

O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E SEU IMPACTO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA

SANTOS, Fernanda Vitória Corrêa dos¹
SALINO, Lucas Alves²
QUEIROZ, Mariana Godoy de Miranda³
COUTO, Priscila de Souza Costa⁴

RESUMO: O presente artigo propõe-se a relatar e refletir acerca da importância do Programa Institucional de Residência Pedagógica (PIRP/CAPES/UFF), durante outubro de 2022 a março de 2024, no colégio estadual Dr. Adino Xavier (CEDAX), em São Gonçalo - RJ, com a finalidade de destacar a urgência da consolidação do programa na formação acadêmica dos estudantes de licenciatura, especialmente na área de Ciências Sociais, onde visa solidificar a capacidade crítico-reflexiva de seus residentes, fomentando o desenvolvimento da construção de identidade docente e do incremento da práxis educacional. Isto posto, pretendemos, também, utilizar os conceitos-chave sobre o professor reflexivo (Schön, 1982), a formação de professores (Nóvoa, 1992) e os saberes docentes (Tardif, 2014) para legitimar nossa reflexão sobre os processos e repensar a trajetória docente cada vez mais desafiadora na atualidade. Por conseguinte, conseguimos - através dos quase 2 anos -, discutir acerca da bagagem crítico-reflexiva que a residência pedagógica nos proporcionou, fazendo com que reavaliássemos outras perspectivas de ensino democrático. Os resultados que obtivemos ao longo do período serviram como afirmação da importância do projeto nas licenciaturas, embora pouco divulgados entre os discentes.

PALAVRAS-CHAVE: Professor reflexivo; saberes docentes; sociologia escolar.

1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento da licenciatura na área das Ciências Sociais passa por diversas contradições ao longo de sua história. É importante ressaltar que sua origem se dá através do modelo 3+1 (3 anos de bacharelado e 1 ano de formação

¹ Graduanda em Licenciatura em Ciências Sociais, Bolsista do Programa Institucional de Residência Pedagógica (PIRP/CAPES), UFF, *Campus* Gragoatá/ Niterói-RJ, santos_fernanda@id.uff.br.

² Graduando em Licenciatura em Ciências Sociais, Bolsista do Programa Institucional de Residência Pedagógica (PIRP/CAPES), UFF, *Campus* Gragoatá/ Niterói-RJ, lucassalino@id.uff.br.

³ Graduanda em Licenciatura em Ciências Sociais, Bolsista do Programa Institucional de Residência Pedagógica (PIRP/CAPES), UFF, *Campus* Gragoatá/ Niterói-RJ, marianagodoyqueiroz@id.uff.br.

⁴ Mestre e doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ e preceptora, Bolsista do Programa Institucional de Residência Pedagógica (PIRP/CAPES), UFF, *Campus* Gragoatá/ Niterói-RJ, priscilacosta.br@gmail.com.

pedagógica), em que o aprofundamento da reflexão educacional ocorre apenas no final da graduação do discente, expondo-o tardiamente à práxis docente e ao contato reflexivo com a sala de aula (Nascimento; Sousa; Estêves, 2021, p. 4). Ao discutir, nos ambientes acadêmicos, sobre o professor reflexivo (Schön, 1992), que valoriza o conhecimento escolar e não se limita a ser apenas um reproduzidor do currículo excludente, percebe-se que, embora a participação em estágios seja crucial para a reflexão e crítica da prática docente, essa oportunidade - por não ter subjetividade e respeito à prática em sala de aula - não se revela suficiente para o desenvolvimento da práxis durante o processo de formação inicial. O curso de licenciatura em Ciências Sociais da UFF, especificamente, inclui no currículo disciplinas de Pesquisa e Prática Educativa, das quais possibilitam a inserção na escola por meio de estágio, mas em apenas um momento temos, de fato, a oportunidade de dar aula: na avaliação final da disciplina. Dessarte, essas experiências não proporcionam amplo espaço para intervenção efetiva em sala de aula. Em resumo, os estagiários não conseguem desenvolver plenamente a práxis educativa devido à falta de oportunidades para treinar na área a qual deseja-se atuar futuramente.

