



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
PERNAMBUCO

Campus Recife

Departamento de Ambiente, Saúde e Segurança

Curso de Licenciatura em Geografia

DANIEL SANTANA DOS SANTOS

**RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: contribuições na formação inicial do professor de
geografia**

Recife

2025

DANIEL SANTANA DOS SANTOS

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: contribuições na formação inicial do professor de geografia

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Geografia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – *Campus* Recife, como requisito para obtenção do título de Licenciado(a) em Geografia.

Orientadora: Prof^a. Dra. Ana Paula Torres de Queiroz

Coorientador: Prof. Me. Nielson da Silva Bezerra.

Recife

2025

S237r
2025

Santos, Daniel Santana dos.
Residência pedagógica : contribuições na formação inicial do professor de geografia /
Daniel Santana dos Santos. --- Recife: O autor, 2025.
68f. il.

TCC (Curso de Licenciatura em Geografia) – Instituto Federal de Pernambuco,
2025.

Inclui Referências e apêndice.

Orientadora: Professora Dra. Ana Paula Torres Queiroz

1. Geografia. 2. Geografia – formação de professores. 3. Práxis pedagógica. I.
Título. II. QUEIROZ, Ana Paula Torres (orientadora). III. Instituto Federal de
Pernambuco.

CDD 910.7 (23.ed.)

**RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: contribuições na formação inicial do professor de
geografia**

Trabalho aprovado. Recife, 10 de setembro de 2025.

Profa. Dra. Ana Paula Torres de Queiroz

Examinadora externa: Profa. Ma. Ana Alice Freire Agostinho

Examinadora interna: Profa. Ma. Clézia Aquino de Braga

Recife

2025

Dedico este trabalho aos meus familiares, por serem meu alicerce inabalável, por seus incansáveis incentivos e por me ensinarem o valor da educação e da perseverança.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, pela força e pela oportunidade de chegar até aqui, iluminando meu caminho durante toda a trajetória acadêmica.

À minha família, pelo incentivo, compreensão e apoio incondicional em todos os momentos, sendo o alicerce que sustentou minhas conquistas e sonhos.

À minha orientadora, pela dedicação, paciência e pelas contribuições valiosas que enriqueceram não apenas este trabalho, mas também minha formação acadêmica e pessoal.

Aos professores do curso de Licenciatura em Geografia, que, com seus ensinamentos e exemplos, contribuíram de maneira significativa para a construção do meu percurso formativo.

Aos colegas de turma e amigos, pelo companheirismo, pelas trocas de experiências e pela amizade que tornou esta caminhada mais leve e enriquecedora.

"Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção."

Paulo Freire

RESUMO

A formação inicial de professores constitui um processo fundamental para o fortalecimento da educação básica, pois é nesse período que o futuro docente tem a oportunidade de articular conhecimentos teóricos com práticas pedagógicas. esse processo é marcado por desafios que envolvem desde a compreensão crítica dos conteúdos específicos até o desenvolvimento de competências didáticas voltadas à realidade da sala de aula. Nesse contexto, o Programa de Residência Pedagógica (PRP), instituído pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), representa um importante instrumento de aproximação entre a universidade e a escola. O presente trabalho tem como objetivo compreender os principais desafios e contribuições no programa da Residência pedagógica na formação inicial dos estudantes de licenciatura em geografia do IFPE (Campus Recife). Este trabalho configura-se como um estudo de campo, de abordagem qualitativa e caráter descritivo, por meio da aplicação de questionário semiestruturado. O público-alvo da pesquisa foi composto por oito estudantes do curso de Licenciatura em Geografia, participantes ativos do PRP. A escolha desse grupo possibilitou captar experiências concretas e percepções individuais acerca do processo formativo vivenciado. Os resultados revelaram que a Residência Pedagógica constitui um espaço de articulação entre teoria e prática, permitindo aos licenciandos uma maior aproximação com a realidade escolar e contribuindo para o desenvolvimento de competências pedagógicas, reflexivas e críticas. Entre os pontos positivos, destacam-se a vivência prática em sala de aula, o acompanhamento de professores experientes e o fortalecimento da identidade docente. Como aspectos negativos, foram apontados desafios relacionados à infraestrutura, à carga horária e à organização das atividades. Conclui-se que o PRP exerce papel fundamental na formação inicial do professor de Geografia, ao proporcionar experiências significativas que auxiliam na construção da prática docente e no aperfeiçoamento do ensino da disciplina, apesar das limitações apontadas pelos participantes.

Palavras-chave: Formação de professores; Prática docente; Práxis pedagógica.

ABSTRACT

The initial training of teachers is a fundamental process for strengthening basic education, as it is during this period that future educators have the opportunity to articulate theoretical knowledge with pedagogical practices. This process is marked by challenges ranging from the critical understanding of specific content to the development of didactic skills aimed at classroom realities. In this context, the Pedagogical Residency Program (PRP), established by the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES), represents an important instrument for bridging the gap between university and school. The present study aims to understand the main challenges and contributions of the Pedagogical Residency Program in the initial training of undergraduate Geography students at IFPE (Recife Campus). This research is configured as a field study with a qualitative and descriptive approach, carried out through the application of a semi-structured questionnaire. The target group consisted of eight undergraduate Geography students, active participants in the PRP. The choice of this group allowed for the collection of concrete experiences and individual perceptions regarding the training process experienced. The results revealed that the Pedagogical Residency provides a space for the articulation between theory and practice, enabling pre-service teachers to engage more closely with school realities and contributing to the development of pedagogical, reflective, and critical skills. Among the positive aspects highlighted are practical classroom experience, mentoring by experienced teachers, and the strengthening of professional identity. As negative aspects, challenges related to infrastructure, workload, and organization of activities were reported. It is concluded that the PRP plays a fundamental role in the initial training of Geography teachers, as it provides meaningful experiences that assist in the construction of teaching practice and in the improvement of Geography education, despite the limitations pointed out by the participants.

Keywords: Teacher training; Teaching practice Pedagogical praxis.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Desafios enfrentados pelos participantes durante sua atuação na residência pedagógica.....	44
Quadro 2 - Vivência na residência pedagógica em relação à aplicação das teorias geográficas e educacionais.....	46
Quadro 3 - Contribuição da participação no Programa de Residência Pedagógica (PRP) para a prática profissional dos futuros professores.....	48
Quadro 4 - Aspectos Valiosos da Experiência no Programa de Residência Pedagógica.....	52
Quadro 5 - Pontos positivos da Experiência no Programa de Residência Pedagógica.....	54
Quadro 6 - Pontos negativos da Experiência no Programa de Residência Pedagógica.....	55

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 OBJETIVOS	14
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	15
3.1 Formação Inicial de Professores: Aspectos Teóricos e Legais	16
3.1.1 Breve Histórico da Formação Docente no Brasil.....	16
3.1.2 Diretrizes curriculares Nacional para Cursos de Licenciatura.....	18
3.1.3 A Base Nacional Comum para a Formação dos Professores.....	20
3.1.4 Formação de Professores de Geografia.....	25
3.2 O Ensino de Geografia na Educação Básica	27
3.3 Programa da Residência Pedagógica na Formação do Docente.....	31
3.4 Residência Pedagógica: Contexto e Objetivos.....	34
3.5 Contribuições na Formação do Professor de Geografia	36
3.6 Impacto na Formação Inicial.....	37
4 METODOLOGIA	40
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	42
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	59
REFERÊNCIAS	61
ANEXOS	67

1 INTRODUÇÃO

A educação é um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento de uma sociedade. Nesse contexto a formação de professores desempenha um papel crucial na qualidade do ensino oferecido aos estudantes. Portanto, a sociedade contemporânea exige, inevitavelmente, uma educação comprometida com mudanças e reformas sociais.

A Política nacional para a formação de 'Profissionais da Educação Básica foi instituída pelo Decreto presidencial de nº 6755/2009, hoje revogado pelo Decreto de nº 8752 de 9 de maio de 2016 que decreta através do Artigo 1, a instituição da Política Nacional de Formação de Profissionais na Educação Básica, com a finalidade de fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus Programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação - PNE.

O Programa da Residência Pedagógica – PRP foi lançado em outubro de 2017, pelo Ministério da Educação, no governo de Michel Temer. O PRP tem entendimento com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O referido Programa é uma das ações que compõem a Política Nacional de Formação de Professores, do qual podem participar estudantes que estejam cursando a partir da segunda metade do curso.

O Edital Capes de nº 06/2018 foi a primeira chamada pública para apresentação de propostas do Programa de Residência Pedagógica. Os propósitos estabelecidos foram: fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura e contribuir para a construção da identidade profissional docente dos licenciandos, entre outros objetivos.

Diante dos propósitos apresentados, o Programa de Residência Pedagógica, no Edital da CAPES, almeja consolidar a prática educativa através do desenvolvimento do profissional docente, articulando teoria e prática.

A importância de uma pesquisa sobre O Programa de Residência Pedagógica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (campus Recife), é que essa temática propicia para a sociedade e o universo acadêmico o conhecimento de como estão sendo edificadas as contribuições entre a teoria e a

prática. Do ponto de vista teórico é fundamental verificar como a ciência constrói a sua especificidade, considerando uma geografia comprometida com a sociedade e a prática docente através dos diferentes saberes e vivências dos licenciandos nas escolas campos do PRP.

As pesquisas de Cavalcanti (2012) abordam a escola como lugar de encontro de culturas e saberes, de saberes científicos e de saberes cotidianos. Segundo Cavalcanti, “a escola é o lugar da formação docente. Neste lugar para um congresso de saberes, sobretudo a necessidade de conexão entre os distintos saberes do campo profissional, da formação acadêmica, do cotidiano de vida das pessoas, dos saberes geográficos e da instituição, ou seja, um processo contínuo de aprendizagens, atitudes e valores” (Cavalcanti, 2012, p. 45 – 47).

Analisando a relevância da reflexão sobre o processo de formação docente e a discussão epistemológica que envolve a formação de professores, Nóvoa, menciona cinco concepções que podem promover o surgimento de espaços para discussão, sobretudo a reflexão sobre o exercício docente. Em concordância com o autor.

1. A formação de professores deve assumir uma forte componente prática, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar;
2. A formação de professores deve passar para “dentro” da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens;
3. A formação de professores deve dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tacto pedagógico;
4. A formação de professores deve valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão, reforçando a importância dos projetos educativos da escola;
5. A formação de professores deve estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação (NÓVOA, 2008, p.28).

Portanto, a Residência Pedagógica mostra-se essencial na formação inicial dos professores de Geografia, ao integrar teoria e prática e favorecer a construção da identidade docente. Para Nóvoa (2017), a docência se constitui em um processo contínuo de aprendizagem, no qual a prática ocupa papel central. Essa perspectiva dialoga diretamente com o PRP no IFPE, que possibilita ao residente vivenciar a realidade escolar de forma orientada, refletir sobre sua prática e desenvolver competências pedagógicas em sintonia com os desafios e demandas da profissão.

Diante do exposto, surgiram as indagações que circundam este estudo, relacionadas com os seguintes questionamentos: De que maneira as Políticas de Formação de Professores, por meio das atividades propostas pelo Programa Residência Pedagógica, realizadas pelos estudantes do curso de licenciatura em geografia do IFPE, contribuíram para a formação inicial dos professores? Como o PRP tem ajudado na construção da identidade dos docentes? Quais foram os efeitos do programa no IFPE (campus Recife) em que foi implementado?

Dada a complexidade que envolve a formação docente, é fundamental o estudo contínuo no exercício docente, pois, por meio da reflexão é que são revelados os resultados das problemáticas intrínsecas ao trabalho pedagógico. Assim, é importante acompanhar uma proposta de formação inicial que atenda às condições e possibilite a concepção crítico-reflexiva.

Para atender aos propósitos deste trabalho, adotou-se a pesquisa exploratória do tipo participante, onde estudantes pertencentes ao PRP de Geografia do IFPE Campus Recife, no período compreendido entre de novembro de 2022 e abril de 2024. Os alunos responderam a um questionário eletrônico, cujas respostas foram analisadas qualitativamente.

Este trabalho está estruturado em seis capítulos principais, além das referências e dos anexos. O primeiro capítulo apresenta a introdução, contextualizando a temática da residência pedagógica, bem como destacando a relevância do estudo. O segundo capítulo expõe os objetivos gerais e específicos que orientam a pesquisa. O terceiro capítulo corresponde ao referencial teórico, no qual se discutem a formação inicial de professores, o ensino de Geografia na Educação Básica e as contribuições do Programa de Residência Pedagógica. O quarto capítulo trata da metodologia, explicitando o tipo de pesquisa, o local, o público-alvo e a caminhada metodológica adotada. No quinto capítulo, são apresentados os resultados e a discussão, evidenciando as percepções dos participantes, os desafios enfrentados e as contribuições do PRP para a formação docente. Por fim, o sexto capítulo reúne as considerações finais, seguidas das referências utilizadas e dos anexos que complementam a análise.

Espera-se que este produto acadêmico propicie contribuições efetivas no cenário acadêmico e escolar no que concerne a formação de professores, como também, resulte em outros produtos acadêmicos como artigos e resumos expandidos.

2 OBJETIVOS

2.1 GERAL

- Compreender os principais desafios e contribuições no Programa de Residência Pedagógica na formação inicial dos estudantes de Licenciatura em Geografia do IFPE (campus Recife).

2.2 ESPECÍFICOS

- Identificar as percepções dos estudantes sobre o programa residência pedagógica.
- Contextualizar as escolas campos do Programa de Residência Pedagógica onde estão sendo concretizadas as práticas pedagógicas.
- Analisar as contribuições do PRP para a formação dos futuros professores de Geografia

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A formação inicial de professores tem sido amplamente discutida no Brasil, especialmente com a implementação de programas que visam articular teoria e prática pedagógica, como o Programa Residência Pedagógica (PRP). Instituído pelo Ministério da Educação (MEC) em 2018, como parte da Política Nacional de Formação de Professores, o PRP busca fortalecer a articulação entre instituições de ensino superior e escolas públicas, promovendo uma experiência formativa que prepara futuros docentes para os desafios da sala de aula.

