

A prática na formação docente: contribuições do Programa Residência Pedagógica, núcleo Geografia IFCE (*campus* Quixadá)

Practice in teacher training: contributions from the Pedagogical Residency Program, IFCE Geography nucleus (*Quixadá campus*)

Práctica en la formación docente: aportes desde el Programa de Residencia Pedagógica, núcleo de Geografía del IFCE (*campus* Quixadá)

* João Nilton Alves de Oliveira Filho *, Camila Freire Sampaio **

Resumo

A formação de professores permanece como uma temática relevante, o presente trabalho busca discutir a prática na formação docente, com foco nas experiências proporcionadas por meio do Programa Residência Pedagógica (PRP) – núcleo Geografia do IFCE (*campus* Quixadá). Caracterizando a formação e a importância da relação teoria e prática dentro deste processo, descrevendo o Programa Residência Pedagógica (PRP) e suas principais contribuições para a formação dos professores de geografia. Classificada como uma pesquisa de natureza básica e de abordagem qualitativa, onde foi possível constatar que as vivências práticas, proporcionadas pelo programa, constituíram-se como um elemento fundamental na formação de novos professores ao permitirem um contato direto com a profissão através de uma imersão no ambiente escolar, favorecendo o desenvolvimento dos participantes através de experiências vivenciadas durante o programa, assim como um aperfeiçoamento contínuo através da ação e reflexão sobre a prática. Contribuindo para a formação de profissionais mais capacitados e aptos aos desafios da sala de aula, tornando a presença de profissionais formados uma realidade mais próxima da rede pública de ensino, em especial no sertão central cearense onde localiza-se o IFCE-*campus* Quixadá.

Palavras-chave: Formação de professores; Ensino de Geografia; Prática docente.

Abstract

Teacher training remains a relevant topic. This paper seeks to discuss the practice of teacher training, focusing on the experiences provided through the Pedagogical Residency Program (PRP) – Geography core of IFCE (Quixadá campus). Characterizing the training and the importance of the relationship between theory and practice within this process, describing the Pedagogical Residency Program (PRP) and its main contributions to the training of geography teachers. Classified as a basic research with a qualitative approach, it was possible to verify that the practical experiences provided by the program constituted a fundamental element in the training of new teachers by allowing direct contact with the profession through immersion in the school environment, favoring the development of participants through experiences lived during the program, as well as continuous improvement through action and reflection on practice. Contributing to the training of professionals who are more capable and able to face the challenges of the classroom, making the presence of trained professionals a reality closer to the public education system, especially in the central hinterland of Ceará, where the IFCE-Quixadá campus is located.

* Graduando em Licenciatura em geografia. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Quixadá, Ceará, Brasil. Av. José de Freitas Queiroz, 5000 – Quixadá, CE, CEP: 63902-580. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-3505-9880>. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/250077772371407> E-mail: Joao.nilton.alves07@aluno.ifce.edu.br

* Doutora em Geografia UECE. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Quixadá, Ceará, Brasil. Av. José de Freitas Queiroz, 5000 – Quixadá, CE, CEP: 63902-580. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9783-9405> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4737916259398063> E-mail: camila.sampaio@ifce.edu.br

Keywords: Teacher training; Teaching Geography; Teaching Practice

Resumen

La formación docente sigue siendo un tema relevante, este trabajo busca discutir la práctica en la formación docente, con foco en las experiencias brindadas a través del Programa de Residencia Pedagógica (PRP) – Núcleo de Geografía del IFCE (campus Quixadá). Caracterizar la formación y la importancia de la relación teoría-práctica dentro de este proceso, describiendo el Programa de Residencia Pedagógica (PRP) y sus principales aportes a la formación de profesores de geografía. Clasificado como una investigación básica con enfoque cualitativo, fue posible verificar que las experiencias prácticas brindadas por el programa constituyeron un elemento fundamental en la formación de nuevos docentes al permitir el contacto directo con la profesión a través de la inmersión en el ambiente escolar, favoreciendo el desarrollo de los participantes a través de las experiencias vividas durante el programa, así como la mejora continua mediante la acción y la reflexión sobre la práctica. Contribuir a la formación de profesionales más calificados y capaces de enfrentar los desafíos del aula, haciendo realidad la presencia de profesionales capacitados más próxima a la red pública de educación, especialmente en el sertón central de Ceará donde se ubica el campus del IFCE-Quixadá.

Palabras clave: Formación de profesores; Enseñanza de Geografía; Práctica docente

Introdução

Discutir a formação de professores é uma temática que permanece relevante, afinal tratamos de um segmento indispensável no desenvolvimento da sociedade, em especial no que diz respeito à busca por uma educação de qualidade, assim como a formação de cidadãos críticos e reflexivos, capazes de reconhecer o seu papel como sujeitos atuantes no mundo contemporâneo. Nesse contexto, torna-se indispensável discutir os processos de formação docente e os fatores que contribuem para o aprimoramento profissional, em especial aqui destacamos as experiências de práticas docentes durante o processo de formação dos professores de geografia, no âmbito do Programa de Residência Pedagógica (PRP).

