

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

CARLOS BERNARD FERREIRA DOS SANTOS

O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFMA:
Contribuições para a construção de uma identidade docente

SÃO LUÍS, MA

2025

CARLOS BERNARD FERREIRA DOS SANTOS

O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFMA:
Contribuições na construção de uma identidade docente.

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado à coordenação do curso de Educação Física Licenciatura da Universidade Federal do Maranhão, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado.

Orientador(a): Prof. Me. Antônio Higor Gusmão dos Santos

SÃO LUÍS, MA

2025

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados
fornecidos pelo(a) autor(a). Diretoria Integrada de
Bibliotecas/UFMA

Ferreira dos Santos, Carlos Bernard.

O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA
UFMA : contribuições para a construção de uma identidade
docente / Carlos Bernard Ferreira dos Santos. - 2025.
64 f.

Orientador(a): Antônio Higor Gusmão dos Santos.

Monografia (Graduação) - Curso de Educação Física -
Licenciatura, Universidade Federal do Maranhão, São Luís,
Maranhão, 2025.

1. Formação Docente. 2. Identidade Profissional. 3.
Residência Pedagógica. I. Gusmão dos Santos, Antônio
Higor. II. Título.

CARLOS BERNARD FERREIRA DOS SANTOS

O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFMA:
Contribuições na construção de uma identidade docente.

.

Banca Examinadora:

Prof. Me. Antônio Higor Gusmão dos Santos
Orientador
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Raimundo Nonato Assunção Viana
Examinador
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Mayrhon José Abrantes Farias
Examinador
Universidade Federal do Maranhão

“Não adentre a boa noite apenas com ternura, a velhice queima e clama ao cair do dia, Fúria, fúria contra a luz que já não fulgura. Embora os sábios, no fim da vida, saibam que é a treva que perdura, pois suas palavras não mais capturam a centelha tardia. Não adentre a boa noite apenas com ternura, fúria, fúria contra a luz que já não fulgura...”

Interestelar, 2014.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Deus por ter me dado forças durante toda esta jornada de descobertas e aprendizados que é o processo da graduação.

Aos meus pais que sempre se dedicaram e me deram apoio incondicional para superar os desafios, não só durante o processo de escrita deste trabalho, mas durante toda a vida.

Ao meu orientador, Prof. Me. Higor Gusmão que, em um dos momentos mais complicados e onde eu não via mais possibilidades para prosseguir, me ofereceu todo o apoio e compreensão de que eu precisava.

Aos meus professores desde o começo da minha formação como cidadão, nos quais sempre foram fundamentais no incentivo de sempre buscar algo maior na vida, e também ser o melhor profissional possível, buscando ser um objeto de transformação na sociedade. Em especial, agradeço de coração aos professores Raimundo Nonato, Neferson Santos, Francisco Martins, Selma Regina, Samylla Costa, Cláudio Costa e Matheus Reinaldo.

Também agradeço aos meus amigos de graduação por todo o apoio durante este processo, pois com eles, a caminhada se tornou muito mais leve e divertida.

Aos funcionários do Núcleo de Esportes, em especial ao Seu Rosa por todos os momentos de conversas e todos os conselhos.

Ao filme Interstelar que por muitas vezes me deu forças para continuar buscando meus objetivos durante a jornada.

A todos que contribuíram direta ou indiretamente para realização deste trabalho.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo investigar como o Programa Residência Pedagógica contribuiu de forma significativa para a construção da identidade docente dos licenciandos em Educação Física. Considerando os desafios enfrentados na formação inicial de professores, destaca-se a importância de experiências formativas que articulem teoria e prática e possibilitem o desenvolvimento de competências pedagógicas e profissionais. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa e utiliza como instrumento a aplicação de um questionário com residentes do programa e uma entrevista semiestruturada, a fim de compreender suas percepções sobre os impactos da vivência no ambiente escolar no processo de constituição da identidade docente. A partir da investigação dos dados, observa-se que o Programa Residência Pedagógica se configura como um espaço formativo potente, ao permitir a imersão do licenciando em contextos reais de ensino, promovendo reflexões, vivências e aprendizagens que fortalecem sua atuação sobre a docência. Espera-se que evidenciem que o PRP contribui para o amadurecimento profissional dos estudantes, bem como para o desenvolvimento da autonomia, do compromisso ético e da compreensão crítica do papel social do professor de Educação Física.

.

Palavras-chave: Formação Docente. Educação Física. Identidade profissional. Residência Pedagógica. Prática de ensino.

ABSTRACT

This study aims to analyze how the Pedagogical Residency Program significantly contributes to the construction of the teaching identity of Physical Education undergraduates. Considering the challenges faced in initial teacher education, the importance of formative experiences that articulate theory and practice and enable the development of pedagogical and professional competencies is highlighted. The research adopts a qualitative approach and uses as an instrument the application of a questionnaire with residents of the program and a semistructured interview, in order to understand their perceptions regarding the impact of schoolbased experiences on the process of constructing a teaching identity. Data analysis indicates that the Pedagogical Residency Program constitutes a powerful formative space, allowing undergraduates to immerse themselves in real teaching contexts, fostering reflection, experiences, and learning that strengthen their professional performance. It is expected that the findings demonstrate that the PRP contributes to the professional development of students, as well as to the enhancement of autonomy, ethical commitment, and a critical understanding of the social role of the Physical Education teacher.

Keywords: Teacher education. Physical Education. Professional identity. Pedagogical Residency. Teaching practice.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Leis e normativas que orientaram a formação docente no Brasil antes da LDB nº 9.394/1996.....	15
Tabela 2 – Fios condutores dos saberes docentes segundo Tardif (2011), conforme Grutzmann (2019)	21
Tabela 3 – Saberes docentes: fontes sociais de aquisição e formas de integração ao trabalho.	22
Tabela 4 – Planejamento das atividades do Subprojeto de Educação Física (2022).....	29
Tabela 5 – Planejamento das ações e carga horária subprojeto de Educação Física (2022). ...	31
Tabela 6 – Produções e Produtos esperados no subprojeto de Educação Física (2022)	32

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Formação Acadêmica.....	37
Gráfico 2 – Idade	37
Gráfico 3 – Gênero	38
Gráfico 4 – Autodeclaração racial.....	38
Gráfico 5 – Instituições em que cursou o ensino médio.....	39
Gráfico 6 – Bolsista/Voluntário	39
Gráfico 7 – Desejo de seguir atuando na docência	40

LISTA DE SIGLAS E ABREVEATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PRP	Programa Residência Pedagógica
RP	Residência Pedagógica
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE.....	16
2.1	A formação docente no Brasil.....	16
2.2	Saberes docentes e a construção de uma identidade profissional	20
2.3	A identidade docente na Educação Física	25
3.2	O PRP da Universidade Federal do Maranhão	29
3.2.1	O que está projetado no Subprojeto	30
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	34
5	O QUE DIZEM OS RESIDENTES	37
5.1	O Perfil dos Residentes.....	37
5.2	Olhares Iniciais	40
5.3	Organização e planejamento.....	43
5.4	Desafios enfrentados	46
5.5	Percepções para a construção de uma identidade docente	50
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	54
	REFERÊNCIAS	56
	APÊNDICES	63

1 INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores, especialmente no campo da Educação Física, tem sido alvo de importantes debates acadêmicos e institucionais, sobretudo no que diz respeito à prática pedagógica. Nesse cenário, o Programa Residência Pedagógica (PRP), implementado no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores, surge como uma possibilidade significativa para fortalecer a preparação de licenciandos por meio da inserção qualificada e orientada no ambiente escolar. Segundo o Ministério da Educação (MEC), essa proposta tem como objetivo “assegurar a qualidade da formação dos professores que atuarão ou que já estejam em exercício nas escolas públicas, além de integrar a educação básica e superior visando à qualidade do ensino público”. A Política Nacional de Formação de Professores visa expandir a oferta e melhorar a qualidade nos cursos de formação dos docentes. (Brasil, 2018). A formação de profissionais comprometidos, críticos e preparados para os desafios da vivência escolar deve ser uma prioridade nas políticas educacionais.

O Programa Residência Pedagógica atua com o objetivo de contribuir para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura, oportunizando que os residentes desenvolvam um olhar mais sensível, crítico e contextualizado sobre o âmbito escolar (Capes, 2018). Ao investigar as contribuições desse programa para a constituição da identidade docente em Educação Física, esta pesquisa se coloca em um campo de discussão que visa não apenas aprimorar a formação docente, mas também impactar positivamente os processos de ensino e aprendizagem na educação, assim, contribuindo para uma atuação profissional mais eficaz.

O presente estudo tem como foco principal investigar as contribuições do Programa Residência Pedagógica (PRP), do subprojeto de Educação Física da Universidade Federal do Maranhão - Campus Dom Delgado, em São Luís do Maranhão, no processo formativo e para a construção de uma identidade docente. Essa temática torna-se relevante no que diz respeito ao processo educacional brasileiro, visto que a formação inicial de professores vem passando por significativas transformações ao longo dos anos, impulsionadas por políticas públicas educacionais que visam qualificar os processos formativos e aproximar os licenciandos das realidades da prática docente.

Nesse contexto, compreende-se que o processo formativo precisa ir além da simples transmissão de conteúdo, envolvendo experiências que provoquem reflexão, compromisso ético e construção identitária. Gauthier et al. (1998) apontam a necessidade de uma reflexão crítica acerca dos saberes que fundamentam a prática docente, propondo a construção de uma teoria

pedagógica sustentada em evidências empíricas e fundamentações sólidas, com o objetivo de compreender e qualificar o ensino como prática profissional. Ainda segundo os autores, o saber docente não é intuitivo nem meramente baseado em experiências isoladas, mas sim resultado de um processo de formação contínua, sistematização de conhecimentos e apropriação de saberes específicos da profissão.

No contexto específico da Educação Física, a formação docente adquire contornos ainda mais particulares, visto que esta área demanda, além do domínio de conteúdo específicos, a habilidade de lidar com aspectos corporais, sociais, culturais e afetivos que permeiam a prática pedagógica. A Educação Física deve ser entendida como parte de um papel relevante no processo educativo, que por sua vez está ligada na formação do indivíduo na sociedade, tendo como objetivo não somente o esporte em si, mas também no desenvolvimento humano, motor, crítico, desafiador, social e cultural. (Bego e Anjos, 2024).

A identidade docente nesse campo é construída a partir de múltiplas experiências e atravessada por desafios próprios, como o reconhecimento da disciplina, as condições de atuação nas escolas e as relações entre corpo docente e estudantes. Benites (2007) investiga o processo de constituição da identidade docente de professores de Educação Física a partir da análise dos saberes que fundamentam a prática pedagógica. Nesta direção, o autor evidencia que:

Dentro desta perspectiva de compreensão da Educação Física e também sob a óptica da construção da identidade docente por meio dos saberes, também se faz necessário falar sobre a prática pedagógica, um termo muito utilizado e que requer certo cuidado em seu entendimento, por se tratar de um foco que evidencia uma das grandes batalhas dentro da Educação Física, a teoria e a prática. (Benites, 2007, p.36).

Portanto, compreender como os residentes vivenciaram e perceberam o Programa Residência Pedagógica, pode provocar discussões que revelem aspectos fundamentais para o fortalecimento da profissão e para a consolidação de práticas pedagógicas mais coerentes e alinhadas com as necessidades individuais.

Do ponto de vista acadêmico, esta pesquisa justifica-se pela sua contribuição à produção de conhecimento sobre a formação docente em Educação Física, captando percepções, experiências e reflexões dos residentes sobre o percurso formativo proporcionado pelo Programa Residência Pedagógica. Essa escuta é fundamental para analisar criticamente o impacto do programa e oferecer subsídios para seu aprimoramento, tanto no que diz respeito ao acompanhamento pedagógico, quanto à organização curricular dos cursos de licenciatura.

Os conceitos e a construção deste trabalho é inerente à experiência pessoal desenvolvida ao longo de todo o Programa, oportunizando a convivência com os múltiplos contextos que

permeiam a escola pública, e favoreceu o desenvolvimento de competências essenciais aos desafios da prática docente, o que provocou alguns questionamentos, como por exemplo: a) De qual forma a participação no Programa Pedagógica contribuiu na construção de uma identidade docente nos residentes da Educação Física? b) Quais os principais desafios encontrados durante o período de atuação no programa? c) Quais as mudanças observadas na visão acerca da formação docente após a participação no programa?

Como forma de solucionar tais questionamentos aponta-se como objetivo geral deste trabalho investigar como o Programa Residência Pedagógica da UFMA contribuiu para a construção da identidade docente dos licenciandos de Educação Física. Enquanto objetivos específicos: a) Compreender o conceito dos saberes docentes na construção profissional dos professores em Educação Física. b) analisar as percepções dos licenciandos sobre as contribuições da residência pedagógica em sua formação docente. c) Avaliar como os licenciandos enxergam a articulação entre teoria e prática durante sua participação no programa de Residência pedagógica e seus aspectos mais relevantes para a construção de sua identidade profissional.

