

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: ENTRE O IDEAL E REAL

RELATO DE UMA PESQUISA PARTICIPANTE A PARTIR DA VISÃO DE UM PROFESSOR PRECEPTOR

Renato Veríssimo de Souza¹
Silvio Figueiredo Conceição²
Flávio Anselmo da Silva³
Francisco Nairon M. Junior⁴

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa em ensino, no âmbito da residência pedagógica, por meio da análise das normativas do edital nº 06/2018 da Capes, referente ao Programa de Residência Pedagógica, e do Projeto Institucional da Universidade Federal Rural de Pernambuco, registrado na Plataforma Freire, confrontando-as com a realidade experimentada pelos discentes da graduação em licenciatura em Física dessa Instituição de Ensino Superior. A partir dessas diretrizes, foram elaboradas categorias de análise das observações sistematizadas, a fim de delimitar pontos de convergência ou de divergência. A metodologia utilizada se enquadra no modelo de pesquisa participante e envolveu cinco professores de física em formação. Os dados foram levantados a partir da confrontação acima relatada, bem como por meio de observações 'in loco'. A análise dos dados apontou para uma confluência entre os objetivos do programa e a prática docente visando à formação profissional favorável aos licenciandos, apesar da constatação da permanência de ações pedagógicas consideradas obsoletas e tradicionalistas.

Palavras-chave: Residência pedagógica, Ensino-aprendizagem, Formação de professores.

INTRODUÇÃO

O edital nº 06/2018 da Capes abre processo de seleção para o Programa de Residência Pedagógica nas instituições de Ensino Superior e o projeto institucional da Universidade Federal Rural de Pernambuco fundamenta sua participação no programa de aperfeiçoamento dos discentes dos cursos de licenciatura consolidando a formação profissional do futuro docente nas suas diversas atribuições. Logo, o objetivo desse trabalho de investigação é analisar o estágio supervisionado ofertado, a partir da observação de um professor preceptor comparando os objetivos instalados pelas normativas e as experiências realmente

¹ Mestrando do Curso de Ensino das Ciências e Matemática da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, renatoquim06_1@yahoo.com.br;

² Mestre em Ensino de Física pelo Programa Nacional de Mestrado Profissional em Ensino de Física da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, profisica.silviofigueiredo@gmail.com;

³ Mestre em Ensino de Física pelo Programa Nacional de Mestrado Profissional em Ensino de Física da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, flanselmo29@bol.com.br

⁴ Professor orientador: Doutor, Departamento de Educação - Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, naironjr67@gmail.com.

propocionadas pelo programa aos discentes. Temos como justificativa a necessidade de minguar a teorização da prática educativa e incentivar a reestruturação do estágio supervisionado nos curso de licenciaturas. A pesquisa participante contou a atuação de cinco residentes locados em uma escola da rede pública de ensino de Recife/PE. As categorias de análise foram balizadas em referências teóricas e confrontadas com os objetivos dos documentos oficiais na perspectiva das ações vividas na comunidade escolar. O resultado da pesquisa estabelece algumas possíveis características na formação docente do residente como: desconhecimento e a repetição exaustiva de técnicas de ensino, compreensão e aplicação parcial dos elementos do processo didático, e hábitos peculiares de um professor tradicionalista. A pesquisa aponta a impotência do Programa Residência Pedagógica como oportunidade ímpar na reimplementação do estágio supervisionado, da formação continuada dos professores da rede pública e da maior articulação entre universidades e escolas.

