UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ADRIANA MACHADO DE VASCONCELOS

FORMAÇÃO DOCENTE EM CIÊNCIAS SOCIAIS E O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS DO NÚCLEO DE SOCIOLOGIA DA UFPA (2018-2024)

BELÉM – PA
2025

ADRIANA MACHADO DE VASCONCELOS

FORMAÇÃO DOCENTE EM CIÊNCIAS SOCIAIS E O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS DO NÚCLEO DE SOCIOLOGIA DA UFPA (2018-2024)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Trabalho Docente, Teoria e Práticas Educacionais

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Selma Costa Pena

BELÉM
2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará

Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

V331f Vasconcelos, Adriana.

Formação Docente em Ciências Sociais e o Programa Residência Pedagógica : análise das experiências do Núcleo de Sociologia da UFPA (2018-2024) / Adriana Vasconcelos. — 2026.

100 f.

Orientador(a): Profª. Dra. Selma Pena

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2026.

1. Formação Inicial de Professores. 2. Formação de Professores. 3. Programa Residência Pedagógica. 4. Núcleo de Sociologia. I. Título.

CDD 370

ADRIANA MACHADO DE VASCONCELOS

FORMAÇÃO DOCENTE EM CIÊNCIAS SOCIAIS E O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS DO NÚCLEO DE SOCIOLOGIA DA UFPA (2018-2024)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Trabalho Docente, Teoria e Práticas Educacionais

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Selma Costa Pena

Data da aprovação: ____/____/_____

BANCA EXAMINADORA:

_____

Profa. Dra. Selma Costa Pena (Orientadora)
Universidade Federal do Pará

_____

Profa. Dra. Vergas Vitória Andrade da Silva (Avaliadora Interna)
Universidade Federal do Pará

_____

Profa. Dra. Arthane Menezes Figueirêdo (Avaliadora Externa)

Universidade Federal do Amapá

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa aos egressos do Programa Residência Pedagógica e a todos que se dedicam às pesquisas educacionais, na expectativa de que este estudo possa contribuir, ainda que modestamente, para a reflexão sobre a formação docente.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará (UFPA) pela oportunidade de integrar este espaço formativo e pelas condições acadêmicas e institucionais que me possibilitaram acesso a ferramentas, debates e aprendizagens fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa.

Agradeço, de modo especial, à minha orientadora, Profa. Selma Costa Pena, que me acolheu e me adotou como orientanda, conduzindo este percurso com generosidade, rigor e responsabilidade. Sua disponibilidade constante, sua leitura incansável dos meus ajustes de escrita - inclusive em dias cansativos e de descanso - e seu compromisso com o cumprimento dos prazos foram decisivos para que este trabalho chegasse à sua versão final.

Agradeço ao Grupo de Estudos em Sociologia, Educação e Desigualdades Sociais (GESEDES) e a todos os seus participantes, que também são meus amigos. Mais do que um grupo de pesquisa, o GESEDES constituiu-se como uma rede de apoio que me encorajou, sustentou e vibrou comigo ao longo de todo o processo. Em especial, agradeço a Jullye e Lourena, que compartilharam comigo ferramentas de pesquisa, dicas e, em muitos momentos, leram trechos do meu trabalho para me ajudar a superar bloqueios criativos, recuperar o fôlego e fortalecer minha segurança na escrita.

Registro um agradecimento profundamente especial ao meu esposo, Anderson Carvalho, pelo suporte cotidiano, pela parceria e pelo cuidado. Em muitos momentos, ele me viu sob intenso estresse e assumiu tarefas e resolveu problemas para que eu pudesse me dedicar exclusivamente à escrita. Seu apoio foi essencial para que eu seguisse, com constância e serenidade possível, até a conclusão deste percurso.

Agradeço também à Profa Vergas, que desde 2018 tem sido uma incentivadora do melhor em mim e uma fonte de inspiração, contribuindo com palavras, gestos e exemplos que reforçaram minha disposição para persistir.

Por fim, agradeço imensamente à minha mãe, que viabilizou minha dedicação acadêmica por meio de um trabalho frequentemente invisibilizado, mas que aqui deve ter toda a visibilidade e reconhecimento. Mulheres como ela - guerreiras e vencedoras - sonham para os filhos aquilo que, muitas vezes, lhes foi negado. Por isso, cada conquista e cada esforço para alcançar mais também têm como sentido retornar a ela e dizer, com verdade e gratidão: meu muito obrigada. Que ela colha comigo esses frutos

RESUMO

Esta dissertação analisa a formação inicial de professores de Ciências Sociais a partir das experiências vivenciadas no Programa Residência Pedagógica (PRP), configurando-se como um estudo de caso do Núcleo de Sociologia da Universidade Federal do Pará (UFPA), no período de 2018 a 2024, quando o programa ainda se encontrava em funcionamento, com o objetivo de compreender as contribuições formativas e profissionais do programa na trajetória dos licenciandos, especialmente no que se refere à construção da identidade docente, à articulação entre teoria e prática e às mediações institucionais que atravessam a iniciação à docência. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter interpretativo e crítico, utilizando entrevistas semiestruturadas com residentes egressos como principal instrumento de produção de dados. Os resultados indicam que o PRP se configura como um espaço relevante de aprendizagem profissional, favorecendo a inserção dos licenciandos no cotidiano escolar, o desenvolvimento de práticas pedagógicas contextualizadas e a ressignificação dos sentidos atribuídos à docência, ao mesmo tempo em que evidencia tensões relacionadas às condições materiais, às exigências regulatórias e às assimetrias institucionais entre universidade e escola. Conclui-se que as contribuições do PRP para a formação inicial docente dependem significativamente das formas locais de implementação do programa e das mediações construídas entre os diferentes agentes envolvidos, reforçando a importância de políticas de formação que valorizem a experiência, a reflexão crítica e a articulação entre teoria e prática no âmbito da educação pública.

Palavras-chave: Formação inicial de professores. Formação de professores. Programa Residência Pedagógica. Núcleo de Sociologia.

ABSTRACT

This dissertation analyzes the initial training of Social Sciences teachers based on the experiences lived in the Pedagogical Residency Program (PRP), constituting a case study of the Sociology Center at the Federal University of Pará (UFPA) between 2018 and 2024, when the program was still in operation. The study aims to understand the formative and professional impacts of the program on the trajectories of undergraduate teacher candidates, especially with regard to the construction of teaching identity, the articulation between theory and practice, and the institutional mediations that permeate the process of entry into teaching. The research adopts a qualitative approach of an interpretative and critical nature, using semi-structured interviews with former residents as the main data collection instrument. The findings indicate that the PRP represents a relevant space for professional learning, fostering the integration of undergraduate students into the school context, the development of contextualized pedagogical practices, and the re-signification of meanings attributed to teaching, while also revealing tensions related to material conditions, regulatory requirements, and institutional asymmetries between university and school. It is concluded that the contributions of the PRP to initial teacher education depend significantly on local forms of program implementation and on the mediations constructed among the different agents involved, reinforcing the importance of teacher education policies that value experience, critical reflection, and the articulation between theory and practice within the context of public education.

Keywords: Initial teacher education. Teacher training. Pedagogical Residency Program. Sociology Center.

LISTA DE QUADROS

Nenhuma entrada de índice de ilustrações foi encontrada.

Quadro 1 - Dissertações sobre o Programa Residência Pedagógica (2018-2022) 54
Quadro 2 - Ações do Programa Residência Pedagógica no Núcleo de Sociologia UFPA (2018-2024) 60
Quadro 3 - Organização analítica das entrevistas dos residentes egressos do PRP 69

LISTA DE ABREVEATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EAUFPA – Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará
ENESEB – Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica
FACS – Faculdade de Ciências Sociais
IFCH – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNFEB – Programa Nacional de Fortalecimento da Formação em Educação Básica
PRP – Programa Residência Pedagógica
SIEP – Seminário de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão
UFPA – Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 12

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS: ESCUTA E INTERPRETAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE 26

2.1 Pesquisa Qualitativa 26

2.2 Campo da Pesquisa 30

2.3 Sujeitos da Pesquisa 33

2.4 Instrumentos metodológicos utilizados na pesquisa 34

2.5 Procedimentos de análise de dados 35

3 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL 40

3.1 Políticas de formação inicial 40

3.2 Programa Residência Pedagógica: contexto de criação e implementação 47

3.3 O PRP no curso de licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal do Pará 55

4 PRODUÇÃO DE SENTIDOS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE NO PRP: VOZES DE RESIDENTES EGRESSOS 65

Eixo 1 – A docência como prática social e política 71

Eixo 2 – A articulação entre teoria e prática na formação docente 76

Eixo 3 – A escola pública como espaço de aprendizagem e resistência 83

Eixo 4 – As contribuições do PRP para a constituição da identidade e da autonomia docente 86

Eixo 5 – As desigualdades sociais e suas implicações na formação dos licenciandos ... 91

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 94

REFERÊNCIAS 97

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista para residentes egressos do PRP 100

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como tema a formação inicial de professores de Ciências Sociais, tomando como objeto de análise o Programa Residência Pedagógica (PRP) e, de modo específico, as experiências desenvolvidas no Núcleo de Sociologia da Universidade Federal do Pará (UFPA) no período de 2018 a 2024, enquanto o programa ainda se encontra em funcionamento. O estudo busca compreender as contribuições formativos e profissionais do PRP na trajetória dos licenciandos, especialmente no que se refere à construção da identidade docente e à inserção na prática profissional. A escolha desse tema está diretamente vinculada às experiências formativas vividas no âmbito do programa e às inquietações produzidas ao longo do meu percurso acadêmico e profissional, razão pela qual esta Introdução articula análise acadêmica e narrativa autobiográfica como estratégia de contextualização do problema de pesquisa.

Partindo do pressuposto de que muitas pesquisas em educação nascem de inquietações construídas ao longo da trajetória pessoal e profissional, considero fundamental situar minha relação com o objeto investigado. Não é de forma aleatória que escolho começar com um relato pessoal; essa escolha reflete a própria natureza da docência como um processo construído em percursos individuais e coletivos. As motivações que levam alguém a se tornar professor, bem como os desafios e descobertas ao longo dessa jornada, não surgem apenas nos momentos institucionais da formação acadêmica, mas são tecidos em experiências, interações e percepções que antecedem e atravessam a trajetória profissional. Dessa forma, compreender minha relação com o aprendizado e a maneira como fui construindo minha percepção sobre a educação e ensino ao longo da vida permite contextualizar o caminho que me levou à docência e, consequentemente, à escolha do tema desta pesquisa.

Meu envolvimento com a relação ensino e aprendizagem se iniciou bem antes da escolarização formal. Na infância, meu pai teve um papel crucial no despertar do meu interesse pelo conhecimento. Frequentemente, ele me contava histórias infantis, dando vida aos personagens com diferentes entonações, o que transformava as leituras em momentos de descoberta e encanto. Essas experiências não eram apenas um passatempo, mas uma porta de entrada para o mundo das palavras e das ideias, permitindo-me explorar universos desconhecidos e exercitar a imaginação. O contato frequente com a leitura fez com que eu desenvolvesse, de forma natural, a habilidade de reconhecer letras e formar palavras antes mesmo de entrar na escola. Esse aprendizado precoce não apenas despertou minha curiosidade

intelectual, mas também criou um forte vínculo afetivo com o ato de ensinar e aprender, moldando minha percepção sobre o conhecimento e sua importância na construção de significados.

Esse processo de aquisição cultural inicial pode ser compreendido à luz do conceito de "capital cultural" de Pierre Bourdieu ([1970]2023), que explica como o acesso ao conhecimento e aos bens culturais desde a infância influencia a formação do indivíduo e suas oportunidades futuras. Da mesma forma, reflete o que Durkheim (1978) aponta sobre a educação como um fenômeno social que integra os indivíduos à sociedade, uma vez que minha trajetória educacional foi sendo moldada não apenas pela instrução formal, mas também pelo ambiente familiar e pelas interações sociais. Assim, a forma como fui inserida no universo do conhecimento desde cedo exemplifica como o capital cultural- no meu caso específico - adquirido na infância pode impactar tanto a percepção sobre o aprendizado quanto as oportunidades educacionais ao longo da vida.

Meu pai incentivava o desenvolvimento de um olhar crítico, sempre questionando o que eu havia compreendido e quais eram as possíveis interpretações da narrativa. Dessa forma, desde cedo fui desafiada a enxergar o conhecimento como algo dinâmico e questionador, uma perspectiva que mais tarde influenciaria minha trajetória escolar e escolha acadêmica. Durante o ensino fundamental, a estabilidade em uma mesma escola permitiu um vínculo duradouro com professores e colegas, favorecendo uma aprendizagem consistente. No entanto, no ensino médio, essa continuidade foi rompida por sucessivas mudanças de escola, expondo-me a realidades educacionais distintas e aprofundando minha percepção das desigualdades no sistema de ensino. A primeira mudança foi para o ensino médio, em uma nova escola pública conhecida por sua excelente estrutura física, professores motivados e um maior investimento em recursos pedagógicos. Porém, a dificuldade de deslocamento até ela me fez buscar uma nova instituição.

Nesta segunda, encontrei um ambiente marcado pela falta de investimento, estrutura precária e professores desmotivados, além de enfrentar greves prolongadas dos docentes. Durante uma dessas greves, estudei temporariamente em uma escola particular do meu bairro, onde percebi um ensino conteudista e mecânico, sem estímulo ao pensamento crítico. Além disso, fui vítima de preconceito por ser aluna vinda da escola pública. O que mais me chamou a atenção foi o contraste entre a apatia dos professores daquela instituição e a incessante luta dos docentes da rede pública durante seus protestos grevistas por melhorias na profissão. Isso me remete a Florestan Fernandes (1976) quando destaca que a escola reflete as condições

sociais mais amplas, o que explica como diferentes contextos institucionais e metodológicos moldam a experiência de ensino. Essa vivência me fez perceber que a educação não é um espaço neutro, mas é também um reflexo das desigualdades sociais, em que tanto as condições materiais quanto os valores e expectativas institucionais influenciam as oportunidades de aprendizagem dos estudantes.

Essa experiência teve uma contribuição significativa no meu processo de aprendizagem, ampliando minha compreensão sobre as desigualdades educacionais. Tornou-se evidente como as condições estruturais e o suporte institucional influenciam diretamente tanto o desempenho escolar dos estudantes quanto o desenvolvimento profissional dos docentes. Esse cenário dialoga com a análise de Miguel Arroyo (2013), ao destacar que a escola pública reflete as assimetrias e contradições presentes na sociedade, reproduzindo desigualdades e evidenciando os desafios na construção de uma escola verdadeiramente democrática. Assim, a comparação entre esses contextos suscitou reflexões sobre a importância das políticas públicas educacionais e das condições de trabalho dos professores, temas que se tornariam centrais em minha futura trajetória acadêmica.

Diante dessas vivências, percebi, ao iniciar o processo de escolha profissional, que minha inquietação com a educação ia muito além da experiência como estudante. Enquanto buscava um curso para o vestibular, sentia a necessidade de encontrar algo que me possibilitasse compreender, de forma mais profunda, os desafios da educação e da docência. Foi nesse caminho que encontrei as Ciências Sociais - um campo que reunia tudo o que eu procurava: a oportunidade de estudar a educação sob uma perspectiva crítica, analisando suas conexões com a sociedade, a política e a cultura. Ao optar por essa área, meu objetivo não era apenas entender as desigualdades educacionais que vivenciei, mas também buscar caminhos para contribuir com mudanças concretas no ensino e na formação de professores.

Após ser aprovada no curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Pará (UFPA), iniciei os semestres introdutórios até chegar ao momento decisivo de escolher entre a habilitação em licenciatura ou bacharelado. A opção pela licenciatura ocorreu de forma quase natural, impulsionada tanto pelas experiências vivenciadas durante minha trajetória escolar, já mencionadas anteriormente, quanto pela compreensão - amadurecida ao longo da graduação - de que a educação é um campo de disputas e de potencial transformação social, pela possibilidade que tem de mudar as pessoas. Ao longo desse percurso, fui percebendo que minha atuação como professora poderia ser um meio concreto de contribuir para mudanças significativas no ensino e na formação docente.

Ao longo da graduação, minha compreensão sobre a docência foi sendo gradualmente moldada por novos questionamentos e desafios. Em determinado momento, minha turma se organizou em torno de pesquisas sobre o mercado de trabalho em nossa área, os incentivos acadêmicos disponíveis e a valorização da profissão docente. Esse processo coletivo me levou a reconhecer, com mais clareza, os inúmeros desafios da carreira docente e a urgência de uma formação que integrasse, de maneira efetiva, teoria e prática.

Passei, então, a perceber que, embora a licenciatura oferecesse uma base teórica consistente, ainda apresentava lacunas no que se refere à criação de espaços formativos que promovessem a articulação entre teoria e prática como dimensões indissociáveis da construção do saber docente, conforme propõe Maria Amélia Franco (2008).

Durante esse percurso, fomos incentivados a participar de projetos de iniciação científica dentro de nossas áreas de interesse. Enquanto muitos colegas encontravam oportunidades em projetos de pesquisa, ensino, extensão e grupos de estudo voltados à Sociologia, Antropologia e Ciência Política, percebi a escassez de iniciativas voltadas especificamente à formação de professores - uma ausência que, por si só, já revela a secundarização da dimensão pedagógica na formação inicial.

Entre as experiências formativas vivenciadas até então, destacou-se o estágio supervisionado obrigatório realizado na Escola de Aplicação da UFPA (EAUFPA), no qual acompanhei aulas de Sociologia em uma turma, com encontros semanais. No entanto, essa vivência se restringiu majoritariamente à observação das aulas e à participação pontual em atividades como a elaboração de materiais didáticos, planos de aula e instrumentos de avaliação. O tempo reduzido de permanência na escola comprometeu a possibilidade de um envolvimento mais profundo com a prática docente, dificultando a articulação efetiva entre teoria e prática.

Foi nesse contexto que percebi uma lacuna preocupante na formação: embora a licenciatura oferecesse fundamentos teóricos relevantes, não garantia, de forma mais efetiva, a integração entre teoria e prática - concebida como uma instância dialética da formação docente. Nessa perspectiva, a vivência escolar deve ser entendida como um espaço privilegiado de problematização, análise e reconstrução do conhecimento pedagógico, conforme propõe Franco (2008).

Na Faculdade de Ciências Sociais (FACS) da UFPA, em 2018, o estágio supervisionado era dividido em quatro etapas, sendo que as primeiras consistiam em observação de campo e apenas na última etapa se exigia ao menos uma regência de aula. Ao vivenciar esse processo, compreendi que essa experiência, apesar de fundamental, não seria suficiente para minha

formação como professora. Percebi que era necessário buscar outras iniciativas que proporcionassem maior contato com a prática pedagógica e permitissem uma experiência mais prolongada e aprofundada no ambiente escolar. Foi nesse contexto que conheci o Programa Residência Pedagógica (PRP), uma iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), instituída em 2018 no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores.

Diante dessa possibilidade, procurei minha professora da disciplina de Estágio Supervisionado da graduação em busca de informações. Coincidentemente, ela estava naquele momento submetendo uma candidatura para coordenar o Núcleo de Sociologia (NS) no âmbito do edital recém-lançado pelo PRP da UFPA. Essa coincidência fortaleceu ainda mais minha motivação para ingressar no programa, pois representava a oportunidade de me engajar em uma iniciativa que ampliava as experiências docentes e promovia uma aproximação mais efetiva com a realidade escolar, integrando os saberes desenvolvidos ao longo da licenciatura. Participar do programa significava uma chance valiosa de aprofundar minha formação, permitindo um contato mais contínuo com a rotina escolar e favorecendo o desenvolvimento de práticas pedagógicas contextualizadas.

O subprojeto desenvolvido no âmbito do Núcleo de Sociologia contribuiu para estreitar os laços entre ensino superior e educação básica, promovendo um espaço de troca e aprendizado mútuo entre residentes, professores preceptores e alunos do ensino médio. Mais do que uma experiência prática, o PRP tornou-se um espaço de reflexão crítica sobre a formação docente, possibilitando não apenas a aplicação de metodologias inovadoras, mas também a análise dos desafios enfrentados pelos professores na escola pública. Além disso, favoreceu o aprimoramento das práticas de ensino de Sociologia, incentivando novas metodologias e a produção de materiais didáticos alinhados às necessidades dos estudantes da escola pública.

Dessa forma, me inscrevi no Programa e, ao ser aprovada como residente bolsista, ingressei no PRP no ano de 2018 e permaneci nele até 2024, passando por diferentes funções e níveis de envolvimento. Inicialmente, atuei como residente bolsista, vivenciando e participando diretamente na prática pedagógica na escola campo. Com o passar do tempo, meu envolvimento foi se ampliando, e mesmo após a conclusão da graduação, continuei vinculada ao programa, agora como residente voluntária, ampliando minha atuação para o suporte administrativo e organizacional das atividades do Núcleo de Sociologia.

A decisão de permanecer no PRP como residente voluntária foi motivada pelo intenso aprendizado proporcionado pelo programa. Durante minha experiência como bolsista, percebi

que o Residência Pedagógica não apenas possibilitava o aprimoramento da minha prática docente, mas também me inseria em um ambiente de produção acadêmica e reflexão crítica acerca da formação de professores. A oportunidade de estar em contato direto com a escola, planejar e desenvolver estratégias pedagógicas, elaborar materiais didáticos e acompanhar o cotidiano escolar representava uma vivência difícil de ser obtida em outros contextos. Ademais, o PRP promovia a integração entre ensino, pesquisa e extensão, o que me permitiu aprofundar meus estudos sobre a iniciação à docência e a formação docente.

A experiência no PRP tornou-se um marco fundamental na minha trajetória, contribuindo significativamente para a consolidação da minha identidade docente e fortalecendo minha percepção sobre a importância de políticas educacionais que promovam uma formação inicial integrada à prática escolar. A partir dessa vivência, percebi que minha experiência no PRP não era um caso isolado, mas refletia desafios e potencialidades comuns à formação de muitos licenciandos.

Enquanto o estágio supervisionado oferecia um contato inicial essencial com a prática docente, sua curta duração e estrutura frequentemente limitavam uma imersão mais prolongada na rotina escolar. Em contrapartida, o PRP possibilitava um acompanhamento mais contínuo e aprofundado, permitindo que os licenciandos tivessem mais tempo para vivenciar e refletir sobre os desafios da docência.

Contudo, reconhecendo que as experiências variam conforme cada sujeito e que o caráter sócio-histórico das práticas e vivências torna cada situação educativa única - variando em tempo, espaço, formas organizativas e intencionalidade (Franco; Lemos Gilberto, 2010), surgiram questionamentos sobre até que ponto essa experiência contribui efetivamente para a formação docente dos participantes e quais aspectos poderiam ser aprimorados.

Considerando ainda que a trajetória curricular desperta nos estudantes suas reais potencialidades - o que são capazes de ser e fazer, isto é, como se desenvolvem enquanto futuros professores -, tornou-se essencial investigar as potencialidades do PRP como programa de iniciação à docência, bem como compreender suas contribuições na formação e trajetória dos estudantes do curso de Ciências Sociais da UFPA, especialmente no processo de se tornarem docentes.

Foi a partir dessa experiência no Programa Residência Pedagógica que se constituiu a inquietação central desta pesquisa, relacionada à compreensão das contribuições do PRP na formação inicial dos licenciandos em Ciências Sociais da UFPA, especialmente no que se refere à construção da identidade docente e à inserção na trajetória profissional.

Desse modo, a questão que orienta este estudo é:

Quais são as contribuições formativas e profissionais do Programa Residência Pedagógica (PRP) na formação inicial dos licenciandos em Ciências Sociais da UFPA, no Núcleo de Sociologia, no período de 2018 a 2024?

Ao tomar o PRP como objeto de análise, esta pesquisa dialoga diretamente com os debates desenvolvidos no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA), especialmente com a linha de pesquisa Formação de professores, trabalho docente, teorias e práticas Educacionais. O interesse em compreender os processos formativos vivenciados pelos licenciandos, as aprendizagens construídas na relação com a escola pública e os sentidos atribuídos à docência aproxima o estudo das discussões sobre formação inicial, identidade profissional e trabalho docente, que constituem eixos centrais dessa linha. Nesse sentido, a investigação busca contribuir para a reflexão crítica sobre a formação de professores a partir de um contexto específico, o curso de Ciências Sociais da UFPA, articulando experiência formativa, política educacional e prática docente.

A relevância desta pesquisa se justifica em três dimensões - acadêmica, social e política - que evidenciam a importância de analisar o Programa Residência Pedagógica (PRP) no contexto da formação inicial docente.

Do ponto de vista acadêmico, o PRP constitui-se como uma das principais políticas de formação inicial de professores no Brasil, articulando universidade e escola básica. Sua análise é essencial porque permite compreender como se materializa a relação teoria–prática na formação docente, bem como as contribuições do programa na produção de saberes pedagógicos, na consolidação de identidades profissionais e na qualidade das práticas formativas ofertadas pelas universidades públicas. Além disso, ao investigar o PRP, contribui-se para o acúmulo de pesquisas críticas sobre políticas educacionais voltadas à docência, um campo marcado por disputas conceituais e epistemológicas, especialmente em torno da pedagogia das competências, da valorização do estágio supervisionado e da inserção precoce no ambiente escolar.

No plano social, o PRP assume relevância ao responder a uma demanda histórica da sociedade brasileira: a formação de professores qualificados para atuar na educação básica. Em um país marcado por desigualdades sociais, regionais e educacionais, políticas como o PRP têm o potencial de ampliar o acesso a experiências formativas consistentes, reduzir o distanciamento entre universidade e escola e favorecer práticas pedagógicas contextualizadas. Analisar o

programa também permite discutir em que medida ele contribui para formar docentes preparados para lidar com a diversidade cultural, as desigualdades sociais, as relações de gênero e raça e outras temáticas muitas vezes silenciadas no cotidiano escolar.

Do ponto de vista político, investigar o Programa Residência Pedagógica (PRP) é fundamental, uma vez que se trata de uma política pública de formação docente que materializa disputas em torno de distintos projetos de sociedade, de educação e de currículo no campo educacional brasileiro. Sua criação, reformulações e eventuais ameaças de descontinuidade não são neutras, mas expressam escolhas governamentais vinculadas a concepções específicas de formação docente**,** que tensionam perspectivas críticas e emancipadoras da educação com tendências neoliberais, padronizadoras e mercadológicas. Nesse cenário, o PRP insere-se como parte de um conjunto de políticas educacionais contemporâneas que buscam reorganizar a formação inicial de professores, dialogando - de forma direta ou indireta - com diretrizes curriculares nacionais, entre as quais se destaca a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A elaboração e a implementação do PRP, portanto, não podem ser compreendidas de forma dissociada da BNCC, que já se encontrava vigente desde 2017, período imediatamente anterior à criação do programa. Enquanto política curricular de abrangência nacional, a BNCC institui padrões de aprendizagem orientados por competências e habilidades, alinhando-se a uma lógica de padronização dos processos educativos**,** fortemente associada ao ideário neoliberal, à meritocracia e à mensuração de resultados. Essa orientação repercute diretamente nos processos de formação docente, na medida em que influencia tanto os currículos das licenciaturas quanto as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas, imprimindo ao currículo escolar um caráter homogeneizante e potencialmente excludente, ao desconsiderar, em grande medida, as desigualdades sociais, regionais e culturais que atravessam o sistema educacional brasileiro.