Espera-se que os resultados deste estudo possam contribuir para a ampliação do entendimento sobre a construção de uma identidade docente no contexto da Educação Física, além do aperfeiçoamento das políticas públicas de formação inicial. Este trabalho pretendeu basear-se em produções teóricas já consolidadas na área, ao mesmo tempo em que se propõe a contribuir com novas perspectivas sobre o tema. Os resultados poderão servir como base para outras pesquisas, além de orientar práticas pedagógicas mais conscientes e fundamentadas no campo da formação pedagógica.

Portanto, esta investigação torna-se pertinente não apenas por abordar uma temática atual e relevante no contexto educacional, mas também por oferecer uma análise crítica e fundamentada sobre o programa, no qual vem se consolidando como peça fundamental acerca da formação docente no Brasil. Trata-se, assim, de uma proposta que busca integrar teoria, prática e reflexão, fortalecendo a identidade docente dos licenciandos em Educação Física e contribuindo para a construção de um cenário educacional mais qualificado e transformador.

Este estudo está organizado em cinco capítulos, além desta introdução. O segundo capítulo constitui o referencial teórico, no qual aborda os principais conceitos que fundamentam o estudo, como a formação docente, saberes profissionais, identidade docente. O terceiro capítulo aborda o Programa Residência Pedagógica e seu papel na formação inicial em Educação Física. O quarto capítulo apresenta os procedimentos metodológicos utilizados para a realização deste estudo. O quinto capítulo faz a análise e a discussão dos dados obtidos por

meio da aplicação dos questionários e entrevistas aos licenciandos participantes do programa, buscando relacionar suas percepções com embasamentos teóricos levantados. O sexto e último capítulo reúne as considerações finais da pesquisa, destacando as contribuições do estudo para a formação inicial de professores de Educação Física, bem como apontamentos para futuras investigações e contribuições acerca do tema.

2 RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

Neste tópico, serão abordadas características acerca da formação docente no Brasil, bem como alguns conceitos de saberes docentes e as contribuições para a construção de uma identidade profissional. Serão apontados alguns contextos históricos acerca da formação docente, antes e depois da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), além de apresentar alguns significados da construção dos saberes docentes, conversando diretamente com os conceitos apresentados pelos autores encontrados na literatura.

2.1 A formação docente no Brasil

A formação docente no Brasil constitui-se como um processo complexo e multidimensional, que demanda a articulação entre teoria e prática, bem como o desenvolvimento de competências pedagógicas alinhadas às exigências contemporâneas do ensino. Este é um objeto marcado por tensões históricas, avanços institucionais e desafios estruturais que refletem a complexidade no que diz respeito à formação docente. Autores como Gomes et al. (2019) discorrem sobre a formação docente no Brasil, em suas diferentes fases. Segundo os autores, as primeiras iniciativas de preparação de professores remetem ao século XIX, com a criação das Escolas Normais, voltadas à formação de docentes para o ensino primário. Desde então, durante diferentes períodos recentes da história, diversos modelos e reformas foram implantados com o objetivo de atender às demandas educacionais do país.

Gatti (2010) analisa o processo histórico da formação docente no Brasil e identifica dois vetores principais que atravessam esse percurso: a consolidação de cursos especializados voltados à transmissão de conteúdos disciplinares e a tardia incorporação de saberes pedagógicos em sua matriz formativa. Segundo a autora, embora as Escolas Normais do século XIX e os modelos “3+1” e de bacharelado com habilitação em pedagogia tenham buscado atender às necessidades de formação para a docência nos níveis iniciais e secundário, sua ênfase recaiu quase sempre sobre a área de conhecimento específica, relegando a formação pedagógica a espaços reduzidos do currículo. A autora ressalta que, mesmo após a vigência da LDB 9.394/1996 e a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2002, esse arranjo

disciplinar-pedagógico manteve-se estruturalmente estável nas licenciaturas, com pequenos ajustes pontuais em direção à integração “teoria–prática”. Para a autora, tal persistência evidencia a necessidade de rever profundamente o desenho curricular dos cursos de formação de professores, de modo a assegurar a efetiva articulação entre a proficiência nos conteúdos e o domínio das competências pedagógicas necessárias ao exercício profissional.

Baseado no estudo de Gomes et. al. (2019), a tabela 1 apresenta as principais Leis e normativas que orientaram a formação docente no Brasil antes da LDB nº 9.394/1996:

Tabela 1 - Leis e normativas que orientaram a formação docente no Brasil antes da LDB nº 9.394/1996.

Ano	Norma / Documento	Principais contribuições para a formação docente
Início do séc. XX	Escolas Normais (nível médio)	Formação tradicional para o ensino primário (atuais anos iniciais do Ensino Fundamental).
1961	Lei nº 4.024/1961 – Primeira LDB	Estabelece diretrizes nacionais para a educação e estrutura as licenciaturas para o ensino secundário.
1968	Lei nº 5.540/1968 – Reforma Universitária	Reorganiza a educação superior, influenciando o currículo dos cursos de Pedagogia e licenciaturas.
1969	Parecer CFE nº 252/1969 e Resolução nº 2/1969	Define a estrutura do curso de Pedagogia com ênfase na formação de especialistas técnico-administrativos.
1971	Lei nº 5.692/1971	Reforma a Educação Básica; extingue as Escolas Normais e cria a habilitação “Magistério” no ensino de 2º grau.
1982	Lei nº 7.044/1982	Altera o art. 30 da Lei nº 5.692/71, mantendo o Magistério e permitindo novos programas como o Projeto Logos II.
1986	Parecer CFE nº 161/1986	Reformula o curso de Pedagogia, permitindo sua atuação na formação docente para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Fonte: Adaptado de Gomes et. al. (2019, p.3).

Apresentar os elementos históricos que antecedem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) é essencial para compreender a solidificação da

formação docente no Brasil. Esses apontamentos ajudam a identificar os caminhos percorridos pela educação brasileira em diferentes períodos e os modelos de formação que influenciaram a preparação dos professores. Ao resgatar esse percurso, torna-se possível entender os avanços e desafios que marcaram a formação docente, além de contextualizar as mudanças que a LDB buscou consolidar.

A promulgação da LDB (Lei nº 9.394/1996) representou um marco importante nesse processo, ao estabelecer a obrigatoriedade da formação em nível superior para docentes da educação básica. A legislação também propôs maior integração entre os diferentes momentos formativos, além de introduzir as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura:

[...] a promulgação da LDB 9.394/96 surgiu muitas propostas sobre a formação de professores; contudo, por algum tempo permaneceram as influências do período anterior. Nesse contexto, a partir de 2002, quando foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCN) é que foram feitas as primeiras adaptações nos currículos de formação docente. Posteriormente, foram promulgadas também as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. (Gomes et al., 2019, p. 3).

No entanto, conforme argumentam os autores, ainda persistem lacunas na efetiva articulação entre os conhecimentos adquiridos na universidade e aqueles mobilizados no cotidiano das escolas públicas. Nascimento e Melo (2015) destacam que a formação de professores é um tema recorrente em pesquisas e estudos em desenvolvimento no Brasil, como atesta a larga produção do conhecimento nesta área, notadamente a partir dos anos de 1990. As reformas no campo da formação de professores baseiam-se na LDB nº 9.394/1996 e em legislação complementar, para se definir novas políticas nesta área.

O Projeto de Lei nº 227, de 2007, apresentado no Senado Federal, tratou da obrigatoriedade da formação continuada para os profissionais da educação básica, com o objetivo de garantir a atualização constante dos saberes docentes e o aprimoramento da prática pedagógica nas escolas públicas do país. A proposta representa um importante marco na tentativa de institucionalizar, de maneira sistemática, a formação ao longo da carreira docente, reconhecendo que, a formação inicial por si só, não é suficiente para atender às demandas educacionais contemporâneas. Propunha-se instituir a residência educacional como obrigatoriedade aos professores habilitados para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, considerando-a como “etapa ulterior de formação, com o mínimo de oitocentas horas de duração, e bolsa de estudo, na forma da lei” (Art. 65º).

De acordo com projeto, a residência educacional foi inspirada na residência médica, dado que é reconhecida a importância de que os médicos tenham, no período imediatamente

seguinte ao da diplomação, uma “intensa prática junto a profissionais já experientes, em hospitais e outras instituições de saúde, quando não somente são testados os conhecimentos adquiridos como se assimilam novas habilidades exigidas pelos problemas do cotidiano e pelos avanços contínuos da ciência.” (Brasil, 2007, p. 3).

Esse projeto de lei buscou estabelecer como dever do Estado a oferta de programas permanentes de formação continuada, de forma gratuita e com qualidade, garantindo também incentivos à participação dos profissionais, o que dialoga diretamente com os princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) no qual aponta, em seu artigo 61, que a formação dos profissionais da educação deve basear-se na associação entre teoria e prática, estando vinculada ao contexto social e educacional em que se inserem os processos de ensino-aprendizagem.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional dispõe:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I – A associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II – Aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. (Brasil, 1996, art. 61).

A Lei nº 11.502, de julho de 2007, atribuiu à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a responsabilidade pela formação de professores da educação básica – uma prioridade do Ministério da Educação. O objetivo era assegurar a qualidade da formação dos docentes que atuarão ou que já estejam em exercício nas escolas públicas, além de integrar a educação básica e superior visando à qualidade do ensino público.

O Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, no âmbito do Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de garantir a oferta gratuita e de qualidade da formação inicial e continuada para professores da educação básica, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Anos mais tarde, o mesmo foi revogado pelo Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, no qual dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, reafirmando e atualizando os princípios já presentes no Decreto nº 6.755/2009, com foco na valorização e qualificação dos profissionais da educação. (Brasil, 2016). O objetivo principal do decreto é consolidar uma política pública articulada e permanente, garantindo a formação inicial e continuada de professores, bem como de demais profissionais da educação básica, em regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios.

Esse decreto reconhece a formação docente como um direito dos profissionais e como condição essencial para a melhoria da qualidade da educação. Define que a formação deve acontecer prioritariamente em instituições públicas de educação superior e respeitar os princípios da equidade, da qualidade social, da gestão democrática e da articulação entre teoria e prática. Além disso, o decreto estabelece as atribuições da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) como órgão responsável por induzir, implementar e avaliar políticas e programas de formação docente., prevendo a elaboração de Planos Estratégicos de Formação e a integração dos programas formativos com os sistemas estaduais e municipais, promovendo uma atuação mais descentralizada e territorializada.

A importância do Decreto nº 8.752/2016 reside na sua contribuição para a consolidação de uma política pública nacional voltada à formação continuada, ao aperfeiçoamento profissional e à valorização docente, com foco na melhoria dos processos pedagógicos e na aprendizagem dos estudantes. Este decreto também amplia o papel do Estado na indução de qualidade na formação docente, reconhecendo a docência como um campo profissional fundamental para o desenvolvimento educacional do país. Seu legado é observado nas ações estruturantes que surgiram a partir dele, influenciando diretamente o desenvolvimento de programas formativos como o da Residência Pedagógica, implantado em 2018.

No tópico a seguir, são apresentados os principais conceitos vistos na literatura acerca dos saberes docentes, considerando as contribuições de diferentes autores que investigam sua constituição e importância no exercício da docência. A proposta é analisar como esses saberes podem ser desenvolvidos ao longo do processo formativo. Dessa forma, elabora-se uma base conceitual, compreendendo de que maneira os licenciandos vivenciam experiências formativas como a Residência Pedagógica, mobilizando e ressignificando tais saberes no processo de constituição de sua identidade docente.

2.2 Saberes docentes e a construção de uma identidade profissional

A universalização da formação de professores com iniciativas como o Programa Residência Pedagógica trouxeram ganhos significativos do ponto de vista acadêmico e científico. A obra de Nóvoa e Alvim (2022) apresentam uma série de reflexões acerca da formação de professores e as mudanças políticas educacionais, tornando-as mais integrativas no que diz respeito à universidade e às escolas públicas. Ainda segundo os autores, há três movimentos imprescindíveis para a valorização da formação de professores, sendo eles: (1) a valorização do conjunto do desenvolvimento profissional docente, isto é, a capacidade de pensar a formação inicial em relação com a indução profissional e com a formação continuada;

(2) compreender o que deve ser a matriz de uma formação profissional universitária; (3) a necessidade de definir a especificidade da formação profissional docente.