O presente trabalho teve como questão central: Como as práticas profissionais proporcionadas pelo PRP contribuem para aperfeiçoar a formação dos professores de geografia, a partir das experiências docentes vivenciadas durante a participação no subprojeto geografia do IFCE - *Campus* Quixadá, durante a edição de outubro de 2022 a março de 2024.

Durante esse período, os residentes vivenciaram a formação docente imersos no ambiente escolar, algo que se torna um diferencial no processo de aprendizado enquanto futuros professores. Afinal, as experiências proporcionadas pelo PRP não apenas favorecem o desenvolvimento de habilidades práticas, más também permitem construir reflexões sobre elas, essenciais na construção de novos saberes e o aprimoramento do exercício da profissão.

Destaca-se a importância da relação teoria e prática, tendo o PRP como objeto de estudo, e as experiências práticas alcançadas por meio dele. Uma vez que para o futuro professor ter a oportunidade vivenciar o cotidiano da escola traz consigo aprendizados

importantíssimos, construídos a partir de situações reais da profissão, como a diversidade de estudantes, métodos de ensino e outros, os quais se constituem como aspectos valiosos dentro do processo formativo, permitindo uma imersão no espaço escolar, estimulando a experiência prática, assim como a reflexão sobre ela, tornando a formação ainda mais completa.

O objetivo geral foi analisar o papel das práticas realizadas na escola durante a formação inicial de professores, a partir do Programa Residência Pedagógica – núcleo Geografia IFCE (*campus* Quixadá). Caracterizou-se a formação docente e a importância da relação teoria e prática, descrevendo o PRP e suas principais contribuições para a formação dos professores de geografia.

Foram utilizados trabalhos de autores como Tardif (2012), Nóvoa (1992), Pimenta e Lima (2006), e outros, além uma breve contextualização do PRP, destacando pontos como sua implementação e contribuições para a formação de professores. Além de destacar ao final uma análise sobre as contribuições deixadas pela atual edição do PRP, ao grupo de residentes participantes do curso de licenciatura em geografia do IFCE- *Campus* Quixadá.

Metodologia

Quanto à natureza e tipo de pesquisa, este trabalho se caracteriza como uma pesquisa de natureza básica, “objetiva gerar conhecimentos novos úteis para o avanço da ciência sem aplicação prática prevista” (Prodanov; Freitas, 2013, p.51). Afinal, discutir a formação de professores e uma temática a qual permanece como importante e atual, de modo que, entender quais as contribuições deixadas a partir das práticas de ensino durante este processo formativo torna-se de muita valia.

Para uma melhor compreensão da problemática estudada, optou-se por realizar elementos da pesquisa descritiva, que “envolve o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados: questionário e observação sistemática” (Prodanov; Freitas, 2013, p.52). O principal foco do trabalho foi coletar como as experiências práticas vivenciadas pelos residentes ao longo do programa, contribuíram com sua formação.

Diante disso a abordagem metodológica utilizada foi a qualitativa, que segundo Prodanov e Freitas (2013) envolve contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, tendo uma coleta campo e intensiva, permitindo uma análise profunda das experiências e percepções dos participantes

Já enquanto o procedimento técnico o trabalho é classificado como uma pesquisa bibliográfica uma vez que se utiliza de outros trabalhos com o propósito de construir um embasamento mais sólido, bem como também um estudo de caso, pois, segundo Prodanov e Freitas (2013) “O estudo de caso consiste em coletar e analisar informações sobre determinado indivíduo, uma família, um grupo ou uma comunidade, a fim de estudar aspectos variados de sua vida, de acordo com o assunto da pesquisa” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 60).

Para a análise dos dados obtidos, foi utilizado o procedimento de análise de conteúdo, pois, segundo Cardoso *et al* (2021) “pode ser uma excelente opção quando o objetivo for analisar os dados provenientes das comunicações, buscando compreender os significados e os sentidos das mensagens, que vão além de uma leitura comum” (Cardoso *et al*, 2021, p. 2). Permitindo que, através dessa técnica, seja possível realizar análise e identificar padrões das respostas obtidas.

Saberes docentes na formação profissional

Discutir a formação docente, em especial no campo da geografia, envolve diversas questões, as quais implicam diretamente na qualidade profissional. Isso porque é por meio do processo formativo que se concebe um bom professor, sendo ele um importante aliado na construção dos saberes docentes e no desenvolvimento de habilidades necessárias ao seu exercício.

A profissão professor requer essencialmente uma formação profissional para seu exercício, diferente do pensamento base no senso comum, onde o seu exercício aparece atrelado a ideia de dom ou vocação, exigindo do professor uma afinidade natural com a profissão. Não à toa, Nóvoa (1992), chama atenção para a visão, ainda comum, onde o ensino configura-se para muitos como uma atividade que se realiza com naturalidade, sem a necessidade de uma formação específica.

Esse pensamento acaba por negligenciar uma etapa importante na formação docente, o processo formativo. Pois por meio dele, o futuro professor tem a oportunidade de conhecer de maneira mais próxima a profissão, além de desenvolver conhecimentos necessários ao seu exercício. Nesse sentido, Roldão (2007, p. 10) destaca que;

[...] não é um dom, embora alguns o tenham; não é uma técnica, embora requeira uma excelente operacionalização técnico-estratégica; não é uma vocação, embora alguns a possam sentir. É ser um profissional de ensino, legitimado por um conhecimento específico, exigente e complexo [...].