Ao longo da formação acadêmica, os estudantes são imersos em discussões teóricas sobre a prática educativa, mantendo esse foco até a conclusão de seus cursos e, por conseguinte, deixando de balancear teoria e prática para dar maior foco à primeira. Apesar do contato e da participação obrigatória nos estágios, os estudantes frequentemente enfrentam a falta de envolvimento em tarefas essenciais do cotidiano educacional, como a atualização do diário de turma, a observação de reuniões do conselho de professores e a oportunidade de contribuir para a elaboração de exames, entre outras atividades cruciais para o desenvolvimento profissional. Assim, devido à falta de mediação e suporte em seu processo formativo, tal fato fragiliza a transposição didática (Almeida, 2007), levando os professores, muitas vezes, a recorrerem a práticas herdadas de outros educadores - práticas que podem não atender às necessidades específicas dos alunos para a compreensão do conteúdo e reforçar a lógica da educação bancária (Freire, 2020), fortalecendo e continuando a influenciar negativamente professores recém-formados, como destacam Pimenta e Lima (2006).

Soma-se a isso, também, a falta de experiência na Educação Básica que a maioria dos professores universitários tem. Dessa forma, o escasso, ou até mesmo nulo, contato com a realidade existente dentro das quatro paredes da escola faz com

que o docente bacharel reproduza ensinamentos metodológicos insuficientes, surpreendendo os estudantes quando presenciam os desafios que fazem parte da educação brasileira (Nascimento; Sousa; Estêves, 2021, p. 10).

Esse estudo, portanto, objetiva refletir acerca do ensino de Sociologia baseado no contato com a sala de aula graças ao Programa de Residência Pedagógica, projeto que tem como principal ponto de partida a valorização da práxis educacional através da formação de professores e seu desenvolvimento crítico, promovendo a troca de saberes experienciais (Tardif, 2014) entre professores da escola básica e licenciandos e, deste modo, estimulando a construção de redes de (auto)formação participada (Nóvoa, 1992).

2 METODOLOGIA

O presente trabalho é fruto das experiências de três licenciandos do curso de Ciências Sociais, da Universidade Federal Fluminense (UFF/Niterói), decorrentes de sua participação no Programa Institucional de Residência Pedagógica (PIRP/CAPES). Tais experiências se deram no Colégio Estadual Dr. Adino Xavier, situado no município de São Gonçalo, região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, ao longo de dezoito meses - de outubro de 2022 a março de 2024 -, principalmente, em aulas de sociologia de turmas do ensino médio regular e da educação de jovens e adultos (EJA).

No período supracitado, os residentes foram incentivados a elaborar materiais didáticos, inclusive um material autoinstrucional, e suas próprias aulas, tendo sempre o suporte da preceptora. A observação das aulas da professora preceptora e dos colegas, somada às trocas que ocorriam antes e depois dessas aulas e às discussões sobre o professor reflexivo, a formação de professores e os saberes docentes - encontradas em Donald Schön (1992), António Nóvoa (1992) e Maurice Tardif (2014), respectivamente -, foram o norte tanto para sua atuação em sala de aula quanto para o planejamento de tais regências, a fim de relacionar os saberes dos estudantes aos conceitos sociológicos e de valorizar e fortalecer os saberes engendrados pelos professores no decurso de sua profissão.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nos dias atuais, ainda encontramos fragilidades na formação docente, já que, como asseveram Nascimento, Sousa e Estêves (2021), tanto a universidade pública quanto a privada não assumiram o compromisso de proporcionar aos licenciandos uma formação que articule teoria e prática, preparando o futuro professor para uma atuação reflexiva na sala de aula. Como reflexo, predominam no Brasil três modelos de formação, são eles: o modelo 3+1 - basilar na constituição da formação de professores no Brasil -, no qual três anos são dedicados a disciplinas teóricas, e somente um a práticas pedagógicas; o segundo modelo oferta as disciplinas de educação e as da área específica de formação simultaneamente, entretanto, tais disciplinas não são integradas, dando-se mais importância ao bacharelado; no terceiro modelo, os estudantes cursam, em um primeiro momento, as disciplinas gerais da área de conhecimento, para só no final da graduação escolherem sua modalidade de atuação. Tal circunstância fortalece o bacharelado, por sua legitimidade no meio acadêmico, em detrimento da licenciatura, que passa a ser vista como possibilidade de formação apenas para aqueles que não possuem bom desempenho escolar (Oliveira; Antunes, 2019 *apud* Nascimento; Sousa; Estêves, 2021).

