

## Programa Residência Pedagógica: motivações, experiências e contribuições a partir da percepção de residentes e preceptores de Educação Física

DOI: <https://doi.org/10.33871/23594381.2022.20.2.128-142>

Wellerson Machado de Asambuja<sup>1</sup>, João Francisco Fernandes Martins<sup>2</sup>, Renata Godinho Soares<sup>3</sup>, Phillip Vilanova Ilha<sup>4</sup>, Jaqueline Copetti<sup>5</sup>

**Resumo:** O presente estudo trata da formação de professores no que concerne aos licenciandos em Educação Física, bem como a respeito da formação continuada de professores da Educação Básica por meio do Programa Residência Pedagógica (PRP). Buscou-se, com o presente estudo, identificar as percepções dos residentes e preceptores do núcleo de Educação Física do PRP-UNIPAMPA quanto às motivações, experiências e contribuições do programa no que tange a eles. Caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa com caráter exploratório descritivo, fizeram parte do estudo apenas os participantes do módulo II do programa. Como instrumento de coleta de informações foi elaborado, pelos autores, um formulário no *Google Forms*, que foi encaminhado aos participantes via *WhatsApp*, para que eles pudessem fazer suas contribuições de forma voluntária com a pesquisa. Os principais resultados levantados evidenciam a expectativa dos residentes em adquirir aprendizado e experiência, vivenciando a realidade escolar e desenvolvendo a regência de classe, o que lhes proporcionou um crescimento profissional; já para os preceptores, as motivações e expectativas com o programa relacionaram-se com o desenvolvimento profissional docente e a contribuição na formação dos residentes.

**Palavras-Chave:** Formação de Professores. Educação Básica. Realidade Escolar.

## Pedagogical Residency Program: motivations, experiences and contributions from the perception of residents and preceptors of Physical Education

**Abstract:** The present study deals with the training of teachers in which the graduates in Physical Education, as well as the continuing training of basic education teachers through the Pedagogical Residency Program (PRP). The present study seeks to identify the perceptions of residents and preceptors of the Physical Education nucleus of PRP-UNIPAMPA regarding the motivations, experiences and contributions of the program to them. It is characterized as a qualitative research with descriptive exploratory character, were part of the study only the participants of module II of the Program. As an information collection tool, the authors prepared a form in Google Forms that was forwarded to participants via WhatsApp so that they could make their contributions voluntarily with the research. The main results raised show the expectation of residents to acquire learning and experience, experiencing the school reality and developing the class regency which provided them with professional growth, while for the preceptors the motivations and expectations with the program were related to the professional development of teachers and contribution to the training of residents.

**Keywords:** Teacher Training. Basic Education. School Reality.

<sup>1</sup> Universidade Federal do Pampa. E-mail: [wlasambuja@hotmail.com](mailto:wlasambuja@hotmail.com)

<sup>2</sup> Universidade Federal do Pampa. E-mail: [joainter-05@hotmail.com](mailto:joainter-05@hotmail.com)

<sup>3</sup> Universidade Federal do Pampa. E-mail: [renatag2006@yahoo.com.br](mailto:renatag2006@yahoo.com.br)

<sup>4</sup> Universidade Federal do Pampa/Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: [phillip.ilha@ufsm.br](mailto:phillip.ilha@ufsm.br)

<sup>5</sup> Universidade Federal do Pampa. E-mail: [jaquelinecopetti@unipampa.edu.br](mailto:jaquelinecopetti@unipampa.edu.br)

## INTRODUÇÃO

O professor é um dos pilares mais importantes no processo de ensino-aprendizagem, uma de suas principais funções consiste em ser o agente facilitador da aprendizagem dos educandos, nesse sentido, ajudando-lhes a aprender. O professor é o elo que conecta os elementos internos (a escola) e externos (a sociedade) e sua prática pode desenvolver, no estudante, valorosas características, deixando marcas significativas na sua formação. Assim, o modo como ele ministra suas aulas é o modo como ele permite a iniciação do aluno, e como este se relaciona com o conteúdo abordado até sua maturidade (ALBUQUERQUE, 2016).

Na atuação docente não é suficiente conhecer muitas teorias para ser um bom professor, é necessário ter entendimento de quando utilizá-las, como, e, acima de tudo, reelaborá-las constantemente para solucionar os problemas que são impostos cotidianamente na ação. Por isso, a formação de professores deve constituir-se numa alternativa, numa possibilidade de criação de espaços de reflexão, partilha pela qual se aprenda também a conviver com a mudança, com o imprevisível, com a incerteza (COSTA; FONTOURA, 2015).

