

**CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM  
EDUCAÇÃO FÍSICA NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE  
RESIDENTES E PRECEPTORES**

**CONTRIBUTIONS OF THE PEDAGOGICAL RESIDENCY PROGRAM IN  
PHYSICAL EDUCATION TO THE INITIAL AND CONTINUING TRAINING OF  
RESIDENTS AND PRECEPTORS**


Recebido em: 22/12/2025

Aceito em: 17/04/2026

Publicado em: 24/06/2026

Milena Pinheiro Brum<sup>1</sup> 

Universidade Federal de Santa Maria

Rosalvo Luis Sawitzki<sup>2</sup> 

Universidade Federal de Santa Maria

**Resumo:** O artigo apresenta como objetivo compreender as contribuições do PRP na formação inicial e continuada de professores de Educação Física. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que se caracteriza como um estudo de casos múltiplos, no qual teve a participação de oito residentes e três professores preceptores que responderam a um questionário e a uma entrevista. Os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo de Bardin. Os resultados indicam que o PRP fortalece a FI ao inserir os residentes na realidade escolar, desenvolvendo competências didáticas e proporcionando uma reflexão prática contínua. Para os preceptores, o programa contribui significativamente na atualização pedagógica e na troca de conhecimentos. Conclui-se que o PRP desempenha um papel crucial na integração teoria-prática, na construção de identidades profissionais e no fortalecimento da educação no Brasil, destacando-se pela sua relevância para a formação e desenvolvimento contínuo dos docentes.

**Palavras-chave:** Programa Residência Pedagógica; Formação Inicial; Formação Continuada; Educação Física.

**Abstract:** The article aims to understand the contributions of PRP in the initial and continuing training of Physical Education teachers. This is a research with a qualitative approach, which is characterized as a multiple case study, in which eight residents and three preceptors participated, who responded to a questionnaire and an interview. Data were analyzed using Bardin content analysis. The results indicate that the PRP strengthens FI by inserting residents into the school reality, developing didactic skills and providing continuous practical reflection. For preceptors, the program contributes significantly to pedagogical updating and the exchange of knowledge. It is concluded that PRP plays a crucial role in theory-practice integration, in the construction of professional identities and in strengthening education in Brazil, standing out for its relevance for the training and continuous development of teachers.

**Keywords:** Pedagogical Residency Program; Initial Formation; Continuing Training; Physical Education.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho constitui-se como um recorte da pesquisa de dissertação de mestrado, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento e Reabilitação (UFSM), que apresenta como tema central verificar as decorrências da implementação do subprojeto

<sup>1</sup> Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora de Educação Física substituta no Instituto Federal Campus São Borja. Brasil, RS, Santa Maria. E-mail: milenapineirobrum@gmail.com

<sup>2</sup> Professor Titular da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Doutor em Educação (UNISINOS). Brasil, RS, Santa Maria. E-mail: rosalvo.sawitzki@ufsm.br

Educação Física do Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal de Santa Maria durante a pandemia<sup>3</sup>.

De acordo com Isobe *et al.* (2022), a formação de professores da educação básica vem sendo objeto de amplos debates e discussões nas últimas décadas, passando a ocupar lugar de destaque na agenda das políticas públicas educacionais do país. Isso se deu especialmente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, a qual representou um marco na regulação de diretrizes para os programas governamentais voltados à formação docente no Brasil. A partir da LDB, o Governo Federal intensificou a implementação de políticas destinadas tanto à formação inicial quanto à formação continuada de professores, destacando-se, nesse contexto, a atuação do Ministério da Educação (MEC), que ao longo das últimas décadas instituiu diferentes programas<sup>4</sup> voltados ao fortalecimento da formação docente.

Dentre essas políticas públicas, destaca-se o Programa Residência Pedagógica (PRP), vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), política pública voltada à formação de professores, com início em 2018 e finalizado em 2024<sup>5</sup>. Para tanto é essencial discutir os resultados oriundos do PRP, dentre suas finalidades, o programa visava fomentar projetos institucionais desenvolvidos pelas Instituições de Ensino Superior (IES), contribuindo para o aprimoramento da formação inicial de professores para atuação na Educação Básica, nos cursos de licenciatura (Brasil, 2018). Conforme a Portaria nº 82/2022 (Brasil, 2022), por meio de seu Art. 4º, os objetivos específicos do PRP, eram:

- I - fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura;
- II - contribuir para a construção da identidade profissional docente dos licenciandos;
- III - estabelecer corresponsabilidade entre IES, redes de ensino e escolas na formação inicial de professores;
- IV - valorizar a experiência dos professores da educação básica na preparação dos licenciandos para a sua futura atuação profissional; e
- V - induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula.

---

<sup>3</sup> O estudo teve apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

<sup>4</sup> A exemplo: Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação); Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (Renafor); Programa Nacional de Incentivo à Formação Continuada de Professores do Ensino Médio (Proifem); Programa de Formação Inicial para Professores dos Ensinos Fundamental e Médio (Prolicenciatura); Programa de Formação Continuada de Professores que atuam nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental (Proletramento); Programa Novos Talentos; Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor); Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid); Programa Residência Pedagógica (PRP).

<sup>5</sup> Após sua finalização, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) passou a abarcar toda a formação inicial de professores, assumindo papel central nas ações voltadas à articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura.

No âmbito do programa, os estudantes de licenciatura passavam a ser denominados residentes, enquanto os professores da Educação Básica responsáveis por acompanhá-los nas escolas eram denominados preceptores. A participação no PRP exigia dos residentes o cumprimento de critérios específicos, como estar regularmente matriculado em curso de licenciatura, ter cursado ao menos 50% da graduação e dedicar carga horária mínima de 440 horas às atividades do programa. Já os preceptores deveriam possuir licenciatura na área, experiência mínima de dois anos na Educação Básica e disponibilidade para o acompanhamento pedagógico dos residentes (Brasil, 2018).

O período analisado neste estudo compreende os anos de 2020 a 2022, marcado por um contexto atípico em decorrência da pandemia de COVID-19, que provocou profundas transformações nos modos de organização do trabalho docente e dos processos formativos. A pandemia representou um evento sem precedentes, afetando diferentes esferas da sociedade e resultando na suspensão das atividades presenciais nas instituições educacionais, com a adoção do ensino remoto emergencial como alternativa temporária (Hodges *et al.*, 2020).

No campo da educação, esse cenário evidenciou desigualdades históricas e impôs desafios significativos aos professores. A pesquisa realizada pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (Gestrado/UFGM), em parceria com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), revelou que a maioria dos docentes da Educação Básica não possuía experiência prévia com o ensino a distância e que houve intensificação do trabalho docente durante a pandemia (Gestrado/UFGM, 2020).

No Ensino Superior, o Ministério da Educação autorizou, de forma excepcional, a substituição das atividades presenciais por aulas mediadas por tecnologias da informação e comunicação (Brasil, 2020). Posteriormente, o Parecer CNE/CP nº 05/2020 possibilitou a realização remota de atividades práticas e estágios nos cursos de licenciatura, o que impactou diretamente a organização de programas de formação docente, como o PRP.

