



**Uma incursão no programa de residência pedagógica da
FAFIRE: entre a teoria e a prática**
*An incursion into the pedagogical residency program
FAFIRE: between theory and practice*

Nelma Menezes Soares de AZEVÊDO¹
Michelle Beltrão Soares SALES²

Resumo: Uma das questões mais complexas da formação inicial de professores consiste nas discussões entre teoria e prática. A organização dos cursos de licenciatura estabelece unidades curriculares e momentos de experiências por meio das quais os alunos podem integrar seus conhecimentos, articulando-os e reelaborando-os em suas práticas. Pretende-se, neste artigo, aprofundar a discussão sobre a necessária integração que deve haver entre os cursos de formação e os estágios a partir do Programa de Residência Pedagógica realizado na Faculdade Frassinetti do Recife no ano de 2019. A partir dos relatos dos residentes, alunos do subprojeto de Letras, pudemos avaliar a importância da prática em campo, revelada por meio de uma estreita relação entre as Instituições de Ensino Superior e as escolas que recebem os alunos para a residência pedagógica. O objetivo geral desta pesquisa foi avaliar o desempenho dos alunos, a partir de suas próprias reflexões, especificamente sob dois aspectos: como o estudante do curso de Letras Fafire articula sua prática na residência pedagógica com a teoria desenvolvida em sala; e qual é a relação entre a participação e o desenvolvimento do aluno com a escola da residência. Para tanto, através de entrevistas semiestruturadas, os estudantes residentes do curso de Letras puderam relatar suas experiências. Como resultado, verificamos que a experiência foi bem-sucedida na aproximação entre a Faculdade e a escola. Essa articulação foi favorecida por um trabalho conjunto e plural entre todos os atores que participaram do Programa, e houve receptividade positiva e colaborativa dos que atuam nas escolas-campo.

Palavras-chave: Residência Pedagógica. Formação inicial. Programa Residência Pedagógica.

Abstract: One of the most complex issues of initial teacher education consists of discussions between theory and practice. The organization of undergraduate courses establishes curricular units and moments of experiences through which students can integrate their knowledge, articulating and re-elaborating them in their practices. In this article, we intend to deepen the discussion on the necessary integration that must exist between training courses and internships based on the Pedagogical Residency

<http://dx.doi.org.10.24024/23579897v30n1a2021p21032>

¹ Mestre em Educação, Culturas e Identidades – UFRPE. Professora da FAFIRE – Docente orientadora do Programa da Residência Pedagógica (CAPES) do subprojeto do Curso de Letras / FAFIRE (jul. 2018 – jan. 2020) | E-mail: nelmaa@prof.fafire.br

² Doutora em Educação. Professora Adjunta da UFRPE – Departamento de Educação. Coordenação Institucional do Programa da Residência Pedagógica (CAPES) do subprojeto do Curso de Letras / FAFIRE (jul. 2018 – out. 2019). | E-mail: michellebssales@gmail.com

Program held at Faculdade Frassinetti do Recife in 2019. From the residents' reports, students of the Literature subproject, we were able to assess the importance of practice in the field, revealed through a close relationship between Higher Education Institutions and the schools that receive students for their pedagogical residency. The general objective of this research was to evaluate the students' performance, based on their own reflections, specifically under two aspects: how the student of the Fafire Literature course articulates his practice in the pedagogical residency with the theory developed in the classroom; what is the relationship between student participation and development with the school of residence. For this, through semi-structured interviews, students residing in the Language course were able to report their experiences. As a result, we found that the experience was successful in bringing the Faculty and the school closer together; this articulation was favored by a joint and plural work among all the actors who participated in the Program and there was a positive and collaborative receptivity of those who work in the field schools.

Keywords: Pedagogical Residence. Initial formation. Pedagogical Residence Program.