Costa e Fontoura (2015) complementam afirmando que o período inicial da docência não significa meramente um momento de aprendizagem do ofício de ensinar, em função do contato com alunos, mas, sim, em um momento fundamental de socialização da profissão, realizando a inserção do profissional na cultura escolar, inteirando-se das normas, dos valores, dos preceitos, dos procedimentos e dos comportamentos desta. Tais características se consolidam no trabalho do professor na escola e propiciam o desenvolvimento das suas competências enquanto profissional da educação (CORDEIRO; FERREIRA; DOS SANTOS, 2019).

Ter vivência em um âmbito escolar propicia ao professor em formação entendimento sobre os aspectos escolares e as metodologias de ensino a serem aplicadas em conformidade com as necessidades de cada turma, no entanto um dos aspectos mais complexos da formação de professores aparenta ser proporcionar aos discentes em formação experiências por meio das quais eles possam integrar seus conhecimentos, articulando-os na prática docente (PANNUTI, 2015; DARLING-HAMMOND, 2006).

Não obstante, há uma ligação direta entre a escola e a universidade, no que cerne programas institucionais para a formação docente. Neste aspecto, Soares et al. (2020) percebem tal interação como sendo uma importante inserção do acadêmico no ambiente escolar, percebendo na prática como se dará sua profissão, como também, a produção e interação do professor atuante na escola com o meio acadêmico por meio de materiais científicos, didáticos e o próprio contato com docentes das Instituições de Ensino Superior.

No sentido de aproximar os alunos dos cursos de licenciatura das vivências práticas dentro do ambiente escolar foi criado, em 2018, o Programa Residência Pedagógica (PRP) pela Portaria da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) n.º 38, de 28 de fevereiro de 2018. O PRP é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de Educação Básica, a partir da segunda metade do curso (BRASIL, 2018).

Segundo Lima Martins e Brasil (2020), o PRP envolve o residente em todo o processo escolar, na vivência e prática da regência de classe, com intervenção pedagógica planejada com o docente orientador e o preceptor, na gestão do cotidiano da sala de aula, no planejamento e na execução de atividades, planos de aula, sequências didáticas, projetos de ensino e atividades inovadoras de avaliação dos alunos, assim, contribuindo positivamente tanto para o residente em sua formação como para os preceptores, enquanto formação continuada.

O presente projeto justifica-se a partir do pressuposto que o PRP, núcleo de Educação Física da Universidade Federal do Pampa *campus* Uruguaiana, contribui positivamente para o processo de formação dos licenciandos que participam do PRP, agregando-lhes conhecimento e aprendizagem tanto no campo teórico como no prático, no entanto existem poucas pesquisas que relatam a visão dos próprios residentes e preceptores do programa frente a real contribuição que essa participação traz para suas formações. Neste sentido, buscou-se, com o presente estudo, identificar as percepções dos residentes e preceptores do núcleo de Educação Física do PRP-UNIPAMPA quanto às motivações, experiências e contribuições do programa no que lhes concerne.

## **METODOLOGIA**

A presente pesquisa situa-se na abordagem qualitativa e caracteriza-se como exploratória-descritiva. São inclusas como pesquisas descritivas as que têm por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população; que procuram descrever as características de determinada população ou fenômeno e, também, estabelecer relações entre as variáveis (GIL, 2012).

No que tange ao universo de estudo, a presente pesquisa foi realizada com acadêmicos (residentes) do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Pampa e professores (preceptores) da rede pública de ensino do município de Uruguaiana/RS, participantes do segundo módulo do núcleo de Educação Física do Programa de Residência Pedagógica 2020/2022 da UNIPAMPA.

O PRP, nesta edição, esteve organizado em três módulos com duração de seis meses cada, totalizando dezoito meses de atividades, sendo que, ao final de cada módulo, os residentes têm a opção de seguir ou não no programa. O presente núcleo tem como campo prático três escolas públicas do município de Uruguaiana, RS, sendo duas delas da rede municipal de ensino e uma da rede estadual. Os planejamentos das atividades do grupo aconteceram mediante reuniões pedagógicas semanais com os preceptores de cada escola, docente orientadora e acadêmicos residentes, em que foram desenvolvidas atividades de fundamentação teórica, estruturação para o planejamento e desenvolvimento da regência de classe, além de divulgação das atividades desenvolvidas pelo núcleo a partir de postagens nas redes sociais, com conteúdos informativos e lúdicos.