Diante dessas orientações, o PRP passou a ser desenvolvido, em grande parte, de forma remota, exigindo adaptações por parte das IES, das escolas parceiras, dos preceptores e dos residentes. Estudos apontam que, apesar das limitações impostas pelo contexto pandêmico, o programa possibilitou experiências formativas relevantes, contribuindo para a articulação entre os conhecimentos acadêmicos e a realidade escolar, bem como para a construção da identidade docente dos acadêmicos (Faria *et al.*, 2021).

Na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), o PRP envolveu diferentes áreas do conhecimento, entre elas a Educação Física, que apresentou desafios específicos no contexto do ensino remoto, considerando sua vinculação à cultura corporal e às práticas corporais. No caso da Educação Física, as limitações impostas pelo distanciamento social evidenciaram tensões entre os pressupostos pedagógicos da área e as condições materiais de realização das aulas, suscitando reflexões sobre o trabalho docente e a formação de professores nesse contexto (Nunes; Costa; Da Hora, 2020).

É a partir dessa realidade que se insere o presente estudo, que tem como objetivo compreender as contribuições do Programa Residência Pedagógica (PRP) na formação inicial e continuada de professores de Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Busca-se analisar de que modo as experiências vivenciadas no âmbito do programa influenciam os processos de constituição da identidade docente, o desenvolvimento profissional e a articulação entre os conhecimentos teóricos e as práticas pedagógicas no cotidiano escolar. Ademais, o estudo procura evidenciar o PRP enquanto política pública de formação de professores, considerando as percepções dos sujeitos envolvidos e as especificidades do contexto educacional em que o programa se inseriu.

Com esse objetivo, o artigo está organizado em quatro seções: inicialmente, apresentam-se o referencial saberes docentes: formação inicial e formação continuada de professores, os caminhos metodológicos que orientaram a pesquisa; na sequência, desenvolve-se a seção “*As contribuições e a importância: compreendendo o papel do PRP na formação inicial e continuada*”, na qual são discutidos os resultados do estudo; por fim, são apresentadas as considerações finais.

## **SABERES DOCENTES: FORMAÇÃO INICIAL E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

Para tornar-se um profissional em qualquer área, é necessário desenvolver habilidades, dominar determinadas funções, tomar decisões e agir conforme as exigências da profissão. O ser professor demanda a vivência de um processo de construção de conhecimentos, que envolve a apropriação de saberes influenciados pelas relações socioculturais. No caso da docência, destaca-se especialmente a formação inicial, etapa fundamental para o exercício profissional (Block; Rausch, 2014). É na formação inicial que se constitui uma parcela significativa das identidades profissionais; no entanto, conforme apontam Tardif (2002), Pimenta (2000) e Freire (2009), os saberes docentes não se originam exclusivamente dessa etapa, tampouco se

restringem a ela.

Seu processo de construção possui fontes diversas que levam em conta o sujeito professor nas suas variadas formas de ser e estar no mundo, suas experiências de vida, entre outros aspectos que lhe conferem um caráter de subjetividade. Porém, é justamente durante a formação inicial que os saberes docentes requerem um intenso investimento, contribuindo para preparar o futuro professor, de modo que este consiga começar a atuar na profissão, ampliando gradativamente seu grau de autonomia para lidar com as situações que permeiam a escola de modo geral. Investir na apropriação de saberes na formação inicial não garante o sucesso ao exercer a profissão da docência, mas, proporcionará ao futuro professor um referencial de base que atenda as demandas que a profissão exige (Block; Rausch, 2014, p. 250).

Conforme Tardif, o saber docente é um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (Tardif, 2002, p. 54). O autor classifica os saberes docentes em: a) *Saberes da formação profissional*, ou seja, conjunto de conhecimentos baseados nas ciências e na erudição, transmitidos aos professores durante sua formação inicial e/ou continuada. Esse conjunto inclui também os conhecimentos pedagógicos, que envolvem técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e transmitidos aos professores ao longo de sua formação; b) *Saberes disciplinares*, os conhecimentos reconhecidos e classificados como pertencentes aos diversos campos do saber, como linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas, entre outros. Esses conhecimentos, acumulados e produzidos pela sociedade ao longo da história, são geridos pela comunidade científica e devem ser acessíveis por meio das instituições educacionais; c) *Saberes Curriculares*, os quais tratam da maneira como as instituições educacionais gerenciam os conhecimentos produzidos pela sociedade e que devem ser ensinados aos alunos (saberes disciplinares). Os saberes curriculares se concretizam na forma de programas escolares, que incluem objetivos, conteúdos e métodos, que os professores precisam aprender e aplicar; e d) *Saberes Experienciais*, conhecimentos que surgem diretamente pela prática profissional dos professores. Esses saberes são desenvolvidos pelos docentes através da experiência em situações específicas dentro do ambiente escolar e das interações com alunos e colegas. Tais conhecimentos se incorporam à experiência individual e coletiva como hábitos e habilidades, como saber fazer e saber ser.

Gauthier *et al.* (2006) trazem uma classificação semelhante à de Tardif (2004) em relação aos saberes docentes, embora acrescentem outros elementos a essa classificação, categorizam os saberes em: disciplinares, curriculares, das ciências da educação, da tradição pedagógica, experienciais e da ação pedagógica.

Os saberes disciplinares são aqueles conhecimentos gerados por pesquisadores e cientistas em diversas áreas. Apesar de os professores não estarem diretamente envolvidos na produção desses conhecimentos, uma das funções principais do docente é selecionar e extrair desses saberes o que é essencial para o ensino. Para ensinar de modo efetivo é necessário entender e conhecer profundamente o conteúdo, a sua estrutura, sua evolução histórica, bem como métodos, técnicas, analogias ou metáforas mais adequadas para seu ensino.

Afirmam que essa profundidade de conhecimento é o que diferencia o professor de um leigo interessado no assunto. Os saberes curriculares se referem aos conhecimentos sobre os programas escolares. Os professores, embora não influenciem a criação dos programas escolares, precisam conhecer tais programas. Na elaboração desses, os conhecimentos produzidos e legitimados pela sociedade são selecionados e transformados em conteúdos escolares por instâncias administrativas superiores ou por especialistas em diversas áreas. Os programas são implementados por meio de diretrizes oficiais e de livros, materiais didáticos baseados nessas diretrizes. Dessa forma, é fundamental que os professores tenham um conhecimento básico sobre os programas de ensino (Gauthier *et al.*, 2006).

Os saberes das Ciências da Educação englobam conhecimentos referentes à escola, sua organização, seu funcionamento e à profissão docente. Esses conhecimentos são adquiridos pelos professores durante sua formação profissional e os diferenciam de qualquer outra pessoa que apenas conhece superficialmente o que é uma escola. Por isso, o professor deve ter um entendimento profundo da instituição escolar. Identificam ainda os saberes da tradição pedagógica como parte essencial do conhecimento dos professores, que são as percepções e representações que os professores têm sobre a escola, o papel do professor, os alunos e os processos de ensino e aprendizagem. Essas ideias são formadas antes mesmo de os professores escolherem a carreira e ingressarem na formação inicial. Por outro lado, os saberes experienciais são os conhecimentos que os professores desenvolvem através de sua prática individual na profissão. Os autores destacam a importância específica dos saberes experienciais, salientando como a experiência prática é essencial na formação e desenvolvimento dos professores (Gauthier *et al.* 2006).

