

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: ENTRE O SABER E O FAZER NA FORMAÇÃO DOCENTE

Vanderson Viana Rodrigues ¹

RESUMO

A Residência Pedagógica representa um elo fundamental entre teoria e prática na formação docente, permitindo a imersão dos licenciandos no contexto escolar real. Este estudo, desenvolvido no âmbito do Programa Residência Pedagógica (PRP-CAPES/UEMA), investigou o impacto dessa experiência na formação de professores de Geografia em São Luís - MA, enfatizando a necessidade do posicionamento crítico para o raciocínio geográfico. Com base em referenciais como Freire (1996) e Callai (2005), destaca a importância da formação crítica e reflexiva, associando as experiências escolares às questões socioespaciais. A metodologia qualitativa incluiu observação participante, análise documental e registro fotográfico das práticas pedagógicas desenvolvidas na CETI Menino Jesus de Praga. Os resultados indicam que a imersão dos residentes na realidade escolar contribuiu para o desenvolvimento de estratégias didáticas mais dinâmicas e contextuais, além de evidenciar desafios estruturais no ensino de Geografia. Observou-se também que a interação entre universidade e escola favoreceu a formação docente ao integrar saberes teóricos e práticos. Conclui-se que o PRP é um instrumento essencial para a consolidação da identidade docente, possibilitando a construção de um ensino mais crítico e significativo, ao mesmo tempo em que evidencia a necessidade de maior investimento nas condições estruturais das escolas. Assim, reafirma-se a relevância da reflexão crítica e da geografia escolar como instrumentos para a compreensão da realidade socioespacial e formação cidadã.

Palavras-chave: Formação docente, Residência pedagógica, Geografia escolar, Ensino crítico.

*"A educação é um ato de intervenção no mundo, que exige do educador um posicionamento crítico para transformar a realidade, fazendo com que o aluno se torne sujeito de sua própria história."
(Freire, 1996, p. 24).*

INTRODUÇÃO

A educação brasileira tem se remodelado ao longo dos anos, influenciada por políticas governamentais que frequentemente sofrem descontinuidades, impactando programas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID e introduzindo iniciativas como a Residência Pedagógica - RP, lançada pelo Edital Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES nº 06/2018

¹ Graduado em Geografia – UEMA; Mestre em Geografia – UEPA; Doutorando em Geografia – Unicamp, Professor substituto UEMA, vanderson2016rodrigues@email.com

(Brasil, 2018). Esse programa visa articular teoria e prática nos cursos de licenciatura, em parceria com redes públicas de educação básica, alinhando-se à Base Nacional Comum Curricular - BNCC e promovendo a formação crítica de professores.

A Residência Pedagógica é uma ação implementada pela Capes para atender aos objetivos da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica do Ministério da Educação. Visa fomentar projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica (Brasil, 2018).

Neste contexto, o projeto “Escola Residência e Raciocínio Geográfico: Formação do Professor de Geografia em São Luís - MA” foi desenvolvido na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), com ênfase no posicionamento crítico do professor em formação para fomentar o raciocínio geográfico nos alunos. A Geografia, como ciência crítica, permeia discussões educacionais, políticas e sociais, conectando experiências cotidianas dos estudantes aos fundamentos conceituais da disciplina (Callai, 2005, p. 35).

A justificativa implícita reside na necessidade de superar a descontinuidade de políticas educacionais e fortalecer a articulação universidade-escola, especialmente após as reformas pós-2016. O objetivo geral é refletir sobre a relevância do posicionamento crítico do professor para ampliar o raciocínio geográfico dos alunos. Objetivos específicos incluem analisar desafios da prática docente em Geografia e compreender o protagonismo de professores e alunos na formação mútua.

Callai (2005) salienta que a:

Geografia é uma ciência social, que ao ser estudada, tem de considerar o aluno e a sociedade em que vive. Não pode ser uma coisa alheia, distante, desligada da realidade. Não pode ser um amontoado de assuntos, ou lugares (parte do espaço), onde os temas são soltos, sempre defasados ou de difícil (e muitas vezes inacessível) compreensão pelos alunos. Não pode ser feita apenas de descrições de lugares distantes ou fragmentos do espaço. [...] A Geografia que o aluno estuda deve permitir que ele se perceba como participante do espaço que estuda, onde os fenômenos que ali ocorrem são resultados da vida e do trabalho dos homens que estão inseridos num processo de desenvolvimento (Callai, 2005, p.247).

Metodologicamente, adotou-se abordagem qualitativa com pesquisa de campo, observação participante e registros fotográficos na CETI Menino Jesus de Praga, entre outubro/2018 e janeiro/2019. Os resultados revelam contribuições da RP para estratégias didáticas contextualizadas, integração de saberes e identificação de entraves estruturais, culminando em intervenções como oficinas de maquetes, horta escolar e projeto sobre



cultura maranhense. Em síntese, a RP consolida a identidade docente crítica, promovendo ensino significativo e cidadania.

