

## FORMAÇÃO DOCENTE E A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Prof. Dr. Renan Antônio da Silva

A política educacional brasileira tem, em sua trajetória, nos apontado para importantes reflexões em relação à “Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica”. A complexa compreensão do que é formar os professores e suas reais e múltiplas necessidades se desdobra em ações propostas pelo governo federal a fim de viabilizar políticas sociais num projeto em que se revelam concepções de um projeto de governo. Projetos que assinalam concepções tecnicistas ou emancipatórias, princípios que irão se revelar no corpo legal e pedagógico a ser instituído.

No campo do saber que aprofunda os diálogos teóricos sobre a formação de professores, podemos presenciar uma diversidade de compreensões que vão desde a concepção ligada ao treino das habilidades docentes, até concepções que traduzem ações reflexivas que não se compreendem com padrões e formatos pré-estabelecidos, mas com ações que nascem de uma prática pedagógica alicerçada por uma práxis consciente e reflexiva.

Para trazer o objeto desta pesquisa, o artigo se apresentará em três discussões. A primeira trará as perspectivas críticas de abordagens teóricas de autores que tratam da formação docente e sua importância no contexto central de uma política pública que, de fato, assuma a Educação como um princípio que deva atuar com qualidade, considerando que seus sujeitos permanentes, os docentes, devam ser formados a partir de contextos reais, ricos e nos diversos espaços de aprendizagem.

A segunda discussão pautará o Programa Residência Pedagógica procurando tornar observáveis algumas características da proposta, a fim de analisar seus desdobramentos. E na terceira discussão o texto trará recortes teóricos para pensarmos programas para a formação docente, a fim de afirmar sobre a importância da institucionalização de Políticas Públicas numa perspectiva crítica e emancipatória.

### **Perspectivas críticas da formação docente.**

No campo da formação de professores, já há algum tempo, as perspectivas críticas têm adentrado e permitido a construção de análises que ultrapassem a abordagem da docência como um mero fazer técnico-instrumental.

Entretanto, ainda assiste-se a um arraçoado de prerrogativas que postulam a necessidade de que os cursos de formação inicial sejam mais práticos e menos teóricos. Em que pese, de fato, a necessidade de transformação curricular e, portanto, de concepção desses cursos, não é possível pensar numa formação inicial que apresente contornos quase que exclusivamente práticos. E é nesse sentido que as perspectivas críticas trazem contribuição para a área, uma vez que essa defesa de um curso mais prático abriga em seu bojo o pressuposto de um retorno a uma abordagem tecnicista, que já se revelou insuficiente para a compreensão da formação docente.

Nesse sentido, deve-se à epistemologia da prática – ancorada em John Dewey e sistematizada, entre outros, por Donald Schön – o reconhecimento de que os cursos de formação inicial perfazem somente mais um momento no longo processo de aprendizagem profissional da carreira docente; aprendizagem esta que se dá ao longo da vida, começando muito antes da formação inicial. Se antes, em uma abordagem técnica, se compreendia os cursos como o momento por excelência da formação de professores, hoje, sabe-se, como sugere Marcelo García (1999), por exemplo, de que eles compõem a segunda etapa de um longo processo. Abordar a formação de professores implica reconhecer que ela se faz, ao menos, em quatro etapas complementares, a saber: pré-formação, formação inicial, iniciação à docência e formação continuada.

A perspectiva da racionalidade prática – embora, não possa ser aqui denominada de crítica – coloca como imperativo o reconhecimento de que é preciso trabalhar na dimensão pessoal do professor. Ao discutirmos, por exemplo, a construção dos saberes docentes procurando compreender de quais diferentes fontes os professores se nutrem para aprenderem a ser professor, reconhece-se que, tal qual defende Nóvoa (1992), o professor é parte importante da pessoa. Em outras palavras, se fala de um processo idiossincrático e que, por assim o ser, reconhece que cada sujeito em formação encontra diferentes fontes de saberes, possui distintas histórias de vida, busca a docência por razões variadas e todos esses fatores são fortes marcadores do processo de construção de uma identidade profissional.

Deve-se ao advento da epistemologia da prática uma maior preocupação com uma formação mais ampla do professorado. Isso porque, ao contrário do que apregoa a abordagem técnica, o ser professor não se esgota nos cursos de formação inicial, mas é um processo que se revela, se faz e se refaz no cotidiano das escolas. Ou seja, há um reconhecimento de que a aprendizagem da docência só se efetiva no cotidiano da profissão, no dia-a-dia da sala de aula, fato que não invalida o processo de formação inicial, mas, ao contrário disso, o coloca para atuar dentro de contornos possíveis.