Pimenta (2000), em relação aos saberes docentes, utiliza a expressão saberes da docência, categorizando-o em três categorias: saberes pedagógicos, a experiência e conhecimento. Os saberes pedagógicos se referem ao conhecimento relacionado a todo o contexto da pedagogia como ciência da educação, inclui questões epistemológicas que moldaram o campo da educação ao longo do tempo, assim como as teorias e concepções de

ensino, escola e educação em geral. No que tange ao saber da experiência, a autora destaca que, ao darem início a sua formação inicial, os alunos trazem conhecimentos provenientes da profissão a partir da experiência enquanto alunos/as, nessas interações vividas com professores durante os anos de caminhada escolar. Os futuros professores são capazes de mencionar quem de fato detinha conhecimento acerca dos conteúdos das disciplinas, quais se destacavam na parte didática, quais contribuíram de uma maneira mais intensa para a sua formação humana e até mesmo lhes serviram de inspiração para a futura carreira profissional.

No que concerne à categorização de saberes por Freire (2009), vários saberes são trazidos, de maneira a observar uma subjetividade maior em relação aos saberes da prática docente. O autor destaca que para saber ensinar é exigido: rigorosidade metódica, pesquisa, criticidade, respeito aos saberes dos educandos. A rigorosidade metódica e a pesquisa estão relacionadas à aquisição de saberes durante a formação inicial para a docência.

No entanto, Freire (2009) enfatiza que não basta apenas adquirir esses saberes, é necessário também desenvolver uma postura crítica que questione as certezas obtidas durante a formação. Respeitar o conhecimento dos alunos e incorporar as palavras com ações exemplares está ligado aos planos de ensino e aos projetos políticos-pedagógicos das escolas, o que implica que os alunos devem ter voz ativa na elaboração desses documentos, que contêm saberes social e historicamente construídos, com o professor atuando como um parceiro bem preparado e um modelo a ser seguido.

Ensinar não é simplesmente transferir conhecimento; destaca ainda a importância de respeitar a autonomia do aluno, exercitar o bom senso, compreender a realidade, cultivar a alegria e a esperança, e manter a curiosidade (Freire, 2009). A última categorização pautada por Freire é de que saber ensinar é uma especificidade humana, a qual exige segurança e competência profissional. De uma forma geral, a docência encontra-se intrinsecamente ligada a esses saberes docentes elencados por Tardif, Gauthier, Pimenta e Freire, seja tanto na formação inicial quanto na continuada de professores, em que diversos saberes docentes tecem a formação de professores, e que se tornam essenciais para compreender aspectos ligados à docência. Conforme Pimenta (2000), os saberes docentes na formação inicial se configuram como elementos constitutivos da identidade profissional do docente.

De acordo com Nóvoa (2009), a escola é o ambiente onde ocorre a formação de professores, proporcionando uma análise compartilhada das práticas, supervisão sistemática e reflexão sobre o trabalho docente, com o intuito de construir um conhecimento profissional. É

também um espaço para valorizar o trabalho em equipe, bem como o exercício coletivo da profissão. Para o autor, a formação de professores deve ser:

[...] construída dentro da profissão, isto é, baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores, sobretudo os professores mais experientes e reconhecidos (Nóvoa, 2009, p. 44)

Para tanto, faz-se necessário compreender alguns conceitos do que é a formação inicial (FI) e formação continuada (FC) de professores. Por definição, é um período privilegiado para os futuros docentes, pois propicia o aprimoramento dos saberes e conhecimentos essenciais para a docência (Prates; Rinaldi, 2015). Pryjma e Winkeler (2014) afirmam que a formação inicial abrange um conjunto de capacidades humanas e sociais fundamentais para a direção da aula, trabalho em grupo, sistema escolar, conteúdos, didática, bem como reflexão acerca de valores. Mencionam ainda que:

Se a formação está vinculada ao princípio de qualificar as pessoas, a formação de professores, assim, tem o intuito de qualificar o sujeito para o exercício profissional. Tomaremos como base que a formação inicial do professor é aquela que assegura a aprendizagem profissional para a atuação, o qualificando para o exercício da profissão docente. É na formação inicial que ocorre a constituição profissional do sujeito, configurada como um processo de desenvolvimento e estruturação do indivíduo (Pryjma; Winkeler, 2014, p.26).

Em suma, a FI tem como propósito qualificar a formação desses novos profissionais, para que estejam aptos a exercer suas profissões. A FI possibilita, além dos conhecimentos teóricos da docência, a prática nas instituições de Educação Básica, que se dão através das disciplinas, de projetos e programas, bem como dos estágios curriculares supervisionados. Posteriormente, quando esse profissional formado adentra o mercado de trabalho e segue em busca de novos conhecimentos e atualizações para sua atuação, tem-se a formação continuada.

A formação continuada (FC) de professores caracteriza-se como uma possibilidade de dar prosseguimento e continuidade aos processos formativos. De acordo com Sieiro, Fernandes e Silva (2019), a FC está associada ao desenvolvimento de melhorias nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em seus contextos de trabalho, como escolas e universidades. Busca-se compreender, ainda, a FC a partir de documentos normativos, como as Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada, instituídas pela Resolução nº 02/2015. Em seu Artigo 16º, o documento especifica que:

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento (Brasil, 2015, p. 13).

Portanto, a FC torna-se fundamental para o aperfeiçoamento profissional, para a reflexão sobre a prática pedagógica e para o enriquecimento dos conhecimentos acerca da profissão docente. Ferreira e Santos (2016) afirmam que a FC deve ser direcionada a partir da articulação entre as necessidades individuais dos docentes, profissionais que lidam diretamente com as demandas da profissão e as necessidades organizacionais, que dizem respeito ao sistema educacional. Dessa forma, constata-se que um programa de formação continuada necessita ter como base central a cooperação e a colaboração entre os principais sujeitos envolvidos no processo, resultando em práticas nas quais a troca de conhecimentos, necessidades, interesses e experiências pedagógicas constitua elemento central para ações voltadas à investigação–ação–formação. Recorre-se, ainda, a Imbernón: ele afirma que a formação continuada deve “fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional do professorado, potencializando um trabalho colaborativo para mudar a prática” (Imbernón, 2009, p. 45).

Com isso, ao serem consideradas as definições de FI e FC de professores, cabe destacar que o Programa Residência Pedagógica (PRP), foco deste artigo, atuou de forma intrínseca tanto na FI quanto na FC. Os residentes, enquanto acadêmicos de cursos de licenciatura, vivenciaram experiências formativas que contribuiriam para a qualificação de sua formação no contexto em que futuramente atuariam, a Educação Básica. Por sua vez, os professores preceptores, ao se vincularem novamente às instituições formadoras, passaram a atuar no acompanhamento e na orientação desses futuros docentes, ao mesmo tempo em que ressignificaram seus próprios saberes profissionais e práticas pedagógicas.