Introdução

A formação de professores precisa de ser repensada e reestruturada como um todo, abrangendo as dimensões da formação inicial, da indução e da formação contínua.
(António Nóvoa)

Numa sociedade contraditória e marcada por interesses divergentes, a luta por uma educação pública de qualidade tem colocado a formação do professor em evidência no cenário educacional.

A discussão que acontece atualmente em muitos países sobre o que deve ser a formação de professores inclui a formação inicial, que proporciona uma base prévia ao exercício da atividade docente, a qual requer permanente formação pessoal e profissional ao longo da carreira.

É necessário repensar a formação do educador, levando-se em consideração as exigências que se colocam para a humanidade no séc. XXI. Apoiado nos quatro pilares da educação, discutidos e constituídos no relatório para a UNESCO sobre Educação para o séc. XXI, pede-se para o educador atualizar-se, aprofundar, enriquecer seus conhecimentos e se adaptar a um mundo em mudança.

Ao conceber a educação como um todo, o enfrentamento aos desafios da atuação docente não estaria restrito ao trabalho do professor, mas de todo o sistema educativo, o que implica basear-se no aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser, em uma constante ampliação do ambiente educativo.

O professor qualificado saberá colocar as suas competências em ação em qualquer situação, sendo capaz de repensar sua ação e ajustar-se a cada demanda, contexto ou problemas variados, com autonomia e responsabilidade.

A formação inicial corresponde ao período de aprendizado dos futuros professores nas IES (Instituição de Educação Superior), devendo estas instituições de nível superior desenvolver e incentivar a prática da pesquisa e da reflexão, pois o papel do professor atualmente se torna cada vez mais exigente.

A formação de professores nos anos 90 já insistia na necessidade de formar o professor pesquisador, capaz de desenvolver estudos que articulem teoria e prática, habilidades

de pesquisa para analisar o que fazem com os alunos, com as escolas e com a sociedade, de compreender a realidade que o cerca e agir sobre ela.

Segundo Kincheloe (1997), a preparação para ser professor deve enfatizar a pesquisa-ação que encoraja hábitos de leitura, escrita e pensamento, porque, como afirma Zeichner, “a perspectiva de pesquisa encoraja os alunos a problematizarem ‘o que é’ para refletirem ‘o que deveria ser’” (ZEICHNER *apud* KINCHELOE, 1997, p. 201).

Nessas condições, qualquer proposta de formação docente deve ter um sentido de investigação e de busca de novos caminhos, pois, quando a aprendizagem da profissão se dá no seu exercício, o desejo de solucionar os casos que surgem, articulando os saberes teóricos, ajuda a atingir os objetivos propostos.

Sendo assim, participar do Programa da Residência Pedagógica (PRP) é uma oportunidade de gerar aproximações entre a prática da docência e os fundamentos teóricos que a embasam, uma vez que o Programa de Residência Pedagógica é uma ação implementada pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), que integra a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo fomentar projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso (cf. Portaria CAPES nº 38, de 28 de fevereiro de 2018).

De acordo com a CAPES (BRASIL, 2018), o PRP surge com o intuito de proporcionar que o processo de formação de professores nos cursos de licenciatura seja mais significativo, de modo a garantir o desenvolvimento de habilidades e competências para que possam exercer um ensino de qualidade nas escolas participantes, chamadas de escolas-campo. Baseado nisso, o PRP possui alguns objetivos que devem ser alcançados e, dentre eles, destacamos o fortalecimento da relação entre a teoria estudada e a prática docente, conforme é considerado no processo de estágio como eixo central de aproximação do estudante com a docência. Essa perspectiva estabelece uma relação entre o campo de estágio e a Instituição de Educação Superior (IES) e contribui para repensar a ação pedagógica na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) juntamente com propostas interdisciplinares.

Desta forma, este artigo tem como objetivo descrever como foi realizado o subprojeto de Letras/Português da Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE) – Práticas de multiletramentos: leitura e produção textual – no período do segundo semestre de 2018 até janeiro de 2020.