Cabe destacar que, durante o período de vigência do Programa Residência Pedagógica analisado nesta pesquisa (2018–2024), a Base Nacional Comum Curricular passou por reformulações significativas, especialmente nos anos de 2020 e 2024. Ainda que essas alterações não tenham modificado substancialmente sua estrutura central, elas reafirmaram e aprofundaram a orientação tecnicista do currículo**,** intensificando a centralidade das competências e habilidades e estreitando os vínculos entre a educação escolar e as demandas do mercado. Esse movimento reforça uma concepção de formação pautada na padronização e na mensuração de resultados, em detrimento de processos educativos críticos, contextualizados e socialmente referenciados, orientação que incide diretamente sobre a formação docente e,

consequentemente, sobre programas como o PRP, que passam a operar sob essas normativas curriculares.

No contexto amazônico, os efeitos dessa lógica curricular assumem contornos ainda mais problemáticos. Observa-se um apagamento sistemático das realidades locais nos currículos nacionais, uma vez que as especificidades históricas, sociais, culturais, territoriais e ambientais da Amazônia raramente são incorporadas de forma substantiva na BNCC. Esse silenciamento curricular expressa uma lógica de colonialidade do saber, que subordina os conhecimentos produzidos nos territórios amazônicos a um projeto nacional homogêneo, centralizado e hierarquizado. Como resultado, saberes locais, práticas comunitárias e experiências educativas situadas tendem a ser invisibilizados ou deslegitimados, tensionando a formação de professores que atuam nesses territórios. Nesse cenário, a implementação do PRP na Amazônia revela-se atravessada por disputas entre a normatividade curricular nacional e a necessidade de construir práticas formativas sensíveis às realidades regionais, o que reforça a importância de análises situadas, como a que se propõe nesta pesquisa.

Assim, analisar o Programa Residência Pedagógica implica reconhecer as tensões entre a normatividade curricular expressa na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a necessidade de valorização das diversidades regionais, culturais e territoriais**,** especialmente em contextos como o amazônico. Nesses territórios, a formação docente não se restringe a uma dimensão técnico-pedagógica, mas se articula diretamente à luta pelo direito à educação, à afirmação de identidades coletivas e à construção de práticas pedagógicas comprometidas com a realidade social dos sujeitos e das comunidades.

Nesse sentido, discutir o PRP exige considerar as especificidades históricas, geográficas, sociais, culturais e políticas da Amazônia e, em particular, do estado do Pará**,** uma vez que essas dimensões tensionam os modelos formativos nacionais e demandam processos de formação sensíveis às realidades locais. A vasta extensão territorial da região, aliada à presença de escolas urbanas periféricas, ribeirinhas, indígenas e quilombolas, impõe condições singulares ao trabalho docente e à formação inicial, nas quais o deslocamento, a precariedade da infraestrutura educacional e as desigualdades de acesso à educação tornam-se elementos constitutivos do próprio processo formativo.

Além disso, a Amazônia abriga uma diversidade cultural e epistemológica marcada por múltiplas cosmovisões, modos de vida e formas de produção de conhecimento historicamente invisibilizadas pelos currículos hegemônicos. Nesse contexto, o PRP pode configurar-se como um espaço privilegiado de diálogo intercultural**,** ao possibilitar que a formação docente

ultrapasse o currículo prescrito e valorize saberes locais, em permanente tensão com as normativas nacionais, como a BNCC.

Por fim, a formação docente na Amazônia é atravessada por disputas políticas relacionadas ao território, à exploração econômica e à marginalização de populações historicamente subalternizadas. Incorporar essa dimensão à análise do PRP permite compreender a formação de professores como um campo de resistência política e pedagógica**,** no qual a escola pública pode assumir papel central na problematização das desigualdades sociais, ambientais e educacionais que caracterizam a região.

Nesse cenário, a Universidade Federal do Pará desempenha papel estratégico na interiorização da formação docente e na democratização do acesso ao ensino superior. O PRP, ao aproximar universidade e escola básica, contribui para enraizar a formação acadêmica nas problemáticas locais, fortalecendo uma formação docente comprometida com o desenvolvimento regional, a justiça social e a realidade educacional amazônica.

Embora a literatura sobre o Residência tenha se ampliado desde 2018, contemplando diferentes áreas de formação docente e múltiplos contextos institucionais, ainda há pouco conhecimento acumulado sobre a implementação do programa em cursos de Ciências Sociais, especialmente na região amazônica. No caso da UFPA, não foram identificados estudos que analisem de forma sistemática as experiências do Núcleo de Sociologia entre 2018 e 2024, apesar de sua participação contínua nas três edições do PRP e do envolvimento de residentes da Escola de Aplicação. Diante disso, esta pesquisa busca contribuir de maneira modesta, mas pertinente, para preencher essa lacuna, oferecendo uma análise situada da formação inicial docente a partir das práticas e percepções dos sujeitos envolvidos. Assim, o estudo não pretende esgotar o tema, mas somar-se ao conjunto de investigações que vêm problematizando o PRP e suas implicações para a formação de professores no contexto da educação pública amazônica.

Ademais, ao realizar o levantamento das pesquisas acadêmicas sobre o Programa Residência Pedagógica, observa-se que a maior parte das investigações se concentra em áreas mais consolidadas no campo das licenciaturas, como Pedagogia, Ciências da Natureza, Matemática, Letras e Geografia. Essas áreas tradicionalmente contam com maior número de bolsas, maior visibilidade institucional e maior investimento das políticas nacionais de formação docente, o que se reflete na quantidade e diversidade de estudos publicados. Em contraste, no caso da Sociologia, e particularmente na UFPA, identifica-se uma produção ainda incipiente sobre o PRP, sem registros de dissertações, teses ou artigos dedicados à análise do Núcleo de Sociologia no período de 2018 a 2024. Essa assimetria evidencia não apenas a

necessidade, mas também a oportunidade de contribuir para um campo que carece de sistematização e visibilidade. Nesse sentido, esta pesquisa procura oferecer uma contribuição cuidadosa para fortalecer o debate sobre a formação inicial de professores de Sociologia, reconhecendo que seu alcance integra um esforço coletivo mais amplo de valorização da docência e da produção científica na Amazônia.

Ao analisar a trajetória do PRP no Núcleo de Sociologia da UFPA entre 2018 e 2024, esta pesquisa visa não apenas compreender as contribuições dessa política na formação docente, mas também contribuir para o debate sobre a iniciação à docência e a qualificação dos licenciandos em Ciências Sociais. A análise das ações do programa poderá subsidiar futuras reformulações na formação inicial de professores, propondo estratégias que ampliem o contato dos licenciandos com a prática pedagógica e promovam a integração entre pesquisa, ensino e extensão no ambiente escolar. Ademais, ao identificar os desafios enfrentados pelos residentes e as estratégias adotadas para superá-los, pretende-se sinalizar contribuições para o aprimoramento do PRP e de outras políticas voltadas à formação docente, fortalecendo o papel da universidade na preparação de professores mais qualificados e comprometidos com a educação básica.

Dessa forma, o presente estudo tem como objetivo central analisar as contribuições formativas e profissionais do PRP na formação inicial dos licenciandos em Ciências Sociais da UFPA (2018–2024), a partir das percepções de residentes. Para tanto, serão investigadas as atividades formativas realizadas no âmbito do PRP, os desafios enfrentados durante sua implementação, os significados atribuídos pelos participantes à experiência vivenciada, bem como os efeitos percebidos na construção da identidade docente e no desenvolvimento de competências pedagógicas. Para alcançar esse objetivo, a pesquisa foi desenvolvida como um estudo de caso, tendo como foco o Núcleo de Sociologia do PRP da UFPA, a partir da análise de documentos institucionais, entrevistas e bibliografia pertinente.

Para estruturar essa investigação, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

1. Descrever as principais ações, práticas formativas e condições institucionais que caracterizaram o PRP no Núcleo de Sociologia da UFPA entre 2018 e 2024.
2. Compreender como residentes percebem as contribuições formativas e profissionais decorrentes da participação no programa.

3. Analisar os desafios e tensões presentes na implementação do PRP, considerando as relações entre universidade e escola, as condições materiais e as exigências regulatórias.
4. Relacionar os achados empíricos às discussões teóricas sobre formação inicial docente, identidade profissional e políticas de formação de professores no Brasil.

O campo de pesquisa deste estudo é o curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal do Pará (UFPA), com foco nas ações desenvolvidas no Núcleo de Sociologia do Programa Residência Pedagógica (PRP). Esse núcleo atuou junto à Escola de Aplicação da UFPA entre os anos de 2018 e 2024, compondo um espaço privilegiado de formação inicial docente, onde foram implementadas práticas formativas integradas entre universidade e escola básica.

Diante do objetivo geral de analisar as contribuições formativas e profissionais do Programa Residência Pedagógica (PRP) na formação inicial dos licenciandos em Ciências Sociais da UFPA**,** bem como dos objetivos específicos voltados à compreensão das práticas formativas, das percepções dos residentes e dos desafios presentes na implementação do programa, esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa**.** Essa escolha metodológica justifica-se pela necessidade de apreender os sentidos, interpretações e experiências construídos pelos sujeitos ao longo de sua participação no PRP, aspectos que não podem ser plenamente captados por meio de procedimentos exclusivamente quantitativos.

Ao privilegiar a escuta das experiências dos egressos do programa, a investigação busca compreender como o PRP tem incidido sobre a formação docente inicial, especialmente no que se refere à construção da identidade profissional e à inserção na trajetória docente. Conforme destacam Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa permite interpretar os significados atribuídos pelos sujeitos às suas práticas e contextos, possibilitando uma análise aprofundada das dinâmicas formativas vivenciadas pelos licenciandos. O detalhamento dos procedimentos metodológicos, dos instrumentos de produção dos dados e dos critérios de análise será apresentado de forma sistemática no capítulo dedicado aos caminhos metodológicos da pesquisa.

Do ponto de vista teórico, a pesquisa fundamenta-se em autores que discutem de maneira crítica a formação docente, a iniciação à docência e o desenvolvimento da prática reflexiva. As contribuições de António Nóvoa e Maurice Tardif são especialmente relevantes para compreender o processo de construção da identidade profissional docente, os saberes

mobilizados ao longo da formação e a centralidade da experiência prática no percurso formativo dos licenciandos.

Além disso, a pesquisa dialoga com autores que analisam criticamente as políticas de formação de professores no Brasil, com foco nos efeitos das reformas educacionais orientadas por uma lógica gerencial e de responsabilização individual. Contribuições de Diniz-Pereira e Faria (2020), Freitas (2018) e Gatti (2008) são mobilizadas pontualmente para contextualizar o PRP dentro das políticas públicas de formação docente e problematizar as condições estruturais que influenciam o percurso formativo dos licenciandos.

Além das contribuições dos autores que discutem a formação docente, a análise do Programa Residência Pedagógica (PRP) enquanto espaço de formação inicial é aprofundada a partir da teoria de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron**.** Os conceitos de *habitus***,** campo e capital cultural constituem ferramentas analíticas centrais para interpretar as dinâmicas sociais, simbólicas e institucionais que atravessam a experiência dos licenciandos durante a residência pedagógica, permitindo compreender como disposições, trajetórias e condições objetivas influenciam os processos formativos e a construção da identidade docente.

Esta dissertação está estruturada em quatro seções, organizadas de modo a explicitar, de forma articulada e progressiva, os fundamentos teóricos, os caminhos metodológicos, a análise dos dados empíricos e as considerações finais do estudo. A organização do trabalho segue uma trajetória analítica que conduz o leitor desde a contextualização e a justificativa da pesquisa até a análise dos dados empíricos e suas implicações para a formação de professores. Esse percurso estruturado possibilita compreender, de forma integrada, os objetivos do estudo, sua fundamentação teórica, as opções metodológicas e os principais resultados alcançados.

A seção 1 apresenta a Introdução desta dissertação, contextualizando a temática da pesquisa e destacando a importância de investigar a formação inicial docente no âmbito do Programa Residência Pedagógica (PRP). Parte-se de uma nota autobiográfica que justifica a escolha do tema a partir da experiência vivida no PRP e das inquietações surgidas ao longo desse processo formativo. Além da contextualização, a seção explicita o problema de pesquisa, a questão norteadora, os objetivos (geral e específicos) e a justificativa do estudo, delimitando o foco da investigação e evidenciando sua relevância acadêmica e social.

A seção 2 apresenta os caminhos metodológicos adotados, ancorados em uma abordagem qualitativa, interpretativa e crítica. As escolhas metodológicas dialogam com a natureza do objeto de estudo e com o compromisso com a escuta sensível dos sujeitos e a análise situada dos seus discursos e práticas. A estrutura da seção contempla: a fundamentação da

abordagem qualitativa; a caracterização do campo empírico; a definição dos sujeitos participantes; a descrição dos instrumentos metodológicos e os procedimentos de análise de dados, orientados pela Análise de Conteúdo (Franco, 2012) e pelos princípios da pesquisa qualitativa em educação (Lüdke; André, 1986).

A seção 3 apresenta os referenciais teóricos que fundamentam esta dissertação, abordando aspectos históricos, políticos e sociológicos da formação inicial docente no Brasil, com foco no Programa Residência Pedagógica (PRP). A seção está organizado em três tópicos: a trajetória das políticas de formação docente no país; o contexto de criação e implementação do PRP e a análise da experiência do programa na UFPA.

A seção 4 é dedicada à apresentação e à análise dos dados produzidos ao longo da pesquisa, a partir dos principais achados emergentes das entrevistas realizadas. Tem como objetivo central compreender as contribuições do PRP na formação inicial dos licenciandos, com ênfase nos processos de construção da identidade docente.

A análise será orientada por referenciais teóricos que buscam evidenciar as principais contribuições, desafios e sentidos atribuídos pelos sujeitos à sua experiência no PRP. Desse modo, pretende-se contribuir para o debate sobre a formação inicial de professores, considerando as especificidades do contexto investigado e as trajetórias formativas dos licenciandos participantes.

Dessa forma, ao tomar o PRP como objeto de análise, esta dissertação busca compreender a formação inicial de professores de Ciências Sociais a partir de um olhar situado, crítico e socialmente referenciado, articulando experiência formativa, políticas públicas e contexto amazônico. Ao analisar as práticas, percepções e sentidos atribuídos pelos licenciandos à vivência no PRP, o estudo pretende contribuir para o debate sobre a iniciação à docência e para o aprimoramento das políticas de formação docente, especialmente no âmbito da universidade pública e da educação básica

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS: ESCUTA E INTERPRETAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE

A metodologia adotada nesta pesquisa foi concebida com o objetivo de compreender as experiências vividas pelos sujeitos envolvidos no Programa Residência Pedagógica (PRP), mais especificamente no Núcleo de Sociologia da UFPA, entre os anos de 2018 e 2024. Investigar um processo formativo complexo como o PRP exige uma abordagem que vá além da mensuração de resultados ou da quantificação de dados. É preciso captar os sentidos, as contradições, os silenciamentos e as interpretações que emergem da vivência concreta dos sujeitos em contextos educacionais historicamente situados.

Por essa razão, a presente pesquisa se ancora na abordagem qualitativa, cuja perspectiva epistemológica valoriza os significados atribuídos pelos participantes às suas trajetórias formativas, suas práticas e seus discursos. A escuta atenta e o compromisso com a construção compartilhada do conhecimento são princípios fundamentais que orientam a produção e a análise dos dados.

Com base nesses pressupostos, esta seção apresenta, de forma integrada, os procedimentos metodológicos que orientaram o desenvolvimento da investigação. Organiza-se em cinco partes, nas quais se explicita o percurso metodológico adotado: a) a fundamentação da abordagem qualitativa enquanto opção teórico-metodológica; b) a caracterização do campo empírico da pesquisa, com destaque para a UFPA, a FACS e a Escola de Aplicação; c) a definição e descrição dos sujeitos investigados; d) a apresentação dos instrumentos de produção dos dados; e) a sistematização e a análise do material empírico, tomando como referência a Análise de Conteúdo, conforme proposta por Franco (2012).

Ao explicitar com rigor os caminhos metodológicos seguidos, esta seção busca conferir transparência, coerência e densidade à pesquisa, reafirmando o compromisso com uma ciência comprometida com a realidade social e com a escuta dos sujeitos.

2.1 Pesquisa Qualitativa

Para dar início à apresentação dos procedimentos metodológicos, abordamos neste item os fundamentos teórico-epistemológicos que sustentam a opção pela abordagem escolhida. A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, por considerar que esse caminho metodológico é o mais adequado para compreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos à sua

formação no Programa Residência Pedagógica (PRP). Como destacam Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa não se reduz a um conjunto de técnicas, mas representa uma abordagem epistemológica voltada à compreensão da realidade social em sua complexidade, valorizando a experiência vivida, o ambiente natural, o processo de construção do significado e os contextos nos quais os sujeitos estão inseridos. Para os autores, investigar qualitativamente significa compreender como as pessoas constroem sentidos sobre suas experiências, suas práticas e seus mundos de vida, a partir da perspectiva dos próprios sujeitos.

No interior dessa abordagem qualitativa, a presente investigação configura-se como um estudo de caso, centrado na análise das experiências formativas vivenciadas por residentes egressos do PRP, no Núcleo de Sociologia da UFPA. O caso em estudo corresponde, portanto, à experiência de formação inicial docente desenvolvida nesse núcleo específico, considerando as práticas formativas, os processos de socialização profissional e os sentidos atribuídos pelos licenciandos à sua participação no programa.

A opção pelo estudo de caso justifica-se pela intenção de compreender de forma aprofundada uma experiência formativa situada em um contexto específico. Conforme destacam Lüdke e André (1986), o estudo de caso caracteriza-se pela investigação detalhada de uma unidade particular — como uma instituição, um programa ou um grupo social — buscando apreender sua complexidade e suas singularidades no contexto em que se desenvolve. No presente trabalho, o caso corresponde ao Núcleo de Sociologia da UFPA no âmbito do Programa Residência Pedagógica, considerando suas práticas formativas, seus sujeitos e as mediações institucionais que atravessam essa experiência. Trata-se, portanto, de uma investigação contextualizada, que não pretende produzir generalizações estatísticas, mas compreender, em profundidade, os sentidos construídos pelos participantes em uma realidade específica.

O estudo localiza-se institucionalmente na Universidade Federal do Pará (UFPA), mais especificamente no curso de Licenciatura em Ciências Sociais, vinculado à Faculdade de Ciências Sociais (FACS), com atuação do Núcleo de Sociologia do PRP junto à Escola de Aplicação da universidade, situada na cidade de Belém, no estado do Pará, em contexto amazônico. O recorte temporal da investigação abrange o período de 2018 a 2024, correspondente às três edições do PRP das quais o Núcleo de Sociologia participou.

Quanto aos limites do estudo, a pesquisa delimita-se à escuta e à análise das manifestações de residentes egressos do Programa Residência Pedagógica (PRP), tomando suas percepções e experiências como eixo central da investigação. A opção por não incluir

entrevistas com preceptores ou coordenadores institucionais constitui uma escolha teórico-metodológica deliberada, coerente com o objetivo de compreender os sentidos atribuídos à formação docente a partir do ponto de vista daqueles que vivenciaram o programa na condição de sujeitos em formação inicial.

A definição dos participantes ocorreu por meio de amostragem não probabilística por conveniência, considerando a possibilidade concreta de acesso aos residentes egressos no momento da realização da pesquisa. Foram entrevistados seis licenciandos que mantinham disponibilidade e contato institucional, o que viabilizou a produção dos dados dentro dos limites temporais e operacionais do estudo. Conforme aponta Gil (2002), a amostragem por conveniência caracteriza-se pela escolha dos sujeitos em função da facilidade de acesso e das condições práticas de realização da investigação, sendo um procedimento recorrente em pesquisas de caráter qualitativo. Assim, a seleção dos seis participantes não teve a pretensão de representar a totalidade dos egressos do programa, mas de possibilitar a compreensão aprofundada das experiências formativas vivenciadas no contexto investigado.

Além da questão do acesso, o número de entrevistas também foi definido considerando o critério de saturação dos dados. De acordo com Minayo (1994), na pesquisa qualitativa a coleta pode ser encerrada quando os depoimentos passam a apresentar repetição de sentidos e não trazem novos elementos significativos para a análise. No desenvolvimento desta investigação, observou-se que, a partir da sexta entrevista, as falas começaram a retomar temas, percepções e experiências já mencionadas anteriormente, indicando certa recorrência nas categorias construídas. Nesse sentido, a decisão de encerrar a coleta nesse ponto mostrou-se adequada aos objetivos do estudo, pois o material obtido já permitia compreender de forma consistente os sentidos atribuídos pelos participantes à experiência no PRP.

Ao privilegiar as vozes dos licenciandos, o estudo busca dar centralidade às experiências formativas, às aprendizagens, às tensões e aos desafios percebidos pelos residentes no processo de inserção na escola e de aproximação com o exercício da docência. A inclusão de outros agentes institucionais implicaria deslocar o foco da análise para dimensões de natureza avaliativa ou administrativa do programa, o que extrapola os objetivos desta investigação.
Desse modo, a pesquisa não se propõe a abranger a totalidade dos sujeitos envolvidos no PRP, nem a produzir uma avaliação institucional de sua implementação, mas a compreender, a partir das manifestações dos licenciandos egressos, como se constituem os sentidos da formação docente no âmbito desse programa, reconhecendo que tais sentidos são parciais, situados e atravessados pelas experiências singulares de cada participante. Nessa perspectiva, o estudo de

caso permite apreender o fenômeno investigado de forma contextualizada e situada, respeitando suas particularidades históricas, institucionais e pedagógicas, sem a pretensão de generalizações estatísticas.

Os autores enumeram como características essenciais da pesquisa qualitativa: a investigação no ambiente natural dos fenômenos; o pesquisador como instrumento central na construção e análise dos dados; o uso de dados descritivos em forma de palavras, falas e documentos; a preocupação com o processo e não apenas com os resultados; a análise indutiva e, principalmente, a centralidade do significado como foco investigativo. Esse conjunto de elementos é especialmente pertinente à análise das vivências formativas no PRP, que envolvem trajetórias singulares, articulação entre teoria e prática, e múltiplas formas de construção da identidade docente.

Na perspectiva qualitativa, o pesquisador atua como um mediador na produção do conhecimento, estabelecendo relações éticas, dialógicas e interpretativas com os sujeitos investigados. É nesse sentido que Bogdan e Biklen (1994) ressaltam a importância de uma postura empática, sensível ao contexto e às relações humanas, na qual o pesquisador não se posiciona como um observador neutro, mas como alguém que co-constrói o conhecimento a partir da interação com os participantes. Tal abordagem se mostra especialmente relevante no campo da formação docente, onde os processos investigados são atravessados por dimensões subjetivas, simbólicas e relacionais, que não podem ser reduzidas a dados quantitativos ou generalizações estatísticas.

A esse respeito, Minayo (1994) ressalta que a pesquisa qualitativa se insere em uma perspectiva interpretativa e dialética, cujo propósito não é quantificar comportamentos, mas compreender os significados sociais, simbólicos e históricos das práticas humanas. Segundo a autora, o conhecimento qualitativo é construído em constante articulação com a realidade concreta e com os sujeitos que a vivenciam, sendo profundamente influenciado por suas trajetórias, culturas e condições de vida. Dessa forma, espera-se que o pesquisador adote uma postura ética, comprometida e reflexiva, reconhecendo que os dados não são meros registros objetivos, mas construções sociais carregadas de sentido.

Ainda segundo Minayo (1994), a realidade social deve ser compreendida como um processo histórico e contraditório, e, por isso, a pesquisa qualitativa exige atenção às especificidades do campo, à escuta dos sujeitos e à interpretação crítica dos dados. Essa perspectiva é especialmente relevante nesta dissertação, ao se investigar o PRP em uma instituição amazônica, marcada por desigualdades educacionais e por trajetórias de estudantes

em situação de vulnerabilidade social. O contexto da UFPA, com suas especificidades regionais, sociais e institucionais, reforça a importância de uma abordagem metodológica capaz de captar os sentidos locais, os desafios enfrentados e as estratégias construídas pelos sujeitos em formação.

Complementando essa perspectiva, Menga Lüdke e Marli André (1986) destacam que a pesquisa qualitativa em educação busca compreender os fenômenos educacionais a partir do ponto de vista dos sujeitos envolvidos, respeitando suas experiências, valores e contextos socioculturais. Para essas autoras, mais do que descrever ações ou medir resultados, trata-se de interpretar os significados construídos pelos participantes, permitindo compreender como eles vivenciam a formação docente e constroem saberes profissionais ao longo do processo.

Além disso, conforme enfatiza Franco (2012), a pesquisa qualitativa na formação docente deve considerar a prática como um processo dialético e reflexivo, que articula teoria, experiência e análise crítica. Ao investigar um programa como o PRP, torna-se fundamental compreender como os licenciandos se apropriam das experiências formativas, reelaboram seus saberes e desenvolvem uma identidade profissional em constante transformação. Essa perspectiva exige do pesquisador sensibilidade para captar os sentidos em construção, disposição para escutar atentamente as falas e habilidade para interpretar as contradições e potencialidades que emergem da realidade escolar.

Portanto, a escolha pela abordagem qualitativa nesta dissertação justifica-se tanto pela natureza do objeto de estudo quanto pela intencionalidade da pesquisa, que visa interpretar a formação docente como um processo complexo, situado e atravessado por múltiplas dimensões. Como reforça Minayo (1994), esse tipo de investigação não busca verdades universais, mas compreensão aprofundada de realidades específicas, articulando teoria e prática, sujeitos e contextos, sentidos e ações.

2.2 Campo da Pesquisa

Considerando a necessidade de compreender as experiências formativas em seus contextos específicos, conforme discutido no item anterior, esta pesquisa delimita como campo empírico as ações realizadas no âmbito do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFPA, especificamente aquelas vinculadas ao subprojeto de Sociologia do PRP.