Pesquisas têm discutido as contribuições do PRP tanto para a FI quanto para a FC de professores. Goulart, Sousa e Cabral (2023) constataram que o programa favoreceu a formação inicial de acadêmicos de Pedagogia, além de promover a aproximação com a Educação Básica e contribuir para a formação continuada dos professores preceptores participantes. Da mesma forma, Martins, Ribeiro e Lopes (2020) afirmam que o PRP proporcionou experiências formativas bem-sucedidas por meio de encontros semanais orientados, realizados tanto na Instituição de Ensino Superior (IES) quanto na escola-campo, impactando diretamente a construção da identidade profissional dos residentes.

Almeida e Canda (2023), no artigo intitulado “Potências da iniciação à docência: PIBID, PRP e a inserção de licenciandos/as em contextos profissionais”, evidenciam as potencialidades desses programas no processo de iniciação à docência na formação inicial. As autoras sistematizam essa análise a partir de quatro unidades:

- [...] 1) Contribuições das experiências formativas para inserção profissional, uma vez que imersos na realidade escolar, os/as estudantes criam subsídios que os/as ajudam a definir pela permanência ou não na docência, além de construírem saberes que não são finitos em si mesmos e serão acionados quando estiverem em efetiva ação profissional;
- 2) Saberes construídos nas relações entre universidade e escola básica, que são potencializados e potencializadores da elaboração de um referencial prático para/na docência;
- 3) Reflexão específica da docência, abordando as evidências sobre ser professor da Educação Básica, a qual converge sobre aproximações com o campo de trabalho, sua inserção política, social e ética, bem como destaca os desafios e as potencialidades da profissão;
- 4) A construção de princípios, valores e concepções de educação, encarna da/na experiência de tornar-se professor. Acreditamos que tais unidades de significação apresentam um fecundo construto multirreferencial para a futura inserção profissional do/a professor/a da Educação Básica (Almeida; Canda, 2023, p.18).

Ou seja, ambos os programas analisados (Pibid e PRP) configuram-se como iniciativas essenciais para a formação de professores, na medida em que contribuem com experiências formativas significativas para a atuação na Educação Básica. Além disso, favorecem a construção de aprendizagens, reflexões e aproximações com a futura profissão docente. Silva e Reszka (2021) corroboram com essa perspectiva ao destacarem o PRP como um importante promotor da imersão no contexto escolar de forma mais ampla, uma vez que possibilita maior tempo de convivência com a comunidade escolar e, conseqüentemente, contribui para a formação e consolidação da identidade profissional docente.

Prestes e Ilha (2023), no artigo “As contribuições dos programas Pibid e Residência pedagógica na formação de acadêmicos”, constataram que os programas atuam de maneira relevante na FI dos/as alunos/as quanto na FC dos docentes na escola e universidade. Esses programas promovem a integração entre os alunos em formação e o ambiente escolar, ao mesmo tempo fortalece os laços com as IES, por meio da execução e planejamento de atividades de ensino voltadas para a carreira docente. Concluem ainda que é considerável a importância que os residentes atribuem à participação nesses programas, no que tange a sua FI. Destacam, outrossim, os benefícios que os professores já formados obtêm ao se envolverem nesses programas, haja vista que amplia ainda mais a qualidade de sua formação, permitindo-lhes se atualizar constantemente e refletir sobre abordagens pedagógicas inovadoras.

Em resumo, os programas não apenas são enriquecedores para aqueles que estão se preparando para serem educadores, mas também proporcionam um impulso para o contínuo aprimoramento profissional dos docentes experientes. Rosa e Santos (2023) constataram que a participação dos/as professores preceptores no PRP contribuiu para a FC, e que as experiências vivenciadas na formação oriunda do programa contribuíram para o desenvolvimento de atitudes e práticas desses professores no contexto escolar. Pereira e Souza (2021), no trabalho “A Residência Pedagógica como forma de inserção na prática docente: experiências e desafios para a formação de professores”, vislumbram as contribuições tanto na FI quanto da continuada:

Pode-se destacar, dentre alguns significativos aprendizados, o contato contínuo e sequencial dos licenciandos com os estudantes dos anos iniciais, com o processo de planejamento, avaliação e atuação docente da professora da escola, com a comunidade escolar, com a dinâmica administrativa e pedagógica da escola, e, de forma paulatina, o exercício da docência, com orientação e acompanhamento. Em contrapartida, o programa também gera muitos aprendizados para os professores, tanto das escolas, como das agências formadoras, principalmente pela concreta aproximação e parceria de conjunção de saberes e conhecimentos (Pereira; Souza, 2021, p. 6).

Na pesquisa de Freitas, Freitas e Almeida (2020), constatou-se que o PRP beneficiou, de maneira significativa, a recíproca troca de conhecimentos entre a universidade e a escola. Destaca-se a importância da imersão no ambiente escolar, uma das características do programa, em que o foco principal para os/as residentes está na formação inicial, que ocorre através da práxis pedagógica; já para os professores preceptores, a contribuição do PRP se dá justamente na FC, principalmente nas atividades realizadas nas IES, em que possibilita ao professor estreitar relações entre a teoria e prática.

À luz desses elementos, observa-se que o PRP se configura como um espaço formativo privilegiado, ao promover a articulação entre universidade e escola e favorecer processos formativos que contemplam, de maneira integrada, a FI dos residentes e a FC dos professores preceptores. A imersão no ambiente escolar, característica central do PRP, potencializa a práxis pedagógica e possibilita a construção de saberes profissionais ancorados na reflexão sobre a ação, fortalecendo tanto o desenvolvimento profissional docente quanto a compreensão do fazer pedagógico. Diante desse cenário, torna-se pertinente investigar de forma mais aprofundada como essas contribuições se materializam no contexto do programa.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

No que tange à metodologia, trata-se de uma pesquisa qualitativa (Minayo, 1999). Para tanto, o estudo caracteriza-se ainda como uma pesquisa de casos múltiplos, que de acordo com Yin

(2005), sua utilização é adequada quando existe a pretensão de investigar a causa de um evento recente. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sob o parecer nº 6.145. 691.CAEE: 70295823.3.0000.5346.

Em relação aos participantes do estudo, foram os residentes e professores preceptores do PRP em Educação Física aprovados no Edital nº 024/2020-PROGRAD/UFSM da Universidade Federal de Santa Maria. Os mesmos foram contatados inicialmente pelo e-mail disponível no Portal de Projetos da UFSM e convidados a participar do estudo. Foi enviado um questionário via Google Formulários com perguntas abertas e fechadas, para responder e acessar as perguntas, os colaboradores precisaram assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Uma das questões perguntava se o residente/preceptor estava interessado em participar de uma entrevista semiestruturada. Aqueles que responderam positivamente foram chamados para agendar as entrevistas.

Os colaboradores que concordaram em participar foram contatados via WhatsApp para agendar um dia e horário para as coletas. Os colaboradores puderam escolher a forma como preferiam que a entrevista fosse realizada (on-line e/ou presencial). As entrevistas ocorreram entre os dias 19/02 e 22/03 de 2024. Todos os colaboradores optaram por realizar as entrevistas via Google Meet, que duraram entre 16 e 49 minutos. O estudo teve a participação de oito residentes que foram identificados através das iniciais R1, R2, R3, R4, R5, R6, R7 e R8. E também com a participação de três professores preceptores nos quais foram adotadas as siglas: P1, P2 e P3. Os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo de Bardin (2016). Conforme a autora, a análise de conteúdo é definida como:

Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum dessas técnicas múltiplas e multiplicadas – desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até a extração de estruturas traduzíveis em modelos – é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade (Bardin, 2016, p. 15).

