começávamos nossas atividades de reagrupamento brincando de roda, trava-línguas ou encenando as cantigas. Era inspirador para os alunos, que seguiam as atividades muito mais entusiasmados e envolvidos, e para mim que podia observar esse grupo de crianças interagindo com a língua de maneira mais consciente.(Adriana - PAF)

Adriana relata as atividades de sensibilização que desenvolvia, afirmando serem deliciosas e justificando com imagens cotidianas que sugerem prazer. Ela avalia seu próprio relato, concluindo que as atividades foram inspiradoras para ela e para os alunos, ambos sujeitos da frase.

Pesquisar sobre propostas de alfabetização dentro da organização em reagrupamentos foi extremamente válida. Válida para os alunos que participaram de um processo que, além de me parecer justo em relação às necessidades apresentadas pelo grupo, culminou com boa parte (17 dos 20 alunos) produzindo textos de maneira autônoma. Válida para mim, professora, que participei de um processo completamente imbuído de minhas perspectivas pedagógicas e, para tanto, buscando pesquisar mais sobre as mesmas e questionando minha prática como forma de ter maior segurança e embasamento.(Adriana- Memorial)

Da mesma forma, no trecho anterior, neste último, Adriana valida seu trabalho. Essa validação se dá através da explicitação dos efeitos percebidos em seus alunos e nela mesma (sublinhado). Enfatiza a distinção entre os dois personagens, ressaltando o paralelismo desse efeito (“válida para os alunos” e “válida para mim, professora”), na medida em que marca as palavras “alunos” e “professora”, provavelmente supondo que o leitor esperaria efeitos apenas sobre os primeiros.

Ainda em busca dos indícios de autoria, os encontramos nos discursos dos professores quando assumem a atitude de dar voz ao discurso citado, se posicionando em relação a ele. Abaixo destacamos um exemplo de concordância com a fonte teórica citada e outro de discordância e concordância, no mesmo enunciado:

No projeto, tanto as crianças como os professores aprenderam e ensinaram. Corsino diz que os projetos "possibilitam um contato com práticas sociais reais e permitem o estabelecimento de múltiplas relações, ampliando o conhecimento de professores e

(Amanda – PAF)

"crianças sobre um assunto específico" (2009, p. 113), portanto projeto é uma via de mão dupla onde professores e alunos são participantes ativos. (Roberta- Memorial)

Partimos então, ainda muito temerosos, à realização de atividades seguindo algumas das proposições do método fônico. Nossa objetivo era propiciar atividades nas quais os alunos lançariam mão de estratégias de análise e leitura com objetivo de identificar determinados fonemas em palavras escritas e faladas.

[...] *Uma outra adaptação que introduzimos a essas atividades foi a constante produção de textos. Capovilla e Seabra, ao pesquisarem o método fônico, apontam que “(...) as atividades de interpretação e produção de textos são iniciadas apenas após as crianças já terem adquirido algumas habilidades essenciais nos níveis da letra e da palavra”* (CAPOVILLA; SEABRA, 2010. p. 127). *No entanto, essa perspectiva vai de encontro a pesquisas já estabelecidas e verificadas por nós em anos anteriores trabalhando com alfabetização, sobre a necessidade de se aprender a escrever, escrevendo em consonância com a perspectiva de alfabetização enquanto processo discursivo no qual “a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura; aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita. Mas esse aprender significa fazer, usar, praticar, conhecer.”* (SMOLKA, 2012. p. 87). (Adriana – PAF)

4.2.3 Vozes outras

Os sujeitos se constituem na relação com a alteridade, alterando-se na e pela linguagem. É um processo que se consolida socialmente, pelas interações, através dos signos. Nesse movimento de interpretar e compreender o mundo, o fazem em relação dialógica e valorativa com a palavra do outro, assumindo-a, contrapondo-a, relativizando-a, produzindo sentidos.

Os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmo; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros. Esses reflexos mútuos lhes determinam o caráter. Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. Porque o enunciado ocupa uma posição *definida* em uma dada esfera de comunicação, em uma dada questão, em um dado assunto, etc. É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições. (BAKHTIN, 2011, p. 297)

A unidade de comunicação verbal em que o falante/escrevente se expressa é o enunciado. Através da linguagem, o sujeito conta a um outro, em uma atitude responsiva

a outros enunciados, colocando o seu em diálogo com estes. Essa atitude respondiva não pode ser totalmente controlada pelo sujeito, tendo em vista que o diálogo entre os enunciados é ilimitado, inacabável. Isso significa dizer que as nossas palavras carregam palavras de outros que disseram algo antes de nós, ao enunciar. Esses outros participam, portanto, da construção dos sentidos das nossas palavras e podemos ou não reconhecer essas vozes a quem respondemos. São vozes que, consoantes ou dissonantes, nos constituem. Somos, portanto, habitados por uma multiplicidade de vozes de outros. Nos textos dos professores, busquei, em seus enunciados, as respostas às vozes evocadas de outros espaços que não o da formação, encontrando seus posicionamentos diante delas. A seleção dos trechos foi feita a partir do que denominei “vozes outras”.

O trabalho de construção de um tipo de argumentação que afirme o seu trabalho envolve encontrar justificativas que o coloquem em um lugar de valor entre tantas possibilidades de caminhos que poderiam ser tomados. Seguindo esse movimento, ao escrever, professores apresentam de forma positiva as escolhas feitas, apoiados em autores de referência que as corroboram ou nas demandas e urgências que as situações reais apresentam para que aquelas ações tenham sido empreendidas. Outro percurso argumentativo possível é o de tomar um posicionamento diante das escolhas que deixaram de fazer.

Como já foi feito anteriormente, nos trechos a seguir, fiz a escolha de realçar aspectos diferentes do texto com grifos sobrepostos: destacar as vozes de outros nos enunciados dos professores (sublinhado) e destacar as escolhas linguísticas que nos denotam o movimento de se posicionar diante dessas vozes (negrito).

Adriana, como podemos ver nos trechos selecionados abaixo, tinha em sua turma de terceiro ano alunos não alfabetizados e optou por fazer um reagrupamento desses alunos para que pudesse atender às suas diferentes demandas. Ela justifica sua escolha apresentando uma prática que é comum nas escolas: a de separar os alunos entre “fortes” (aqueles vistos que sabem mais ou estão mais adiantados) e “fracos”, diferença habitualmente determinada por uma concepção de que há, nas turmas, alunos que sabem mais ou menos que outros.

Para que não houvesse estigmas de “grupo forte” ou “grupo fraco”, infelizmente comuns no cotidiano escolar, definimos que esse reagrupamento não estaria restrito a atender o grupo em processo de alfabetização e sim funcionaria como uma recuperação paralela, na qual também trabalharíamos as revisões necessárias dentro do currículo referente ao 3º ano. (Adriana – PAF)

*Na tentativa de que esse reagrupamento não fosse visto como um “reforço para fracos”,
pecha infelizmente comum a grupos de recuperação paralela dentro do contexto escolar,
acertamos que também seriam realizados reagrupamentos com vistas aos conteúdos de
matemática. (Adriana – Memorial)*

Adriana está dialogando com uma tradição, um hábito que é frequente nas escolas: o de separar os alunos entre esses dois grupos e o de promover aulas de reforço apenas para os do grupo “fraco”. A definição da prática que empreendeu para a construção do seu PAF foi movida pela intenção de não seguir essa tradição. Seu posicionamento em relação a essa tradição é, portanto, o de negá-la, apresentando uma prática diferente. Ela, ainda, no memorial, gênero discursivo que proporcionou uma reflexão sobre a reflexão produzida com a escrita do PAF, apresenta a consequência que essa prática tradicional traz para os alunos (a de serem rotulados como “fracos”), deixando claro para o leitor a sua intenção de não promover uma visão como esta sobre os seus alunos não alfabetizados (“na tentativa de que esse reagrupamento não fosse visto como”).

Ana afirma uma necessidade que considera importante para ser assumida pelas escolas: a de propor ações que se efetivem como um tipo de “formação cidadã dos alunos”. Para ela, a escola não tem o papel apenas de transmitir os conhecimentos, mas, sim, o de entender como eles se situam na cultura, na sociedade, como eles se contextualizam, de que maneira se relacionam com as preocupações sócio-políticas. Fala/escreve como uma professora que está pensando a sua própria prática, pensando parâmetros para poder fazer essa formação cidadã dos alunos da forma que acredita.

Há um movimento reflexivo da professora, que está se relacionando com os textos legais e também com uma tradição escolar que a faz afirmar que a formação cidadã preconizada nos documentos legais não é assumida pelos professores nas escolas. Para falar sobre/com esses professores e dizer do que eles não fazem, ela se inclui entre esses professores (nossas práticas em sala de aula). É como se houvesse uma cautela em se posicionar discordando dos seus pares, aqueles que podem se beneficiar do seu discurso. Está implícito o interlocutor professor.

Dentre os motivos que me impulsionaram a investigar e propor experiências para desvelar algumas perguntas, encontra-se a necessidade de propor ações dentro da escola que se preocupem com o meio social, bem como seus problemas e questionamentos. Da mesma forma, os documentos legais – especialmente aqueles que

tratam diretamente sobre educação – se preocupam com a formação cidadã dos alunos, porém ela não integra nossas práticas em sala de aula como deveriam.

[...]

Creio que, para que se atinjam os objetivos propostos, a escola deva agir como um propulsor de experiências a fim de que os alunos (re)pensem acerca de determinadas práticas que ocorrem na sociedade.

[...]

Entendendo a escola como um espaço de aprendizagem – não podia ser diferente –, seu papel social vai além da transmissão de conhecimentos científicos e culturais elaborados pelas gerações anteriores, mas implica preocupação social com esses mesmos conhecimentos, como eles se contextualizam e de que maneira se relacionam com as preocupações sociopolíticas. (Ana – PAF)

Ana apresenta os objetivos que buscou atingir com seu trabalho no PAF³⁵ e, logo em seguida, aponta o que deve ser feito pela escola para que esses objetivos se efetivem de forma que as lacunas deixadas pela apropriação dos documentos legais sejam preenchidas e as ações promovam, nos alunos, reflexões sobre “determinadas práticas” sociais. O cumprimento dos seus objetivos, portanto, está vinculado a uma ação da escola, em sua abstração (a escola), que pode abranger a escola específica em que trabalha. Afirma o que deve ser uma ação adequada da escola (um interlocutor imaterial) e o faz, agora, de forma mais distanciada e prescritiva (“creio que a escola deva agir”, “não poderia ser diferente”), ainda que o termo “escola” compreenda ações tomadas por sujeitos reais que são os seus interlocutores.