Realizamos, para isso, uma análise documental dos relatórios dos vinte e quatro (24) residentes, e fundamentamos o estudo em autores que pesquisam sobre a relação teoria e prática, como Tardif (2002), Alarcão (1996), além de autores como Rojo (2013) e Rojo e Barbosa (2015), que investigam sobre multiletramentos.

Neste trabalho, para preservar a identidade dos alunos residentes, optamos por identificá-los pelas iniciais do nome verdadeiro.

O subprojeto Letras/ português: práticas de multiletramentos, leitura e produção textual

O Programa, como iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica, promove a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas, desde o início da sua formação acadêmica, para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura de cada subprojeto na IES e de um professor supervisor da escola.

Nesse sentido, o programa instiga desde o início do processo de formação uma reflexão sobre a prática docente e proporciona ao estudante das licenciaturas compreender a complexidade que envolve a docência, possibilitando o olhar investigativo e especulativo sobre as possibilidades do fazer pedagógico, e isso precisa ser acordado com os professores preceptores. Por isso, sugerimos um alinhamento com as formações continuadas já realizadas nas escolas-campo, contribuindo também para a apropriação da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Lei nº 13.415/2017).

Em conformidade com a BNCC (BRASIL, 2017), compreende-se que leitura e escrita são práticas complementares, fato que exige metas voltadas para a formação de leitores e capazes de produzir textos coerentes, coesos e adequados ao contexto situacional. Nessa perspectiva, destaca-se a importância das práticas de letramento contemporâneas que envolvem a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias, a pluralidade e diversidade cultural trazida pelos autores/leitores contemporâneos.

O mundo contemporâneo é um espaço das reformas, recriações e reconstruções. Os avanços representados pelas inovações tecnológicas, por meio da globalização, criaram mudanças e exigências em relação aos multiletramentos. A multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos exige multiletramentos. Ou seja, textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar (ROJO, 2013).

De acordo com as considerações da BNCC, os campos de atuação previstos para o Ensino Fundamental, anos finais (EFII – 6º ao 9º ano) são quatro. Retratam as esferas de circulação dos gêneros do discurso e, sendo elementos organizadores do currículo: 1. Campo jornalístico/midiático, 2. Campo de atuação na vida pública, 3. Campo das práticas de estudo e pesquisa e 4. Campo artístico-literário.

Segundo o documento,

[...] a organização das práticas de linguagem (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) por campos de atuação aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes (BRASIL, 2017, p. 82).

Para tanto, foi proposto um projeto que possibilitasse, ao licenciando do curso de Letras, o aprofundamento da reflexão sobre o ensino da língua na contemporaneidade e a

necessidade da formação de leitores/escritores críticos, multiletrados e conscientes das potencialidades dos textos em suas diferentes modalidades de leitura/escrita, visando à aquisição de competências comunicativa e linguística de estudantes do Ensino Fundamental envolvidos neste projeto.

Mediante essas considerações iniciais, O PRP foi implementado em 2018, na FAFIRE, conforme Edital nº 06/2018, numa parceria da FAFIRE com a CAPES, apresentando como um de seus objetivos exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, a partir da coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias.

Algumas ações foram pensadas e desenvolvidas na escola-campo Monsenhor Francisco Sales, da rede estadual de Pernambuco. Os residentes (24) e as preceptoras (3) planejam alternativas metodológicas adequadas (sequências didáticas) ao ensino de leitura, produção textual e os multiletramentos, com base nos campos de atuação previstos para o Ensino Fundamental anos finais, conforme BNCC. Todas as ações e diálogos tiveram a orientação do docente orientador do subprojeto e acompanhamento da coordenação institucional.

A cada semana, os residentes e docente orientadora se reuniam na FAFIRE para grupos de estudos, planejamento, refletirem sobre as propostas curriculares da área de Português. Como também, os residentes, divididos em duplas, desenvolviam atividades na escola (intra e extra sala de aula): participação e colaboração em eventos promovidos pela escola, caracterização da escola, análise do Projeto Político Pedagógico (PPP), análise de material didático, entre outros.