A pesquisa seguiu as fases da análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016): i) Pré-análise: Inicialmente, procedeu-se à organização do material para a análise de conteúdo. Após a realização de cada entrevista, as gravações foram assistidas integralmente, com o objetivo de apreender os aspectos centrais das falas e dar início ao processo de transcrição; ii) Exploração do material: Nesta etapa, realizou-se a categorização ou codificação dos dados da pesquisa. Foi efetuada uma nova leitura do material empírico, buscando

identificar, a partir das unidades de registro, os sentidos e significados atribuídos pelos participantes, em consonância com os objetivos do estudo. Uma das categorias de análise definidas foi: “*As contribuições e a importância: compreendendo o papel do PRP na formação inicial e continuada*”; iii) Tratamento dos dados e interpretação dos materiais: Na etapa final, organizaram-se os significados identificados e categorizados anteriormente, possibilitando a interpretação dos dados. As respostas obtidas por meio dos questionários e entrevistas serão discutidas no próximo tópico.

### **AS CONTRIBUIÇÕES E IMPORTÂNCIA: COMPREENDENDO O PAPEL DO PRP NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA**

A pesquisa propõe alguns questionamentos, como: O PRP contribuiu para a formação inicial e a formação continuada? Qual a contribuição e importância desses programas tanto para a formação inicial quanto continuada?

Entre 2020 e 2022, período de participação dos colaboradores da pesquisa, o programa esteve inserido no cenário da pandemia da COVID-19, cujas orientações do Ministério da Educação (MEC), associadas ao prolongamento das medidas de distanciamento social ao longo de 2020, impactaram significativamente a organização didático-pedagógica de diferentes projetos e programas educacionais, entre eles o PRP.

Nesse sentido, as narrativas dos residentes e dos professores preceptores assumem centralidade na análise, uma vez que evidenciam as experiências formativas vivenciadas nesse contexto singular, marcado pela reorganização das práticas pedagógicas, pelo ensino remoto e pela necessidade de ressignificação dos processos de ensino e aprendizagem.

A primeira pergunta será respondida nos quadros abaixo. As respostas expressam que o PRP contribuiu na FI dos residentes, e, quando o citam, grande parte articula o PRP ao Pibid, manifestando essa relação de inserção na realidade concreta da escola e valorizando o/os programa/s. Isso mostra o quanto o programa potencializa a FI. Infelizmente, na FI do R3, o PRP não contribuiu:

Quadro 01 – Contribuição do PRP na formação inicial a partir do questionário.

	<b>Você considera que o PRP contribuiu para a sua formação inicial? Se sim, em que sentido?</b>
R1	Sim. Aprofundei ainda mais meus conhecimentos no mundo dos esportes
R2	Contribuiu, pois leva o conteúdo da universidade para a escola, ali aprendemos a entender como funciona o lado humano dos alunos que necessita de sensibilidade e paciência. Isso é alguém de qualquer livro ou conteúdo

R3	Não contribuiu
R5	Sim, o PRP foi de grande importância para a formação inicial tanto qualitativamente, com toda parte prática (mesmo que sendo feito de forma remota) e os vários estudos feitos durante o período quanto quantitativamente com a participação em eventos e apresentação de trabalhos nos mesmos. Acredito que os alunos que optam por não participar de programas assim, como o RP e o PIBID também, perdem muito na sua formação
R4	Sim, com as discussões feitas nas reuniões e trocas de experiências, fazendo refletir acerca da realidade de cada escola e dos alunos
R6	Sim, desde o PIBID. Os dois programas me ajudaram a estar mais preparado para lidar com os conflitos, com a realidade das escolas, com os conteúdos, com as diferenças sócias e humanas, garantindo sempre uma evolução após cada aula
R7	Certamente! O PRP assim como o PIBID, deveriam ser programas obrigatórios para licenciandos, pois neles podemos entender a realidade da escola pública brasileira e assim tirarmos nossas próprias dúvidas e conclusões
R8	Sim. A experiência da sala de aula contribui de maneira significativa na minha formação. Principalmente porque as experiências eram debatidas e conversadas. Esse movimento de prática- reflexão-prática nos permite aprender muito sobre o trabalho pedagógico

**Fonte:** elaborado pelos autores (2025).

Em relação a resposta dos professores preceptores acerca se o PRP contribui na FC, de forma unânime os preceptores atribuíram positivamente que o PRP contribui para a formação continuada.

#### Quadro 02 – Contribuições do PRP na formação continuada a partir do questionário.

	<b>Você considera que o PRP contribuiu para a sua formação continuada? Se sim, comente em que sentido</b>
P1	Sim, de modo a ampliar os horizontes da/na Educação Física, com reuniões, trocas de experiências
P2	Com certeza, foi um momento importante, de avaliação e reavaliação do meu trabalho, de minha didática, de construção, reconstrução e trocas de conhecimentos e aprendizados
P3	Sim. O contato com novos conhecimentos qualifica a formação dos professores da educação básica

**Fonte:** elaborado pelos autores (2025).

No que se refere compreender se o PRP contribui na construção dos residentes enquanto professores, as narrativas foram positivas. Na FI há a construção como docentes, traçando as identidades, vivenciando múltiplas realidades e contextos. De acordo com Besutti, Redante e Fávero (2017), é na própria formação que o docente passa a ir construindo sua identidade e criando/desenvolvendo sua personalidade. Conforme os autores, a construção perpassa a vida profissional desde o momento da escolha da docência, em seus espaços institucionais. “A formação dos professores acontece por meio da relação da formação inicial e das práticas cotidianas, enfatizando por sua vez as experiências que são estimuladas na prática” (Bezerra; Bezerra, 2020, p. 7). Ou seja, essa construção docente se dará por meio das vivências, que

construirão essas identidades dos professores. A maioria dos residentes menciona que, sim, o PRP contribuiu para essa construção:

Sim de uma certa forma sim, porque ampliou o meu conhecimento saber o que vou ensinar para os alunos quando for lecionar seja em qualquer instituição de ensino [...] (R1, entrevista).

Sim contribuiu muito porque ele me colocou dentro da realidade então a partir daquele momento que eu tava sendo professor eu tava desenvolvendo a minha didática, meu olhar de professor [...] (R2, entrevista).

Não, não, não (R3, entrevista).

Sim, isso sim (R4, entrevista).

Sim bastante tanto Pibid como residência contribuíram bastante sim [...] (R5, entrevista).

Acho que ele contribuiu porque ele pode nos oferecer vivências práticas desde o início falo junto o Pibid e o residência acho que ele nos preparou pra realidade [...] (R6, entrevista).

Ah sim, sim foi essencial exatamente pela parte prática assim do exercício do professor [...] (R7, entrevista).

Contribuiu com certeza, claro que é uma construção contínua, foi a todo momento acho que o trabalho pedagógico ele tem novidades, ele traz outros contextos, mas com certeza contribuiu assim bastante pra minha formação e como eu comentei é uma experiência que nos traz mais segurança para mim trouxe mais segurança e a gente sabe que a sala de aula a cada geração que vem ela se renova né, então trouxe muita, muita bagagem pra mim com certeza (R8, entrevista).