A delimitação do campo empírico reforça o caráter de estudo de caso desta pesquisa, uma vez que focaliza um núcleo específico de implementação do PRP, considerando suas práticas, sujeitos e condições institucionais.

Neste contexto, o termo Núcleo de Sociologia refere-se ao subgrupo institucional do PRP voltado à formação inicial de professores de Sociologia, em consonância com as diretrizes nacionais do programa. Trata-se de uma delimitação interna que organiza as ações formativas destinadas aos licenciandos em Ciências Sociais da UFPA, reunindo residentes, preceptores e coordenação universitária em torno de um mesmo campo disciplinar. Sempre que se faz referência ao Núcleo de Sociologia, portanto, está-se tratando da implementação local do PRP voltada à licenciatura em Sociologia.

Mais especificamente, o estudo se concentra nas atividades desenvolvidas por licenciandos integrantes desse núcleo, em dois espaços fundamentais: a Escola de Aplicação da UFPA (EAUFPA) e a Faculdade de Ciências Sociais (FACS), ambos localizados no Campus Universitário do Guamá, na cidade de Belém do Pará.

Fundada em 1957, a Universidade Federal do Pará (UFPA) constitui-se como a principal instituição pública de ensino superior do estado do Pará e da região Norte do país, desempenhando papel central na formação acadêmica, científica e docente. É nesse contexto institucional que se insere o Programa Residência Pedagógica, objeto desta investigação.

Localizada na região amazônica, no norte do Brasil, marcada por grande diversidade geográfica e significativas desigualdades socioeconômicas, a UFPA se destaca como uma das maiores e mais relevantes instituições de ensino superior da Região Norte. Sua atuação se estende por diversas microrregiões do Estado do Pará, promovendo ensino, pesquisa e extensão em mais de 82 municípios, por meio de seus 13 campi: Belém, Abaetetuba, Bragança, Santarém, Capanema, Castanhal, Altamira, Breves, Soure, Ananindeua, Tucuruí, Salinópolis e Cametá.

No interior da UFPA, o curso de Licenciatura em Ciências Sociais está abrigado na Faculdade de Ciências Sociais (FACS), unidade acadêmica vinculada ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH). A FACS é responsável pelas ofertas de cursos de graduação e pós-graduação nas áreas de Sociologia, Antropologia e Ciência Política, articulando atividades de ensino, pesquisa e extensão. Sua missão inclui formar profissionais com sólida base teórica e comprometidos com os desafios sociais da região amazônica.

O PRP no curso de Ciências Sociais da UFPA, especificamente o Núcleo de Sociologia, não contou, ao longo de suas três edições, com uma estrutura física própria ou sala exclusiva

para suas atividades dentro da universidade. Os encontros de planejamento, reuniões com preceptores, grupos de estudos e outras ações formativas ocorreram de forma compartilhada em salas da FACS, auditórios do IFCH ou espaços livres da UFPA, sempre de maneira flexível e adaptada à disponibilidade institucional. Esse aspecto logístico revela, por um lado, os desafios enfrentados pelos programas de formação docente quanto à infraestrutura; por outro, evidencia o esforço dos envolvidos em manter a continuidade e a qualidade das ações formativas mesmo em condições materiais limitadas.

Nesse contexto, enquanto os espaços da UFPA acolhiam as atividades formativas de planejamento e reflexão teórica, foi na Escola de Aplicação da UFPA que se concentrou a dimensão prática da formação, tornando-se o principal cenário de atuação dos residentes. A EAUFPA, por sua vez, desempenhou um papel central na vivência prática dos licenciandos.

Localizada no Campus do Guamá, a EAUFPA é uma escola pública de educação básica com autonomia administrativa, mantendo, contudo, vinculação acadêmica e formativa com a UFPA, especialmente no que se refere às atividades de ensino, pesquisa, extensão e estágio supervisionado dos cursos de licenciatura. Nesse sentido, configura-se como um espaço privilegiado de articulação entre universidade e escola básica, abrigando projetos de formação docente e experiências pedagógicas desenvolvidas em parceria institucional. A escola atende turmas da educação infantil ao ensino médio e é reconhecida por promover projetos integradores e práticas pedagógicas voltadas ao fortalecimento da educação pública.

No contexto do PRP, a EAUFPA foi o principal espaço de inserção dos licenciandos residentes. As atividades desenvolvidas incluíram: observação de aulas, planejamento de sequências didáticas, aplicação de projetos pedagógicos, regência supervisionada de conteúdos de Sociologia, participação em eventos escolares, reuniões pedagógicas e oficinas com os alunos do ensino médio. A inserção na rotina escolar foi gradual e orientada pelos preceptores[1], docentes da escola com experiência no ensino de Sociologia e engajamento no acompanhamento dos futuros professores. Esse contato direto com o cotidiano escolar possibilitou aos residentes compreenderem melhor os desafios reais do magistério, exercitar a

[1] No âmbito do PRP, os preceptores são professores da escola-campo que acompanham e orientam pedagogicamente os residentes no desenvolvimento das atividades práticas. Embora desempenhem papel fundamental na organização e mediação das ações formativas, os preceptores — assim como os coordenadores institucionais e de área — não integram o conjunto de sujeitos entrevistados nesta pesquisa, sendo mencionados apenas como atores do contexto institucional do programa.

prática docente com autonomia e, sobretudo, construir um olhar mais crítico e reflexivo sobre o papel da escola pública.

Ao articular as ações entre a EAUFPA e a FACS/UFPA, o Núcleo de Sociologia do PRP buscou estabelecer um processo formativo contínuo e integrado. Os residentes participaram de atividades formativas tanto na escola quanto na universidade, o que proporcionou uma experiência de formação situada, colaborativa e imersiva, marcada por trocas entre pares, reflexões coletivas e experimentações pedagógicas inovadoras. Dessa forma, o campo da pesquisa não pode ser compreendido apenas como um espaço físico delimitado, mas como um espaço de relações formativas, marcado pela interação entre sujeitos em formação, professores da escola básica, docentes universitários e as condições institucionais da UFPA. É nesse campo - permeado por desafios estruturais, disputas simbólicas e práticas colaborativas - que se constrói a experiência dos licenciandos no PRP e que esta pesquisa busca compreender, a partir das vozes, vivências e sentidos atribuídos por seus protagonistas.

2.3 Sujeitos da Pesquisa

Dando continuidade à descrição dos elementos que compõem o campo empírico da pesquisa, é fundamental apresentar os sujeitos que participarão diretamente das ações do Núcleo de Sociologia, cujas trajetórias e vivências constituem a base para a análise proposta. Os sujeitos são oito residentes egressos do Residência Pedagógica, formados/formandos no curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFPA, que participaram do Núcleo de Sociologia ao longo das edições realizadas entre 2018 e 2024. Esses sujeitos foram, à época, estudantes regularmente matriculados na graduação e integraram como bolsistas do programa. Suas experiências no PRP constituem o núcleo central de análise desta pesquisa, uma vez que permitem compreender os sentidos atribuídos à formação docente vivida nesse processo.

Os residentes entrevistados eram majoritariamente oriundos de escolas públicas, residentes em bairros periféricos de Belém e em municípios da Região Metropolitana, e ingressaram na UFPA por meio de políticas de ações afirmativas, especialmente pelo sistema de cotas sociais e raciais. Do total de participantes da pesquisa, a maioria declarou pertencer a famílias de baixa renda e vivenciar condições de vulnerabilidade socioeconômica, cenário recorrente entre os discentes da universidade, conforme indicam relatórios institucionais da própria UFPA. A composição desse grupo decorre da adesão voluntária dos residentes egressos que aceitaram participar das entrevistas, não tendo a pesquisa a pretensão de representar a

totalidade dos perfis existentes no programa, mas aqueles para os quais foi possível obter respostas positivas no período de realização do trabalho de campo.

No contexto do PRP, a situação desses licenciandos exigia ainda maior atenção, uma vez que, para muitos, a bolsa do programa era a principal - e às vezes única - fonte de renda pessoal durante o período de participação. Esse apoio financeiro teve papel determinante não só para a permanência no curso, mas também para o engajamento nas atividades formativas previstas pelo programa, que exigiam dedicação regular nas escolas-campo, participação em reuniões pedagógicas e planejamento didático.

Além dos aspectos econômicos, os residentes egressos traziam consigo trajetórias escolares marcadas por desafios estruturais, oriundos de contextos em que o acesso à educação básica de qualidade é frequentemente limitado. Ainda assim, suas vivências e saberes populares constituíram importante repertório para o exercício da docência no PRP. Muitos eram jovens de primeira geração no ensino superior, trabalhadores informais, militantes de movimentos sociais, o que lhes conferia uma visão crítica sobre o papel da escola pública e sobre os desafios da educação na Amazônia.

Portanto, a escolha deste grupo como sujeito da pesquisa se justifica não apenas por sua participação ativa no PRP, mas também por representarem uma geração de futuros professores cuja formação foi atravessada por tensões sociais, desigualdades estruturais e resistências cotidianas. São sujeitos que, ao vivenciarem o PRP, construíram práticas pedagógicas enraizadas na realidade concreta, desenvolvendo um olhar sensível, comprometido e crítico sobre o ofício docente. Escutar suas vozes foi essencial para compreender as contribuições reais da residência pedagógica na formação de professores de Ciências Sociais em contextos periféricos e amazônicos.

2.4 Instrumentos metodológicos utilizados na pesquisa

Diante do objetivo de compreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos à formação docente vivida no PRP, optou-se por concentrar a produção empírica exclusivamente nas entrevistas semiestruturadas, compreendidas como instrumento privilegiado para acessar os depoimentos, interpretações e experiências formativas. Tal escolha se justifica pela natureza do objeto investigado, que demanda a escuta aprofundada das vozes dos sujeitos, mais do que a reconstrução normativa ou institucional do programa.

2.4.1) Entrevistas semiestruturadas

A entrevista semiestruturada é um instrumento a ser usado, cujas características metodológicas favorecem a escuta qualificada dos sujeitos da pesquisa, elas serão o principal instrumento de construção de dados empíricos desta investigação, por permitirem acesso às percepções, significados e trajetórias dos sujeitos envolvidos no PRP. Trata-se de uma técnica amplamente utilizada na pesquisa qualitativa por possibilitar flexibilidade, profundidade e liberdade de expressão, sem abrir mão da coerência com os objetivos investigativos. Foi elaborado um roteiro específico de entrevista para os residentes egressos.

As entrevistas abordaram as motivações dos residentes para ingressar no PRP, as experiências no cotidiano escolar, os desafios enfrentados, as aprendizagens significativas, a relação com preceptores e coordenadores, e as contribuições do programa para a construção da identidade docente.

As entrevistas foram realizadas presencialmente ou por meio de plataformas digitais, de acordo com a disponibilidade dos participantes. Tiveram duração média estimada entre 40 e 60 minutos e foram gravadas com autorização prévia, para posterior transcrição integral e análise sistemática. Para fins de organização analítica e preservação do anonimato, os participantes da pesquisa são identificados ao longo do texto por códigos alfanuméricos, sendo denominados como Residente 01, Residente 02, Residente 03 e assim sucessivamente. Essa forma de identificação garante a confidencialidade dos sujeitos e atende aos princípios éticos que orientam pesquisas de natureza qualitativa, sem comprometer a compreensão das falas analisadas. As entrevistas foram realizadas no período de Outubro a Novembro de 2025, de modo online e presencial.

A utilização da entrevista semiestruturada neste contexto se justifica pela necessidade de apreender os sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos à sua experiência formativa, respeitando suas subjetividades e sua realidade concreta.

2.5 Procedimentos de análise de dados

As entrevistas semiestruturadas foram examinadas com base na metodologia da análise de conteúdo, conforme proposta por Franco (2012).

Entendemos que os dados empíricos, como as entrevistas, não expressam significados de maneira direta e transparente, mas requerem um trabalho analítico que revele suas estruturas

latentes, suas contradições internas e os sentidos produzidos em meio a disputas simbólicas e sociais. Portanto, a análise de conteúdo, segundo Franco (2012), permite a articulação entre os dados e os referenciais teóricos da pesquisa, possibilitando interpretações críticas e situadas.

O processo analítico seguiu três etapas interdependentes:

a) Pré-análise: organização e imersão no corpus

Em consonância com a metodologia da Análise de Conteúdo, conforme sistematizada por Franco (2012), a etapa de pré-análise constituiu-se como o momento inicial de organização, preparação e aproximação sistemática com o material empírico da pesquisa. Nessa fase, procedeu-se à constituição do corpus analítico, a partir da seleção, conferência e sistematização das transcrições integrais das entrevistas realizadas com os residentes egressos do Programa Residência Pedagógica, assegurando os critérios de exaustividade, representatividade e homogeneidade, conforme orienta a autora.

O corpus foi composto exclusivamente pelas entrevistas que atenderam aos critérios definidos previamente na pesquisa, considerando a completude das respostas, a aderência aos objetivos do estudo e a qualidade do material transcrito. Após essa organização inicial, realizou-se a leitura flutuante, entendida por Franco (2012) como uma leitura livre, atenta e reiterada do material, com a finalidade de promover uma imersão progressiva do pesquisador nas falas dos participantes, sem a imposição prévia de categorias analíticas fechadas.

Essa leitura possibilitou a apreensão do sentido global do material empírico, bem como a identificação de recorrências temáticas, convergências, tensões, silêncios e singularidades presentes nas falas dos residentes. A partir desse processo, buscou-se captar tanto os conteúdos manifestos quanto os sentidos latentes expressos pelos participantes, em articulação com os objetivos da investigação e o referencial teórico adotado.

Com base nessa imersão inicial, procedeu-se à identificação das unidades de registro e das unidades de contexto, consideradas elementos centrais para a organização e posterior categorização do material. Esse movimento resultou na elaboração de um quadro preliminar de categorias analíticas emergentes, construídas de forma indutiva e articuladas aos objetivos da pesquisa, as quais foram posteriormente revistas, aprofundadas e refinadas nas etapas subsequentes da análise, em consonância com o caráter processual e dialético da Análise de Conteúdo proposta por Franco (2012).

b) Exploração do material: categorização temática

Na etapa de exploração do material, os dados empíricos foram submetidos à análise categorial temática, conforme os pressupostos da Análise de Conteúdo sistematizada por Franco (2012). Essa fase correspondeu ao momento de desagregação, codificação e reagrupamento do corpus, no qual as unidades de registro, previamente identificadas na pré-análise, foram examinadas de forma sistemática, com vistas à apreensão dos sentidos produzidos pelos participantes.

A categorização consistiu na organização dessas unidades de significado em categorias empíricas e analíticas, construídas a partir de critérios de relevância teórica, recorrência discursiva e intensidade simbólica, respeitando o caráter processual e dinâmico da análise. As categorias não foram compreendidas como estruturas rígidas ou definitivas, mas como construções interpretativas resultantes do diálogo entre o material empírico, o referencial teórico e os objetivos da pesquisa.

Conforme destaca Franco (2012), as categorias deveriam ser sensíveis à complexidade do fenômeno investigado, articulando dimensões objetivas e subjetivas, individuais e coletivas, bem como considerando os contextos sociais, institucionais e históricos de produção das falas. Nesse sentido, a análise buscou identificar tanto os conteúdos manifestos quanto os sentidos latentes, as marcas de subjetividade e os elementos ideológicos presentes nos discursos dos residentes.

Embora a Análise de Conteúdo privilegie a emergência das categorias a partir do material empírico, eixos analíticos preliminares, derivados do referencial teórico e dos objetivos da pesquisa, foram utilizados como orientadores iniciais da leitura, sem prejuízo da abertura analítica necessária ao surgimento de novas categorias ao longo do processo interpretativo. Esses eixos foram revistos, aprofundados e reorganizados durante a exploração empírica dos dados, resultando nos seguintes eixos analíticos:

- A docência como prática social e política;
- Articulação (e as tensões) entre teoria e prática na formação inicial;
- A escola pública como espaço de aprendizagem e resistência;
- As contribuições do PRP para a constituição da identidade docente;
- As desigualdades sociais e suas implicações no percurso formativo dos licenciandos.

c) Tratamento e interpretação dos resultados: inferência e reflexão crítica

Na última etapa, foi realizada a interpretação dos dados ancorados do arcabouço teórico que fundamenta a pesquisa. O objetivo é construir inferências que revelem os sentidos

produzidos pelos sujeitos sobre sua trajetória formativa no PRP, considerando suas posições sociais, institucionais e históricas. A análise buscou apreender os significados atribuídos à docência, às experiências nas escolas de aplicação, às relações com os preceptores e ao papel da universidade na formação inicial.

Na etapa final da Análise de Conteúdo, procedeu-se ao tratamento e à interpretação dos resultados, com base no arcabouço teórico que fundamentou a pesquisa. Esse momento correspondeu à síntese interpretativa do material analisado, na qual as categorias e os eixos temáticos construídos nas etapas anteriores foram articulados de modo sistemático, possibilitando a produção de inferências analíticas sobre o fenômeno investigado.

O objetivo dessa etapa foi construir inferências capazes de revelar os sentidos produzidos pelos residentes egressos acerca de sua trajetória formativa no âmbito do Programa Residência Pedagógica (PRP), considerando as condições sociais, institucionais e históricas que atravessaram suas experiências. A interpretação dos dados buscou compreender como os participantes significaram a docência, as vivências nas escolas de aplicação, as relações estabelecidas com os preceptores e o papel atribuído à universidade no processo de formação inicial, evidenciando aprendizados, tensões, contradições e deslocamentos identitários presentes nas falas.

Conforme destaca Franco (2012), o tratamento dos resultados não se restringiu à descrição ou à ordenação dos dados, mas envolveu um movimento analítico de aprofundamento interpretativo, orientado pela articulação entre os conteúdos manifestos e os sentidos latentes dos discursos. Nesse sentido, a análise buscou explicitar as relações entre as produções discursivas dos sujeitos e as estruturas sociais, políticas e educacionais mais amplas, compreendendo as práticas formativas como expressões concretas de processos sociais historicamente situados.

Essa etapa possibilitou uma leitura crítica do Programa Residência Pedagógica enquanto política de formação docente, reconhecendo os sujeitos da pesquisa como produtores de sentidos, saberes e posicionamentos críticos, que, ao relatar suas experiências, também evidenciaram formas de adesão, negociação e resistência às normatividades e prescrições que atravessam a formação inicial de professores.

Nesse movimento interpretativo, os conceitos de habitus, capital cultural e campo, oriundos do referencial bourdieusiano, foram mobilizados como ferramentas analíticas centrais para a leitura das falas dos residentes egressos, especialmente no que se refere aos processos de socialização profissional, às disposições incorporadas e aos posicionamentos dos sujeitos no

campo educacional. De forma articulada, o referencial da formação docente, a partir de autores como António Nóvoa, contribuiu para a compreensão da constituição da identidade docente, dos processos formativos e das aprendizagens profissionais construídas ao longo da experiência no Programa Residência Pedagógica.

Além disso, os pressupostos da Análise de Conteúdo, conforme sistematizados por Franco (2012), orientaram o tratamento metodológico do material empírico, assegurando a construção das categorias e a produção das inferências analíticas. Dessa maneira, o arcabouço teórico adotado não operou de forma homogênea ou totalizante, mas como um conjunto articulado de referenciais, acionados conforme as demandas interpretativas do material empírico, atuando tanto como sustentação conceitual quanto como operadores analíticos na interpretação crítica das falas dos participantes.

Compreender as experiências formativas vividas pelos sujeitos do Programa exige, contudo, ampliar o olhar para além do campo empírico. É preciso considerar as condições estruturais mais amplas que moldam a formação docente no Brasil. Nesse sentido, torna-se necessário examinar os marcos históricos, políticos e institucionais que configuram as políticas públicas de formação de professores no país, situando o PRP no interior de um campo educacional em constante disputa. É esse o objetivo da próxima seção.

3 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

A formação de professores no Brasil tem sido historicamente atravessada por diferentes concepções educacionais, disputas políticas, ideológicas e modelos de regulação que refletem os projetos em disputa no campo educacional. Esta seção busca examinar a trajetória e os tensionamentos das políticas públicas voltadas à formação docente, com ênfase na formação inicial. A análise parte do reconhecimento de que tais políticas não são neutras, mas expressam escolhas políticas que impactam diretamente o currículo, os saberes valorizados e o perfil do professor a ser formado. Conforme observa Dourado (2020), em um contexto marcado pelo avanço da lógica neoliberal, da padronização curricular e da responsabilização individual, torna-se fundamental compreender os caminhos trilhados pela formação docente no país, identificando avanços, contradições e resistências. Para isso, serão discutidas as principais legislações, programas e diretrizes que moldaram a formação inicial de professores nas últimas décadas, com destaque para os programas de iniciação à docência, os quais configuram respostas institucionais às múltiplas crises que afetam a profissão docente.

Ao dialogar com essa perspectiva, torna-se possível tensionar o lugar do PRP no campo das políticas formativas: embora apresentado como iniciativa de fortalecimento da articulação universidade–escola, o programa também opera como instrumento de regulação, impondo aos cursos de licenciatura parâmetros curriculares e formativos alinhados à BNCC e aos marcos avaliativos da CAPES. Dessa forma, as contribuições de Dourado não apenas contextualizam o cenário político da formação docente, mas oferecem elementos analíticos para compreender as contradições estruturais que atravessam o PRP enquanto programa institucional de fomento à formação docente, de caráter indutor e dependente de diretrizes e editais da CAPES, inserido no campo das políticas públicas educacionais.

A partir desse panorama geral, passamos a examinar as principais políticas que moldaram a formação inicial docente no Brasil.

3.1 Políticas de formação inicial

Diante desse panorama introdutório, é possível aprofundar a discussão sobre as políticas de formação inicial, suas origens, transformações e contradições ao longo da história. A formação inicial de professores no Brasil atravessa um percurso histórico marcado por ambivalências, reformas legais e disputas teórico-ideológicas. As políticas públicas destinadas

a estruturar a formação docente sempre refletiram os embates entre uma concepção tecnicista e normativa da educação, e outra crítica e reflexiva, voltada à emancipação social e ao fortalecimento de um projeto de formação humana integral.

Nas últimas décadas, esse debate ganha novos contornos diante de um contexto educacional atravessado por reformas orientadas por uma racionalidade gerencial e neoliberal. Conforme destacam Diniz-Pereira e Faria (2020), os programas de iniciação à docência, como o PIBID e o PRP, surgem como estratégias estatais para lidar com os efeitos da precarização do trabalho docente, da falta de atratividade da carreira e da necessidade de formação mais prática dos futuros professores. Esses programas se inserem, portanto, em um contexto de busca por soluções rápidas e focalizadas diante de uma crise estrutural da profissão docente.

Nesse sentido, as contribuições de Faria & Diniz-Pereira (2020) permitem aprofundar a análise sobre os programas de iniciação à docência, ao argumentarem que iniciativas como o PRP não apenas ampliam a aproximação entre universidade e escola, mas também introduzem dispositivos de regulação que podem reforçar uma perspectiva tecnicista da formação. Para os autores, o PRP opera dentro de um modelo de profissionalização por competências que tende a deslocar o foco da reflexão crítica para a execução de tarefas prescritas, aproximando a docência de um repertório instrumental. Essa crítica é particularmente útil para compreender tensões vividas no Núcleo de Sociologia, onde, embora se reconheçam ganhos formativos, também emergem limites decorrentes das exigências institucionais, da produção de relatórios e da padronização de práticas. Assim, a leitura dos autores contribui para problematizar como a articulação teoria–prática pode assumir sentidos distintos a depender da forma como o programa é apropriado pelos sujeitos envolvidos.

Desde o século XIX, as primeiras iniciativas de formação docente no Brasil foram orientadas por um ideal de disciplinamento social, com foco na preparação de professores para atuar na educação primária a partir de uma perspectiva normatizadora e moralizante. Já na Primeira República, iniciativas como os Institutos de Educação surgiram para padronizar a formação docente, ainda fortemente centralizada e pouco conectada às realidades locais.

Na Era Vargas, as reformas de Francisco Campos e Gustavo Capanema[2] instituíram uma racionalidade tecnicista, com currículos voltados à formação prática e disciplinar, refletindo

[2] **Francisco Campos** foi o primeiro Ministro da Educação e Saúde Pública do Brasil (1930–1934), responsável pela Reforma de 1931, que reorganizou o ensino secundário em dois ciclos (ginasial e colegial), regulamentou o ensino superior com a introdução do vestibular, criou o Conselho Nacional de Educação e padronizou currículos e exames, centralizando o controle do sistema educacional. **Gustavo Capanema**, Ministro da Educação e Saúde

uma concepção autoritária e centralizadora do ensino. A criação de órgãos como o INEP (1938) e a CAPES (1951) marcou o início de uma institucionalização da política educacional no país, ainda que voltada principalmente para a pós-graduação e ações de formação continuada de professores.

Nesse mesmo período, destaca-se a contribuição de Anísio Teixeira (1957), que defendia uma formação docente comprometida com a escola pública democrática e com a articulação entre universidade e educação básica. Para o autor, a docência exigia preparação intelectual e pedagógica rigorosa, o que só seria possível com a valorização da prática como instância formativa articulada à pesquisa e ao pensamento crítico. Essa concepção dialoga com Gatti et al. (2008), que também defendem uma formação inicial pautada na articulação entre teoria e prática, concebendo o professor como sujeito reflexivo e protagonista do próprio processo formativo.

Nos anos 1960, com a expansão do ensino superior e o surgimento dos Centros de Educação nas universidades, houve um esforço por articular pesquisa e ensino na formação docente. No entanto, o golpe militar de 1964 impôs reformas autoritárias, como a Lei nº 5.540/1968 e o Parecer nº 252/69, que esvaziaram a dimensão crítica da formação docente e valorizaram o tecnicismo e a neutralidade científica.

Na década de 1980, a redemocratização do país reabriu espaços de debate sobre a formação docente. O Movimento dos Educadores propôs uma formação crítica e transformadora, articulando educação popular, currículo emancipatório e valorização do magistério. Esse período culmina na Constituição de 1988, que passou a reconhecer a valorização dos profissionais da educação como princípio constitucional, ao estabelecer, em seu art. 206, que o ensino será ministrado com base, entre outros princípios, na "valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos" (Brasil, 1988).

A partir da LDB nº 9.394/1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores passaram a enfatizar a flexibilização curricular, a centralidade das competências e habilidades, a ampliação das exigências de prática pedagógica e a responsabilização das instituições formadoras pelos resultados da formação docente. Contudo, como destacam Reis,

---

entre 1934 e 1945, implementou a Reforma de 1942 - conhecida como *Leis Orgânicas do Ensino* - que estruturou o ensino secundário e técnico-profissional (industrial, comercial e agrícola), reforçando a divisão entre formação geral para elites e formação técnica para as classes populares, em sintonia com o projeto nacionalista e autoritário do Estado Novo.

