

DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS: OS IMPACTOS DA RESIDÊNCIA EDUCACIONAL NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS HUMANAS NA FACULDADE SESI DE EDUCAÇÃO

Mauricio Colenghi Filho ¹
Jerry Adriano Villanova Chacon ²

RESUMO

A residência educacional tem se consolidado como uma estratégia inovadora na formação inicial dos estudantes de licenciatura da Faculdade SESI de Educação. A imersão dos licenciados no cotidiano escolar, desde o início da graduação, proporciona uma nova significação para relação entre teoria e prática. Este trabalho investiga os impactos desse modelo de residência na formação de futuros professores de Ciências Humanas que são formados pelo SESI. Apresenta uma análise crítica dos efeitos da residência educacional a partir dos encontros de orientação realizados com os licenciandos pelos autores proponentes do artigo, pelos relatos dos próprios estudantes residentes e pelas percepções dos professores de referência das escolas parceiras que recebem os residentes. De modo geral, evidencia-se na trajetória formativa desses estudantes, avanços na constituição de uma *práxis* docente referenciada nas observações e vivências das mais variadas concepções de aprendizagem que subjazem as práticas de seus professores de referência, bem como essas concepções reverberam diretamente no ensino através da opção por determinadas metodologias e seleção de estratégias. Essas observações e vivências proporcionadas pela residência qualifica melhor a formação inicial, entregando ao final do processo novos profissionais mais familiarizados com a dinâmica escolar, mais críticos do seu fazer-docente e mais confiantes para o trabalho em sala de aula.

Palavras-chave: formação docente; residência educacional; Faculdade SESI de Educação

INTRODUÇÃO

A residência educacional tem se configurado como uma política inovadora de formação docente, articulando de forma sistemática a prática pedagógica com a reflexão teórica. Na Faculdade SESI de Educação, o Programa de Residência Educacional propicia aos licenciandos uma imersão gradual no cotidiano das escolas da rede SESI, mas também das redes públicas (municipal e estadual de São Paulo) e até de outras redes particulares.

Os estudantes residentes são acompanhados por professores da faculdade chamados de “professores orientadores” e por professores das escolas parceiras, denominados de “professores de referência”.

¹ Professor Mestre do Curso de Ciências Humanas da Faculdade SESI de Educação - SP, mauricio.colenghi@sesisp.org.br;

² Professor Doutor do Curso de Linguagem da Faculdade SESI de Educação - SP, jerry.chacon@sesisp.org.br;



O professor de referência é o professor da escola de educação básica e tem a função de acompanhar, orientar e avaliar o residente durante sua formação prática na escola parceira, promovendo sua integração ao ambiente escolar e garantindo condições adequadas para o desenvolvimento das atividades do Programa de Residência Educacional. Compete a esse profissional dialogar com os professores orientadores da Faculdade Sesi de Educação, supervisionar o desempenho do residente, oferecer devolutivas, validar registros de frequência e manter a instituição de ensino superior informada sobre aspectos éticos, de assiduidade e de desempenho. Além disso, o professor de referência deve participar de encontros formativos e do curso de mentoria proposto pela Faculdade, fortalecendo o vínculo entre teoria e prática na formação docente (Cf. Regulamento do Programa de Residência Educacional da Faculdade Sesi-SP de Educação).

Por sua vez, o orientador de residência é o professor da Faculdade Sesi-SP responsável por acompanhar e orientar as atividades dos residentes. Cabe a ele planejar, executar e avaliar o Plano de Orientação, acompanhar o desenvolvimento das práticas pedagógicas, avaliar o desempenho dos estudantes, registrar orientações e frequências, além de manter diálogo constante com as escolas parceiras e a coordenação do curso. (Cf. Regulamento do Programa de Residência Educacional da Faculdade Sesi-SP de Educação).

O papel do professor orientador é fundamental no processo formativo, pois ele atua como mediador entre os conhecimentos teóricos abordados na formação inicial e as experiências concretas vividas no cotidiano escolar. Ao promover momentos de reflexão orientada, o professor orientador auxilia o licenciando a realizar sínteses entre a teoria e a prática, favorecendo a compreensão crítica das situações educativas e a reconstrução do saber pedagógico a partir das vivências do chão da escola.

Essa mediação possibilita que o futuro docente desenvolva uma postura investigativa e reflexiva, articulando o conhecimento científico à complexidade das práticas reais de ensino. Nesse sentido, conforme destaca Schön (1992), a formação docente deve permitir ao professor “pensar sobre a ação” e “na ação”, transformando a experiência em fonte de conhecimento profissional. De modo convergente, Pimenta (1999) argumenta que o estágio supervisionado é o espaço privilegiado para integrar teoria e prática, por meio de uma reflexão crítica orientada sobre o fazer pedagógico.