A segurança propiciada pelo programa ao R8 é também abarcada no estudo de Roveda *et al.* (2023), que revela, a partir de um relato de experiência, que a participação no PRP ajudou na confiança do trabalho realizado. No entanto, pode-se observar através de uma das narrativas que o PRP não foi potencializador, não contribuiu para a construção docente do R3. Quando se observam as narrativas dos outros residentes, percebe-se uma associação ao exercício da prática da docência, de inserir-se na realidade da escola, o que na FI configura essa construção docente.

Em relação à atualização da prática pedagógica dos docentes preceptores, de forma unânime manifestam que o PRP potencializou atualizações. Essa atualização está intrinsecamente ligada à FC, o que sugere que, sim, o PRP contribuiu nesse processo para os professores preceptores:

Ah sim, sim potencializou bastante né porque é aquilo a gente se se sentiu praticamente obrigado né a buscar uma atualização para trabalhar de forma remota [...] (P1, entrevista).

Sim, sim, sim na prática pedagógica com certeza [...] (P2, entrevista).

Muito, muito, muito, muitas formas e muitos conteúdos que eu trabalho hoje eu trago do residência pedagógica não só da época pandêmica do momento pandêmico, mas dos outros dos outros editais que eu participei (P3, entrevista).

E qual a contribuição e importância de programas como o PRP para a formação inicial e continuada? Recorre-se novamente ao estudo de Prestes e Ilha (2023), no qual evidenciam que programas como PIBID e PRP contribuem de maneira muito significativa em ambos os contextos de formação. Em específico, busca-se, neste estudo, compreender qual a visão que os/as colaboradores têm acerca dos programas, pois, como se pode visualizar, os residentes e preceptores tiveram experiências antecedentes com outro programa. As narrativas dos residentes sugerem a importância e a contribuição desses programas focados na FI, em inseri-los no contexto escolar, e, de fato, compreender a realidade e os desafios da docência. As falas frisam essa importância:

Enriquecer a didática dos conhecimentos do professor no caso a respeito da Educação Física seja teoria ou prática e a melhora da didática do professor a melhora do método de ensino e com isso saber como estar preparado pra quando chegar numa escola [...] (R1, entrevista).

Ah as contribuições, uma política pública eu acho que é uma contribuição essencial né visto que como eu disse [...] inserido e aí tu vai entendendo um pouco mais da realidade escolar do Brasil [...] (R2, entrevista).

Então programas que são focados diretamente nessa questão da docência bah é gigantesco o potencial que eles podem ter em relação a te preparar [...] eu acho que eles são importantes, eu acho que eles devem continuar, eu acho que o próprio residência ele deve se repetir num ambiente que não é EAD, tem todas as ressalvas todos os defeitos que eu pus aqui do residência, mas eu acho que ele é importante ele tem potencial [...] (R3, entrevista).

Ao longo da entrevista do R3 é possível perceber que o PRP não foi uma experiência positiva na sua formação, principalmente pelo contexto em que o PRP foi inserido, no entanto, pode-se observar que reconhece, sim, a importância que os programas desempenham. Já o R4 menciona a importância dos programas em facilitar o acesso e a inserção dos discentes ao âmbito escolar; o R5 cita o aprofundamento de conhecimentos; o R6 destaca que os programas contribuem bastante na FI; e o R7 menciona que é onde os discentes veem a realidade pública da escola e permite a eles decidirem sobre a carreira profissional:

Eu acho que é quebrar o gelo medo que os acadêmicos os estudantes têm de chegar na escola [...] e com os programas eles facilitam esse acesso à escola de uma forma mais leve, mais tranquila porque a gente vai se inserindo devagarinho [...] (R4, entrevista).

Ah sem dúvida para aprofundar mais o conhecimento acho que eu diria mais qualitativamente do que quantitativamente [...] (R5, entrevista).

Olha eu acredito que esse programa ele contribui bastante na formação inicial porque ele nos prepara [...] (R6, entrevista).

Olha eu acho que ele é, como eu disse antes ele é essencial para o aluno ter certeza se é isso que ele quer pra vida dele como profissional sabe? Porque ali que vai ver a realidade da escola pública brasileira [...] (R7, entrevista).

Roveda *et al.* (2023) destacam em seu estudo que o PRP contribuiu na formação profissional ao permitir um conhecimento muito mais aprofundado e concreto da realidade da escola e do docente de Educação Física. Considera-se pertinente trazer o estudo de Almeida e Canda (2023), que pontuou potencialidades dos programas PIBID e PRP. As unidades que sistematizam assimilam-se com as narrativas dos residentes de nosso estudo. A primeira unidade se assemelha com a descrição dos residentes acima, uma vez que, de acordo com as autoras, os programas contribuem nas experiências de formação para inserção profissional, coloca-os na realidade da escola e ainda faz com que auxilie os/as estudantes na escolha de permanecer ou não na docência. No que diz respeito à narrativa do R8 acerca da contribuição e importância dos programas sobre a FI, tem-se:

A importância assim é enorme, como eu comentei acho que em duas respostas anteriores, o programa ele te dá muita experiência de chão de escola mesmo, experiência de estar em contato com o aluno, óbvio que é importante o conhecimento teórico de dentro de sala de aula que a gente trabalha, mas a gente precisa traduzir isso num contexto prático também e o programa ele traz esse movimento de **ação-reflexão-ação**, então tu consegue tá dentro da escola e realizar ações você consegue fazer reflexões e você consegue voltar pra sala de aula de novo e eu acho que essa sim é a riqueza né, é fazer esse movimento. É eu não gosto muito assim de dividir prática e teoria porque eu acho que as duas coisas elas andam juntas, não tem como tu dividir eu acho que o programa ele traz essa pegada assim de conseguir fazer esse movimento de ação-reflexão-ação então pra quem deseja ser professor tá dentro da sala de aula eu considero o programa fundamental acho que só o currículo não dá conta de você chegar preparado pro mercado de trabalho mas programas como esse te preparam muito mais te deixam com mais segurança pra poder atuar (R8, entrevista, grifos nosso).

Esse movimento de ação-reflexão-ação presente na fala do R8 faz recorrer a Paulo Freire: “o ensinar exige reflexão crítica sobre a prática” (Freire, 1996, p. 7-8). Freitas (2018) discorre acerca dessa tríade, de que todo o fazer sugere uma reflexão, e toda reflexão sugere um fazer, uma ação. Assim, inicia-se uma articulação entre teoria e prática com o intuito de construir o conhecimento. O primeiro movimento citado pelo autor de ação-reflexão agrega-se a um segundo movimento, que é novamente a ação, que se difere da primeira ao ser retratada como uma espiral do saber e expressa sempre o processo de avaliação dos progressos e

retrocessos na reflexão acerca da prática. Na percepção deste estudo, o PRP propicia, sim, esse movimento por meio da apropriação conjunta entre teoria e prática, que vai dar subsídios para os atores desse processo, no caso de os residentes e preceptores atuarem.