André e Passos (2020), essa legislação inaugurou também uma nova fase de descontinuidades nas políticas formativas, marcada por reformas que oscilaram entre propostas de regulamentação progressista e a adoção de diretrizes alinhadas à racionalidade neoliberal, com forte ênfase em avaliação, desempenho e adequação às demandas do mercado.

Ball (2004) aponta que, sob a influência do neoliberalismo, a formação docente foi progressivamente submetida às lógicas de desempenho, eficiência e competência, com a adoção de padrões nacionais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a consolidação do que o autor denomina "Estado avaliador". Esse modelo de Estado caracteriza-se pela centralidade dos sistemas de avaliação, monitoramento e controle de resultados como principal forma de regulação das políticas educacionais, deslocando o foco da garantia de condições estruturais para a responsabilização de instituições e profissionais pelos resultados obtidos. Essa dinâmica, segundo o autor, compromete a autonomia das instituições formadoras e enfraquece a dimensão crítica da docência.

Nesse debate, a contribuição de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron oferece uma base importante para compreender a formação docente como uma prática social situada, marcada por relações de poder e por desigualdades historicamente construídas. Para os autores, a educação não é um espaço neutro, pois atua na produção e na reprodução das estruturas sociais, legitimando determinados saberes, práticas e trajetórias em detrimento de outras (BOURDIEU; PASSERON, 2023).

O conceito de *habitus* ajuda a compreender como os sujeitos constroem maneiras relativamente estáveis de perceber, pensar e agir ao longo de suas trajetórias sociais. Segundo Bourdieu, o habitus corresponde a um conjunto de disposições duráveis, incorporadas a partir das experiências vividas, que orientam as práticas dos sujeitos sem que isso ocorra de forma mecânica ou totalmente consciente (BOURDIEU, 2004). No campo educacional, o habitus docente vai sendo constituído no contato com a formação acadêmica, com a escola e com o exercício da prática pedagógica, influenciando o modo como o professor ensina, se relaciona com os estudantes e interpreta as exigências da profissão.

Essas disposições se formam em relação ao campo educacional, compreendido como um espaço social relativamente autônomo, organizado por normas, hierarquias e disputas simbólicas. Nesse campo, agentes e instituições ocupam posições diferentes e disputam o reconhecimento legítimo de saberes, práticas e competências docentes (BOURDIEU, 2004). Assim, as práticas pedagógicas não resultam apenas de escolhas individuais, mas são

condicionadas pelas estruturas institucionais e pelas relações de poder que organizam o funcionamento da escola e da universidade.

Nesse contexto, o capital cultural ocupa lugar central na análise. Em Os herdeiros[3], Bourdieu e Passeron (2018) demonstram que esse capital se expressa tanto de forma incorporada - como modos de linguagem, formas de interpretação e familiaridade com os códigos escolares - quanto de forma institucionalizada, por meio de diplomas e certificações. A distribuição desigual do capital cultural contribui para explicar as diferenças de desempenho, permanência e reconhecimento no sistema educacional, impactando diretamente as trajetórias formativas e profissionais dos sujeitos.

A partir desses conceitos, a formação docente pode ser compreendida não como um percurso individual isolado, mas como um processo social atravessado por condições objetivas, relações institucionais e disputas simbólicas próprias do campo educacional. Essa perspectiva permite analisar a docência como prática que tende à reprodução das desigualdades, mas que também pode abrir espaço para questionamentos e deslocamentos no interior das estruturas educacionais (Bourdieu; Passeron, 2023).

Essa crítica à racionalidade tecnicista encontra ressonância em Libâneo (2005), que compreende a formação docente como uma prática social intencional, exigindo sólida base teórica, domínio de conteúdos e uma postura crítica frente às demandas sociais da educação. Para o autor, o professor deve ser mais que um executor de políticas: deve ser um agente intelectual comprometido com uma formação humana integral.

Nesse contexto, os programas de iniciação à docência são também compreendidos como respostas à ausência de políticas estruturais mais amplas. Conforme Diniz-Pereira e Faria (2020), iniciativas como o PIBID e o PRP tentam suprir parcialmente a desvalorização da carreira docente e o afastamento entre universidade e escola básica, sem, no entanto, atacar as causas profundas da crise da profissão docente: baixos salários, falta de condições de trabalho e desprestígio social.

Durante os anos 2000, foram implementadas políticas educacionais voltadas à formação inicial docente e à valorização da carreira do magistério, como o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), o Fundo de Manutenção de

---

[3] *Os herdeiros* é uma obra de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron que analisa como a escola contribui para a reprodução das desigualdades sociais, ao valorizar o capital cultural das classes dominantes e atribuir o sucesso escolar ao mérito individual.

Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e o programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), este último com impacto direto na expansão dos cursos de licenciatura em instituições federais.

É nesse contexto que surgem os programas de iniciação à docência como o PIBID (criado em 2007) e o Prodocência (instituído em 2009), os quais tentam romper com o modelo fragmentado entre universidade e escola. Esses programas são herdeiros da crítica acumulada desde os anos 1980 à dissociação entre teoria e prática na formação docente. Surgem com o objetivo de valorizar a carreira docente desde a formação inicial e fortalecer a articulação entre teoria e prática, integrando universidades e escolas da educação básica.

O PIBID, conforme destacam Faria e Diniz-Pereira (2020), inaugura um modelo de formação que valoriza a experiência concreta e o acompanhamento pedagógico dos licenciandos em situações reais de ensino. O Prodocência, por sua vez, buscou melhorar a qualidade dos cursos de licenciatura, promovendo a inovação pedagógica e a formação integrada. Ainda que com alcance mais restrito, contribuiu para a institucionalização da formação docente como campo de pesquisa e intervenção.

Tais programas respondem a uma das lacunas destacadas por Tardif (2012): a ausência de articulação entre os saberes acadêmicos, pedagógicos e práticos. O autor argumenta que os saberes docentes são construídos socialmente, sendo resultantes da vivência profissional, da experiência formativa e do contato com os alunos e com a cultura escolar. Por isso, políticas formativas eficazes são aquelas que reconhecem os saberes da experiência e valorizam os contextos reais de atuação docente como espaços legítimos de aprendizagem profissional.

Nesse mesmo campo, Perrenoud (2002) destaca a importância do desenvolvimento de competências profissionais como parte do processo de formação docente. Para ele, ensinar é uma atividade complexa, que requer a mobilização de saberes diversos em situações imprevisíveis. Assim, formar professores é prepará-los para agir com flexibilidade e reflexão crítica diante das contingências do cotidiano escolar, o que demanda um trabalho sistemático de integração entre teoria e prática.

A partir de 2017, com a Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PNFEB), o Programa Residência Pedagógica (PRP) surge como uma nova iniciativa para intensificar a imersão dos licenciandos nas escolas. Conforme informam Portela e Hornink (2023), o PRP é apresentado como uma iniciativa que busca superar as limitações do estágio supervisionado tradicional, ao promover uma formação docente mais articulada com a prática escolar. Contudo, é importante destacar que tal leitura não implica desvalorização do estágio,

mas aponta para a necessidade de diversificar e qualificar as experiências formativas dos licenciandos, conforme as diretrizes das políticas de formação docente.

Apesar de suas potencialidades, a implementação do Programa Residência Pedagógica (PRP) também evidencia disputas em torno dos caminhos da formação inicial docente. Como apontam Fernandes, Alves e Ferreira (2022), o programa incorpora contradições, sendo atravessado por uma racionalidade tecnicista e por diretrizes externas que tensionam a autonomia das universidades. No entanto, quando apropriado pelas instituições a partir de uma perspectiva crítica, o PRP pode ser ressignificado como um espaço de contra-regulação, favorecendo a reflexão e a inovação pedagógica (Felipe, Bahia e Martins, 2020). O surgimento do PRP deve ser compreendido no contexto dessas disputas: trata-se, simultaneamente, de uma proposta de inovação na formação docente e de uma política orientada por diretrizes externas que podem comprometer a autonomia das instituições formadoras.

Conforme argumenta Mainardes (2006), as políticas educacionais - em especial aquelas voltadas à formação de professores - devem ser analisadas por meio de uma abordagem que reconhece o ciclo de políticas como um espaço de disputa, tradução e reinterpretação. Essa perspectiva permite compreender que programas como o PRP não são implementados de forma homogênea, mas sim apropriados de maneiras diversas pelas instituições, em consonância com seus contextos específicos e projetos pedagógicos.

Dessa forma, compreender a trajetória das políticas de formação inicial é essencial para situar o PRP no contexto das disputas por projetos de formação docente no Brasil. Trata-se de reconhecer que essas políticas não são neutras, mas expressam interesses e concepções em conflito, que moldam tanto a organização curricular quanto as possibilidades de experiência formativa dos futuros professores.

De acordo com Nóvoa (1995), é preciso superar os modelos fragmentados e desarticulados de formação, investindo em propostas que promovam a profissionalização docente baseada na colaboração, na construção coletiva do conhecimento e na imersão crítica no cotidiano escolar. Para ele, o professor deve ser formado na e pela prática, em um processo contínuo de reflexão que articule teoria, experiência e pesquisa. Essa ideia é reforçada por Carlos Marcelo (2009) ao enfatizar que a profissionalização docente deve estar alicerçada em um processo contínuo de formação, no qual o professor desenvolve sua identidade por meio da prática, da formação crítica e da colaboração com seus pares. O autor defende que a identidade docente se constrói em contextos institucionais e sociais específicos, e por isso a formação deve considerar as múltiplas dimensões do trabalho educativo.

Nessa mesma perspectiva, Libâneo (2010) destaca a relevância de políticas públicas que reconheçam a complexidade do trabalho docente, assegurando condições institucionais adequadas e currículos que estabeleçam um diálogo efetivo com as realidades das escolas. A ausência dessas condições pode resultar em uma formação desprofissionalizante, centrada na reprodução de práticas técnicas descontextualizadas e carente de reflexão crítica (Gatti et al., 2008)

Dessa maneira, observa-se que as políticas de formação docente no Brasil caminham em uma tensão constante entre perspectivas regulatórias – que tendem à padronização, controle e mensuração de resultados – e perspectivas formativas – que buscam autonomia, reflexão e compromisso com a transformação social. É nesse cenário que se insere o PRP, revelando o quanto os programas formativos são atravessados por disputas entre concepções distintas de docência e de educação.

Como destaca Dourado (2020), esse processo não pode ser compreendido apenas como reorganização técnica, mas como manifestação de um projeto político mais amplo de racionalização da ação estatal, no qual a formação docente passa a ser tratada como campo estratégico para a implementação de reformas educacionais alinhadas ao mercado. O PRP, ao exigir relatórios, metas e evidências de desempenho, incorpora dispositivos típicos da Nova Gestão Pública, aproximando-se da lógica empresarial criticada pelo autor.

No entanto, no âmbito do Núcleo de Sociologia, observa-se que as diretrizes do programa são mobilizadas a partir de práticas que enfatizam a reflexão sobre a formação docente, a produção de materiais didáticos pelos licenciandos e a problematização das desigualdades presentes na escola pública amazônica. Essas ações configuram modos específicos de apropriação do subprojeto, situados no contexto institucional e formativo em que se desenvolve.

3.2 Programa Residência Pedagógica: contexto de criação e implementação

A implementação do Programa Residência Pedagógica (PRP), em 2018, no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PNFEB), deve ser compreendida como parte de um processo mais amplo de reorganização das diretrizes e dos modelos de formação inicial docente no Brasil. Essa política foi instituída formalmente pelo Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, durante o governo de transição que sucedeu o *impeachment* de Dilma Rousseff. O decreto estabelece diretrizes para a formação docente,

prevendo, entre outras ações, a criação de programas como o PRP com a finalidade de qualificar o ensino nas escolas de educação básica por meio de formação mais integrada à prática escolar (BRASIL, 2016).

A criação do Programa Residência Pedagógica (PRP) não ocorreu de forma isolada, mas em continuidade e, ao mesmo tempo, em inflexão com políticas anteriores promovidas pela própria CAPES, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Prodocência. Nesse redesenho, uma diferença importante em relação ao PIBID diz respeito ao público prioritário: enquanto o PIBID se orienta, em geral, para estudantes dos semestres iniciais das licenciaturas, o PRP foi direcionado a licenciandos em etapas mais avançadas do curso, buscando aprofundar a imersão na escola e a aproximação com o cotidiano do trabalho docente.

Implementado a partir de 2018, o PRP passou por sucessivas reconfigurações ao longo de suas diferentes edições, especialmente no período compreendido entre 2018 e 2024, em função de mudanças normativas, estruturais, pedagógicas e contextuais. No plano conceitual e normativo, o programa consolidou-se inicialmente como uma política voltada ao aprofundamento da formação prática, inspirada no modelo de residência profissional e centrada na imersão orientada na escola-campo. Ao longo das edições subsequentes, sobretudo a partir de 2020, observou-se maior alinhamento às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o que introduziu tensões entre projetos formativos críticos, especificidades institucionais e uma lógica mais prescritiva da formação docente.

Do ponto de vista estrutural e organizacional, ocorreram alterações na duração do programa, na carga horária destinada às atividades de observação, regência, planejamento pedagógico e participação na vida escolar, bem como na organização dos núcleos e na definição das atribuições de residentes, preceptores e docentes orientadores. Esses ajustes vieram acompanhados de um movimento de maior normatização das funções e de intensificação dos mecanismos de controle e registro das atividades formativas.

Adicionalmente, o contexto da pandemia da Covid-19, entre os anos de 2020 e 2021, impôs reconfigurações significativas ao PRP, com a adoção de atividades remotas e híbridas, a reorganização das experiências de regência e acompanhamento pedagógico e o uso ampliado de tecnologias digitais. Esse período evidenciou fragilidades estruturais das escolas, desigualdades de acesso e a necessidade de ressignificação das práticas formativas desenvolvidas no âmbito do programa.

Essas reconfigurações impactaram diretamente as experiências dos residentes e os sentidos atribuídos ao programa, aspecto que será retomado e aprofundado na análise das falas dos sujeitos ao longo deste trabalho. Ambas as iniciativas foram marcos importantes na valorização da formação inicial, ao priorizarem a articulação entre universidade e escola e a inserção prática dos licenciandos no cotidiano escolar. Todavia, no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PNFEB) e da reestruturação das ações da CAPES a partir de 2017, o Programa Residência Pedagógica passou a expressar de forma mais evidente o caráter indutor e regulatório da política nacional, como analisam Magnavita, Fontes e Siqueira (2022), ao destacarem as transformações no foco e nas exigências normativas da formação docente.

Segundo a análise de Faria & Diniz-Pereira (2020), esse deslocamento não representa apenas uma atualização normativa, mas uma mudança de concepção na própria política formativa. Os autores argumentam que programas como o PRP, embora mantenham elementos de articulação universidade–escola, incorporam dispositivos de regulação que reduzem a formação docente a competências previamente definidas, reforçando a lógica gerencial que permeia as políticas educacionais recentes. Nessa perspectiva, o PRP passa a operar como mecanismo de indução curricular e de responsabilização das licenciaturas, aproximando-se de modelos instrumentais de profissionalização. No contexto da UFPA, especialmente no Núcleo de Sociologia, essas diretrizes são reinterpretadas e negociadas pelos sujeitos, que buscam afirmar uma formação crítica mesmo diante das exigências de padronização e produção de resultados impostas pelos editais.

Além disso, o surgimento do PRP deve ser compreendido dentro de uma estratégia mais ampla de racionalização do trabalho docente, com base em programas que buscam induzir reformas curriculares e redefinir o papel da universidade na formação inicial. Conforme discutido por Gatti et al. (2008), há uma tentativa de reconstruir a identidade profissional docente por meio de mecanismos regulatórios e avaliativos, como os previstos nos editais da CAPES. Isso revela o modo como o Estado tem operado reformas na formação de professores a partir de um discurso de *déficit* formativo, associado à baixa qualidade da educação básica.

Nesse contexto, o Programa é estruturado com o objetivo de alinhar a formação inicial de professores às demandas da escola pública, buscando fortalecer a experiência formativa dos licenciandos por meio de uma atuação contínua nas instituições escolares. Essa atuação é orientada por um planejamento integrado entre os docentes da educação básica (preceptores) e os professores da universidade (supervisores e coordenadores), promovendo uma articulação

efetiva entre a formação teórica e a prática pedagógica, como destacam Martins et al. (2021). A execução do Programa é regulamentada por editais da CAPES, que estabelecem diretrizes, cronogramas, composição das equipes e metas para a produção pedagógica.

O PRP foi estruturado para se desenvolver ao longo de um período de 18 meses, com carga horária total de 440 horas em escolas parceiras (Martins et al., 2021). Essa duração estendida busca proporcionar uma vivência mais aprofundada e contínua, tentando superar as limitações do modelo tradicional de estágio supervisionado, o que, segundo Martins et al. (2021), amplia a compreensão do cotidiano escolar e da profissão docente. No PRP, o licenciando participa progressivamente das atividades pedagógicas, abrangendo desde o planejamento pedagógico até o exercício de regência em sala, com a produção de materiais próprios e participação em espaços coletivos de gestão e discussão escolar, favorecendo uma formação mais integrada à prática docente.

A criação do PRP está relacionada às mudanças normativas estabelecidas pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2015 e nº 2/2019, responsáveis por atualizar as diretrizes dos cursos de licenciatura, com ênfase no alinhamento às competências previstas na BNCC. Essas resoluções reforçaram o alinhamento das licenciaturas às competências previstas na BNCC, acentuando o caráter prescritivo da formação e estabelecendo parâmetros para os estágios curriculares, os quais passaram a ser reorganizados com base na lógica de resultados e desempenho.

O contexto de criação do PRP, portanto, não está dissociado das mudanças estruturais nas políticas educacionais do país, especialmente daquelas que redefinem o papel da universidade na formação de professores. Como argumentam Gatti et al. (2008), os programas de iniciação à docência atuam como ferramentas que, ao mesmo tempo em que ampliam oportunidades de inserção pedagógica, também funcionam como mecanismos de indução curricular e de regulação da prática docente, sobretudo frente às pressões por qualidade, desempenho e empregabilidade.

Como destacam Portela e Hornink (2023), o PRP representa uma tentativa de romper com a formação compartimentalizada, centrada na transmissão teórica, propondo uma experiência formativa mais articulada e imersiva. Nessa perspectiva, a formação docente passa a ser concebida como um processo de vivência, de reflexão situada e de construção da identidade profissional em contextos reais de ensino, em consonância com Silva (2020), que evidencia a importância da articulação entre experiência prática e formação identitária no processo formativo.

Conforme aponta Dourado (2020), esse período também é marcado pela adoção de uma agenda econômica pautada pela austeridade fiscal, evidenciada pela aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016, que instituiu o teto de gastos públicos e impactou diretamente o financiamento das políticas educacionais. Nesse contexto, a formulação do PRP pode ser compreendida como uma tentativa de assegurar maior eficiência na formação inicial de professores, mesmo diante das restrições orçamentárias e da necessidade de reorganizar os currículos conforme as diretrizes nacionais.

O PRP, portanto, se insere em uma agenda educacional atravessada por lógicas concorrentes, que são, conforme analisado por Dourado (2020) uma voltada à regulação e à eficiência (centrada em resultados, competências e padronização curricular), e outra que busca afirmar a formação docente como um campo de autonomia, reflexão e compromisso social.

Esse pensamento permite compreender o PRP como uma política atravessada por ambivalências: ao mesmo tempo em que pode ampliar experiências formativas mais situadas e fortalecer a inserção do licenciando na escola pública, também pode operar como dispositivo de indução curricular e de conformação da formação a parâmetros normativos. Situar o programa nesse campo de disputas evita tanto uma leitura celebratória quanto uma interpretação exclusivamente denunciativa, abrindo caminho para examinar como essas tensões se materializam nos contextos institucionais.

O PRP não pode ser compreendido apenas como uma política de formação docente instrumentalizada pela lógica das competências e do alinhamento à BNCC. Ele deve ser apresentado também como um espaço de mediação social e pedagógica, no qual a universidade se insere no cotidiano escolar, ampliando debates educacionais e tensionando práticas historicamente naturalizadas no interior da escola pública. Essa presença favorece a circulação de outros discursos e saberes, produzidos no âmbito da universidade, que contribuem para problematizar concepções pedagógicas conservadoras e ampliar o horizonte formativo dos licenciandos e dos estudantes da educação básica.

Nesse sentido, o PRP possibilita a abordagem de temas que, muitas vezes, encontram resistência ou são silenciados no espaço escolar, seja por pressões institucionais, seja pelo controle exercido pela família e por valores morais conservadores. Questões relacionadas à sexualidade, às desigualdades sociais, raciais e de gênero, aos direitos humanos e à democracia passam a ser discutidas de forma crítica e contextualizada, ampliando o papel social da escola e contribuindo para uma formação docente comprometida com a realidade concreta dos estudantes.

Entretanto, é fundamental reconhecer que a formação docente constitui um campo de disputa. De um lado, afirma-se uma perspectiva hegemônica, orientada por políticas neoliberais que tendem a reduzir a docência a um conjunto de competências técnicas, adaptativas e mensuráveis, alinhadas à padronização curricular e às demandas do mercado. De outro, emergem práticas contra-hegemônicas que compreendem a docência como uma prática social, crítica e emancipatória, vinculada a projetos de educação democrática e de transformação social. O PRP, nesse cenário, é atravessado por essas disputas e pode tanto reproduzir lógicas regulatórias quanto ser apropriado como espaço de resistência pedagógica.

Essa leitura crítica do PRP apoia-se na compreensão da formação docente como um processo socialmente situado, atravessado por disputas de concepção, interesses institucionais e projetos pedagógicos em tensão. Ao reconhecer essas ambivalências, torna-se possível analisar o PRP não como política homogênea, mas como um espaço no qual diferentes sentidos sobre docência, escola pública e formação inicial são produzidos e negociados.

Assim, fortalecer uma crítica contra-hegemônica ao PRP não implica assumir uma postura meramente denunciativa ou dicotômica, mas compreender as contradições que atravessam sua materialização concreta. A análise crítica exige evidenciar como as políticas se realizam no cotidiano da formação, reconhecendo limites, disputas e possibilidades. Nessa perspectiva, o PRP pode ser compreendido não apenas como uma política de Estado, mas como um espaço de produção de sentidos, no qual a formação docente pode ser tanto capturada por lógicas mercadológicas quanto reinventada como prática emancipatória.

Nesse campo de disputa, coexistem diferentes projetos formativos. De um lado, avança uma racionalidade gerencial, sustentada por indicadores de desempenho, competências mensuráveis e metas padronizadas, que tende a reduzir a formação docente a um processo instrumental e tecnicista, desvinculado das realidades sociais concretas (Freitas, 2018). De outro, persistem movimentos teórico-práticos que afirmam a centralidade da experiência, da reflexão crítica e do compromisso ético-político com a escola pública, com a diversidade e com a transformação social (Arroyo, 2013), configurando um campo de tensões onde distintos projetos de educação e de sociedade estão em constante embate.

Freitas (2018) e Dourado (2017) chamam atenção para o fato de que programas como o PRP estão sujeitos a múltiplas tensões: ao mesmo tempo em que favorecem a aproximação entre universidade e escola, também podem reforçar mecanismos de controle, responsabilização individual e alinhamento curricular às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A forma como são implementados é determinante: esses programas podem

tanto contribuir para a consolidação de políticas formativas de caráter emancipatório quanto reproduzir modelos avaliativos marcados por uma lógica gerencialista e por uma adaptação às exigências do mercado.

A própria CAPES, ao normatizar o PRP por meio de editais com ênfase em resultados, carga horária e metas, adota uma lógica de *accountability* educacional[4], que se insere no contexto mais amplo do que Freitas (2018) chamou de Reforma Empresarial da Educação. Contudo, a existência de espaços institucionais e coletivos que reconfiguram essas diretrizes - como é o caso do PRP em muitos núcleos universitários - mostra que as políticas não são neutras nem homogêneas, e sim moldadas pelas disputas locais, pelas concepções pedagógicas dominantes e pelas condições materiais de cada contexto.

Nesse sentido, como apontam Felipe, Bahia e Martins (2020), é fundamental compreender como cada instituição formadora se apropria do PRP: algumas o desenvolvem sob um enfoque mais tecnicista e normativo; outras o ressignificam a partir de projetos pedagógicos críticos e reflexivos. A análise da produção acadêmica sobre o programa ajuda a iluminar essas apropriações distintas.

A perspectiva do ciclo de políticas, como proposta por Ball e reinterpretada por Mainardes (2006), entende que as políticas educacionais não são executadas de forma direta ou uniforme. Elas são apropriadas de modos distintos, conforme os contextos institucionais e as dinâmicas locais. Essa leitura é também mobilizada por Dourado (2020), ao analisar a materialização do Plano Nacional de Educação (PNE) e destacar que as políticas educacionais sofrem reinterpretações a partir das disputas entre sujeitos, instituições e projetos formativos em disputa, especialmente em contextos marcados pela regulação e pela indução normativa.

Assim, as diretrizes nacionais do PRP são recontextualizadas por universidades e escolas, dando origem a múltiplas formas de organização que oscilam entre abordagens técnico-reguladoras e perspectivas pedagógicas críticas. Nesse cenário, observa-se um crescimento significativo de pesquisas acadêmicas que buscam analisar essas recontextualizações sob diferentes enfoques teórico-metodológicos. Para ilustrar essa diversidade investigativa, a Tabela 1 apresenta uma seleção de dissertações defendidas entre 2018 e 2022, que abordam o

[4] *accountability* educacional, segundo Freitas (2018) refere-se a um modelo de responsabilização baseado na mensuração de resultados — geralmente por meio de avaliações padronizadas e metas de desempenho — para monitorar, comparar e controlar escolas, professores e sistemas de ensino. Inspirado em práticas gerenciais do setor empresarial, esse modelo transfere para os profissionais da educação a responsabilidade direta pelo cumprimento de indicadores, frequentemente desconsiderando as desigualdades estruturais e as condições concretas de trabalho.

PRP em distintas regiões do país, conforme levantamento realizado por Portela e Hornink (2023).

Quadro 1 - Dissertações sobre o Programa Residência Pedagógica (2018-2022)

Autor(a)	Título	Ano	Instituição
Freitas, Bruno M.	Identidade docente e PRP na UNILAB	2020	UNILAB
Silva, Joelma	Entre teoria e prática: contribuições do PRP na formação inicial	2020	UFLA
Freitas, Shirley K.	Significações do PRP para egressas da Pedagogia da UERN	2021	UERN
Araújo, Marcos O.	Contribuições e limitações do PRP na formação em Ciências da Natureza	2021	UFAC
Guedes, Éder B.	Transposição didática e formação docente no PRP	2022	UNESP

Fonte: Adaptado de Portela e Hornink (2023)

A leitura dessas produções revela que o PRP tem potencial para contribuir com a formação docente, sobretudo na dimensão da identidade profissional, do desenvolvimento de práticas pedagógicas mais contextualizadas e na articulação entre saberes teóricos e práticos. No entanto, esses efeitos dependem fortemente do modo como o programa é implementado localmente.