A proposta da Residência Educacional que tem um total de 1232 horas ao longo de 8 semestres de curso rompe com a lógica fragmentada entre estágio e teoria, oferecendo um campo formativo contínuo, colaborativo e investigativo. De acordo com o “Regulamento do Programa de Residência Educacional da Faculdade SESI-SP de Educação”, as atividades gerais desenvolvidas pelos estudantes envolvem:

1. Inserção gradativa no processo de profissionalização docente, iniciando-se pela observação e o acompanhamento de situações de sala de aula;
2. Vivências efetivas de situações concretas do trabalho docente, como a regência de aulas supervisionadas;
3. Experiências didático-pedagógicas, técnico-científicas, artístico-culturais e de relacionamento humano, como projetos interdisciplinares, estudos do meio e monitoria;
4. Participação em práticas docentes, como reuniões pedagógicas, conselhos de classe, reuniões de responsáveis e formações in loco;
5. Desenvolvimento de investigações acadêmicas sobre práticas docentes;
6. Preparação de atividades de ensino, avaliação, elaboração de relatórios e estudo de documentos oficiais de currículo e legislação educacional;
7. Atuação direta em atividades de monitoria ou de extensão;
8. Participação na avaliação do Programa de Residência Educacional.

Aqui nos propomos a analisar as experiências formativas no Programa de Residência Educacional vivenciadas por licenciandos de Ciências Humanas durante o sétimo semestre do curso. A partir da análise de seis relatos de residentes — aqui identificados como Residente A, B, C, D, E e F — buscou-se compreender como as práticas vivenciadas no ambiente escolar contribuem para a constituição da identidade docente, para o fortalecimento da práxis e para o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva diante dos desafios da educação contemporânea.

A investigação insere-se no campo das pesquisas qualitativas, de natureza interpretativa, e se apoia na análise de conteúdo de Bardin (2011). O foco é compreender os sentidos produzidos nas narrativas dos residentes, tomando-as como experiências de formação que expressam saberes, valores e tensões do processo educativo. Ao longo do texto, as falas dos participantes serão apresentadas com a devida contextualização e interpretadas à luz de referenciais teóricos clássicos e contemporâneos da formação docente.



METODOLOGIA

A metodologia adotada é de abordagem qualitativa, com ênfase na análise narrativa e interpretativa. O corpus da pesquisa é composto por seis relatórios que concluem as atividades de residência realizadas ao longo de um semestre. O Programa envolve atividades de observação, coparticipação e regência de aulas, sob a supervisão de professores orientadores e de referência.

Seguiu-se as orientações da análise de conteúdo (Bardin, 2011; Minayo, 2010), permitindo a identificação de categorias temáticas emergentes: *(a) escuta e inclusão, (b) afetividade e identidade docente, (c) metodologias ativas e protagonismo estudantil*. Cada uma dessas categorias foi interpretada com base nas falas dos residentes e confrontada com referenciais teóricos, de modo a construir uma visão crítica e dialógica sobre o processo formativo.

A escolha dos relatos se deu pela representatividade das experiências e pela diversidade de contextos escolares. Como já mencionado, os nomes reais foram preservados, sendo os participantes identificados por letras (A–F). Essa estratégia atende aos princípios éticos da pesquisa educacional e garante o foco na análise das experiências formativas.

REFERENCIAL TEÓRICO

A formação de professores demanda um diálogo permanente entre teoria e prática. Paulo Freire (2019) afirma que ensinar exige pesquisa, escuta e disposição para reinventar o mundo com os educandos. A docência, nesse sentido, é compreendida como prática ética e estética, atravessada por relações de poder e afeto. Para Tardif (2002), os saberes docentes se constroem no exercício cotidiano e são constituídos por saberes experienciais, disciplinares, curriculares e institucionais.

Zeichner (2010) defende que a formação docente deve ser um processo de reflexão crítica sobre a prática, capaz de produzir novos significados para o ato de ensinar. Nóvoa (1995) complementa ao afirmar que ser professor é viver uma maneira de ser constituída pela experiência e pela interação com outros profissionais e contextos. Já Larrosa (2002) ressalta a importância da experiência como aquilo que nos acontece e nos transforma, destacando a dimensão subjetiva e afetiva da aprendizagem docente.



Schön (2000) introduz a noção de 'profissional reflexivo', aquele que pensa sobre sua ação em meio à ação, transformando a prática em fonte de saber. Pimenta (2009) enfatiza o estágio e a residência como espaços privilegiados de articulação entre o saber acadêmico e o saber da experiência. Autores como Dewey (1938) e Libâneo (2011) reforçam que a prática educativa deve ser compreendida como investigação, isto é, como um processo de aprendizagem contínua e intencional.