Abaixo, Antonio apresenta a situação da escola que ignora as discriminações existentes na sociedade. Ele propõe o enfrentamento dessa questão e, para esse enfrentamento, a discussão dentro da escola é a solução. Comparando com Ana, podemos perceber caminhos semelhantes na construção da sua argumentação. Ana vai se posicionando, dialogando com os documentos legais e com a apropriação que os professores fazem deles, o que acontece tradicionalmente na escola, e vai fazendo essa oposição entre o que entende que a escola está fazendo de errado (ou não está fazendo) e o que deve ser feito. O caminho que Antonio constrói é similar. Ele aponta que o preconceito está presente na mídia, na sociedade e também na voz das crianças. E também

³⁵ “2.2 Objetivos Específicos

Promover debates e reflexões sobre a inserção dos alunos no processo de construção de cidadania, estimulando-os à participação social crítica e ativa.

Incentivar o conhecimento dos direitos existentes, dando enfoque àqueles relativos à criança e ao adolescente.”

afirma que a escola ignora todas essas vozes que ele percebe e aponta e que considera que elas precisam ser problematizadas por essa escola. Ana, em determinado momento, evoca os professores mais explicitamente, além de evocar a escola, enquanto que Antonio toma a escola de forma abstrata. Ele não se refere aos professores nem na primeira pessoa do plural, nem na primeira pessoa do singular. “A escola” de Antonio, ainda que seja tomada como abstrata, traduz a ação de sujeitos (e esses sujeitos não são apenas os professores). As vozes da sociedade (práticas sociais), da mídia, da escola e dos alunos são evocadas para apontar o que a escola não tem feito e o que deve fazer, assim como Ana.

A escola, ao ignorar as discriminações existentes em nossa sociedade, contribui para que o racismo se naturalize enquanto prática social. A escola necessita encontrar caminhos para contribuir na superação deste problema.

[...]

Sabemos que o enfrentamento ao preconceito racial é um caminho árduo que apresenta muitas dificuldades. Entretanto esse enfrentamento é necessário, pois as relações sociais ainda se encontram impregnadas de práticas discriminatórias. A escola precisa favorecer essa discussão, pois nela há a possibilidade de análise, comparação, constatação dos fatos em relação à população negra e reeducação dos pensamentos e atitudes. (Antonio- PAF)

O objetivo era promover o reconhecimento do continente africano e da Angola como locais diversos, longe do olhar carregado de estereótipos sobre o continente vinculado em vários meios de comunicação e apresentado ainda por alguns alunos. A exposição oral das crianças imigrantes convidadas foi privilegiada no sentido de promover o diálogo entre todas as crianças presentes. (Antonio- PAF)

As atividades desenvolvidas com a turma objetivaram discutir o preconceito racial devido às atitudes discriminatórias ocorridas na turma. Através de momentos de diálogo e ludicidade, sem pretender repassar um conteúdo curricular, procurou-se proporcionar aos alunos a possibilidade de construir outra percepção da população negra que contrariasse a visão estereotipada e negativa presente em nossa sociedade. Visão tão presente no tratamento aos colegas negros e nos comentários em relação às pessoas negras. As atividades permitiram também aos alunos pensar sobre as ações discriminatórias no ambiente escolar que geravam situações de conflito entre as crianças. (Antonio- PAF)

No trecho abaixo, Roberta enuncia uma afirmação da qual ninguém vai discordar: “o lúdico faz parte da vida das crianças e, na maioria das vezes, é através dele que elas aprendem”. A importância do lúdico para a aprendizagem das crianças é uma ideia facilmente reconhecida no campo da educação, um enunciado recorrente na formação do professor. Ela traz esse enunciado e dialoga com ele. Na frase seguinte, faz uma crítica à escola (enquanto abstração) a partir do seu conhecimento sobre as práticas nela realizadas. Essa crítica, que advém da sua observação, sustenta o argumento de que a escola (os

sujeitos que dela fazem parte), apesar de saber da necessidade do lúdico, não percebe essa importância (“entretanto, infelizmente, muitas vezes”), algo que todos deveríamos saber, já que é uma ideia que está posta no campo da educação.

O lúdico faz parte da vida das crianças e, na maioria das vezes, é através dele que elas aprendem. Entretanto, infelizmente, muitas vezes a escola ainda não percebe a sua importância na aprendizagem, pois acredita que a brincadeira precisa ser esquecida depois da educação infantil, sendo este, o único espaço para as brincadeiras, jogos e diversão. O ensino fundamental é o lugar da seriedade e dos conteúdos chatos e sem sentidos. Enfim, a escola vem se transformando em um lugar desinteressante e nostálgico. O momento de felicidade é o recreio.

[...]

Alfabetizar é importante, é imprescindível, mas precisa ser de forma contextualizada e ter significado para o educando. Dizer que “B” com “A” faz “BA” e dar um texto “O bebê baba” e achar que a criança tenha interesse e responda a esse estímulo é inviável! (Roberta – PAF)

A professora afirma que “alfabetizar é importante”, ideia facilmente reconhecida no campo da educação, que todos nós deveríamos saber e da qual ninguém iria discordar. Ela utiliza, logo em seguida a expressão “é imprescindível” para se posicionar a favor da afirmação que faz e, mais adiante, utiliza a expressão “é inviável”, igualmente enfática. Conversando com uma tradição, coloca entre aspas o que seria uma referência a ela (Dizer que “B” com “A” faz “BA” e dar um texto “O bebê baba”). O uso dessas duas expressões enfáticas, colocadas em paralelo, serve para marcar seu posicionamento diante de uma prática tradicional e da qual discorda.

4.2.4 Voz do leitor

Não é possível, nesta perspectiva teórica, entendermos os processos identitários construídos através da escrita, sem assumirmos a dimensão da alteridade que lhe é constitutiva. Para Bakhtin/Volochinov (1997), “a consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, consequentemente, somente no processo de interação social” (p. 34) e, ainda, “a única definição possível de consciência é de ordem sociológica. [...] A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais.” (p.35). Assim, os processos de subjetivação e, mais especificamente, de construção de uma identidade docente, não podem ser entendidos como processos internos e estritamente individuais

que se manifestam exteriormente. Ao contrário, o próprio processo de subjetivação ou de consciência individual é, em si, uma resposta a algo que lhe é externo. A consciência individual faz parte de uma cadeia, ligando-se a outras consciências individuais e é através dessa interação que emergem os signos com seus conteúdos ideológicos e a consciência se torna consciência (Bakhtin/ Volochinov, 1997).

A pesquisa autobiográfica tem sido uma das abordagens utilizadas com o intuito de dar conta da relação entre pesquisa, formação e escrita docente. (SOUZA; 2006). Sob essa perspectiva, é possível considerar que professores, ao escreverem sobre si, suas histórias de vida e formação, sobre aquilo que fazem e sobre aquilo que sabem sobre o que fazem, deslocam-se para além do vivido e tornam-se outros em relação a si mesmos, procurando os nexos, as conexões entre aquilo que reconhecem como seus saberes, aquilo que não sabem e aquilo que não sabiam que sabiam, num processo de tomada de consciência e construção de sua identidade docente.

A escrita da narrativa remete o sujeito a uma dimensão de auto-escuta, como se estivesse contando para si próprio suas experiências e as aprendizagens que construiu ao longo da vida, através do *conhecimento de si*. É com base nessa perspectiva que a abordagem biográfica instaura-se como um movimento de investigação-formação, ao enfocar o processo de conhecimento e de formação que se vincula ao exercício de tomada de consciência, por parte do sujeito, das itinerâncias e aprendizagens ao longo da vida, as quais são expressas através de metarreflexão do ato de narrar-se, dizer-se de si para si mesmo como uma evocação dos conhecimentos construídos nas suas experiências formadoras. (SOUZA, 2006, p. 14)

No sentido proposto pelo autor, a escrita pode provocar um *conhecimento de si* (SOUZA, 2006) e transformações suscitadas pelo movimento de retomada da sua história e pelas projeções de um futuro ao qual se quer chegar, enxergando sua própria prática sob novos pontos de vista. A escrita docente é assim entendida pelo autor como parte de um processo de auto formação, em que o professor se encontra com sua história, suas concepções e modos de dizer daquilo que faz, objeto da sua profissão e também como instrumento de investigação acerca dos nexos construídos pelos professores ao dizerem da sua história e daquilo que fazem do lugar de profissionais.

Nessa perspectiva, a escrita seria uma expressão de um “espaço-tempo interior” (PASSEGGI, SOUZA e VICENTINI, 2011, p. 381). No entanto, ao considerarmos a concepção de linguagem de Bakhtin, uma distinção importante com relação à

potencialidade que tem o processo de escrita é necessária de ser feita. Para Bakhtin/Volochinov (1997), a enunciação oral ou escrita não é entendida como expressão do nosso mundo interior, mas sim, um movimento que altera nossa atividade mental.

Uma vez materializada, a expressão exerce um efeito reversivo sobre a atividade mental: ela põe-se, então a estruturar a vida interior, a dar-lhe uma expressão ainda mais definida e mais estável. (...) Pode-se dizer que não é tanto a expressão que se adapta ao nosso mundo interior, mas *o nosso mundo interior que se adapta às possibilidades de nossa expressão, aos seus caminhos e orientações* possíveis. (p. 118- grifos do autor)

Ao fazermos essa distinção, marcamos uma diferença de concepção no que diz respeito ao processo de tomada de consciência das escolhas realizadas e das concepções construídas por professores na sua história. Uma vez que não consideramos a escrita como expressão do mundo interior, mas como um movimento que o orienta, então, o que ela provoca não é simplesmente um reconhecimento, mas uma reconstrução discursiva da sua história.

Assumir a dimensão alteritária da escrita significa considerar o outro para quem escreve o professor e o cenário discursivo no qual essa escrita se dá. Podemos acrescentar ainda, que, ao escrever, através do encontro com outros enunciados, retomando-os, assumindo-os em parte ou no todo ou contrapondo-se a eles, o professor apreende seus modos de fazer, numa organização que é intrínseca ao texto, em outra temporalidade diferente da permitida pelo fazer pedagógico, construindo novos sentidos. Assim, apostamos numa escrita que, mais do que *dizer de si para si* (expressão que pode sugerir um processo solitário e menos dialógico), inclui deslocamentos a partir de uma perspectiva alteritária. E, ainda, partindo da dimensão dialógica que contém a escrita, podemos investigar o alcance que a escrita pode ter de outros limites que englobam esse processo de escrita ou de conhecimento de si, mas que também o ultrapassam. Parece que podemos assumir uma maior radicalidade do potencial formador da escrita à proporção que se ampliam a voz docente e a escuta da voz docente e retornamos mais uma vez a uma questão levantada no início deste capítulo: Quem lê o que os professores escrevem? Ampliar a escuta significa também ampliar as vozes com quem dialogam professores ao escreverem. Novas alteridades constitutivas surgem em cena e, com elas, novas respostas.