METODOLOGIA

A pesquisa participante foi realizada entre os discentes da licenciatura em Física da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, participantes do Programa Residência Pedagógica e que atuam na escola em que somos preceptores. O grupo era composto por cinco graduandos regularmente matriculados nos períodos finais do curso. A escola-campo de atuação desse grupo foi a Escola de Referência em Ensino Médio Clóvis Beviláqua, situada no bairro do Hipódromo, na cidade Recife–PE. Todos os participantes desse grupo deveriam ser observados e analisados em conformidade com as normativas que fundamentam a residência pedagógica. Porém, devido à carga de informações a serem geradas, restringimo-nos à análise de apenas um sujeito. Ocasionalmente, foi escolhido um residente do grupo para ser observado de forma sistemática e planejada. Marconi e Lakatos (2007) “a observação é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar” (MARCONI E LAKATOS, 2007). A observação teve duração de um mês (10 aulas de 50 minutos cada) dentro do ambiente de sala e de seis meses no âmbito da sala dos professores e espaços de convivência escolar. Cinco categorias de análise foram construídas para serem as balizas por meio das quais analisamos os dados colhidos, buscando levantar aproximações ou distanciamentos entre o ideal proposto

pela estrutura macro do programa e o real, que, de fato, acontece dentro da escola. Tais categorias são:

- i. A técnica de ensino: nesta categoria, buscamos enquadrar as técnicas utilizadas pelo residente em relação à categorização apontada por Camaroti (2008).
- ii. A didática: nesta categoria, buscamos englobar os componentes fundamentais do processo de ensino promovido pelo professor em formação para a aula na proposta de Libâneo (1990).
- iii. A metodologia ensino-aprendizagem: nesta categoria, procuramos destacar as teorias de aprendizagem percebidas na atuação do residente e a relação entre ensino e aprendizagem no entendimento de Ostermann (2011).
- iv. A relação professor-aluno: nesta categoria, buscamos compreender com se desenvolveu a relação entre o residente e o aluno sobre a perspectiva ação da pedagógica ainda sobre a visão de Ostermann (2011).
- v. As relações com espaço social escolar: Nos debruçamos sobre as vivências oportunizadas ao residente e a sua respectiva resposta ao desenvolvimento e participação em algumas atividades. Guiamos-nos pelo item 3.1.2 do edital da capes para fazer a composição dessa categoria.

DESENVOLVIMENTO

A origem da palavra técnica vem do latim *technicus*, que quer dizer como fazer algo. Técnicas são maneiras racionais de conduzir uma ou mais fases da aprendizagem, elas são comprovadas experimentalmente com eficazes quando aplicadas corretamente. As técnicas de ensino organizam as situações externas à aprendizagem, como a finalidade de modificar o comportamento do aprendiz. Por meio das técnicas, o professor realiza o encontro da vivência do aluno com o conteúdo a ser aprendido. Camarotti (2008) afirmar que “Os modos de colocar o aluno em contato com os conteúdos a serem aprendidos são denominados técnicas de ensino e podem ser abordados de formas individuais, coletivas e em grupo” (CAMAROTTI,2008). Nas abordagens de técnicas individuais, a ênfase recai sobre o indivíduo, se presa pelo atendimento individual, pelo respeito às diferenças individuais e pelo interesse particular de cada aluno. São exemplos disso: a entrevista, a pesquisa bibliográfica, a redação, o estudo dirigido (de forma individual), a instrução programada, entre outros. As técnicas coletivas são utilizadas para grandes grupos onde o professor transmite o conteúdo de forma acessível à linguagem da maioria. São exemplos disso: palestras, aulas expositivas,

(83) 3322.3222

contato@conapesc.com.br

www.conapesc.com.br

sessão de filmes e/ou documentários. E por fim, as técnicas de ensino em grupo, enfatizam as relações interpessoais, baseando-se nas dinâmicas de grupo e na socialização entre os pares. Exemplos são: o seminário, o painel integrado, aula em cadeia e grupo de verbalização e grupo de observação (GVGO), etc.

Segundo Libâneo (1990), o processo didático possui as mesmas componentes fundamentais do processo de ensino: os objetivos da educação e da instrução, os conteúdos, o ensino, a aprendizagem, os métodos, as formas e meios de organização das condições didáticas e a avaliação. Cada uma dessas componentes pode ser estudada isoladamente. Contudo, a reunião delas caracteriza o que chamamos de Didática.