Os autores ainda apresentam algumas teses para a construção de uma “terceira realidade”. Na primeira tese, os autores defendem a construção de um “terceiro lugar institucional” como espaço de integração entre universidades e escolas públicas, onde se rompa a separação hierárquica entre docentes universitários e professores da educação básica:

Trata-se de criar um novo lugar institucional, interno e externo, que promova uma política integrada de formação de professores, por um lado, dentro da universidade, por outro lado, ligando a universidade às escolas públicas da “cidade” [...] O objetivo é instituir uma comunidade de formação, isto é, um lugar onde se trabalhe em comum pela formação dos professores, criando as condições para uma verdadeira formação profissional docente. Este terceiro lugar é mais do que a soma das universidades e das escolas. (Nóvoa e Alvim, 2022, p. 80-81).

A segunda tese valoriza um “terceiro gênero de conhecimento”, que extrapola o saber disciplinar e o pedagógico tradicional, propondo uma síntese entre a cognição, a prática e a ética:

Se não reconhecermos a existência e a importância deste “terceiro conhecimento”, não conseguiremos afirmar a profissão docente como “profissão baseada no conhecimento”. Se os professores estiverem unicamente dependentes de um conhecimento produzido “fora” da profissão, seja pelos cientistas das disciplinas acadêmicas, seja pelos cientistas da educação, não será possível construir uma formação de professores de nível superior. (Nóvoa e Alvim, 2022, p. 82-83).

Já na terceira tese, os autores propõem o fortalecimento de uma “terceira presença coletiva”, incentivando o trabalho colaborativo entre professores e a valorização das “comunidades de prática”. Eles reforçam que ninguém se torna professor sem o apoio de seus pares mais experientes, sendo fundamental promover vínculos desde o início da formação docente:

[...] o papel dos professores na formação dos seus futuros colegas, sem a criação de vínculos e cruzamentos entre aqueles que estão em formação e os que já são profissionais, sem uma terceira presença coletiva, não conseguiremos avançar para novos modelos de formação de professores. Ninguém se torna professor sem a colaboração dos colegas mais experientes. Começa nas universidades, continua nas escolas. Ninguém pode ser professor, hoje, sem o reforço das dimensões coletivas da profissão. (Nóvoa e Alvim, 2022, p. 86-87).

A identidade docente, enquanto construção subjetiva e social, não é algo imediato, mas se desenvolve ao longo de um percurso formativo permeado por vivências, reflexões, desafios e aprendizagens. Faria (2018) utiliza metáforas como “o naufrágio, o baile e a narrativa” para expressar os desafios, as descobertas e as aprendizagens que compõem o percurso da formação

inicial. Segundo o autor, o estágio e as experiências de imersão nas escolas são momentos essenciais na constituição do ser docente, pois permitem ao licenciando confrontar suas expectativas com a realidade, lidar com o cotidiano escolar e construir sentidos para a prática educativa.

Para Tardif (2012), os saberes docentes são múltiplos, heterogêneos e socialmente construídos, sendo continuamente reelaborados no cotidiano escolar, à medida que o professor atua, reflete e aprende com suas práticas. Ainda segundo o autor, os saberes docentes não se restringem ao conteúdo disciplinar, mas englobam experiências construídas ao longo da formação, da prática e da vida. Essa concepção rompe com uma visão tecnicista da docência, valorizando os saberes oriundos da prática e da interação com os contextos escolares. Na perspectiva do autor, o professor é um sujeito ativo em seu processo formativo, sendo produtor e não apenas reproduzidor de conhecimento.

Nesse contexto, compreende-se que o processo formativo precisa ir além da simples transmissão de conteúdo, envolvendo experiências significativas que provoquem reflexão, compromisso ético e construção identitária. Faria (2018) ainda aponta que “formar-se docente é também narrar-se docente”, reconhecendo que os saberes não são apenas acumulados, mas vivenciados, refletidos e ressignificados no percurso formativo. Rufino e Souza Neto (2023) destacam que os saberes docentes não se limitam ao domínio de conteúdos disciplinares, mas englobam também aspectos éticos, culturais e contextuais que influenciam diretamente a prática pedagógica. Para os autores, a constituição desses saberes ocorre em um processo contínuo de reflexão e ação, sendo fundamental para o desenvolvimento profissional docente:

Em suma, consideramos que estudar os saberes docentes se refere em debruçar-se sobre novas formas de compreensão da prática profissional. Além disso, tais perspectivas nos oferece outras estruturas analíticas no que corresponde à formação profissional, que deve estar apoiada em novos paradigmas vinculados aos processos de ensino e aprendizagem da profissão para que se possa compreender e valorizar os diferentes saberes e suas relações [...] (Rufino e Souza Neto, 2023, p.173).

Por fim, Sousa et al. (2022) abordam a necessidade de incluir a interculturalidade como componente dos saberes docentes, especialmente em contextos marcados pela diversidade cultural. Os autores argumentam que a formação de professores deve contemplar práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem as diferentes culturas presentes no espaço escolar.

A compreensão sobre os saberes docentes é um tema amplamente debatido na literatura, especialmente quando associado ao contexto da formação inicial de professores. Esses saberes não são apenas conteúdos formais transmitidos nas licenciaturas, mas se constituem por meio

das interações com a realidade escolar, das experiências formativas e das relações estabelecidas no processo educativo.

Grutzmann (2019) busca compreender aspectos relacionados aos saberes docentes baseado nos estudos de Tardif (2011) e Borges (2004), e como os estes saberes vinculam-se às práticas do professor, proporcionando momentos de aprendizado e reflexão, em contínuo ir e vir profissional. De acordo com o autor, existem diferentes aspectos que permeiam os saberes docentes, principalmente no que se refere a características sociais, pois:

A evolução dos conteúdos e conceitos assim como do saber ensinar também fazem os saberes docentes serem sociais, pois esta evolução advém de características sociais, sendo que algo pode ser bom hoje e já não ser tão bom amanhã. Isso é fácil de ser percebido quando nos referimos à alimentação: hoje determinado alimento é ótimo para a saúde e, em seguida, transforma-se num vilão, após a descoberta de alguma característica que até então havia passado despercebida. Desta forma, considerando os saberes docentes como sociais, procura-se evitar o mentalismo, que tende a reduzir os saberes a processos mentais do próprio indivíduo, sua atividade cognitiva, como representações, crenças e esquemas, por exemplo. (Grutzmann, 2019, p. 11.)

O autor ainda traz a abordagem, segundo Tardif (2011), propondo seis fios condutores que procuram situar os saberes do professor entre a perspectiva individual e social, entre o sujeito e o sistema no qual atua, o que pode ser observado na Tabela 2 abaixo:

Tabela 2 - Fios condutores dos saberes docentes segundo Tardif (2011), conforme Grutzmann (2019)

Fio condutor	Descrição
1. Saber e trabalho	O saber docente está em função da prática profissional. É mobilizado de forma intencional, conforme os objetivos e circunstâncias do trabalho na escola.
2. Diversidade do saber	Os saberes docentes são plurais, provenientes de múltiplas fontes: formação inicial, continuada, prática, currículos, livros, experiências e vivências.
3. Temporalidade do saber	Os saberes são construídos ao longo do tempo, desde a formação até o exercício cotidiano da docência, em um processo contínuo de aprender a ensinar.
4. Experiência de trabalho	A prática docente confere hierarquia aos saberes. Aqueles considerados mais úteis no cotidiano são valorizados e priorizados pelos professores.

5. Saberes humanos sobre humanos	A docência é uma atividade interativa e relacional. Os saberes se moldam nas relações com alunos, colegas e comunidade escolar.
6. Saberes e formação docente	A formação de professores deve considerar os saberes já adquiridos, o contexto de trabalho e buscar aproximação entre universidade e prática escolar.

Fonte: Adaptado de Grutzmam (2019, p. 12-13).

A tabela 3 descreve, ainda segundo o autor, os saberes que acredita serem utilizados pelos docentes na sua atividade profissional e que assim, interferem em seu cotidiano. Além disso, faz referência aos saberes que estão vinculados à atividade profissional do professor, sendo estes: a) saberes da formação profissional, b) os saberes da experiência, c) os saberes pessoais:

Tabela 3 - Saberes docentes: fontes sociais de aquisição e formas de integração ao trabalho

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Estabelecimentos de formação de professores, estágios e cursos de reciclagem	Pela formação e socialização profissionais nas instituições de formação docente
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos	Programas, livros, cadernos de exercícios, fichas e outras “ferramentas” de ensino	Pela utilização e adaptação dessas “ferramentas” às tarefas docentes
Saberes provenientes da experiência profissional	A prática em sala de aula e escola; a experiência compartilhada com colegas	Pela prática do trabalho docente e pela socialização profissional contínua.

Fonte: Adaptado de Grutzmam (2019, p. 17).

A obra de Borges apresenta-se fundamentada, sobretudo, nas contribuições teóricas de Tardif e Shulman, cujas abordagens dialogam de maneira aprofundada com a temática dos saberes docentes. Os autores concebem tais saberes como plurais e compostos por uma diversidade de elementos oriundos de múltiplas experiências e contextos. A análise proposta ressalta a importância de compreender os saberes profissionais não apenas em sua dimensão coletiva, mas também a partir da vivência individual de cada docente, contemplando aspectos como valores, crenças, trajetória pessoal e características subjetivas. Nesse sentido, destaca-se a exigência de que o professor desenvolva competências relacionadas à mediação de diferentes realidades e subjetividades, como sensibilidade ética, equilíbrio emocional, paciência, tolerância e habilidade para lidar com conflitos e negociações inerentes ao ambiente escolar e às interações com os alunos. (Grutzmann, 2019).

A partir destas definições, os autores exploram a função dos novos ofícios educacionais bem como as novas categorias de agentes educativos que emergiram no âmbito escolar, de forma que analisaram como estas interferem na organização da escola. Desta forma, cada vez mais aparecem divisões no trabalho docente exercido por esse grupo de sujeitos e propriamente pelo professor.

O Programa Residência Pedagógica mostra-se uma ferramenta essencial no fortalecimento da profissionalização docente, ao permitir que os residentes vivenciem os desafios reais da sala de aula e do ambiente escolar. Nesse sentido, compreender como o Programa contribuiu esse processo nos graduandos de Educação Física licenciatura torna-se um aspecto fundamental para avaliar a efetividade das políticas de formação inicial e propor melhorias que dialoguem com as necessidades concretas da prática educativa.

2.3 A identidade docente na Educação Física

No contexto da Educação Física, a formação inicial docente exige o enfrentamento de desafios específicos relacionados às práticas corporais, às metodologias de ensino e à valorização da dimensão pedagógica do movimento. Além disso, desafios como espaços físicos adequados, materiais para a ministração de aulas são alguns dos aspectos que reforçam a necessidade de um processo formativo que integre conhecimentos teóricos e experiências práticas de modo crítico e reflexivo, conforme apontado por Krug et al. (2016).

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Física, enquanto componente curricular da Educação Básica, apresenta características singulares em relação às demais disciplinas escolares. Diferentemente das áreas centradas em conteúdos conceituais e teóricos, ela se organiza a partir da vivência e reflexão sobre práticas corporais, como jogos,

danças, lutas, esportes, ginástica e práticas de aventura. Seu objeto de estudo é a cultura corporal de movimento, a qual envolve dimensões expressivas, simbólicas, sociais e históricas do corpo em ação.

Nesse sentido, a Educação Física contribui para a formação integral dos estudantes, promovendo o desenvolvimento físico, afetivo, social e cognitivo por meio da interação com o corpo e o movimento. Além disso, essa área propõe experiências educativas que valorizam a corporeidade como linguagem, o respeito à diversidade e a construção de valores como cooperação, solidariedade e ética. Ainda segundo a BNCC:

É fundamental frisar que a Educação Física oferece uma série de possibilidades para enriquecer a experiência das crianças, jovens e adultos na Educação Básica, permitindo o acesso a um vasto universo cultural. Esse universo compreende saberes corporais, experiências estéticas, emotivas, lúdicas e agonistas, que se inscrevem, mas não se restringem, à racionalidade típica dos saberes científicos que, comumente, orienta as práticas pedagógicas na escola. Experimentar e analisar as diferentes formas de expressão que não se alicerçam apenas nessa racionalidade é uma das potencialidades desse componente na Educação Básica. Para além da vivência, a experiência efetiva das práticas corporais oportuniza aos alunos participar, de forma autônoma, em contextos de lazer e saúde. (Brasil, 2018, p. 213).

A identidade docente no âmbito da Educação Física ocorre de forma processual e dialógica, sendo marcado pelas interações, pelas vivências escolares e pelas reflexões críticas construídas ao longo do processo formativo. Essa identidade vai sendo formada a partir de experiências que permitem ao futuro professor vivenciar o cotidiano escolar e refletir sobre suas ações enquanto educador. Para Zabalza (2004), é na prática pedagógica que o sujeito começa a enxergar a docência como parte de sua construção pessoal e profissional. Especificamente na área da Educação Física, a Residência Pedagógica permite ao futuro docente vivenciar os desafios e as possibilidades da atuação pedagógica em espaços muitas vezes marcados por desigualdades sociais e estruturais.