No caso específico do contexto de escrita dos professores residentes do PRD, os leitores dos gêneros discursivos produzidos por eles e analisados nesta tese eram as supervisoras, a coordenadora (eu) e supervisores e coordenadores do programa que comporiam a banca de avaliação. Como mencionado anteriormente, tínhamos como intenção que o memorial fosse lido pela banca, mas esta proposta não foi efetivada. Por conta do tempo e das ponderações dos coordenadores de área, os professores residentes não tiveram a obrigação de entregá-lo para a banca, ficando como leitoras diretas as supervisoras e eu apenas. No entanto, além de terem no horizonte os avaliadores como leitores dos seus textos, tinham também outros professores residentes que teriam acesso a eles pela biblioteca. Ao escrever, portanto, os professores supunham um leitor professor dos seus textos.

Foi com isso em mente que ainda me encontrei com mais um desdobramento discursivo nos textos docentes: o de leitores do seu próprio texto e dos textos de pares. Inscrevem-se como leitores do seu texto, quando, ao escrever, projetam em seu texto a antecipação do que poderia ser compreendido dele. Colocam-se, portanto, como leitores no ato contínuo de escrever. Ainda, ao projetarem leitores dos seus textos - pares interessados por textos profissionais semelhantes aos que estão em plena elaboração/enunciação - também se projetam leitores interessados pelos textos desses pares.

No memorial, Ana relata as nossas aulas e as lembranças das falas dos outros professores residentes. Está contando para o leitor sobre esses professores (eles) ao mesmo tempo em que se dirige a eles, lhes dando um conselho. E talvez esses *professores* a quem se dirige/de quem fala representem, mais do que os pares diretos da formação, outros professores, possíveis leitores do seu texto. Ana supõe leitores (pares diretos da formação e outros pares) que se interessarão pelo seu texto, com quem dialoga e a quem dirige um conselho. A escrita de um gênero discursivo pressupõe um leitor e esse leitor é um dos elementos que organizam a seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua para se dizer o que se quer dizer.

Assim eram nossos encontros. Acolhidos, nos sentíamos à vontade para falar de nossas experiências. Fortes lembranças são as falas de meus amigos professores que, chorosos, contavam sobre a árdua tarefa de educar. A eles eu digo: a insegurança sempre vai existir, ela é inerente à profissão, pois lidamos com situações subjetivas e particulares. Esse pensamento de que não somos capazes de fazer um bom trabalho é imposto pelas reformas neoliberais que tentam impor uma “educação de qualidade” baseada em uma fantasia. (Ana- Memorial)

E, ainda, seu conselho (de que é fantasia o “pensamento de que não somos capazes de fazer um bom trabalho”) é sustentado por suas experiências de leitura [esse pensamento “é imposto pelas reformas neoliberais que tentam impor uma “educação de qualidade”(...)”]. *Educação de qualidade* (entre aspas) é uma das expressões comumente utilizada em documentos formulados a partir de políticas neoliberais e que é analisada por autores críticos a essas políticas. Do lugar de leitora, se autoriza a dar conselhos a outros professores.

Da mesma forma que Ana, Amanda se dirige a outros professores que, como ela, têm “um grande desafio”. Ela nos dá pistas de que se dirige a esses interlocutores na medida em que se inclui (nós professores precisamos), dizendo o que, ela e eles a quem se dirige, devem fazer: “precisamos ser os mediadores do processo e facilitar a construção das aprendizagens para que o processo de alfabetização ocorra de maneira mais fácil e prazerosa”.

Ensinar a criança a ler, escrever e a se expressar de maneira competente é um grande desafio para nós, professores, uma vez que precisamos ser os mediadores deste processo e facilitar a construção das aprendizagens para que o processo de alfabetização ocorra de maneira mais fácil e prazerosa. (Amanda – PAF)

Antonio, como podemos ver no trecho a seguir, tem um estilo mais impersonal para falar com seu interlocutor (espera-se/ pretende assim). Não é ele quem espera que “este trabalho possa servir” ou quem pretende contribuir. Talvez a escolha possa ter se dado por tratar-se de um gênero do discurso com características de um gênero acadêmico, sobre o qual, usualmente, se tem uma expectativa de que não seja utilizada a primeira pessoa verbal no singular. Ao mesmo tempo em que parece que Antonio tem como interlocutor alguém que irá avaliá-lo na banca, a quem necessita explicitar a relevância do seu trabalho, tem no seu horizonte a presença de leitores pares que poderão se referenciar no seu trabalho relatado e se inspirar por enfrentarem “o mesmo problema em seu exercício profissional”.

Espera-se que este trabalho possa servir como referencial para futuras práticas pedagógicas e para inspirar educadores que enfrentam o mesmo problema em seu exercício profissional. Pretende assim, contribuir com elementos teóricos e práticos para

uma educação que reflita sobre a representação social preconceituosa da população negra e as atitudes discriminatórias decorrentes desta representação. (Antonio – PAF)

Como podemos ver a seguir, a esses leitores, Antonio oferece uma sugestão (contribuição) para um trabalho que trate das questões étnico-raciais, para “atividades semelhantes” às deles. Supondo que seu trabalho seja inspirador de outros trabalhos “semelhantes”, está em interlocução com outros professores leitores do seu texto.

Como contribuição para atividades semelhantes, cito o uso da coleção de giz de cera “PintiKor” da empresa Koralle com 11 unidades que pretende oferecer maiores possibilidades de escolhas de cor para representar coloração da pele dos cidadãos brasileiros, tendo em vista sua diversidade étnico-racial. Não foi possível utilizar esse material na atividade, pois infelizmente não havia recurso para disponibilizar aos alunos e nem possibilidade financeira da escola de adquirir a coleção naquele momento. (Antonio – PAF)

Nos trechos selecionados a seguir, Amanda também tem, como interlocutor do seu discurso, professores que irão produzir os “próximos trabalhos” (talvez outros professores residentes como ela). Ela se refere aos professores, através da ideia abstrata de “professor” (utiliza a terceira pessoa verbal do singular) e se dirige a eles (dizendo o que devem fazer).

Ainda sobre as canções, é fundamental ouvir as contribuições das crianças em relação às canções que eles gostariam de cantar (a partir das sugestões dos alunos, poderiam surgir canções com um potencial interessante para desenvolver um trabalho interdisciplinar). Mas, infelizmente isso não foi possível devido ao tempo. Observamos que uma parte dos alunos já conhecia as canções selecionadas pelo fato de elas circularem no universo infantil. Entretanto, indicamos aos próximos trabalhos que é essencial ouvir o aluno e atender a seus interesses, conhecer seus gostos e sua cultura. (Amanda – PAF)

Quero ressaltar que o professor comprometido com seus alunos e com a sua função de ensinar deve sempre procurar cursos de capacitação, estudos e pesquisas relacionadas à educação e ter um olhar além da sala de aula para ampliar as possibilidades de crescimento e enriquecimento do saber. (Amanda – Memorial)

Ela se dirige aos professores de forma enfática (é fundamental/deve sempre procurar/e ter um olhar). Podemos supor que essa forma enfática, prescritiva, de se dirigir aos professores desvela marcas da relação com interlocutores que estão em uma posição hierárquica em relação ao conhecimento. Interlocutores, estes, que, em seus discursos, se

dirigem a nós professores dessa mesma forma prescritiva e afirmativa, dizendo sempre o que devemos fazer. Assim, poderíamos nos perguntar se adotar a mesma forma de dizer do discurso daqueles que são supostamente autoridades, não seria uma maneira de assumir o lugar de autoria que continuamente é negado a nós professores.

Por fim, espero que as reflexões deste trabalho tenham contribuído para ampliar e enriquecer o debate sobre a alfabetização, permitindo repensar o processo de ensino-aprendizagem em nossas escolas, refletir sobre nossa prática pedagógica. Não há nada melhor e mais gratificante ao professor do que promover um ensino em que haja prazer, trocas, cooperação e de fato construção de aprendizagens. (Amanda – PAF)

No último trecho, Amanda se implica no texto de outra maneira, apresentando os bons efeitos do trabalho que ela produziu e que propõe aos seus leitores. Ela não disse que teve prazer e que lhe foi gratificante, diretamente (para *o professor* aquele ensino é melhor e gratificante). Mas sugere que essa foi a experiência vivida por ela (não há nada melhor e mais gratificante) e que, portanto, tem autoridade para fazer as sugestões aos seus leitores pares.

4.2.5 Voz docente

O que significa pensar a formação como um processo em que se valoriza a voz dos professores? Andrade (2011) constata que:

não basta nos determinarmos a ouvir o professor, o que ele tem a dizer sobre o que (já) faz. Desejar “dar voz ao professor” não é suficiente, pois esse gesto cai num vazio, tendo em vista que esbarramos num profissional professor que está desautorizado a falar de sua prática, a falar de si, de seus momentos de criação autoral profissional. Marcado por políticas que o tratam como receptor-receptáculo, de quem se espera a absorção total e inteira de modos de proceder, por métodos “passo a passo”, perdeu-se a possibilidade de autoria, em algum momento da história do profissional. Portanto, se é esse nosso interlocutor, é preciso conceber antes de tudo que formar passa a ser ensinar o professor a falar, no sentido metafórico de usar a sua voz. (p.91)

Ao garantir para o leitor que se trata de uma metáfora, esse movimento de fazer falar o professor explicita que este tem voz e que sabe falar. O que a autora nos aponta é que sua voz vem sendo desautorizada em sua história profissional, que ao ser tratado

como “receptor-receptáculo” de alguém que constantemente lhe diz o que deve fazer, o professor não exerce essa voz, não tem espaço para exercê-la. Então, “ensinar a falar” é encontrar uma didática possível que garanta que a formação seja um espaço em que essa voz ecoe. A questão de como realizar uma prática de formação que estivesse de acordo com essa responsabilidade assumida por mim me colocou em permanente inquietação durante o período em que fui formadora. Não tinha por objetivo apresentar respostas às questões trazidas por eles, o que significaria ser mais uma formadora a assumir esse lugar de autoridade que diz o que deve ser feito aos professores. Busquei construir um espaço de interlocução em que todos pudessem buscar ou propor soluções para as questões postas por eles e por mim.