O behaviorismo metodológico também conhecido como comportamentalismo foi criado por John B. Watson (18978-1958). De caráter empirista, o behaviorismo metodológico tem que todo ser humano aprende tudo a partir do ambiente, o homem está à mercê do meio. O homem nasce vazio de qualquer informação e não possuía nenhuma herança biológica (o homem como tábula rasa). No desenvolvimento do behaviorismo a criação do conceito de reforço introduzido por Edward Thorndike (1874-1949) e sintetizado por Burrhus Frederic Skinner (1904-1990) impactou profundamente o meio educacional. São características da metodologia de ensino-aprendizagem behaviorista: o estímulo condicionado, a teoria do reforço, e a organização das condições estimuladoras. Para Ostermann (2011) “os métodos de ensino consistem nos procedimentos e técnicas necessários ao arranjo e controle das condições ambientais que asseguram a transmissão/recepção de informações” (OSTERMANN, 2011, p.21). Na perspectiva Skinner, as etapas básicas de um processo de ensino-aprendizagem são: o estabelecimento de comportamentos terminais, através de objetivos instrucionais, a análise da tarefa de aprendizagem, a fim de ordenar sequencialmente os passos da instrução e a execução do programa, reforçando gradualmente as respostas corretas correspondentes os objetivos.

O cognitivismo enfatiza o processo de cognição. O processo de compreensão, transformação, armazenamento das informações e sua regularidade processual mental é a preocupação dessa corrente de aprendizagem. Destacamos autores como Bruner, Piaget, Ausubel e Novak no construtivismo cognitivo e Kelly e Rogers no afetivo. Jerome Bruner (1915-) levanta a hipótese de que “é possível ensinar qualquer assunto, de uma maneira honesta, a qualquer criança em qualquer estágio de desenvolvimento”. O ensino por descobertas é sacada de Bruner. Na abordagem Jean Piaget (1896-1980), o crescimento cognitivo de criança acontece em ciclos de assimilação e acomodação. O ensinar significa

provocar desequilíbrio na mente da criança para um posterior reequilíbrio, ou seja, em qualquer fase do desenvolvimento, levando em conta a maturidade intelectual é possível haver equilíbrio majorante. A aprendizagem significativa de David Ausubel (1918-2008) é considerada como a mais importante na aprendizagem escolar. O processo ocorre no momento que uma nova informação se relaciona de maneira não arbitrária e substantiva a um aspecto relevante da estrutura cognitiva do indivíduo. O conhecimento prévio é relevante para torna a aprendizagem significativa. Uma nova informação se ancora (subsunção) a conceitos pré-existentes na estrutura cognitiva. Concordamos assim com o resumo de Moreira e Ostermann (1999) sobre as ideias de ensino e aprendizagem na abordagem Ausubeliana:

Se tivesse que reduzir toda a psicologia educacional a um só princípio, dirá o seguinte: o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é o que o aprendiz já sabe (MOREIRA E OSTERMANN, 1999, p. 45).

Segue então a abordagem humanista, cujo objetivo não é o controle do comportamento, o desenvolvimento cognitivo, mas sim, o crescimento pessoal do indivíduo. Carl Rogers (1902-1987) afirmar que a finalidade do ensino é a facilitação da autorrealização, ele transcende e engloba a aprendizagem afetiva, cognitiva e psicomotora. O termo aprendizagem significativa sugerida por Rogers, envolve a pessoa inteira (sentimentos e intelecto). Ao introduzir a Psicologia dos construtos pessoais, George Kelly (1905-1967), propôs uma realidade que é subjetiva, pessoal, ativa, criativa, racional e emocional através de um postulado e onze corolários. Kelly propõe o homem como um cientista engajado num processo de observação, interpretação, predileção e controle. Os indivíduos criam seus próprios modelos pessoais de mundo não baseados em verdades absolutas.