O PRP propõe-se oferecer ao licenciando uma imersão mais longa e orientada na realidade escolar, permitindo a observação, a intervenção pedagógica e a reflexão crítica sobre os processos de ensino e aprendizagem. Essas vivências favorecem o desenvolvimento de saberes experienciais, aqueles que, segundo Freire (1996), são produzidos na relação com o outro e com o mundo, e que não se encontram previamente definidos nos currículos acadêmicos.

3 O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA

A Política Nacional de Formação de Professores tem como objetivo expandir a oferta e melhorar a qualidade nos cursos de formação dos docentes. Dentre essas iniciativas, destaque-se o Programa Residência Pedagógica (PRP), instituído pela CAPES. Lançado em 2018 como parte da Política Nacional de Formação de professores, o programa vem contribuindo para o

aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica e tem como principais objetivos fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura, contribuir para a construção da identidade profissional docente dos licenciandos, estabelecer corresponsabilidade entre Instituições de Ensino Superior (IES), redes de ensino e escolas na formação inicial de professores, valorizar a experiência dos docentes da educação básica, a preparação dos licenciandos para a sua futura atuação profissional e induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula. (Capes, 2018).

Os projetos institucionais apoiados pela CAPES no âmbito do Programa Residência Pedagógica (PRP), são selecionados por meio de editais públicos. Esses editais estabelecem critérios, requisitos e procedimentos específicos para a participação das Instituições de Ensino Superior (IES) interessadas, de forma a assegurar a transparência e a conformidade com os objetivos do programa. A elaboração do projeto institucional deve ser realizada pelas IES de maneira articulada com as redes de ensino e com as escolas públicas de educação básica, assegurando a integração entre os espaços de formação acadêmica e os contextos reais de prática docente. O projeto deve contemplar múltiplos aspectos da residência pedagógica, abrangendo desde a organização curricular e o acompanhamento pedagógico até o desenvolvimento de ações formativas que promovam a articulação entre teoria e prática, o aprimoramento das competências docentes e o fortalecimento da identidade profissional dos licenciandos. (Capes, 2018).

Neste aspecto, o PRP configura-se como uma estratégia de imersão gradual e orientada no cotidiano escolar, proporcionando aos estudantes de cursos de licenciatura a oportunidade de vivenciar, refletir e ressignificar o processo de ensinar e aprender. Especificamente no curso de Educação Física, essa aproximação é de extrema relevância, pois possibilita aos licenciandos compreender a complexidade da docência em sua área, desenvolver competências pedagógicas e construir sua identidade profissional a partir de experiências reais, acompanhadas por professores preceptores e docentes orientadores, sendo: a) Residente, são discentes com matrícula ativa em curso de licenciatura que tenham cursado o mínimo de 50% do curso ou que estejam cursando a partir do 5º período; b) Coordenador Institucional, para o docente da IES, responsável pela execução do projeto institucional de Residência Pedagógica; c) Docente Orientador, para docente da IES responsável por planejar e orientar as atividades dos residentes de seu núcleo de residência pedagógica; d) Preceptor, para professor da escola de educação básica responsável por acompanhar e orientar os residentes nas atividades desenvolvidas na escola-campo.

Na literatura, apresentam-se diversos estudos que relatam as experiências de residentes vinculados a distintas Instituições de Ensino Superior, evidenciando aspectos positivos e limitações vivenciadas nas escolas-campo, além de reforçar a relevância da articulação entre teoria e prática ao longo da formação inicial.

A análise de Santos, Silva e Guilherme (2021) mostrou que o PRP proporciona uma ampliação da experiência profissional, permitindo que estratégias de ação sejam reconstruídas nos contextos escolares reais. Conforme apontam os autores, essa viagem entre teoria e prática favorece o desenvolvimento do “saber da experiência” e fortalece a sensibilidade dos discentes para compreender o cotidiano escolar, corroborando com o estudo de Santos et. al. (2022), indicando que o Programa Residência Pedagógica promoveu aprendizado significativo, permitindo aos residentes expandir seu repertório didático, compreender melhor a rotina escolar e fortalecer a reflexão crítica sobre sua formação iniciada. Ao identificar os desafios, como limitações de infraestrutura e a necessidade de adaptação das estratégias, os autores ressaltam a importância da continuidade das etapas seguintes da residência como espaço de aprofundamento e aperfeiçoamento profissional.

Sousa e Barroso (2019) abordam experiências vivenciadas durante o programa residência pedagógica, abordando aspectos, como o “ser professor” antes de ingressar no mercado profissional, os desafios encontrados no contexto escolar e a construção entre teoria e prática, conhecendo múltiplas realidades educacionais e assim emergindo profundamente nas possibilidades da carreira docente. Segundo os autores:

Por outro lado, também proporcionou perceber e entender as dificuldades que os professores de Educação Física passam para poder desenvolver uma aula que seja atrativa para seus alunos, fato que nem sempre é possível visto a escassez de materiais e a falta de infraestrutura que limita estas questões aos docentes. Assim, por muitas vezes é necessário adaptar-se com “o que se tem” e inovar constantemente nas metodologias de ensino a partir da realidade e singularidade de cada ambiente escolar. O programa também muito agregou na minha visão sobre a docência, e que muitas vezes não se terá o suporte necessário, mas que é possível se reinventar e ser criativos a fim de ministrar uma aula de qualidade para os alunos”. (Sousa e Barroso, 2019, p.11).

De acordo com Monteiro et. al. (2020), as interações interpessoais possibilitadas pelo Programa Residência Pedagógica configuram-se como elementos essenciais para o desenvolvimento profissional dos residentes. As vivências oriundas da observação e da atuação compartilhada com os professores preceptores, bem como os vínculos estabelecidos com os estudantes da escola e com os demais residentes, contribuem significativamente para a constituição da identidade docente dos participantes:

[...] pode-se concluir que houve um sentimento de satisfação por parte dos residentes durante todo o processo de realização do projeto. Termos como “sentimento de pertencimento”, “o programa contribuiu de forma significativa para a minha formação” e “estamos prontos para encarar a vida profissional” estavam presentes em diversos relatos. Mesmo mencionando as fragilidades e as dificuldades apresentadas na prática escolar, os residentes participantes deste edital do RP do referido curso consideraram que o programa contribuiu significativamente com a formação profissional [...]. (Monteiro et. al. 2020, p.10)

Os residentes evidenciam uma identidade docente em construção, marcada pela autonomia, pela busca contínua de conhecimento para lidar com situações imprevistas e pelo desenvolvimento de maior segurança em sua atuação. (MONTEIRO et. al. 2020). Tais características associam-se a uma concepção de formação profissional que valoriza o protagonismo do licenciando, em consonância com a perspectiva de Imbernón (2011), para quem o processo formativo deve ocorrer em espaços de troca e cooperação, nos quais o graduando tenha oportunidades concretas de assumir a docência, favorecendo, assim, seu amadurecimento profissional em qualquer situação.

3.2 O PRP da Universidade Federal do Maranhão

O Programa Residência Pedagógica no Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Maranhão visou proporcionar apoio fundamental à formação inicial docente. O Programa teve seu início em 2018, e a análise feita para este estudo foi através do EDITAL Nº 117/2022 PROEN/UFMA/CAPES, tendo seu início em 2022. Foi aberto um processo seletivo com concessão de bolsas para os acadêmicos contemplados. Após a aprovação e dependendo do quantitativo de vagas por subprojetos, disponibilizado pela CAPES, os discentes aprovados atuaram como bolsistas ou voluntários nas Escolas-Campos da Rede Pública de Ensino do Estado do Maranhão, habilitadas para receberem ações do RPUFMA/CAPES. Para este Edital, foram aprovados 18 bolsistas.

Conforme o Edital CAPES Nº 117/2022:

Os projetos institucionais de residência pedagógica têm vigência de 18 meses com carga horária total mínima de 400 horas de atividades, organizadas em 3 módulos de seis meses com carga horária de 134 horas cada módulo. Os residentes deverão participar, preferencialmente, dos três módulos do projeto, os quais deverão ser desenvolvidos em níveis crescentes de complexidade. Cada módulo de 134 horas, que compõem o projeto de residência pedagógica, deverão contemplar as seguintes atividades: a) 82 horas de preparação da equipe, estudo sobre os conteúdos da área e sobre metodologias de ensino, familiarização com a atividade docente por meio da ambientação na escola e da observação semiestruturada em sala de aula, elaboração de relatório do residente juntamente com o preceptor e o docente orientador, avaliação da experiência, entre outras atividades; b) 12 horas de elaboração de planos de aula,

e; c) 40 horas de regência com acompanhamento do preceptor. (UFMA, 2022, p.2)

O subprojeto do PRP na UFMA, deixa os objetivos do programa bem claros quanto a sua importância na formação inicial docente no curso de Educação Física Licenciatura e a conexão entre Universidade e Escola. Dentre eles estão:

- a) Proporcionar aos discentes do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA vivências pedagógicas no ensino das diversas manifestações de movimento como jogos, danças, lutas, esportes, ginásticas, de forma a objetivar não só a ampliação e diversificação do repertório motor dos alunos do Ensino Básico, como também a reflexão acerca das ações realizadas.
- b) Ampliar a formação dos discentes residentes por meio da estruturação de projetos que propiciem vivências no planejamento, execução, formação de sequências didáticas e atividades de avaliação da aprendizagem dos alunos, proporcionando, assim, a redução do distanciamento entre teoria e prática.
- c) Selecionar, executar, discutir e avaliar recursos didáticos, metodológicos e o uso da tecnologia da informação relacionado às diversas manifestações da cultura corporal objeto de estudo da Educação Física Escolar aplicada ao Ensino Básico, percebendo suas intrínsecas relações com o contexto cultural, social e econômico no qual se encontram inseridos.
- d) Promover experiências que se conectem e se inter-relacionem às práticas previstas no Estágio Supervisionado. (Subprojeto UFMA, 2022)

3.2.1 O que está projetado no Subprojeto

De acordo com o subprojeto PRP da UFMA, as experiências desenvolvidas na Residência Pedagógica, no âmbito da Subárea de Educação Física, foram fundamentadas na abordagem pedagógica Crítico-Superadora, orientada pelos princípios da Cultura Corporal. Essa perspectiva compreende que a atuação docente deve envolver a seleção intencional de conteúdos que favoreçam aos estudantes a leitura crítica da realidade sociocultural na qual estão inseridos. Para isso, torna-se imprescindível que o professor realize o planejamento de suas aulas considerando as características dos alunos, suas vivências e experiências, vivências essas que estão previstas nas etapas de ambientação, imersão e regência dos discentes residentes na escola-campo durante o período de vigência do Programa Residência Pedagógica.

A tabela 4 proporciona com maiores detalhes os planejamentos das atividades do Subprojeto de Educação Física da UFMA:

Tabela 4 - Planejamentos das Atividades do Subprojeto de Educação Física (2022)

Planejamento das atividades do subprojeto e metodologia de implementação		
Atividades	Participantes envolvidos	Metodologia de implementação
Estudo e discussão sobre as bases epistemológicas que	Docente orientador e	Estudos-dirigidos e oficinas que visem a formação, preparação e discussão das

sustentam a docência em Educação Física.	Residentes.	ações que serão implementadas no período de vigência do Programa Residência Pedagógica pelos discentes residentes, sob a supervisão dos preceptores e da docente orientadora.
Ambientação nas escolas/campo	Residentes e preceptores(as)	Ambientação dos discentes residentes na escola-campo, de forma a proporcionar o conhecimento do contexto social, cultural e econômico na qual essa escola se encontra inserida, bem como a socialização dessas experiências com todos os residentes e preceptores envolvidos no projeto.
Imersão e acompanhamento das regências	Preceptores(as) e residentes	Acompanhamento e orientação da docente orientadora quanto à elaboração dos planos de aula e as atividades de regência realizadas na Escola- Campo, as quais serão sempre orientadas e supervisionadas pelo preceptor.
Discussão e apresentação das experiências entre os residentes, buscando a identificação de questões e subsequente resolução de problemas práticos.	Docente orientador preceptores(as) e residentes	Reuniões coletivas
Orientação no desenvolvimento de projetos que estejam alinhados às necessidades da escola e da comunidade em que ela se encontra inserida	Docente Orientador/ Residentes/preceptor(as)	Acompanhamento e orientação do docente orientador quanto à elaboração dos planos de aula e as atividades de regência realizadas na Escola- Campo, as quais serão sempre orientadas e supervisionadas pelo preceptor.