Enfatizando a necessidade de uma formação sólida, refutando-se conceitos superficiais como de afinidade natural, ou uma atividade quase mecânica restrita ao domínio de técnicas, uma vez que embora haja a utilização, o exercício não se restringe ao domínio delas, exigindo por parte do professor um conhecimento específico e profundo.

Visto que a docência por si só é uma profissão complexa, que segundo Saggiolato e Leme (2020) possui elementos que lhe resguardam uma certa especificidade em relação às demais, sendo uma das principais, o fato de não se tratar de uma atividade predominantemente mecânica ou restrita ao domínio de técnica, necessitando de um corpo de saberes variados para suprir as exigências dessa tarefa, constituindo-se como uma atividade essencialmente humana, e por conta desta característica nos revela quão difícil e desafiadora ela se mostra.

Exigindo por parte do professor conhecer e se apropriar da profissão, afinal para muitos à docência se apresenta como uma grande descoberta, onde uma boa aula ou um bom professor aos poucos se constituem como um resultado direto do processo formativo. Afinal conforme destacam Evangelista; Nunes; Santos Junior (2024, p.6), “A formação do professor é um processo de estudos e práticas continuadas, ou seja, é um processo sem fim que pode ocorrer de diferentes maneiras”. Tornando-se único e essencial a formação de cada indivíduo.

Consolidado através de etapas específicas, que precisam ser vivenciadas e por consequência resultarão em novos conhecimentos e saberes específicos, necessários a profissão. Tardif (2012) destaca que os saberes docentes são adquiridos ao longo da carreira do professor, compostos por conhecimentos múltiplos e heterogêneos, desenvolvidos e mobilizados por meio da prática, onde encontram um instrumento de ligação e aprimoramento por meio do seu exercício.

Classificando-os em três categorias principais, desenvolvidos durante a formação profissional. Sendo eles, os saberes disciplinares, saberes curriculares, e saberes experienciais, os quais embora resguardem suas especificidades não se trata de elementos distintos, já que durante a formação, ambos mantêm uma relação de proximidade, atuando como elementos essenciais na construção da identidade docente de cada indivíduo, Tardif (2012).

Tornando-se uma fonte de conhecimento específica e indispensável a profissão. Permitindo a construção de uma base de conhecimentos tanto de base teórica, como

pedagógicos e didáticos, além de conhecimento de ordem científico como metodológicos, tornando se fundamentais para a atuação do professor na sua área de ensino.

Assim os saberes disciplinares, configuram como o conhecimento específico sobre a área de atuação do professor, Tardif (2012) Classifica-os como aqueles transmitidos nos cursos universitários independentemente das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores.

No caso da geografia, eles tornam se essenciais pois permitem ao professor alcançar uma compreensão mais específica da disciplina, se atentando as suas particularidades, como as dimensões tanto físicas quanto humana, além das subáreas que o conhecimento geográfico abrange, como política, economia, cultural, meio ambiente entre outras.

Possibilitando ao professor não só se apropriar melhor da sua área de atuação, mas consequentemente promover uma aprendizagem mais dinâmica por parte dos seus alunos, além de contribuir para formação de cidadãos, mas bem-preparados capazes de atuar ativamente no mundo contemporâneo.

Os saberes disciplinares também dialogam diretamente com os saberes curriculares, que desempenham um papel crucial na atuação do professor ao orientar como os conteúdos serão trabalhados, uma vez que a partir do conhecimento das políticas e diretrizes educacionais que regem o ensino no país que professor conhecer os objetivos propostos, permitindo que ele consiga realizar uma articulação entre objetivos e conteúdos trabalhados em sala, organizando os de acordo com a proposta estabelecida.

Essas diretrizes viabilizam que políticas educacionais, possam ser colocadas em práticas, como exemplo a Base Nacional Comum Curriculares (BNCC), que passou a estabelecer de forma específica os conteúdos a serem trabalhados por cada disciplina, com o propósito de diminuir a discrepância do ponto de vista da formação dos alunos, exigindo por consequência que os professores estejam atentos para que a maneira como trabalham o conteúdo em sala esteja alinhada com a proposta presente no documento, Brasil (2018).

Desse modo, embora que todos os saberes trabalhados até aqui sejam fundamentais a formação docente, é valido destacar que os saberes experienciais desempenham um papel central, visto que, correspondem ao principal elo entre teoria a prática durante a formação, permitindo ao professor desenvolver e aperfeiçoar suas habilidades por meio das experiências no contexto da escola. Afinal conforme destacam Evangelista; Nunes; Santos Junior (2024) “A

formação do professor é um processo de estudos e práticas continuadas, ou seja, é um processo sem fim que pode ocorrer de diferentes maneiras” (Evangelista; Nunes; Santos Junior, 2024, p.6). Assim, a prática configura como uma etapa particular e fundamental na formação de cada docente, pois os aprendizados construídos por meio da experiência prática corresponde a um saber importante e singular construído de maneira individual dentro da formação.