Todavia, podemos nos perguntar: por que a formação docente ainda está precarizada? Pimenta e Lima (2006), nos ajudam a responder essa questão:

A prática como imitação de modelos tem sido denominada por alguns autores de 'artesanal', caracterizando o modo tradicional da atuação docente, ainda presente em nossos dias. O pressuposto dessa concepção é o de que a realidade do ensino é imutável e os alunos que frequentam a escola também o são. Idealmente concebidos, à escola, competiria ensiná-los, segundo a tradição. Não cabe, pois, considerar as transformações históricas e sociais decorrentes dos processos de democratização do acesso, que trouxe para a escola novas demandas e realidades sociais, com a inclusão de alunos até então marginalizados do processo de escolarização e dos processos de transformação da sociedade, de seus valores e das características que crianças e jovens vão adquirindo. Ao valorizar as práticas e os instrumentos consagrados tradicionalmente como modelos eficientes, a escola resume seu papel a ensinar; se os alunos não aprendem, o problema é deles, de suas famílias, de sua cultura diversa daquela tradicionalmente valorizada pela escola (Pimenta; Lima, 2006, p. 8).

Destarte, as autoras ponderam que a realidade do ensino, bem como os estudantes, são compreendidos como sendo imutáveis, portanto, não é necessário que se busque refletir sobre a realidade escolar. A partir dessa perspectiva, o que, de

fato, é importante para que o licenciando se torne um bom professor é a aquisição das teorias de sua área de conhecimento. Como os estudantes da escola básica serão sempre os mesmos, apresentando as mesmas demandas, basta que os futuros professores observem as aulas de seus supervisores, ao longo do estágio curricular obrigatório, a fim de incorporar suas técnicas.

À vista disso, podemos analisar que a licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal Fluminense não se isenta dessa discussão. No referido curso de graduação, o segundo modelo de formação docente, mencionado acima, é adotado. Desta maneira, as disciplinas pedagógicas e as disciplinas específicas são cursadas, concomitantemente, de forma não integrada, não havendo, inclusive, uma disciplina de didática destinada aos futuros professores de sociologia. Ademais, somente nos últimos períodos do curso, os licenciandos entram em contato com a sala de aula e com uma metodologia direcionada ao ensino dos conceitos sociológicos, por meio das quatro disciplinas vinculadas ao estágio supervisionado, intituladas de Pesquisa e Prática Educativa (PPE). No que tange ao planejamento e regência de aulas, os discentes têm essa experiência estritamente nas PPEs III e IV, sendo uma aula em cada disciplina – primeiro na universidade e, posteriormente, na escola -, e a inexistência de diálogo entre o ambiente escolar e a academia, favorece a transfiguração do estágio em um período de, mormente, observação das práticas dos professores supervisores.

Nesse cenário, a Residência Pedagógica se revela fundamental para a ressignificação da profissão docente. O Programa de Residência Pedagógica do Ministério da Educação (MEC) foi estabelecido em março de 2018, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), como parte integrante da Política Nacional de Formação de Professores. Essa iniciativa consiste em um programa de estágio projetado para promover a valorização e aprimoramento inicial dos futuros professores da educação básica. Destinado a estudantes universitários que tenham atingido 50% da carga horária total do curso ou estejam cursando a partir do 5º período, o programa tem como objetivo proporcionar a vivência prática de regência em sala de aula, ocorrendo nas escolas públicas da educação básica e contando com o acompanhamento de um professor-preceptor (Nascimento; Sousa; Estêves, 2021).

Desta forma, a participação no Programa de Residência Pedagógica em Ciências Sociais oferece uma experiência rica para explorar as distintas vivências dos residentes, cada qual carregando consigo suas singularidades. Essa jornada revela-se essencial para o processo de formação docente inicial, especialmente quando contextualizada dentro do panorama educacional contemporâneo, marcado por desafios e reformulações do novo ensino médio.