A Residência Pedagógica sob o olhar dos residentes

A Residência Pedagógica consiste na vivência planejada e sistemática do licenciando no âmbito escolar. A carga do PRP (Programa Residência Pedagógica) foi de 440 horas distribuídas em: preparação do aluno residente, formação para os residentes e preceptores, imersão e ambientação do residente na escola-campo, observação/desenvolvimento de ações extra sala de aula/regência, elaboração do relatório final, avaliação e socialização das atividades realizadas durante a Residência. Atualmente, conforme a CAPES (2018), o PRP é uma ação que integra a Política Nacional de Formação de Professores, programa este que tem como objetivo o aprimoramento prático nos cursos de licenciatura. Sendo assim, o projeto oportuniza ao licenciado a imersão nas escolas de educação básica.

Após conhecer os propósitos do PRP, é necessário analisar as avaliações e os pontos de vista dos residentes. Promover uma reflexão parece pertinente, pois, além de ajudar a ser objetivo e a ter consciência das responsabilidades, a reflexão permite uma constante revisão. Tardif destaca que,

[...] a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhe (TARDIF, 2002, p. 53).

A reflexão é uma qualidade muito necessária, sobretudo quando adotamos uma atitude de busca sempre mais rigorosa, de pesquisa e de avaliação, de aperfeiçoamento permanente.

O PRP nos possibilitou a ambientação da escola, que consistiu na visita, conhecimento e exploração de diversas áreas e dimensões da instituição na qual o residente estava inserido. Esses espaços englobavam áreas internas que compreendiam a direção escolar, recepção, sala de aula, biblioteca, banheiros, sala informatizada e, até mesmo, corredores e regiões externas equivalentes aos pátios, cantinas, refeitórios, quadra de esportes, dentre outros espaços livres e de interação.

Essa vivência na escola (em anexo), as observações realizadas, anotações e registros das ações desenvolvidas pelos residentes são discutidos e refletidos coletivamente nos encontros com a docente orientadora e nos momentos de formação com os professores convidados, para busca de alternativas, quando necessárias.

O professor deve ser estimulado a ser reflexivo, mas primeiramente deve ter a iniciativa e a vontade de mudar sua concepção, seu modo de agir e inovar a sua prática. Como esclarece Alarcão (1996, p. 187), “Educar para a autonomia implica fazer um ensino reflexivo que, por sua vez, se baseia numa postura reflexiva do próprio professor”.

Ampliado por uma consciência com autorreflexão e reflexão social crítica, o professor faz avançar a sua própria formação enquanto processo de desenvolvimento contínuo, vai construindo e reconstruindo o seu saber e o saber fazer.

Tal pressuposto fica claro no depoimento dos residentes quando afirmam que:

A Residência Pedagógica contribuiu bastante para minha formação profissional e pessoal, sendo um período desafiador e de reconstrução do meu pensamento acerca das minhas metodologias e didática. A partir das socializações das experiências vivenciadas na RP e os planejamentos das sequências didáticas, pude perceber que muitos dos teóricos que são trabalhados durante o curso mostram uma realidade que é distante da que vivemos nas escolas brasileiras (aluna residente RD).

A residente vê na RP uma experiência enriquecedora e de grande importância no processo de formação docente, comparando a prática vivenciada e os conhecimentos teóricos aprendidos no âmbito acadêmico. Para Freire (2008), a prática docente crítica envolve não só o movimento dinâmico, dialético entre o fazer, mas também o pensar sobre o fazer.