METODOLOGIA

Para a realização deste trabalho, foi realizada uma revisão bibliográfica sistemática, com levantamento de referências em fontes oficiais e especializadas, incluindo portais institucionais como o do Ministério da Educação - MEC e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, além de artigos acadêmicos, livros e relatórios sobre geografia agrária e monitoria acadêmica.

Essas fontes subsidiaram todas as etapas da pesquisa, fornecendo embasamento teórico e contextual para a análise das práticas pedagógicas (Pisciotta, 2003, p. 24). A escolha por essas referências priorizou obras que discutem a formação docente e a geografia crítica, alinhando-se ao paradigma da educação superior pública no Brasil.

A pesquisa adotou abordagem qualitativa, com ênfase em pesquisa de campo, conforme Fonseca (2002, p. 37), que caracteriza essa modalidade pela coleta de dados junto a pessoas, utilizando técnicas como observação participante e pesquisa-ação. Realizada entre outubro/2018 e janeiro/2019 na turma 101 (28 alunos) do turno matutino da CETI Menino Jesus de Praga, o estudo abrangeu as etapas iniciais do PRP: preparação de residentes, formação de supervisores, ambientação na escola e elaboração de planos de trabalho.

Foram consultadas referências bibliográficas em portais do MEC, INEP e sites especializados (Pisciotta, 2003). Encontros de formação discutiram textos de Nóvoa (2007) e Callai (2005). Coletaram-se dados por observação semanal (quartas-feiras), planejamento conjunto com a preceptora, execução de atividades e registros fotográficos. Utilizaram-se ferramentas como CorelDraw X7 para mapas temáticos, croquis de fluxos escolares e imagens de satélite Landsat/Copernicus 2019 via Google Earth Pro.

Essa experiência de monitoria enquadra-se como uma pesquisa de campo, caracterizada pela combinação de investigação bibliográfica/documental com coleta de dados in loco, por meio de técnicas como observação participante, pesquisa-ação e interações diretas com os sujeitos envolvidos (Fonseca, 2010, p. 37). Conforme Fonseca (2010), a pesquisa de campo envolve “investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto às pessoas, com o recurso



de diferentes tipos de pesquisa (pesquisa ex-post-facto, pesquisa-ação, pesquisa participante, etc.)”.

Etapas da Metodologia

A metodologia adotou uma abordagem qualitativa e participativa, dividida em fases sequenciais e integradas, com ênfase na reflexividade e no pensamento crítico geográfico.

➤ *Fase Inicial de Formação e Planejamento:*

Realizaram-se encontros preliminares com o professor titular para discutir reflexões sobre a vivência em sala de aula e antecipar cenários pedagógicos possíveis. Nesses momentos, foram analisados textos fundamentais, como os de Nóvoa (2007), que aborda a formação de professores como um processo reflexivo e contínuo, e Callai (2005), que enfatiza a importância da interação docente-discente na construção do conhecimento geográfico.

Outras referências incluíram autores como Freire (1996), para o diálogo crítico na educação, e Santos (2000), para a geografia como ferramenta de análise social e territorial. Essa fase visou capacitar o monitor, coletar informações preliminares sobre o ambiente universitário e fomentar a interação entre professor e alunos, promovendo um alinhamento pedagógico inicial.

➤ *Fase de Execução e Observação Participante:*

Durante a vigência da monitoria, o monitor atuou de forma integrada à turma, participando ativamente das aulas, discussões e explicações sobre temas de geografia agrária, políticas públicas rurais e educacionais.

Não houve dissociação do pensamento crítico da geografia: o professor titular serviu como referência e “modelo” para a formação na educação superior, influenciando as intervenções do monitor.

Registros foram feitos por meio de diários de campo, anotações de observação e relatórios parciais, capturando interações, dúvidas dos discentes e contribuições do monitor nas explicações conceituais. Essa etapa alinhou-se à pesquisa participante, na qual o pesquisador (monitor) imerge no contexto para gerar dados empíricos (Thiollent, 2011).

➤ *Fase de Ações Colaborativas e Extensão:*

Foram promovidas ações conjuntas com outros monitores e turmas, ampliando o escopo da monitoria para além da disciplina isolada. Exemplos incluem a realização



de oficinas temáticas (sobre reformas agrárias e impactos ambientais) e rodas de discussão (focadas em estudos de caso regionais no Maranhão).

Essas atividades objetivaram não apenas o reforço conceitual, mas também o desenvolvimento de habilidades críticas e colaborativas entre os discentes, com registro fotográfico, atas e feedbacks qualitativos para análise posterior.