Nos trechos a seguir, os professores relatam que suas vozes eram ouvidas nas aulas do minicurso “Teoria e Prática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” e relatam a importância que teve para eles esse espaço para falar. A resposta dada por eles através dos seus relatos nos sugere que esse espaço de formação se constituiu como aquele desejado por mim. Porém, mais do um retorno positivo do meu trabalho, seus relatos revelam o que sabemos intuitivamente como professores ou como estudiosos do campo da educação que fazemos pesquisas: os espaços para essas vozes serem pronunciadas e ouvidas são restritos. Poderem ser ouvidos significa poderem falar. E podemos falar de muitas coisas. Em muitos momentos, como já contei anteriormente, os relatos eram desabafos sobre os problemas enfrentados por eles. Esses problemas eram reconhecidos pelos pares e suas falas geravam novos desabafos. Eram, por vezes, encontros que produziam momentos de muita emoção, choro, risos e respeito pelas histórias dos outros. As condições em que trabalhamos, nós professores, são muitas vezes difíceis, precárias e, a partir delas, buscamos constantemente encontrar soluções. Não nos sentirmos valorizados como profissionais que lidam consecutivamente com essas adversidades agrava a situação e nos cala. Assim, nosso trabalho solitário que desenvolvemos na escola, lugar em que as partilhas das experiências profissionais são restritas, se torna mais solitário porque não temos outros espaços para falar dele (nossa trabalho).

A compreensão dessas questões nos traz a responsabilidade, como formadores, de construir uma experiência de formação em que as vozes dos professores sejam ditas, escutadas e respondidas. No entanto, precisamos “ensinar a falar” os professores sobre tudo aquilo que é posterior ou anterior às vozes que desabafam: o seu próprio trabalho, aquilo que fazem e aquilo que podem experimentar fazer diante das demandas colocadas

pela profissão. Nos trechos selecionados a seguir e extraídos dos memoriais das professoras, encontramos uma avaliação a respeito desse espaço de formação e dos efeitos nelas produzidos: sobre a identidade docente e sobre a prática:

Nas citadas aulas, que algumas vezes ocorriam em sábados à tarde, Luísa Guedes nos mostrou que éramos professores produtores de conhecimentos e que tínhamos voz. Voz essa que, se em um primeiro momento dependeu do espaço dado por Luísa, ao fim, já tinha sido tomada por nós e refletia nossas perspectivas e práticas e seguramente ecoava em outros espaços. (Adriana – Memorial)

A aula da Luísa era sempre um acontecimento, muitas reflexões e trocas de experiências. Esse era o momento que eu era ouvida por todos! Falando em acontecimento, Luísa solicitou a leitura do texto “Aula como acontecimento” de João Wanderley Geraldi. O texto era uma verdadeira reflexão sobre o que era ser professor na contemporaneidade. Sinceramente, vejo o quanto precisava pesquisar e como era necessária uma formação continuada. A educação brasileira precisa perceber verdadeiramente e não só nas teorias que o aluno não é vazio de conhecimento, ao contrário ele carrega consigo muitas experiências que deveriam ser compartilhadas na escola.

[...]

O que mais despertou o meu interesse nessa residência era a possibilidade de ser ouvida, isso transformou a minha prática. (Roberta – Memorial)

Roberta, ainda, nos dá pistas de que ter escuta para sua voz a fez refletir sobre o quanto era necessário que se escute o aluno, que tem “muitas experiências que deveriam ser compartilhadas na escola”. A possibilidade de ser ouvida transformou sua prática, ela diz mais adiante no memorial. É possível que as experiências de partilha vividas na formação tenham lhe constituído como professora que passa a defender a necessidade de ouvir as experiências dos seus alunos.

Tinha, portanto, a preocupação de construir esse espaço dialógico de formação e também a preocupação de que a produção escrita dos professores solicitada por mim não tivesse como interlocutor apenas eu. Organizei, assim, o seminário de área, previsto pelo PRD, de forma que os textos produzidos pelos professores para a construção dos seus PAF fossem partilhados entre eles. As primeiras elaborações escritas que apontavam as motivações para a escolha do tema/ intervenção e objetivos que desenvolveriam nas suas turmas foram lidas por outro professor residente e este tinha a responsabilidade de ler e devolver observações e reflexões suscitadas pela leitura do trabalho do outro. Essas observações foram compartilhadas na aula. No dia do seminário, organizamos uma banca composta pela sua supervisora, pela supervisora de outro campus e pelo professor

residente leitor do trabalho do professor. Neste momento, os professores apresentaram o que haviam desenvolvido na escrita do seu PAF, posteriormente à leitura por seu par. Nos trechos a seguir, Roberta e Amanda relatam essas experiências de leitura do texto do outro e de apresentação dos seus trabalhos.

Amanda relata como lhe afetou a participação nesse seminário, o momento de se apresentar e de conhecer o trabalho desenvolvido pelos outros professores. Como interlocutora interessada pelos trabalhos dos outros, Amanda pôde projetar nos outros professores, leitores interessados pelo seu trabalho, e pôde pensar sobre a sua escrita.

Seminário de Área. Um grande encontro dos residentes da área, com apresentações dos projetos do produto final. A participação nesse evento foi uma das mais importantes para mim, porque precisei encarar a dificuldade proporcionada pela timidez, no momento da apresentação do seminário, nas discussões e na avaliação da banca. Foi um momento bem rico, que oportunizou conhecermos um pouco melhor os trabalhos dos colegas residentes que serviam como inspiração para nossa prática pedagógica. Foi também o momento ideal que permitiu que pudéssemos ter a clareza de que as nossas propostas relacionadas à prática docente promovesssem, de fato, experiências, descobertas e grandes aprendizagens. (Amanda – Memorial)

Roberta, como podemos ver no trecho a seguir, relata a situação em que os professores residentes leram os textos uns dos outros, momento este anterior ao seminário. Assim como Amanda, Roberta assume outro professor como leitor do que escreve. Se dirige a este leitor professor (nós professores) e diz do que Antonio dizia em seu texto, dialogando com o discurso do Antonio e o assumindo-o como seu discurso. Ao se constituir leitora do texto do Antonio, se constitui autora de textos que serão lidos por outros professores.

Eu fui agraciada com o trabalho do residente Antonio, que tinha um tema extremamente importante: o preconceito racial. Nós, professores, precisamos discutir muito esse assunto nas salas de aula. Ainda não assumimos o quanto o racismo está presente na nossa sociedade, embora eu ache inacreditável a existência do mesmo, porque todo brasileiro carrega em seu sangue diferentes raças. Não somos puros, ainda bem! Somos africanos, europeus, asiáticos, indígenas! Somos um pouco de cada cultura, somos brasileiros. Acredito que a pergunta do Antonio foi respondida com as estratégias e intervenções diárias que originaram o produto final dele. (Roberta – Memorial)

Já no trecho seguinte, Roberta nos conta, também, como a apresentação no seminário a afetou e nos conta das “considerações” importantes que Antonio fez a respeito do seu trabalho apresentado e que a fizeram refletir sobre ele.

O seminário deu um frio na barriga, entretanto foi maravilhoso. A Luísa fez de um jeito que conseguimos ficar à vontade e tranquilos. Cada residente apresentou através de slides o início do produto final, com o questionamento, introdução, justificativa, objetivos e metodologia. Cada residente teve uma banca composta por dois supervisores e um residente. Na minha banca estavam presentes a minha supervisora (nome), a supervisora (nome) e o residente Antonio, que já havia lido o meu trabalho e feito maravilhosas considerações. Inclusive descreveu algumas inquietações que da mesma forma me angustiavam: "Como estes alunos chegaram ao 4º ano em hipóteses tão iniciais de leitura e escrita? Qual a sua pretensão? Garantir a alfabetização deste grupo? E se for necessário que eles continuem o processo no próximo ano?" (Roberta – Memorial)

[...] vemos crescer um discurso de formação, sobre a formação, que coloca a voz docente à frente da voz do pesquisador, a própria fala do professor sobre seu fazer. Resta saber o que se está considerando como próprio. Nestas formas encontradas de se falar do professor (ou seria de se falar o professor?), as práticas docentes permanecem sem um discurso sobre, assumido como responsável por seus atos, enunciado pelo praticante. Aquele de quem se fala permanece sem voz. (ANDRADE, 2014, p.134-135).

Todo esse movimento que busca produzir em diálogo e valorizar a voz dos professores, que vem se consolidando através dos anos em experiências de formação e de pesquisa, tem procurado responder às questões que ora nos fazemos neste trabalho de investigação: O que dizem do que fazem professoras e professores? Ou do que sabem? Ou do que sabem que fazem em suas salas de aula? Ou do por quê fazem e de que maneira? Entendemos que as respostas a essas perguntas necessitam, antes de tudo, serem buscadas pelos professores.

4.3 Sobre a escrita

A potencialidade formadora da escrita residiria nas alterações que o professor pode realizar sobre a significação da sua identidade, do seu saber e do seu fazer, ao escrever. Na verdade, escrever permite que se alce a movimentos de identificação, ou seja, de projeção de sentidos para movimentar sua identidade, ou seus traços identitários,

que são desta forma realçados, elevados à significação, dentro de seu discurso. O ato autoral de escrita, que entrelaça as diversas vozes do escritor, à sua maneira, assumindo assim seu estilo, permite reviravoltas sobre esta identidade, não por fixar novas representações de si, marcar, registrar, mas sim por movimentar, abrir potencialidades, que se movimentam e permitem entrever-se em uma instabilidade que é liberdade. A pergunta feita no início deste capítulo a respeito da escrita, no sentido de que esta seja caminho de promover uma consciência a respeito dos seus saberes e práticas, pode ser respondida se encontrarmos nela esse potencial de formação. Professores, através da experiência de contarem a um outro sobre seus saberes e conhecimentos construídos na sua história, têm a possibilidade de se inscreverem em determinado campo teórico e de realizar determinadas escolhas profissionais.

No trecho abaixo, destaquei um momento forte em que Ana diz o que faz com convicção, como se estivesse argumentando em favor da sua própria prática, dizendo que faz algo em que acredita. A partir das suas convicções, ratificadas pelas leituras que buscou durante a sua pesquisa, ela apresenta o objetivo que pretendeu alcançar com seu trabalho. Apresenta a forma como esse trabalho foi desenvolvido: “as crianças poderiam participar de toda a elaboração, organização e conclusão”. A exposição desta forma de trabalhar, explicita ao leitor, mais uma vez, seus princípios (o de valorizar a fala o interesse e a contribuição das crianças), ao mesmo tempo em que ela avalia o seu trabalho (ou seja), mostrando que os objetivos propostos foram atingidos.