A prática pedagógica das preceptoras também foi momento de reflexão e aprendizagem. Nas observações realizadas durante as aulas pelos residentes, foi possível eles destacarem que:

Podemos constatar, a partir do plano de aula disponibilizado pelos preceptores para nossa análise e conhecimento, que o campo artístico-literário previsto na BNCC a ser trabalhado pelo professor é apresentado em diversas práticas envolvendo os diferentes gêneros textuais como: contos, crônicas, romance, teatro... utilizando vídeos, júri simulado, fotografias... envolvendo diversas linguagens, mídias e tecnologias, estimulando a discussão, leitura e produção textual (alunos residentes AL, RD, NF, RA).

O depoimento dos residentes vem corroborar com o que as autoras Rojo e Barbosa (2015, p. 15) afirmam: “a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana”.

As gências de aulas, supervisionadas pelos professores-preceptores, ocorreram no tempo de imersão dos alunos na prática de ensino de Língua Portuguesa, mediante planejamento prévio, pela supervisora e pelas duplas na escola, dos temas, conteúdos, metodologias e recursos didáticos a serem trabalhados. E se mostraram importantes para que os licenciandos exercitassem a autonomia em seus planejamentos entre teoria e prática. As sequências didáticas contemplaram o ensino de leitura, produção textual, análise linguística, literatura e os multiletramentos, a partir do trabalho com os gêneros textuais, com base nos campos de atuação previstos para o Ensino Fundamental anos finais, conforme BNCC.

A metodologia usada em sala nas conduções das aulas das sequências didáticas colaborou para a compreensão das estratégias discursivas, culminando na produção do gênero estudado em sala, de forma agradável para os estudantes, de acordo com os residentes. Eles levaram em consideração o que Tébar (2011) defende, que o aluno deve ser o protagonista de suas aprendizagens, tanto pela mediação como pela autodescoberta. Que o professor deve levar em consideração a individualização e as diferenças, capacidades, ritmos e interesses distintos dos alunos. O mediador deve selecionar, intensificar os estímulos e retroalimentar o aprendiz em relação às suas experiências, a fim de produzir aprendizagem apropriada, intensificando as mudanças no aluno.

Dentro deste contexto, temos o professor que, nesse sentido, exerce um papel imprescindível e insubstituível para a construção e socialização dos saberes. Como dispõe Tardif (2002, p. 36), “Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”, ou seja, os saberes são elementos constitutivos da prática docente e que são intrínsecos à construção do conhecimento. Sendo assim, a Residência Pedagógica possibilitou uma participação ativa frente às práticas pedagógicas e curriculares que ocorrem no interior da escola.

Os residentes comentam sobre o trabalho dinâmico na sala de aula, representados pela fala de AL, NF e RA:

Acreditamos que a Residência Pedagógica contribuiu para a aprendizagem dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. Tentamos ajudar esses alunos no seu desenvolvimento a partir do trabalho com as dinâmicas, sugeridas nas sequências didáticas. Foi possível uma troca de conhecimentos e aprendizagens (alunos residentes AL, NF, RA).

Nesse sentido, é prudente pensarmos em [...] atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes com aprendizagens essenciais que exigem das instituições se atualizarem a partir das demandas educacionais de uma sociedade cada vez mais complexa, a fim de compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresentam as dificuldades (PIMENTA e LIMA, 2012, p. 55). Essa mesma perspectiva é trazida no Parecer (3ª versão atualizada em 18/09/19) do CNE/MEC, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica:

Atendendo ao disposto na legislação educacional e em deliberações do Conselho Nacional de Educação (CNE) este documento pretende estabelecer Diretrizes Curriculares Nacionais e uma Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica à luz das demandas educacionais contemporâneas e das proposições constantes na BNCC. Para tornar efetivas as aprendizagens essenciais que estão previstas nos currículos da Educação Básica, os professores terão que desenvolver um conjunto de competências profissionais que os qualifiquem para uma docência sintonizada com as demandas educacionais de uma sociedade cada vez mais complexa, que exige continuar aprendendo e cujas características e desafios foram bem postulados na Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) com a qual nosso país se comprometeu (BRASIL, 2019, p. 3).