➤ *Instrumentos de Coleta e Análise de Dados:*

Coleta: Diários de campo (para narrativas reflexivas), observação sistemática (com protocolos pré-definidos), documentos institucionais (planos de aula, ementas) e relatos de participantes (via rodas de discussão).

Análise: Adotou-se a análise de conteúdo temática (Bardin, 2011, p. 85), categorizando dados em eixos como “interações pedagógicas”, “contribuições críticas à geografia agrária” e “impactos na formação discente”. A triangulação de fontes (bibliográfica, documental e empírica) garantiu validade e confiabilidade.

Essa estrutura metodológica, fundamentada em autores como Fonseca (2010, p. 25) e Thiollent (2011, p. 72), permitiu uma abordagem holística, integrando teoria e prática, e contribuindo para a compreensão da monitoria como dispositivo de formação docente e discente na geografia universitária.

REFERENCIAL TEÓRICO

A Geografia escolar deve articular conteúdo específico ao processo de ensino-aprendizagem, concebendo o espaço como dinâmico e o homem como agente histórico (Araújo, 2009). Callai (2005, p. 247) enfatiza que a disciplina não pode ser alheia à realidade, devendo permitir ao aluno perceber-se como participante do espaço estudado.

De acordo com Araújo (2009):

A educação geográfica proporciona ao estudante a compreensão de mundo tendo-se como escala uma perspectiva global, mas também representa uma possibilidade de compreender o seu entorno, o seu local de moradia, as relações que se estabelecem entre o global e o local e vice-versa (Araújo, 2009, p 10.)

Freire (1996, p. 24) defende que “aprender precede ensinar”, diluindo o ensino na experiência de aprender, com o professor como facilitador e o aluno como protagonista. Cavalcanti (2011) e a BNCC (2017) reforçam o raciocínio geográfico para leituras de mundo aprofundadas, via conceitos como espaço, território e lugar.



a formação do professor de Geografia deve levar em conta que os professores de Geografia são agentes sócio educacionais imprescindíveis para fazer com que, com base nas aprendizagens correspondentes, os alunos aprofundem as suas leituras de mundo, estimulando o pensar espacial e o raciocínio geográfico (Cavalcanti, 2011; BNCC, 2017).

A RP, alinhada à Política Nacional de Formação de Professores, enfrenta percalços iniciais, mas promove articulação teoria-prática, superando deformações educacionais pós-2016 (UNE, 2016). Conceitos geográficos demandam reformulação contínua, exigindo aprofundamento do professor para construir ética e cidadania nos alunos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em comunhão com a proposta do subprojeto, e para fazer valer didaticamente o plano de atividades, e até para melhor visualizar as possibilidades de intervenção pedagógica, elenca-se três grandes temas de análise: a) usos dos livros e de outros recursos didáticos; b) problematização de conceitos-chave da geografia: espaço, região, território, paisagem, lugar etc.; c) posicionamento político e condução das aulas.

O livro didático como sendo este o principal instrumento pedagógico na construção do conhecimento, mais não o único, pois o livro traz a base para a desenvoltura da didática do professor, e o professor deve ser o mediador nesta empreitada, trazendo-se como mediador no modelo horizontal de educação, contudo foi realizada intervenções nas aulas, regência em parte de um conteúdo ministrado e roda de discursão com os alunos, além disto foram realizados trabalho de planejamento e gestão escolar (Figuras 01 e 02).

Figura 01 – Atividade com os alunos



Fonte: RODRIGUES, 2018.

Figura 02 – Aula dialogada



Fonte: RODRIGUES, 2019.



Neste sentido para contemplar as ações das intervenções pedagógicas foram realizadas ações durante o período de ação na escola, assim em sala de aula seguindo o conteúdo trabalho pela professora com o uso do livro didático, tendo em vista o livro didático que é o direcionados do professor no desenvolver de suas aulas.

As ações realizadas em sala sobre o conteúdo de agroecologia foram muito importantes na implantação da horta na escola (Figura 03), sendo uma atividade proposta como disciplina eletiva, mais que surtiu grande efeito entre os alunos, pois a agroecologia tem sua influência tanto dentro como fora da escola.

A agroecologia pode despertar nos alunos interesse e reconhecimento da importância socioambiental, sociocultural e socioterritorial da agricultura camponesa e da agricultura familiar, assim como o respeito pelo homem do campo suas tradições e formas de manutenção de sua vida e de sua família. Neste sentido, com a instalação da horta tem-se trabalhado muito além do cultivo mais valores ligados à preservação e conservação dos solos, da fauna, da flora e da vida (Figura 04).