E por fim, a abordagem sócio-culturalista ou sócio-interacionista, cujos principais autores são Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934) e Paulo Freire (1921-1997). A definição de *atividade* trazida por Vygotsky como construção funcional da consciência para a transformação do meio (exterior e interior da consciência) auxiliada por instrumentos e signos. Para ele, o desenvolvimento humano está definido pela interiorização dos instrumentos e signos. Outro conceito muito importante na sua teoria de aprendizagem é a de *zona de desenvolvimento proximal*, amplamente reivindicado no campo educacional. Pressupõe-se que o bom aprendiz é aquele que se adianta seu estágio de desenvolvimento, exemplo, uma criança que aprende uma “tarefa de adulto”, que ela sozinha não faria, por está em um nível de desenvolvimento inferior. O objetivo geral da educação seria o desenvolvimento da consciência construída culturalmente. Paulo Freire, um dos mais

influentes educadores do planeta, introduziu uma filosofia ou teoria que ficou conhecida como método Paulo Freire. Freire pretendia a conscientização de forma crítica e reflexiva para uma transformação revolucionária para a sociedade, sugerindo uma pedagogia humanizada. São marcas da sociedade freireana: os círculos de cultura, a pedagogia libertadora, a educação problematizadora, a codificação de uma situação problema, a libertação dos processos dominantes, o engajamento político. A preocupação de Paulo Freire sobre o poder transformador da educação se reflete na seguinte frase: “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p.67).

No que diz respeito à postura do professor diante do aprendiz na produção de conhecimento apontamos direções: 1) Professor tradicionalista ou behaviorista: deve promover o maior número de exercícios; deve entregar o mais rápido possível à resposta correta para estimular a continuidade da aprendizagem; deve reforçar positiva ou negativamente o aprendido; deve modelar respostas apropriadas aos objetos de instrucionais para conseguir o comportamento adequado para o controle do ensino. 2) Professor intelectual ou cognitivista: deve proporcionar um ensino por descobertas; deve provocar o desequilíbrio mental; deve se utilizar de métodos ativos construídos pelos próprios aprendizes e não simplesmente transmitidos; deve partir do conhecimento prévio do aluno; deve mediar relações capazes de ancorar uma nova informação a outra na estrutura cognitiva do aluno; deve utilizar instrumentos que facilitem e organizem a matéria a ser aprendida. 3) Professor orientador ou humanista: deve ser um facilitador; deve se adaptar e/ou mudar para facilitar a busca pelo conhecimento; deve construir uma relação de confiança e aceitação; deve estimular a comunicação entre pares; deve reconhecer as teorias que são viáveis em seus contextos; deve apresentar as teorias científicas, não se distanciando das próprias definições elaboradas pelo estudante; 4) Professor libertário ou socio-interacionista: deve sempre propiciar a ultrapassagem de um nível desenvolvimento já alcançado; deve identificar os elementos-chave nas interações sociais do estudante; deve utilizar os signos e linguagens de relevância social; deve construir o desenvolvimento a partir da cultura; deve intencionar o pensamento crítico e reflexivo; deve caráter de transformação social; deve ter dialogo intenso com estudante, afastando-se do autoritarismo.

De acordo Gehdin e Franco (2008) “no âmbito do processo educativo que mais íntima se afirma a relação entre a teoria e a prática. Essencialmente, a educação é uma prática, mas uma prática intencionada pela teoria” (GEHDIN E FRANCO, 2008, p. 17). Por esse motivo, o estágio é um importante processo na formação de professores. Uma das características do

PRP é oportunizar o espaço e tempo necessário para a construção de experiências escolares para os graduandos dos cursos de licenciatura. O item 3.1.2 do edital da Capes (06/2018) deixa explícita essa intenção:

Oportunizar que o discente vivencie e pratique a regência de classe, com intervenção pedagógica planejada conjuntamente pelo docente orientador do curso de formação, pelo preceptor da escola e outros participantes da escola que se considere importante, além da gestão do cotidiano da sala de aula, planejamento e execução de atividades, planos de aula, sequências didáticas, projetos de ensino e atividades de avaliação da aprendizagem dos alunos. De acordo com Tardif (2002), o estágio supervisionado constitui uma das etapas mais importantes na vida acadêmica dos alunos de licenciatura e, cumprindo as exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a partir do ano de 2006 se constitui numa proposta de estágio supervisionado com o objetivo de oportunizar ao aluno a observação, a pesquisa, o planejamento, a execução e a avaliação de diferentes atividades pedagógicas; uma aproximação da teoria acadêmica com a prática em sala de aula (TARDIF, 2002). O projeto institucional da UFRPE em texto afirmar ser a residência pedagógica um local de aperfeiçoamento do estágio supervisionado. O estágio supervisionado torna-se imprescindível no processo de formação docente, pois oferece condições aos futuros educadores, em específico aos estudantes da graduação, uma relação próxima com o ambiente que envolve o cotidiano de um professor e, a partir desta experiência os acadêmicos começarão a se compreenderem como futuros professores, pela primeira vez encarando o desafio de conviver, falar e ouvir, com linguagens e saberes distintos do seu meio, mais acessível à criança. (PIMENTA, 1997).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em seu trabalho sobre técnicas de ensino, Camarotti (2008) reúne 51 técnicas de ensino que podem ser empregadas em sala de aula. Deste vasto acervo, lançamos no quadro 1 apenas as técnicas que foram utilizadas pelos residentes. No citado quadro, portanto, apresentamos os dados de cinco dias de observação das atividades do residente no que se refere às técnicas de ensino aplicadas.

Quadro 1 – Técnicas de ensino

Categoria de análise 1: fundamentadas segundo Camarotti					
	Dia 1	Dia 2	Dia 3	Dia 4	Dia 5
Aula expositiva dialogada	x	x		X	X
Estudo Dirigido			X		

Fonte: Veríssimo, 2019

Notoriamente, o residente opta por técnicas de ensino de cunho coletivo, em específico pela aula expositiva dialogada. A preferência pela técnica pode estar ligada aos saberes docentes do residente que serão acumulados ao longo da formação. Segundo Tardif (2002), os saberes da formação profissional constituem o conjunto dos saberes da formação profissional e os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação. O item 3.1.2 do edital da Capes (06/2018), no ponto d, atribui à residência pedagógica a característica de “experimentar técnicas de ensino, didáticas e metodologias com observação do trabalho em sala de aula do professor preceptor”. Logo, o residente deve ser incentivado a experimentar outras formas de ensino em sala de aula, haja vista a aplicação repetitiva de uma única técnica, havendo a necessidade de maior articulação entre os saberes potencialmente apresentados. O texto projeto institucional afirma ser o estágio, o campo de conhecimento específico da formação de professores, o espaço da síntese e articulação dos saberes disciplinares, pedagógicos, curriculares e experienciais. Contudo, as observações levadas a cabo apontam para uma repetição de apenas duas técnicas de ensino, em detrimento ao vasto acervo apresentado por Camarotti (2008).

No quadro 2 destacamos as 4 componentes do processo didático mediado pelo residente no período de observação.

Quadro 2 – Processo didático

Categoria de análise 2: fundamentadas segundo Libâneo					
	Dia 1	Dia 2	Dia 3	Dia 4	Dia 5
Apresentou os objetivos da educação e da instrução					
Exibiu os conteúdos	x	x	x	x	X
Evidenciou as formas e meios de organização das condições da situação didática	x	x	x	x	X
Avaliou o entendimento do assunto			x		