*O desenvolvimento da autonomia é um favorecimento **indispensável** para a formação da cidadania. Desse modo, as atividades propostas tiveram o objetivo de contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos alunos, a fim de que eles atuem de forma ativa na sociedade. As propostas não objetivaram apenas uma ordem ou estrutura, as crianças poderiam participar de toda a elaboração, organização e conclusão, ou seja, foram valorizados a fala, o interesse e a contribuição delas. (Ana – PAF)*

Ao escrever, os professores refletem sobre o seu trabalho e têm a possibilidade de avaliá-lo, buscando os efeitos do seu trabalho nos seus alunos e isso traz a possibilidade de perceber o que as escolhas feitas produziram neles. Alice pôde ver, nas atitudes dos seus alunos, as mudanças que o trabalho feito em sala de aula lhes provocou, como podemos ver no trecho abaixo:

Alunos que antes se mostravam tímidos também se sentiram à vontade para participarem. Com esses momentos, os alunos demonstravam um avanço na linguagem oral e um

vocabulário mais amplo, confirmando o que Smith (2003) afirma: esses resultados são consequências das experiências com a leitura. (Alice -PAF)

Dizer aquilo que foi feito intencionalmente pode ser uma forma de se constituir autores, uma vez que estão afirmando essas suas escolhas, o que fizeram, do jeito que fizeram, dentre todas as possibilidades. Nos trechos abaixo, os professores apresentam o que fizeram conscientemente. Relacionam, ainda, isso que selecionaram com as motivações que tiveram para escolher determinada ação, como é o caso do Antonio e com os propósitos que tinham com o trabalho desenvolvido como é o caso da Amanda.

A escolha do livro foi intencional, uma vez que é possível perceber a ausência de personagens negros na literatura infantil. Tal fato, se deve à inferiorização da população negra, sua cultura, sua história em nossa sociedade. Segundo Ramos e Amaral (2015), há uma tradição de apresentar às crianças contos protagonizados por personagens brancos com referências à cultura europeia em preocupação com outras etnias. (Antonio- PAF)

A proposta de estudo elaborada neste presente trabalho é justamente esta: utilizar o gênero textual canção como base para inserir os alunos na prática da leitura e escrita, de forma a explorar sua criticidade, além de garantir abordagens interdisciplinares e a oportunidade para a discussão a respeito das temáticas que serão abordadas nas canções trabalhadas. Enfim, que a música e a canção ajudem a levar os alunos a aprenderem a sentir, expressar e pensar a realidade ao seu redor, desenvolverem capacidades, habilidades e competências, criando situações de comunicação e expressão. “A música pode ser o fio condutor de diversas áreas curriculares, dando às aulas um caráter mais alegre, descontraído e próprio à aprendizagem. (CAMPOS, 2011). ” (Amanda – PAF)

Considero a necessidade de que professores vivam, nas experiências de formação, experiências que propiciem a eles falar daquilo que realizaram, das escolhas por determinada caminho, mas é igualmente necessário provocar um tipo de reflexão que os possibilite rever aquilo que não chegaram a fazer, que se abstiveram de fazer ou que gostariam de ter feito (Clot, 1999, apud AMIGUES, 2004). O realizado e o não-realizado têm o mesmo valor para o autor. Ele acredita que esse movimento provoca nos professores se inscreverem numa dinâmica em que se colocam em perspectiva na medida em que se perguntam “como fazer o que não foi feito?; como retomar o que não funcionou? Etc.” (p. 40). No trecho destacado abaixo, podemos ver que Amanda avalia seu trabalho e aponta o que poderia ter sido feito por ela para que as intenções que ela tinha com aquela atividade se efetassem de forma plena. E guarda essa possibilidade para uma nova oportunidade.

O conceito de letramento entra em cena, a partir do contato em que os usos sociais da leitura e escrita são praticados de modo contextualizado. A atividade proposta teve significado para os alunos, pois o texto elaborado foi oriundo de suas opiniões. Seria ainda mais significativo se tivéssemos tido a ideia de compartilhar o que fora escrito com alguma outra turma. Aí, ele teria tido uma clara função social, que seria de informar, compartilhar saberes. Numa próxima oportunidade, procurarei realizar isso. Segundo Soares(2003), temos de alfabetizar e letrar como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ou seja, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita de modo que o indivíduo se torne, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado. (Amanda – PAF)

Ao analisar o trabalho de cada sujeito para apresentar sua prática, pude perceber, também, o processo de construção da autoria caminhando junto com o processo de escrita. No primeiro trecho selecionado do PAF da Leida, ela relata a metodologia desenvolvida por ela. Nesse trecho, percebemos que ela elenca as atividades, as nomeia e as apresenta ao leitor. Diz, em uma lista de atividades, o que foi feito pelos alunos:

Atividades para desenvolver o pensamento abstrato, agrupar conjuntos de acordo com uma temática, localização das palavras no texto, formação de novas palavras, desenhos de personagens do conto ou da parlenda, análise das ilustrações, leitura oral, escrita, ditados de imagens, ditados de palavras retiradas do texto, atividades para desenvolver a consciência fonológica e exercícios escritos de reconhecimento de unidades fonológicas como rimas, sílabas e terminações das palavras; leitura e escrita de numerais cardinais (até trinta) e ordinais (até o décimo), bingo de letras e de números, agrupamentos de letras para formar palavras; e de palavras para formar frases. (Leida – PAF)

No segundo trecho abaixo, diferentemente do primeiro, percebemos uma força argumentativa no seu texto. Diz o que fez, porém, diz também o porquê de ter feito aquelas determinadas atividades. Nesse discurso, em comparação com o anterior, aparece uma professora mais forte e autorizada a dizer da sua prática. Esse ponto a que Leida chegou ao final da sua escrita é o que queremos da escrita docente. Que esta seja uma possibilidade para que professores argumentem a respeito daquilo que consideram importante e a respeito das escolhas que fazem o tempo todo no seu trabalho.

*A segunda intervenção foi com o conto de fadas " Chapeuzinho Vermelho". O livro escolhido foi: "Chapeuzinho Vermelho" da coleção Clássicos Inesquecíveis da Editora Bicho Esperto, utilizei o mesmo método de contação e aproveitamento da história utilizado na primeira intervenção. Após a interpretação oral, propus **atividades com os objetivos de estimular a linguagem oral e escrita; reforçar a construção da base alfabetica; recuperar as histórias da primeira infância, desenvolver a habilidade de argumentar e também estimular a criatividade através do desenho**. Para conhecer como estavam as hipóteses das crianças, foram solicitadas várias atividades; desenhos dos personagens (Figura 5), um ditado de cinco palavras e a escrita dos nomes de algumas*

frutas (Figura 6), todos relacionados à história contada. Com relação aos desenhos, Vygotsky (1987):

O desenvolvimento do desenho requer duas condições, primeiramente o domínio motor. Assim a criança começa a perceber que pode representar graficamente um objeto e a relação desenvolvida com a fala existente ao desenhar. (p.141). (Leida – PAF)

O ato de escrever nos coloca alguns desafios: o de refletir sobre o que queremos dizer com aquele texto, o de escolher as melhores palavras para dizer o que queremos e o de tecê-las, dando forma ao gênero do discurso que estamos elaborando. A presença de um leitor no horizonte da escrita do nosso texto nos constitui escritores. É para ele que estamos escrevendo e a nossa intenção de lhe dizer algo é um tear das nossas palavras. Nos memoriais, alguns dos professores relataram seus processos de escrita no decorrer do programa. Eles contaram as dificuldades que tiveram na elaboração dos seus textos e como esse processo os afetou. No trecho abaixo, Ana apresenta uma proposta feita por mim, no minicurso, em que solicitei que relatassesem e apresentassem uma prática desenvolvida e analisada por eles:

A primeira atividade – anexo A - foi elaborada com base em um encontro da área com a professora Luisa Guedes. Ela havia solicitado que elaborássemos uma atividade com nossos alunos que nos fizesse refletir sobre nossa postura como docentes. Foi um grande momento de reflexão. Senti-me em uma roda de fogo. Afinal, é muito difícil colocar-nos no papel em que avaliamos nosso próprio trabalho. Sempre busquei partir dos interesses da turma. Mas, como me colocar naquele processo? Foi difícil. Contudo, constituiu-se em um trabalho onde pude repensar minha definição de docência e a importância da escola enquanto instituição formadora. (Ana – Memorial)

Ana fala como aquilo produziu nela um efeito de lugar de dizer, uma inquietação, ela sentiu-se “numa roda de fogo”. Avaliar seu próprio trabalho foi “muito difícil”, pois precisava se perceber no processo de ensino e encontrar, através da escrita, as suas significações sobre as suas práticas. Ela diz que, no seu trabalho, refletia sobre o que queria produzir nos alunos, mas encontrar quem era ela, nesse processo de ensino, e o que fazia como professora eram os desafios ao escrever sobre a sua prática. Mas o enfrentamento desses desafios a fez se repensar como docente e repensar o papel da escola como “instituição formadora”.

Precisamos, em processos de formação docente, partir dos conhecimentos que os professores produzem em suas práticas. Construir ferramentas que auxiliem professores a falar/escrever, tomando-os como interlocutores, é conteúdo (em formas possíveis assumidas) da formação docente se assumimos um compromisso político com esse sujeito. O memorial de formação, o diário, a carta e o registro da prática são algumas dessas ferramentas, gêneros discursivos, em que experiências profissionais e pessoais que têm relação entre si são registradas e podem ser contadas a outros e cuja escrita pode contribuir para ressignificar os saberes e também para a produção de discursos docentes. Promover o encontro entre os fios da memória da história de vida e formação e os fios de uma identidade docente a ser reconhecida e ressignificada tem sido um dos caminhos que a formação docente tem assumido e que a pesquisa em educação vem apontando como potente. No entanto, acreditamos que outros tantos gêneros discursivos podem ser produzidos. Para Andrade (2011),

a voz docente será mais bem ensejada, propiciada, se tomarmos como objetivo ainda a leitura e a escrita docentes. Tais como suas formas de dizer, essas andam bem apagadas também. O letramento profissional docente está para ser inventado, e o poderá ser somente dentro de instâncias de formação bem pensadas, equacionadas e programadas. A leitura e a escrita têm sido cuidadosamente tematizadas por nós (formadores e professores) na formação, quando tratamos do aluno na educação básica. Tratamos especialmente dos temas da alfabetização, leitura e escrita discentes, junto a nossos professores alunos, que se pensam em suas práticas docentes no espaço da formação. Porém, na perspectiva da homologia de processos, tem sido pertinente e produtivo conceber a escrita e a leitura docentes num paralelo, de modo que para compreender as dificuldades do processo de letramento discente, invente-se possibilidades de escrita docente (p.92).