Embora o programa apresente avanços significativos ao oferecer vivências prolongadas e supervisionadas, que possibilitam a participação ativa dos licenciandos no cotidiano escolar, é necessário destacar desafios e limitações. A efetividade do PRP depende, por exemplo, da estrutura de suporte oferecida tanto pelas instituições de ensino superior quanto pelas escolas parceiras, o que nem sempre ocorre de forma uniforme. Em algumas situações, há dificuldades na articulação entre teoria e prática, limitando o potencial reflexivo do estudante e a transformação das práticas pedagógicas.

No contexto do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), a implementação do PRP tem buscado aproximar a formação teórica oferecida nos cursos de licenciatura com a realidade das escolas públicas, promovendo uma integração mais efetiva entre os licenciandos e a comunidade escolar. Entretanto, observa-se que ainda há espaço para consolidar estratégias que assegurem acompanhamento contínuo, alinhamento curricular e articulação com os docentes da rede, de modo que a experiência do PRP se traduza em desenvolvimento profissional consistente e crítico. Assim, a análise crítica do programa no IFPE evidencia a necessidade de reflexão constante sobre práticas pedagógicas, acompanhamento docente e ajustes estruturais que ampliem a eficácia da residência pedagógica.

3.1 Formação Inicial de Professores: Aspectos Teóricos e Legais

3.1.1 Breve histórico da formação docente no Brasil

A formação de professores no Brasil tem raízes históricas que refletem o próprio desenvolvimento das políticas educacionais do país. No período colonial, a educação era conduzida, sobretudo, por ordens religiosas, como os jesuítas, cujo ensino estava voltado à catequese e não à formação sistemática de docentes. Foi apenas no século XIX, com a chegada da família real portuguesa e a abertura das escolas régias, que se iniciou um processo de institucionalização da educação formal e, conseqüentemente, da formação de professores (Moraes; Melo, 2022).

A criação das Escolas Normais, no século XIX, representou o primeiro modelo estruturado de formação docente no Brasil. Essas instituições visavam preparar professores para o ensino primário, com uma formação pautada na disciplina, na moral e nos conteúdos elementares. Apesar de sua importância histórica, as Escolas Normais possuíam uma formação tecnicista e fragmentada, desarticulada da realidade social e dos desafios pedagógicos da escola pública (Saviani, 2005).

Com o avanço das discussões pedagógicas no século XX, especialmente a partir da década de 1930, surgiram novas perspectivas para a formação docente, influenciadas por ideais escolanovistas e pela defesa de uma educação mais centrada no aluno e na prática pedagógica. A fundação das Faculdades de Educação nas universidades brasileiras, especialmente após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (LDB nº 4.024/61), marcou uma mudança significativa ao incluir a formação de professores em nível superior, mesmo que inicialmente ainda de forma limitada e desarticulada (Gatti, 2019).

A década de 1990 foi caracterizada por uma reformulação do papel do Estado, inserida em um novo contexto político, econômico e social, que provocou profundas mudanças em escala global. Nesse cenário, instituições internacionais passaram a influenciar significativamente a formulação e implementação das políticas públicas em países em desenvolvimento, com ênfase no campo da educação (Isobe et al., 2022).

Tais políticas passaram a incorporar marcos regulatórios alinhados a diretrizes e compromissos estabelecidos tanto nacional quanto internacionalmente, propostos por organismos multilaterais e amplamente absorvidos e legitimados pelos responsáveis pela gestão pública (Gatti, 2019).

As políticas influenciadas por princípios neoliberais favoreceram a difusão de modelos administrativos inspirados nas práticas de grandes empresas privadas para dentro do setor público. Esses modelos, fundamentados na lógica de mercado, dão origem ao que se convencionou chamar de Estado Gerencialista, cuja principal característica é a ênfase na eficiência, na contenção de despesas governamentais e na implementação de mecanismos de regulação baseados em indicadores de desempenho e avaliação dos serviços prestados (Morais; Melo, 2022).

Diante desse contexto, foram adotadas determinadas ações por parte do governo com o objetivo de alinhar o Brasil à nova configuração político-econômica:

Educação para Todos, Plano Decenal, Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, para a Educação Superior, para Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica, avaliação do SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica –, Exame Nacional de Cursos (Provão), ENEM – Exame Nacional do Ensino médio, descentralização, FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério –, Lei da Autonomia Universitária, novos parâmetros para as IES, são medidas que objetivam adequar o Brasil à nova ordem, bases para a reforma educativa que tem na avaliação a chave-mestra que abre caminho para todas as políticas: de formação, de financiamento, de descentralização e gestão de recursos (FREITAS, 2007, p. 142).

Com o objetivo de implementar reformas no campo educacional durante a década de 1990, o Banco Mundial ampliou significativamente os recursos destinados ao financiamento da educação. Em 1992, cerca de 8,6% dos empréstimos concedidos à América Latina foram direcionados à área educacional, percentual que cresceu e chegou a 9,9% em 1994. Isso gerou diversos impactos provocados pelas políticas de cunho neoliberal no setor educacional (Freitas, 2007).

A educação básica e o ensino técnico passam a ser alvo de interesse do capital, principalmente por seu papel estratégico na formação de uma nova força de trabalho. Além disso, aspectos como a didática e as metodologias de ensino, especialmente no que se refere à alfabetização e ao ensino da matemática, tornam-se foco de avaliações sistemáticas baseadas no desempenho dos alunos, medido por taxas de aprovação. Tanto no campo da didática quanto na formação docente,

observa-se uma tendência de valorização do aspecto operacional e dos resultados mensuráveis, o que pode levar a uma redução da didática ao uso de técnicas específicas voltadas para conteúdos tidos como prioritários. Consequentemente, a formação do professor tende a ser esvaziada de sua base teórica, priorizando aspectos práticos em detrimento da reflexão crítica (Isobe et al., 2022).

Com a promulgação da LDB nº 9.394/96, a formação de professores passou a ser regulamentada de forma mais ampla, consolidando a exigência do nível superior como requisito para o exercício da docência na educação básica. Essa legislação também reforçou a necessidade de articulação entre teoria e prática, ampliando o papel dos estágios supervisionados nos cursos de licenciatura.

Nas últimas décadas, novas políticas públicas foram implementadas com o objetivo de melhorar a formação docente, como o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Nesse contexto, surgiu o Programa Residência Pedagógica, lançado pela CAPES em 2018, com a proposta de promover uma formação mais integrada, prática e reflexiva, permitindo que os licenciandos vivenciem de forma mais intensa a realidade escolar.

Assim, a formação docente no Brasil tem evoluído de um modelo tradicional e centrado na reprodução de conteúdo para uma perspectiva mais crítica, reflexiva e prática. No caso da formação de professores de Geografia, esse processo histórico revela a crescente valorização da experiência prática aliada ao conhecimento científico, permitindo uma atuação mais consciente diante dos desafios da educação contemporânea.

3.1.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Licenciatura

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) representam um conjunto de orientações que norteiam a organização dos cursos de formação de professores no Brasil, com o objetivo de assegurar a qualidade e a coerência pedagógica das licenciaturas em todo o território nacional. No caso específico dos cursos de licenciatura, essas diretrizes têm papel fundamental na definição das competências, habilidades e conhecimentos que devem compor a formação inicial docente

(Kleemann et al., 2025).

A versão mais recente das DCNs para a formação de professores da educação básica foi instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que revogou normativas anteriores e passou a integrar a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Essa normativa define a estrutura mínima dos cursos de licenciatura, incluindo a carga horária, os componentes curriculares, os princípios formativos e os perfis profissionais esperados dos egressos (BRASIL, 2019).

Entre os principais aspectos estabelecidos pelas DCNs de 2019, destaca-se a exigência de articulação entre teoria e prática, a centralidade da escola como espaço formativo e a valorização do compromisso ético, político e social do professor. Além disso, reforça-se a necessidade de que a formação docente esteja vinculada à realidade das escolas públicas brasileiras, considerando suas demandas, diversidade e complexidade (Fichter filho; Oliveira; Coelho, 2021).

No campo da formação de professores de Geografia, essas diretrizes têm especial relevância, pois indicam a importância de uma formação crítica, contextualizada e interdisciplinar. Espera-se que o futuro professor de Geografia compreenda não apenas os conteúdos específicos da área, mas também os processos de ensino-aprendizagem, as metodologias de ensino, os recursos didáticos e as dinâmicas socioterritoriais que atravessam o espaço escolar (Evangelista; Titton; Chaves, 2025).

Nesse contexto, programas como o Residência Pedagógica se apresentam como estratégias fundamentais para a implementação efetiva das DCNs. Ao promover a imersão do licenciando no cotidiano escolar, o programa possibilita a construção de saberes docentes a partir da experiência concreta, contribuindo para o desenvolvimento de competências previstas nas diretrizes curriculares, como a reflexão crítica, a capacidade de planejamento pedagógico e a atuação colaborativa com outros profissionais da educação.

Portanto, compreender e aplicar as Diretrizes Curriculares Nacionais é condição essencial para garantir uma formação docente sólida e coerente com os desafios contemporâneos da educação brasileira, especialmente no que se refere à formação do professor de Geografia.

3.1.3 A Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-Formação)

As DCNs, desenvolvidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em conformidade com a Lei nº 9.394/1996 — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) —, representam um marco normativo relevante para a organização e regulamentação dos cursos de formação inicial de professores para a educação básica. Essas diretrizes estabeleceram parâmetros essenciais, como a carga horária mínima e a estrutura curricular das licenciaturas, orientando a reformulação dos currículos com foco na qualificação docente.

Com o objetivo de superar a fragmentação existente na formação de professores e a separação entre os cursos de bacharelado e licenciatura, além de buscar a consolidação de uma identidade própria para os cursos de licenciatura, foram estabelecidas normativas importantes ao longo dos anos. Entre elas, destacam-se as Resoluções CNE/CP nº 01/2002, nº 02/2002, nº 02/2015 e nº 02/2019, que orientaram mudanças significativas na organização e no perfil formativo dos cursos destinados à docência.

Conforme apontado por Fichter filho, Oliveira e Coelho (2021), as Diretrizes de 2002 (Resoluções nº 01/2002 e nº 02/2002) trouxeram a exigência de revisão e reestruturação dos cursos de licenciatura, sendo vistas como uma oportunidade para romper com o modelo tradicional de formação docente adotado no Brasil. No entanto, os autores ressaltam que, embora essas diretrizes indicassem um avanço ao proporem orientações específicas para a formação de professores, não contemplaram integralmente as necessidades das instituições formadoras e dos profissionais da educação. Como resultado, muitas licenciaturas permaneceram com currículos focados principalmente nos conteúdos específicos das respectivas áreas, sem alterações significativas em sua organização formativa.

Em continuidade às políticas educacionais desenvolvidas durante os mandatos dos presidentes Lula e Dilma Rousseff, o Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceu, em 2015, por meio da Resolução CNE/CP nº 02/2015, um novo conjunto

de Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de docentes, substituindo as diretrizes anteriormente vigentes desde 2002.

As DCN/2015 se fundamentaram em ideias mais críticas, compreendendo professores como sujeitos 'formativos de conhecimento e cultura', com 'valores éticos e políticos'

[...] além disso, aumentaram a carga horária (3.200 horas) e o tempo mínimo para efetivação dos cursos (quatro anos). A trajetória dessas políticas sinalizava um caminho à criticidade, autonomia e novas possibilidades para os cursos de licenciatura.

Com o objetivo de promover maior articulação entre as políticas educacionais, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais destacam a necessidade de reavaliar e aprimorar os referenciais atualmente vigentes para a formação inicial e continuada de professores. Essa proposta envolve o alinhamento mais integrado entre as políticas e a gestão da educação básica e superior, incluindo a pós-graduação, além de abarcar, nesse processo, as ações voltadas à valorização dos profissionais da educação (Dourado, 2015).

A Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) é um documento normativo instituído pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, com a finalidade de orientar os cursos de licenciatura, programas de segunda licenciatura e formação pedagógica, promovendo maior coerência, unidade e qualidade na formação inicial docente em todo o território nacional (Costa; Mattos; Caetano, 2021).

De acordo com Fichter filho, Oliveira e Coelho (2021), a BNC-Formação resgata aspectos que já haviam sido superados pelas Diretrizes de 2015, aproximando-se novamente de concepções presentes nas normativas de 2002. Entre esses aspectos, os autores apontam a ênfase na formação por competências, uma redução da abordagem crítica e a possibilidade de uma formação mais superficial, especialmente pela ausência de definição de uma carga horária mínima para a conclusão dos cursos.

A BNC-Formação surge em consonância com a BNCC e estabelece os direitos de aprendizagem profissional dos futuros professores, elencando um conjunto de competências profissionais consideradas essenciais para o exercício qualificado da docência na educação básica. O documento está estruturado em quatro eixos

formativos: conhecimento profissional, prática profissional, engajamento profissional e desenvolvimento profissional, que devem ser integrados de maneira articulada ao longo da formação (BRASIL, 2019).

Nesse sentido, Guedes (2020) observa que a BNC-Formação busca atuar como um parâmetro orientador para os cursos de licenciatura nas instituições de ensino superior do país. Seu propósito central é promover o desenvolvimento efetivo de competências docentes que articulem saberes teóricos, práticas pedagógicas e o comprometimento profissional, visando à formação de professores qualificados para o exercício da docência.

Conforme apontam Costa, Mattos e Caetano (2021), durante os anos 1990, o Ministério da Educação passou a adotar uma concepção de formação docente baseada na racionalidade técnica, enfatizando o “saber fazer” e a chamada “pedagogia das competências”. Essa abordagem estava alinhada às demandas de instituições financeiras multilaterais e às transformações impostas pelo contexto da globalização.