Dessa forma, a residência educacional constitui um ambiente de práxis, no qual o aprender e o ensinar se tornam mutuamente formadores.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos relatos evidencia que a residência educacional é um espaço de construção identitária e de fortalecimento da práxis docente. Os residentes destacam a importância da escuta, da afetividade e das metodologias participativas como eixos que sustentam a experiência de formação.

a) Escuta e Inclusão

O Residente A reflete sobre a importância de uma escuta atenta e sensível diante das diferenças no contexto escolar: *“A experiência com os alunos com deficiência me fez compreender que a inclusão vai além de estratégias pedagógicas; ela começa na escuta e no olhar que legitima o outro como sujeito capaz de aprender.”*

Essa percepção reforça o princípio freireano de que não há ensino sem escuta, nem escuta sem compromisso ético. Freire (2019) defende que a educação inclusiva exige abertura para o diálogo e reconhecimento das singularidades, fundamentos que o relato evidencia de forma prática.

O Residente B também aponta desafios relacionados ao silêncio e à falta de participação de alguns alunos: *“Encontrei em um dos oitavos anos uma turma quieta, que normalmente seria entendida como uma turma focada, foi uma das minhas surpresas, pois mesmo com um comportamento tido como ideal, a turma não engaja nas aulas...”*

Por essa vivência, o residente identifica e reflete acerca um equívoco comum: associar silêncio a foco e disciplina. O silêncio pode mascarar problemas mais profundos, como apatia, medo ou repressão. O residente demonstra maturidade ao não se contentar com a “aparência de boa turma” e investigar além da superfície.



Continua o residente B: *“A professora chegou a questionar se eu via algum problema com suas aulas, não entendia o motivo de tal apatia, mas eu também não conseguia identificar o motivo. [...] As crianças tinham vários apontamentos e dúvidas, mas pela forma como tinham algumas respostas, tanto por parte de docentes quanto de colegas de sala, os alunos acabavam por desenvolver, com o passar do ano, medo de participar das aulas. [...] Um aluno fez uma pergunta [...], toda sala se virou para ele com um olhar raivoso, o que o levou a terminar a pergunta com um ‘desculpe’ [...] Não basta apenas identificar, um plano de ação é necessário. Contudo, não é fácil aplicar. [...] metodologias ativas [...] já testadas, mas os resultados não são tão rápidos.*

Pode-se inferir várias reflexões a partir do trecho destacado do relato do residente B. Ele compreende que até professores experientes podem se sentir impotentes diante da falta de participação dos alunos. A dúvida da professora revela a necessidade de espaços de diálogo e reflexão docente sobre práticas pedagógicas e dinâmicas invisíveis na sala de aula.

O “medo de participar das aulas”, o residente conecta a experiências passadas de repressão. É uma análise potente: a cultura escolar se constrói ao longo dos anos e pode gerar “traumas pedagógicos”. Isso chama atenção para a importância da pedagogia do acolhimento e da validação da fala do estudante.

O episódio do aluno ter feito uma pergunta e ter recebido a reprovação dos demais colegas é um episódio emblemático. Ali, o residente B reflete e mostra como a pressão do grupo silencia a voz individual. A fala é um ato vulnerável, e quando punida pelos colegas, pode gerar retraimento duradouro. Esse trecho alerta sobre o papel do professor em intervir não só didaticamente, mas também no clima emocional da turma.

Por fim, ao afirmar que não basta apenas identificar o problema, mas é preciso agir para resolução desse problema, o residente B demonstra consciência crítica: saber o problema não basta; é preciso experimentar soluções, mesmo que os efeitos sejam lentos. Isso evidencia que a formação docente deve preparar para investigação crítica das próprias ações e para a persistência e resiliência, não apenas para técnicas pontuais e descontextualizadas.

Em suma, tudo isso dialoga também com os posicionamentos de Pimenta (2009), ao afirmar que o professor reflexivo é aquele que cria condições para que os alunos participem ativamente, sendo tolerável com o erro e reconhecendo-o como parte do processo de aprendizagem.



b) Afetividade e Identidade Docente

O Residente C discute a importância da afetividade na docência: *“Eu não tive uma conexão imediata [...]. Eu não me sentia conectada com nada... A sala de aula, a sala de professores, o clima organizacional, tudo para mim, me fazia cada dia mais triste.*

Aqui aparece a dimensão emocional da docência. O residente C reconhece seu desânimo inicial e o contraste com experiências anteriores. Isso mostra como o pertencimento e o clima institucional impactam não só os alunos, mas também os professores em formação. Reconhecer essa vulnerabilidade é um passo para amadurecer profissionalmente.