Os preceptores, por sua vez, veem contribuições e importância nos programas na FC? Nas palavras do P1, para a FC a importância se dá na atualização, na troca entre todos os pares que compõem o processo, ou seja, na relação com acadêmicos, na troca de conhecimentos entre os outros professores (preceptores). Para o P2, os programas expressam uma relevância muito grande e que deveriam ser obrigatórios nas escolas. Já o P3 ressalta em sua fala a importância dos programas nessa articulação com a academia, no caso, a Universidade, e a aquisição de novos conhecimentos:

Bom para a formação continuada é no sentido acredito da atualização, acho que foi algo assim que a gente busca sempre se atualizar trocar ideia ali com os acadêmicos eles trazerem coisas novas [...] é e também assim questão da própria de trocar ideia assim com outros profes que eu acho que isso também foi um ponto bem importante ,eu tava com outros profes nós tínhamos um grupo da gente sempre falar sobre a nossa atuação sobre como cada escola tava é desenvolvendo a suas práticas né em relação à Educação Física seus conteúdos e isso foi algo que fortaleceu assim a união do grupo [...] (P1, entrevista).

Enfim são programas, Pibid e Residência são programas extremamente relevantes na educação deveria ser obrigatório as escolas participarem porque esses programas eles movimentam as escolas né então como a educação básica ela é muito, é muito órfã de qualidade de mão de obra de conhecimento de conteúdos eu acho que, esses programas eles enriquecem o conteúdo, o programa, eles enriquecem o currículo da escola [...] (P2, entrevista).

Eu acho fundamental como eu já disse, pela questão da proximidade com a academia, com a proximidade dos novos conhecimentos, com a produção do conhecimento é os professores da Educação Básica muitas vezes por falta de alternativas que tem que estar em quatro cinco escolas ao mesmo tempo é um trabalho muito precarizado, nós não conseguimos estar dentro da academia, nós não conseguimos fazer uma especialização, um mestrado, e muito menos um doutorado. E o programa residência pedagógica ele nos dá essa possibilidade de nos renovarmos esses nossos conhecimentos [...] (P3, entrevista).

De maneira geral, as contribuições identificadas neste estudo evidenciam a relevância dos programas de formação docente para a formação inicial e continuada de professores de Educação Física, ao possibilitarem a construção de processos formativos ancorados na colaboração entre universidade e escola. Os resultados indicam que o PRP favorece a articulação entre a formação inicial e a formação continuada, promovendo espaços de reflexão sobre a prática pedagógica, de compartilhamento de saberes e de fortalecimento da identidade docente. As experiências e vivências relatadas pelos participantes revelam o potencial de

políticas públicas enquanto dispositivos formativos, reafirmando sua importância para a qualificação da formação de professores e para o fortalecimento da educação pública.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das respostas dos residentes e preceptores sobre o PRP evidencia as contribuições deste programa tanto na FI quanto na FC de docentes. As conclusões a seguir são baseadas nas percepções e experiências relatadas nos questionários e entrevistas.

Muitos residentes destacaram a importância do PRP para sua FI, especialmente na inserção na realidade concreta da escola. A vivência prática possibilitada pelo PRP permite um contato direto com o ambiente escolar, o que é fundamental para a construção da identidade docente. Programas como o PRP e o PIBID são considerados essenciais para entender a realidade das escolas públicas brasileiras.

A interação entre teoria e prática foi uma contribuição destacada pelos residentes. O movimento de ação-reflexão-ação mencionado pelos participantes enfatiza a importância de articular o conhecimento teórico com a aplicação prática no contexto escolar. O PRP contribuiu significativamente para o desenvolvimento de competências docentes, como o manejo de conflitos, adaptação às diferenças sociais e humanas, e aprimoramento de didáticas e métodos de ensino. Estas competências são fundamentais para a preparação dos futuros professores.

A FI possibilitada pelo PRP é um período crítico para a construção da identidade profissional dos docentes. As experiências vividas, as reflexões realizadas e as práticas implementadas contribuem para a definição de suas trajetórias profissionais e a consolidação de suas personalidades docentes.

Em relação a FC os preceptores destacaram a contribuição do PRP na atualização de suas práticas pedagógicas. As trocas de experiências com residentes e outros preceptores, bem como a inserção de novos conhecimentos, são aspectos que potencializam a FC. O PRP proporciona um espaço de reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas. Essa reflexão é essencial para a construção, reconstrução e aprimoramento contínuo da didática e dos métodos de ensino dos professores preceptores.

A participação no PRP fortalece a comunidade escolar por meio da cooperação entre acadêmicos, preceptores e IES. Este fortalecimento é importantíssimo para a melhoria da qualidade do ensino e para o desenvolvimento profissional dos docentes. Promove ainda maior proximidade entre os professores da educação básica e a academia, facilitando o acesso a novos

conhecimentos e à produção acadêmica. Este vínculo é especialmente importante para professores que enfrentam dificuldades em se atualizar devido às condições precárias de trabalho. É possível constatar também que políticas públicas como o PRP são essenciais para a construção coletiva do conhecimento e para a melhoria da qualidade do ensino. A riqueza das experiências proporcionadas por esses programas demonstra sua importância na preparação e desenvolvimento dos professores, tanto em termos de inserção na realidade escolar quanto na atualização contínua de suas práticas pedagógicas.

Como desdobramentos, sugere-se a realização de estudos que ampliem o escopo da investigação, contemplando diferentes instituições, áreas do conhecimento e contextos educacionais, bem como análises comparativas entre períodos presenciais e remotos do programa. Ademais, os resultados reforçam a importância da manutenção e do fortalecimento de políticas públicas voltadas à formação de professores, como o PRP e o PIBID, especialmente no que diz respeito à valorização da experiência docente, à inserção qualificada dos licenciandos no contexto escolar e à promoção de espaços formativos colaborativos.

Conclui-se que o Programa Residência Pedagógica se constituiu como uma política pública estratégica para a formação de professores, ao favorecer a integração entre formação inicial e continuada, a construção de identidades profissionais e o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais reflexivas e contextualizadas. A continuidade e o aprimoramento de iniciativas dessa natureza mostram-se fundamentais para o fortalecimento da formação docente e para a qualificação da educação pública brasileira.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Veronica Domingues; CANDIA, Cilene Nascimento. Potências da iniciação à docência: PIBID, PRP e a inserção de licenciandos/as em contextos profissionais. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 17, 2023. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4304>. Acesso em: 10 set. 2025.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BESUTTI, Jussara; REDANTE, Roberta Cristina; FÁVERO, Altair Alberto. Formação e construção da identidade docente a partir da narrativa de histórias de vida. **Educação Por Escrito**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 260-277, 2017. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/27911>. Acesso em: 24 set. 2025.
- BEZERRA, Ana Luíza Nunes; BEZERRA, Sandra Sinara. A construção da identidade docente e a formação profissional. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), 7., 2020, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/67531>. Acesso em: 25 set. 2025.