Guedes (2020) destaca que a BNC-Formação define a formação de professores com base no desenvolvimento de competências tanto gerais quanto específicas, além de determinadas habilidades. Essas competências são organizadas em três dimensões fundamentais: o domínio do conhecimento profissional, a atuação prática no contexto educacional e o engajamento ético e social do docente em sua profissão. A Resolução CNE/CP n.2 de 2019,

§ 1º As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes: I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los; II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem; III – reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais. § 2º As competências específicas da dimensão da prática profissional compõem-se pelas seguintes ações: I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens; II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem; III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades. § 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas: I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional; II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender; III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e IV - engajar-se profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar (BRASIL, 2019, p. 03).

Segundo Costa, Mattos e Caetano (2021), a política de formação docente em questão se caracteriza por impor mecanismos de controle e normatização sobre os conteúdos que os professores devem dominar e ensinar. Essa abordagem conduz a uma formação rigidamente baseada em saberes previamente estabelecidos, comprometendo a autonomia do educador e desconsiderando seu papel como sujeito reflexivo. Além disso, a prática docente acaba sendo desvalorizada, ficando subordinada à obtenção de resultados mensuráveis, especialmente aqueles exigidos em avaliações padronizadas aplicadas aos estudantes.

Há uma preocupação em torno das atuais diretrizes de formação docente, especialmente no que se refere à retomada de um modelo pautado em uma abordagem técnico-instrumental, centrada em competências e habilidades moldadas por uma agenda neoliberal de alcance global, cujo foco recai sobre a mercantilização e privatização do ensino. Sob essa ótica, a BNC-Formação tende a favorecer uma padronização curricular que desconsidera as especificidades das instituições de ensino superior e as necessidades concretas da educação básica (Steinbach; Martins, 2022).

Assim, é possível perceber que a vinculação da formação docente a um modelo de inspiração empresarial reflete uma lógica política e normativa que busca padronizar os saberes, as práticas e os valores esperados dos professores, transformando-os em meros executores do sistema educacional. Nessa perspectiva, a docência passa a ser concebida de forma limitada e funcionalista, o que contrasta com uma proposta formativa mais ampla, que compreende a articulação inseparável entre teoria e prática, sustentada por uma abordagem sócio-histórica e voltada à emancipação dos sujeitos (Steinbach; martins, 2022).

A Resolução CNE/CP n.02/2019, que instituiu a BNC-Formação estabelece ainda que:

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral. Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes. Parágrafo único. As competências gerais docentes, bem como as competências específicas e as habilidades correspondentes a elas, indicadas

no Anexo que integra esta Resolução, compõem a BNC-Formação (BRASIL, 2019, p. 02).

Conforme os artigos do marco regulatório mencionados anteriormente, observa-se que, segundo a Resolução, o papel do docente é concebido principalmente como o de um repassador de conteúdo. Já aos estudantes é destinada uma formação voltada para as exigências do mercado de trabalho, fundamentada em uma lógica prescritiva, na qual as ações a serem aprendidas e executadas pelo futuro docente seguem um modelo de treinamento, típico da proposta estruturada pela BNC-Formação (Steinbach; martins, 2022).

No âmbito da formação do professor de Geografia, a BNC-Formação reforça a importância de uma formação que articule os saberes específicos da área com as competências pedagógicas necessárias para atuar de forma crítica e comprometida com a realidade educacional brasileira. A Geografia, enquanto disciplina que possibilita a compreensão das dinâmicas socioespaciais, exige do professor uma visão contextualizada, interdisciplinar e sensível às questões ambientais, sociais e culturais que atravessam o espaço vivido pelos estudantes.

Além disso, a BNC-Formação valoriza a prática como componente fundamental da formação docente, recomendando que os cursos de licenciatura garantam experiências concretas na escola desde os primeiros períodos do curso, e não apenas nos estágios supervisionados finais. Essa diretriz está diretamente relacionada com a proposta do Programa Residência Pedagógica, que se alinha às exigências da BNC-Formação ao promover a imersão qualificada do licenciando no cotidiano escolar, sob orientação de professores experientes e vinculada à reflexão teórico-prática.

Ao propor uma base comum para todos os cursos de formação de professores, a BNC-Formação busca não apenas uniformizar diretrizes, mas garantir formação de qualidade, ética, crítica e transformadora, capaz de preparar educadores para os desafios da docência na contemporaneidade. A atuação do professor de Geografia, nesse contexto, é entendida como estratégica para a construção de uma educação geográfica comprometida com a leitura crítica do mundo e com a formação de sujeitos conscientes do seu papel na sociedade (Costa; Mattos; Caetano, 2021).

3.1.4 Formação de Professores de Geografia

A formação de professores de Geografia no Brasil antecede a criação oficial dos cursos superiores nas Instituições de Ensino Superior (IES). Já na década de 1920, na cidade do Rio de Janeiro, eram oferecidas iniciativas isoladas de preparação docente na área, organizadas por Everardo Backheuser e Delgado de Carvalho. Essas iniciativas tinham como objetivo contribuir com a modernização do ensino primário, fortemente ancoradas em ideais nacionalistas, buscando promover a construção de uma identidade nacional e o fortalecimento do sentimento patriótico (Fernandes, 2015).

No século XIX, a formação de professores também era realizada em instituições como os Liceus, entre eles, o Ateneu do Rio Grande do Norte, os Liceus da Bahia e da Paraíba, além do tradicional Colégio Pedro II, localizado na então capital, o Rio de Janeiro (Rocha, 2014). Essas formações voltavam-se principalmente para a preparação de docentes do ensino primário, com ênfase na transmissão de conteúdos e na abordagem da Geografia por meio de uma listagem sistemática de temas.

A criação dos cursos superiores no Brasil, no âmbito das Instituições de Ensino Superior (IES), está associada à demanda por modernização do país, um processo permeado por diversas contradições sociais, políticas e econômicas. Essas tensões influenciaram diretamente os modelos de formação docente e as prioridades educacionais definidas pelas elites burguesas, conforme as dinâmicas socioespaciais das relações concretas da época. Nesse contexto, a década de 1930 marcou um período de transformações significativas nas demandas sociais e educacionais, impulsionando, ainda que de forma inicial e limitada, o desenvolvimento da formação de professores, mesmo antes da consolidação plena dos estudos superiores (Cacete, 2017).

Nesse cenário, a implementação dos cursos de Geografia nas Instituições de Ensino Superior (IES) ocorreu de maneira desigual, com concentração inicial na região Sudeste do país. Essa distribuição foi influenciada por fatores políticos, ideológicos, econômicos e sociais que marcaram o processo de organização socioespacial naquela conjuntura. Como destaca Santos (2017), esse movimento

expressa particularidades locais que não representam a totalidade do fenômeno, mas revelam aspectos significativos dele. Assim, compreender a trajetória da Geografia no Brasil exige considerar a articulação entre os saberes docentes, as políticas públicas educacionais, os interesses sociais e geopolíticos, bem como a forma como esses elementos se concretizam a partir das especificidades de cada território.

A partir desse contexto introdutório, os cursos de Geografia começaram a ser implantados nas Instituições de Ensino Superior (IES) durante a década de 1930, com destaque para a região Sudeste. Nesse período, foram criadas instituições como a Universidade de São Paulo (em 1934) e a Universidade do Distrito Federal (em 1935), que mais tarde se tornaria a Universidade do Brasil, em 1939. Essa última se destacou pela forte demanda por educação superior e acabou servindo como referência nacional, consolidada pelo Decreto nº 1.119/1939 (Cacete, 2002, p. 14).

Vale lembrar, no entanto, que a Universidade Federal do Paraná foi fundada em 1938, de forma simultânea a algumas instituições do Sudeste. Na década seguinte, destacaram-se também a criação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), ambas fundadas nos anos 1940.

A consolidação dos cursos de Geografia nas Instituições de Ensino Superior teve início nos centros econômicos mais desenvolvidos do país, locais onde o pensamento geográfico se estruturou de forma mais expressiva, inicialmente. A estrutura desses cursos superiores foi baseada em um modelo tradicional, cuja influência ainda pode ser observada na formação docente atual. Esse modelo era dividido em dois eixos principais: um voltado aos conteúdos específicos da Geografia enquanto ciência, e outro dedicado aos aspectos pedagógicos e didáticos do ensino. Tal organização se traduzia na oferta de três anos de formação técnica, associados ao bacharelado, seguidos por um ano voltado à formação pedagógica e ao Estágio Supervisionado, configuração conhecida como “3+1” (Nascimento, 2022).

Essa estrutura, ainda presente em muitos currículos, reflete uma concepção fragmentada de formação, que nem sempre favorece a articulação entre teoria e prática. No entanto, a formação docente em Geografia exige uma abordagem integrada, capaz de relacionar os conteúdos geográficos às metodologias de ensino, à realidade escolar e à diversidade dos sujeitos envolvidos no processo educativo. O professor de Geografia precisa desenvolver competências que vão além do domínio

conceitual da disciplina: deve ser capaz de mediar o conhecimento geográfico de forma contextualizada, crítica e significativa, promovendo a leitura do espaço e das dinâmicas socioambientais em diferentes escalas (Cavalcanti, 2013)

3.2 O Ensino de Geografia na Educação Básica

O ensino é um processo sistemático e intencional que visa à construção do conhecimento e à formação integral do ser humano. Por meio dele, o indivíduo desenvolve habilidades cognitivas, sociais e afetivas que lhe permitem compreender o mundo e atuar de maneira crítica e participativa na sociedade.

O ensino de Geografia, nesse contexto, tem o papel de possibilitar ao estudante a compreensão do espaço geográfico em suas múltiplas dimensões — naturais, sociais, econômicas, políticas e culturais. Ensinar Geografia não se limita à memorização de nomes de lugares, mas envolve a leitura crítica do espaço e das relações que nele se estabelecem.

A educação básica, por sua vez, constitui a base da formação humana, abrangendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Seu objetivo é garantir a todos os estudantes o acesso ao conhecimento, à cultura e aos valores necessários para o exercício da cidadania e para a continuidade dos estudos. Dentro desse processo, a Geografia contribui de forma significativa para o desenvolvimento da consciência espacial e social dos alunos.

O ensino de Geografia deve, portanto, fundamentar-se em alguns aspectos essenciais que orientam sua prática pedagógica:

1. Formar um pensamento geográfico:

O foco deve estar na construção de um modo de pensar que permita analisar a realidade sob uma perspectiva geográfica, e não apenas na reprodução de conteúdo. É por meio desse pensamento que o aluno desenvolve a capacidade de compreender o espaço e suas transformações.

2. Compreender a realidade espacial:

Ensinar Geografia significa ajudar o aluno a ler o espaço, perceber as relações entre os elementos naturais e artificiais e entender as dimensões socioespaciais que

compõem o ambiente em que vive.

3. Desenvolver o raciocínio crítico:

A Geografia deve promover o desenvolvimento da capacidade de análise crítica, possibilitando ao estudante interpretar o mundo de forma coerente, reconhecendo desigualdades, conflitos e interdependências presentes no espaço geográfico.

4. Articular as escalas:

É fundamental que o ensino relacione o local e o global, permitindo ao aluno compreender que o espaço vivido — a casa, a escola, a comunidade — está inserido em um contexto histórico e social mais amplo, resultado de processos e transformações em diferentes escalas.

5. Valorizar a linguagem geográfica:

O trabalho com a linguagem própria da Geografia — como mapas, gráficos, imagens e representações espaciais — é essencial para o desenvolvimento do raciocínio espacial e para a compreensão das dinâmicas do território.

6. Promover a transformação social:

O ensino de geografia tem um papel transformador, ajudando o indivíduo a entender seu papel no mundo e atuar de forma mais crítica.

Assim, o ensino de Geografia na educação básica deve contribuir para formar cidadãos críticos, conscientes do seu papel na sociedade e capazes de compreender e transformar o espaço em que vivem.

A docência configura-se como uma prática social, ou seja, uma forma de intervir na realidade por meio do processo educativo nas instituições. É fundamental compreender a distinção entre a atividade docente enquanto prática e enquanto ação. A prática refere-se ao modo como a instituição se organiza e se desenvolve ao longo do tempo, abrangendo aspectos culturais e tradicionais, como conteúdos e métodos de ensino. Já a ação está diretamente associada aos sujeitos, englobando seus modos de agir e pensar, valores, compromissos, escolhas, desejos, vontades, conhecimentos e referenciais teóricos para interpretar a realidade (Almeida; Dalla Nora, 2022).

Dessa forma, envolve não apenas a maneira como os docentes ensinam e interagem com os estudantes, mas também o contexto institucional em que essas ações se materializam. Ao estabelecer essa diferenciação entre ação (relacionada ao indivíduo) e prática (relacionada à instituição), o estágio enquanto atividade investigativa adquire relevância (Gatti, 201).

O ensino de Geografia na Educação Básica desempenha um papel essencial na formação de sujeitos críticos, capazes de compreender e atuar sobre a realidade socioespacial em que estão inseridos. Mais do que memorizar nomes de capitais ou relevo, ensinar Geografia é possibilitar ao estudante a leitura e a interpretação do espaço geográfico como um produto das relações humanas com a natureza, historicamente construído e constantemente transformado (Castellar, 2016).

A BNCC propõe que o ensino de Geografia contribua para o desenvolvimento de competências e habilidades que promovam o pensamento espacial, o entendimento das dinâmicas territoriais e o reconhecimento da diversidade cultural, econômica e ambiental. A partir dessa perspectiva, a Geografia escolar deve instigar a curiosidade e fomentar a reflexão sobre temas como desigualdades sociais, relações de poder, movimentos migratórios, questões ambientais e processos de urbanização, aproximando os conteúdos da vivência concreta dos estudantes (Brasil, 2018).