Visto que, por meio da experiência o professor tem a oportunidade de colocar em prática o que viu na teoria, e conseqüentemente aprendeu durante sua formação, possibilitando não só consolida os demais saberes, mas por meio da prática, vir a construir novos, uma vez que diferente de um conhecimento mais conceitual construídos no ambiente universitário

Os saberes experienciais têm a vantagem de se constituem por meio do exercício da docência no ambiente escolar, contemplando experiências individuais de cada professor. Conforme Tardif (2012), esses saberes emergem da prática cotidiana e por meio dela são validados, desempenhando um papel fundamental no desenvolvimento profissional.

Visto que o exercício cotidiano da docência permite vivenciar situações reais, exigindo habilidade específicas para lidar com os desafios, assim como a capacidade de interpretação e improvisação, permitindo que o futuro professor desenvolva a segurança para decidir qual a melhor escolha ou estratégia deve adotar em sala, como destaca Cardoso; Del pino; Domelles, (2012, p. 3 e 4).

Cada situação não é exatamente igual à outra, mas guardam entre si certas proximidades que permitem ao professor, então, transformar algumas das suas estratégias de sucesso em alternativas prévias para a solução de episódios semelhantes, no sentido de desenvolver um habitus específico a sua profissão.

Sendo o exercício prático portanto um momento crucial na construção do professor, não atoa durante o processo formativo ele aparece ofertado de diversas maneiras, seja por meio de atividades relacionadas a práticas curricular, através de ações que simulam o ambiente de ensino, como aulas, oficinas, estágios, pois todas com um objetivo comum, aproximar os professores do ambiente escolar.

Desse modo é importante enfatizar que as práticas realizadas nas escolas são extremamente significativas, pois se efetivam no chamado “chão de sala”, sendo concebidas a partir de situações reais, contemplando experiências específicas da profissão, tais com o gerir a sala de aula, trabalhar conteúdos e atividades de acordo com nível de ensino e capacidade

intelectual de cada turma, forjando os professores por meio das experiências alcançadas. Afinal tais ações desafiam os professores a desenvolver competências, habilidades e soluções criativas e eficazes para superar desafios cotidiano, ao mesmo tempo que também permite a construção de maneira organizada do seu saber fazer docente.

É crucial destacar que a prática docente só se torna verdadeiramente efetiva quando é associada a uma reflexão crítica e passa a se tornar práxis. Pois sem isso ela corre o risco de tornar-se solta, repetitiva e distante de contribuir com o processo formativo, constituindo-se como uma atividade mecânica, reduzindo o professor a um mero reprodutor de técnicas. Nesse sentido Pimenta e Lima (2006), alertam que “a prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão pode reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática “ (Pimenta e Lima, 2006, p. 05).

Buscando corroborar com a questão Scalabrini; Molinari (2013) destacam que a prática docente deve ser refletida a cada dia, a cada atividade realizada, pois só assim o professor conseguira evoluir e conseqüentemente enfrentar os desafios da profissão de forma mais segura, permitindo que aos poucos ela vá se constituindo como professor(a).

Afinal, não é a prática pela prática, mas sim a compreensão da ação realizada, que permitirá que aos poucos os professores se aprimorem por meio do exercício, conforme destaca Nóvoa (1992), “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas [...]” (Nóvoa, 1992, p. 13).

Enfatiza-se, assim, a necessidade de se manter em uma constante análise sobre suas ações por parte dos professores, pois através desse simples exercício torna-se possível encontrar não só possíveis erros, mas observar seus acertos, tendo por resultado uma melhor prática no seu trabalho docente. Afinal, a prática, sobretudo dos professores em formação, não se constitui apenas de acerto, encontrando se em um processo de descoberta onde a medida em que se vivencia também se aprende, como destaca Freire (1991) ao dizer que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1991, p. 13).

Cada experiência vivida em sala de aula, torna se uma oportunidade para o desenvolvimento dos saberes docentes, especialmente os construídos por meio da experiência. É nesse contexto que o programas voltados a formação de novos professores assumem um

papel importantíssimo, oferecendo um espaço para que os futuros professores, possam vivenciar, refletir e conseqüentemente construir saberes a partir de situações reais de ensino.

Desse modo as políticas educacionais voltadas a formação docente, vêm ganhando espaço no cenário atual, com propostas que visam contribuir com a formação de novos professores, através da imersão no ambiente escolar buscando uma formação que permita o futuro docente, não apenas conhecer de maneira mais próxima o seu futuro ambiente de trabalho, mas à medida que o vivencia, ele também realiza uma atividade de reflexão tornando seu aprendizado mais objetiva ao mesmo tempo que sua formação mais precisa.

Nesse contexto, programas como a residência pedagógica (PRP) se destacam por promover uma formação que busca maior aproximação entre teoria e prática, a partir de uma imersão no ambiente escolar por parte dos residentes, permitindo que possa vivenciar situações reais da profissão, articulando os conhecimentos adquiridos durante a sua formação com experiências reais no contexto escolar. Em um período formativo em que os licenciandos residente e, conseqüentemente, futuro professor possa não só obter experiências prática de maneira orientada e supervisionada durante a sua formação, mas também possa refletir sobre ela no intuito de torná-la mais efetiva, tornando seus aprendizados mais significativos

Nas seções seguintes discutiremos como o PRP contribui de maneira efetiva na formação de professores, com ênfase na última edição do programa realizada no curso de licenciatura em geografia do IFCE *campus* Quixadá. Onde será apresentado de maneira mais detalhada o programa e quais as contribuições deixadas na formação dos residentes participantes dessa edição.