No âmbito do ensino de Sociologia, é crucial considerar as particularidades dos diferentes turnos escolares. Ao lecionar para alunos mais jovens no turno matutino e para os mais velhos no turno noturno, predominantemente oriundos da classe trabalhadora, é necessário adotar abordagens pedagógicas adaptadas. A nova reforma do Ensino Médio, com sua redução de carga horária, amplifica ainda mais essa necessidade, especialmente para alunos que enfrentam desafios diários para frequentar as salas de aula.

A Residência Pedagógica emerge como um espaço propício para a reflexão e ação frente a essas demandas. Ao longo do programa, os residentes têm a oportunidade de desenvolver suas práticas pedagógicas, superando gradualmente inseguranças e carências de experiência por meio de aulas dialógicas e colaborativas, nas quais o conhecimento é construído conjuntamente com os alunos.

Essa evolução é evidenciada pela busca constante por compreender a realidade dos alunos, sobretudo, reconhecendo-os como pertencentes à classe trabalhadora. A diferenciação de nuances entre os turnos da tarde e da noite é notável, com alunos noturnos demandando práticas pedagógicas mais didáticas e inclusivas para se sentirem integrados à escola. Neste contexto, a Sociologia é apresentada não apenas como uma disciplina de estranhamento e desnaturalização, mas também como uma ferramenta para a compreensão da vida social, estimulando análises crítico-reflexivas sobre os temas da sociologia, provocando a imaginação sociológica.

As práticas pedagógicas desenvolvidas durante a residência são enriquecidas por atividades extracurriculares, como visitas a museus e passeios, que ampliam o horizonte de aprendizado dos alunos e promovem uma compreensão mais abrangente dos conteúdos sociológicos, conectando-os diretamente com suas vivências cotidianas.

Deste modo, tais experiências revelam que o professor precisa ser um profissional reflexivo que, segundo Donald Schön (1992), deve refletir na ação e sobre a reflexão na ação. Portanto, para que o docente seja capaz de solucionar os desafios que emanam do espaço escolar, torna-se fulcral que pesquise sua prática e à medida que adota uma postura investigativa, vai produzindo saberes experienciais (Tardif, 2014), únicos saberes erigidos pelos professores. O saber que é decorrente da experimentação. Isto significa que os professores devem acionar os saberes adquiridos ao longo de sua vida, inclusive as teorias das ciências da educação, e experimentá-los durante suas aulas, reformulando-os de acordo com o contexto que se apresenta.

De acordo com Nóvoa (1992), os professores se formam ao produzirem saberes a partir da reflexão de sua prática e, nesse processo, constituem, simultaneamente, sua identidade pessoal e profissional. No entanto, para que esses saberes se consolidem como saberes próprios da profissão, é preciso que os docentes o compartilhem e, assim, desenvolvam redes de formação (auto)participada, nas quais, cada professor assumirá o papel de formando e formador. Logo,

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (Nóvoa, 1992, p. 25).

Isto posto, o Programa de Residência Pedagógica se mostra fundamental ao romper com os modelos de formação tradicionais presentes nas instituições de ensino, integrando escola e universidade. Desta forma, a atuação dos residentes na escola-campo não se dá de maneira isolada. Em nossa experiência, nas reuniões semanais que ocorriam na universidade, eram apresentados palestras e referencial teórico sobre o contexto educacional brasileiro, a função social do professor e a prática docente, além das reflexões decorrentes da atuação na escola-campo. Na escola, tínhamos a possibilidade de lecionar e, antes e/ou depois das aulas, nosso grupo - residentes e preceptora -, partilhava saberes cunhados na reflexão de nossa prática, e assim, fomos construindo nossa própria rede de (auto)formação participada. Por conseguinte, nossa prática articulava teoria e prática, uma prática que, portanto,

carregava em si teorias, que nos levavam a refletir sobre o dever do professor de contribuir para a promoção da justiça social, e técnicas, que poderiam ser adaptadas e recriadas. Nossa ação era planejada, com a finalidade de conectar a sociologia aos saberes dos estudantes, tornando-se práxis, uma ação transformadora. Como consequência, a residência nos deu a possibilidade de superarmos a identidade de professores reflexivos para a identidade de intelectuais críticos e reflexivos (Pimenta; Lima, 2006), já que passamos a ser conscientes de nossa inserção histórico-social e, conseqüentemente, da necessidade de termos uma prática docente dinâmica.