Nesse processo, o papel do professor de Geografia é fundamental. O docente precisa dominar os conteúdos específicos da área, mas também ser capaz de selecionar metodologias adequadas ao contexto sociocultural dos alunos, tornando o conhecimento significativo e acessível. Como observa Cavalcanti (2013), o professor de Geografia deve atuar como mediador entre o saber sistematizado e a realidade dos estudantes, favorecendo a construção de um olhar crítico sobre o espaço e suas contradições

Entretanto, o ensino de Geografia ainda enfrenta desafios, entre eles a fragmentação curricular, a escassez de formação continuada e a ausência de propostas pedagógicas mais integradoras e interdisciplinares. Em muitos casos, o ensino se restringe à repetição mecânica de conteúdos descontextualizados, o que compromete a compreensão das dinâmicas espaciais e afasta os estudantes do sentido social da Geografia (Passini, 2010).

O ensino de Geografia nas escolas da Educação Básica enfrenta, na atualidade, uma série de desafios que exigem uma formação docente sólida, crítica e atualizada. Tais desafios estão relacionados tanto às transformações da sociedade contemporânea quanto às mudanças nas políticas educacionais, às novas demandas curriculares e às condições concretas de trabalho nas escolas públicas e privadas.

Um dos principais obstáculos está na dificuldade de tornar o ensino de Geografia significativo para os estudantes. Muitas vezes, os conteúdos são apresentados de forma fragmentada e descontextualizada, limitando-se à memorização de nomes, capitais, mapas e definições conceituais (Cavalcanti, 2013). Essa abordagem tradicional compromete o desenvolvimento do pensamento geográfico, que deveria permitir aos alunos compreender as relações entre sociedade e natureza, espaço e poder, território e identidade.

Outro desafio relevante diz respeito à crescente complexidade dos fenômenos socioespaciais contemporâneos, como as mudanças climáticas, a urbanização acelerada, as desigualdades territoriais, os conflitos geopolíticos e os impactos das tecnologias digitais sobre a organização do espaço. Esses temas exigem do professor de Geografia não apenas domínio conceitual, mas também sensibilidade pedagógica para construir pontes entre os saberes escolares e as vivências dos estudantes, promovendo uma aprendizagem crítica e engajada (Corrêa, 2010).

Além disso, o ensino de Geografia está condicionado por fatores estruturais da realidade escolar, como a falta de recursos didáticos, a baixa valorização da disciplina em algumas redes de ensino, a carga horária reduzida e a sobrecarga de trabalho dos docentes. Esses elementos dificultam a implementação de práticas pedagógicas inovadoras e comprometem o processo de ensino-aprendizagem, especialmente em contextos de vulnerabilidade social (Callai, 2020).

No campo das políticas educacionais, a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trouxe novas exigências ao ensino de Geografia, propondo competências e habilidades que devem ser desenvolvidas ao longo da trajetória escolar. Embora a BNCC valorize temas contemporâneos e a interdisciplinaridade, há críticas quanto à sua abordagem por competências, que pode desvalorizar os aspectos teóricos da Geografia e reduzir a autonomia docente (Menezes, 2021). Isso impõe ao professor o desafio de reinterpretar o currículo de forma crítica e contextualizada.

Nesse cenário, a formação inicial e continuada do professor de Geografia torna-se essencial para enfrentar esses desafios. É preciso investir em uma formação que articule teoria e prática, promova o pensamento crítico e assegure condições para que o docente compreenda seu papel como mediador do conhecimento geográfico e agente de transformação social

3.3 Programa da Residência Pedagógica na Formação do Docente

Para que seja abordado os aspectos aos quais esse estudo se propõe, se faz necessário, principalmente, realizar uma pesquisa acerca do programa da residência pedagógica dando ênfase a contribuição do estudante do curso de licenciatura em geografia do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE – campus Recife), onde será abordada uma linha de raciocínio baseada em grandes pesquisadores que enriquecem toda pesquisa que trata dos saberes e práticas pedagógicas de iniciação a docência.

O Programa Residência Pedagógica (PRP), em seu formato voltado à formação inicial de professores, foi implementado em 2018, passando por diferentes ajustes até alcançar a configuração atual. De acordo com Faria e Diniz pereira (2019), a proposta se inspirou no modelo de residência médica, modalidade de pós-graduação voltada à formação continuada de médicos, para estruturar a residência destinada a docentes. Entre seus principais objetivos, destacam-se:

1. Fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura.
2. Contribuir para a construção da identidade profissional docente dos licenciandos;
3. Estabelecer corresponsabilidade entre IES, redes de ensino e escolas na formação inicial de professores;
4. Valorizar a experiência dos professores da educação básica na preparação dos licenciandos para a sua futura atuação profissional;
5. Induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula (CAPES, 2022, p. 1).

O PRP busca estreitar a relação entre teoria e prática na formação inicial docente, evidenciando que a abordagem exclusivamente teórica nos cursos de licenciatura não é suficiente para preparar o futuro professor para os desafios da profissão. A participação no programa possibilita que os licenciandos experimentem

e apliquem, de maneira concomitante, os conhecimentos teóricos e as práticas pedagógicas no ambiente escolar (Sousa; Sampaio; Oliveira, 2025).

Em conformidade com Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e mediante portaria n.º 38, de 28 de fevereiro de 2018, o programa Residência Pedagógica visa dar suporte para as Instituições de Ensino Superior (IES), inserindo projetos que incentivem e unam a teoria e a prática voltadas para os cursos de licenciatura, tendo como parceira as Escolas e instituição públicas de educação básica” (CAPES, 2018, Art. 1º), favorecendo de forma considerável para o aperfeiçoamento dos estágios supervisionados dos cursos desenvolvido no programa.

Com tudo a CAPES (2018, p. 1), o Programa de Residência Pedagógica almeja:

Aperfeiçoamento a formação de discente do curso de licenciatura, por meio de desenvolvimento de projeto que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre a teoria e a prática do profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias; II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica; III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimula o protagonismo das redes de ensino de formação de professores; IV. Promover a adequação dos currículos e proposta pedagógica dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Comum Curricular (BNCC).

Neste contexto, a formação inicial de professores de Geografia sempre foi um desafio, pois apenas a aquisição de conhecimentos teóricos não é suficiente para desenvolver as habilidades e competências necessárias para atuar na docência. A Residência Pedagógica surge, então, como uma estratégia que visa promover uma formação mais contextualizada e próxima da realidade da sala de aula.

O Programa de Residência Pedagógica promove uma corresponsabilidade entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de Educação Básica. Seu objetivo é valorizar a atuação dos preceptores, professores das escolas, no acompanhamento dos residentes durante as atividades práticas no ambiente escolar, contribuindo para a formação dos graduandos no curso de licenciatura. Essa interação entre escola e universidade revela-se como um potencial catalisador para o desenvolvimento da identidade docente.

Este programa tem como objetivos principais:

- a) aprimorar a formação dos estudantes dos cursos de licenciatura por meio do desenvolvimento de projetos que fortalecem a dimensão prática da formação docente;
- b) incentivar o aperfeiçoamento do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tomando como referência a experiência da Residência Pedagógica;
- c) reforçar, expandir e consolidar a colaboração entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas de Educação Básica, promovendo sinergias entre as entidades formadoras;
- d) facilitar a adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da Educação Básica às diretrizes estabelecidas pela BNCC (BRASIL, 2018).

O Programa de Residência Pedagógica se apresenta como uma iniciativa importante para aproximar a universidade da escola, promovendo um diálogo constante entre teoria e prática. Ao valorizar o papel dos preceptores e reforçar a parceria entre as universidades e a Educação Básica, o Programa contribui para a qualificação da formação docente e para a construção da identidade profissional dos licenciandos. Além disso, seus objetivos demonstram um esforço em alinhar a prática pedagógica às diretrizes nacionais, fortalecendo a preparação dos futuros professores para os desafios da sala de aula.

Alguns critérios para participação no PRP do IFPE:

1. Ser estudante regularmente matriculado em cursos de licenciatura: O PRP é destinado a alunos de cursos de licenciatura, especialmente aqueles que estão em fase de conclusão, a partir do 5º período ou já concluíram disciplinas que possibilitem a atuação em sala de aula.
2. Avaliação interna.
3. Atendimento a pré-requisitos acadêmicos: É comum que o programa exija que os candidatos tenham cursado determinadas disciplinas pedagógicas ou específicas da área de licenciatura, garantindo que possuam a formação necessária para atuar como bolsistas no programa.

4. Disponibilidade para atividades práticas: Os participantes devem estar disponíveis para realizar atividades em escolas da rede pública, o que inclui planejamento, execução e avaliação de aulas, bem como participação em reuniões pedagógicas.
5. Desempenho acadêmico satisfatório: Alguns programas exigem que os candidatos apresentem um bom desempenho acadêmico, com médias mínimas em disciplinas específicas ou no curso como um todo.
6. Comprometimento com os objetivos do programa: É essencial que os candidatos demonstrem interesse e comprometimento com a formação docente e com as atividades propostas pelo PRP.
7. Documentação necessária: Os candidatos devem apresentar documentos como histórico escolar, comprovante de matrícula, currículo atualizado e outros documentos solicitados no edital do programa.

Os critérios de participação no PRP do IFPE demonstram a preocupação em garantir que os residentes tenham condições acadêmicas e práticas para atuar nas escolas de Educação Básica.

3.4 Residência Pedagógica: Contexto e Objetivos

De acordo com o MEC (2018), o programa é fundamentado na premissa de que a imersão prática supervisionada contribui significativamente para a consolidação das competências necessárias à docência. Dessa forma, a residência pedagógica vai além do estágio supervisionado tradicional, oferecendo uma vivência contínua e mais próxima da realidade escolar.

Esse movimento se alinha às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (DCN, Resolução CNE/CP nº 2/2015), que destacam a necessidade de práticas pedagógicas em contextos reais de ensino. Segundo Gatti (2019), a formação inicial de professores requer uma abordagem que supere a fragmentação entre teoria e prática, sendo a Residência Pedagógica uma resposta estratégica para essa lacuna.

Conforme estabelece a Portaria nº 82, de 26 de abril de 2022, o Programa Residência Pedagógica é formado por um núcleo integrado por docentes

orientadores, preceptores e residentes, sob a coordenação de um representante da Instituição de Ensino Superior (IES), sendo este núcleo encarregado da implementação do projeto institucional do PRP.

A Residência Pedagógica é uma das principais iniciativas do Ministério da Educação (MEC) do Brasil para a formação inicial de professores, integrando teoria e prática no ambiente escolar. Instituído como parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e posteriormente estruturado como política autônoma, esse programa visa qualificar a formação de docentes para a educação básica, buscando alinhar o conhecimento acadêmico com as demandas práticas do ensino.

Essa aproximação proporciona ao residente não apenas a oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos na universidade, mas também a capacidade de refletir criticamente sobre a prática educativa, em um movimento dialético entre teoria e prática (Pimenta; Lima, 2017).

O principal objetivo da Residência Pedagógica é promover a integração entre o ambiente acadêmico e as escolas, ampliando a experiência prática dos licenciandos. Entre as metas específicas estão:

- Conexão com a realidade escolar: Possibilitar que o residente compreenda as dinâmicas e desafios da sala de aula, desenvolvendo estratégias de ensino contextualizadas.
- Desenvolvimento profissional: Favorecer a construção de uma identidade docente, baseada em experiências concretas e na reflexão crítica sobre a prática pedagógica.
- Valorização da prática supervisionada: A Residência Pedagógica enfatiza o papel do preceptor, que atua como mentor no processo de inserção do estudante no cotidiano escolar.

Para Pimenta e Lima (2021), a Residência Pedagógica promove uma aproximação efetiva entre o conhecimento teórico, produzido na universidade, e as demandas concretas da prática docente, essencial para a formação de professores reflexivos e críticos.

Pesquisas recentes indicam que a Residência Pedagógica tem contribuído para a melhoria da formação inicial docente. Dados levantados por Oliveira e Silva

(2022) mostram que participantes do programa desenvolvem maior autoconfiança e preparo para lidar com situações desafiadoras no ensino básico.

No entanto, desafios como a integração plena entre IES e escolas, a formação contínua de preceptores e a valorização financeira dos bolsistas ainda demandam atenção. Nesse sentido, as políticas públicas futuras devem buscar consolidar o programa como eixo central da formação docente.

3.5 Contribuições na Formação do Professor de Geografia

Para a formação inicial de professores de Geografia, a Residência Pedagógica oferece contribuições específicas, como:

- ✓ **Integração Teoria-Prática:** A Geografia, enquanto ciência que articula dimensões naturais, sociais e culturais, exige do professor uma abordagem interdisciplinar e contextualizada. A Residência Pedagógica permite que o residente desenvolva estratégias de ensino que integrem conceitos teóricos com as práticas vivenciadas no ambiente escolar (Castrogiovanni, 2017).
- ✓ **Desenvolvimento de Competências Docentes:** O programa promove o desenvolvimento de competências essenciais, como o uso de tecnologias educacionais, metodologias ativas de ensino e práticas avaliativas diversificadas, alinhadas às exigências da BNCC (BRASIL, 2017).
- ✓ **Reflexão Crítica sobre a Prática:** O contato com a realidade da escola pública possibilita ao residente compreender os desafios enfrentados no cotidiano escolar, como a diversidade cultural, as desigualdades socioeconômicas e as demandas específicas da educação geográfica (Franco; Lisita, 2020).

A formação do professor de Geografia requer uma abordagem crítica e interdisciplinar, visando preparar docentes capazes de lidar com as transformações da sociedade. A análise dos currículos em instituições públicas e privadas revela diferenças: as universidades públicas tendem a focar mais na pesquisa, enquanto as privadas enfatizam a aplicação prática do ensino. É necessário alinhar ensino e pesquisa para desenvolver um profissional completo, com autonomia e habilidades críticas para ensinar e transformar a realidade socioespacial dos estudantes (Cavalcanti, 2019).