O período de regência de classe é quando os residentes podem colocar em prática tudo que lhes é ensinado sobre a docência, pois é nele que os acadêmicos estão atuando em campo prático na escola, responsáveis por uma turma, com o auxílio de seu preceptor, o residente define o conteúdo a ser trabalhado, planeja as atividades e ministra as aulas para sua turma, estando assim diretamente inserido na realidade escolar. Ainda, ao final de cada módulo, ocorre a escrita de um relato final no qual cada residente descreve as experiências adquiridas durante cada módulo que participou do PRP e a socialização, onde o subprojeto apresenta as atividades desenvolvidas no módulo para a comunidade acadêmica e outros núcleos do programa.

Para coleta dos dados, inicialmente, foi realizado o contato com os participantes através do grupo de *WhatsApp* do PRP, pelo qual estes foram convidados a participar do estudo. Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se um formulário eletrônico criado no *Google Forms*, o qual foi encaminhado, via grupo do *WhatsApp*, para os residentes e preceptores com as questões apresentadas no quadro 1.

Quadro 1: Questões do formulário

1)	Quais foram os motivos que o levaram a participar do PRP?
2)	Quais eram suas expectativas iniciais em relação à participação no Programa?
3)	Você considera que suas expectativas foram contempladas? Comente.
4)	Ao longo de sua participação no PRP, houve pontos positivos? Quais você pode destacar?
5)	Durante sua trajetória no PRP, houve pontos negativos? Quais você pode destacar?
6)	O PRP contribuiu para o seu processo de formação, enquanto futuro professor ou como formação continuada?

Fonte: elaborado pelos autores (2022).

Destaca-se que, somente após a manifestação de aceite do Termo de Consentimento

Livre e Esclarecido (TCLE), os participantes tiveram acesso às questões do questionário. No TCLE ficou claro que suas respostas seriam apenas para fins acadêmicos e suas identidades permaneceriam totalmente anônimas.

As respostas às questões do formulário foram analisadas com base na Análise de Conteúdo de Bardin (2011). E esta foi realizada mediante três etapas de tratamento dos dados: a pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados obtidos e interpretação. O tratamento dos resultados teve a finalidade de constituir e captar os significados e conhecimentos contidos em todo o material coletado (BARDIN, 2011).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados apresentados consistem na análise de respostas fornecidas por 16 residentes e três preceptores participantes do segundo módulo do PRP, núcleo Educação Física, da Universidade Federal do Pampa, edição 2020/2022.

Os achados foram divididos em quatro tópicos principais, que se referem: às motivações e expectativas (iniciais e contempladas), aos pontos positivos e negativos da experiência no programa e às contribuições do programa para a formação acadêmico-profissional dos sujeitos. Para a análise dos dados, como os participantes do estudo poderiam elencar mais de uma motivação, expectativas, pontos positivos e negativos e contribuições em suas respostas, são apresentados os percentuais referentes a cada categoria, podendo haver mais de uma resposta por residente ou preceptor em cada categoria.

A partir da análise das respostas sobre os motivos que os levaram a participar do programa, emergiram cinco categorias para os residentes, essas foram: “Vivenciar a realidade escolar”; “Aproveitamento dos estágios”; “Auxílio financeiro”; “Regência escolar”; “Aprendizagens e experiências”. Já para os preceptores surgiram quatro categorias, sendo elas: “Desenvolvimento profissional”; “Auxílio financeiro”; “Contribuir na formação dos residentes”; “Conhecer o programa”, conforme apresentado na tabela 1.

Tabela 1: Motivações que levaram a participar do PRP

Residentes	
Categoria	Frequência
Aprendizagens e experiências	50%
Vivenciar a realidade escolar	37,5%
Auxílio financeiro	18,75%

Regência escolar	12,5%
Aproveitamento dos estágios	6,25%
<b>Preceptores</b>	
<b>Categoria</b>	<b>Frequência</b>
Desenvolvimento profissional	66,66%
Auxílio financeiro	33,33%
Contribuir na formação dos residentes	33,33%
Conhecer o programa	33,33%

Fonte: elaborado pelos autores (2022).

Ao analisar as motivações dos residentes em participar do PRP, ficou evidente como principal motivo a aquisição de aprendizagens e experiências (50%), o que os programas de iniciação à docência possibilitam, por meio de uma articulação entre a teoria e a prática, motivando os estudantes de licenciatura a participar do programa (GIMENES; PIMENTA, 2013). Ainda, nesse contexto, com resultados semelhantes, Carneiro (2012) destaca o sentimento dos participantes do programa com a possibilidade de trabalhar entre a teoria e a prática para a renovação das metodologias e práticas inovadoras a partir da troca de experiências entre a escola e a universidade.