Na região Norte, e particularmente na Universidade Federal do Pará (UFPA), a experiência com o PRP vem sendo desenvolvida em diferentes núcleos temáticos, incluindo o Núcleo de Sociologia, que atua junto a escolas públicas com propostas metodológicas voltadas à reflexão crítica, ao protagonismo estudantil e à produção de materiais didáticos contextualizados. Essa experiência será explorada no próximo tópico, permitindo compreender como o PRP tem se materializado na prática formativa dos licenciandos da UFPA.

Dessa forma, o PRP deve ser compreendido não apenas como uma política de formação, mas como um campo de disputa entre projetos educacionais antagônicos. Sua análise exige não só a leitura de suas diretrizes oficiais, mas principalmente o exame das suas concretudes institucionais e das interpretações que cada coletivo formador faz de suas possibilidades e

limites. É nesse espaço de contradição e potencialidade que reside o sentido mais profundo do Residência Pedagógica enquanto política pública de formação docente.

3.3 O PRP no curso de licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal do Pará

A implementação do Programa Residência Pedagógica (PRP) no curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFPA ocorreu no contexto da reconfiguração da formação inicial docente da instituição. Desde a sua primeira inserção no Projeto Institucional da UFPA, em 2018, o PRP passou a integrar o conjunto de ações formativas voltadas à inserção dos licenciandos no cotidiano da escola pública. Segundo Franco (2008), uma das limitações frequentemente associadas ao modelo tradicional de estágio supervisionado, no que diz respeito a forma como ele é frequentemente operacionalizado nas licenciaturas, é a separação entre aprender sobre a docência e vivenciar seus desafios concretos, aspecto que o PRP busca atenuar ao promover uma inserção mais contínua e articulada à realidade escolar.

Para compreender melhor o significado e as contribuições do PRP nesse contexto, é fundamental considerar a abrangência e as especificidades da UFPA no cenário educacional amazônico. Conforme os dados do Relatório de Gestão UFPA 2022, a Universidade Federal do Pará é a maior instituição pública de ensino superior da região amazônica. Contando na época do documento com mais de 51 mil estudantes regularmente matriculados em cursos presenciais e a distância, a UFPA está presente em 82 dos 144 municípios do estado do Pará, por meio de 12 campi distribuídos em regiões estratégicas. Esses dados evidenciam o papel central da universidade na democratização do acesso ao ensino superior em territórios marcados por desigualdades socioeconômicas, geográficas e educacionais. Segundo este documento, aproximadamente 10% do corpo discente vive em situação de extrema vulnerabilidade, com renda familiar per capita inferior a ¼ do salário-mínimo, o que reforça o desafio da permanência estudantil e a importância de políticas como bolsas de iniciação à docência.

Nesse sentido, o curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFPA se insere como uma iniciativa estratégica no enfrentamento dessas desigualdades. Ofertado na capital paraense, o curso acolhe majoritariamente estudantes oriundos da rede pública de ensino, muitos dos quais são os primeiros de suas famílias a ingressarem no ensino superior. Essa realidade confere à formação docente um caráter social relevante, ao conectar a universidade às demandas concretas das escolas públicas da região metropolitana de Belém. O subprojeto de Sociologia

vinculado ao PRP, nesse contexto, tem operado como espaço de retorno qualificado à escola básica, com ações formativas voltadas à valorização da diversidade, ao enfrentamento das desigualdades e à construção de uma docência comprometida com a transformação social.

Com base nesse cenário, é possível entender o PRP como uma política estruturante na articulação entre teoria e prática na formação de professores. Conforme estabelece o Edital CAPES nº 06/2018, o programa surge como parte das diretrizes da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, com o objetivo de consolidar essa articulação nos cursos de licenciatura. Ao longo do período de 2018 a 2024, o PRP na UFPA foi desenvolvido em três edições distintas, no que diz respeito ao subprojeto de sociologia: a primeira no período 2018-2020; a segunda, durante a pandemia de COVID-19 (2020-2022); e a terceira, no ciclo 2022-2024, esta última com atuação conjunta ao curso de Geografia.

Muitos dos licenciandos envolvidos eram oriundos da própria rede pública, o que conferia à experiência formativa no PRP uma dimensão ainda mais significativa de retorno à comunidade e de reconhecimento dos contextos escolares periféricos. Essa proximidade favoreceu práticas pedagógicas mais sensíveis às realidades vividas e incentivou a construção de vínculos empáticos entre residentes e estudantes.

A primeira edição (Edital CAPES nº 06/2018) implementou o PRP como experiência piloto de imersão pedagógica supervisionada, sendo coordenado por uma docente da Faculdade de Ciências Sociais em parceria com preceptores vinculados à Escola de Aplicação da UFPA, onde os residentes desenvolveram atividades de observação, planejamento, regência, intervenção didática e participação em projetos escolares. Foram formadas equipes com residentes bolsistas e voluntários, sob orientação e supervisão na universidade e preceptores da escola. O subprojeto se baseava em três eixos estruturantes: (1) diagnóstico sociopedagógico; (2) inovação didática e metodológica no ensino de Sociologia; e (3) formação integrada universidade-escola.

Durante esta edição, destacaram-se projetos como a elaboração de jogos didáticos para o ensino de Sociologia, que se concretizaram em produtos pedagógicos como o "Show do Milhão Sociológico[5]", o "RPG da Sociologia[6]" e versões de jogos interativos adaptados aos

[5] Show do Milhão Sociológico: atividade didática inspirada no formato do programa televisivo Show do Milhão, adaptada para o ensino de Sociologia. O jogo consiste em perguntas de múltipla escolha relacionadas a conceitos, autores e temas sociológicos, sendo utilizado como estratégia pedagógica para revisar conteúdos, estimular a participação dos estudantes e promover a aprendizagem de forma lúdica e interativa.

[6] RPG da Sociologia: recurso pedagógico baseado na metodologia de Role-Playing Game (RPG), no qual os estudantes assumem personagens inseridos em contextos sociais fictícios ou historicamente situados. A atividade

conteúdos do ensino médio. Essas atividades foram planejadas de forma coletiva, desenvolvidas na escola parceira e depois analisadas criticamente, constituindo um ciclo de prática reflexiva.

A segunda edição (Edital CAPES nº 01/2020) foi marcada pelo contexto pandêmico da COVID-19, exigindo adaptações radicais na implementação do programa. As atividades foram reformuladas para ocorrer em ambientes virtuais, com foco em planejamento remoto, produção de materiais didáticos digitais, participação em eventos *on-line* e encontros formativos mediadas por tecnologias. Os residentes se engajaram na elaboração de sequências didáticas e materiais de apoio pedagógico com foco nas competências da BNCC, colocando em cena tensões entre o alinhamento técnico às diretrizes normativas e a busca por uma abordagem crítica e contextualizada do ensino de Sociologia.

Esse processo de planejamento suscitou questões sobre o papel da BNCC enquanto dispositivo regulador que precisava ser constantemente reinterpretado à luz dos objetivos formativos do subprojeto. Esse período passou a demandar dos sujeitos envolvidos uma reconfiguração dos modos de pensar a prática docente e de adaptar as propostas pedagógicas às condições de isolamento social. A produção de podcasts, vídeos e roteiros de aprendizagem apresentaram-se como alternativa para garantir a continuidade da formação dos licenciandos e a manutenção do vínculo com o cotidiano escolar.

A terceira edição do PRP na UFPA (Edital nº 03/2022) foi marcada pela proposta de articulação interdisciplinar entre os cursos de Sociologia e Geografia, com a intenção de promover o diálogo entre diferentes campos do conhecimento e incentivar ações formativas integradas. Com vigência entre novembro de 2022 e abril de 2024, essa edição buscou reforçar uma perspectiva de atuação coletiva entre áreas afins. No decorrer das três edições, a participação de preceptores foi fundamental tanto no acompanhamento das atividades quanto na mediação entre a universidade e a escola. Também com suas trajetórias em pesquisa sobre ensino e comprometidos com práticas críticas colocaram desafios para a consolidação de uma docência pautada em processos investigativos e colaborativos. Embora o Núcleo de Sociologia tenha permanecido mais vinculado à disciplina de Sociologia do que com a multidisciplinariedade, desenvolveu suas ações em articulação com os residentes e preceptores

busca favorecer a compreensão de conceitos sociológicos — como classes sociais, poder, desigualdade e cultura — por meio da simulação de situações sociais, estimulando a reflexão crítica, o trabalho coletivo e a tomada de decisões fundamentadas teoricamente.

do subprojeto de Geografia, em momentos de produção acadêmica e nas reuniões integradoras do projeto.

Dito isto, as três edições do PRP colocaram em cena a construção de práticas formativas que passaram a demandar maior articulação entre universidade e escola, aspecto que constitui o pano de fundo da análise empírica desenvolvida neste trabalho. Conforme destaca Vasconcelos (2021), o PRP apresenta-se como uma política que propõe uma formação mais próxima da realidade da escola pública, colocando em debate o fortalecimento da identidade docente, a compreensão dos desafios da carreira e o desenvolvimento de habilidades pedagógicas, questões que serão examinadas a partir das experiências relatadas pelos licenciandos.

De acordo com Perrenoud (2002), a profissionalização docente requer situações formativas complexas, nas quais o professor em formação é desafiado a planejar, agir, refletir e replanejar em função das situações vividas. Nesse sentido, o PRP configurou-se como um contexto formativo que pode colocar em cena desafios relacionados à autonomia, à tomada de decisões pedagógicas e ao trabalho em equipe, aspectos cuja presença e significação serão analisadas no capítulo empírico.

A participação em eventos acadêmicos, como o Encontro Nacional de Ensino de Sociologia (ENESEB), o Seminário Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFPA (SIEPE), e os Encontros Regionais do PRP e PIBID, colocou em evidência a dimensão científica da formação, suscitando questões sobre a relação entre prática pedagógica, produção de conhecimento e constituição da identidade docente. Nesse sentido, Gatti et al. (2008) ressaltam a importância de espaços acadêmicos e institucionais que possibilitem essa socialização como etapa essencial para a consolidação da identidade docente e para o fortalecimento de uma cultura profissional baseada na pesquisa e na colaboração.

Tais vivências colocaram em cena possibilidades de maior envolvimento dos residentes com a produção acadêmica da licenciatura, como a elaboração de relatórios, artigos e pôsteres, aspectos que serão analisados à luz das falas dos sujeitos.

Dessa forma, a experiência do PRP no curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFPA entre 2018 e 2024 apresenta-se como um contexto formativo atravessado por tensões e exigências regulatórias, cujo potencial formativo será examinado a partir dos dados empíricos, evitando conclusões antecipadas. Cabe à presente investigação analisar em que medida tais expectativas se confirmam nas experiências dos licenciandos participantes.

Essa ambiguidade também é discutida por Faria & Diniz-Pereira (2020), que compreendem o PRP como política marcada por uma dupla orientação: por um lado, amplia a imersão dos licenciandos na escola básica; por outro, incorpora dispositivos de controle que redefinem a formação segundo parâmetros externos. No Núcleo de Sociologia da UFPA, essa tensão se manifesta nas exigências de entrega de produtos, no cumprimento de cronogramas e na padronização de relatórios, elementos que dialogam com a crítica dos autores à lógica gerencial que atravessa as políticas recentes de formação docente. Ainda assim, a prática do núcleo coloca em cena movimentos de contrarregulação, na medida em que preceptores e residentes reinterpretam essas demandas, valorizando atividades investigativas, criação autoral e reflexão crítica sobre desigualdades educacionais — aspectos que escapam à lógica puramente instrumental do programa.

Assim, as diretrizes nacionais do PRP são recontextualizadas pelas universidades e escolas, resultando em múltiplas formas de organização, que oscilam entre perspectivas técnico-reguladoras e enfoques pedagógicos críticos. Em síntese, a leitura integrada de Faria & Diniz-Pereira (2020) e Dourado (2020) permite reconhecer que o PRP opera em um território híbrido, em que políticas de caráter formativo convivem com dispositivos regulatórios que redefinem a formação docente segundo a lógica da eficiência, mensuração e padronização.

O fim do Programa Residência Pedagógica (PRP), formalizado em 2023, e sua substituição pelo programa “Pé-de-Meia”, implementado em 2024, coloca desafios à política de formação docente, não podeendo ser compreendido apenas como uma transição administrativa. Enquanto o PRP tinha como foco a formação inicial de professores, por meio da inserção prolongada dos licenciandos em escolas públicas, o programa “Pé-de-Meia” se estrutura como uma política de incentivo financeiro à permanência de estudantes de baixa renda no ensino médio, suscitando questões sobre as prioridades e os sentidos atribuídos às políticas educacionais no país.

O fim do PRP, formalizado em 2023, e sua substituição pelo programa “Pé-de-Meia”, implementado em 2024, alteram o desenho recente das políticas federais na área educacional. Enquanto o PRP foi estruturado como política voltada à formação inicial de professores, por meio da inserção prolongada de licenciandos em escolas públicas, o “Pé-de-Meia” foi implementado como iniciativa de incentivo financeiro à permanência de estudantes de baixa renda no ensino médio, configurando uma mudança de foco entre políticas dirigidas à formação docente e políticas voltadas à permanência escolar.

Essa transição redefine o cenário no qual programas de iniciação à docência vinham sendo desenvolvidos e suscita questões sobre os rumos das políticas educacionais e suas prioridades no período recente. Além disso, a descontinuidade do PRP implica a interrupção de um programa que, em sua configuração anterior, favorecia a articulação institucional entre universidades e escolas públicas por meio de núcleos formativos, com participação de residentes, preceptores e docentes orientadores, aspecto que será retomado de forma analítica a partir das entrevistas e demais dados empíricos desta pesquisa.

A experiência do Núcleo de Sociologia da UFPA evidencia que essa ambiguidade não é apenas teórica, mas constitutiva do cotidiano do programa, manifestando-se nas percepções dos residentes, nas mediações feitas pelos preceptores e nas tensões entre autonomia docente e prescrições institucionais. Essa compreensão orienta a análise realizada nos capítulos seguintes, nos quais se examinam as contribuições formativas e profissionais do PRP a partir das vozes dos sujeitos envolvidos. Com base nesse referencial, torna-se relevante sistematizar as ações, atividades e produções realizadas ao longo das três edições do PRP no Núcleo de Sociologia da UFPA, de modo a evidenciar como tais experiências foram concretizadas no cotidiano formativo. Para tanto, apresenta-se a seguir uma tabela-síntese que organiza os principais destaques temáticos por versão do programa:

Quadro 2 - Ações do Programa Residência Pedagógica no Núcleo de Sociologia UFPA (2018-2024)

Versão	Categoria	Descrição
1ª Edição (2018)	Implementação	UFPA adere ao PRP via Edital CAPES nº 06/2018. Núcleo de Sociologia entre os subprojetos ativos.
1ª Edição (2018)	Equipe do Núcleo	Composição: 1 docente orientador, 3 preceptoras, 20 bolsistas e 4 voluntários.
1ª Edição (2018)	Integração Escola-IES	Parceria com Escola de Aplicação da UFPA: regência, reuniões pedagógicas e eventos escolares.
1ª Edição (2018)	Projeto Diagnóstico	Diagnóstico do ambiente escolar com aplicação de questionários e entrevistas.
1ª Edição (2018)	Projeto de Ensino	Desenvolvimento do projeto 'Quando jogar é aprender', com foco em ensino por jogos.

1ª Edição (2018)	Jogos Pedagógicos	Criação de jogos sociológicos (RPG, Monopoly sociológico) e atividades virtuais.
1ª Edição (2018)	Metodologias Inovadoras	Uso de metodologias ativas e lúdicas nas regências em sala de aula.
1ª Edição (2018)	Eventos Científicos	Participação no I Encontro Paraense PIBID & RP e organização de seminário local.
1ª Edição (2018)	Produção Acadêmica	Produção de planos de aula, relatórios, artigos e análises qualitativas.
2ª Edição (2020-2021)	Adesão Institucional e Contexto	PRP é adaptado à pandemia com ênfase no ensino remoto emergencial.
2ª Edição (2020-2021)	Modalidade de Ensino	Aulas e atividades via Google Meet e plataformas digitais.
2ª Edição (2020-2021)	Projeto de Ensino	Projeto 'Como organizar a rotina de estudos em tempos de pandemia' com oficinas online.
2ª Edição (2020-2021)	Projeto de Pesquisa	Projeto de pesquisa sobre percepções discentes sobre o ERE com alunos da EA/UFPA.
2ª Edição (2020-2021)	Oficinas Desenvolvidas	Oficinas com temas como foco, gestão do tempo e memorização, aplicadas a residentes e alunos.
2ª Edição (2020-2021)	Grupo de Estudos	Criação de grupo de leitura com textos de Chauí, Santos, Spink e outros.
2ª Edição (2020-2021)	Regência e Planejamento	Regências temáticas com foco em ideologia e clássicos da Sociologia.
2ª Edição (2020-2021)	Eventos Acadêmicos	Realização do 2º Seminário do Núcleo de Sociologia com participação discente.
2ª Edição (2020-2021)	Produção Acadêmica	Criação de artigos, planos de ensino, relatórios e material de apoio.
2ª Edição (2020-2021)	Contribuição na Formação	Fortalecimento da identidade docente e reflexividade profissional.
3ª Edição (2022-2024)	Formação Continuada	Grupo de estudos GESEDES: Bourdieu, Passeron, Lahire, Dubet, etc. Reuniões quinzenais.
3ª Edição (2022-2024)	Inclusão e Diversidade	Roda de diálogo sobre práticas inclusivas: TEA e TOD na educação básica.

3ª Edição (2022-2024)	Atividades Didáticas	Regência contínua na EA/UFPA com foco em Ciências Humanas.
3ª Edição (2022-2024)	Preparação para o ENEM	Projeto 'Vai Cair no ENEM': aulas especiais para preparação dos estudantes.
3ª Edição (2022-2024)	Produção Acadêmica e Divulgação Científica	Participação no SICEA, ENESEB e produção de pôsteres com pesquisa em educação.
3ª Edição (2022-2024)	Escrita Acadêmica	Oficina de escrita acadêmica com foco em estrutura de artigos e TCCs.
3ª Edição (2022-2024)	Eventos Institucionais	Exposição de pôsteres no II Seminário PIBID e RP/SEDUC-PA 2023.
3ª Edição (2022-2024)	Integração com a Comunidade Escolar	Atividades com estudantes da EA/UFPA envolvendo jogos, debates e oficinas.
3ª Edição (2022-2024)	Conclusão e Transição	Acompanhamento de defesas de TCC, formaturas e atividades de encerramento.

Fonte: Elaboração da autora, com base em documentos e registros do Programa Residência Pedagógica no Núcleo de Sociologia/UFPA (2018–2024).

As ações desenvolvidas ao longo das três edições do PRP no Núcleo de Sociologia constituem um objeto de análise que permitirá examinar como esse percurso se organizou e que questões formativas foram colocadas no interior dessas experiências. Desde a primeira edição, em 2018 até 2024, a pesquisa buscará compreender como se deram os esforços para articular teoria e prática nas experiências formativas vivenciadas pelos licenciandos.

O processo formativo dos futuros professores exige contextos que promovam a integração entre os saberes teóricos e as vivências práticas, favorecendo uma aprendizagem crítica e contextualizada. Nesse contexto, o PRP constitui-se como espaço formativo que possibilita aos licenciandos não apenas a vivência das práticas escolares, mas também a construção de sentidos sobre o fazer docente. Conforme propõe Franco (2008), a práxis pedagógica deve ser entendida como um processo formativo que emerge da tensão entre a lógica da formação e a lógica das práticas, mediado pelos saberes construídos no cotidiano escolar.

A experiência do PRP, ao colocar em cena uma inserção prolongada dos residentes no cotidiano da escola pública, algo que não é possibilitado a todos os licenciandos, isso apresenta elementos para refletir sobre formação docente, que posteriormente podem vir a ser analisadas à luz da teoria de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, especialmente por meio dos

conceitos de *habitus*, *campo* e *capital cultural*. A escola, enquanto campo específico de práticas e relações simbólicas, não é um espaço neutro: impõe aos futuros docentes um conjunto de regras, valores e estruturas que moldam sua atuação e suas representações sobre o ensino, ao mesmo tempo em que tende a reproduzir hierarquias e desigualdades própria do campo educacional.

Bourdieu e Passeron (2023) concebem o *habitus* como o produto da interiorização das estruturas objetivas, historicamente construídas, que orientam de forma durável e transponível as práticas e percepções dos agentes. Esse sistema de disposições, resultante de um processo de socialização prolongado, funciona como matriz geradora de esquemas de percepção, pensamento e ação. No contexto desta pesquisa, essa concepção permite compreender como os licenciandos, ao vivenciarem o cotidiano escolar, tendem a internalizar um *habitus* docente que orientará suas escolhas pedagógicas e modos de agir como professor.

A participação no PRP também potencializa o acúmulo e a reconversão de capital cultural, que Bourdieu e Passeron ([1964]2018), explicam que se manifesta tanto em disposições incorporadas (maneiras de falar, pensar, apreciar) quanto em títulos escolares e no acesso a bens culturais legitimados, funcionando como recurso determinante na reprodução das posições sociais. No PRP, esse capital se acumula por meio do domínio de saberes escolares e acadêmicos, do contato com práticas pedagógicas consolidadas e da interação com professores experientes, configurando-se como um processo de socialização profissional
no qual se coloca a questão da constituição de identidades docentes.

Além de compreender como o *habitus* é formado e o capital cultural é acumulado, é preciso situar onde esses elementos são mobilizados e disputados: no campo. Para Bourdieu, (2004), ele se trata de um espaço social relativamente autônomo, estruturado por posições e relações de força, no qual os agentes lutam pelo monopólio de formas legítimas de capital e pelo poder de definir as regras do jogo. No caso da formação docente, esse campo é atravessado por disputas que podem tanto reforçar lógicas dominantes - como o alinhamento tecnicista e a padronização curricular - quanto abrir brechas para práticas críticas e transformadoras. Nesse cenário, o PRP, inserido no campo da formação docente, opera em um ambiente permeado por tensões - entre perspectivas críticas e tecnicistas, entre regulação estatal e autonomia pedagógica -, e o subprojeto de Sociologia, ao enfatizar a interdisciplinaridade, a crítica à BNCC e a produção de materiais pedagógicos autorais, apresenta-se como um espaço no qual se coloca a questão de saber em que medida tais escolhas pedagógicas podem ser interpretadas como movimentos de tensionamento às lógicas hegemônicas do campo.

No interior desse campo, o capital cultural previamente acumulado pelos licenciandos - e ampliado pelas experiências no PRP - adquire legitimidade e valor simbólico. Essa legitimação, entretanto, ocorre segundo as regras do próprio campo, que tendem a reconhecer prioritariamente os saberes e práticas alinhados às hierarquias estabelecidas. A participação em atividades acadêmicas, a produção de materiais didáticos e a inserção em eventos científicos podem ampliar o repertorio profissional e fortalecer práticas comprometidas com a escola pública, mas sempre mediadas pelas tensões entre reprodução e transformação que caracterizam o campo educacional. Assim, *habitus*, campo e capital cultural oferecem uma lente teórica para examinar como a vivência prolongada no PRP se relaciona aos processos de constituição das identidades docentes, aspecto que será analisado a partir do material empírico.

Assim, a partir da abordagem bourdieusiana, o PRP pode ser interpretado como um espaço contraditório, que oferece oportunidades de formação para além da prática instrumental, mas também reproduz os limites estruturais do campo. Ele atua como ambiente de iniciação ao campo docente, de construção de disposições profissionais e de acúmulo de capital cultural, ao entender a formação como um processo identitário, situado e historicamente condicionado. Tais processos são atravessados por disputas simbólicas, configurando o PRP como um campo dinâmico, no qual regulações e resistências se entrelaçam, e onde a formação docente se reinventa em diálogo com a realidade da escola pública.

Esse conjunto de elementos coloca em debate os alcances e os limites do Programa Residência Pedagógica enquanto política de formação docente, questão que será retomada de forma analítica a partir das entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa. O PRP teve com público direto apenas seus participantes, deixando de abarcar a totalidade dos estudantes de licenciatura e evidenciando o caráter seletivo de políticas dessa natureza. Nesse sentido, coloca-se a questão de saber em que medida tais programas dessa natureza operam como políticas compensatórias, respondendo a desafios imediatos da formação inicial sem, necessariamente, enfrentar as desigualdades estruturais que atravessam o campo educacional.

Ao mesmo tempo em que podem potencializar trajetórias individuais, esses programas colocam em debate se conseguem, ou não, alterar as bases que sustentam a reprodução das desigualdades escolares, podendo operar, em muitos casos, como instrumentos de caráter paliativo, mais voltados à mitigação de efeitos do que à transformação efetiva da realidade educacional.

4 PRODUÇÃO DE SENTIDOS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE NO PRP: VOZES DE RESIDENTES EGRESSOS

Conforme indicado na seção de Caminhos Metodológicos, esta seção tem como objetivo analisar os depoimentos produzidos nas entrevistas com residentes egressos do Programa Residência Pedagógica (PRP), buscando compreender os sentidos atribuídos por esses sujeitos às experiências formativas vivenciadas no âmbito do programa e no contexto escolar. O interesse analítico recai, portanto, não sobre a entrevista enquanto técnica de coleta em si, mas sobre falas construídas pelos participantes, entendidas como produções discursivas por meio das quais expressam percepções, aprendizagens e posicionamentos acerca da docência, da escola e do processo de formação inicial.

A interpretação do material empírico foi orientada pela Análise de Conteúdo, conforme proposta por Maria Laura Franco (2012), em consonância com os procedimentos descritos no capítulo metodológico. Inicialmente, as entrevistas foram transcritas e submetidas a leituras sucessivas, a partir das quais foram identificadas unidades de registro - trechos das falas que expressam ideias, experiências ou sentidos recorrentes. Em seguida, essas unidades foram agrupadas em núcleos de sentido, construídos a partir da proximidade temática e da relevância analítica dos discursos. Por fim, os núcleos de sentido foram interpretados conforme o referencial teórico da pesquisa, possibilitando a construção de inferências que articulam as falas dos sujeitos às categorias analíticas e aos objetivos do estudo.