O Programa Residência Pedagógica enquanto experiência formativa singular

A formação docente encontra-se em um momento de transformações nos últimos anos no país, contribuindo para uma formação mais sólida, bem como uma maior aproximação deles com o ambiente de trabalho.

Nesse contexto, a relação teoria prática assume um papel essencial na construção desses profissionais, permitindo que a teoria encontrada em saberes conceituais, como os conhecimentos pedagógicos e de base científica, se consolide através da experimentação por

meio da prática docente. Favorecendo o aprendizado e conseqüentemente um melhor aperfeiçoamento por parte do(a) professor(a).

Um exemplo disso é o Programa Residência Pedagógica (PRP), que compõe a política nacional de formação de professores lançada em 2018, descrito no Edital Nº 6/2018 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tendo como finalidade fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura (CAPES, 2018).

A primeira ideia de residência foi proposta ainda em 2007, pelo senador Marcos Maciel do (DEM/PE) que viu na residência médica uma inspiração para a criação de um programa voltado à formação docente, chamado residência educacional. Que conforme destacam Faria e Diniz-Pereira (2019, p. 335).

no texto do Projeto de Lei do Senado n.º 227/2007(BRASIL, 2007), propunha-se instituir a residência educacional como obrigatoriedade aos professores habilitados para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, considerando-a como “etapa ulterior de formação, com o mínimo de oitocentas horas de duração, e bolsa de estudo, na forma da lei” (Art. 65º).

No entanto, a proposta não chegou a ser aprovada, muito devido a algumas exigências presentes no documento que acabava por tornar o projeto divergente em relação ao que se entende como um bom processo formativo como por exemplo, a necessidade de cumprir obrigatoriamente uma carga horária de 800 horas práticas nas escolas.

O que acabava por configurar como um certo distanciamento entre a teoria e a prática, já que constava como uma ação final do projeto. Outra questão que acabava por gerar mais insatisfação estava relacionada a carga horária como um todo, pois mesmo correspondendo a um período considerado, não poderia contar como uma atividade de pós-graduação, compondo uma série de fatores que acabaram implicando na arquivagem do projeto.

Em 2012 uma nova proposta foi colocada em discussão por meio do projeto de Lei n.º 284/2012, mantendo algumas sugestões das primeiras propostas, mas com algumas adaptações, como a substituição do termo “residência educacional”, utilizado no PLS nº 227, de 2007, por “residência pedagógica”, além de um melhor detalhamento sobre quais ações

seriam desenvolvidas durante o programa, é de que forma cada uma delas aconteceria, conforme Faria; Diniz-Pereira (2019)

A proposta também passou a defender a utilização do certificado de aprovação no programa em processos seletivos como exemplo prova de títulos, assim como uma forma de atualização profissional para professores em atividade, tornando a proposta mais coerente e culminando em sua aprovação.

Assim é importante destacar que algumas propostas baseadas na ideia de residência foram colocadas em práticas no país, porém resguardando algumas particularidades conforme a instituição as quais foram implementadas, visando sempre propiciar uma experiência prática significativa dentro do processo formativo. Sendo a principal delas o modelo aprovado em 2018, baseado na política nacional de formação de professores que passou a buscar objetivos mais específicos como busca da construção da identidade profissional docente dos licenciandos, estabelecer corresponsabilidade entre Instituições de Ensino Superior (IES) e escolas na formação inicial de professores; valorizar a experiência dos professores da educação básica na preparação dos licenciandos para a sua futura atuação profissional, além de induzindo a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula, (CAPES 2018)

Constitui-se um processo mais homogêneo durante a formação, onde cada objetivo pode ser alcançado de maneira colaborativa e alinhado aos demais, visando uma a formação fundamentada da imersão no ambiente escolar, e permitido aos futuros docentes vivenciar experiências reais no contexto da sala de aula, possibilitando aprimorar seus conhecimentos, metodologias, práticas pedagógicas, conceitos e teorias (Ferreira; Siqueira, 2020)

O RP apresenta algumas particularidades que lhe diferenciam de outros programas de formação docente, como o fato dos alunos participantes do programa usufruírem de uma carga horária ampliada para sua imersão em sala de aula, o que permite ao licenciando pertencer ao meio da instituição de ensino no qual está inserido; conta também com um horário semanal de supervisão da prática, em grupo, sob a orientação do professor preceptor. Nesta ocasião, cada licenciando descreve para os demais participantes a temática vivenciada na prática, situações atípicas, percepções e dúvidas que podem ter surgido durante a experiência em sala de aula. O preceptor atuará de forma a sanar inseguranças e orientar cada aluno diante de suas dificuldades. Outra característica singular do programa é induzir ao aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado. (Ferreira; Siqueira; 2020, p. 10)

Outra questão importante a ser destacada é a relação entre a formação inicial com formação continuada, já que uma das metas do programa é permitir ao professor preceptor também vivenciar uma atividade de formação continuada, estimulando a construção de um aprendizado múltiplo através de cada ação desenvolvida.