Fonte: Veríssimo, 2019

Percebemos claramente a ausência dos objetivos da educação e da instrução. De acordo com Libâneo (1990), educação é um conceito muito amplo que envolve um processo da formação das qualidades da pessoa humana (físicas, morais, intelectuais, estéticas) para a

determinação das relações sociais. A instrução é a atividade fim do processo de ensino que se inicia, por sua vez, no planejamento e cujo objetivo é desenvolver nos alunos a capacidade cognitiva de dominar certos níveis de conhecimentos sistematizados. O ensino, por sua vez, compreende as ações, os meios e as condições para a realização da instrução. Pode-se instruir sem educar, e educar sem instruir; conhecer os conteúdos de uma matéria, conhecer os princípios morais e normas de conduta, não leva necessariamente a praticá-los, isto é, a transformá-los em convicções e atitudes efetivas frente aos problemas e desafios da realidade. Neste sentido, as componentes constantes no quadro 2 são aqueles que deveriam compor as etapas do processo de ensino, ou seja, planejamento, apresentação dos objetivos, organização metodológica e avaliação. Concordamos com Libâneo (1990) ao considerar que avaliar é uma atividade complexa e possui uma diversidade ferramentas para realizá-la. O residente propôs durante as 10 aulas, apenas momento de avaliação por meio de uma atividade de estudo dirigido em dupla com seus alunos. O professor iniciante no período observado fora de sala teve produzir uma avaliação conforme a exigências da gestão escolar. Isso condiz com o item 3.1.2 do edital no ponto f, que o residente deve “compreender os processos de gestão do sistema de ensino, da escola e da sala de aula”.

Quadro 3 – teorias de ensino-aprendizagem

Categoria de análise 3: fundamentadas por Ostermann					
	Dia 1	Dia 2	Dia 3	Dia 4	Dia 5
Behaviorista	x	x	X	X	X
Cognitivista	x		X		
Humanista					
Sócio-Culturalista					

Fonte: Veríssimo, 2019

No quadro 3, as observações revelam uma mescla entre elementos característicos das teorias cognitivistas e behavioristas supracitadas. Nos dias 1 e 3 houve resolução de problemas fixação sem qualquer envolvimento de aspectos do cotidiano do aluno. Não houve problematização dos conhecimentos nem reflexão na ação pedagógica de transformação do meio social. Elementos afetivos que promovessem o crescimento pessoal com um todo não foram encontrados no período de observação. A aprendizagem promovida fundamenta-se no reforço, no estímulo condicionado e no construtivismo cognitivo.

No quadro 4, logo abaixo, indicamos como o residente se colocou diante do estudante no processo de construção do conhecimento:

Quadro 4 – Relação professor-aluno

Categoria de análise 4: fundamentadas segundo Ostermann					
	Dia 1	Dia 2	Dia 3	Dia 4	Dia 5
Professor tradicionalista	x	x	x	X	X
Professor cientista	x		x		
Professor orientador					
Professor libertário					

Fonte: Veríssimo, 2019

Essas categorias de análise foram geradas mediante a tipologia do relacionamento entre aluno e professor ligadas as teorias de ensino-aprendizagem. Na interpretação dos dados levantados em campo, podemos dizer que predomina a postura do professor tradicionalista que usa uma pedagógica bancária. Neste sentido, a verdadeira libertação dos homens e humanização é negada. O projeto institucional espera do residente a contextualização, a interdisciplinaridade e a crítica reflexiva do professor na aproximação dos conteúdos e métodos na realidade experimentada pelos estudantes dando sentido da práxis da ação e reflexão sobre o mundo. Logo reiteramos em Freire (2005),

a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir conhecimentos e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação bancária, mas um ato cognoscente. O antagonismo entre as duas concepções, uma, a bancária, que serve à dominação; outra, a problematizadora, que serve à libertação, toma corpo exatamente aí. Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educando, a segunda realiza a superação (FREIRE, 2005, p.78).

Em concordância com o exposto, montamos o quadro 5 das experiências vivenciadas na escola-campo, na qual o professor em formação foi observado.