De acordo com as novas diretrizes, como a Resolução CNE/CP nº 2/2019,

destacam a importância de competências como o pensamento crítico e a alfabetização geográfica. Essas bases são fundamentais para o planejamento pedagógico, tanto em disciplinas específicas quanto no estágio supervisionado, que integra teoria e prática de forma estruturada (BRASIL, 2019).

Com a crescente inserção de tecnologias, o ensino de Geografia tem utilizado plataformas digitais como ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), promovendo maior acesso à educação, principalmente em regiões remotas. A EAD é apontada como uma ferramenta importante para democratizar a formação docente, permitindo maior individualização no processo de ensino-aprendizagem e garantindo que futuros professores desenvolvam competências digitais e metodológicas.

Estudos mostram que o pensamento crítico é predominante nos cursos de licenciatura em Geografia, destacando a importância de relacionar conteúdos físicos e humanos, além de questões ambientais e sociais. No entanto, questiona-se se os profissionais formados conseguem aplicar essas correntes críticas no contexto educacional, reforçando a necessidade de avaliações contínuas e adaptações curriculares (Gatti, 2019).

3.6 Impacto na Formação Inicial

Pesquisas recentes evidenciam que a Residência Pedagógica contribui para a redução do choque de realidade enfrentado pelos professores iniciantes, ao promover uma experiência mais próxima da realidade profissional. Segundo Silva e Oliveira (2021), os residentes relatam maior segurança em sala de aula e maior clareza sobre o papel social do professor, especialmente em contextos de vulnerabilidade social.

Além disso, a formação inicial mediada pela residência pedagógica auxilia na construção de uma identidade docente crítica e reflexiva, permitindo ao futuro professor de Geografia desenvolver um ensino mais comprometido com a formação cidadã dos estudantes (Lopes; Almeida, 2019).

O impacto na formação inicial de professores de Geografia pode abordar vários aspectos, incluindo os desafios e as práticas pedagógicas nesse processo formativo, bem como a importância de conectar saberes teóricos e práticos para desenvolver uma docência eficiente e reflexiva. Essas principais abordagens são:

1. Desafios na formação inicial: A formação inicial é essencial para o desenvolvimento dos saberes docentes em Geografia, pois engloba conhecimentos teóricos e práticos que são indispensáveis para a prática pedagógica. Estudos destacam que é necessário repensar os cursos de licenciatura para aproximar os saberes acadêmicos e a prática escolar, contribuindo para uma formação mais crítica e autônoma (Martins, 2015).
2. Prática como Componente Curricular (PCC): O PCC é um elemento importante nos cursos de Geografia, mas ainda enfrenta dificuldades de implementação, como a persistência de uma lógica burocrática e o distanciamento entre saberes geográficos e pedagógicos. Superar essa desconexão é vital para formar professores que integrem conhecimentos teóricos com práticas significativas no ensino da Geografia (Lima Neto, 2018).
3. Estágio supervisionado: O estágio supervisionado tem papel central na formação docente, oferecendo ao estudante a oportunidade de vivenciar e refletir sobre a prática em sala de aula. Essa experiência ajuda a desenvolver uma prática humanizadora e crítica, essencial para o ensino de Geografia em contextos diversos (Teotônio Lima e Cunha, 2023).
4. Relação entre saberes geográficos e profissionalidade docente: A formação docente deve garantir não apenas o domínio dos conteúdos da Geografia, mas também a habilidade de ensinar e adaptar esses conhecimentos às necessidades dos estudantes, fortalecendo a identidade profissional do professor de Geografia (Lopes, 2011).

Nesse contexto, o Programa de Residência Pedagógica (PRP) do IFPE surge como uma estratégia essencial para superar muitos dos desafios mencionados na formação inicial de professores de Geografia, uma vez que busca articular de maneira mais efetiva os saberes teóricos e práticos. O PRP possibilita que os licenciandos tenham uma vivência aprofundada no cotidiano escolar, promovendo uma integração mais orgânica entre os conteúdos acadêmicos e a realidade das salas de aula da educação básica. No caso específico do IFPE, o programa tem se configurado como um espaço privilegiado de experimentação pedagógica e de reflexão crítica, permitindo que os futuros professores desenvolvam não apenas competências didáticas, mas também uma postura investigativa e autônoma diante dos desafios do

ensino de Geografia. Dessa forma, o PRP contribui para consolidar uma formação docente mais completa, que fortalece tanto a identidade profissional quanto a capacidade de construir práticas pedagógicas contextualizadas e inovadoras.

Dessa maneira, compreende-se que a Residência Pedagógica exerce influência significativa na formação inicial dos professores de Geografia, uma vez que possibilita a vivência prática integrada aos conhecimentos teóricos, favorecendo a construção da identidade docente. Essa articulação contribui para a superação do distanciamento entre universidade e escola e fortalece a profissionalidade docente, permitindo ao licenciando desenvolver práticas pedagógicas críticas e contextualizadas. Como destacam Pimenta e Lima (2019), a formação inicial precisa garantir ao futuro professor não apenas o domínio dos conteúdos específicos, mas também a capacidade de refletir e transformar a realidade escolar, consolidando, assim, um processo formativo comprometido com uma educação mais democrática e cidadã.

Neste capítulo compreendemos que o Programa Residência Pedagógica se revela uma política estratégica para o fortalecimento da formação inicial de professores de Geografia, na medida em que possibilita a articulação entre teoria e prática, promove a inserção do licenciando no cotidiano escolar e favorece o desenvolvimento de competências profissionais essenciais ao exercício docente. Seus impactos vão além do aprimoramento das práticas de ensino, contribuindo para a consolidação da identidade profissional e para a compreensão crítica do papel social da Geografia na educação básica.

No próximo capítulo, serão apresentados os procedimentos metodológicos que orientaram a pesquisa, contemplando a abordagem adotada, os instrumentos de coleta de dados e o percurso seguido para análise e interpretação das informações.

4 METODOLOGIA

Nas lentes de Chizzot (2010), as pesquisas desenvolveram-se a partir de procedimentos metodológicos que elucidam explicações causais dos acontecimentos ou o entendimento pormenorizado da realidade.

Este trabalho insere-se numa perspectiva de estudo exploratório. Segundo Gil (2002, p.41), “as pesquisas exploratórias têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito”.

Quanto a abordagem metodológica, utilizamos o tipo qualitativo (método que envolve contato direto e interpretativo com pessoas, fatos e locais para compreender seus significados). Para Chizzotti (2010, p.28), “o termo qualitativo implica uma partilha dessa com pessoas, fatos e locais que constituem objetivos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis perceptíveis a uma atenção sensível.

Quanto aos objetivos, a pesquisa é classificada como descritiva, pois procura descrever as percepções dos residentes acerca das contribuições do Programa de Residência Pedagógica (PRP) na sua formação inicial (Gil, 2002).

No que se refere aos sujeitos da pesquisa, esta envolveu 8 (oito) estudantes residentes da Licenciatura em Geografia do IFPE – campus Recife. O locus do estudo foram as escolas-campo especificamente a Escola de Referência em Ensino Médio Silva Jardim e o IFPE - campus Recife, situados na cidade do Recife, onde os estudantes participaram do Programa.

O desenvolvimento da pesquisa ocorreu em quatro etapas principais:

- a) **Levantamento bibliográfico** – Foram selecionados estudos (artigos, capítulos de livros e livros) sobre formação docente, ensino de Geografia e programas de iniciação à docência, consultados em bases como SciELO e no Portal de Periódicos da CAPES.
- b) **Levantamento documental** – Foram consultados documentos oficiais, tais como portarias, decretos, editais do PRP, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a fim de compreender os marcos normativos e legais que sustentam o programa.
- c) **Coleta de dados** – A coleta foi realizada por meio de um questionário online, elaborado na plataforma Google Forms, composto por cinco questões abertas. O

formulário esteve disponível entre 20 de abril e 20 de maio de 2025 e foi respondido por oito estudantes do curso de Licenciatura em Geografia do IFPE – campus Recife, que participaram do PRP entre 2022 e 2024. As questões buscaram compreender as experiências vividas, os desafios encontrados, as relações entre teoria e prática e as percepções sobre as contribuições do programa para a formação docente.

d) Análise e sistematização dos dados – As respostas foram organizadas conforme a sequência do questionário e analisadas por meio da análise de conteúdo temática (Minayo, 2012), que possibilitou identificar categorias centrais relativas às contribuições e limites do PRP. Segundo Minayo (2012), a análise de conteúdo temática busca identificar os principais temas presentes nas falas ou textos analisados, organizando-os em categorias de sentido. O procedimento adotado incluiu leitura cuidadosa das respostas, seleção de trechos significativos, codificação desses trechos e agrupamento em categorias temáticas. A interpretação articulou tais categorias com os objetivos da pesquisa, buscando não só descrever os conteúdos, mas compreender os significados e as implicações das falas dos participantes.

Vale destacar que a pesquisa respeitou os princípios éticos previstos na Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), garantindo o anonimato dos participantes e o uso exclusivo das informações para fins acadêmicos.

Assim, como demonstramos, a metodologia utilizada reuniu diferentes etapas para garantir clareza e organização ao desenvolvimento da pesquisa. Esse percurso permitiu compreender as percepções dos residentes sobre o Programa de Residência Pedagógica, destacando a relação entre teoria e prática, as experiências vividas e os desafios encontrados na formação inicial do professor de Geografia.

No capítulo seguinte, serão apresentados os resultados obtidos por meio do questionário aplicado aos residentes do PRP. A análise e discussão estarão organizadas de forma a evidenciar as experiências vivenciadas, os desafios enfrentados, as contribuições do programa para a formação docente e a articulação entre teoria e prática.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A presente seção apresenta e analisa os resultados obtidos a partir das entrevistas realizadas com oito licenciandos do curso de Geografia do IFPE – Campus Recife, participantes do Programa de Residência Pedagógica (PRP). As análises estão organizadas de forma a responder aos objetivos propostos:

- identificar as percepções dos estudantes sobre o programa residência pedagógica;
- Contextualizar as escolas campos do Programa de Residência Pedagógica onde estão sendo concretizadas as práticas pedagógicas;
- Analisar as contribuições do PRP para a formação dos futuros professores de Geografia.

Após a descrição dos objetivos, torna-se necessário expor e discutir os resultados alcançados com a investigação. Nesta etapa, são evidenciadas as vozes dos licenciandos participantes do Programa de Residência Pedagógica (PRP), a partir das entrevistas realizadas, buscando compreender como o programa tem se refletido em sua formação docente. As análises que seguem procuram não apenas descrever as falas dos sujeitos, mas também relacioná-las com os objetivos propostos pela pesquisa, de modo a construir uma leitura crítica sobre as experiências vivenciadas no contexto do curso de Geografia do IFPE – Campus Recife.

Durante o PRP, muitos participantes reconheceram a importância de articular teoria e prática, evidenciando que essa relação possibilita elaborar metodologias mais condizentes com as realidades das turmas. Esse reconhecimento vai ao encontro de um dos objetivos centrais do PRP, que é promover a aproximação entre saberes acadêmicos e práticas pedagógicas. No entanto, ao confrontar essa percepção com a efetividade do Programa no IFPE, emergem tensões importantes: se por um lado os residentes valorizam essa integração, por outro, esbarram em condições concretas das escolas públicas que dificultam a consolidação desse processo. Entre os principais desafios, destacam-se as turmas numerosas, que limitam a aplicação de metodologias diferenciadas; a rotatividade de professores, que fragiliza a continuidade das experiências; a falta de recursos didáticos e tecnológicos, que restringe a

inovação das práticas; além da sobrecarga de demandas institucionais, que inviabiliza momentos de reflexão coletiva entre residentes e supervisores. Assim, embora a proposta do PRP dialogue diretamente com as necessidades formativas e apresente grande potencial para qualificar a docência, sua execução ainda enfrenta barreiras estruturais e pedagógicas que comprometem a plena realização de seus objetivos.

Quanto as escolas de campo, a Escola de Referência em Ensino Médio Silva Jardim, localizada em Recife - PE. Situada na Praça do Monteiro, 2727, no bairro Monteiro, a escola oferece um ambiente acessível e inclusivo, com instalações projetadas para atender estudantes com deficiência ou mobilidade reduzida. Suas dependências incluem uma ampla biblioteca, um auditório, um laboratório de ciências e uma quadra de esportes coberta, com o objetivo de proporcionar uma experiência educacional diversificada. Os alunos têm acesso à internet de banda larga e computadores, essenciais para o aprendizado moderno. O espaço também conta com um refeitório que serve alimentação escolar. Com uma equipe dedicada de profissionais, incluindo bibliotecários e monitores, a escola prioriza a supervisão pedagógica e a segurança, garantindo um ambiente seguro e acolhedor para todos os alunos. A Escola Silva Jardim era conhecida pelo seu exemplo de excelência no ensino médio em Recife. Porém, durante o período da residência, a escola apresentou vários problemas de infraestrutura, tais como: goteiras, alagamentos no piso da sala de aula, banheiros sem descargas, cadeiras, quadros brancos e armários quebrados. Tudo isso influenciava de forma direta ou indireta no processo de ensino-aprendizagem, pois trazia desconforto e inquietação dos professores e alunos.

Contudo, havia de forma corriqueira a falta de material didático, inclusive o básico, de uso diário, como: lápis, caderno, cola, piloto para quadro branco e outros. Desta forma, ficava impossível planejar e realizar um projeto que necessitasse do uso de materiais diferenciados, já que não se tinha nem o básico.