Afinal, o preceptor é um profissional que se encontra há mais tempo na profissão e, conseqüentemente, consegue ter um olhar mais sensível sobre determinadas situações no contexto da sala de aula, as quais muitas vezes acabam por passar despercebidas diante do olhar dos residentes, permitindo que esse professor mais experiente consiga passar uma orientação mais precisa, assim como permitir o desenvolvimento de um aprendizado maior.

Uma vez que o principal foco do programa é permitir que, através das vivências práticas da profissão, os futuros professores tenham uma visão da realidade educacional, estimulando-o a pensar sobre as suas ações pedagógicas e sobre os métodos de intervenção, possibilitando-o discutir, durante o período de formação inicial, e com base nos acontecimentos experimentados consiga formar uma base de conhecimentos que venha a embasar as futuras práticas profissionais (Ferreira; Siqueira; 2020).

Tornando-o como de suma importância para a formação de novos professores, em especial de geografia, afinal tratamos de uma ciência indispensável tanto para a compreensão do espaço como na formação cidadã de cada indivíduo, características que só podem ser alcançadas por meio de um ensino crítico e reflexivo, que por sua vez necessita de profissionais capacitados para o ensino da sua área de conhecimento.

Caracterizando o núcleo PRP do curso de Licenciatura em Geografia do IFCE (*campus Quixadá*).

O núcleo do Programa Residência Pedagógica, do curso de licenciatura em geografia do Instituto federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Ceará (IFCE) -*Campus Quixadá*, buscou formar profissionais qualificados, desempenhando um papel fundamental na formação profissional de cada residente, com o propósito de contribuir para a formação de professores bem-preparados, capazes de atuar de forma efetiva nas redes de ensino.

Desse modo, o subprojeto-geografia contribuiu com uma formação mais sólida, fundamentado em uma melhor relação entre teoria e prática, por meio da imersão dos futuros professores no contexto ambiente escolar, com o intuito de construir aprendizagens significativas, preparando-o para o exercício da profissão, e contribuiu para a consolidação da identidade profissional docente dos estudantes do curso de Licenciatura em Geografia do IFCE, considerando as dimensões técnicas, culturais, políticas e sociais, em toda a sua complexidade. Além de procurar ampliar a corresponsabilidade entre o IFCE *campus* de Quixadá e as redes estadual e municipal de ensino.

A atual edição do PRP no curso teve início em outubro de 2022 e se estendeu até março de 2024, totalizando um período de 18 meses, correspondente à duração do programa. Mantendo a proposta de divisão em 3 módulos cada um composto por 6 meses, com uma carga horária total de 414 horas a serem cumpridas obrigatoriamente, podendo ser ultrapassada caso houvesse a necessidade.

O núcleo do curso de licenciatura em Geografia contou com a orientação de docentes orientadoras responsáveis por gerir e dar suporte durante o desenvolvimento do projeto, atuando em situações estratégicas como esclarecimento de possíveis dúvidas, assim como na organização de algumas atividades formativas no decorrer do programa, tais como, momentos destinados à construção de diálogos e trocas de experiências, constituindo-se como uma figura essencial para o andamento do projeto

Outra figura importante foram os três professores preceptores, atuantes nas escolas campo contempladas pelo projeto, encarregados da função de acompanhar e orientar os residentes durante sua estadia na escola, sanando possíveis dúvidas, e auxiliando durante a realização de cada uma das atividades desenvolvidas no ambiente escolar. Constituindo um processo em que “[...] a orientação e supervisão dos professores proporciona uma visão crítica e construtiva das práticas pedagógicas em uma vivência de prática compartilhada”. Barreiro; Hernandes (2024, p.6). Construindo um espaço de aprendizagem mútua, entre professores preceptores e residentes envolvidos no programa.

Na edição em estudo, o subprojeto contou com a participação de 16 alunos residentes, sendo destes, 15 residentes bolsistas e apenas 1 residente voluntário, os quais foram selecionados por meio de um processo seletivo, realizado posteriormente a divulgação do edital do projeto no curso de licenciatura em geografia.

Tendo o primeiro módulo iniciado oficialmente no dia 14 de outubro de 2022, onde através de uma reunião, foram apresentadas as três escolas de campo selecionadas, assim como professores preceptores além grupo de alunos residentes aprovados através do processo seletivo. O momento também marcou a divisão dos residentes em grupos, que posteriormente foram realocados em cada uma das três escolas contempladas, sob a supervisão do seu respectivo professor preceptor.

Onde pode ser apresentado um pouco dos aprendizados construídos por cada grupo, durante sua estadia nas escolas. As quais na atual edição, pertencem à rede pública de ensino do município de Quixadá, sendo duas delas de ensino fundamental, respectivamente a escola José Jucá e Raimundo Marques de Almeida e uma de ensino médio, a escola Governador Luiz Gonzaga da Fonseca Mota da rede estadual de ensino.