É necessário afirmar, então, que a epistemologia da prática traz à baila uma virada na maneira de conceber a formação de professores. A formação inicial passa a ser apenas mais um momento de um longo processo, fato que não diminui sua necessidade e relevância, mas permite dar contornos específicos ao seu alcance. Entretanto, ainda que a vertente da prática seja hegemônica nas discussões da área, as perspectivas críticas procuram adensar outros olhares para essa discussão.

Considerando a importância das perspectivas críticas para a formação de professores, elas acentuam a importância da formação inicial e procuram coadunar as reflexões dos percursos formativos àqueles elementos que ultrapassam os muros da educação escolar. Ou seja, a formação de professores é reconhecida como um locus que sofre influências e interferências diretas do contexto político no qual está inserida. Sem desprezar os pressupostos da epistemologia da prática, o que as perspectivas críticas procuram trazer ao debate é que esse percurso formativo não pode se circunscrever às análises do fazer estritamente pedagógico; está para além dele.

Nesse sentido, a perspectiva crítica intenta conectar os cursos de formação inicial às possibilidades de construção de uma outra sociedade. De acordo com Contreras (2002):

E os docentes são encarados como 'intelectuais transformadores', já que não se trata só de um compromisso com a transmissão de um saber crítico, mas com a própria transformação social, por meio da capacitação para pensar e agir criticamente.(CONTRERAS, 2002, p. 159)

Constata-se que não há um desprezo pelo domínio de conhecimentos científicos e habilidades técnicas e, tampouco, uma menor importância ao percurso pessoal, idiossincrático de cada professor. Ao contrário disso, as perspectivas críticas procuram ampliar o escopo de compreensão desses elementos para além do fazer

pedagógico cotidiano. É preciso reconhecer que a formação inicial de professores está compreendida para além do domínio de métodos e técnicas, perpassando para as possibilidades de contribuição para a transformação social.

Mellouki e Gauthier (2004) chamam a atenção para a complexidade do ser professor, pois esse ofício está diretamente atrelado ao que eles denominam como um “mandato de herdeiro, intérprete e crítico”. Cada docente atua num constante processo de reprodução dos saberes que lhe foram ensinados, das experiências de vida e de formação a que esteve submetido, mas também recria, de maneira singular, essas situações em sua prática pedagógica.

Com isso, é possível afirmar que as políticas públicas que permitem pensar a formação e a profissão docente ainda precisam caminhar na direção de reconhecer esse processo contínuo de aprendizagem profissional e de como esse processo requer, no seu seio, um sujeito reconhecidamente crítico e, como corolário disso, participativo e atuante. Para Contreras (2002), um professor crítico e com potencial transformador é aquele capaz de:

[...] elaborar tanto a crítica das condições de trabalho quanto uma linguagem de possibilidades que se abram à construção de uma sociedade democrática e mais justa, educando seus alunos como cidadãos críticos e ativos, compromissados com a construção de uma vida individual e pública digna de ser vivida, guiados pelos princípios de solidariedade e de esperança. (CONTRERAS, 2002, p. 161).

É preciso reconhecer que as políticas públicas propostas para a formação de professores precisam também ser submetidas ao escrutínio daqueles que a estão vivenciando. Isso porque, por meio desses olhares cotidianos, é possível apontar os elementos que precisam ser aprimorados. Numa perspectiva crítica, não há política pública que seja concebida fora da participação ativa dos sujeitos envolvidos, ou seja, ainda que os professores em formação tenham sido excluídos de sua formulação, não podem continuar alijados de análises das avaliações e implementações dessas políticas.

## REFERÊNCIAS

ABREU SOUZA, A.C.G. Formação de Professores: Da experiência do sujeito, ao sujeito da experiência. Tese de doutorado: PUC:SP. 2011.

BRASIL . Edital CAPES 06/2018 que dispõe sobre a Residência Pedagógica. <https://capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf> Disponível em 27 de novembro de 2019.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. Projeto de Lei Nº 227, de 2007 sobre a “residência educacional a professores da educação básica”, de autoria do Senador Marco Marciel. <http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/80855> Disponível em 27 de novembro de 2019.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. Projeto de Lei Nº 06, de 2014 que dispõe sobre a “residência pedagógica do Senador Ricardo Ferraço que altera a Lei 9394/96. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/115998> . Acesso em: 27 de novembro de 2019.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto – Portugal: Porto Editora, 1999.

MELLOUKI, M'hammed and GAUTHIER, Clermont. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. **Educação & Sociedade**. 2004, vol.25, n.87, pp.537-571.