A pesquisa do professor que investiga a sua prática ainda precisa conquistar espaços e alcançar status de produção intelectual, cujo valor se equipare à pesquisa acadêmica, não para dar conta dos mesmos objetivos, mas para contribuir igualmente com modos de se pensar o ensino e a aprendizagem nas escolas e com a formulação de políticas públicas de educação. É neste sentido que apostamos na escrita docente, escrita de gêneros de formação, que propiciem aos professores falarem sobre o que fazem no seu trabalho e se encontrarem com seus saberes profissionais. Apostamos também na produção de gêneros que circulem em outras esferas além dos limites da formação, para que o conhecimento acerca do fazer profissional docente seja reconhecido como um

conhecimento válido para o campo da educação. Cunha & Prado (2007) afirmam a importância da pesquisa do professor para a construção de novos saberes e como um caminho para a valorização dos conhecimentos produzidos na/pela escola. Para eles,

conhecer a pesquisa dos/as professores/as envolvidos em cursos de pós-graduação, especialização e graduação ou pesquisar – sem vínculos acadêmicos que implicam investigação – a sua prática no cotidiano da escola pode revelar olhares e modos de aproximação e organização de experiências e ideias que podem completar-se, valorizando a multiplicidade de percursos e autorias. Quiçá nos próximos anos possam ser reconhecidas como unidades. Reconhecer a pesquisa do professor orientada por projetos de mestrado e doutorado, e a pesquisa do professor da escola básica, orientada pelas inquietações e complexidade do trabalho da sala de aula, como complementares, pode indicar que a produção de conhecimento é legítima tanto na academia, como na escola, sem a preocupação com o qualificativo de mais ou menos “científica”. Conhecer e reconhecer a pesquisa do/a professor/ como ação constitutiva da própria atividade docente, como processo de construção de conhecimento – percurso de autoria – e condição de desenvolvimento profissional com vistas à inovação e à mudança da sua prática pedagógica significa investi-lo de potencial reflexivo, transformador e emancipador. (p. 50)

Um dos papéis dos formadores seria, então, o de pensar, propor, construir junto com os professores, novos gêneros, promovendo ações que transitem em três diferentes planos: o de “ensinar a falar”, no sentido metafórico proposto por Andrade (2011), o de reconhecer a sua voz e um terceiro cujas experiências contribuam para que tomem a voz. Isso significaria propor experiências de formação que contribuissem para que os professores se reconhecessem como inscritos em determinadas concepções e como produtores de determinados saberes. Significaria, ainda, criar condições materiais que façam ecoar esses discursos. E, nesse mesmo sentido, envolveria um certo recuo do formador, para que os discursos profissionais desses professores possam tomar lugar e para que o seu posicionamento contribua para o processo de autoria.

A pesquisa empreendida para a conclusão desta tese se deteve na análise dos textos produzidos para a formação. A circulação desses textos é restrita e, apesar de estarem disponíveis na biblioteca para consulta pública, aqueles que mais os acessam são outros professores residentes. Considero que a partir desses textos, a produção de outros textos poderia/deveria ser incentivada/garantida.

Ao final do ano letivo, com a intenção de fazer os saberes desses professores circularem em outras esferas, para além do PRD, estimulava-os a apresentarem seus trabalhos em congressos que aceitavam a inscrição de apresentações de práticas. Uma das professoras, que não está incluída como sujeito desta pesquisa, participou e apresentou seu trabalho em um desses congressos. Esta professora e outra, sujeito desta pesquisa, foram convidadas por mim a publicar um texto sobre seus trabalhos de conclusão em um livro do qual participei da organização e apenas a segunda aceitou o convite. Ao final do ano letivo de 2015, montamos um grupo de estudos com os professores que tinham desejo de continuar estudando e pesquisando as suas práticas. No entanto, as reuniões desse grupo não foram levadas adiante por eu não conseguir conciliá-las com o trabalho e o estudo. Essas ações poderiam se traduzir num investimento de fazer circular os textos desses professores. Porém não são um tipo de ação efetiva que promova a circulação dos textos docentes e a sua valorização, tal como afirmamos neste trabalho. Outros investimentos precisariam ser feitos.

Um dos desdobramentos possíveis desta pesquisa seria o de investigar o que esses professores têm produzido após terem vivido a experiência com o PRD. Considero um caminho metodológico importante o de, após analisar a escrita dos professores em determinado contexto de formação, conhecer os efeitos que essa escrita possa ter produzido nas suas vidas profissionais. Termino este capítulo me perguntando sobre os efeitos possíveis dessa formação nos caminhos desses professores. Se eles têm produzido escritas sobre o seu trabalho e quais gêneros discursivos esses professores têm produzido. Em quais esferas têm circulado os seus textos. Se eles têm olhado para o seu trabalho em perspectiva e se esse olhar produz o desejo de escrever. Se esses professores têm buscado a leitura de novas fontes teóricas que os auxiliem a refletir sobre a prática que realizam e a pensar novos modos de fazer. Se o processo de se constituírem autores das suas práticas através da escrita tem provocado deslocamentos na escola, se eles se posicionam de outra forma ao falarem do que fazem.

Considerações finais

Ao longo da pesquisa e a partir das contribuições que recebi no decorrer do processo, fui encontrando os caminhos que me levaram até a conclusão desta tese. Apresento a seguir as reflexões que realizei na sua construção e a partir da sua escrita e as conclusões decorrentes das análises feitas.

Inicialmente apresentei os programas que fizeram parte de políticas nacionais de formação docente, implementadas e desenvolvidas nos governos Lula e Dilma: o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, e o Programa de Residência Docente – PRD. Discorri brevemente sobre a trajetória dessa política e as limitações relativas ao financiamento enfrentadas após os primeiros anos de implantação com o intuito de contextualizar a criação do PRD, chamando atenção para o fato de que sua implantação ocorreu num contexto em que a crítica à separação entre teoria e prática na formação docente havia ganhado força no campo educacional.

Recuperei também brevemente a história do Colégio Pedro II, chamando atenção para o caráter tradicional da instituição e buscando identificar as possibilidades e o impacto de políticas educacionais inovadoras no âmbito de uma escola com essa característica. De forma mais detida, descrevi a implantação e o funcionamento do Programa de Residência Docente no Colégio Pedro II, entre os anos de 2012 e 2015 e, sem seguida, também de forma detalhada, a implantação e o funcionamento da área dos Anos Iniciais, entre os anos de 2013 e 2015, focalizando neste último por ter dele sido selecionados os sujeitos da pesquisa que realizei.

A metodologia utilizada na realização da pesquisa e que resultou nesta tese esteve pautada na pesquisa-formação, tal como definida por Andrade (2014). Tive como referência a contribuição teórica de Mikhail Bakhtin e as discussões do grupo de pesquisa, coordenado pela professora Ludmila Thomé de Andrade e do qual fiz parte nesses quatro anos de estudo. Me detive ao conceito de *exotopia* e das ideias de *particular* e *universal* para compreender a formação como um momento de encontro entre diferentes sujeitos em processo de construção.

Os princípios formulados pela pesquisa-formação (construída a partir do projeto “As (im)possíveis alfabetizações dos alunos de classes populares pela visão de docentes

na escola pública”) que teve o EPELLE como campo de experimentação para esse modelo, são os mesmos princípios que orientaram este trabalho. Assim como eu, outras pesquisadoras empreenderam, nos últimos sete anos, um tipo de pesquisa e de formação que tivesse esses princípios orientadores. A formação formulada pelo PNAIC³⁶ no Rio de Janeiro e o CESPEB/ Alfabetização, leitura e escrita são exemplos de campos onde formadoras/ pesquisadoras puderam desenvolver experiências de formação e pesquisas orientadas por esses princípios. A constatação de que o projeto desenvolvido pelo nosso grupo de pesquisa tem gerado outras experiências e efeitos na formação docente e na produção de conhecimento, reforça a ideia de que precisamos criar novos modelos de formação e de pesquisa. Modelos estes que partam de premissas que considerem o professor produtor de conhecimentos que possam ser publicizados a ponto de contribuírem efetivamente para os debates sustentados no campo da educação.

Ao me aproximar da problemática a ser pesquisada, emergiram questões, relacionadas à percepção da dicotomia entre teoria e prática e a respeito da possibilidade do reconhecimento dos seus saberes e da sua trajetória contribuir para que o professor perceba a si mesmo como autor do seu próprio trabalho. Busquei dar conta das questões previamente estabelecidas e daquelas que surgiram no decorrer da pesquisa, analisando de maneira mais aprofundada o processo de formação desenvolvido. Essa análise requereu especial cuidado, na medida em que eu, enquanto pesquisadora, estudo um processo do qual fui parte envolvida. Nesse segundo momento, analisei os gêneros discursivos exigidos para conclusão do programa: o memorial circunstanciado e o Produto Acadêmico Final (PAF), produzidos por seis professoras e um professor residentes.

Busquei realizar uma reflexão que combinou uma recuperação das contribuições surgidas a respeito da prática do professor como produtor de conhecimento com a análise do material empírico. Procurei, ao mesmo tempo, encontrar, nessa análise, referências que ajudassem a reconstruir essa trajetória teórica e contribuir para o desenvolvimento da mesma. Essa combinação se sustenta na ideia de que o que se pretende, com esse esforço de diversos autores e educadores (que já dura cerca de três décadas) é precisamente superar a dicotomia entre a teoria e a prática. Neste sentido, sempre em diálogo com o material analisado, recuperrei a contribuição decisiva de Donald Schön, a partir dos anos

³⁶ Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

80, para a compreensão do professor como produtor de conhecimento sobre seu próprio trabalho. Ao mesmo tempo, apresentei dois tipos de críticas ao seu trabalho: a que aponta o caráter individual da busca por uma atuação reflexiva, tal como a compreende Schön, sem que se leve em conta as condições sociais e institucionais em que as práticas educativas têm lugar, e aquela que aponta uma ênfase excessiva na prática, diminuindo a relevância do esforço científico de produção de conhecimento e papel do espaço acadêmico nessa produção.