Constituindo três espaços os quais ofertaram experiências formativas bastante significativas, uma vez que cada um deles apresentava desafios e contextos distintos, contribuindo para a construção de aprendizados importantes na formação dos residentes.

As escolas Raimundo Marques e Gonzaga Mota localizam-se em um bairro mais periférico do município apresentavam um ambiente mais desafiador, com uma estrutura com menos recursos, assim como um perfil de aluno que devido a realidade social a qual encontra-se inserido, necessita de uma atenção especial.

Isso exige que o residente, muitas vezes, desenvolva metodologias de ensino, que tornem os conteúdos mais atraentes e acessíveis, estimulando o interesse dos alunos. Assim, o cenário desafiador não se torna um obstáculo para o ensino ou a formação, mas sim uma oportunidade de aprendizado proporcionado pela experiência adquirida.

Essas experiências práticas proporcionadas pelo PRP não apenas enriquece a formação, mas também permite que o residente consiga se adaptar e aplicar metodologias de ensino em diferentes contextos escolares. Enquanto alguns ambientes apresentam desafios estruturais que exigem soluções criativas, outras instituições oferecem melhores condições para o desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Um exemplo foi a escola José Jucá localizada no centro da cidade, onde foi possível encontrar um ambiente mais bem estruturado, oferecendo aos residentes uma maior disponibilidade de recursos para serem utilizados em sala de aula, permitindo que alguns

projetos ou atividades pudessem ser desenvolvidos de maneira mais prática, tornando essa experiência mais produtiva.

No entanto, é importante salientar que todas as escolas se constituem como espaços importantes no que toca à formação docente, uma vez que cada realidade encontrada se constitui como uma experiência singular na formação docente de cada indivíduo, permitindo não só conhecê-las, mas vivenciá-las e construindo novos aprendizados a partir disso

Afinal, o PRP busca construir um processo formativo que contemple experiências diversas e enriquecedoras, desenvolvendo diferentes atividades nas escolas, seja por meio de ações desenvolvidas apenas pelo programa ou em parcerias com alguns grupos de voltados ao ensino ou a pesquisa, direcionados ao ensino de geografia.

Na edição em questão, o subprojeto geografia contou com a parceria de grupos como o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Geografia (LEPEG), Núcleo de Estudos Integrados em Geografia Ambiental, Geodiversidade e Geoinformação (NIGEO), Laboratório de Estudo sobre Espaço Cultural e Política em Geografia (LECGEO), Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas (NEABI).

Através de atividades que tinham como principal objetivo tornar o ensino de geografia mais atrativo e relevante, abordando temas diversos que tanto contemplavam a geografia na sua parte física, quanto humana, apresentando toda uma diversidade de assuntos que o ensino de geografia deve contemplar. Deste modo o PRP, por meio do subprojeto de Geografia, se consolida como um agente impulsionador na formação de novos professores, oferecendo uma formação baseada em maior integração entre teoria e prática.

Conclusões

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) demarcou, de maneira inquestionável, um significativo período de avanço no processo de formação de professores no Brasil. Este programa surgiu no bojo de programas direcionados a maior articulação entre IES e escolas da rede pública da educação básica. Almejando uma formação fundamentada na relação teoria e prática, o PRP permitiu aos futuros professores uma aproximação real da dimensão das demandas da profissão a partir das experiências práticas construídas dentro do espaço escolar

Ao longo do tempo, a formação docente em geografia no Brasil passou por mudanças importantes no tocante a sua consolidação como uma área do conhecimento específico. A presença de profissionais com licenciatura na área avançou muito, porém, nos municípios do interior do país, em específico na região do Sertão Central cearense, como no caso aqui em estudo, ainda é comum o ensino de geografia nas escolas estar sob a responsabilidade de professores de outras áreas.

Foi nesse contexto de demandas sociais por professores de Geografia que surgiu o curso de Licenciatura em Geografia do IFCE *campus* de Quixadá e as contribuições do Programa de Residência Pedagógica. O PRP possibilitou a imersão nas escolas, viabilizando as práticas profissionais para os futuros professores de Geografia dessa região, fato que se manifesta de grande relevância social, pois a maioria dos residentes não tiveram a oportunidade de estudar com professores com formação em Geografia durante suas vidas escolares. Com o PRP foi possibilitada, de maneira singular, a prática formativa, enriquecida através do contato com os preceptores das escolas, sob a orientação da docente da IES.

Assim, conclui-se que as práticas profissionais proporcionadas pelo Programa Residência Pedagógica constituíram-se espaços formativos singulares ao aproximar o residente do futuro espaço de trabalho estimulando desenvolvimento de competências, habilidades e de sua capacidade reflexiva, convidando-os a pensar e repensar sua prática cotidiana, seja através de momentos formativos ou por meio da elaboração de documentos do programa, como relatórios e planos de formação buscando construir um profissional crítico capaz de refletir sobre seus aprendizados ao mesmo tempo que se mantém aberto a necessidade do aperfeiçoamento.