Quadro 5 – Relações com espaço social escolar

Categoria de análise 5: conforme o edital da Capes	
Executar as atividades propostas pela gestão escolar.	O residente assumiu uma turma da escola devido à carência de professores, em especial de Física, na rede pública de ensino. O residente também participará de uma ação de nivelamento das turmas de 3º anos para as provas de sondagem externa e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).
Realizar atividades de avaliação da aprendizagem dos estudantes.	O residente participa integralmente do processo de ensino da escola. Ele tem a liberdade para escolher os instrumentos de avaliação adequados para avaliar a aprendizagem dos estudantes. Realiza a elaboração do planejamento de ensino e planos de aula até fechamento de notas na caderneta ambiente virtual.

Participar de projetos de ensino.	O residente não participou efetivamente de projetos de ensino. Porém, existe intenção de realizar um trabalho em conjunto com o professor preceptor na perspectiva de Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) para a produção de um trabalho científico.
Conhecer os alunos e relações entre eles.	A inserção do residente na cultura da escolar, o diálogos com outros professores, com o professor preceptor e com os próprios estudantes permite que o mesmo compreenda e reconheça os problemas sociais em torno da comunidade escolar.

Fonte: Veríssimo, 2019

Haja vista tenhamos construído este artigo com base em cinco categorias de análise, outras experiências realçam a participação do residente nas atividades do programa como a participação em plantões pedagógicos, conselhos de classe, excursões, debates, palestras, feiras de conhecimento e eventos culturais, todas essas atividades estão disponíveis a formação profissional do residente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa Residência Pedagógica alicerça a prática profissional docente dos discentes dos cursos de licenciatura. Dentre as atribuições estabelecidas pelo programa, destacamos a importância do estágio supervisionado como forma de proporcionar experiências aos graduandos, formação continuada aos professores da rede pública, sincronia entre universidade e escola e adequação curricular e pedagógica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A pesquisa participante desenvolvida em conjunto com os residentes da licenciatura em Física torna-se significativa, pois apresenta resultados preliminares da atuação dos professores em início carreira e válida, junto aos documentos oficiais, as habilidades formativas potencialmente inerentes aos sujeitos envolvidos na investigação. Os resultados da pesquisa apontaram para um modelo de formação de professor tradicionalista, incipiente na aplicação de técnicas de ensino mais atuais. Mostrou ainda preocupação com respeito às componentes do processo didático. Porém, não reconhecendo ainda o espaço escolar como um local de desenvolvimento humano. A aprendizagem voltada para o professor, detentor do conhecimento, carrega seu legado entre as teorias de aprendizagem percebidas na observação do residente. Tal tendência observada destoia da expectativa do projeto institucional em formar futuros professores que sejam pesquisadores-intelectuais-reflexivos. Portanto, é preciso incentivar, e induzir os residentes a atuarem de forma expressiva no ensino de novas abordagens pedagógicas, voltadas para o aluno na

(83) 3322.3222

contato@conapesc.com.br

www.conapesc.com.br

escola. A materialização disso depende da estreita relação entre os autores pedagógicos envolvidos no programa, para que se torne eficaz a mobilização em torno dos estágios supervisionados como parte indissociável da prática docente. Tudo isso corrobora para o desenvolvimento da educação básica do Brasil e para melhoria da qualidade do ensino público, agente transformador de mudanças sociais.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. MEC. CAPES – **Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior**. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf>. Acesso em 16 de maio de 2019.
- BRASIL. MEC. **Projeto Institucional da Residência Pedagógica da UFRPE**. Brasília: Plataforma Freire, 2018.
- CAMAROTTI, C. S. **Técnicas de ensino na docência superior**. 2008. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, 2008.
- Edital CAPES 06/2018 - Programa de residência pedagógica. Brasília: CAPES, 2018.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 24 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- MOREIRA, M. A.; OSTERMANN, F. **Teorias construtivistas**. Porto Alegre: UFRGS, 1999.
- OSTERMANN, F. **Teorias de Aprendizagem**. Porto Alegre: Evangraf (UFRGS), 2011.
- PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?** 3 ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.