Outro motivo indicado pelos residentes foi vivenciar a realidade escolar (37,5%), essa vivência e ambientação ao futuro local de trabalho capacita-os com o aprendizado profissional, vivenciando a realidade educativa, assim, o futuro professor age frente a uma turma com a interação adequada aos alunos (GAMA *et al.*, 2020). Almeida e Pimenta (2014) apontam que a formação inicial de professores representa um momento no qual licenciandos começam, de fato, a interagir com os espaços escolares e a vivenciar experiências de seu futuro local de trabalho, assim, começando a apropriar-se de uma visão sobre como é estar e ser professor, percebendo particularidades da profissão.

Os alunos participantes do PRP, muitas vezes, não possuem renda nenhuma; e, como apresentado no quadro 2, o auxílio financeiro (18,75%) também é um fator motivacional para o ingresso e a permanência dos residentes no programa. Como citam Sousa e Barroso (2019), os acadêmicos são oriundos de famílias de baixa renda salarial, com pais ou responsáveis que trabalham no comércio ou são trabalhadores autônomos, fazendo-se necessária a ajuda de programas do governo com auxílio remunerado.

Os preceptores trouxeram como principal motivação para entrarem no PRP o desenvolvimento profissional que o programa proporciona aos seus participantes através das

atribuições impostas aos preceptores, como especifica a Portaria n.º 45/2018, no art. 18, o preceptor deve auxiliar o docente orientador no direcionamento do residente quanto à elaboração do seu Plano de Atividade (PA), acompanhar e orientar as atividades do residente na escola campo, zelando pelo cumprimento do PA e reunir-se, periodicamente, com os residentes e outros preceptores para socializar conhecimentos e experiências (BRASIL, 2018). Além de obterem um desenvolvimento profissional, os preceptores, ao cumprir suas atribuições, acabam contribuindo para a formação dos residentes, assim, contemplando uma de suas próprias motivações e, também, a principal expectativa que tinham ao entrar no PRP, como apresentado na tabela 2.

Referente às expectativas iniciais dos residentes, mediante a análise dos dados, emergiram três categorias e, para os preceptores, também três categorias, conforme apresentado na tabela 2.

Tabela 2: Expectativas iniciais em relação à participação no PRP

<b>Residentes</b>	
<b>Categoria</b>	<b>Frequência</b>
Regência escolar	62,5%
Crescimento profissional	31,25%
Vivenciar a realidade escolar	18,75%
<b>Preceptores</b>	
<b>Categoria</b>	<b>Frequência</b>
Contribuir na formação dos residentes	66,66%
Estreitar a relação universidade escola	33,33%
Desenvolvimento profissional	33,33%

Fonte: elaborado pelos autores (2022).

Como pode-se observar, as expectativas iniciais foram desenvolver a regência escolar, o crescimento profissional e vivenciar a realidade escolar. Os dados apontaram que os residentes tinham a ideia de poder planejar e ministrar aulas, de estar mais ativos no cotidiano da escola, de poder levar uma maior diversificação de conteúdos para as turmas, com isso buscando uma adaptação ao ensino remoto, evidenciando, assim, uma maior frequência na categoria “regência escolar”. As demais categorias como “crescimento profissional” e “vivenciar a realidade escolar” foram citadas com um percentual inferior.

Poder desenvolver a regência escolar é a principal expectativa dos residentes

participantes de programas como o Residência Pedagógica, o que vai ao encontro do objetivo do programa, que, segundo Lima Martins (2018), é um espaço que busca envolver o residente em todo o processo escolar, na vivência e prática da regência de classe, com intervenção pedagógica planejada com o docente orientador e o preceptor, na gestão do cotidiano da sala de aula, no planejamento e na execução de atividades, planos de aula, sequências didáticas, projetos de ensino e atividades inovadoras de avaliação dos alunos.

Os preceptores, ao responderem sobre suas expectativas com relação ao PRP, deram uma maior ênfase para “Contribuir na formação dos residentes”, auxiliando estes frente às demandas núcleo, bem como na elaboração e desenvolvimento dos planos de aula. Além disso, “Estreitar a relação universidade escola” e “Desenvolvimento profissional” também foram citados. Os preceptores propiciam a contribuição na formação dos residentes e o estreitamento da relação entre universidade e escola, indo ao encontro do que Santos *et al.* (2020) relatam em seu estudo, ou seja, que o programa tem como objetivos centrais: aperfeiçoar a formação dos discentes do curso de licenciatura e o fortalecimento, a ampliação e a consolidação da relação entre a Instituição de Ensino Superior e a escola pública.