Referências

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.**

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.**

BARREIRO, Cristhianny Bento; HERNANDES, Maria Helena Padilha Bandeira Moraes. Ensinar a docência: formar professores para a Educação Profissional e Tecnológica nos Institutos Federais. **Revista Ensino em Debate**, Fortaleza, v. 2, p. e2024001, 2024. DOI: 10.21439/2965-6753.v2.e2024001. Disponível em: <https://revistarede.ifce.edu.br/ojs/index.php/rede/article/view/12>. Acesso em: 9 mar. 2025.

CARDOSO, Aliana Anghinoni; DEL PINO, Mauro Augusto Burkert; DORNELES, Caroline Lacerda. Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauthier: contribuições para o campo de pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil. **ANPED SUL**, v. 9, p. 1-12, 2012.

CARDOSO, Márcia Regina Gonçalves; DE OLIVEIRA, Guilherme Saramago; GHELLI, Kelma Gomes Mendonça. Análise de conteúdo: uma metodologia de pesquisa qualitativa. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 43, 2021.

DE OLIVEIRA SANTOS, Laíz Carolíne; DE ALMEIDA, Lucilene Ferreira. AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE DAS RESOLUÇÕES CNE/CP Nº 02/2015 E CNE/CP Nº 02/2019. **REVISTA PSIPRO**, v. 3, n. 1, p. 100-115, 2024.

EVANGELISTA, Hávila Said Silva; NUNES, Célia Barros; SANTOS JUNIOR, Clovis Lisbôa dos. O Pibid como um espaço de formação do desenvolvimento profissional docente no ensino de Estatística. **Revista Ensino em Debate**, Fortaleza, v. 4, p. e2024028, 2024. DOI: 10.21439/2965-6753.v4.e2024028. Disponível em: <https://revistarede.ifce.edu.br/ojs/index.php/rede/article/view/41>. Acesso em: 8 mar. 2025.

FREITAS, M. C. de; FREITAS, B. M. de; ALMEIDA, D. M. Residência pedagógica e sua contribuição na formação docente. **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 1–12, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4540>. Acesso em: 11 set. 2024.

FARIA, J. B.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Residência pedagógica: afinal, o que é isso? **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 28, n. 68, p. 333–356, 2019. DOI: 10.29286/rep.v28i68.8393. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/8393>. Acesso em: 10 set. 2024.

FERREIRA, Pamela Cristina Conde; SIQUEIRA, Miriam Carla Da Silva. Residência pedagógica: um instrumento enriquecedor no processo de formação docente. **Revista Práticas de linguagem**, v. 10, n. 1, 2020.

GIROTTO, Eduardo Donizeti; MORMUL, Najla Mehana. O perfil do professor de geografia no Brasil: Entre o profissionalismo e a precarização. **Caminhos de Geografia, Uberlândia**, v. 20, n. 71, p. 420-438, 2019.

LAÍZ CAROLÍNE DE OLIVEIRA SANTOS; LUCILENE FERREIRA DE ALMEIDA. AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE DAS RESOLUÇÕES CNE/CP Nº 02/2015 E CNE/CP Nº 02/2019. **REVISTA PSIPRO**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 100–115, 2024. DOI: 10.5281/zenodo.10724612. Disponível em: <https://www.revistapsipro.com/index.php/psipro/article/view/162>. Acesso em: 17 ago. 2024.

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. ESTÁGIO E DOCÊNCIA: DIFERENTES CONCEPÇÕES. **Póesis Pedagógica**, Catalão, v. 3, n. 3 e 4, p. 5–24, 2006. DOI: 10.5216/rpp.

v3i3e4.10542. Disponível em:
<https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/poiesis/article/view/10542>. Acesso em: 12 mar. 2025

Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: **métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico** / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. 1992.

Pedagogia da autonomia: **saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)

RÊGO DA ROCHA, G. O. **Uma breve história da formação do(a) professor(a) de Geografia no Brasil**. Terra Livre, [S. l.], n. 15, p. 129–144, 2015. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/364>. Acesso em: 13 ago. 2024.

ROLDÃO, M. C. **Função Docente: natureza e construção do conhecimento profissional**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v. 12 nº 34, p. 94-103, jan./abr., 2007.

SAGGIORATO, Bruno; LEME, Ricardo Carvalho. **Os saberes do professor de Geografia**. Revista Geog. Ens. Pesq. Santa Maria, v. 24, p. e35, 2020.

SILVA, F. A. dos S.; TELES, G. A.; LINS JR., J. R. F. **O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA**. Revista Geotemas, Pau dos Ferros, v. 10, n. 3, p. 161–177, 2020. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/GEOTemas/article/view/2781>. Acesso em: 13 ago. 2024.

SILVA, Katia Augusta Curado Pinheiro da; CRUZ, Shirlei de Pereira. **A residência pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências**. Momento - Diálogos em Educação, [S. l.], v. 27, n. 2, p. 227–247, 2018. DOI: 10.14295/momento.v27i2.8062. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8062>. Acesso em: 9 set. 2024.

SCALABRIN, Izabel Cristina; MOLINARI, Adriana Maria Corder. **A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas**. Revista unar, v. 7, n. 1, p. 1-12, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2012.

Submetido em 30 de dezembro de 2024.

Aceito em 26 de fevereiro de 2025.

Publicado em 09 de abril de 2025.