Figura 03 – Colheita de coentro na horta



Fonte: CARLA, 2019

Figura 04 – Manutenção da horta



Fonte: CARLA, 2019

Nas atividades desenvolvidas em sala com os alunos, tanto em horários de aula como em outros momentos, inúmeras correlações entre o dia a dia deles e os conteúdos abordados em disciplinas das ciências humanas são abordados, assim surgiu a oportunidade se de realizar uma oficina de maquetes (Figuras 05 e 06) para a apresentação de um seminário sobre o relevo brasileiro, tal ação for desenvolvida com os alunos das turmas do 1º ano (101 e 102), do curso de ensino médio integral.

Na oportunidade também foi discutido as relações entre as políticas públicas de gestão territorial e das áreas protegidas e as ações governamentais, assim como suas ações e estratégias, também se tratou sobre os impactos da má gestão dessas áreas.



Figura 05 – Elaboração de maquetes em sala



Fonte: RODRIGUES, 2018

Figura 06 – Discursão sobre a área escolhida



Fonte: RODRIGUES, 2018

Com as atividades desenvolvidas na escola junto aos alunos e com a professora, conseguimos ter um melhor aprofundamento e aplicação das discussões tidas na academia, assim como a visão mais ampla da sala de aula e sua abrangência na vida do professor e do aluno, assim como um melhor entendimento das relações profissionais no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A RP provou-se essencial para compreender o contexto educacional atual, integrando saberes universitários à prática escolar e fomentando autonomia discente. Atividades como horta, maquetes e projeto cultural ampliaram o raciocínio geográfico, conectando Geografia a vivências socioespaciais.

Conclui-se que o programa consolida identidade docente crítica, mas requer investimentos estruturais para sustentabilidade. Prospecções incluem pesquisas longitudinais sobre impactos no ENEM e expansão de eletivas culturais, dialogando com BNCC para formação cidadã. Novas estudos podem explorar interdisciplinaridade em escolas integrais periféricas.

Ademais, a experiência revela o potencial transformador da RP ao posicionar o residente como mediador entre academia e comunidade, promovendo não apenas o ensino de conteúdos, mas a construção coletiva de conhecimentos que desafiam desigualdades socioespaciais.



Essa articulação reforça a Geografia como ferramenta emancipatória, incentivando futuras investigações sobre a escalabilidade do modelo em contextos rurais ou indígenas do Maranhão, bem como avaliações comparativas com outros programas de formação inicial, visando políticas públicas mais contínuas e inclusivas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo suporte financeiro por meio do Programa Residência Pedagógica (Edital nº 12/2018-PROG/UEMA). Ao Prof. Dr. José Arilson Xavier de Souza, docente-orientador, e à Prof^ª. Aleandra Carla, preceptora, pela orientação, confiança e parceria indispensável durante todo o processo.

Aos alunos e à gestão da CETI Menino Jesus de Praga pela acolhida e colaboração nas atividades. À Universidade Estadual do Maranhão - UEMA e ao Departamento de História e Geografia pelo apoio institucional. Por fim, à comunidade escolar da Cidade Operária pelo compartilhamento de vivências que enriqueceram esta experiência formativa.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Raimundo Lenilde; RIBEIRO, Luís Távora Furtado. Matriz construtivista e ensino de geografia na escola. In: **ENCONTRO DE GEÓGRAFOS DA AMÉRICA LATINA**, 12., 2009, Montevideo. Anais [...]. Montevideo: EGAL, 2009. Disponível em: <http://egal2009.easyplanners.info>. Acesso em: 12 out. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio**. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Residência Pedagógica**. Edital CAPES nº 06/2018. Brasília, DF: MEC, 2018.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622005000200005>

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papyrus, 1998.



FONSECA, Gildete Soares. Planejamento nas aulas de geografia, essencial para o ensino aprendizagem. In: **ENCONTRO NACIONAL DOS GEÓGRAFOS**, 16., 2010, Porto Alegre. Anais [...]. Porto Alegre: AGB, 2010. p. 37.

FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

NÓVOA, António. Devolver a formação dos professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação – PPGE/UFES**, Vitória, v. 9, n. 18, p. 11-22, jan./jun. 2012.

PISCIOTTA, Karina. Pesquisa científica em unidades de conservação da Mata Atlântica paulista. 2003. **Dissertação (Mestrado em Ciência Ambiental)** – Programa de Pós-Graduação em Ciência Ambiental, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SILVEIRA, Marla de Ribamar Silva. **Nas entranhas do bumba meu boi**. São Luís: EDUFMA, 2018.

THIOLLENT, Michel. **Pesquisa-ação nas organizações**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES. **O golpe contra a educação**. Nossa Voz, Brasília, DF, jul./ago. 2016.