Além de questionar sobre as expectativas, também se interpelou se essas foram contempladas, sendo que 75% dos residentes assinalaram que suas expectativas haviam sido contempladas devido ao fato de terem aprendido e vivenciado questões relacionadas à regência escolar (planejar e desenvolver planos de aula), adquirido maior conhecimento por meio das oficinas e formações pedagógicas a respeito da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Documento Orientador Território Municipal de Uruguaiana (DOTMU) - Educação Física e Referencial Gaúcho, o que lhes proporcionou uma bagagem e um crescimento profissional diferenciados. Houve, ainda, relatos de expectativas não contempladas ou que haviam sido contempladas em parte, principalmente devido à falta de contato presencial com os alunos e a escola, fato este ocasionado pelo período pandêmico e uma dificuldade de adaptação ao ensino remoto.

O PRP proporciona aos seus participantes a oportunidade de vivenciar na prática a regência escolar, também oportuniza encontros formativos, socializações das intervenções pedagógicas nas escolas e em eventos internos e externos, além de possibilitar ao residente a participação no desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras (LIMA MARTINS, 2018). Também, segundo Lima Martins (2018), o PRP propicia um ambiente de estudo e reflexões acerca da Base Nacional Comum Curricular como um dos documentos do trabalho docente, bem como a elaboração de atividades que promovam a aprendizagem dos objetos de estudo previstos no documento.

Não ter a oportunidade de estar presencialmente na escola nem poder desenvolver atividades práticas presenciais com os alunos foram as grandes frustrações dos residentes, no entanto, como cita Borba (2012), essa falta de contato presencial pode ser minimizada pelas discussões e pelos debates possibilitados nas plataformas digitais. Nesse sentido, o autor afirma que as tecnologias digitais oferecem possibilidades para transformar a educação, seja ela presencial ou *on-line*, cabendo ao professor a escolha apropriada de tecnologias que aproveitem as características das crianças e jovens da era tecnológica, explorem suas habilidades e estimulem-nos a participar ativamente da aprendizagem.

Os preceptores, em sua maioria, afirmaram ter suas expectativas contempladas, pois puderam planejar e aprender em conjunto a partir das reuniões formativas que contribuíram para seu crescimento profissional, bem como para aprender sobre o ensino remoto. Entretanto a questão da não possibilidade de atividades presenciais devido à pandemia foi um fator citado como preponderante para que as expectativas iniciais não fossem totalmente contempladas.

Segundo Lima Martins (2018), o PRP é um espaço que tem como objetivo proporcionar momentos de formação continuada a todos os professores das escolas envolvidas, mediante reuniões formativas, desenvolvimento de novas metodologias, ações interdisciplinares, além de aproximar a escola da universidade, na qual os preceptores podem contribuir para o processo de formação dos residentes durante o programa. Esse período no PRP acaba resultando em um crescimento profissional destes. Outro quesito de investigação foram os pontos positivos e negativos do PRP para os residentes e preceptores, eles que estão dispostos conforme a tabela 3.

Tabela 3: Pontos positivos e negativos da participação no PRP

<b>Residentes</b>			
<b>Pontos positivos</b>		<b>Pontos negativos</b>	
<b>Categoria</b>	<b>Frequência</b>	<b>Categoria</b>	<b>Frequência</b>
Aquisição de conhecimento	56,25%	Falta de vivência escolar presencial	56,25%
Vivenciar a realidade escolar	31,25%	Falta de uma melhor organização do núcleo	31,25%
Planejamento e desenvolvimento colaborativo das atividades	31,25%	Falta de retorno dos alunos	12,5%
Desenvolver a regência escolar	25%		

**Preceptores**

Pontos positivos		Pontos negativos	
Categoria	Frequência	Categoria	Frequência
Desenvolvimento profissional docente	100%	Falta de aulas presenciais e retorno dos alunos	66,66%
Inter-relações pessoais	33,33%	Não houve pontos negativos	33,33%

Fonte: elaborado pelos autores (2022).

A totalidade dos residentes afirmou haver pontos positivos e apontou como o principal “Aquisição de conhecimento”, tanto no campo teórico como prático, em que este, muitas vezes, era construído nas reuniões e oficinas formativas do núcleo. Outros fatores apontados como positivos foram: “Vivenciar a realidade escolar”, “Planejamento e desenvolvimento colaborativo das atividades” e “Desenvolver a regência escolar”, em que os residentes puderam acompanhar um pouco do dia a dia da escola, além de planejar e desenvolver aulas em conjunto, assim vivenciando plenamente a regência escolar.