Orientação na elaboração de relatórios e seminários semestrais.	Docente Orientador/ Residentes	Orientação sobre a avaliação dos impactos do Programa de Residência Pedagógica no processo de formação docente e na sua inter-relação com as atividades por meio de Seminários, Relatórios e produção de trabalhos científicos.
---	--------------------------------	---

Fonte: Subprojeto de Educação Física (2022)

Os residentes participaram, preferencialmente, dos três módulos do projeto, os quais devem ser desenvolvidos em níveis crescentes de complexidade.

Na tabela 5, de acordo com o Subprojeto UFMA, será visto os planejamentos das ações e a carga horária total do subprojeto de Educação Física:

Tabela 5 - Planejamentos das ações e carga horária subprojeto de Educação Física (2022)

Planejamento da carga horária de atividades dos residentes:	
Atividades	Carga Horária
Preparação dos discentes para a participação através de reuniões de estudo visando melhor embasamento sobre os conteúdos e metodologias a serem implementadas Elaboração pelo residente juntamente com o preceptor e docente orientador de um roteiro para diagnóstico da Escola- Campo a ser utilizado na Ambientação Elaboração um roteiro para observação semiestruturada definido pelo residente juntamente com o docente orientador Ambientação na Escola-Campo realizada a partir de diagnóstico que possibilitará o conhecimento de estrutura física, organizacional e do funcionamento da escola. Adicionalmente, haverá o acompanhamento da rotina escolar, por meio da observação semiestruturada das aulas e das diversas atividades de planejamento pedagógico. Discussão e avaliação das experiências vivenciadas no período, buscando a identificação de questões e, subsequente, resolução de problemas práticos Elaboração de relatório do residente juntamente com o preceptor e o	258h

docente orientador, contendo a descrição das atividades que foram desenvolvidas no módulo, estimulando-o a refletir e avaliar sobre sua prática e relação com a profissionalização como docente de Educação Física no ambiente escolar. Socialização por meio de um seminário das experiências vivenciadas neste módulo entre os residentes, com os demais com discentes não residentes, ampliando a troca de experiências significativas entre os estudantes do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA Campus São Luís.	
Elaboração dos planos de aula considerando os conteúdos previstos, a organização das sequências didáticas, a execução de atividades e os projetos de ensino do período para cada Escola -Campo. Discussão em reunião realizada na UFMA entre residentes, preceptores e docente orientador, dificuldades na implementação dos planos para identificação das aulas, visando a criação coletiva de estratégias para superar tais desafios.	36h
Atividades específicas de regência definidas de acordo com os conteúdos estabelecidos no cronograma de cada turma em cada Escola-Campo, com acompanhamento do preceptor e sob a orientação da docente da UFMA. Essas regências incluirão o planejamento e execução de intervenção pedagógica específica, da gestão da sala de aula, planejamento e execução de atividades, planos de aulas, sequências didáticas, projetos de ensino e atividades de avaliação da aprendizagem dos alunos	120h
As atividades acima serão distribuídas em três módulos, avançando em complexidades e reorganizações.	414h

Fonte: Adaptado do Subprojeto de Educação Física (2022)

Além disso foi projetado quais produtos e ações poderiam ser realizados durante a execução do projeto, conforme pode ser observado na tabela 6:

Tabela 6 - Produções e Produtos esperados no subprojeto Educação Física (2022)

Produções/produtos esperados e formas de divulgação:	
Produção/produto	Forma de divulgação
Realização de Webinários buscando intercâmbios com experiências com professores e residentes de outras IES	Eletrônica

Produção de artigos e divulgação em eventos científicos e publicação em periódicos	Eletrônica e/ou impressos
Produção de um Ebook com as experiências pedagógicas desenvolvidas durante o programa	Eletrônica

Fonte: Adaptado Subprojeto de Educação Física (2022)

Estas ações pedagógicas presentes no Subprojeto de Educação Física contribuem de forma abrangente na construção de uma identidade docente. São estas ações que proporcionam ao residente estratégias e planejamentos bem definidos ao longo de toda a carga horária proposta pelo PRP da UFMA, visando a maior vivência em diferentes âmbitos pedagógicos dentro da perspectiva do projeto. A imersão proporcionada pelo PRP permite que esses licenciandos tenham contato mais aprofundado com as demandas do ensino, o que possibilita o favorecimento do desenvolvimento de uma postura mais crítica, autônoma e consciente do seu papel como educador.

Portanto, este estudo vem contribuir ao indagar de que formas a participação dos licenciandos em Educação Física no Programa Residência Pedagógica da UFMA pode contribuir para a construção de uma identidade docente. Tal questionamento emerge da observação da realidade vivenciada por muitos residentes que, ao ingressarem na vivência do ambiente escolar, percebem lacunas em sua formação ou enfrentam desafios que regem o ambiente escolar.

No capítulo seguinte, serão apresentados os resultados obtidos a partir dos relatos das entrevistas realizadas com os licenciandos participantes do Programa Residência Pedagógica em Educação Física da UFMA. A análise das falas será articulada com os aportes teóricos discutidos anteriormente, permitindo a compreensão da forma que as experiências vivenciadas pelos residentes se relacionam com os conceitos de formação docente, identidade profissional e saberes construídos ao longo deste processo.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para alcançar os objetivos do presente estudo, este desenvolveu-se por meio de uma abordagem qualitativa, adotando como instrumento de coleta de dados a aplicação de questionário e a realização de entrevista semiestruturada, direcionado aos graduandos e egressos do curso de Educação Física Licenciatura da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) – Campus Dom Delgado (São Luís), que participaram do Programa Residência Pedagógica, Subprojeto de Educação Física, através do EDITAL Nº 117/2022 PROEN/UFMA/CAPES, tendo seu início em novembro de 2022 e sua finalização em abril de

2024, tendo uma duração total de 18 meses. A escolha por esse tipo de abordagem justifica-se pela natureza do fenômeno investigado, que envolve aspectos subjetivos e contextuais da formação docente, os quais são melhor compreendidos por meio da escuta e da análise das experiências dos sujeitos envolvidos.

Além disso, avaliou-se como os licenciandos enxergam a articulação entre teoria e prática durante sua participação no programa Residência Pedagógica, e seus aspectos mais relevantes para a construção de sua identidade profissional, analisando como o Programa Residência Pedagógica (PRP) contribuiu de forma significativa para a construção da identidade docente dos licenciandos em Educação Física da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

No campo da Educação Física, Goellner et al. (2010), oferece uma análise abrangente das abordagens qualitativas, apresentando exemplos concretos de pesquisas que utilizaram estas abordagens, demonstrando como essas metodologias têm sido aplicadas para investigar questões relacionadas à cultura corporal, à formação docente e às práticas pedagógicas. A interseção entre a subjetividade e as dinâmicas sociais presentes na educação possibilita a criação de conhecimento autêntico e empírico, proporcionando contribuições para o campo educacional e para o aprimoramento contínuo da prática educativa. “Assim, a adoção de pesquisas qualitativas na investigação educacional é uma ferramenta essencial para tecer o conhecimento e construir uma educação cada vez mais comprometida com o desenvolvimento integral e o florescimento de todos os envolvidos nesse processo” (Rodrigues et. al. 2024, p. 158). A primeira faz-se necessária devido a necessidade de investigar materiais elaborados acerca do PRP e relatos dos residentes, para que exista coerência dos fatos.

Na formação docente, a pesquisa bibliográfica é essencial para compreender os fundamentos teóricos e as abordagens já consolidadas no campo da Educação. Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Parte dos estudos exploratórios podem ser definidos como pesquisas bibliográficas, assim como certo número de pesquisas desenvolvidas a partir da técnica de análise de conteúdo. De acordo com Lakatos e Marconi (2003), a pesquisa de campo requer, em primeiro lugar, a realização de uma pesquisa bibliográfica, servindo como primeiro passo para conhecer em que estado se encontra o problema, que trabalhos já foram realizados a respeito e quais são as opiniões sobre o assunto. Dessa forma, a pesquisa bibliográfica torna-se fundamental para embasar conceitualmente a análise dos dados obtidos em campo e para fortalecer a articulação entre teoria e prática.

Coletou-se dados em diferentes instrumentos. Inicialmente, ocorreu a aplicação de um questionário, por meio de formulário, para delineamento do perfil dos/as residentes e, no segundo momento, utilizou-se as entrevistas do tipo semiestruturada, na qual foi possível obter informações de questões concretas, a partir de roteiro de questões previamente elaboradas pelo pesquisador. As entrevistas ocorreram no início do mês de julho de 2025, após processo de qualificação institucional e adesão dos participantes ao Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), e todos foram convidados através de mensagens via WhatsApp, aplicativo no qual foi utilizado para as entrevistas. Foram levados em consideração a disponibilidade do pesquisador e dos entrevistados, tendo as gravações realizadas através de um smartphone Motorola G54. Os áudios foram transcritos utilizando as ferramentas *Google Colaboratory* e *Whisper IA*.

Dessa forma, foi possível a realização de 11 entrevistas, e estes estão identificados com nomes fictícios afim de preservar suas identidades, em conformidade com a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD). Como critério, foram convidados graduandos e egressos do curso de Licenciatura em Educação Física, que participaram de forma completa (18 meses) do PRP através do referido edital, e que aceitaram os termos para a participação deste estudo. Também foram analisados os perfis dos entrevistados, conforme será visto posteriormente.

Os dados obtidos foram analisados por meio da análise de conteúdo. Moraes (1999) destaca que essa técnica é adequada para captar a complexidade dos fenômenos humanos, sendo eficaz para revelar elementos subjetivos e simbólicos presentes nos discursos dos sujeitos, especialmente quando se busca compreender suas vivências e construções identitárias.

De acordo com Bardin (2016), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos, indicadores que permitam inferências sobre a realidade social a partir dos dados. Com base no referencial teórico e nas respostas dos residentes, serão estruturadas categorias analíticas que possibilitaram uma melhor compreensão acerca das contribuições do programa na formação inicial docente. A entrevista foi elaborada de modo a captar percepções, sentimentos, aprendizagens e desafios vivenciados pelos residentes durante o período de imersão na escola, possibilitando uma análise crítica e fundamentada sobre o papel do PRP na formação inicial dos docentes.

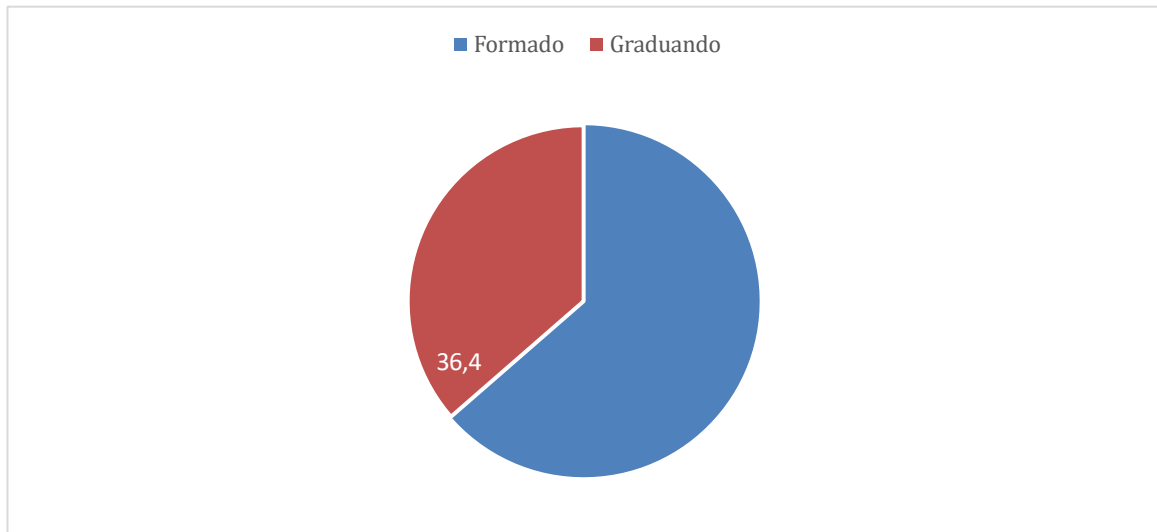
Enquanto participante do Programa Residência Pedagógica da UFMA, foi possível realizar uma investigação dos relatos dos residentes com o objetivo de compreender suas concepções e perspectivas sobre a construção da identidade docente, e as relações estabelecidas com as práticas pedagógicas vivenciadas no Subprojeto de Educação Física