Nesse contexto, a participação ativa dos residentes mostra-se fundamental. Ao se comprometerem com uma educação inclusiva e sensível às demandas da classe trabalhadora, os residentes não apenas contribuem para o desenvolvimento dos alunos, mas também para a construção de uma sociedade com cada vez mais pensamentos críticos-reflexivos. Dessarte, concordamos com Nascimento, Sousa e Estevês (2021, p.17) ao afirmarem que:

A Residência Pedagógica estabelece uma integração da teoria e prática de forma efetiva proporcionando uma formação reflexiva do futuro professor de Sociologia. O contato com a realidade escolar, a partir do programa possibilita experimentar práticas pedagógicas para adquirir experiência profissional e maior confiança ao lidar com os problemas da sala de aula de forma mais eficaz, evitando improvisos ou pânico no momento em que se depara com as primeiras situações-problema, pois não existe uma forma padrão de lidar com as problemáticas devido a dinamicidade da sala de aula. Por outro lado, o professor que não tem contato com esse tipo de formação, dificilmente irá assumir uma postura reflexiva, atenta e crítica, pois estará demasiado ocupado pensando em soluções imediatistas.

Em suma, a Residência Pedagógica em Ciências Sociais proporciona um espaço de aprendizado e crescimento tanto para os residentes quanto para os alunos, permitindo a construção de práticas pedagógicas mais eficazes e engajadas com a realidade. É através dessa experiência transformadora que os futuros professores se tornam agentes de mudança na construção de uma educação mais inclusiva, democrática e popular.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das experiências de três residentes distintos, é possível observar a riqueza e a diversidade de aprendizados e práticas pedagógicas desenvolvidas

durante o Programa de Residência Pedagógica em Ciências Sociais. As experiências compartilhadas por três residentes ao longo do programa revelam a diversidade de aprendizados e práticas pedagógicas que emergem desse contexto. Cada residente, com sua abordagem única, demonstrou como é possível transformar desafios em oportunidades e moldar uma prática docente mais eficaz e engajada. Do residente que utilizou referências de filmes engajados para promover a troca de conhecimento entre professor e alunos no turno da manhã, ao colega que superou inseguranças iniciais adotando práticas pedagógicas participativas e dialógicas durante as aulas, até a residente que buscou compreender a realidade dos alunos e integrá-la à sala de aula através de debates e análises crítico-reflexivas, cada experiência destaca a importância da criatividade, da sensibilidade e do comprometimento na formação docente.

Esses relatos não apenas ilustram a evolução pessoal e profissional dos residentes, mas também evidenciam a importância desse programa. Ao compartilharem suas vivências e aprendizados, esses educadores em formação contribuem para o enriquecimento mútuo e para o aprimoramento contínuo da prática docente.

Assim, a Residência Pedagógica em Ciências Sociais não apenas prepara os futuros professores para os desafios do ensino, mas também os capacita a promover uma educação mais inclusiva, reflexiva e relevante para os alunos. É através dessa experiência enriquecedora que os residentes se tornam agentes de mudança na construção de conhecimento como uma ferramenta para a transformação e emancipação.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 72. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Editora Paz e Terra, 2020. 256 p.

NASCIMENTO, Raimundo Nonato Ferreira do; SOUSA, Ana Carolina Vale de; ESTÊVES, Natasha Cris de Moura. A importância do Programa Residência Pedagógica para a formação reflexiva-investigativa do professor de sociologia.

Revista epistemologia e práxis educativa, Teresina, n.2, v.4, p. 1-20, maio/ ago. 2021. DOI: <https://doi.org/10.26694/epeduc.v4i2.13111>. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/epeduc/article/view/1886/1713>. Acesso em: 05 jan. 2024.

NÓVOA, António. Formação de professores e formação docente. *In:*_____ (org.). **Os professores e sua formação**. 1. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 15-33.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis Pedagógica**, Goiânia, v. 3, n. 3 e 4, p.5-24, 2006. DOI:<https://doi.org/10.5216/rpp.v3i3e4.10542>. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/10542>. Acesso em: 15 dez. 2023.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In:* Nóvoa, António (org.). **Os professores e sua formação**. 1. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-91.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 238 p.