Relacionado aos pontos positivos para os residentes, Corrêa e Marques (2020) destacam a necessidade de o futuro professor ser inserido no espaço escolar para familiarizar-se com as particularidades da escola e conhecer os desafios que enfrentará no campo de trabalho, pois é no ambiente escolar que realizará a prática profissional de fato. Ao ser inserido nessa realidade, o docente em formação poderá tratar dos aspectos teóricos e práticos, dessa forma, construindo seu conhecimento com o intuito de atingir resultados com significados para a aprendizagem do aluno perante o ensino, como uma forma de efetivar o que se aprende na universidade por meio da prática em sala de aula.

Ainda referente aos pontos positivos do PRP para os residentes, segundo Soares (2019), a inclusão do licenciando no cotidiano escolar, desde a parte administrativa até a regência em sala de aula, amplia a sua visão de como funciona a estrutura escolar, colaborando na construção de sua identidade como docente, bem como promovendo a construção de conhecimento a partir da troca com professores mais experientes.

Assim como os residentes, a totalidade dos preceptores relatou haver pontos positivos durante suas participações no PRP, sendo o principal ponto levantado por eles o “desenvolvimento profissional docente”; este devido ao conhecimento de novas tecnologias, inclusão de mídias digitais nas aulas e aquisição de conhecimento a partir das reuniões e oficinas formativas. Outro ponto também citado foram as “Inter-relações pessoais” construídas ao longo do programa.

Segundo Scorsolini-Comin (2014), as Tecnologias Digitais de Informação e

Comunicação (TDIC) têm sido cada vez mais discutidas na área da educação em termos de sua adoção nos meios educacionais e de sua possibilidade de agilizar, facilitar e promover novas leituras do mundo em escolas e universidades. Essa adaptação e implementação das TDIC, tanto nas aulas como no PRP, foi algo que contribuiu para o desenvolvimento profissional de todos do núcleo e, em especial, dos preceptores que não estavam habituados a utilizá-las em seu cotidiano.

Outro ponto positivo para os preceptores foram as relações interpessoais durante o PRP, segundo Corrêa e Marques (2020), ao longo do programa, os residentes podem vivenciar momentos de estudos com seus preceptores, permitindo-lhes entender a importância da teoria no momento da sua prática em sala de aula e como os professores, em processo de formação, evidenciam que seus preceptores os motivaram a realizar leituras, possibilitando-lhes atingir resultados com significado para a melhoria de suas práticas. Nesse aspecto, Pimenta e Lima (2012) apontam que essas relações que se estabelecem entre o professor e os alunos favorecem um intercâmbio de práticas e teorias que se entrecruzam e complementam-se.

Conforme a tabela 3, o principal ponto negativo do PRP para os residentes foi a “Falta de vivência escolar presencial”, em que eles não puderam ir à escola, tampouco dar aulas presenciais devido ao ensino remoto. Outro fator apontado foi a “Falta de uma melhor organização do núcleo”, esse justificado por haver somente uma reunião semanal pela falta de rotatividade entre as escolas e pelas diversas demandas do programa.

A falta de retorno das atividades por parte dos alunos também foi apontada como um ponto negativo, esta ocasionada pelo modelo de ensino adotado durante a pandemia de Covid-19. Segundo Oliveira e Souza (2020), um dos principais problemas encontrados no ensino remoto diz respeito à não disponibilidade dos recursos tecnológicos para todos e a falta de acesso a uma internet de qualidade, além da falta de um ambiente adequado para os estudos. Com isso, muitos estudantes não têm a oportunidade de se adequarem ao ensino remoto, visto que não possuem equipamentos necessários para esse processo e acabam não podendo acompanhar e dar o retorno das atividades que lhes são enviadas pelos professores.

Ao serem questionados sobre os pontos negativos do PRP, os preceptores acabaram elencando a falta de aulas presenciais e a falta de devolutivas dos alunos como algo negativo no programa, no entanto isso acabou ocorrendo devido a algo que não cabia somente ao Núcleo nem ao PRP decidir, pois a Norma Operacional n.º 04/2020, de 19 agosto 2020, da UNIPAMPA, estabeleceu as diretrizes para a organização e oferta das Atividades de Ensino Remoto Emergenciais (AEREs), pela qual todas as atividades desenvolvidas pela universidade deveriam ser realizadas por meio do uso de tecnologias de apoio à aprendizagem, de forma

síncrona ou assíncrona (BRASIL, 2020). Com isso, todas as atividades vinculadas à universidade passaram a seguir tais normativas, inclusive, o PRP, fazendo com que não existissem aulas presenciais no decorrer do programa.