A delimitação do corpus considerou a necessidade de garantir coerência analítica e pertinência em relação aos objetivos do estudo. Nesse movimento, passaram a ser privilegiadas falas que possibilitavam maior problematização das experiências formativas vividas no PRP, especialmente aquelas relacionadas às concepções de docência, à articulação entre teoria e prática, à vivência na escola pública, aos processos de constituição da identidade docente e às desigualdades que atravessam o percurso formativo. Foram excluídos, por outro lado, trechos excessivamente descritivos, repetitivos ou que não contribuíam de forma significativa para a compreensão dos sentidos construídos pelos sujeitos.

No plano interpretativo, a análise das entrevistas foi orientada, principalmente, pelo referencial sociológico de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2004, 2018, 2023), mobilizado como chave teórica para compreender a formação docente como uma prática socialmente situada, atravessada por relações de poder, disposições incorporadas e condições objetivas de formação. A partir desse referencial, as falas dos residentes são interpretadas como

expressões de trajetórias sociais, processos de socialização profissional e disputas simbólicas no interior do campo educacional.

De forma articulada, a análise dialoga com as contribuições de António Nóvoa (1992/1995), no que se refere à compreensão da identidade docente como processo relacional e histórico, construído no interior da profissão; de Maurice Tardif (2012), para a interpretação dos saberes docentes como saberes plurais, produzidos no exercício da prática; e de Miguel Arroyo (2013), no que diz respeito à leitura da escola pública como espaço de contradições, desigualdades e possibilidades formativas.

A análise foi organizada em cinco eixos analíticos, construídos em diálogo com os objetivos específicos da pesquisa e com o referencial teórico mobilizado. Esses eixos não correspondem a categorias prévias rígidas, mas a recortes analíticos elaborados a partir da recorrência de sentidos presentes nas entrevistas e de sua articulação com as questões de investigação.

O primeiro eixo – a docência como prática social e política – responde ao objetivo de compreender como os residentes significam o trabalho docente para além de uma dimensão estritamente técnica ou instrumental. Nesse eixo, são reunidas falas que expressam percepções sobre o papel social do professor, sua atuação frente às desigualdades educacionais e sua responsabilidade na formação crítica dos estudantes. O eixo permite analisar como a docência é concebida como uma prática socialmente situada, atravessada por valores éticos, disputas simbólicas e posicionamentos políticos, em consonância com a compreensão bourdieusiana da ação pedagógica como prática social dotada de efeitos simbólicos.

O segundo eixo – a articulação entre teoria e prática na formação docente – está diretamente vinculado ao objetivo de analisar as contribuições do PRP para a aproximação entre os saberes acadêmicos e a experiência concreta da escola básica. As falas reunidas nesse eixo possibilitam examinar como os residentes interpretam o diálogo entre os conhecimentos teóricos adquiridos na universidade e as demandas práticas do cotidiano escolar, evidenciando tensões, aprendizados e ressignificações produzidas no processo formativo. Trata-se de um eixo que permite observar como a prática pedagógica se configura como espaço de mediação entre diferentes formas de conhecimento no interior do campo educacional.

O terceiro eixo – a escola pública como espaço de aprendizagem e resistência – responde ao objetivo de compreender como os residentes percebem a escola pública e suas condições concretas de funcionamento. Nesse eixo, são agrupadas falas que abordam as experiências vivenciadas no cotidiano escolar, as limitações institucionais, os desafios

estruturais e, simultaneamente, as possibilidades de construção pedagógica e de resistência no interior desse espaço. O eixo permite analisar como a escola pública é significada pelos residentes não apenas como local de carências, mas como espaço de produção de saberes, relações e práticas educativas socialmente situadas.

O quarto eixo – as contribuições do PRP para a constituição da identidade e da autonomia docente – está articulado ao objetivo de analisar os processos formativos associados à construção do ser professor. As falas reunidas nesse eixo possibilitam examinar como os residentes expressam mudanças em suas percepções sobre a docência, suas inseguranças iniciais, seus aprendizados e a incorporação progressiva de disposições docentes ao longo da participação no programa. Esse eixo orienta a análise dos processos de socialização profissional, sem pressupor resultados prévios, mas buscando compreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas trajetórias formativas.

O quinto eixo – as desigualdades sociais e institucionais e suas implicações no percurso formativo – responde ao objetivo de analisar como os residentes percebem e interpretam as desigualdades que atravessam a formação docente e o funcionamento do sistema educacional. Nesse eixo, são reunidas falas que abordam questões relacionadas às condições materiais das escolas, às desigualdades de acesso ao capital cultural e às limitações institucionais que incidem sobre o trabalho docente e a formação inicial. O eixo permite problematizar como essas desigualdades são reconhecidas, naturalizadas ou questionadas pelos residentes, em diálogo com a crítica bourdieusiana às formas de reprodução social no campo educacional.

Para além de um referencial teórico de sustentação geral, os conceitos de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron foram mobilizados nesta pesquisa como ferramentas analíticas para a interpretação das entrevistas dos residentes egressos do PRP. Nesse sentido, categorias como *habitus*, capital cultural, campo e identidade docente não são utilizadas apenas como pano de fundo conceitual, mas como operadores analíticos que orientam a leitura das falas e a construção das inferências interpretativas.

A interpretação das entrevistas dialoga de forma complementar com outros autores do campo da formação docente e da educação. As contribuições de António Nóvoa (1992/1995), Maurice Tardif (2012) e Miguel Arroyo (2013) são mobilizadas ao longo da análise para aprofundar a compreensão dos processos de constituição da identidade docente, dos saberes profissionais e das condições concretas da escola pública, enquanto a Análise de Conteúdo, conforme proposta por Maria Franco (2012), orienta o tratamento metodológico e interpretativo do material empírico.

O conceito de *habitus* docente foi operacionalizado a partir da identificação de disposições recorrentes presentes nas falas, tais como a compreensão da docência como um processo contínuo, a valorização da reflexão sobre a prática, a incorporação da pesquisa como parte constitutiva do fazer docente e a sensibilidade às desigualdades sociais que atravessam o cotidiano escolar. Essas disposições, expressas de forma reiterada nas falas, são interpretadas como indícios do processo de socialização profissional vivenciado pelos residentes no interior do campo educacional.

O capital cultural foi analisado a partir das formas pelas quais os sujeitos reconhecem a ampliação de seus repertórios pedagógicos, acadêmicos e simbólicos ao longo da participação no PRP. Elementos como o domínio da linguagem pedagógica legitimada, a produção de materiais didáticos autorais, a participação em eventos científicos e a familiaridade com práticas reflexivas de planejamento e avaliação foram interpretados como processos de acumulação e reconversão de capital cultural no percurso formativo dos licenciandos.

O conceito de campo educacional orienta a análise ao situar as experiências dos residentes em um espaço social estruturado por relações de poder, normas institucionais e disputas simbólicas. A escola e a universidade são compreendidas como instâncias inseridas nesse campo, no qual coexistem perspectivas formativas distintas - ora marcadas por lógicas regulatórias e tecnicistas, ora atravessadas por práticas críticas e contra-hegemônicas. As falas dos residentes são, assim, interpretadas à luz dessas tensões, evidenciando como os sujeitos se posicionam e atuam diante das condições objetivas impostas pelo campo.

A identidade docente, então, é compreendida como um processo relacional e histórico, analisado a partir de falas que expressam a passagem da insegurança inicial para o reconhecimento de si como professor, a construção de autonomia pedagógica e a legitimação simbólica da posição docente. A identidade não é tratada como atributo fixo ou individual, mas como resultado da incorporação progressiva de disposições, saberes e reconhecimentos produzidos ao longo da experiência formativa no PRP.

A partir dessa operacionalização, os conceitos bourdieusianos permitem compreender a formação docente como um processo socialmente situado, marcado por condicionantes estruturais, disputas simbólicas e possibilidades de ressignificação, oferecendo densidade analítica à interpretação das entrevistas.

Com o intuito de tornar mais visível o percurso analítico desenvolvido, apresenta-se, a seguir, um quadro-síntese da análise de conteúdo, no qual se explicitam as unidades de registro

selecionadas, os núcleos de sentido identificados, os eixos analíticos correspondentes e as inferências interpretativas construídas.

O quadro possui caráter organizador e não substitui a análise em profundidade, que será desenvolvida em texto corrido na sequência, a partir da discussão detalhada de cada eixo analítico. A partir dessa sistematização, a análise passa a ser estruturada pelos cinco eixos definidos, nos quais as falas dos residentes egressos são retomadas e interpretadas à luz dos referenciais teóricos da pesquisa.

Quadro 3 - Organização analítica das entrevistas dos residentes egressos do PRP

UNIDADE DE REGISTO (FALAS)	NÚCLEO DE SENTIDO	CATEGORIA/EIXO	INFERÊNCIA INTERPRETATIVA
“Antes da Residência eu achava que ser professor era basicamente dar aula. No PRP eu fui entendendo que ser professor envolve muito mais coisas, como pesquisar, planejar, pensar na realidade da escola e dos alunos.”	Ressignificação da docência	Eixo 1	A docência passa a ser compreendida como prática social complexa, envolvendo mediação pedagógica, produção de sentidos e compromisso ético com a realidade dos estudantes, indicando deslocamento em relação a uma concepção tecnicista do ensino.
“Ensinar não é só transmitir conteúdo, mas compreender o contexto dos alunos, suas realidades e o impacto que a escola tem na vida deles.”	Sensibilidade social e compromisso ético	Eixo 1	A fala evidencia a incorporação de disposições docentes orientadas pela leitura crítica da realidade social, reconhecendo a ação pedagógica como prática situada e dotada de efeitos simbólicos no campo educacional.
“Sempre vi na educação uma forma de ficar perto das pessoas e ajudar […] a terem mais possibilidades de vida e de futuro.”	Educação como mediação social	Eixo 1	A docência é significada como prática de mediação social que incide sobre trajetórias e expectativas, tensionando a lógica reprodutiva da escola e atribuindo à ação pedagógica um sentido socialmente comprometido.
“O que me motivou a ingressar na Residência Pedagógica foi o desejo de ter uma imersão maior na prática docente.”	Valorização da prática formativa	Eixo 2	A prática aparece como dimensão estruturante da formação docente, não como complemento final, mas como espaço central de aprendizagem profissional e produção de saberes.
“Acompanhamos o planejamento da professora, fizemos planejamentos supervisionados e regências com acompanhamento.”	Aprendizagem situada da docência	Eixo 2	A aprendizagem da docência ocorre por meio da inserção efetiva nas rotinas escolares, configurando um processo de socialização profissional no qual o conhecimento acadêmico é transformado em disposições práticas.
“Ser um bom professor é um processo, que não acontece de uma vez só.”	Temporalidade da formação docente	Eixo 2	A docência é compreendida como processo contínuo e inacabado, no qual os saberes profissionais se

			constroem ao longo do tempo, na experiência cotidiana do trabalho pedagógico.
“Essa diferença nos fez refletir sobre os limites e desigualdades do sistema educacional.”	Percepção das desigualdades estruturais	Eixo 3	A vivência na escola pública promove uma leitura crítica do sistema educacional, deslocando a análise do plano individual para o plano estrutural e evidenciando as desigualdades que condicionam a prática pedagógica.
“Ali comecei a entender o papel completo do professor, desde a relação com os alunos até o funcionamento da escola.”	Compreensão institucional da docência	Eixo 3	A escola pública é reconhecida como organização social complexa, cuja dinâmica institucional condiciona o trabalho docente e amplia a compreensão da profissão para além da sala de aula.
“Seria importante ampliar a experiência da Residência para escolas com menos recursos.”	Reconhecimento da diversidade de contextos escolares	Eixo 3	A fala evidencia a compreensão da formação docente como processo que exige contato com realidades escolares diversas, ampliando a leitura crítica das desigualdades e das condições objetivas do campo educacional.
“Antes eu me via insegura, mas a Residência me trouxe maturidade profissional e pessoal.”	Superação da insegurança inicial	Eixo 4	A identidade docente é construída progressivamente na prática, por meio da incorporação de disposições profissionais e do reconhecimento de si como agente legítimo no campo educacional.
“Aos poucos, fui ganhando confiança e entendendo melhor o meu papel como professor.”	Construção gradual da identidade docente	Eixo 4	A fala indica que a identidade profissional se constitui como processo relacional e histórico, vinculado à experiência formativa e às interações no interior da escola.
“Hoje consigo dialogar, conduzir a turma e me reconheço como professora.”	Legitimação simbólica da docência	Eixo 4	O reconhecimento de si como professora expressa a incorporação de um habitus docente mais ajustado às exigências do campo escolar, resultado da experiência prática e da socialização profissional.
“Conciliar trabalho e Residência foi difícil […] isso acabava pesando bastante no dia a dia.”	Condições sociais desiguais de participação	Eixo 5	A fala evidencia que a formação docente é atravessada por desigualdades sociais que incidem sobre a permanência e o engajamento dos licenciandos, revelando limites das políticas formativas.
“A Escola de Aplicação não representa a realidade da maioria das escolas públicas.”	Desigualdades institucionais	Eixo 5	A experiência formativa em contextos privilegiados evidencia assimetrias institucionais do sistema educacional, tensionando a adequação entre formação inicial e realidade profissional futura.
“No final do programa houve muita sobrecarga.”	Fragilidade da organização institucional	Eixo 5	As falhas na gestão e no acompanhamento formativo revelam assimetrias de poder e exigências desigualmente distribuídas, impactando a experiência formativa e a aprendizagem docente.

Elaboração da autora, com base na análise de conteúdo das entrevistas dos residentes egressos do PRP.

A análise apresentada a seguir estrutura-se, como já indicado, em cinco eixos analíticos, construídos a partir do exame das falas dos residentes egressos, os quais orientam a compreensão dos sentidos atribuídos às experiências formativas vivenciadas no Programa Residência Pedagógica.

Eixo 1 – A docência como prática social e política

Este eixo analítico tem como foco discutir a docência a partir de uma perspectiva que ultrapassa a dimensão técnica do ensinar, considerando-a como prática social, ética e política. A partir das experiências vividas no Programa Residência Pedagógica (PRP), são analisados os sentidos atribuídos pelos residentes ao trabalho docente, especialmente no que se refere à relação com a escola, com os estudantes e com as situações concretas que atravessam o cotidiano da prática pedagógica. O eixo busca compreender, a partir de diferentes depoimentos, como esses sentidos vão sendo construídos ao longo da vivência no programa, em processos formativos ainda em constituição, a partir das reflexões dos residentes sobre o processo de tornar-se professor.

Em diferentes depoimentos, observa-se que os residentes passam a problematizar concepções restritas de docência associadas exclusivamente ao ato de “dar aula”, indicando movimentos iniciais de ampliação do sentido atribuído ao trabalho docente no contexto da formação inicial. Nesse sentido, o depoimento a seguir apresenta a forma como o Residente 01 descreve sua experiência no PRP, especialmente no que se refere às aprendizagens construídas ao longo do processo formativo.

> Antes da Residência eu achava que ser professor era basicamente dar aula. No PRP eu fui entendendo que ser professor envolve muito mais coisas, como pesquisar, planejar, pensar na realidade da escola e dos alunos...Ensinar não é só transmitir conteúdo, mas compreender o contexto dos alunos, suas realidades e o impacto que a escola tem na vida deles (Residente 1).

A fala do residente aponta para um deslocamento na forma de compreender a docência, que deixa de ser percebida como atividade técnica para ser reconhecida como um fazer pedagógico mais amplo e complexo, atravessado por decisões pedagógicas, posicionamentos éticos e relações com a realidade dos estudantes, ainda que esse deslocamento se apresente como um movimento inicial, mais associado ao plano da reflexão do que a uma prática pedagógica plenamente consolidada. Ao afirmar que o ser professor envolve “pesquisar,

planejar e pensar na realidade da escola e dos alunos", o residente indica a incorporação inicial de disposições profissionais que ultrapassam a lógica da simples transmissão de conteúdo.

Essa compreensão da docência permite avançar a análise para além do plano descritivo das falas. Ao reconhecer que ensinar envolve planejar, pesquisar e considerar a realidade dos alunos, o residente passa a perceber que a ação pedagógica implica escolhas - que produzem efeitos no cotidiano escolar, ainda que tais efeitos não estejam plenamente sistematizados em sua prática.

Outro aspecto encontrado nas falas diz respeito à ressignificação da própria experiência formativa no PRP, especialmente quando os residentes relatam mudanças em suas expectativas iniciais sobre o programa e sobre a docência. O Residente 05 afirma:

> Eu não imaginava que a Residência fosse tão voltada à prática de ensino; pensava que era mais voltada à pesquisa. Mas logo vi que era um mergulho na docência, e isso mudou totalmente minha percepção. Ali comecei a entender o papel completo do professor - desde a relação com os alunos até o funcionamento da escola (Residente 05).

Ao relatar essa mudança de percepção, o residente explicita um deslocamento formativo passando a reconhecer a docência, como uma prática que envolve múltiplas dimensões do cotidiano escolar. A docência aparece, assim, como um fazer que articula saberes pedagógicos, relações institucionais e interações humanas, sugerindo um processo de compreensão ampliada, ainda em elaboração, do papel docente no interior da escola.

É nesse ponto que a fala dialoga com a análise de Bourdieu e Passeron, ao afirmarem que "toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural" (Bourdieu; Passeron, 2023, p. 23). Essa formulação não se refere a uma violência explícita, mas ao fato de que ensinar envolve sempre a seleção e a legitimação de determinados saberes, linguagens e modos de pensar, que não são universais, mas socialmente produzidos.

Ao afirmar que ensinar não é apenas transmitir conteúdos, mas compreender o contexto dos alunos e o impacto da escola em suas vidas, o residente demonstra uma sensibilidade - ainda que em construção- para os efeitos simbólicos da ação pedagógica. Ainda que não utilize os termos da sociologia crítica, sua fala indica o reconhecimento inicial de que o trabalho docente não é neutro, pois implica mediar saberes socialmente valorizados em contextos marcados por desigualdades. Nesse sentido, o planejamento e a pesquisa aparecem como estratégias para lidar com esse poder simbólico de forma mais consciente, e não como mera reprodução automática de conteúdos legitimados.

Nesse sentido, a experiência no PRP contribui para que o licenciando deixe de ocupar a posição de mero executor de conteúdos e passe a se reconhecer como sujeito situado no campo educacional, responsável por mediar conhecimentos e lidar com desigualdades objetivas que atravessam o cotidiano escolar. A fala analisada revela, assim, indícios de um *habitus* docente em construção, entendido aqui como um conjunto de disposições duráveis e incorporadas, construídas ao longo das experiências formativas, que orientam percepções, ações e tomadas de decisão no exercício da docência, sem pressupor uma prática plenamente consolidada.

Essa dimensão ética e social da docência também se manifesta quando o Residente 04 e a Residente 06 associam o trabalho docente a um compromisso com a ampliação de possibilidades de vida dos sujeitos com os quais atuam, deslocando a docência de uma função meramente instrucional para uma prática de envolvimento humano e social.

> Sempre vi na educação uma forma de ficar perto das pessoas e ajudar, especialmente as crianças com quem eu atuava, a terem mais possibilidades de vida e de futuro. Hoje eu busco sempre essa conexão entre currículo e vida cotidiana - com crianças, jovens e adultos (Residente 04).

> Esse contato com a escola me ensinou que cada aluno tem uma história e uma família, e que a gente precisa falar com cuidado e sensibilidade. Aprendi a ter empatia e a compreender que ensinar envolve muito mais do que apenas explicar conteúdos. (Residente 06)

As falas dos residentes 04 e 06 convergem para uma compreensão da docência como prática social, relacional e eticamente comprometida com a realidade dos sujeitos. Ao afirmar que sempre viu na educação uma forma de “ficar perto das pessoas” e de ampliar as “possibilidades de vida e de futuro” das crianças com quem atuava, o Residente 04 sinaliza para uma concepção de educação que ultrapassa o ensino de conteúdos, situando-se no campo do cuidado, da mediação social e da responsabilidade com as trajetórias dos educandos. Essa perspectiva se aprofunda quando o residente destaca a busca constante por uma conexão entre currículo e vida cotidiana, envolvendo crianças, jovens e adultos.

Tal manifestação nos leva a refletir sobre a docência como prática comprometida com a mediação entre o conhecimento escolar e as experiências concretas dos estudantes. Ao enfatizar essa articulação, o residente reconhece que os alunos chegam à escola portando trajetórias sociais, repertórios culturais e condições de vida distintas, que interferem diretamente na forma como se relacionam com o saber escolar. Ainda que essa mediação apareça mais como um valor orientador do que como uma prática pedagógica sistematizada, ela sinaliza uma postura crítica diante do currículo e de seus pressupostos implícitos.

É nesse ponto que a fala do Residente 04 pode ser interpretada conforme a obra *Os herdeiros*, de Bourdieu e Passeron (2018). Ao demonstrar que o sucesso ou o fracasso escolar não decorre apenas do esforço individual, mas está profundamente relacionado à posse desigual de capital cultural, os autores evidenciam que a escola tende a favorecer aqueles que já dominam os códigos culturais por ela legitimados. A preocupação do residente em articular currículo e vida cotidiana pode, portanto, ser compreendida como uma tentativa de mediar esses códigos, tornando o conhecimento escolar mais acessível a estudantes cujas trajetórias sociais não coincidem com os pressupostos culturais da instituição escolar.

Essa leitura permite compreender que a fala do residente 04 vai além de um compromisso meramente moral ou afetivo com os alunos. Ela aponta para uma prática pedagógica que, ainda que de forma incipiente, reconhece as desigualdades estruturais que atravessam o processo educativo e busca tensionar seus efeitos no cotidiano escolar por meio da mediação docente.

A fala da residente 06 reforça e complementa essa compreensão ao destacar a importância da empatia, do cuidado e do reconhecimento das histórias de vida dos alunos e de suas famílias. Ao afirmar que aprendeu que “ensinar envolve muito mais do que apenas explicar conteúdos”, a residente explicita a dimensão relacional e ética do trabalho docente, baseada na escuta sensível e no respeito às singularidades dos estudantes. Assim, ambas as falas evidenciam uma concepção de docência que articula conhecimento, relação humana e compromisso social, compreendendo o ato de ensinar como uma prática situada, atravessada por desigualdades e marcada pela responsabilidade de construir pontes entre a escola e a vida dos sujeitos que a habitam.

Escolhas éticas e comunicativas, orientadas pela atenção às condições de vida e às experiências dos alunos são evidenciadas ao mencionar sobre a necessidade de “falar com cuidado e sensibilidade”. Nesse sentido, a empatia tão necessária no ambiente escolar, aparece como um aprendizado fundamental, associado à responsabilidade do professor diante das desigualdades e vulnerabilidades que atravessam a escola pública, ainda que, nas falas analisadas, ela se manifeste predominantemente como valor formativo e sensibilidade ética, e não como prática pedagógica sistematizada, já que estamos falando de estudantes que ainda estão cursando a graduação. Ensinar, conforme expresso no depoimento, passa a ser entendido como uma ação que requer escuta, compreensão e posicionamento diante das realidades sociais dos estudantes. Desse modo, docência e dimensão política se articulam nessa fala, a partir do reconhecimento do impacto das práticas pedagógicas na vida dos alunos e a necessidade de uma

atuação docente comprometida com o respeito às diferenças e com a construção de relações mais humanizadas no espaço escolar.

Os excertos dos dois residentes revelam a incorporação de disposições docentes que valorizam a dimensão relacional do ensino, evidenciando que a prática pedagógica se amplia para além do domínio de conteúdos, envolvendo a construção de vínculos, a escuta sensível e o reconhecimento das desigualdades que atravessam a experiência escolar, ainda que tais disposições apareçam de forma desigual entre os residentes e se expressem, majoritariamente, no plano discursivo. Trata-se de elementos que apontam para a constituição de um *habitus* docente orientado por valores éticos e sociais, progressivamente incorporado a partir das vivências formativas no PRP, sem pressupor resultados fechados, mas colocando em cena os sentidos atribuídos pelos próprios residentes à experiência de se tornarem professores.

Essa compreensão da docência como prática socialmente situada pode ser interpretada também a partir de Nóvoa (1995), ao conceber a identidade profissional docente como um processo construído na interseção entre trajetórias pessoais, contextos institucionais e práticas coletivas. Nessa perspectiva, as experiências vividas no PRP aparecem como momentos de socialização profissional que possibilitam aos licenciandos reelaborar seus modos de compreender e exercer a docência, ainda que de forma não acabada.

Complementarmente, Tardif (2012) nos permite aprofundar a análise ao evidenciar que os saberes profissionais dos professores são produzidos no e pelo trabalho. A atenção dos residentes às situações concretas do cotidiano escolar indica que o conhecimento docente não se restringe aos conteúdos acadêmicos, mas se constrói na prática, na relação com os alunos, com a escola e com os desafios impostos pelo contexto de ensino.

Desse modo a escola pública pode ser vista como um espaço atravessado por desigualdades sociais que exigem do professor escolhas éticas e políticas orientadas pela realidade dos sujeitos concretos; uma docência compreendida como ação social implicada nas condições de vida dos estudantes e nas possibilidades de mediação do conhecimento escolar.

Esses sentidos não se apresentam como resultados fechados ou homogêneos, mas como movimentos formativos em curso, produzidos no interior das vivências do PRP e das interações estabelecidas no contexto escolar. As falas analisadas apontam para a constituição progressiva de disposições docentes orientadas por valores éticos, sensibilidade social e reconhecimento das desigualdades educacionais, sem pressupor a consolidação de uma identidade profissional acabada.

Nesse sentido, o eixo aponta para a forma como a docência passa a ser significada pelos residentes como um fazer complexo, atravessado por escolhas pedagógicas e responsabilidades simbólicas, cuja compreensão se constrói na experiência concreta da formação inicial, em diálogo com os sujeitos, os contextos institucionais e as condições sociais que constituem a escola pública. Trata-se de uma construção que se efetiva na experiência concreta da formação inicial, em permanente diálogo com os sujeitos envolvidos, com os contextos institucionais e com as condições sociais que estruturam a escola pública. Assim, o Eixo 1 revela indícios da constituição de um habitus docente em formação, socialmente situado e eticamente implicado, construído no confronto com as realidades do cotidiano escolar e com os desafios próprios do campo educacional.

Eixo 2 – A articulação entre teoria e prática na formação docente

Este eixo analítico aborda a relação entre teoria e prática na formação inicial docente, a partir das experiências vividas pelos residentes no PRP. As falas aqui reunidas permitem apresentar como os licenciandos descrevem essa relação ao longo do processo formativo, considerando os conhecimentos construídos na universidade e as vivências no cotidiano escolar. O eixo tem como objetivo compreender de que modo esses sentidos são produzidos a partir da inserção dos residentes na prática pedagógica e das reflexões decorrentes dessa experiência.