No relato do residente C, parece-nos que este é um dos pontos mais fortes de seu relatório: “*é relevante documentar aqui, como o meu corpo preto e trans educa também. Ainda que não houvesse palavras minhas correndo por toda sala, sinto que há um letramento de gênero, racial e social, apenas por eu ocupar espaço real dentro da sala de aula.*”

O residente C percebe que sua presença carrega significado político e pedagógico. A docência, aqui, não se limita a conteúdos disciplinares: ela se torna ato de resistência, representatividade e letramento crítico. É um relato potente sobre identidade e educação. Nesse sentido, a residência é vista como experiência transformadora não apenas para o residente, mas para a própria escola. É um “movimento de reconstrução” que integra identidade, prática docente e compromisso social. Como afirma Larrosa (2002), a experiência educativa é sempre um encontro entre sujeitos, e cada encontro produz marcas e transformações recíprocas.

Nessa mesma direção, o Residente D observa que a construção da identidade docente é um processo contínuo e relacional: “*Aprendi que ser professor é estar sempre se formando. Cada aula, cada aluno e cada erro me ensinam algo novo.*”

Essa compreensão aproxima-se da concepção de Nóvoa (1995), para quem a formação é permanente e se dá na interação entre prática e reflexão.

c) Metodologias Ativas e Protagonismo Estudantil

Os residentes também destacam o papel das metodologias ativas no ensino das Ciências Humanas.

O Residente E relata: *“Os alunos das turmas dos 6º anos que acompanho na minha residência em uma das escolas da rede SESI-SP se tornaram ‘museólogos’... trazendo objetos antigos de casa. [...] A escola deixou de ser apenas um lugar de recepção de conteúdos e passou a ser um espaço de criação de conhecimento*



compartilhado. [...] Quando confiamos nos estudantes e os colocamos em posições de autoria, criamos condições para que eles se percebam como agentes do seu próprio aprendizado.”

O relato acima, do residente E descreve uma prática exemplar de metodologias ativas. Ao se tornarem “museólogos”, os estudantes passam de receptores de informação a produtores de conhecimento. É uma abordagem construtivista experimentada pelo residente, segundo a qual o aprendizado se torna significativo quando o aluno cria e investiga, e não apenas escuta.

A experiência relatada pelo residente vai em direção a visão de Dewey (1938), para quem a aprendizagem ocorre pela ação e pela experimentação. Moran (2015) complementa que metodologias ativas favorecem o engajamento e a autonomia, condições essenciais para o desenvolvimento do pensamento crítico.

O Residente F reforça essa perspectiva ao mencionar: *“Quando propus uma dinâmica sobre direitos humanos, os alunos começaram a debater e relacionar com suas próprias vivências. Foi um momento de verdadeira aprendizagem coletiva.”*

Essa narrativa revela a potência das práticas dialógicas e investigativas, nas quais o estudante é convidado a refletir sobre sua realidade. Como afirma Freire (2019), ensinar é um ato de criar possibilidades para a produção e construção do conhecimento, e não apenas transmitir conteúdos prontos.

A análise das seis experiências evidencia que o aprendizado docente se consolida no encontro com a prática e com o outro. A residência permite ao licenciando compreender que o ato de ensinar é também um ato de aprender, reafirmando o princípio da práxis como síntese entre teoria e ação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta pesquisa indicam que a residência educacional constitui um espaço privilegiado de formação, integrando reflexão teórica e vivência prática em um processo formativo contínuo. Os relatos analisados revelam que a escuta, a afetividade e as metodologias participativas são fundamentais para o desenvolvimento da identidade docente e para a construção de práticas pedagógicas emancipatórias.

A formação docente, nesse contexto, deixa de ser mera aplicação de teorias e passa a ser uma experiência de autoconhecimento e transformação. Os residentes mostram-se conscientes de seu papel social, compreendendo a docência como prática ética e política.



Assim, o Programa de Residência Educacional reafirma sua relevância na consolidação de uma educação comprometida com a profissionalização do professor.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- DEWEY, John. **Experience and Education**. New York: Macmillan, 1938.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação, n. 19, 2002.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2010.
- MORAN, José Manuel. **Mudando a forma de ensinar e aprender com metodologias ativas**. Revista EDaPECI, v.15, n.2, 2015.
- NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SESI-SP. **Regulamento do Programa de Residência Educacional da Faculdade Sesi-SP de Educação**. Disponível em: <https://www.faculdadesesi.edu.br/sobre-a-faculdade/#/residencia-educacional-3> Acesso em 02.set.2025.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- ZEICHNER, Kenneth. **Repensando as conexões entre a formação de professores e a escolarização**. Revista Educação & Sociedade, v.31, n.113, 2010.