Ao averiguar as contribuições do programa, o público participante (residentes e preceptores) reforçou o crescimento profissional. Para 43,75% dos residentes, o PRP trouxe como principais contribuições o crescimento profissional, resultado este já discutido anteriormente nas expectativas, além desse, a vivência do contexto escolar e, também, poder desenvolver a regência escolar foram citados. Pôde-se observar, durante a pesquisa, que esses dois últimos pontos elencados pelos participantes acabam apresentando ligação direta com o crescimento profissional que o programa proporcionou aos seus residentes, tendo em vista que eles estavam inseridos e vivenciando o dia a dia da realidade escolar e, ademais, podendo, ao mesmo tempo, planejar e desenvolver atividades pedagógicas com suas turmas, o que acaba sendo algo que contribui positivamente para suas formações e proporciona-lhes um crescimento profissional.

Para os preceptores, a principal contribuição do PRP foi o crescimento profissional docente que proporcionou. Como já discutido anteriormente, esse crescimento profissional, adquirido pelos profissionais da área e já atuantes na rede de educação básica, dá-se a partir das experiências que o programa viabiliza a seus participantes. Especificamente, os preceptores auxiliam diretamente os residentes na aproximação e inserção nas escolas campo, fazendo com que esses vivenciem e aprendam sobre a realidade escolar. Além disso, outras atividades do PRP, como reuniões pedagógicas, oficinas formativas, escritas de relatos e artigos acadêmicos, acabam agregando a esses profissionais já atuantes um maior conhecimento, proporcionando assim um crescimento profissional.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O Programa Residência Pedagógica é uma das políticas nacionais de auxílio na formação de professores a partir da segunda metade da graduação, sendo assim, o presente estudo buscou identificar as percepções dos residentes e preceptores do núcleo de Educação Física do PRP-UNIPAMPA a respeito das motivações, experiências e contribuições do programa quanto ao que lhes concerne.

Nesse sentido, pode ser ressaltado, entre os resultados dos residentes, com relação à motivação, a busca pela aquisição de conhecimento e as vivências da realidade escolar; sobre as experiências positivas, o desenvolvimento da regência escolar, e as experiências negativas, a falta de contato presencial com a escola devido à pandemia e, conseqüentemente, uma menor

devolutiva por parte dos alunos em relação às atividades propostas. Para os preceptores, as principais motivações foram a busca por experiências e contribuições com a formação dos acadêmicos; e, de forma negativa, a falta de aulas presenciais devido à pandemia de Covid-19. As principais contribuições elencadas tanto pelos residentes quanto pelos preceptores foram o crescimento profissional que o programa proporcionou, a partir de todas as experiências vivenciadas ao longo dos três módulos, assim como o desenvolvimento profissional, que foi mencionado como experiência positiva e, ainda, a contribuição do programa nas carreiras dos preceptores.

Ao finalizar este estudo, salienta-se a necessidade de estudos futuros durante as próximas edições do PRP, a realização de pesquisas envolvendo todos os núcleos participantes da Unipampa a fim de analisar e comparar as diferentes realidades em que o programa está inserido, tendo em vista que a presente universidade é *multicampi* e o programa desenvolvido em diversas áreas do conhecimento.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, C. Processo ensino-aprendizagem: características do professor eficaz. **Millenium Journal of Education, Technologies and Health**, n. 39, n. 15, 2016.
- ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70. 2011.
- BORBA, M. C. **Dimensões da Educação Matemática à distância**. In: BICUDO M. A. V.; BORBA M. C. (Org.). **Educação Matemática: pesquisa em movimento** (p. 321-344), 2012. São Paulo: Cortez.
- BRASIL. Fundação CAPES. **Programa de Residência Pedagógica**. 2018. Disponível em: <https://uab.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica> Acesso em: 04 fev. 2022.
- BRASIL. **Portaria nº 45**. Dispõe sobre a concessão de bolsas e o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. SEI/CAPES, 2018.
- BRASIL. Unipampa. **Norma Operacional nº 4/2020**. Diretrizes Operacionais para oferta das Atividades De Ensino Remoto Emergenciais - Aeres. Disponível em: [https://sites.unipampa.edu.br/prograd/files/2020/08/norma-operacinal-n-o-4-2020\\_diretrizes-operacionais-para-oferta-das-atividades-de-ensino-remoto-emergenciais.pdf](https://sites.unipampa.edu.br/prograd/files/2020/08/norma-operacinal-n-o-4-2020_diretrizes-operacionais-para-oferta-das-atividades-de-ensino-remoto-emergenciais.pdf) Acesso em: fev. 2022.