Neste eixo, são reunidos excertos que mencionam o acompanhamento de planejamento, a realização de regências supervisionadas, a interação com professores e estudantes e as situações concretas enfrentadas no cotidiano da escola. A partir desses relatos, busca-se identificar como os residentes relatam aprendizagens vinculadas ao “fazer docente” e como percebem a aproximação entre o que foi estudado na universidade e o que é exigido na prática escolar.

A análise desenvolvida a seguir retoma essas falas em texto corrido, articulando-as aos referenciais teóricos da pesquisa, de modo a compreender como a experiência no PRP é significada pelos residentes no que se refere à superação de possíveis separações entre teoria e prática e à construção de aprendizagens situadas no interior do campo educacional, sem pressupor que tal articulação se dê de forma linear, homogênea ou plenamente resolvida.

Para evidenciar como essa aproximação se materializa na experiência formativa, apresentam-se, a seguir, excertos no qual se descreve aprendizagens vinculadas ao

acompanhamento de planejamentos, à realização de regências supervisionadas e à construção progressiva de segurança para atuar no cotidiano da escola: “Acompanhamos o planejamento da professora, fizemos planejamentos supervisionados e regências com acompanhamento. Isso aumentou minha confiança, antes eu tinha receio; hoje me vejo capaz de atuar na educação básica (Residente 04)”.

O relato evidencia que a aprendizagem da docência se deu por meio da participação efetiva nas rotinas escolares, especialmente no planejamento e na regência acompanhada. A prática aparece como processo formativo contínuo e mediado, dependente das condições de supervisão, acompanhamento e inserção orientada no cotidiano da escola.

Essa compreensão pode ser interpretada considerando as ideias de Tardif (2012), ao argumentar que os saberes profissionais dos professores são produzidos no e pelo trabalho, em contextos concretos de ação. A prática, nesse sentido, não se configura como simples momento de aplicação de conhecimentos teóricos previamente constituídos, mas como espaço formativo no qual o professor constrói, testa, ajusta e ressignifica saberes a partir das demandas reais do ensino, das interações com os alunos e das condições concretas do trabalho pedagógico, transformando a experiência em conhecimento profissional.

A fala analisada indica que o PRP favoreceu a incorporação progressiva desses saberes da experiência, permitindo que os licenciandos aprendessem a agir pedagogicamente em situações reais, sob orientação, ainda que tal incorporação se dê de forma gradual e situada, marcada por ajustes, revisões e inseguranças próprias da formação inicial. Trata-se de um processo de socialização profissional que contribui para transformar o conhecimento acadêmico em disposições práticas ajustadas às exigências do campo escolar.

Essa fala permite ainda observar, de modo mais concreto, o modo como a relação entre teoria e prática foi vivida no interior do programa: não como passagem linear da universidade para a escola, mas como um processo de aprendizagem situado, mediado pela supervisão, pela observação e pela participação orientada em rotinas escolares. Ao destacar o acompanhamento do planejamento e a regência supervisionada, o residente descreve condições de produção da prática docente que favorecem a aprendizagem do “como fazer”, mas também do “por que fazer”, uma vez que o planejamento se coloca como espaço de tradução pedagógica dos objetivos e dos conteúdos em decisões didáticas, sem que isso elimine as tensões entre o conhecimento acadêmico e as exigências do cotidiano escolar.

A aprendizagem da prática, entretanto, não aparece apenas como domínio de procedimentos; ela se apresenta como processo formativo gradual, atravessado por

inseguranças, revisões e novos ajustes no modo de agir e de se perceber como professor. Essa dimensão progressiva é explicitada quando o residente 01 descreve a docência como algo que se constrói aula a aula, em um movimento de reflexão e reorientação da ação pedagógica: “Ser um bom professor é um processo, que não acontece de uma vez só. A cada aula eu fui percebendo meus erros, ajustando minha postura e repensando a forma de explicar os conteúdos (Residente 01)”.

Ao reconhecer a docência como processo, o residente apresenta indícios de reflexão sobre uma concepção linear de formação, na qual o professor estaria “pronto” ao concluir determinadas etapas curriculares. A fala enfatiza o caráter contínuo e inacabado do aprender a ensinar, situando essa compreensão no plano da reflexão formativa, própria de um sujeito em formação inicial.

Por tal motivo, como explica Tardif (2012) a aprendizagem do ofício docente se estende ao longo do tempo e se constrói na experiência acumulada do trabalho. O saber docente, portanto, não se esgota na formação inicial, mas se transforma na prática, o que permite interpretar a fala do residente como expressão de um processo reflexivo em curso, e não como ruptura plenamente consolidada. Desse modo, passa-se a perceber a docência como um fazer que se constrói na temporalidade da experiência, reforçando a ideia de que a formação inicial deve criar condições para a aprendizagem situada, ultrapassando a concepção de transmissão de conteúdos teóricos descontextualizados.

O relato de que a docência se constrói “a cada aula”, por meio da percepção dos próprios erros e do ajuste da postura pedagógica, reforça a compreensão de que a prática, nesse contexto, não se limita à execução de tarefas, mas envolve planejamento, tomada de decisões e reflexão sistemática sobre o ensino.

Nesse registro, o excerto não apenas descreve uma vivência individual, mas indica um modo de aprendizagem docente que se produz na interação entre ação e reflexão, o que torna possível compreender como os residentes vão incorporando disposições profissionais ajustadas às exigências do cotidiano escolar.

As manifestações dos residentes também sugerem movimentos iniciais de aproximação entre teoria e prática, especialmente quando os residentes indicam que a atuação na escola, acompanhada de planejamento e regência, passa a reorientar suas reflexões sobre o modo como compreendem e mobilizam conhecimentos aprendidos na universidade, ainda que essa articulação se apresente como um processo em construção, próprio da formação inicial, e não como síntese plenamente consolidada. Em vez de a teoria aparecer como um bloco abstrato

anterior à prática, ela tende a ser reelaborada na medida em que o residente precisa decidir como explicar, como adaptar, como organizar a aula e como responder às situações concretas da sala.

Bourdieu contribui para essa análise ao permitir compreender a articulação entre teoria e prática como um processo de constituição do *habitus* docente. Mobilizado aqui como operador interpretativo, esse conceito possibilita analisar como os licenciandos aprendem a converter o capital cultural adquirido no âmbito universitário em disposições práticas progressivamente ajustadas às exigências e às lógicas específicas do campo escolar.

A noção de *habitus* não é tomada como categoria nativa dos residentes, mas como ferramenta analítica que permite interpretar os sentidos produzidos em suas falas. As falas analisadas possibilitam inferir que o conhecimento teórico, quando desvinculado da experiência concreta da sala de aula, tende a permanecer como um capital simbólico abstrato, com pouca eficácia prática.

Para aprofundar a compreensão sobre como a articulação entre teoria e prática se expressa não apenas no domínio de procedimentos, mas também nas formas como os residentes passam a se perceber no exercício da docência, apresentam-se a seguir excertos das falas dos Residentes 06 e 05. Esses excertos permitem analisar como a experiência prática vivida na escola contribui para a construção de disposições profissionais associadas ao aprender a ensinar, ainda que tais disposições se manifestem de forma parcial e em processo.

Ainda que as falas não explicitem de forma direta a relação entre saberes teóricos e prática pedagógica, a análise permite compreender que a experiência da regência e do planejamento supervisionado atua como espaço de ressignificação desses saberes, evidenciada nos deslocamentos na forma como os residentes passam a agir e a se perceber no exercício da docência. Esse movimento pode ser observado nos relatos a seguir, nos quais os residentes expressam mudanças na autoconfiança, na postura profissional e no reconhecimento de si como docentes:

> “No começo eu tremia e tinha muito medo de falar. Hoje consigo dialogar, conduzir a turma e me reconheço como professora” (Residente 06).

> “Antes eu me via insegura, mas o Residência me trouxe maturidade profissional e pessoal. Aprendi a reconhecer meus pontos fortes e fracos e a valorizar meu próprio trabalho” (Residente 05).

As falas dos residentes 06 e 05 evidenciam transformações importantes na forma como passam a se perceber no exercício da docência, transformações essas diretamente associadas à experiência prática vivida na escola, à condução de aulas, ao planejamento e à interação com os estudantes, especialmente no que se refere à passagem da insegurança inicial para uma maior

confiança na atuação em sala de aula. No entanto, tais transformações não se apresentam como processos lineares ou plenamente concluídos, mas como movimentos formativos em curso, marcados por avanços, limites e reacomodações próprias da formação inicial docente.

Ao afirmar que “no começo eu tremia e tinha muito medo de falar”, o Residente 06 explicita a presença de inseguranças que não podem ser compreendidas apenas como traços individuais, mas como efeitos do ingresso em um campo profissional estruturado por normas, expectativas e relações de poder. Esse medo inicial pode ser interpretado como expressão do descompasso entre disposições ainda em constituição e as exigências objetivas do campo escolar, no qual a capacidade de falar em público, conduzir a turma e sustentar a autoridade pedagógica assume centralidade simbólica.

O reconhecimento posterior de que hoje “consigo dialogar, conduzir a turma e me reconheço como professora” (Residente 06), indica um deslocamento na autoimagem profissional; contudo, esse reconhecimento parece ancorado principalmente nas dimensões mais visíveis da prática docente, como a condução da turma e a interação em sala de aula. Permanecem pouco explicitadas, na fala, tensões relativas às escolhas pedagógicas, às condições institucionais da escola e às contradições do cotidiano docente, o que sugere que esse deslocamento se constrói de forma parcial e situada.

De modo semelhante, a fala da Residente 05 aponta para um processo de amadurecimento profissional e pessoal, ao mencionar a aprendizagem de reconhecer “pontos fortes e fracos” e de valorizar o próprio trabalho. Esse reconhecimento não implica a superação das fragilidades, mas a tomada de consciência de sua permanência como parte constitutiva do processo formativo. A maturidade mencionada não se configura como domínio pleno da docência, mas como capacidade inicial de reflexão sobre o próprio fazer pedagógico, produzida no interior da experiência formativa.

Em ambos os casos, a segurança relatada não elimina o caráter processual da formação docente, mas indica a incorporação gradual de disposições mínimas que permitem às residentes se manterem no exercício da docência, mesmo diante de incertezas, erros e limites ainda presentes. A passagem do medo para a possibilidade de atuação revela menos um estado acabado de formação e mais a construção de condições iniciais de pertencimento ao campo educacional, próprias de sujeitos em formação inicial.

Essas falas, portanto, não apontam para uma formação plenamente realizada, mas para movimentos de socialização profissional ainda em constituição, nos quais a articulação entre

teoria e prática permanece aberta, tensionada e atravessada pelas condições concretas do trabalho docente.

Essas falas descrevem um processo de aprendizagem que envolve não apenas aquisição de técnicas, mas transformação de disposições: medo, silêncio e contenção vão sendo substituídos por maior capacidade de condução da turma e por reconhecimento de si como professora, ainda que tais transformações não se apresentem de forma homogênea entre todos os residentes. Essa passagem sugere um movimento de socialização profissional no interior do campo educacional, no qual o sujeito vai incorporando esquemas de percepção e ação (e também de autopercepção) que sustentam o desempenho docente e sua legitimidade simbólica.

Nesse sentido, o que se observa nas falas não é apenas a aplicação de teorias na escola, mas a construção de um senso prático, compreendido aqui a partir das contribuições de Pierre Bourdieu (2004), que permite interpretar como o futuro professor aprende a agir de maneira socialmente reconhecida no interior do campo educacional. A prática, portanto, não opera como simples aplicação da teoria, mas como espaço de aprendizagem das regras implícitas do jogo pedagógico, contribuindo para a incorporação progressiva de disposições profissionais legítimas.

Nesse ponto, as falas possibilitam um diálogo com António Nóvoa (1995), ao evidenciar que a formação docente se constrói no interior da profissão, por meio da participação em práticas reais e do enfrentamento das situações concretas do cotidiano escolar. O PRP apresenta-se, assim, como um espaço formativo que favorece processos de socialização profissional, nos quais os licenciandos aprendem a ensinar a partir da experiência vivida, da interação com outros professores e do reconhecimento progressivo de si como docentes, sem pressupor uma identidade profissional plenamente constituída.

Ao mesmo tempo, o reconhecimento da maturidade profissional e da maior segurança na atuação docente sugere que a prática não é vivida como improvisação, mas como espaço de aprendizagem orientado por reflexões sistemáticas sobre a própria ação. A construção dessa segurança indica que teoria e prática não se apresentam como dimensões dissociadas, mas como elementos que se constituem mutuamente no processo formativo, permitindo tensionar leituras pragmatistas da docência e compreender a formação como um movimento contínuo de reflexão, ajuste e incorporação de disposições profissionais.

Sob uma perspectiva sociológica, esse movimento pode ser compreendido como um processo de incorporação de disposições profissionais específicas, no qual os licenciandos aprendem a mobilizar diferentes tipos de saber conforme as exigências do campo educacional.

Embora Pierre Bourdieu não trate diretamente da formação docente nesses termos, sua noção de habitus oferece uma chave interpretativa para compreender que a articulação entre teoria e prática não se restringe ao plano cognitivo, mas envolve a incorporação de esquemas de percepção e ação que orientam o fazer pedagógico.

O conjunto das falas analisadas neste eixo permite compreender que a relação entre teoria e prática, na experiência vivida pelos residentes no PRP, assume a forma de um processo formativo situado, contínuo e progressivo. A prática pedagógica emerge como espaço privilegiado de aprendizagem do ofício docente, no qual os licenciandos constroem saberes a partir da participação efetiva nas rotinas escolares, do acompanhamento pedagógico e da reflexão sobre a própria ação, afastando-se de uma concepção linear e hierarquizada da formação inicial.

Nesse percurso, as falas analisadas sugerem que a aprendizagem docente não se restringe ao domínio de técnicas ou procedimentos, mas envolve transformações progressivas nas disposições profissionais e na maneira como os sujeitos passam a se perceber no exercício da docência. A referência à passagem da insegurança inicial para formas incipientes de reconhecimento de si como professor não deve ser entendida como resultado acabado, mas como indício de que o aprender a ensinar se produz na experiência concreta, em interação com as exigências do cotidiano escolar, com a supervisão e com as relações estabelecidas no interior da escola.

Nessa direção, a articulação entre teoria e prática não aparece nas falas como simples aplicação de conhecimentos acadêmicos previamente constituídos, mas como um processo de mobilização, reinterpretação e ajustamento desses saberes diante das situações vividas na prática pedagógica. Trata-se de um movimento formativo em curso, no qual esquemas de ação, percepção e decisão vão sendo incorporados de modo situado e provisório, orientando o fazer docente sem eliminar as tensões e incertezas próprias do trabalho educativo.

Assim, mais do que afirmar a superação definitiva da dicotomia teoria–prática, o eixo permite identificar deslocamentos nos sentidos atribuídos à formação docente, à medida que os licenciandos passam a compreender o exercício do ensino como espaço de produção de aprendizagens profissionais. A experiência no Programa Residência Pedagógica configura-se, desse modo, como um contexto que favorece a construção de sentidos sobre a docência a partir da articulação entre saberes acadêmicos, experiências práticas e exigências institucionais do campo educacional, sem pressupor sínteses estáveis ou conclusões fechadas.

Eixo 3 – A escola pública como espaço de aprendizagem e resistência

No terceiro eixo, a análise volta-se para as experiências vivenciadas pelos residentes no contexto da escola pública. As falas reunidas dizem respeito ao contato direto com o cotidiano escolar, às condições materiais encontradas, às relações estabelecidas no interior da escola e às percepções construídas a partir dessa vivência. Ao narrarem suas experiências, os residentes descrevem situações, desafios e aprendizados relacionados à inserção na escola pública, oferecendo elementos para compreender como esse espaço é significado no percurso formativo.

Essa dimensão aparece de forma explícita quando o residente 03 compara as condições institucionais vivenciadas durante a residência com outras realidades da escola pública, como expresso na seguinte fala:

> "Na Escola de Aplicação a gentinha tinha uma estrutura diferente das outras escolas. Tinhamos mais recursos, apoio, organização. Algo que não víamos em outras escolas que eram mais precarias e com poucos recursos. Essa diferença nos fez refletir sobre os limites e desigualdades do sistema educacional." (Residente 03)

A comparação estabelecida pelos residentes entre a Escola de Aplicação da UFPA - instituição vinculada à universidade, tradicionalmente utilizada como espaço de estágio e experimentação pedagógica, dotada de melhores condições materiais - e a realidade da maioria das escolas públicas revela uma percepção das desigualdades materiais e interinstitucionais que atravessam a educação básica. Ao reconhecer que essa estrutura "não é a realidade da maioria das escolas públicas", os sujeitos deslocam a reflexão do plano individual para o plano estrutural, compreendendo que as condições materiais de ensino não são distribuídas de forma equitativa.

O excerto evidencia que a experiência na escola pública promoveu movimentos iniciais de leitura crítica das desigualdades educacionais, na medida em que a reflexão sobre os limites do sistema indica a compreensão de que as condições de ensino são socialmente produzidas e desigualmente distribuídas. Essa leitura abre caminho para problematizações analíticas acerca do papel da escola pública na produção e legitimação do conhecimento escolar, ainda que tais problematizações não apareçam de forma explicitada nas falas.

Bourdieu e Passeron contribuem para tensionar uma compreensão idealizada da escola pública apenas como espaço de aprendizagem e resistência, ao evidenciarem que ela também opera como instância de reprodução das desigualdades sociais. Mesmo quando dotada de melhores condições materiais, a escola permanece atravessada por mecanismos simbólicos que tendem a legitimar saberes, linguagens e disposições culturais desigualmente distribuídas entre

os estudantes. Assim, a diferença estrutural percebida pelos residentes não se limita à presença ou ausência de recursos físicos, mas envolve desigualdades simbólicas e institucionais, inscritas nos currículos, nas práticas pedagógicas e nos critérios de avaliação.

Essa leitura se evidencia quando os autores explicam que as desigualdades escolares são, em grande medida, o reflexo das desigualdades sociais previamente existentes (Bourdieu; Passeron, 2018). A escola, nesse sentido, não é um espaço neutro, mas atravessado por relações de poder e distribuição desigual de capitais.

Embora a escola opere mecanismos de reprodução, a análise permite compreender que a vivência concreta na escola pública permite aos residentes perceber esses mecanismos, o que não elimina sua força, mas desloca a posição do futuro professor diante deles. A resistência que emerge nesse contexto não pode ser compreendida como superação plena dessas desigualdades, mas como prática situada, parcial e constantemente tensionada pelas condições do campo educacional. Tal leitura permite afastar uma visão idealizada da escola pública, reconhecendo-a como espaço de disputas, no qual coexistem possibilidades formativas e mecanismos de reprodução social.

A análise desenvolvida até aqui permite compreender que a experiência na escola não se restringe à aprendizagem de técnicas pedagógicas, mas promove uma leitura crítica do próprio sistema de ensino. A escola pública aparece, assim, como espaço formativo não apenas no sentido didático, mas também político e analítico, ao expor de forma concreta as desigualdades que estruturam a educação brasileira, ainda que essa leitura crítica se constitua de maneira progressiva e desigual entre os residentes.

Essa dimensão formativa da escola pública ganha densidade quando o Residente 05 compartilha a seguinte fala: “Ali comecei a entender o papel completo do professor, desde a relação com os alunos até o funcionamento da escola.” (Residente 05)

Esse excerto amplia o foco da análise para além da sala de aula, evidenciando que a formação docente envolve a compreensão das dinâmicas institucionais, burocráticas e administrativas que atravessam o cotidiano escolar. A escola pode então ser percebida como organização social complexa, cujas práticas pedagógicas são condicionadas por decisões de gestão, políticas públicas e limitações estruturais.

Nesse sentido, a escola pública emerge como um espaço de aprendizagem profissional situado, no qual o futuro professor aprende a interpretar o funcionamento institucional da escola, ainda que nem sempre disponha de condições para intervir de modo sistemático sobre essas dinâmicas. As falas indicam que esse contato com a realidade escolar favorece o

desenvolvimento de uma postura crítica diante das condições reais da educação pública, sem pressupor a consolidação de práticas de intervenção plenamente estruturadas.

A noção de resistência não se apresenta de forma explícita nas falas analisadas. O que se observa são indícios de deslocamentos na forma como os residentes passam a interpretar a escola pública, especialmente a partir do reconhecimento de seus limites e desigualdades. Nesse sentido, a resistência é mobilizada neste trabalho como uma categoria analítica, permitindo compreender esses deslocamentos como parte de um processo formativo em curso, ainda incipiente e situado, e não como enfrentamento direto ou prática conscientemente formulada pelos sujeitos. Essa leitura dialoga com as contribuições de Arroyo (2013), ao conceber a escola pública como espaço de disputas, no qual as tensões estruturais podem produzir processos de reflexão crítica, mesmo quando não se traduzem em práticas explícitas de resistência.

Essa perspectiva é reforçada pela sugestão do residente 06 de que seria importante ampliar a experiência da Residência para escolas com menos recursos, como forma de diversificar o processo formativo e ampliar o contato com realidades educacionais distintas. Tal proposição aparece na fala: “Seria importante ampliar a experiência da Residência para escolas com menos recursos, para termos uma formação mais diversa.” (Residente 06)

Ao sugerir a ampliação da Residência para contextos menos favorecidos, o residente reconhece o caráter formativo da diversidade de realidades escolares. A fala indica que a compreensão da docência se amplia quando o futuro professor é confrontado com diferentes condições objetivas de trabalho, produzindo deslocamentos na percepção, ainda que não necessariamente práticas de resistência consolidadas.

Essa leitura dialoga com Miguel Arroyo (2013), ao explicar que a escola pública é um espaço de tensões, no qual se revelam as desigualdades sociais e se produzem práticas de resistência cotidiana. A formação docente, nesse contexto, exige o contato com essas tensões.

Sob uma leitura bourdieusiana, esse conjunto de falas permite compreender a escola pública como um espaço no qual se tornam visíveis as contradições do campo educacional. Embora os mecanismos de reprodução permaneçam operantes, a vivência na escola pública possibilita aos residentes reconhecer essas contradições, deslocando sua compreensão sobre o trabalho docente. A escola pública se afirma, assim, como espaço formativo contraditório, no qual coexistem limites estruturais e possibilidades de construção de sentidos críticos sobre a docência.

Este eixo permite compreender que a escola pública ocupa um lugar central no processo formativo dos residentes, não apenas como espaço de aplicação de práticas pedagógicas, mas

como contexto no qual se tornam visíveis as contradições, limites e possibilidades que atravessam a educação básica. As falas analisadas apontam para um deslocamento do olhar individual para o estrutural, ainda que esse movimento se constitua de forma parcial e desigual entre os sujeitos.

Nesse percurso, a escola pública emerge como espaço de aprendizagem profissional situada, no qual os futuros professores aprendem a interpretar a escola e seus condicionantes, mais do que a intervir plenamente sobre eles. A noção de resistência, tal como aparece nas falas, configura-se como leitura crítica em formação, construída no confronto com a realidade escolar, e não como superação das desigualdades. Assim, o eixo evidencia que a experiência na escola pública contribui para a constituição de uma compreensão mais realista e crítica da docência, marcada pela percepção das contradições do campo educacional e pela construção de sentidos formativos ainda em processo.

Eixo 4 – As contribuições do PRP para a constituição da identidade e da autonomia docente

Este eixo analítico examina como os residentes descrevem os efeitos da participação no PRP sobre a maneira como passam a se perceber enquanto professores. As falas abordam experiências de insegurança inicial, o desenvolvimento de maior confiança na atuação docente e a construção de sentidos acerca do próprio papel profissional. Busca-se compreender como esses elementos são narrados ao longo da vivência no programa, considerando que tais sentidos se produzem no âmbito da formação inicial e não configuram uma identidade profissional plenamente consolidada, mas processos em constituição no tornar-se professor.

Essa dimensão aparece, por exemplo, no relato da residente 05, ao afirmar: “Antes eu me via insegura, mas a Residência me trouxe maturidade profissional e pessoal. Aprendi a reconhecer meus pontos fortes e fracos e a valorizar meu próprio trabalho” (Residente 05).

O relato expressa um deslocamento na autoimagem profissional, marcado por indícios superação progressiva da insegurança inicial. A identidade docente aparece como construção situada, vinculada à experiência vivida no programa, ainda em processo de elaboração e estabilização.

A partir da perspectiva de Bourdieu, essa insegurança pode ser compreendida como expressão de um *habitus* docente ainda em processo de constituição, no qual os licenciandos não dominam plenamente os esquemas práticos de ação exigidos no campo escolar. A noção

de habitus é mobilizada aqui como operador interpretativo, permitindo compreender os sentidos produzidos nas falas, e não como categoria diretamente atribuída pelos residentes.

A constituição da identidade docente, tal como emerge nas falas dos residentes, pode ser compreendida como um processo formativo situado, que se constrói na relação entre experiência, reflexão e inserção institucional. Para Franco (2008), a identidade profissional se forma no movimento reflexivo sobre a prática, no qual o sujeito passa a atribuir sentidos ao próprio fazer pedagógico a partir das situações concretas vividas no cotidiano escolar.

Essa construção identitária, entretanto, não se dá de forma puramente individual. Conforme aponta Bourdieu, a incorporação de uma identidade docente está vinculada às condições objetivas de formação e às posições ocupadas pelos sujeitos no interior do campo educacional. As disposições profissionais relatadas pelos residentes - como maior autonomia, segurança e reconhecimento do papel docente - devem, portanto, ser compreendidas como resultantes tanto da reflexão sobre a prática quanto da internalização de esquemas de ação legitimados socialmente.

Essa compreensão dialoga com Nóvoa (1995) quando nos ensina que a identidade profissional é construída na interseção entre trajetórias pessoais, contextos institucionais e práticas coletivas. Não se trata, portanto, de atributo individual, mas de processo relacional. Nesse sentido, a identidade docente não se configura como atributo individual ou ponto de chegada, mas como processo relacional e histórico, ainda em curso no contexto da formação inicial.

A fala indica que a Residência atua como espaço de legitimação simbólica do futuro professor, favorecendo a incorporação de disposições profissionais reconhecidas no campo educacional e contribuindo para a construção da autonomia docente, sem pressupor uma atuação plenamente autônoma ou desvinculada de mediações institucionais.

Há de se observar que a simples passagem por experiências formativas formais não garante, por si só, a internalização das disposições profissionais legítimas. A identidade docente, nesse sentido, não se constrói apenas pela aquisição de títulos ou pelo cumprimento de etapas curriculares, mas pela incorporação progressiva de modos de agir, perceber e decidir no interior da prática pedagógica, processo que se desenvolve de forma gradual e desigual entre os sujeitos.