Ademais, A extensa carga horária foi percebida pelos residentes como um desafio que se intensifica diante do Novo Ensino Médio, visto como um modelo contraproducente, por engessar a prática pedagógica e restringir a autonomia docente. Embora a reforma tenha sido apresentada com o discurso de flexibilização curricular, na prática, ela se traduz em padronização e controle, limitando a criatividade e a diversidade educativa. Saviani (2011, p. 45) já alertava que “toda reforma de caráter tecnicista tende a empobrecer a formação, pois privilegia a

dimensão instrumental em detrimento da omnilateralidade do conhecimento”. De forma semelhante, Arroyo (2012, p. 67) enfatiza que “quando as políticas desconsideram a realidade concreta da escola, acabam por engessar e esvaziar o papel criativo do professor”.

Essa crítica também aparece em Frigotto (2018), ao analisar o Novo Ensino Médio como uma reforma que responde mais às demandas do mercado do que às necessidades formativas dos jovens. Para o autor:

“O Novo Ensino Médio, ao invés de ampliar a formação crítica e integral, reduz a escola a uma função pragmática de adaptação do estudante ao mercado de trabalho, fragmentando o currículo e esvaziando o sentido de uma educação pública democrática” (FRIGOTTO, 2018, p. 112).

Assim, o dado revela que, ao invés de promover inovação, a política tem reforçado uma lógica burocrática e fragmentada, afastando-se das necessidades concretas das escolas públicas.

Portanto, os residentes do PRP do Campos IFPE- Recife, mesmo diante de todas as dificuldades apresentadas nos parágrafos anteriores, puderam presenciar e vivenciar a realidade e toda dinâmica de uma sala de aula.

Quanto aos objetivos identificados nas percepções dos estudantes sobre o programa residência pedagógica e analisando as contribuições do PRP para a formação dos futuros professores de Geografia. As análises e discussões estão descritas nos quadros a seguir.

O quadro 1 traz os desafios vivenciados descritos pelos respondentes durante a atuação na residência pedagógica.

Quadro 1 - Desafios enfrentados pelos participantes durante sua atuação na residência pedagógica.

Principais Pontos abordados pelos alunos	Respostas
Adaptação à Sala de Aula	Muitos participantes relataram que o maior desafio foi encarar a dinâmica e o primeiro contato com os alunos. No entanto, essa dificuldade foi amenizada com o tempo, à medida que se acostumaram com a rotina e o ambiente escolar.
Implementação de Projetos.	A dificuldade em implementar projetos educacionais foi mencionada, indicando que muitas vezes o aprendizado se restringia ao ambiente da sala de aula, sem uma extensão prática que beneficiasse os alunos.
Distância e Logística.	A distância entre a cidade de origem dos residentes e o polo de atuação (Cabo - Recife) também foi um obstáculo, assim como a falta de recursos essenciais nas escolas, que impactou diretamente a prática pedagógica.
Conciliação de Rotinas.	Vários residentes apontaram que conciliar o trabalho, a vida familiar e as atividades da residência era desafiador, dificultando a frequência às atividades programadas
Recursos e Interesse dos Alunos.	A falta de recursos e o desinteresse de alguns alunos, especialmente do terceiro ano do ensino médio, foram destacados como desafios adicionais. O curto tempo disponível para lecionar Geografia dentro do currículo do novo ensino médio também foi uma preocupação significativa.
Insegurança Inicial	Alguns residentes enfrentaram insegurança ao ministrar aulas e manter a atenção dos alunos. Contudo, essa insegurança foi gradualmente superada com a orientação dos preceptores e a vivência prática.

Fonte: Santos, Daniel Santana dos. (2025)

Tal como mencionado pelos respondentes, pesquisas ressaltam desafios, necessidade de formação dos preceptores, carga horária adequada, articulação

curricular e condições institucionais para manutenção de parcerias, que exigem planejamento e investimentos continuados (De Oliveira; Jesus; Paniago, 2022).

Entre os principais, destaca-se a dificuldade de adaptação à rotina escolar, que envolve a conciliação entre as demandas acadêmicas da graduação e as exigências práticas da residência, como planejamento de aulas, observação e regência. Muitos relataram que, no início, houve insegurança em assumir a condução das atividades em sala, especialmente diante de turmas heterogêneas e com diferentes níveis de interesse e participação.

De acordo com Gatti (2017), a formação de professores, especialmente durante a residência pedagógica, configura-se como um desafio singular, que demanda a compreensão das múltiplas complexidades presentes no futuro contexto de atuação docente. A prática de ensino requer um profissional detentor de saberes diversos, conforme destaca Paniago (2017, p. 78-80):

- 1) o conteúdo da área de formação, condição essencial na docência;
- 2) a pedagogia do conteúdo; 3) o currículo e sobre as Ciências da Educação; 4) sobre o aluno e a forma como aprende; 5) o contexto e a comunidade educativa; 6) práticas de reflexão e investigação; 7) sobre a inter e transdisciplinaridade.

Também é possível evidenciar que os licenciandos destacam a dificuldade em atender à carga horária estabelecida, quando retratam a conciliação de rotinas. Nesse sentido, Pimenta e Lima (2017) contribuem, ao enfatizarem que a realização do PRP, que é equivalente ao Estágio Curricular Supervisionado, demanda um processo intenso de supervisão, ressaltam a importância do compartilhamento de conhecimentos, da troca de ideias e do aconselhamento entre o professor preceptor e o licenciando.

Outro ponto recorrente foi a carência de recursos didáticos adequados para o ensino de Geografia, sobretudo no que se refere a materiais cartográficos, tecnológicos e audiovisuais, o que, segundo os residentes, limita a possibilidade de aulas mais interativas e contextualizadas. A carência de recursos didáticos e tecnológicos também é mencionado como desafio aos alunos do PRP no estudo de Bertolini, Mateus e Varani (2025).

Além disso, a pesquisa apontou que a ausência de diálogo mais estruturado entre escola e universidade, em alguns casos, dificultou o alinhamento das estratégias pedagógicas, gerando incertezas quanto às expectativas de cada instituição. Esses desafios evidenciam a complexidade da prática docente na residência pedagógica, ressaltando a necessidade de um suporte contínuo e de melhorias nas condições de trabalho para futuros educadores.

Quadro 2 - Vivência na residência pedagógica em relação à aplicação das teorias geográficas e educacionais

Principais Pontos abordados pelos alunos	Respostas
Unificação do Saber	A prática em sala de aula ajudou a consolidar a teoria, promovendo uma compreensão mais profunda e integrada do conhecimento educacional.
Estudo Contínuo	A experiência prática motivou os educadores a estudar ainda mais, melhorando continuamente sua forma de ensinar.
Realidade dos Alunos	Os participantes ressaltaram a importância de entender as diversidades e realidades dos alunos durante a prática pedagógica
Didática Adaptada	A experiência em sala de aula permitiu que os futuros professores adaptassem suas estratégias didáticas, tornando o ensino mais leve e acessível, levando em consideração as diferentes necessidades dos alunos.
Laboratório de Aprendizado	Vários educadores descreveram a residência como um “laboratório”. Eles tiveram a oportunidade de testar diferentes métodos de ensino e observar o que funcionava melhor tanto para eles quanto para os alunos, contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades docentes.
Transposição Didática	A vivência forneceu uma perspectiva mais clara sobre.
Compreensão de Conceitos	A experiência prática ajudou a entender não apenas os conceitos teóricos, mas também a transposição didática dos conteúdos, ou seja, como transformar teoria em prática pedagogicamente eficaz.

Condições Específicas de Prática	Por outro lado, um participante expressou a preocupação de que as técnicas aprendidas na residência poderiam não ser tão aplicáveis em contextos diferentes, como escolas estaduais e municipais, o que destaca a importância de adaptar as práticas às realidades locais.
Integração entre Teorias Geográficas e Educacionais	Os participantes indicaram que a residência pedagógica teve um impacto positivo na compreensão das teorias geográficas e educacionais
Aplicação Prática	A maioria sentiu que a residência possibilitou a aplicação prática dos conhecimentos teóricos adquiridos na graduação, unindo teoria e prática de forma significativa.
Compreensão do Contexto	A experiência em sala de aula permitiu uma melhor percepção das realidades dos alunos, tornando as teorias mais relevantes e aplicáveis.

Fonte: Santos, Daniel Santana dos. (2025)

A análise do quadro 2 evidencia que a vivência na residência pedagógica se constitui como um eixo formativo imprescindível na formação inicial de professores, pois oferta ao licenciando uma imersão prolongada e acompanhada no contexto real de trabalho escolar. Ao inserir-se de modo sistemático na escola-campo, o estudante experientializa a rotina docente, planejamento, regência, avaliação e interações com a comunidade escolar, dialogando com a teoria e prática de maneira contínua e supervisionada. Esse processo reduz o abismo entre saberes curriculares e a complexidade concreta das salas de aula, promovendo o desenvolvimento de competências profissionais e a construção de identidade docente, tal como preconiza o PRP (BRASIL, 2018).

Além do desenvolvimento de competências técnicas (planejamento, avaliação e mediação pedagógica), a vivência em Residência favorece a ampliação de saberes práticos e éticos, como adaptação de práticas inclusivas, trabalho colaborativo com preceptores e professores da rede, e reflexão crítica sobre contextos socioculturais dos alunos. A presença do preceptor na escola-campo e a supervisão da instituição formadora permitem feedbacks contínuos e instrumentalizam o estudante para o exercício reflexivo da profissão. Dessa forma, o processo formativo deixa de ser

meramente observacional e passa a ser experiencial, com responsabilidade progressiva do/residente sobre práticas pedagógicas (Felipe; Bahua, 2020).

Foi mencionado pelos respondentes que a vivência na residência pedagógica propiciou a aplicação prática dos conhecimentos teóricos. Segundo Ramalho (2024), o PRP representa uma estratégia formativa inovadora para a licenciatura em Geografia, pois estimula a experimentação didática e a adoção de metodologias ativas em sala de aula. A inserção dos residentes em contextos reais de ensino permite a articulação entre teoria e prática, favorecendo um ambiente de aprendizagem dinâmico, crítico e contextualizado.

O quadro 3 resume as respostas dos educandos quando questionados sobre a contribuição da participação no PRP para a prática profissional dos futuros professores. O contato direto com o ambiente escolar foi um tema recorrente nas respostas. Estas, indicam que a participação no PRP proporcionou uma transformação significativa na prática profissional dos futuros professores. A experiência prática, aliada ao contato com a realidade escolar, foi fundamental para o desenvolvimento de habilidades pedagógicas, construção da identidade docente e compreensão mais clara dos desafios e oportunidades na educação. O PRP, portanto, é visto como uma etapa crucial na formação docente.

Quadro 3 - Contribuição da participação no Programa de Residência Pedagógica (PRP) para a prática profissional dos futuros professores

Principais Pontos abordados pelos alunos	Respostas
Clareza na Formação Acadêmica	Os participantes ressaltaram que a residência pedagógica tornou mais claros os conceitos aprendidos na faculdade. Muitos consideram que o PRP foi um **divisor de águas** na sua formação, proporcionando uma compreensão mais aprofundada sobre a profissão docente.
Experiência de Sala de Aula	A maioria afirmou que a vivência real no ambiente de sala de aula foi essencial para entender o que significa ser professor, permitindo uma experiência prática que vai além da teoria.

Inovação e Criatividade	Os participantes notaram que a residência lhes proporcionou a oportunidade de experimentar novas abordagens pedagógicas e desenvolver uma didática mais criativa.
Aplicação de Conhecimentos	Houve uma ênfase na aplicação dos conhecimentos acumulados durante a graduação, com uma maior segurança para aplicar diferentes métodos de ensino e dinâmicas em sala de aula.
Aprendizado de Métodos e Habilidades	O programa ajudou no desenvolvimento e na aprendizagem de métodos de ensino práticos, com ênfase em uma abordagem reflexiva. O PRP também contribuiu para o desenvolvimento de habilidades na elaboração de planos de ensino, planos de aula e sequências didáticas, além da utilização de diversos recursos didáticos.
Maior Segurança Profissional	Muitos relataram que a vivência na educação pública ajudou a entender melhor as dificuldades e necessidades dos alunos, preparando-os para enfrentar cenários diversos dentro do espaço escolar.
Desenvolvimento da Identidade Docente	Os participantes mencionaram a construção de uma identidade docente mais forte e a segurança adquirida para enfrentar desafios em sala de aula.
Inovação Pedagógica	A experiência permitiu que experimentassem diferentes abordagens pedagógicas e ajustassem suas práticas de acordo com as necessidades dos alunos.

Fonte: Santos, Daniel Santana dos. (2025)

As respostas coletadas indicam que a participação no Programa de Residência Pedagógica proporcionou uma transformação significativa na prática profissional dos futuros professores. A experiência prática, aliada ao contato com a realidade escolar, foi fundamental para o desenvolvimento de habilidades pedagógicas, construção da identidade docente e compreensão mais clara dos desafios e oportunidades na educação. Ainda sobre perspectiva da identidade docente, Sousa, Sampaio e Oliveira (2025) afirmam em seu estudo que se deve partir do princípio de que o estágio, entendido como práxis, constitui um espaço de aprendizagem e de formação da

identidade profissional, refletindo-se em ações investigativas voltadas à reflexão e à intervenção no processo educacional. O PRP, portanto, é visto como uma etapa crucial na formação docente.

No que se refere à identidade docente, ela pode ser definida como um espaço permeado por disputas e desafios, onde se constroem formas de ser e atuar na profissão. Nesse sentido, a participação na residência pedagógica coloca o(a) licenciando(a) em contato direto com a prática docente, permitindo-lhe vivenciar as dificuldades próprias da carreira e desenvolver estratégias para enfrentá-las, compreendendo seu papel e suas responsabilidades, ao mesmo tempo em que passa a se reconhecer como futuro professor (SIDI, 2018).