CARNEIRO, M. C. PIBID/UNASP — Matemática: a construção dos saberes a partir da relação teoria e prática. **In:** XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Livro 2. Araraquara: Editora Junqueira & Marin, 2012. p. 234-246.

CORDEIRO, L. S. V.; FERREIRA, M. A. S.; DOS SANTOS, P. I. M. Relato de experiência do Programa Residência Pedagógica na formação docente dos licenciandos de biologia do IFRN–Campus Macau. Disponível em: [https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conapesc/2019/TRABALHO\\_EV126\\_MD1\\_SA13\\_ID1593\\_01082019133518.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conapesc/2019/TRABALHO_EV126_MD1_SA13_ID1593_01082019133518.pdf). Acesso em: jun. 2022.

COSTA, L. L.; FONTOURA, H. A. Residência Pedagógica: criando caminhos para o desenvolvimento profissional docente. **Revista Ambiente Educação**, Universidade Cidade de São Paulo. Vol. 9, nº 2 jul/dez, 2015. p. 161-177.

CORRÊA, B. R.; MARQUES, R. V. O papel do preceptor na formação de residentes. Formação Docente. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**. v. 12, n. 25, p. 187-202, 2020.

DARLING-HAMMOND, L. Constructing 21st-Century Teacher Education. **Journal of Teacher Education**. Vol 57, nº X, 2006, 1-15.

GAMA, C. B. R. et al. Estágio curricular na formação de professores de educação física: uma experiência no ensino fundamental I. **Revista Expressão Católica**. 2020.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas. 6º ed. 2012.

GIMENES, C. I.; PIMENTA S. G. **O que dizem as publicações sobre o PIBID no Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE) — período 2008 a 2012?** **In:** II Encontro Luso-Brasileiro sobre Trabalho Docente e Formação. Porto: UFAL, 2013. p. 1-12.

LIMA MARTINS, C. S. Programa de residência pedagógica na Unipampa: formação docente no horizonte da inovação pedagógica. **Anais... VII ENALIC**. Campina Grande: Realize Editora, 2018.

LIMA MARTINS, C. S.; BRASIL, S. J. O Programa de Residência Pedagógica da Fundação Universidade Federal do Pampa: construindo caminhos, saberes e fazeres docentes na perspectiva da inovação pedagógica. **In:** LIMA MARTINS, C. S et al. (org). Programa de Residência Pedagógica na Unipampa: Formação Docente no Horizonte da Inovação Pedagógica. São Leopoldo - RS, Editora Oikos, 2. ed. E-book, 2020, 304p.

OLIVEIRA, H. V.; SOUZA, F. S. Do conteúdo programático ao sistema de avaliação: reflexões educacionais em tempos de pandemia (COVID-19). **Revista Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 2, n. 5, p. 15-24, 2020.

PANNUTI, M. P. **A relação teoria e prática na Residência Pedagógica**. 2015. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/15994\\_8118.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/15994_8118.pdf) Acesso em: 04 jan. 2022.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOS, B. M., et al. Reflexões quanto às motivações dos alunos da licenciatura em física da UFAC para participar dos programas: PIBID e Residência Pedagógica. **Revista Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 12, n. 1, 2020.

SCORSOLINI-COMIN, F. Psicologia da educação e as Tecnologias Digitais De Informação e Comunicação. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, n. 3, p. 447-455, 2014.

SOARES, R. D., et al. Avaliação das primeiras experiências no trabalho com a residência pedagógica na concepção dos licenciandos do curso de ciências da natureza. **Anais... VI CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2019.

SOARES, R. G. et al. Programa de Residência Pedagógica: perspectivas iniciais e desafios na implementação. **Revista Insignare Scientia-RIS**, v. 3, n. 1, p. 116-131, 2020.

SOUSA, D. A.; BARROSO, M. L. A formação inicial docente em Educação Física a partir do Programa Residência Pedagógica: um relato de experiência. **Revista Pemo**, Fortaleza, v. 1, n. 2, p. 1-15, 2019.

UNIPAMPA. Projeto Institucional de Residência Pedagógica da CAPES. **Subprojeto Educação Física**. pg 8 - 11, 2020.

**Submissão:** 09/08/2022. **Aprovação:** 22/09/2022. **Publicação:** 24/09/2022.