BLOCK, Osmarina; RAUSCH, Rita Buzz. Saberes docentes: dialogando com Tardif, Pimenta e Freire. **UNOPAR Científica Ciências Humanas e Educação**, [S. l.], v. 3, n. 15, p. 249-254, 2014. Disponível em:

<https://revistaensinoeducacao.pgskroton.com.br/article/view/493>. Acesso em: 29 set. 2025.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação Inicial em Nível Superior e Formação Continuada**. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 8 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Programa Residência Pedagógica**. Brasília, DF: CAPES, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 2 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria GAB nº 82, de 26 de abril de 2022**. Brasília, DF: CAPES, 2022. Disponível em: [https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria-de-educacao-basica/28042022\\_Portaria\\_1691648\\_SEI\\_CAPES\\_\\_1689649\\_\\_Portaria\\_GAB\\_82.pdf](https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria-de-educacao-basica/28042022_Portaria_1691648_SEI_CAPES__1689649__Portaria_GAB_82.pdf). Acesso em: 10 out. 2025.

FARIA, V. N. D. *et al.* Programa de Residência Pedagógica nas escolas públicas: experiência docente no modelo de ensino remoto. **Anais Educação em Foco: IFSULDEMINAS**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2021. Disponível em: <https://educacaoemfoco.ifsuldeminas.edu.br/index.php/anais/article/view/103>. Acesso em: 4 dez. 2025.

FERREIRA, Janaína da Silva; SANTOS, José Henrique dos. Modelos de formação continuada de professores: transitando entre o tradicional e o inovador nos macrocampos das práticas formativas. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 23, n. 3, set./dez. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREITAS, Mônica Cavalcante de; FREITAS, Bruno Miranda de; ALMEIDA, Danusa Mendes. Residência pedagógica e sua contribuição na formação docente. **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 1-12, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4540>. Acesso em: 14 nov. 2025.

FREITAS, Urânia Flores da Cruz. Ação-reflexão-ação: trabalho, formação docente e aprendizagens. **Revista Com Censo**, [S. l.], v. 5, n. 3, 2018. Disponível em: <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/265/310>. Acesso em: 26 nov. 2025.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GESTRADO/UFMG. Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais. **Trabalho docente em tempos de pandemia.** Relatório técnico. Belo Horizonte: GESTRADO/UFMG, 2020. Disponível em: [https://anped.org.br/sites/default/files/images/cnte\\_relatorio\\_da\\_pesquisa\\_covid\\_gestrado\\_v02.pdf](https://anped.org.br/sites/default/files/images/cnte_relatorio_da_pesquisa_covid_gestrado_v02.pdf). Acesso em: 5 nov. 2025.

GOULART, Ilsa do Carmo Vieira; SOUSA, Waleska de Fátima; CABRAL, Giovanna Rodrigues. O programa de Residência Pedagógica na formação inicial de licenciandos em Pedagogia. **Educação: Teoria e Prática**, [S. l.], v. 33, n. 66, p. e05, 2023. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/15878>. Acesso em: 10 out. 2023.

HODGES, C. B. *et al.* The difference between emergency remote teaching and online learning. **EDUCAUSE Review**, [S. l.], v. 27, p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergencyremote-teachingand-online-learning>. Acesso em: 7 out. 2025.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ISOBE, R. M. R. *et al.* Breve histórico das políticas de formação de professores no Brasil. **Cadernos da FUCAMP**, [S. l.], v. 21, n. 52, p. 135-153, 2022. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2794>. Acesso em: 20 jan. 2024.

MARTINS, Etienne Henrique Brasão; RIBEIRO, P. H.; LOPES, N. F. M. Formação inicial de pedagogos no Programa Residência Pedagógica: possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento sobre a gestão escolar. **Kiri-krê: Pesquisa em Ensino**, [S. l.], v. 2, dossiê n. 5, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/32646/22296>. Acesso em: 11 jul. 2023.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 6. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1999.

NUNES, A. S.; COSTA, E. F. L.; DA HORA, L. C. A. A impossibilidade pedagógica da educação física no contexto do ensino remoto. **Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 291-305, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/am/article/view/39559>. Acesso em: 16 nov. 2025.

PEREIRA, Viviane Dias; SOUZA, Alba Regina Battisti de. A Residência Pedagógica como forma de inserção na prática docente: experiências e desafios para a formação de professores. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO (CONBAIf), 5., 2021, Florianópolis. Anais [...].* Florianópolis: [s. n.], 2021. Disponível em: [https://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V\\_CBA/ppr/paper/viewFile/1180/862](https://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/ppr/paper/viewFile/1180/862). Acesso em: 10 out. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2000.

PRATES, Michelle Tosta; RINALDI, Renata Portela. Formação inicial de professores: uma

análise sistemática da produção nacional e norte-americana. **Colloquium Humanarum**, [S. l.], v. 12, n. especial, p. 1265-1273, 2015. Disponível em:

<https://www.unoeste.br/site/enepe/2015/suplementos/area/Humanarum/Educa%C3%A7%C3%A3o/FORMA%C3%87%C3%83O%20INICIAL%20DE%20PROFESSORES%20UMA%20AN%C3%81LISE%20SISTEM%C3%81TICA%20DA%20PRODU%C3%87%C3%83O%20NACIONAL%20E%20NORTE%20AMERICANA.pdf>. Acesso em: 14 out. 2025.

PRESTES, Vinícius Teixeira; ILHA, Franciele Roos da Silva. As contribuições dos programas Pibid e Residência Pedagógica na formação de acadêmicos. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 9, n. 23, 2023. Disponível em:

<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/7571/4650>. Acesso em: 15 nov. 2025.

PRYJMA, Marielda Ferreira; WINKELER, Maria Sílvia Bacila. Da formação inicial ao desenvolvimento profissional docente: análises e reflexões sobre os processos formativos.

**Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 23-34, ago./dez. 2014. Disponível em:

<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfpf/article/view/102/91>. Acesso em: 12 nov. 2025.

ROSA, Kauan Ferreira; SANTOS, Eliane Gonçalves dos. As contribuições formativas do projeto residência pedagógica na formação continuada de professores preceptores de ciências.

**Revista Dynamis**, [S. l.], v. 29, n. 1, p. 21-34, abr. 2023. Disponível em:

<https://bu.furb.br/ojs/index.php/dynamis/article/view/10738>. Acesso em: 8 nov. 2025.

ROVEDA, G. M. *et al.* As contribuições do Programa Residência Pedagógica na formação inicial de professores de Educação Física: um relato de experiência. *In*: SAWITZKI, R. L. *et al.* (Org.). **Vida, vivência e experiência de professores(as) de Educação Física: os processos de formação, a prática profissional e estudos sobre o Flow**. 1. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2023. v. 4, p. 57-71.

SIEIRO FERNANDES, Renata; DESIDÉRIO DA SILVA, Andréa. A formação continuada e os espaços-tempo na educação infantil: ensaios e experimentações. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 15, n. 32, p. 316-336, 2019. Disponível em:

<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5057>. Acesso em: 19 out. 2025.

SILVA, Vladimir Luis da; RESZKA, Maria de Fátima. Pibid e Residência Pedagógica: potencializadores na formação dos licenciados em pedagogia e os impactos nas escolas.

**Form@ção de Professores em Revista**, Taquara, v. 2, n. 2, p. 113-137, jul./dez. 2021.

Disponível em: <https://seer.faccat.br/index.php/formacao/article/view/2549>. Acesso em: 13 nov. 2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2005.