No contexto do PRP, a construção da identidade docente ocorreu por meio de um processo contínuo de vivências e aprendizagens. A identidade não é algo pronto, fixo ou adquirido definitivamente, mas sim um elemento dinâmico, em constante transformação. Ela se desenvolve e se adapta ao longo de toda a trajetória profissional, sendo moldada pelas experiências, pelos desafios enfrentados, pelas reflexões realizadas e pelas mudanças que o professor incorpora em sua prática. Dessa forma, a concepção que temos sobre o que é ser professor está sempre em evolução (Quadros et al., 2024).

A identidade docente, assim como outras formas de identidade, constitui-se de maneira contínua, sendo moldada por múltiplos fatores, entre eles aspectos sociais, culturais e históricos, além dos diversos contextos em que o indivíduo atua. Dessa forma, sua formação ocorre não apenas a partir de vivências pessoais e profissionais, mas também em interação com o meio escolar e com as condições históricas e sociais que o professor vivencia (Silva; Souza; Braga, 2020).

Para além das influências culturais e do contexto, a identidade profissional é construída não apenas durante a formação inicial, mas também a partir de um conjunto de significados e representações impregnados de valores, concepções e referências. Esses elementos estão vinculados socioculturalmente às experiências vividas pelo licenciando ao longo de sua trajetória escolar, sendo reinterpretados e ressignificados com base na prática profissional (Sidi, 2018).

A identidade docente constitui-se como um processo permanente, que se desenvolve ao longo de toda a trajetória profissional do professor. Assim, concepções

previamente formadas a partir de vivências escolares, experiências pessoais e influências culturais sobre o que significa ser professor foram sendo reformuladas durante o PRP, graças ao contato direto com a prática profissional. Conforme aponta Tardif (2014), a construção dessa identidade é contínua e implica a articulação de conhecimentos teóricos e práticos.

O professor encontra-se em constante processo de aprendizagem, reelaborando e ajustando seus conhecimentos para aplicá-los à prática pedagógica. No contexto do PRP, essa perspectiva evidencia-se na combinação entre a formação teórica adquirida na IES e as vivências práticas no ambiente escolar, revelando que a articulação entre diferentes saberes é essencial para a construção da identidade docente.

Também foi mencionada a maior segurança profissional como contribuição do PRP. Nessa mesma perspectiva, De Oliveira, Jesus e Paniago, (2022) apontam que a implementação de programas de segurança pedagógica configura-se como uma estratégia essencial para o fortalecimento da segurança profissional, especialmente em contextos que exigem tomada de decisão rápida, domínio técnico e responsabilidade ética.

A inovação pedagógica, foi mencionada pelos licenciandos como contribuição do PRP. Pesquisas indicam que, por meio do PRP, licenciandos conseguem aplicar práticas metodológicas inovadoras, variadas e criativas que contribuem para o engajamento dos estudantes e a construção de saberes mais significativos (Ramalho et al., 2024). Em experiências realizadas no ensino de Geografia, metodologias ativas como a “Que bom! Que pena! Que tal?” se destacaram por promover participação ativa e protagonismo discente (Santos et al., 2023).

No entanto, vale mencionar que a inovação pedagógica no contexto do PRP depende diretamente das condições materiais e institucionais disponíveis nas escolas onde os licenciandos atuam. A escassez de recursos, tal como mencionado no quadro 1, sejam eles tecnológicos, didáticos ou estruturais, constitui um obstáculo significativo à implementação de metodologias ativas, que são centrais para o ensino contemporâneo (Rodrigues; Silva, 2022).

O componente curricular de Geografia, por sua natureza, demanda o uso de mapas, imagens de satélite, softwares de geoprocessamento, materiais cartográficos

e recursos digitais que ampliem a compreensão crítica do espaço geográfico. Quando esses elementos não estão disponíveis, o residente se vê limitado a práticas tradicionais e expositivas, o que restringe a inovação pedagógica e a efetiva integração teoria-prática.

Além disso, relatos de atuação no PRP evidenciam a diversificação das metodologias empregadas pelos futuros professores, auxiliando-os a superar inseguranças iniciais e enriquecendo o processo de formação docente, enquanto potencializam a qualidade do ensino na escola-campo (Almeida; Dalla Nora, 2022). Esses relatos reforçam que o PRP não é apenas um estágio supervisionado, mas um espaço de inovação e experimentação pedagógica, que favorece o alinhamento entre teoria, prática e reflexão crítica durante a formação inicial do professor de Geografia.

Quadro 4 - Aspectos Valiosos da Experiência no Programa de Residência Pedagógica

Principais Pontos abordados pelos alunos	Respostas
Troca de Saberes	A interação com o professor preceptor foi amplamente valorizada. Os participantes destacaram a importância da troca de experiências e conhecimentos durante a residência, o que enriqueceu sua formação.
Aproximação aos Discentes	A convivência com os alunos possibilitou entender suas dificuldades e potencialidades, contribuindo para um ensino mais empático e eficaz.
Acompanhamento de Outros Docentes	Os participantes valorizaram a oportunidade de acompanhar outros professores em suas práticas.
Planejamento Conjunto	A chance de pensar e planejar projetos educacionais com base em suas vivências durante a graduação foi vista como enriquecedora.
Habilidades Práticas	A interação em sala de aula, incluindo a ministração de temas e debates, foi essencial para o desenvolvimento de habilidades pedagógicas. A oportunidade de planejar, ministrar e debater conteúdos foi fundamental para a formação docente.
Elaboração e Correção de Avaliações	A prática de desenvolver e corrigir avaliações ajudou a consolidar a compreensão dos processos avaliativos

Compreensão da Realidade Docente	A experiência na residência ofereceu uma verdadeira compreensão da realidade do trabalho do professor. A vivência com o suporte de professores experientes permitiu que os residentes construíssem uma visão mais realista e adequada sobre a prática docente.
Relacionamento com Alunos e Professores	O contato direto com alunos e professores foi destacado como uma experiência enriquecedora. Entender os sonhos, dificuldades e desafios dos alunos contribuiu diretamente para sua formação como profissionais mais solidários e conscientes.
Orientação de Professores Experientes	Os conselhos e a interação com professores experientes durante as reuniões da residência pedagógica foram considerados valiosos, proporcionando uma visão enriquecida sobre a prática docente.
Aprimoramento do Processo de Formação	A vivência no ambiente escolar, ainda durante a graduação, foi vista como um fator que favoreceu o aprimoramento do processo de formação, trazendo mais segurança e tranquilidade para atuar profissionalmente.

Fonte: Santos, Daniel Santana dos. (2025)

Entre os aspectos valiosos trazidos no quadro 4, foi mencionado o contato direto com os alunos. Nesse contexto, Almeida e Dalla Nora (2022) relatam em seu estudo que é evidente que o programa enfatiza a importância da presença do professor em formação inicial no contexto escolar como parte essencial do processo de aprendizagem. Essa inserção, durante a preparação profissional, ao propiciar contato direto com a realidade da escola, permite que o futuro docente vivencie experiências e adquira conhecimentos prévios sobre o cotidiano escolar, sem ainda assumir integralmente as responsabilidades e exigências da profissão.

O quadro 5 lista os pontos positivos da experiência no PRP sob a perspectiva dos entrevistados.

Quadro 5 – Pontos positivos da Experiência no Programa de Residência Pedagógica

Principais Pontos abordados pelos alunos	Respostas
Oportunidade de Ensino	A possibilidade de ministrar aulas e adquirir novos saberes foi amplamente valorizada pelos participantes, que consideraram essa experiência fundamental para sua formação.
Remuneração	O recebimento de uma bolsa foi destacado como um ponto positivo, pois ajudou a cobrir custos de deslocamento e alimentação, tornando a experiência mais viável financeiramente.
Integração de Teoria e Prática	Muitos participantes reconheceram a importância do uso da teoria na prática, permitindo a construção de metodologias que se adequassem às realidades das turmas.
Desenvolvimento da Identidade Docente	A prática na realidade escolar fortaleceu o desenvolvimento da identidade docente e permitiu que os educadores se adaptassem a diferentes contextos de ensino.
Experiência Adicional	Os participantes também valorizaram a aprendizagem adquirida, a interação com estudantes e professores, e as técnicas de ensino e avaliação que puderam aplicar em sala de aula.
Interação entre Estudantes	O ambiente do IF, com alunos mais comportados, facilitou a prática do ensino, permitindo um aprendizado mais tranquilo e positivo.

Fonte: própria autoria (2025)

Estudos e avaliações do PRP apontam impactos positivos na qualificação da formação inicial: aumento da autoconfiança dos licenciandos, maior articulação entre universidade e escola básica e percepções favoráveis de orientadores e gestores escolares quanto à preparação prática dos futuros professores. Esses achados indicam que a vivência estruturada contribui para a empregabilidade e para práticas docentes mais contextualizadas e fundamentadas em evidências do cotidiano escolar.

A remuneração foi mencionada como ponto positivo do PRP. A bolsa concedida aos participantes do programa exerce um papel fundamental na formação inicial dos futuros professores, pois garante condições concretas para a dedicação integral às atividades formativas e estimula a permanência acadêmica. De acordo com dados da CAPES de 2023, o valor da bolsa dos residentes foi reajustado de R\$ 400,00 para R\$ 700,00 mensais, o que representou um importante avanço na valorização desse programa. Foi mencionada

O quadro 6 lista os pontos negativos da experiência no PRP sob a perspectiva dos graduandos.

Quadro 6 – Pontos negativos da Experiência no Programa de Residência Pedagógica

Principais Pontos abordados pelos alunos	Respostas
Distância e Logística	A distância entre a casa dos residentes e o local de atuação (Cabo - Recife) foi um desafio significativo, resultando em uma rotina exaustiva para alguns participantes.
Limitações Estruturais	A falta de estrutura, verba e conforto nas escolas afetou negativamente a qualidade da aprendizagem e o bem-estar dos alunos e profissionais da educação.
Desinteresse dos Alunos	Vários participantes mencionaram o desinteresse de alguns alunos como um obstáculo a ser superado nas atividades pedagógicas.
Carga Horária e Novo Ensino Médio	A extensa carga horária foi vista como um desafio, especialmente em relação ao Novo Ensino Médio, que foi considerado contraproducente e que engessou a prática pedagógica, limitando a criatividade e a diversidade educativa.
Faltas de Oportunidades	Alguns participantes notaram que havia poucas bolsas de incentivo e expressaram o desejo de ver uma ampliação do programa para incluir mais escolas, permitindo uma troca mais rica entre distintas instituições de ensino.

Fonte: Santos, Daniel Santana dos. (2025)

Os resultados evidenciam que a participação no Programa de Residência Pedagógica apresenta uma série de desafios que impactam tanto os residentes quanto os alunos das escolas. A distância entre a residência dos participantes e o local de atuação mostrou-se um fator relevante, gerando rotinas exaustivas e, possivelmente, afetando a disposição para as atividades pedagógicas. As limitações estruturais das escolas, como a falta de verba e de condições adequadas, indicam barreiras significativas à efetividade do ensino, refletindo diretamente na aprendizagem e no bem-estar dos envolvidos.

Além disso, o desinteresse de alguns alunos emergiu como um obstáculo importante, exigindo estratégias pedagógicas mais engajadoras e adaptativas por parte dos residentes. A extensa carga horária e a rigidez do Novo Ensino Médio foram percebidas como elementos que restringem a criatividade docente, limitando a diversidade de metodologias aplicadas em sala de aula. Por fim, a percepção de poucas oportunidades de bolsas e a necessidade de expansão do programa para incluir mais escolas sugerem a importância de políticas que promovam maior acesso e diversidade de experiências, fortalecendo a articulação entre teoria e prática e enriquecendo o processo formativo dos licenciandos.

De forma geral, os resultados evidenciam que o Programa de Residência Pedagógica desempenhou um papel relevante na formação inicial dos licenciandos em Geografia do IFPE – *Campus* Recife, favorecendo a articulação entre teoria e prática, a consolidação da identidade docente e o desenvolvimento de competências pedagógicas essenciais. A análise das percepções dos estudantes revelou que a falta de recursos, a carga horária e a escassez de incentivo financeiro aos graduandos representam desafios a serem enfrentados.

Com base nas análises apresentadas, é possível concluir que a participação no Programa de Residência Pedagógica (PRP) no IFPE – *Campus* Recife se configura como uma experiência formativa de grande relevância para os futuros professores de Geografia, promovendo a articulação entre teoria e prática, o desenvolvimento de competências pedagógicas, a construção da identidade docente e a ampliação da compreensão sobre a realidade escolar. Apesar dos desafios enfrentados, como limitações estruturais das escolas, desinteresse de alguns alunos, carga horária extensa e impactos do Novo Ensino Médio, os residentes perceberam benefícios significativos, incluindo maior segurança profissional, possibilidades de inovação

pedagógica, aplicação prática dos conhecimentos teóricos e enriquecimento das relações com alunos e professores. Esses resultados reforçam que, embora existam barreiras a serem superadas, o PRP cumpre um papel estratégico na formação inicial docente, proporcionando vivências concretas que consolidam aprendizagens, estimulam reflexões críticas e preparam os licenciandos para enfrentar de forma mais segura e criativa os desafios da educação básica.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo evidenciou que, do ponto de vista das escolas de educação básica que recebem o Programa de Residência Pedagógica (PRP), há o reforço de uma lógica burocrática e fragmentada, o que, em muitos casos, distancia-se das necessidades concretas das instituições escolares. Por outro lado, ao considerar a perspectiva dos licenciandos participantes, observa-se a oportunidade de vivenciar de forma mais próxima a realidade profissional, em especial no que se refere à dinâmica da sala de aula.

Verificou-se também que os residentes enfrentaram dificuldades em relação à carga horária estabelecida pelo programa, considerada extensa e, por vezes, incompatível com outras demandas acadêmicas. Outro aspecto recorrente foi a carência de recursos didáticos adequados ao ensino de Geografia, sobretudo no que se refere a materiais cartográficos, tecnológicos e audiovisuais. Essa limitação foi apontada como um entrave para a realização de aulas mais interativas e contextualizadas.