Apresentei, ainda, as contribuições de autores como Maurice Tardiff e Antonio Nóvoa, entre outros, a respeito da formação de professores, no sentido de compreender o impacto produzido pela chegada do professor à escola, em seguida a sua saída do ambiente acadêmico, e da importância da reflexão do professor acerca de sua prática, na construção de saberes profissionais. Com base na articulação desse conjunto de reflexões com a análise da documentação do PRD, busquei contribuir nessa busca de uma articulação efetiva entre teoria e prática, reforçando as preocupações apresentadas por esses autores mas, ao mesmo tempo, evitando a desvalorização da reflexão teórica como momento fundamental da produção deste conhecimento.

A respeito da escrita docente e de suas possibilidades como elemento formador, tentei compreender em que medida a escrita pode constituir uma atividade autoral, no sentido de que permita ao professor se apoderar de seu próprio trabalho, em termos de prática e reflexão. Em especial, o professor iniciante que enfrenta tantos dilemas no início da carreira e que está em busca de construir os seus modos de fazer. Por um lado, essas indagações se inscrevem num campo mais amplo de questões, que têm sido formuladas de maneira cada vez mais recente: os professores (em especial os professores que ensinam a escrita) escrevem? E, se sim, o que escrevem? Mas a questão trabalhada aqui tem um objetivo mais específico, dentro desse campo mais geral: a escrita docente pode configurar um elemento crítico e reflexivo dos professores a respeito de suas práticas e de seus saberes, que contribua para a superação da distância entre teoria e prática? Essa reflexão possui um potencial especialmente relevante quando se trata dos professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental, uma vez que o ensino da escrita é uma parte central do seu próprio trabalho.

Busquei enfocar, na análise, os saberes e conhecimentos que os professores têm a respeito do ensino e da aprendizagem dos seus alunos e o que eles dizem e a forma como

dizem a respeito desses saberes e conhecimentos. Busquei, ainda, identificar significados no discurso produzido, com o objetivo de considerar um processo de autoria e construção de identidade docente. As reflexões de Sírio Possenti e de Mikhail Bakhtin no campo da linguagem me auxiliaram a pensar numa ideia de autoria que desse conta da relação entre teoria e prática tal como ela é pensada neste trabalho. Com esse tipo olhar, me dediquei à análise dos memoriais circunstanciados e dos Produtos Acadêmicos Finais (PAFs) de seis professoras e um professor residentes do PRD.

A partir desse referencial teórico me debrucei sobre os textos dos professores e encontrei, nos discursos desses professores as vozes que lhe constituíram ao escrever. A concepção de que a escrita não é expressão do nosso mundo interior nos coloca diante da ideia de que ao escrever, construímos sentidos, em ato contínuo. A escrita, desse modo, não revelou os sentidos que os professores tinham sobre o seu trabalho, mas sim, foi um processo que os fez construir esses sentidos. Quando pensamos na multiplicidade de composições que estão em jogo na escrita, se percebe que aquilo que os professores traduziram em escrita é muito mais do que alguma coisa privada que eles expressaram. Mas sim, um processo de dizer que os constitui e é constituído por eles simultaneamente. Isso pôde ser verificado nesta pesquisa. O processo de escrever produziu significados, para os professores, de forma que estes puderam, não só reconhecer as suas práticas, mas reconstruí-las discursivamente.

A importância do outro para quem se escreve foi possível de ser percebida através das análises realizadas. As implicações dos professores em seus textos, traduzidas no conteúdo e na forma de dizer, puderam ser percebidas de formas distintas a depender de quem eram os seus interlocutores. Percebemos também a importância das outras vozes, que não a do leitor presumido, e que os constituíam na escrita. Vozes que fazem parte de uma cadeia de enunciados que respondem uns aos outros. Os posicionamentos dos professores em relação a esses enunciados evidenciaram a presença dessas vozes em seus discursos: a tradição, outros professores, as fontes teóricas, os alunos desses professores, a sociedade e a escola – que são uma ideia abstrata, mas que representam outras pessoas e seus discursos.

Professores assumem uma identidade social de professor e projetam a sua ideia de formação, de educação, de tudo aquilo que é social e o atravessa, na formação de sujeitos. O processo de formação é, portanto, um processo que é subjetivo, mas também é social e

político. Ao tornarem-se professores, tornam-se agentes políticos, tendo ou não consciência disso. Dessa forma, entendemos a importância que tem a inscrição dos professores em determinados campos teóricos para que possam ter maior clareza das concepções que estão em jogo no seu trabalho. A pesquisa do professor contribui neste sentido porque, neste processo de investigação, reconhece, constrói e reconstrói posicionamentos diante dos discursos existentes, o que os torna mais apropriados dos seus próprios discursos. Dizer o que fazem, como fazem e por que fazem no seu trabalho é necessário para que assumam seus lugares discursivos e reconheçam nas suas práticas os seus posicionamentos, num trabalho que é de construção autoral. Assim, o processo de escrever sobre o seu trabalho, que os coloca diante de todas as vozes que os constituem, tem o potencial de produzir uma tomada de posição mais consciente dela.

Ao fazer as análises, me perguntava até que ponto poderíamos considerar que os textos desses professores foram publicizados. Acredito que a circulação desses textos é mais interna ao PRD, pois, em geral são lidos por outros professores residentes que têm a motivação de saber o estatuto daquele trabalho ali desenvolvido. Caberia o desenvolvimento de uma pesquisa que buscasse investigar se há outras motivações desses professores para a leitura desses textos e, ainda se há outros leitores interessados na construção do conhecimento ali desenvolvida. Caberia também ao PRD instituir uma prática de publicação e divulgação de textos produzidos pelos professores residentes a partir das pesquisas realizadas durante o programa.

No entanto, não podemos deixar de considerar que há uma publicação. E ainda, que há um leitor interessado nesses textos para além do endereçamento à banca avaliadora. A presença desses leitores orientou a escrita dos textos dos professores. Como pudemos concluir a partir das análises desses textos, esse leitor suposto no ato de escrever constitui os escreventes. Esta ideia e a constatação dela me moveram a defender, neste trabalho, a necessidade ampliar os espaços de circulação dos textos docentes. O objetivo maior, portanto, é o de que os textos docentes, nos seus mais variados gêneros discursivos, possam circular fora do âmbito da formação.

Ao contarem sobre os seus processos de escrita, pudemos perceber o efeito desse processo: como foi difícil e bom escrever, ao mesmo tempo, como se sentiram interpelados. Embora eu não tenha podido realizar as entrevistas, que tinha por objetivo inicial, para saber os efeitos posteriores à experiência de escrever, pudemos perceber que,

nessa relação específica com a escrita, algo foi modificado nos professores. Alguns desses efeitos puderam ser percebidos por eles ao escrever seus memoriais e percebidos por nós a partir da análise deles. Esses professores relataram que puderam rever suas práticas a partir da escrita sobre ela. Podemos supor, ainda, que ao terem se tornado escritores, puderam se tornar leitores em ato contínuo. Me deparo aqui com mais uma pergunta: Será que, ao reconhecerem o interesse de outros naquilo que escrevem, nos conhecimentos que produzem sobre o seu trabalho, os professores ficam interessados pelo que o outro também tem a dizer? A partir das análises pude perceber que eles projetavam a leitura por outros pares como potencial. Projetavam um leitor possível e desejável e isso lhes deu mais sentido ao que estavam escrevendo. Se tornariam, assim, mais autores porque estão pensando na leitura que vai ser feita do texto deles.

Acredito, a partir das análises feitas, que o processo vivido por eles na formação e que culminou nos textos prontos para circulação, lhes provocou o efeito se autorizarem autores. A repetição do prefixo “auto” na afirmação anterior é proposital porque comprehendo essa autoria como um processo que o sujeito constrói. É preciso tomar a palavra, se autorizar para dizer (mesmo quando é difícil escrever): É importante escrever e tenho algo a dizer que é importante de ser dito.

Muitas inquietações moveram a construção da pesquisa que resultou nesta tese de doutorado. Durante todo o período em que fui formadora de outras professoras e professores como eu e pensava sobre a formação que gostaria de promover, me colocava na mesma posição difícil que eles estavam experimentando: a de pesquisar a minha própria prática. A identificação com os sujeitos com quem eu compartilhava essa experiência era inevitável. Tínhamos questões muito parecidas que compartilhávamos e essas questões geravam outras novas que foram sendo percebidas por mim do lugar de pesquisadora que escrevia sobre o meu trabalho como formadora. Esses dois lugares que assumia, somados ao lugar de professora dos anos iniciais, que como eles enfrentava os dilemas da profissão, formaram uma tríade que me constituíram na escrita desta tese. Assim, ao escrevê-la, falo desses três lugares, ainda que tenha me deslocado mais para cá ou mais para lá no transcorrer do texto.

A partir desses deslocamentos pude ir tomando distância do meu próprio texto e ir identificando de quais posições eu falava, ao escrever. E fui percebendo que intuitivamente, me colocava mais fortemente no texto ou dele me distanciava em

momentos distintos. Ao mesmo tempo em que percebia esse meu ato de me aproximar e de me afastar, o assumia intencionalmente. A construção de uma tese sugere algum tipo de autoria. Sobre a pesquisadora (ou o pesquisador) se tem uma expectativa de que este tipo de trabalho seja autoral, que aquela (ou aquele) se implique no seu texto de forma a construir um novo conhecimento. Eu, portanto, como pesquisadora, deveria escrever uma tese autoral. Uma tese autoral cujas reflexões incidiam sobre o tema da autoria dos professores. Esta questão me acompanhou durante o processo de escrita e principalmente durante as análises dos dados. Analisei os discursos dos professores nos seus textos, seus posicionamentos, distanciamentos, suas argumentações a respeito dos seus trabalhos, nas suas formas de escrever. Simultaneamente ia refletindo sobre esses mesmos aspectos do meu texto que sugeriam os atravessamentos subjetivos presentes na minha própria escrita. O texto foi construído de forma que as pessoas verbais selecionadas por mim fossem utilizadas em situações distintas. Ao apresentar minha trajetória de formadora e de pesquisadora (os caminhos e conclusões que a pesquisa suscitava), optei por utilizar o “eu”, pessoa verbal que considerei mais adequada para falar do meu trabalho. Ao me posicionar diante das fontes teóricas com quem dialoguei a partir das reflexões empreendidas pelo nosso grupo de pesquisa, optei por usar o “nós” por entender que as vozes das minhas colegas pesquisadoras e da minha orientadora estavam ali presentes.