5 O QUE DIZEM OS RESIDENTES

5.1 O Perfil dos Residentes

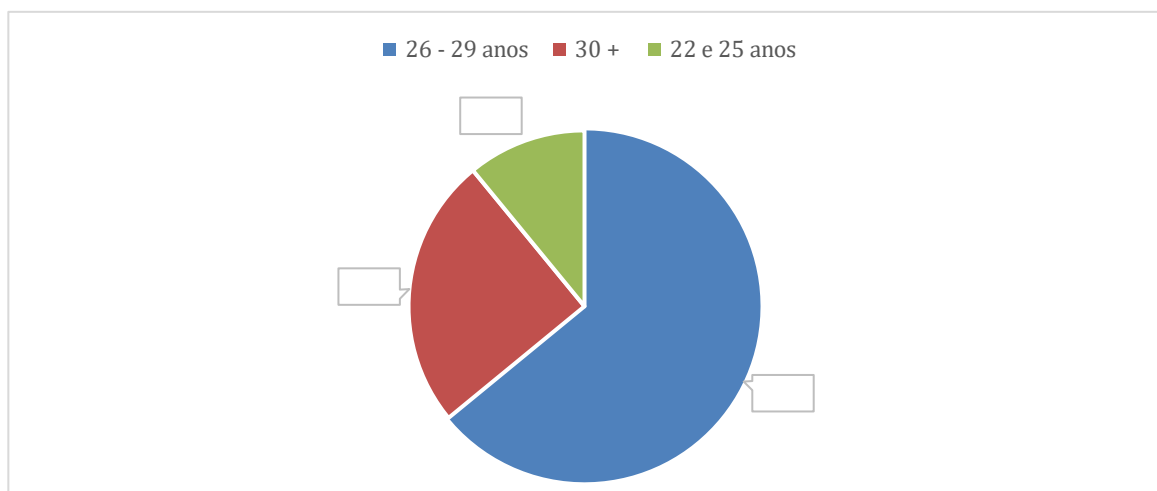
No gráfico 1, é mostrado, em porcentagem, a formação acadêmica dos participantes. Dos 11 entrevistados, 4 (36,4%) atualmente são graduandos e 7 (63,6%) já estão formados:

Gráfico 1 - Formação Acadêmica



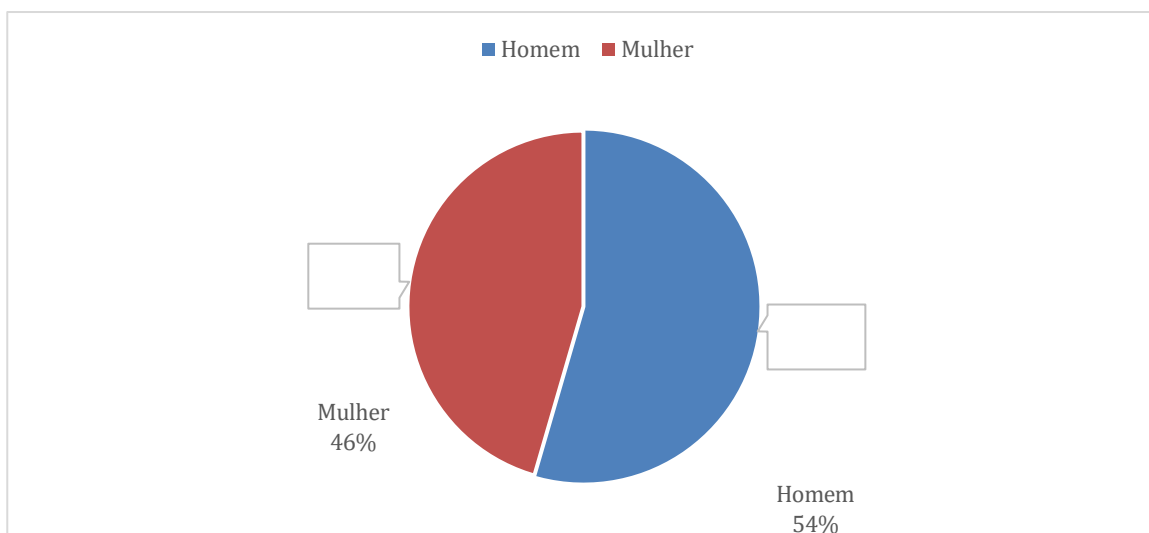
No gráfico 2, é mostrado, em porcentagem, a idade dos participantes. Dos 11 entrevistados, 2 (18,2%) responderam ter entre 22 e 25 anos. 3 (27,3%) responderam ter mais de 30 anos, e 6 (54,5%) responderam ter entre 26 e 29 anos:

Gráfico 2 – Idade



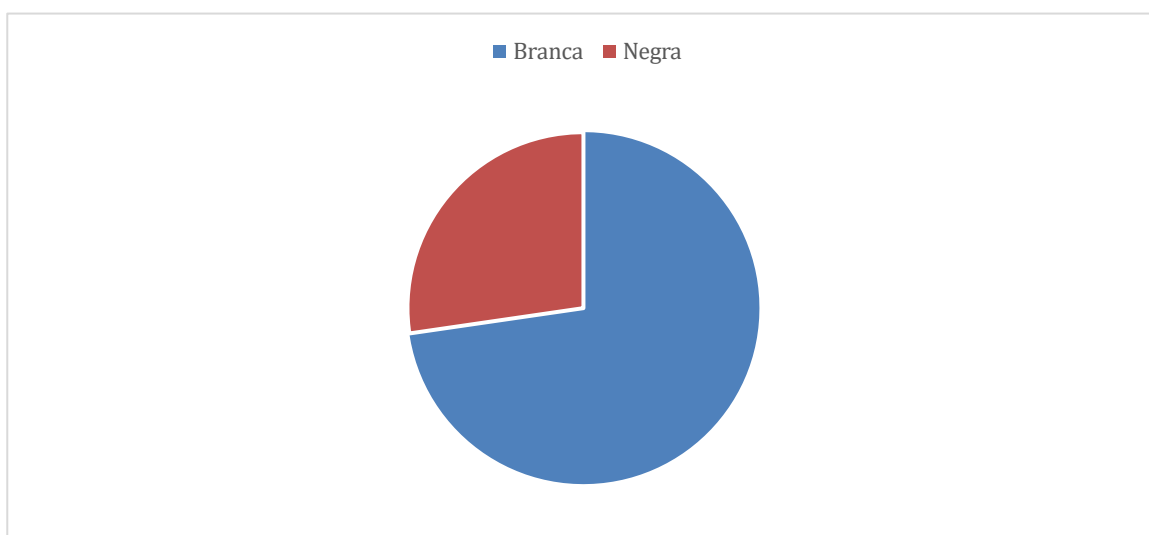
No gráfico 3, é mostrado, em porcentagem, o gênero dos participantes. Dos 11 entrevistados, 6 (54%) são do sexo masculino e 5 (46%) do sexo feminino:

Gráfico 3 - Gênero

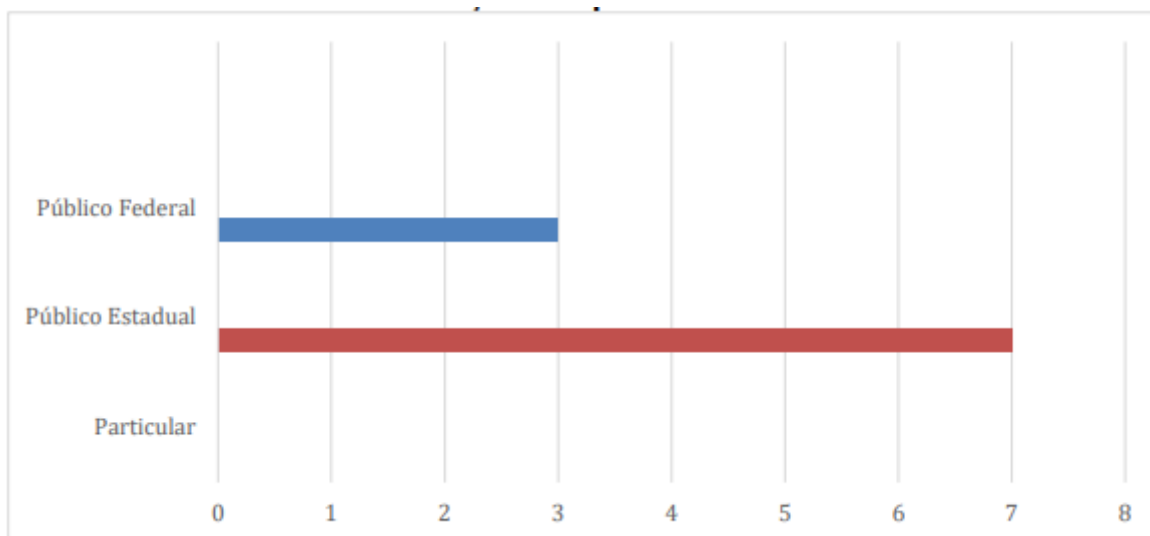


O gráfico 4 a seguir, apresenta a distribuição dos participantes, em porcentagem, segundo sua autodeclaração racial. Dos 11 entrevistados, 8 (72,7%) se autodeclararam negros e 3 (27,3%) se autodeclararam brancos:

Gráfico 4 - Autodeclaração racial

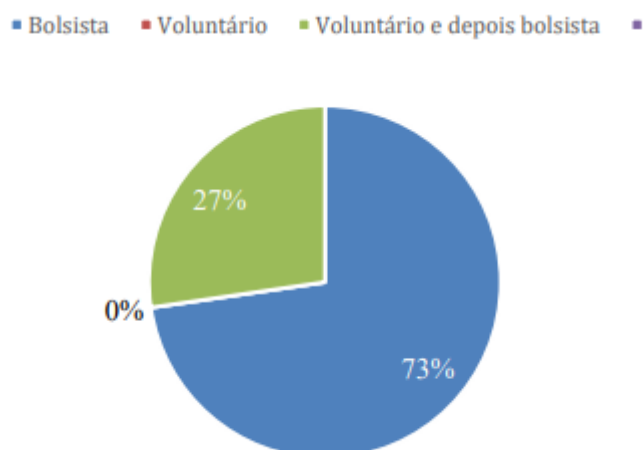


O gráfico 5 apresenta dados referentes ao tipo de escola em que foi cursado o Ensino Médio. É interessante observar que todos os entrevistados cursaram o Ensino Médio em alguma escola de ensino público, seja ela da rede estadual ou federal:

Gráfico 5- Instituições em que cursou o ensino médio

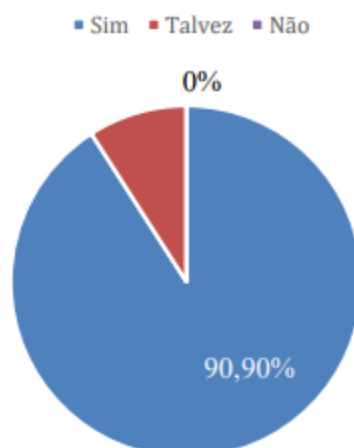
Dos 11 entrevistados, 8 (72,7%) cursaram o ensino médio em escola da rede pública estadual, 3 (27,3%) cursaram em escola da rede pública federal.

O gráfico 6 aponta a modalidade em que os entrevistados estavam inseridos no programa, seja bolsista, voluntário ou que iniciaram como voluntários e posteriormente se tornaram bolsistas. Dos 11 entrevistados, 8 (73%) foram bolsistas e 3 (27%) iniciaram como voluntários e depois tornaram-se bolsistas:

Gráfico 6 – Bolsista/voluntário

O gráfico 7 aponta o desejo dos entrevistados em continuarem da área da docência após as experiências vivenciadas no Programa. É de suma importância perceber que nem todos os entrevistados tem o desejo de seguir atuando ou ainda não tem certeza:

Gráfico 7 – Desejo de seguir atuando na área docente



Através da entrevista semiestruturada, foi possível obter informações detalhadas, o que está em concordância com Negrine (2010), destacando que a entrevista semiestruturada é uma ferramenta valiosa na pesquisa qualitativa, por permitir ao pesquisador aprofundar-se nas experiências, sentidos e significados atribuídos pelos participantes. Essa técnica combina perguntas previamente elaboradas com abertura para respostas espontâneas, favorecendo um diálogo flexível e reflexivo.

Após a leitura atenta, investigação e análise dos dados coletados, foi possível definir as seguintes categorias: Olhares iniciais; Planejamento e Execução de Aula; Desafios enfrentados e Percepção da docência.

5.2 Olhares Iniciais

Essa categoria foi desenvolvida através de experiências que os alunos entrevistados tiveram, em que consideraram fatores mais relevantes nas primeiras impressões acerca de todo o processo do PRP, buscando compreender o entendimento acerca do programa e a sua importância, desde as primeiras reuniões com o professor coordenador até as últimas etapas na finalização do programa. Os futuros docentes encontram-se em um processo de aprendizagem para o exercício de tal atividade, e o Programa contribuiu com isso. Nesta categoria pode-se encontrar diferentes olhares acerca desse primeiro impacto do PRP, seja em relação a mudança de rotina, em relação a escola (localidade, estudantes, corpo docente), questões de ansiedade, elaboração de trabalhos acadêmicos, dúvidas acerca da capacidade de ministração de aulas, dentre outros. Alguns alunos tiveram na residência uma imersão no âmbito da docência totalmente nova, e quando não realizadas nesse processo de formação, deixam uma lacuna sobre o que fazer e como fazer na prática.