A pesquisa destacou, ainda, que a ausência de um diálogo mais estruturado entre escola e instituto federal, em alguns casos, dificultou o alinhamento das estratégias pedagógicas, gerando incertezas quanto às expectativas de cada instituição. Esses desafios revelam a complexidade do exercício docente no âmbito da residência pedagógica e reforçam a necessidade de maior suporte institucional, bem como de melhorias nas condições de trabalho para a formação dos futuros educadores.

No que se refere ao acompanhamento realizado pelos preceptores nas escolas-campo e pelos supervisores da instituição formadora, constatou-se que esse modelo favorece a oferta de feedbacks contínuos e instrumentaliza os licenciandos para o exercício reflexivo da profissão. A vivência no PRP contribuiu para a aplicação prática dos conhecimentos teóricos, permitindo a articulação entre teoria e prática e favorecendo um ambiente de aprendizagem dinâmico, crítico e contextualizado.

As avaliações do programa apontaram impactos positivos na qualificação da formação inicial, como o aumento da autoconfiança dos licenciandos, maior integração entre instituto federal e escolas básicas, além de percepções favoráveis de orientadores e gestores escolares quanto à preparação prática dos futuros

professores. Outro aspecto considerado relevante pelos participantes foi a bolsa concedida, que se mostrou fundamental para a permanência acadêmica, uma vez que garante condições concretas para a dedicação integral às atividades formativas.

Entre os desafios mais recorrentes identificados estão a distância entre a residência dos licenciandos e as escolas parceiras, o desinteresse de parte dos estudantes da educação básica em participar das aulas, bem como as limitações impostas pela organização curricular do Novo Ensino Médio. Este último aspecto, em especial, foi apontado como um fator que restringe a criatividade docente e a diversidade metodológica nas práticas pedagógicas. Além disso, a percepção da escassez de bolsas e da necessidade de ampliar o programa para incluir mais escolas reforça a importância de políticas que promovam maior acesso e diversidade de experiências formativas.

De modo geral, os resultados permitem concluir que o PRP desempenha papel relevante na formação inicial dos licenciandos em Geografia do IFPE – Campus Recife, ao se configurar como um mecanismo de articulação entre a formação acadêmica e a realidade da educação básica. Os achados reforçam que a residência pedagógica constitui uma oportunidade singular de integração entre teoria e prática, favorecendo o desenvolvimento de competências didáticas, de habilidades de planejamento e de reflexão crítica sobre a prática docente, além de contribuir para a construção de uma identidade profissional mais sólida.

Entre os pontos positivos, destacam-se a aproximação com a realidade escolar, o acompanhamento de professores experientes e a inserção em contextos reais de ensino-aprendizagem. Em contrapartida, foram apontadas fragilidades relacionadas à infraestrutura, ao tempo reduzido para aprofundamento das atividades e a desafios organizacionais do programa.

Assim, conclui-se que, ainda que apresente limitações, a Residência Pedagógica se configura como instrumento fundamental para o fortalecimento da formação profissional docente e para a qualificação do ensino de Geografia na educação básica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. A.; DALLA NORA, G. O Programa de Residência Pedagógica e o Estágio Curricular Supervisionado no curso de Licenciatura em Geografia: Uma experiência teórico-prática. **Geografia Ensino & Pesquisa**, [S. l.], v. 25, p. e34, 2022.

BERTOLINI, B. N.; MATEUS; VARANI, A. O programa residência pedagógica da capes sob o olhar das estudantes: experiências em contexto remoto. **Educação em Revista**, v. 41, 1 jan. 2025.

BRASIL. CAPES. **Edital nº 06, de 03 de março de 2018** – Programa de Residência Pedagógica.

BRASIL. **Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

BRASIL. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. BRASIL. Ministério da Educação.

BRASIL. Instituto QualiBest. **Pesquisa Descritiva: o que é, como funciona, exemplos, métodos, vantagens e desafios**. 5 ago. 2025. Disponível em: <https://www.institutoqualibest.com/blog/pesquisa-descritiva-o-que-e-vantagens-e-desafios/>. Acesso em: 17 ago. 2025.

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

BRASIL. Ministério da Educação. CAPES. **Residência Pedagógica**. Brasília: MEC/CAPES, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e estabelece a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 38, de 30 de janeiro de 2017**. Institui o Programa de Residência Pedagógica.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 259**, de 17 dezembro de 2019. Brasília, 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNCFormação). Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Residência Pedagógica.** Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018.** Disponível em: [site do MEC]. Acesso em: 20 nov. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica.** Disponível em: [site do CNE]. Acesso em: 22 nov. 2024.

CACETE, H. O Ensino Superior no Brasil e a formação de professores (1930- 2000). Jundiaí (SP): Editora Paco, 2017.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. **Geografia e ensino: concepções e práticas.** São Paulo: Contexto, 2016.

CASTROGIOVANNI, A. C. **Ensino de Geografia: práticas e reflexões.** Porto Alegre: Sulina, 2017.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos.** 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de geografia na escola.** Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 45 – 47.

CAVALCANTI, Lana de Souza; GOMES, Marquiana de Freitas Vilas Boas; SOUZA, Vanilton Camilo de. Formação do professor de geografia na produção do material didático sobre o território goiano. **Revista PerCursos, Florianópolis**, v. 21, n.46, p. 301 - 325, maio/ago. 2020.

CAVALCANTI, L. S.; PIRES, L. M. **O estágio supervisionado na formação de professores de Geografia.** Goiânia: Espaço Acadêmico, 2017.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais** 3.ed. Petrópolis, Vozes. Rio de Janeiro, 2010.

CORRÊA, Roberto Lobato. **O espaço geográfico: ensino e representação**. São Paulo: Bertrand Brasil, 2010.

COSTA, E. M.; MATTOS, C. C. de; CAETANO, V. N. da S. Implicações da BNC-Formação para a universidade pública e formação docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 16, n. esp.1, p. 896–909, 2021.

DE OLIVEIRA, Adrielly Aparecida; JESUS, Geovanna Gomes de; PANIAGO, Rosenilde Nogueira. O programa residência pedagógica como momento de aprendizagem docente: : desafios e possibilidades. **Diversitas Journal**, [S. l.], v. 7, n. 2, 2022

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Revista Educação & Sociedade**, v. 36, n. 131, p. 299-324, 2015.

EVANGELISTA, O.; TITTON, M.; CHAVES, P. M. Formação e trabalho docente no terceiro governo lula: novas políticas, velho alvo. **Cadernos CEDES**, v. 45, 1 jan. 2025.

FELIPE, E. S.; BAHIA, C. DA C. S. Aprendendo a ser professor: as contribuições do programa Residência Pedagógica. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 12, n. 25, p. 81–94, 22 dez. 2020.

FERNANDES, Manoel. **Reflexões sobre a investigação em História da formação de Professores de Geografia**. In: Nídia Nacib Pontuschka; Ariovaldo Umbelino de Oliveira, (Org.). *Geografia em Perspectiva*. 4.ed. São Paulo: Contexto, 2015. p. 241-246.

FICHTER FILHO, G. A.; OLIVEIRA, B. R. de; COELHO, J. I. F. A trajetória das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente no Brasil: uma análise dos textos oficiais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 16, n. esp.1, p. 940–956, 2021.

FRAGOSO, S.; RECUERO, R.; AMARAL, A. **Métodos de pesquisa para internet**. Porto Alegre: Sulina, 2016.

FRANCO, M. C.; LISITA, V. M. Residência Pedagógica e formação inicial de professores: desafios e potencialidades. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A reforma do ensino médio do governo Temer: corrosão do direito à educação pública para todos. **Educação & Sociedade**, v. 42, e230197, 2021.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 17, n. 53, p. 721–737, 2017

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: diretrizes, políticas e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, e240046, 2019.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 6ª ed. São Paulo. Atlas, 2019.

ISOBE, R. M. R. et al. Breve Histórico das Políticas de Formação de Professores no Brasil. **Cadernos da Fucamp**, v. 21, n. 52, p.135-153, 2022.

KLEEMANN, R.; SCHNEIDER, L.; BOLGENHAGEN, V. R. A.; DUARTE, E. da R. Principais alterações nos documentos que orientam a formação docente no Brasil . **Revista Foco**, [S. l.], v. 18, n. 2, p. e7877, 2025.

LIMA NETO, J. C. **A prática como componente curricular na formação de professores de Geografia**, 2018.

LOPES, C. S. **A formação e o desenvolvimento da profissionalidade do professor de Geografia** , 2011.

LOPES, C. S.; ALMEIDA, P. S. "A formação docente na contemporaneidade: desafios e possibilidades." **Educação & Sociedade**, v. 40, n. 145, 2019.

MARTINS, R. E. M. W. "Os desafios na construção dos saberes docentes do professor de Geografia", 2015.

MENEZES, Luciana. A BNCC e o ensino de Geografia: entre avanços e retrocessos. **Revista Terra Livre**, v. 44, p. 187–202, 2021.

MORAIS, Erivania Melo de; MELO, Elda Silva do Nascimento. Um breve balanço acerca da história da formação docente no Brasil à luz da teoria das representações sociais. **Cadernos de História**, v. 23, n. 39, p. 121–143, 2022.

NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, M. A. S.; SILVA, J. F. **Impactos da Residência Pedagógica na formação inicial docente**: um estudo de caso. *Educação em Foco*, v. 27, n. 3, p. 78-92, 2022.

PANIAGO, R. N. **Os professores, seu saber e seu fazer: elementos para uma reflexão sobre a prática docente**. (1º. ed.). Appris., 2017.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. **Estágio e docência: diferentes concepções**. São Paulo: Cortez, 2017.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. (1º ed.). Cortez, 2017.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. **Estágio e Residência Pedagógica na formação de professores**. *Perspectivas em Educação e Formação*, v. 12, p. 35-50, 2021.

QUADROS, L. N. et al. construção da identidade docente de professores de Educação Física na educação infantil. **Movimento**, p. e30034, 28 out. 2024.

RAMALHO, Jefferson Rodrigues et al. **A importância da residência pedagógica em geografia**: a implementação de metodologias ativas na terceira série do ensino médio. *Anais do IX ENID & VII ENFOPROF / UEPB...* Campina Grande: Realize Editora, 2024.

ROCHA, G. O. O colegio pedro ii e a institucionalização da geografia escolar no brasil império. **Giramundo**. Rio de Janeiro, v.1.n.1. 2014. p.15-34.

RODRIGUES, Ana Paula; SILVA, Carlos Eduardo. A formação docente e os desafios da inovação pedagógica no Programa de Residência Pedagógica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, e270029, 2022.

SANTOS, Felipe Alan Souza et al. Experiências formativas no âmbito do Programa Residência Pedagógica: aplicação da metodologia “Que bom! Que pena! Que tal?” no ensino de Geografia. **Revista Geomae**, v. 13, n. 1, 2022

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4.ed. São Paulo: Editora Universitária da USP, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SIDI, Pilar de Moraes. **A Autoridade do Professor como Componente da Identidade Docente.** 2018 Disponível em: <https://editora.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/anais/sipase/assets/edicoes/2018/arquivos/106.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2025.

SILVA, Jéssica Francine Ferreira da; SOUZA, Ana Paula Gestoso; BRAGA, Andréia Barboza. Reflexões sobre a construção da identidade profissional de uma docente da Educação Infantil. **Revista Exitus**, v. 10, e020068, p. 01-28, 2020

SILVA, R. A.; OLIVEIRA, T. P. "**A contribuição da Residência Pedagógica na formação inicial de professores.**" Cadernos de Formação Docente, v. 8, n. 2, 2021.

SOUSA, Jocicleudo de Lima; SAMPAIO, Camila Freire; OLIVEIRA, João Paulo de. Ser professor de Geografia: contribuições do programa residência pedagógica para a construção da identidade docente. **Revista Ensino em Debate**, Fortaleza, v. 6, p. e2025010, 2025.

STEINBACH, G.; MARTINS, R. E. BNC-Formação e as implicações para a formação de professores/as. **Polyphonia**, v. 33/1, 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. Ed. Petrópolis: Vozes, 2014

TEOTÔNIO LIMA, M. & CUNHA, L. S. "**A importância do estágio supervisionado na formação do professor de Geografia: perspectivas e desafios**", 2023.

ANEXOS

A – QUESTIONÁRIO SEMI-ESTRUTURADO

Questionário para conclusão de TCC

Prezados alunos,

Espero que esta mensagem os encontre bem. Gostaria de expressar meu sincero agradecimento a todos vocês pela dedicação e entusiasmo que demonstram em nossa jornada acadêmica. É com grande prazer que compartilho com vocês uma parte importante do meu Trabalho de Conclusão de Curso, que visa investigar **CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA**

Para que essa pesquisa seja bem-sucedida e possa contribuir de maneira significativa para nosso campo de estudo, convido cada um de vocês a participar respondendo a um breve questionário. Sua participação é fundamental, pois suas opiniões e experiências enriquecerão os resultados e ajudarão a construir um trabalho mais robusto e relevante.

Agradeço antecipadamente pela sua colaboração e disposição em contribuir para este projeto. Estou à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas que vocês possam ter.

Juntos, podemos fazer a diferença

Atenciosamente,

Daniel Santana

01- Quais desafios você vivenciou durante sua atuação na residência pedagógica?

02- Durante sua vivência na residência pedagógica as teorias geográficas e educacionais passaram a fazer mais sentido? Explique sua resposta.

03- Em que medida, sua participação no Programa de Residência Pedagógica, contribuiu com sua prática profissional como professor?

04- Quais aspectos da sua experiência no Programa Residência Pedagógica

você considera mais valiosos para sua formação como futuro professor?

05- Descreva quais pontos positivos e negativos você encontrou durante sua experiência no Programa de Residência Pedagógica.