É possível precisar na trajetória de escrita desta tese um momento revelador desse movimento de deslocamento a que me refiro. Ao falar da voz docente, havia me colocado junto dos professores sobre os quais falava e assumi, a partir daí a primeira pessoa verbal do plural. Concluí que não era mais possível falar “eu” ou “eles”. Depois de tantos movimentos de deslocamento, de me afastar e de me aproximar dos discursos que eu analisava, consegui forjar uma nova forma de me posicionar que incluía a professora, a pesquisadora e a formadora, assumindo o “nós”. Escrever sobre a escrita autoral docente me colocou, portanto, o desafio de pensar sobre a minha própria escrita e sobre o meu processo de autoria ao escrever.

Acredito que há muito o que se explorar e investigar a respeito da escrita docente, de forma que possamos criar novas relações entre a escrita e os processos de profissionalização de professoras e professores da educação básica, problematizando e alterando os lugares sociais ocupados por esses profissionais, que muitas vezes não são vistos como intelectuais. Uma das perguntas que fiz no início desta pesquisa foi se a escrita tem um potencial político no sentido de ampliar os espaços de atuação docente

para além da sala de aula. Esta pergunta traduziu uma aposta que faço em relação à escrita docente e não pôde ser respondida ainda, devido às limitações do campo selecionado para análise. Acredito que novas pesquisas podem ser feitas com o intuito de investigar a escrita e seu potencial político na profissionalização do professor. Termino esta tese afirmando que promover a circulação do texto do professor é uma ação política necessária, quando este ainda “não tem voz” ou, melhor, quando a sua voz não ecoa. Esse é um compromisso que pode ser assumido pelas instituições de formação e pelas instituições de ensino.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. *Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores.* Revista da faculdade de Educação de São Paulo, v. 22, n. 2, pp.11-42, jul./dez. 1996
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith & GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa qualitativa e quantitativa.* São Paulo: Ed. Pioneira, 1998.
- AMORIM, M. *Vozes e Silêncio no Texto de Pesquisa em Ciências Humanas.* Cadernos de Pesquisa, n. 116, Julho/ 2002
- _____. *A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica.* In: FREITAS, Jobim e Souza & KRAMER. *Ciências Humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin.* Cortez. São Paulo pp. 11-25, 2007.
- ANDRADE, L. T. *Por uma Abordagem Discursiva da Formação Docente.* Revista TEIAS: Rio de Janeiro, ano 7, jan/dez 2006a.
- _____. *A Escrita na Formação Docente: estilos em constituição.* In: XIII Endipe. Recife: 2006b.
- _____. *Que Linguagem Falar na Formação Docente de Professores de Língua?* In: SCHOLZE, L. e RÖSIG, T. M. K. (Orgs.). *Teorias e práticas de letramento.* Brasília: DF, 2007.
- _____. *A Montagem de uma Pesquisa: a formação de professores alfabetizadores e suas exotopias constitutivas* Revista da ABRALIN, v. Eletrônico, n. Especial, pp. 311-331. 2^a parte, 2011
- _____. *A circulação de receitas de alfabetização, entre formadores e alfabetizadores.* CONBALF SIHELE, 2014.
- _____. *O rigor metodológico de uma pesquisa-formação.* In: Carmen Teresa Gabriel; Mirian S. Leite. (Org.). *Linguagem, discurso, pesquisa e educação.* 1ed.Petrópolis: DP et Alii, v., pp. 110-125, 2014-a
- _____. Entre fazer e dizer: atividade docente e práticas pedagógicas escolares, nos atos de escrita na formação. Raído, Dourados, MS, v. 8, n.16, jul./dez., pp. 177-196, 2014-b
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal.* Trad. Paulo Bezerra. [6. ed.] São Paulo: Martins Fontes, 2011

BAKHTIN, M. M./VOLOCHINOV, V. N. Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico em ciência da linguagem [1929]. Tradução de Michel Lauhud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo, 1997.

BARBIER, R. *Pesquisa-ação na instituição educativa*. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

BARTH, B-M. *O saber em construção: para uma pedagogia da compreensão*. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

CAVALIERE, A.M. *O Colégio Pedro II Encontra o Século XXI*. Revista Contemporânea, v. 3, n. 6, pp. 187 -196, 2008.

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

CUNHA, R.C.O.B.; PRADO, G.V.T., Sobre o (re) conhecimento da pesquisa do/a professor/a: prosa e poesia IN. PRADO, G.V.T.; CUNHA, R.C.O.B. (Org.). Percursos de autoria: exercícios de pesquisa. Campinas: Alínea, 2007.

DICKEL, Adriana. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: Corinta Maria Grisolia Gerald et. Al. (Orgs.). Cartografias do Trabalho Docente. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

DUARTE, Newton. *Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (porque Donald Schön não entendeu Luria)*. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 24, n. 83, pp. 601– 625, agosto 2003.

FIORENTINI, Dario; Souza Jr., Arlindo José de e Melo, Gilberto Francisco Alves de. Saberes Docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: Corinta Maria Grisolia Gerald et. Al. (Orgs.). Cartografias do Trabalho Docente. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. [7.ed.] Rio de Janeiro: Paz e terra. 1979.

GABRIEL, Carmen Teresa. Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em “tempos pós” – In: Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. (Orgs.). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

GERALDI, C., FIORENTINI, D., PEREIRA, E. M. de A. *Cartografias do Trabalho Docente –Professor Pesquisador*. Campinas: Mercado de Letras-ALB, 1998

- GOODSON, I. F. *Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional*. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora Ltda, 1995.
- GUEDES, L. *Das culturas às práticas: O que dizem professores do ensino médio de uma escola pública sobre processos de inclusão/exclusão*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.
- HERDEIRO, Rosalinda & SILVA, Ana Maria, *Qualidade e trabalho docente: as experiências e oportunidades dos professores*. Educação e Sociedade. Campinas. 2014
- HUBERMAN, M. *O Ciclo de Vida Profissional dos Professores*. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora Ltda, 1995.
- KRAMER, S. *Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas*. In: FREITAS, Maria Teresa, JOBIM e SOUZA, Solange, KRAMER, Sonia. *Ciências sociais e pesquisa- Leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2007.
- KONDER, Leandro. Benjamin e o marxismo. *Alea: estudos neolatinos*, volume 5, número 2, julho/dezembro 2003, pp. 165-174.
- LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. Revista Brasileira de Educação, nº 19, jan/fev/nar/abr, 2002 pp. 20-28.
- LISTON, Daniel. P.; ZEICHNER, Kenneth. *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata, 1993
- MACHADO, A. R. (Org.). *O Ensino Como Trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.
- MARCELO GARCIA, C. *O Professor Iniciante, a Prática Pedagógica e o Sentido da Experiência*. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente. Belo Horizonte, Vol. 02, n. 03, ago-dez. 2010. Disponível em <http://www.formacaodocente.autenticaeditora.com.br/>.
- MINAYO, M. C. de S. (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010.
- MOLISANI, B. Palavras que contam: Discursos de professoras em formação sobre o trabalho com a linguagem na educação infantil. Tese de doutorado. UFRJ, Rio de Janeiro. 2015

NÓVOA, A. *Os Professores e as Histórias da Sua Vida*. In: NÓVOA, A. (Org.) *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora Ltda, 1995.

_____. *O espaço público da educação: Imagens, narrativas e dilemas*. In *Espaços de Educação, Tempos de Formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 237-263. 2002.

_____. Entrevista: pela Educação com António Nóvoa. **Saber (e) educar**, n. 11. pp. 111-126. 2006.

_____. *Imagens do futuro presente*. Lisboa, Educa, 2009, pp. 84-86

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). O método (auto) biográfico e a formação. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

NUNES, C. M. F. *Saberes Docentes e Formação de Professores: um breve panorama da pesquisa brasileira*. Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, pp. 27-42, Abril/2001.

PAPI, S; MARTINS, P. *As Pesquisas Sobre Professores Iniciantes: algumas aproximações*. Educação em Revista | Belo Horizonte | v. 26 | n. 03 | pp. 39-56 | dez. 2010

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C.; VICENTINI, P. P. (2011). Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. *Educação em Revista*, 27(1), 369-386. <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982011000100017>

PIMENTA, S. G. & Ghedin, E. (Orgs) *Professor reflexivo: construindo uma crítica*. In: Professor reflexivo do Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

POSSENTI, Sírio. Discurso, estilo e subjetividade. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

POSSENTI, S. Indícios de autoria. Perspectiva, Florianópolis: Edufsc, v. 20, n. 1, 2002.

PRADO, G. V. T. e SOLIGO, R. (Orgs.) *Porque escrever é fazer história*. Campinas: Abaporu, 2005.

RIBEIRO, T. SAMPAIO, CS SOUZA, R. Investigar narrativamente a formação docente: no encontro com o outro, experiências..., Roteiro, editora.unoesc, edu.br, 2016

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artimed, 2000.

SIMAS, V; PRADO, G. V.; DOMINGO, J.; Dimensões de consciência possíveis na pesquisa e na escrita narrativa sobre si - uma perspectiva bakhtiniana. Revista Bakhtiniana, São Paulo, 13 (1): 113-131, Jan./Abril 2018.

PRADO, G.; SOLIGO, R. A.; SIMAS, V. . Pesquisa Narrativa em Três Dimensões. In: VI CIPA (Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica, 2014, Rio de Janeiro. VI CIPA - Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica ? Modos de Viver, Narrar e Guardar (6; 2014: Rio de Janeiro, RJ), v. 6. p. 413-425, 2014.

SOUZA, D. T. R.; SARTI, F. M. (Orgs.). *Mercado de Formação Docente: funcionamento e dispositivos*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

SOUZA, E. C. O Conhecimento de si: estágio e narrativa de formação e professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006

SOUZA, E. C. de; MIGNOT, A. C. V. (Org.). História de vida e formação de professores. Rio de Janeiro: Quartet; FAPERJ, 2008.

SUAREZ, Daniel. Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. IN: Sverdlick, I. (2007) La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción. Buenos Aires. Noveduc. (pp. 71-110), 2007

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2007.

VAILLANT, D. . *Políticas de Insercion a la docênciia em America Latina: la deuda pendiente*. Revista de Curriculum y formacion del profesorado. Vol. 13, no 1, pp. 28-41. 2009

ZEICHNER, Kenneth M. *Los profesores como profesionales reflexivos y La democratización de La reforma escolar*. Congreso internacional de Didáctica: volver a pensar La educación, La Coruña: Paideia, Madrid: Morata, vol I, pp. 385-398, 1995