Para Olívia, foi de suma importância a participação dos professores orientadores nesse primeiro contato com o RP:

Em relação à dinâmica com o Preceptor, antes de a gente adentrar a escola, tivemos reuniões de formação para conhecer a escola, para conhecer a metodologia de cada um. [...] E um ponto importante também foi a questão que a gente teve observações, a gente não chegou logo iniciando com a aula, mas tivemos o privilégio de observar como é que funcionava a dinâmica da escola, para depois a gente iniciar nossa experiência prática. (Olívia, 2025).

E também Anne, que relatou a importância de ter uma orientação adequada para amenizar estes primeiros impactos do PRP. Nesse sentido:

O programa se divide em etapas e a etapa inicial de inserção na escola também foi a fase de maior preparo pedagógico, no sentido de haver muito estudo do grupo, muitas reuniões de alinhamento, conhecimento compartilhado com ex-residentes. Então, essa fase inicial de contato com a escola foi bem tranquila. A preceptora da escola em que fiquei foi muito atenciosa no sentido de nos receber e apresentar a todo o corpo docente, aos funcionários e estudantes. Sem dúvidas, foi um processo tranquilo por conta da mediação dela. (Anne, 2025)

É importante destacar o relato de Tales, o qual aprofunda essa relação nas questões de organização e planejamento:

A respeito da dinâmica e a interação foram positivas desde o primeiro momento, desde o orientador, o qual a gente fez alguns encontros iniciais, e que trouxe bagagem para a gente já ter acesso na escola. E a respeito da preceptora, tivemos encontros semanais e também encontros com o corpo docente da instituição, então a gente tinha um grande contato com ela, com a escola, no caso, e esse contato fazia com que o nosso planejamento, os nossos encontros fossem ainda mais organizados e melhor planejados. (Tales, 2025)

Logo, segundo os relatos dos residentes, nestes aspectos é notório a importância dos professores orientadores (tanto o coordenador quando o preceptor) para ser um meio de orientação e referência, o que para Para Elias, Sousa e Lima (2022), ameniza esse primeiro impacto da inserção e adaptação ao PRP, realizando reuniões, criando condições necessárias para a implementação das ações de maneira satisfatória para todos(as).

A presença e a atuação dos professores orientadores, especialmente nos primeiros momentos da vivência no PRP, exercem papel central na formação inicial dos licenciandos. É nesse contato inicial com o programa, com o cotidiano escolar, que o residente passa a compreender de forma mais concreta as complexidades e responsabilidades da docência.

O professor, nesse processo, torna-se referência não apenas em termos de prática pedagógica, mas também como sujeito que media, acolhe e estimula o desenvolvimento profissional e de identidade dos futuros docentes. Essas questões impactam diretamente na percepção da escola, dos estudantes e da sua própria atuação enquanto futuro docente. Para

Borin et. al. (2020), ao compartilhar a maneira como trabalha, a forma como encaminha o trabalho docente, o professor regente contribui na bagagem do acadêmico em formação, para que possa desempenhar sua tarefa com mais segurança. Dessa mesma maneira, alguns relatos trouxeram diferentes aspectos acerca dos olhares iniciais. Cristofer destaca alguns receios quanto a questões de logísticas em relação a sua nova rotina dentro da escola-campo:

[...] eu fiquei um pouco receoso, pelo fato da segurança principalmente, e além disso sobre a infraestrutura da escola, como eu ia chegar lá, se eu poderia ir de carro ou não. Isso me deixou um pouco ansioso. Logo, quando a gente teve a primeira visita, foi quando eu conheci pessoalmente a escola, e apesar de ter um preconceito inicialmente, eu vi que a escola tinha uma boa estrutura [...] (Cristofer, 2025)

Esse pensamento de Cristofer corrobora diretamente com os aspectos apontados por Amelia, que trouxe características mais aprofundadas acerca da realidade da escola em que estava inserida, além desse receio inicial e também comenta sobre a quebra dos preconceitos em relação a escola-campo:

[...] no meu caso particularmente, junto com meu grupo, ficamos em uma escola localizada em uma região periférica, reconhecida socialmente pelos índices de violência. Esse foi o primeiro grande impacto né, a percepção de alguém de fora mesmo, sem nunca ter frequentado aquele bairro [...] não sei se eu posso colocar como preocupação, mas teve uma certa curiosidade cuidadosa em relação ao local e uma curiosidade entusiasmada. Foi uma desconstrução total de todo preconceito, muitas quebras de pensamentos construídos antes mesmo de conhecer de forma mais aprofundada. (Amelia, 2025)

Tendo abordado estes aspectos, é importante destacar estas particularidades do PRP em todo o seu processo. Para Santos et. al. (2023), é preciso conhecer e alinhar-se com as questões políticas, culturais e religiosas que dão vida à comunidade em que a escola está situada. O fazer pedagógico não pode ser omisso quanto a isso, e o PRP também é um meio de explorar esse debate no espaço de formação acadêmica.

Outras questões abordadas foram a do receio inicial em colocar na prática os ensinamentos adquiridos no período da graduação, seja em estágios, na própria grade curricular do curso, o qual prevê uma carga horária de imersão prática, ou outras experiências anteriores ao PRP. Além disso, a percepção dos residentes em estar em um ambiente em que de fato vai exercer de forma mais aprofundada a docência, acaba sendo um choque de realidade. Para Lorena, “acaba sendo um pouco um choque de realidade, pelo fato da gente se perceber ali como um professor, né?” (Lorena, 2025). Esse apontamento concorda com o aspecto do receio inicial apontado por Josefino, no qual:

A minha primeira impressão com a residência, em relação ao contato com o Preceptor, sobre o que iria acontecer, era de insegurança, no sentido de se perguntar: será que eu vou conseguir assumir uma turma? será que eu vou conseguir repassar tudo aquilo que eu sei para os alunos? Será que eles vão realmente entender aquilo que eu estou

querendo passar para eles? Era essa a minha primeira impressão, era mais questão de medo mesmo, de não conseguir passar como deveria o conteúdo que fosse do plano para passar para eles. (Josefino, 2025)

Estes relatos licenciandos dialogam diretamente com as análises feitas por Gaspar (2024), onde afirma que “essa fase de início na docência é especialmente um período de pressões, considerando que o professor novato precisa obter conhecimento profissional enquanto mantém um certo equilíbrio pessoal”. (Gaspar, 2024, p. 34).

5.3 Organização e planejamento

Neste tópico, serão abordados aspectos como organização e planejamento de aula, no sentido de analisar as percepções dos licenciandos acerca da observação, planejamento, regências, como o Programa melhorou e construiu estes aspectos, e toda a dinâmica que envolve as fases as quais o PRP é constituído. Além disso, pode-se analisar nos relatos algumas comparações de outras vivências acadêmicas, como o estágio supervisionado, em relação ao Programa Residência Pedagógica. O estudo de Gaspar (2024), aborda que os desafios de uma sala de aula são inúmeros, cada uma possuindo sua dinâmica e suas especificidades, nas individualidades de cada aluno. Logo, tem-se um “ambiente rodeado de culturas, vivências e realidades diferentes, cabe então ao professor saber lidar com essa diversidade”. (Gaspar, 2024, p. 35).

Louise aborda de maneira abrangente as contribuições do PRP acerca das competências como docente, onde “a vivência na prática proporcionada pela PRP foi fundamental para a consolidação de todo conhecimento teórico e prático adquirido ao longo da formação acadêmica” (Louise, 2025). Louise ainda afirma que:

[...] foi possível desenvolver e aprimorar habilidades, respeitando as necessidades de cada turma, e os objetivos pedagógicos alinhando com a preceptora; a regência em sala de aula, que permitiu aplicar metodologias ativas, além das avaliações, que vai além de apenas um instrumento de mensuração, mas como parte de um processo reflexivo e contínuo. (Louise, 2025)

Para Amelia, a residência foi uma oportunidade de estar inserida na rotina escolar, buscando o aperfeiçoamento dos aspectos como planejamento e regência de forma mais aprofundada, o que, segundo a mesma, há uma limitação natural em comparação a outras experiências acadêmicas. Ela ainda afirma que na residência, irão acontecer adversidades e que isso faz parte da preparação dos futuros docentes, e é fundamental sempre ter um planejamento, e que “é importante que a residência traga muito isso, que o professor saiba ali, ter um plano B ...” (Amelia, 2025). Ainda segundo o relato da mesma:

A residência pelo que o próprio nome indica é um período de imersão, de acompanhamento, de você ter a experiência docente, de conhecer a turma, planejar, você criar vínculos, e que as demais experiências na graduação, pela limitação natural formato que as graduações funcionam, às vezes não permite, é tudo muito corrido. (Amelia, 2025)

A importância do acompanhamento do preceptor e do PRP no aprimoramento destas competências é destacado por Olívia, que afirma:

A preceptora na Escola Campo deixou os residentes muito livres, tanto na questão do planejamento, quanto nas regências e nas avaliações. A gente fazia o planejamento das aulas, a gente ministrava as aulas e a gente aplicava as avaliações. Então, eu pude vivenciar todas essas competências pedagógicas. (Olívia, 2025).

Alguns outros relatos buscam analisar os aspectos de planejamento e regência como uma superação das dificuldades, o que para Josefino “contribuiu sim diretamente, até porque isso era uma coisa que a gente trabalhava diariamente nas reuniões, nas questões de como fazer, como pensar, como executar”. (Josefino, 2025). Para Anne, estas dificuldades foram enfrentadas de forma proveitosa, contribuindo para o seu repertório docente. Além disso, observar como a preceptora avaliava os estudantes foi fundamental para enriquecer suas possibilidades de avaliação. Segundo a mesma:

[...] estar naquele contexto escolar nos desafiava constantemente, então os estudos para adaptação de material, de espaço, de quantitativo de alunos, tudo era extremamente planejado para que os conteúdos fossem contemplados sem prejuízos. Quanto às aulas, tivemos muitas oportunidades de estar à frente dividindo a regência com a professora, com um colega ou mesmo sozinhos, então com certeza foi algo proveitoso no sentido de aperfeiçoar nossa dinâmica, nossas posturas e falas para conduzir as temáticas. Tive pela primeira vez contato com avaliação pela prática e foi muito interessante ver o desenrolar das atividades e como a professora avaliava individualmente os estudantes a partir do que ela considera de capacidade deles, então isso também foi algo que contribuiu para o meu repertório de possibilidades avaliativas. (Anne, 2025)

Durante as entrevistas, foi possível notar pontos em comum nas falas dos residentes, e um dos aspectos que mais foram citados foi a relação da vivência do PRP quando comparada às práticas dos componentes curriculares da Educação Física Licenciatura da Universidade Federal do Maranhão e ao estágio curricular supervisionado. Foi possível verificar que, segundo a percepção dos participantes, tanto a prática desenvolvida no âmbito das disciplinas curriculares quanto o estágio curricular supervisionado, não contribuíram de forma efetiva para a compreensão da realidade e do cotidiano vivenciados no ambiente escolar. Para Tales, o tempo de interação com os estudantes foi bem mais aproveitado para contribuir na construção didática em comparação ao tempo de prática do estágio curricular supervisionado:

A gente teve um maior tempo de interação com os alunos. Eu era um professor que só chegava na escola, dava aula e saía, então a gente não tinha aquela interação com o depois ou antes da nossa aula, então essa amizade que a gente construiu com os alunos ela transforma positivamente até a nossa didática quando a gente vai dar aula, a gente

pode puxar uma brincadeira, a gente pode dar um exemplo do cotidiano que os alunos vão entender melhor [...] (Tales, 2025)

Segundo o Projeto Político Pedagógico da UFMA, no curso de Educação Física da UFMA, há uma “centralidade na formação profissional docente, a qual introduz a temática educação e trabalho como campo profissional. Para tanto, as práticas estão inseridas no próprio conteúdo das disciplinas desenvolvidos ao longo do curso” (UFMA, 2015, p. 45). Ainda, segundo o documento:

A prática como Componente Curricular terá a duração de 420 horas presentes nas disciplinas de jogos, de modalidades esportivas, e de base pedagógica no Ensino da Educação Física Escolar. Caberá ao docente, responsável por cada disciplina, a criação de meios operacionais para otimizar da equação teoria e prática, de forma a potencializar uma melhor formação profissional aos futuros professores de Educação Física. (UFMA, 2015, p.46).