Considerando que o objetivo principal da Educação seja transformar a realidade e, por decorrência, as relações sociais, cabe a nós, professores, buscar conhecer a realidade em que vive o nosso aluno. A realidade, entretanto, não é algo estático, acabado, imutável; é construída pelo homem e está em constante processo de construção, pois, como aponta Duarte Jr. (1990, p. 12), “o homem é o construtor do mundo e o edificador da realidade. Esta é construída, forjada no encontro incessante entre os homens e o mundo em que vivem”. A modificação da realidade ocorre, pois, a partir da mudança do pensamento e em função da ação; portanto, ela ocorre no pensar e no agir. Pensamento e ação influenciam-se reciprocamente na apreensão e construção da realidade.

Nesse sentido, merecem atenção os campos de realização de estágio dos alunos - em nossa discussão, o campo de realização da RP. Por meio do Programa, foi possível perceber a heterogeneidade das turmas nos quais os residentes estavam inseridos, o que quer dizer que nem sempre os estudantes de licenciatura têm a oportunidade de estagiar em salas de aula com professores adequados e que servissem de bons modelos para os ainda licenciandos. Isso nos leva a refletir que se um estudante faz sua residência pedagógica em uma sala de aula na qual ele não terá experiências suficientemente significativas e desafiadoras, pode ter reflexos negativos em sua formação.

Para Libâneo (2004), o conhecimento dos condicionantes sociais constitui-se em ponto de apoio pedagógico para a ação docente. Segundo o autor, o professor precisa estar disponível para aprender com a realidade dos alunos, extrair deles informações sobre a vida cotidiana, de forma que confrontem seus ensinamentos a partir disso. Faz-se relevante que o professor, na condição de orientador do processo de ensino, tenha clareza dos conhecimentos que o aluno possui, como também de questões do cotidiano de escolas da educação básica, a fim de capacitá-lo para os desafios futuros e, assim, melhorar a qualidade do ensino, bem como favorecer o estreitamento necessário dos campos de formação dos licenciandos: escolas e IES.

Considerações finais

A complexidade do fenômeno educativo e do trabalho docente nos tem levado a ampliar os espaços de parceria nos ambientes escolares e não escolares, assumindo os desafios de conceber a escola e a sala de aula como espaços de reinvenção daquilo que ela considera a sua estabilidade: a organização padrão das atividades de ensino. Neste sentido,

os estágios curriculares das licenciaturas foram, tal como constam nos projetos dos cursos de licenciatura da FAFIRE, redirecionados, privilegiando, inicialmente, a escola como campo de pesquisa sobre os fazeres, os desafios e as possibilidades da prática educativa e de alternativas à preparação docente, cujo repertório de conhecimentos nos tem possibilitado melhor compreender e atuar na formação dos nossos estudantes.

No decorrer, as múltiplas inserções vêm se materializando nas parcerias para os acessos entre escolas e faculdades, e faculdades e escolas, no entendimento de que a formação docente não pode ser pensada sem o confronto comunicativo entre elas. Construir e fazer dessa caminhada vêm representando mais do que um experimento, uma prática autêntica de ser professor, a ser ampliada e fortalecida pelas oportunidades de investigação e práticas do ensino que agora vislumbramos.

A parceria com as escolas da rede pública de ensino na esfera municipal e estadual têm assegurado, aos estudantes da FAFIRE, campo de estágios e outras vivências como monitores de programas de educação integral, a exemplo do Programa Mais Educação, da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, e ainda nos processos de formação continuada de gestores das escolas, envolvimento dos professores em processos de formação continuada dos docentes das escolas envolvidas; cedência dos espaços físicos para ações de formação continuada desenvolvidas pelas redes de ensino, entre outras.