A progressiva superação dessa insegurança pode ser identificada em falas que descrevem um granho gradual de confiança, e compreendendo melhor o seu papel como professores. Esse processo gradual reforça a ideia de que a identidade docente é construída no

tempo, por meio da experiência e da reflexão sobre a prática, sem que isso implique a superação definitiva das incertezas próprias da docência. Tal compreensão dialoga diretamente com António Nóvoa, ao conceber a identidade profissional como um processo relacional, construído na articulação entre trajetórias individuais, contextos institucionais e práticas coletivas.

Essa dimensão aparece de forma particularmente expressiva na fala de uma residente, que destaca o caráter processual da aprendizagem docente: “Ser um bom professor é um processo, que não acontece de uma vez só. A cada aula eu fui percebendo meus erros, ajustando minha postura e repensando a forma de explicar os conteúdos” (Residente 01).

A fala aponta que a constituição da identidade docente não se dá por meio de rupturas abruptas, mas por um movimento contínuo de autoavaliação e ajuste da prática, no qual o erro deixa de ser compreendido como fracasso e passa a integrar o próprio processo formativo.

Em lugar de uma afirmação genérica sobre efeitos do programa, as falas dos residentes permitem observar como o reconhecimento de si com.o professor vai sendo construído no interior da experiência formativa. Esse movimento aparece associado à superação gradual da insegurança inicial e à percepção de maior capacidade de atuação em sala de aula, ainda que tal reconhecimento se constitua de maneira situada e provisória conforme explicitado em diferentes relatos.

No relato abaixo, o residente 04 destaca o papel do acompanhamento cotidiano no fortalecimento da confiança profissional: “Acompanhamos o planejamento da professora, fizemos planejamentos supervisionados e regências com acompanhamento. Isso aumentou minha confiança. Antes eu tinha receio; hoje me vejo capaz de atuar na educação básica.” (Residente 04)

A fala mostra que o reconhecimento de si como professor não se produz de forma abstrata, mas está diretamente relacionado à experiência concreta da prática pedagógica acompanhada e orientada. Sob uma leitura bourdieusiana, esse movimento pode ser compreendido como um processo de legitimação progressiva do licenciando no interior do campo educacional, no qual disposições profissionais começam a ser incorporadas, sem que isso implique uma identidade plenamente estabilizada.

Esse processo de reconhecimento também aparece associado à maturidade profissional e pessoal desenvolvida ao longo da Residência, conforme indicado em falas que destacam a capacidade de autoavaliação, o reconhecimento de limites e potencialidades e a valorização do próprio trabalho docente.: “Antes eu me via insegura, mas a Residência me trouxe maturidade

profissional e pessoal. Aprendi a reconhecer meus pontos fortes e fracos e a valorizar meu próprio trabalho." (Residente 05)

A fala dessa residente sugere que o reconhecimento profissional envolve não apenas a aquisição de competências técnicas, mas também a construção de uma relação mais reflexiva consigo mesma enquanto professora. Trata-se de um processo no qual o sujeito passa a se perceber como agente legítimo no campo educacional, ainda que esse reconhecimento não elimine fragilidades e inseguranças próprias da formação inicial.

Essa dimensão da autonomia é reforçada quando os residentes destacam a importância do acompanhamento e da postura dos preceptores no cotidiano da formação. O residente 06, por exemplo, enfatiza o papel do acolhimento e do diálogo na construção da segurança profissional: "A segunda preceptora era acolhedora e dialogava sempre. O grupo se sentiu cuidado." (Residente 06)

A fala do Residente 06 destaca a importância do papel do outro na construção da autonomia docente, indicando que esse processo não se dá de forma isolada ou estritamente individual, mas se desenvolve em contextos formativos marcados por relações de acolhimento, diálogo e cuidado. Nesse sentido, a atuação da preceptora configura-se como uma mediação fundamental, ao criar condições para que o licenciando vivencie a prática docente com maior segurança. Esse suporte favorece a incorporação gradual de disposições profissionais, fortalecendo a confiança e o engajamento no processo de tornar-se professor.

Essa compreensão encontra respaldo teórico em Maurice Tardif (2012), uma vez que as falas permitem estabelecer um diálogo produtivo com o autor ao evidenciar que a autonomia docente também se constrói a partir da mobilização de diferentes saberes: disciplinares, pedagógicos e experienciais, em situações concretas de ensino. Assim, a autonomia não emerge como um atributo individual isolado, mas como resultado de um processo formativo que articula saberes, experiências e reconhecimento profissional.

A síntese desse percurso aparece na fala do residente 06, ao afirmar: "No começo eu tremia e tinha muito medo de falar. Hoje consigo dialogar, conduzir a turma e me reconheço como professora." (Residente 06)

A fala da Residente 06 aponta um processo de transformação vivenciado ao longo da experiência no programa, marcado pela passagem da insegurança inicial para uma atuação mais confiante e autônoma em sala de aula. O reconhecimento de si como professora emerge da prática concreta, especialmente da possibilidade de dialogar com os estudantes e conduzir a turma, indicando que a docência vai sendo construída no exercício cotidiano do ensinar. Trata-

se, portanto, de um movimento formativo em que a experiência assume papel central na constituição do tornar-se professor.

Essa leitura pode ser articulada à perspectiva bourdieusiana, segundo a qual o *habitus* se forma na prática e pela prática, como um sistema de disposições duráveis, como explicado por Bourdieu (2009). A noção de *habitus* é mobilizada para interpretar o caráter progressivo desse reconhecimento, sem pressupor a consolidação definitiva de disposições profissionais, mas compreendendo-o como um processo em curso, atravessado por experiências e mediações formativas.

Nesse sentido, a fala da residente sugere que a Residência Pedagógica contribui para a constituição de disposições iniciais de um *habitus* docente mais seguro e ajustado às exigências do campo escolar. O excerto condensa o movimento central deste eixo analítico: a passagem de uma posição marcada pelo medo e pela insegurança para processos de reconhecimento e legitimação profissional ainda em constituição, sustentados pela experiência prática, pela reflexão sobre a ação e pelo acompanhamento institucional.

Assim, o eixo permite identificar indícios de que a participação no PRP favorece a construção da identidade e da autonomia docente dos licenciandos, sem pressupor resultados acabados ou linearidade no percurso formativo. As manifestações dos residentes apontam para movimentos progressivos de transformação, nos quais a insegurança inicial cede lugar a formas mais seguras (ainda que provisórias), de atuação e a uma maior capacidade reflexiva sobre a própria prática.

Esse processo de constituição identitária mostra-se profundamente vinculado à experiência concreta da docência, vivenciada de modo acompanhado, orientado e reflexivo no cotidiano escolar. A identidade docente não se apresenta como efeito imediato da formação inicial ou da obtenção de títulos, mas como uma construção situada, produzida na prática, na interação com preceptores, estudantes e colegas, e no enfrentamento das demandas reais do trabalho pedagógico.

Desse modo, o eixo analítico evidencia que a formação docente promovida pelo PRP favorece a constituição de identidades e autonomias docentes em processo, socialmente situadas e atravessadas por avanços, limites e mediações institucionais, reafirmando o caráter relacional, histórico e não linear do tornar-se professor.

Eixo 5 – As desigualdades sociais e suas implicações na formação dos licenciandos

As falas reunidas neste eixo indicam que as desigualdades que atravessam o processo formativo dos residentes não se limitam às condições sociais de origem ou às trajetórias individuais, mas se expressam também no plano institucional, sobretudo por meio de falhas de comunicação, assimetrias de poder e fragilidades na articulação entre os diferentes agentes envolvidos no Programa Residência Pedagógica. Ao relatarem essas experiências, os residentes apontam que a formação docente é atravessada por condições objetivas que incidem diretamente sobre a maneira como o programa é vivenciado, produzindo efeitos diferenciados nos percursos formativos dos sujeitos.

Essas desigualdades aparecem, inicialmente, associadas às condições sociais concretas que incidem sobre a permanência e a participação no programa. Ao abordar as dificuldades enfrentadas no cotidiano da Residência, o residente 04 destaca: “Conciliar trabalho e Residência foi difícil, assim como o deslocamento. Muitas vezes eu precisava sair do trabalho direto para a escola, sem tempo, sem descanso. Isso acabava pesando bastante no dia a dia.” (Residente 04).

O excerto aponta que a experiência formativa não se realiza em condições homogêneas, sendo atravessada por desigualdades vividas no cotidiano, expressas em situações de cansaço, sobrecarga e restrições de tempo. A necessidade de conciliar trabalho remunerado, deslocamentos e atividades da Residência revela que a participação no PRP demanda dos licenciandos recursos materiais e simbólicos distribuídos de maneira desigual, o que repercute de forma distinta nas possibilidades de envolvimento e permanência no programa.

Sob uma leitura bourdieusiana, mobilizada aqui como chave interpretativa, essas dificuldades podem ser compreendidas como relacionadas às posições diferenciadas ocupadas pelos sujeitos no interior do campo educacional, no qual universidade, escola e licenciandos dispõem de capitais econômicos, culturais e institucionais de modo assimétrico. Ainda que tais condições não definam de maneira linear ou absoluta os percursos formativos, elas influenciam as margens de participação e permanência dos residentes, tornando perceptíveis os limites de políticas formativas que pouco dialogam com as condições sociais concretas dos sujeitos que delas participam.

Outro conjunto de falas aponta para desigualdades institucionais, relacionadas à distância entre os contextos nos quais a formação ocorre. Essa percepção aparece quando o Residente 04 compara a Escola de Aplicação com outras realidades escolares: “A Escola de Aplicação não representa a realidade da maioria das escolas públicas. Lá a estrutura é melhor,

tem mais recursos, e isso faz diferença. A gente sabe que muitas escolas onde vamos trabalhar não têm essas condições.” (Residente 04).

A fala do Residente 04 expressa uma leitura crítica sobre as desigualdades intra e interinstitucionais que atravessam o sistema educacional, ao reconhecer que as condições materiais de ensino não se distribuem de forma equitativa entre as escolas públicas. Ao problematizar a especificidade da Escola de Aplicação, o residente desloca a análise do plano individual para o plano estrutural, apontando que a experiência formativa proporcionada pelo PRP pode ocorrer em contextos que não correspondem, de modo pleno, à realidade predominante da rede pública de ensino.

Nesse sentido, a desigualdade institucional pode ser compreendida em diálogo com as análises de Bourdieu e Passeron em *Os herdeiros* (2018), ao indicar que determinados espaços escolares tendem a favorecer trajetórias formativas mais próximas dos códigos acadêmicos legitimados e de condições materiais privilegiadas. Ainda que a vivência nesses contextos contribua para ampliar o repertório pedagógico dos licenciandos, as falas sugerem que ela também desencadeia reflexões críticas acerca das tensões entre a formação recebida e as condições concretas do exercício profissional futuro, sem que tais reflexões se traduzam, necessariamente, em respostas pedagógicas prontas ou soluções imediatas.

As desigualdades também se manifestam nas dinâmicas de organização e gestão do programa, especialmente quando os residentes relatam situações de sobrecarga e fragilidade no acompanhamento formativo. Esse aspecto aparece de forma explícita na fala do Residente 05: “No final do programa houve muita sobrecarga. Em alguns momentos faltou sensibilidade da coordenação para entender nossas condições, nossos limites e o acúmulo de atividades.” (Residente 05).

O excerto indica que as desigualdades não operam apenas no plano material ou social, mas também na organização institucional do programa, produzindo impactos diretos na experiência formativa. A sobrecarga relatada revela assimetrias na distribuição das responsabilidades e na consideração das condições objetivas dos licenciandos, contribuindo para a intensificação das tensões no percurso formativo.

Ainda que essas fragilidades institucionais não sejam generalizadas ou uniformes, as falas analisadas indicam que, na experiência vivida pelos residentes, o programa também se mostra atravessado por assimetrias que exigem competências tácitas - como lidar com sobrecarga, interpretar regras implícitas e mobilizar estratégias individuais de adaptação, nem

sempre igualmente disponíveis a todos. Tais exigências tendem a incidir de forma mais intensa sobre aqueles que ocupam posições mais vulneráveis no campo educacional.

Ao mesmo tempo, as falas revelam que os residentes não apenas vivenciam essas desigualdades, mas constroem leituras críticas sobre seus efeitos na própria formação. A experiência no PRP aparece, assim, como espaço no qual os licenciandos aprendem não apenas conteúdos e práticas pedagógicas, mas também a reconhecer os limites objetivos das políticas de formação inicial e da ação pedagógica em contextos socialmente desiguais.

O eixo permite identificar que as desigualdades atravessam a formação docente de modo concreto, incidindo diretamente sobre as condições de participação, permanência e aprendizagem dos residentes no PRP. Em diferentes falas, aparecem tanto experiências vividas corporalmente - como cansaço, sobrecarga e dificuldades de conciliação entre trabalho, deslocamento e atividades do programa - quanto leituras críticas sobre a distância entre contextos escolares e sobre fragilidades na organização institucional da formação. As desigualdades relatadas não apenas dificultam o percurso formativo, mas produzem implicações formativas específicas, como desgaste emocional, menor disponibilidade para o engajamento pedagógico, redefinição das expectativas profissionais e questionamentos sobre a própria permanência no campo educacional. Nesse sentido, as falas analisadas indicam que a experiência no PRP favorece a construção de uma leitura crítica situada sobre os limites objetivos do trabalho docente e das políticas de formação inicial, sem pressupor sínteses estáveis ou superações definitivas das assimetrias vivenciadas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo analisar as contribuições formativas e profissionais do Programa Residência Pedagógica (PRP) na formação inicial dos licenciandos em Ciências Sociais da Universidade Federal do Pará, a partir das experiências vivenciadas no Núcleo de Sociologia, no período de 2018 a 2024. Ao tomar como centralidade analítica as vozes dos residentes egressos do programa, buscou-se compreender os sentidos atribuídos à docência, à escola pública e ao próprio processo de tornar-se professor, em um contexto amazônico marcado por desigualdades sociais, institucionais e territoriais.

Os resultados da pesquisa indicam que o PRP se constituiu como um espaço formativo relevante para a construção da identidade docente dos licenciandos em Ciências Sociais, especialmente por possibilitar uma inserção prolongada e sistemática no cotidiano escolar, ampliando as experiências tradicionalmente oferecidas pelo estágio supervisionado obrigatório. A vivência no programa permitiu aos residentes desenvolver maior segurança, autonomia e consciência crítica sobre o trabalho docente, evidenciando deslocamentos significativos na forma como passaram a compreender e exercer a docência.

A análise do Eixo 1, ao tratar da docência como prática social e política, revelou que os residentes passaram a atribuir novos sentidos ao ser professor, superando concepções restritas e tecnicistas do ensino. As falas evidenciaram a incorporação de disposições docentes orientadas pela escuta, pela sensibilidade às realidades dos estudantes e pela compreensão da escola pública como espaço atravessado por desigualdades, mas também por possibilidades de transformação social. Nessa perspectiva, a docência foi compreendida como uma prática que envolve responsabilidade ética, posicionamento político e compromisso com a formação humana dos sujeitos.

No Eixo 2, que discutiu a articulação entre teoria e prática na formação docente, observou-se que o PRP contribuiu para ressignificar os saberes construídos na licenciatura. Ainda que os residentes reconheçam limites na efetivação dessa articulação, a experiência da residência pedagógica favoreceu processos reflexivos que permitiram aos licenciandos relacionar conteúdos teóricos às situações concretas do cotidiano escolar. A prática deixou de ser compreendida como mera aplicação da teoria, passando a ser entendida como espaço de produção de saberes docentes, em consonância com os referenciais de Nóvoa, Tardif e Franco mobilizados ao longo da pesquisa.

O Eixo 3, ao abordar a escola pública como espaço de aprendizagem e resistência, evidenciou que a inserção no PRP possibilitou aos residentes uma compreensão mais complexa

da realidade escolar. As experiências vivenciadas na Escola de Aplicação da UFPA revelaram tanto os desafios estruturais enfrentados pela escola pública quanto seu potencial formativo, político e pedagógico. Os residentes passaram a reconhecer a escola como um espaço de contradições, mas também de construção coletiva, no qual se produzem práticas de resistência frente às desigualdades sociais e às imposições curriculares normativas.

No Eixo 4, referente às contribuições do PRP para a constituição da identidade e da autonomia docente, os depoimentos indicaram que a participação no programa foi decisiva para o fortalecimento da confiança profissional dos licenciandos. A possibilidade de planejar, executar e avaliar práticas pedagógicas, sob acompanhamento de preceptores e em diálogo com outros residentes, contribuiu para a construção de um habitus docente em processo de consolidação. O PRP configurou-se, assim, como um espaço de socialização profissional que favoreceu a internalização de disposições próprias do campo educacional, conforme a leitura bourdieusiana adotada na análise.

Por fim, o Eixo 5, ao discutir as desigualdades sociais e suas implicações na formação dos licenciandos, evidenciou que a trajetória dos residentes é profundamente marcada por condições socioeconômicas adversas, que atravessam tanto o acesso quanto a permanência no ensino superior. A bolsa do PRP assumiu papel central na viabilização da participação dos licenciandos no programa, funcionando como mecanismo de permanência acadêmica. Contudo, também se revelaram fragilidades institucionais relacionadas à comunicação, à organização do programa e às relações de poder entre os diferentes agentes envolvidos, aspectos que impactam diretamente o percurso formativo dos residentes.

De modo geral, os achados da pesquisa indicam que o Programa Residência Pedagógica, apesar de suas contradições e limites, contribui de maneira significativa para a formação inicial de professores de Ciências Sociais, especialmente ao promover uma aproximação mais efetiva entre universidade e escola básica. No entanto, os dados também evidenciam que o PRP não pode ser compreendido de forma isolada, mas como parte de um conjunto mais amplo de políticas de formação docente, atravessadas por disputas curriculares, normativas institucionais e orientações alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No contexto amazônico, essas tensões assumem contornos específicos, uma vez que os currículos nacionais tendem a silenciar as realidades locais, os saberes regionais e as experiências educativas situadas. Nesse sentido, a experiência do PRP no Núcleo de Sociologia da UFPA revelou tanto possibilidades de resistência pedagógica quanto limites impostos pelas

normativas nacionais, reforçando a necessidade de políticas de formação docente sensíveis às especificidades regionais e territoriais.

Como contribuição acadêmica, esta pesquisa oferece uma análise situada sobre a formação inicial de professores de Sociologia, área ainda pouco explorada nos estudos sobre o PRP, especialmente na região Norte do país. Ao dar centralidade às vozes dos residentes egressos, o estudo amplia o debate sobre iniciação à docência, identidade profissional e políticas públicas de formação docente, contribuindo para a consolidação de um campo de investigação comprometido com a educação pública e com a justiça social.

Reconhece-se, por fim, que esta pesquisa apresenta limites, entre os quais se destacam o recorte específico do Núcleo de Sociologia da UFPA e a opção metodológica por não incluir outros agentes institucionais, como preceptores e coordenadores. Tais limites, contudo, não invalidam os achados, mas indicam possibilidades para investigações futuras, que possam aprofundar a análise do PRP a partir de diferentes perspectivas, ampliar o número de participantes ou realizar estudos comparativos entre diferentes áreas e instituições.

Dessa forma, espera-se que este trabalho possa contribuir para o fortalecimento das reflexões sobre a formação inicial docente, reafirmando a importância de políticas públicas que valorizem a docência, a escola pública e os sujeitos em formação, especialmente em contextos historicamente marcados por desigualdades, como o amazônico.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Reinventar a política – reinventar o sistema de educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 124, p. 653-678, jul./set. 2013.

BALL, Stephen J. Educação, políticas e teorias: a pesquisa educacional e a "virada política". *Currículo sem Fronteiras*, v. 4, n. 2, p. 41-58, jul./dez. 2004.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Tradução de Fernando Tomaz (português de Portugal). 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Tradução de Ione Ribeiro Valle, Nilton Valle. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2018.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Tradução de Reynaldo Bairão; revisão de Pedro Benjamin Garcia, Ana Maria Baeta. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2023.

BOURDIEU, Pierre. *O senso prático*. Tradução de Maria Ferreira. Petrópolis: Vozes, 2009.

DOURADO, Luiz Fernandes. *PNE, políticas e gestão da educação: novas formas de organização e privatização*. Brasília: ANPAE, 2020.

DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*. Tradução de Lourenço Filho. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FARIA, Juliana Batista; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Residência pedagógica: afinal, o que é isso? *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 28, n. 68, p. 333–356, maio/ago. 2020.

FELIPE, Eliana da Silva; BAHIA, Celi da Costa Silva; MARTINS, Maura Lúcia Cardoso. Entre a prescrição e a contrarregulação: percursos do Programa Residência Pedagógica no curso de Pedagogia da UFPA. In: SANTOS, Marcio Raiol dos; COSTA, Edmar Tavares da (orgs.). *Programa Residência Pedagógica na UFPA: investigações e reflexões teóricas*. Belém: Universidade Federal do Pará, 2020. p. 134-153.

FERNANDES, Florestan. *A sociologia numa era de revolução social*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FERNANDES, Shirley Aparecida; ALVES, Edna Solange; FERREIRA, Luiz Henrique. O Programa Residência Pedagógica: entre contradições e possibilidades. In: SILVA, A. M. da et al. (org.). *Programa Residência Pedagógica na UFPA: investigações e reflexões teóricas*. Belém: UFPA, 2022. p. 61-80.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. A análise de conteúdo. In: FRANCO, Maria Laura P. (org.). *Análise de conteúdo*. Brasília: Liber Livro, 2012.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Estágio supervisionado e formação de professores: unidade teoria e prática? In: FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro (org.). *Didática e prática de ensino na formação de professores: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 85–103.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro; LEMOS GILBERTO, Irene Jeanete. O observatório da prática docente como espaço de compreensão e transformação das práticas. *Práxis Educacional, Vitória da Conquista*, v. 6, n. 9, p. 125-145, 2010. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/637. Acesso em: 2 nov. 2024.

FREITAS, Luiz Carlos de. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO; MEC/INEP, 2008.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2005.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAGNAVITA, C. M.; FONTES, V. A. M.; SIQUEIRA, L. G. A política de formação de professores no governo Temer: análise do Programa Residência Pedagógica. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 38, n. 1, p. 41-60, jan./abr. 2022.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47–69, jan./abr. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/esci/a/3Y6hTWDjcyBZ6zfvhkPjqLn/?lang=pt. Acesso em: 19 abr. 2025.

MARCELO GARCÍA, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. *Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109–131, ago./dez. 2009. Disponível em: http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br. Acesso em: 19 abr. 2025.

MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypyczynski; SOUZA, Alba Regina Battisti de; MARTINS FILHO, Lourival José (orgs.) *Programa de Residência Pedagógica e formação inicial de professores/as: experiências e diálogos*. Campo Grande: Editora Inovar, 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1994.

NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
SANTANA, I. C. A.; BARBOSA, A. B. O Programa Residência Pedagógica e os desafios da formação crítica de professores. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 16, n. 40, p. 157-175, 2020.

SCHÖN, Donald Alan. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Janáila dos Santos. Caminhos da psicologia na formação docente. In: AZEVEDO, Gilson Xavier de et al. (org.). *Métodos e práticas de ensino e aprendizagem*. Rio de Janeiro: Pembroke Collins, 2020. p. 368–385.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2012.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; São Paulo: Editora UNESP, 1997.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA). Coordenação de Pesquisa e Extensão – COPEX. *Relatórios do Programa Residência Pedagógica – Núcleo Sociologia*. Belém: COPEX/UFPA, 2018–2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. *Relatório de Gestão UFPA 2022*. Belém: UFPA, 2023. Disponível em: https://www.portal.ufpa.br. Acesso em: 4 jun. 2025.

VASCONCELOS, Adriana. M. de; SILVA, Vergas. V. A. da. As contribuições do Programa Residência Pedagógica à formação inicial dos licenciandos em Ciências Sociais/UFPA. *Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas*, v. 21, n. 1, p. 101–120, jan./abr. 2021.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. São Paulo: Libertad Editora, 2021.

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista para residentes egressos do PRP

Título: O Programa Residência Pedagógica e suas contribuições na formação docente: um estudo das ações do Núcleo de Sociologia da UFPA (2018-2024)

Finalidade da Entrevista: A entrevista tem como objetivo compreender as experiências formativas vivenciadas pelos residentes egressos do Programa Residência Pedagógica (PRP), no Núcleo de Sociologia da UFPA (2018–2024), com ênfase nas aprendizagens construídas, nos desafios enfrentados e nas contribuições percebidas na construção da identidade docente. Os dados serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos, com garantia de sigilo e confidencialidade.

Bloco 1 – Trajetória e Motivação

1. Você pode contar um pouco sobre sua trajetória acadêmica e o que te motivou a ingressar no Programa Residência Pedagógica?
2. Quais foram suas principais expectativas ao entrar no PRP?

Bloco 2 – Experiência Formativa no PRP

3. Como você descreveria sua experiência enquanto residente do PRP?
4. Que atividades você realizou no âmbito do programa?
5. Quais estratégias de formação e acompanhamento pedagógico mais marcaram sua trajetória?

Bloco 3 – Contribuição na Formação Docente

6. Em que medida o PRP contribuiu para a sua formação enquanto futuro(a) professor(a)?
7. Como você percebe a articulação entre teoria e prática nas ações desenvolvidas pelo Núcleo de Sociologia?
8. Quais foram os maiores aprendizados que você destaca dessa experiência?

Bloco 4 – Desafios e Dificuldades

9. Que desafios ou dificuldades você enfrentou durante sua participação no PRP?
10. Como você avalia as condições institucionais e materiais oferecidas para a realização das atividades?

Bloco 5 – Percepções sobre o Programa

11. Como você avalia o papel dos preceptores e da coordenação na sua formação?
12. Se pudesse sugerir melhorias para o PRP, o que recomendaria?

Bloco 6 – Trajetória Pós-PRP

13. Sua participação no PRP influenciou suas escolhas profissionais ou acadêmicas após a graduação? Como?

Bloco 7 – Regulação e autonomia

14. Durante a sua participação no PRP, você sentiu que havia liberdade para adaptar as atividades formativas à realidade da escola? Ou as ações eram mais determinadas pelas orientações externas da CAPES, BNCC, e outros documentos normativos?

15. De que forma as exigências de relatórios, metas e registros influenciaram as práticas pedagógicas desenvolvidas durante o programa?

16. Em sua avaliação, o PRP no Núcleo de Sociologia da UFPA conseguiu desenvolver ações com autonomia pedagógica, considerando a realidade da escola e a formação dos licenciandos? Ou você percebeu que houve uma predominância de orientações externas e de uma lógica mais reguladora e padronizadora?