Especialmente no estado de Pernambuco, estudos recentes acerca dos indicadores educacionais do estado apontam o seu distanciamento quanto ao atendimento das metas nacionais para a Educação Básica, nomeadamente no que se refere aos domínios e usos da língua portuguesa e da matemática. Sabe-se, contudo, que as demais áreas do currículo apresentam déficits relativos aos processos de apropriação dos conhecimentos, com impactos diretos nas altas taxas de reprovação e de distorção idade série.

Tendo isso em vista, entendemos que o Programa de Residência Pedagógica proporcionou o diálogo e a integração recíproca entre as instituições de ensino superior e as escolas, entre professores e estudantes. O resultado desse diálogo representou uma aprendizagem significativa, a partir do relato dos próprios estudantes participantes.

O PRP vem buscando o aprimoramento da formação docente por meio da necessária articulação entre o que os alunos aprendem nas IES e o que experimentam na prática da residência, considerando que justamente um dos aspectos mais importantes em relação à formação docente é proporcionar ao aluno de licenciatura oportunidades para que desenvolva a capacidade de relacionar teoria e prática docente.

No PRP, as preceptoras, a docente orientadora e a coordenadora institucional da FAFIRE, cientes da atribuição de trabalhar conjuntamente na orientação dos residentes, apontando aspectos em que podem melhorar a qualidade da ação pedagógica nas devolutivas da prática, reforçaram o papel formador das escolas-campo e dos professores experientes, e acrescentaram qualidade ao processo formativo dos acadêmicos residentes. Com esse modelo, a partir do relato dos próprios residentes, apreendemos que o Programa ofereceu aos futuros professores a oportunidade de formá-los em contexto real, articulando teoria e prática na reflexão de suas ações educativas.

No Programa de Residência Pedagógica, algumas estratégias adotadas desafiaram o olhar do residente para além dos aspectos teóricos e práticos muitas vezes abordados de forma estanque nas unidades curriculares. Todas as metodologias e estratégias até então experienciadas nas escolas incitaram os residentes a articular vivências e a dialogar com a teoria, de modo a produzir um novo conhecimento que resolva uma situação-problema ou que lance novas possibilidades de atuação e busca de saberes capazes de trazer melhorias ao ensino e à aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, essas estratégias atingem seu objetivo de articular um trabalho em equipe, de forma colaborativa, aliando a teoria à prática na formação profissional docente.

Desse modo, acreditamos que a RP na Fafire foi uma experiência exitosa, e, inclusive, pode servir de base para a formulação de políticas públicas de formação de professores.

Referências

- ALARCÃO, Isabel. (org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Programa de residência pedagógica**. Brasília, DF: 2018. Disponível em: <https://uab.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 05 fev. 2021.
- BRASIL. **Editais Capes 06/2018 que dispõe sobre a Residência Pedagógica**. Brasília, DF: 2018. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-residencia-pedagogica.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica**. 3ª Versão Do Parecer (Atualizada em 18/09/19) Brasília, DF: 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file>. Acesso em: 04 fev. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 04 fev. 2021.
- DUARTE JUNIOR, João Francisco. **O que é realidade**. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- KINCHELOE, Joe. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.
- ROJO, Roxane. (org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.
- ROJO, Roxane; BARBOSA, Jaqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TÉBAR, Lorenz. **O perfil do professor mediador: pedagogia da mediação**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2011.

Apêndice

Figura 1. Observação das aulas dos professores preceptores



Fonte: as autoras

31

Figura 2. Análise do PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola



Fonte: as autoras

Figura 3. Regência de Língua Portuguesa



Fonte: as autoras

Figura 4. Residentes colaborando na organização e confecção de painéis da Feira Cultural anual da escola



Fonte: as autoras

Recebido em: 01.03.2021

Aprovado em: 21.03.2021

Para referenciar este texto:

AZEVÊDO, Nelma Menezes Soares de; SALES, Michelle Beltrão Soares. Uma incursão no programa de residência pedagógica da FAFIRE: entre a teoria e a prática. **Lumen**, Recife, v. 30, n. 1, p. 21-32, jan. /jun. 2021.