Logo, pode-se analisar também no que diz respeito aos estágios curriculares supervisionados. O documento deixa os objetivos bem claros ao enfatizar a incrementação do preparo para atuação na área docente:

O Estágio Profissional Curricular Supervisionado é um componente curricular do Curso de Licenciatura em Educação Física, de caráter obrigatório, busca a formação do graduando, pautado nos seguintes objetivos: I - Oportunizar aprendizagem social, profissional e cultural que possibilite ao graduando incrementar seu preparo para 46 atuação na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e Médio, em suas diversas modalidades, em âmbito escolar; II - Estabelecer a mediação entre a universidade, a escola e a sociedade; III - Elaborar conhecimentos, por meio do processo ação-reflexão-ação na sua práxis pedagógica; IV - Relacionar teoria e prática profissionais dentro de um processo sistematizado de ensino-aprendizagem, aplicando os conhecimentos desenvolvidos durante a formação de Licenciado em Educação Física; V - Vivenciar uma experiência prática orientada por professores de Educação Física habilitados em instituições conveniadas com a UFMA na busca de autonomia no exercício futuro da profissão (UFMA, 2015, p.48).

Sendo assim, relatos como os de Amelia e Samuel abrem um ponto de discussão acerca das possibilidades de se trabalhar aspectos teóricos e práticos no que diz respeito a carga horária ofertada pelos componentes curriculares da graduação em Licenciatura em Educação Física da UFMA. “Além do aporte teórico dos estudos que a residência tem, também sentia falta da parte da vivência de imersão na escola, que às vezes o estágio também não possibilita dentro da carga horária que você tem disponível”. (Amelia, 2025). Para Samuel, “a residência traz uma vivência na docência que agrega muito mais além dos estágios, então a residência pedagógica vem agregar na importância de a gente treinar a questão da docência além dos estágios” (Samuel, 2025). Ainda, segundo o mesmo:

Assim como a gente falou no começo sobre a questão dos estágios, a gente adquire certas vivências na residência, muito por conta das palestras, das reuniões. Elas preparam a gente para esse tipo de ambiente, e quando a gente chega na escola também os professores começam a colocar que a gente faça nossos planejamentos, que a gente faça nossas avaliações. Então isso é muito importante, pois às vezes a gente não tem

na educação física, na questão da graduação, na aula de Educação Física no Ensino Médio, Educação Física no Ensino Fundamental ou Infantil, essa vivência de planejar uma aula para certos alunos, planejar uma aula para uma vivência diferente, planejar uma avaliação. Então são vivências que agregam para gente, e que num estágio a gente não consegue. Só a partir da residência pedagógica a gente consegue isso. (Samuel, 2025).

Para Scalabrin e Molinari (2013), o estágio nas licenciaturas é pilar fundamental para o aprimoramento dos futuros profissionais docentes, apesar de existirem algumas deficiências quanto ao tempo de preparação prática dos estágios. Para os autores:

Outra dificuldade, principalmente para quem está iniciando como educador é o tempo do estágio de regência de classe que é muito limitado para ampliarem uma prática pedagógica, assim acabam não realizando certas atividades diferenciadas com receio de que isso poderia prejudicar a aprendizagem das crianças, assim há uma limitação maior nas atividades de ensino e aprendizagem. Uma dificuldade sentida normalmente pelos acadêmicos é de não se sentirem preparados para atuarem como professores, e nem sempre sabem como agir diante dos problemas comuns das escolas, é claro que isso diminui com a prática de estágio, mas mesmo assim é ainda uma insegurança ou dificuldade que permanece no aluno, futuro professor. (Scalabrin e Molinari, 2013, p. 6).

5.4 Desafios enfrentados

A partir da análise das entrevistas realizadas, foi possível identificar diferentes desafios enfrentados ao longo da trajetória do PRP. Esses desafios surgem tanto do contato direto com a realidade escolar quanto das exigências relacionadas ao processo de transição entre a formação acadêmica e a prática docente. As falas dos residentes revelam dificuldades que envolvem desde aspectos estruturais e organizacionais das escolas-campo, até questões pedagógicas, emocionais e de adaptação às dinâmicas da sala de aula. Ao evidenciar estes obstáculos, busca-se compreender como essas vivências impactam a constituição da identidade docente, bem como as estratégias desenvolvidas pelos participantes para enfrentá-las.

Para Samuel e Olívia, as principais dificuldades enfrentadas foram por questões estruturais da escola campo, e também pela falta de recursos para ministrar as aulas durante o período das regências, o que impactou diretamente no desenvolvimento das aulas teóricas e das aulas práticas. Samuel aponta um aspecto importante acerca do cenário educacional da educação física escolar, destacando que “...infelizmente a gente não tinha uma quadra poliesportiva, então na maior parte das nossas aulas eram teóricas” (Samuel, 2025). Ainda segundo Samuel, a falta de estrutura e recursos prejudicou o planejamento de aulas mais interativas:

Como tinham poucos materiais, a gente fazia os pedidos, como a sala interativa, data show, e a gente não tinha respostas positivas em relação a esses pedidos, então, a gente

às vezes se preparava para dar uma aula interativa que trouxesse o aluno para próximo da gente, mas não conseguíamos fazer isso [...]. (Samuel, 2025)

A fala de Samuel corrobora diretamente com a afirmação de Amorim e Fernandes (2018), onde discutem potencialidades e fragilidades da formação inicial de professores para o exercício da profissão, tendo como referência a prática pedagógica. Os autores destacam as contribuições provenientes das ações da gestão para o desenvolvimento do trabalho do professor, sendo:

É indiscutível que o suporte dado pela coordenação pedagógica facilita, e muito, o trabalho dos professores sem experiência ao contexto de exercício da profissão, pois além de forjar um ambiente de acolhimento, também, garante a esses professores a segurança necessária ao desenvolvimento de seu trabalho em sala de aula e influencia até mesmo no relacionamento com os pais e colegas de profissão. (Amorim e Fernandes, 2018, p.106)

Já Olívia destacou que questões estruturais e a falta de recursos fizeram com que houvesse um maior repertório de planejamento de aulas, contanto com os possíveis imprevistos que poderiam ocorrer:

As dificuldades foram mais relacionadas à estrutura da escola, porque não tinha o espaço adequado para as aulas. A aula era planejada, porém não tinha o espaço adequado, então a gente tinha que pensar no plano B. Isso fez com que eu me preparasse mais para os desafios da docência, porque agora a gente fazia o planejamento da aula já pensando nas possíveis adversidades que poderiam acontecer, como a quadra molhada, como o espaço não estar adequado, como não estar em funcionamento, em pensar maneiras para se realizar a aula com poucos recursos, com poucos materiais. Então, a Residência Pedagógica contribuiu muito nessa questão, de enfrentar esses desafios estruturais. (Olívia, 2025)

É importante destacar essas questões estruturais afetaram diretamente na dinâmica das aulas e também a interação com os estudantes da escola, assim como pode-se analisar no relato de Tales, que, juntamente com seus colegas da residência, buscaram alternativas nos recursos tecnológicos para amenizar os problemas enfrentados:

Quando nós chegamos na escola, ela estava em reforma, então nós passamos algumas aulas ministrando de forma híbrida. A gente fazia as aulas pelo WhatsApp e também pelo Google Meet, então a gente usava as tecnologias um pouco para isso. Então, a gente não tinha o contato diretamente com o aluno, a gente não sabia como era a característica da turma, se era uma turma a qual era mais participativa, se era uma turma a qual tinha algum travamento a respeito de algum conteúdo. (Tales, 2025).

Para Garay, esses desafios promovem um amadurecimento docente e o conhecimento acerca da realidade que algumas escolas enfrentam, o que incentiva a criatividade e a reflexão acerca do ambiente pedagógico:

[...] nos deparamos com espaços acadêmicos com pouca ou muita estrutura, escola com ou sem espaços de recreação, como a quadra ou uma sala de aula pequena para muitos alunos. São realidade e vivências que não nos deparamos enquanto estamos dentro dos muros da universidade, e quando a gente vivencia o chão da escola, promove um amadurecimento e um conhecimento sobre a realidade escolar, e que

influencia no processo de planejamento, como busca por atividades mais inclusivas e materiais alternativos, incentivando reflexão e criatividade sobre aquele ambiente pedagógico. (Garay, 2025).

Um estudo realizado por Carvalho, Barcelos e Martins (2020), analisou a influência da infraestrutura escolar e dos recursos materiais na prática da Educação Física contemporânea, com base em investigações realizadas junto a professores da área. Os autores destacam que a escassez de espaços adequados e a falta de equipamentos prejudicam significativamente o desenvolvimento das aulas e comprometem o processo de ensino-aprendizagem. Ainda, segundo os autores, essas questões influenciam diretamente no que se refere a formação inicial docente, enfatizando a problematização de uma “imposição” para se desenvolver um maior repertório de criatividade na ministração das aulas:

Uma outra problemática que identificamos com base na nossa experiência concreta como professores da educação básica e do ensino superior é o fato dessa questão estar sendo naturalizada na formação inicial. Percebemos que os licenciandos em Educação Física são tencionados a serem criativos, a exercitarem, nos estágios supervisionados e nas disciplinas de práticas de ensino, a promoção de aulas com materiais alternativos, não como forma de ampliar o repertório e a qualidade das práticas corporais a serem construídas com os estudantes, mas como meio de mitigar as deficiências nas condições de trabalho docente e como mecanismo de “preparação” e “aceitação” do cenário que os futuros professores, provavelmente, encontrarão no exercício da profissão. (Carvalho; Barcelos e Martins, 2020, p. 219)

Outros aspectos relatados pelos entrevistados foram as dificuldades iniciais no processo de ministração das aulas, como o receio de aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos durante graduação e a preparação teórica do PRP, a construção do planejamento, da atuação nas regências e da relação professor-aluno e também conciliar a nova rotina que o Programa exige com os compromissos pessoais. Os entrevistados relataram olhares diferentes sobre cada um destes aspectos, até mesmo os que atuaram na mesma escola campo, o que reforça a construção individual da percepção da identidade docente.

A Residência proporciona uma maior carga horária prática do que os componentes curriculares da Educação Física, como já exposto anteriormente, o que proporciona maiores possibilidades de percepções e aprendizado durante o processo. Na perspectiva de Josefino, a primeira regência foi onde houve uma grande dificuldade, por conta de não saber de fato se os alunos assimilariam o conteúdo proposto por ele, porém com a rotina de ministração das aulas, houve a perda desse receio inicial. Segundo o mesmo:

Foi a minha primeira regência, foi a maior dificuldade que eu tive. Foi hora do “pega pra capar”, agora é você e seus alunos. Hora de dar aula. Essa foi a minha primeira dificuldade, porque eu tinha aquele receio, se eles iriam entender ou não, se eu iria conseguir tirar todas as dúvidas dos alunos. Então eu tinha esse medo. Mas depois que foi virando rotina as regências, isso foi melhorando. (Josefino, 2025)

Essa perspectiva corrobora com o relato de Amelia, onde a mesma enfatiza que apesar do desafio em ministrar um conteúdo a qual não era familiarizada, a rotina e a busca por alternativas facilitaram a superação desses desafios:

Eu não senti nervosismo, mas em determinado conteúdo por exemplo no Taekwondo, senti uma certa insegurança por ser um conteúdo não dominado por mim e pouco trabalhado, então de forma geral, eu não senti insegurança, mas eu sentia muita dificuldade e isso também a residência me ajudou, pois no meu caso particular eu não tenho uma voz tão expansiva, e quando juntava turmas, era preciso ter um jogo de cintura muito muito grande para conseguir ali ter o domínio e engajamento dos alunos, e nessa a gente vai utilizando estratégias, e com o tempo você está lidando com mais facilidade com esses imprevistos[...] (Amelia, 2025)

Ainda destaca que apesar de ter a figura da preceptora como um “porto seguro” o residente está ali com o papel de administrar e solucionar os imprevistos que possam ocorrer, então “...você é a pessoa que tem que resolver a situação. Obviamente que tem a preceptora, mas você é a figura de responsabilidade naquele momento”. (Amelia, 2025).

Lorena e Tales abordam aspectos dos desafios enfrentados de planejamento e organização. Para Lorena, a organização foi um grande desafio por conta da abordagem da preceptora. Já para Tales, “na questão do planejamento, a gente notou uma diferença de como planejar as aulas, principalmente tendo em vista a característica das turmas, e também planejamento para dividir os conteúdos...” (Tales, 2025). As características da turma, o espaço para a ministração das aulas e até mesmo o modelo de plano de aula foram questões desafiadoras a serem superadas:

Então, o modelo de plano de aula que a gente utilizava era o modelo de plano de aula da BNCC, que tinha a questão das habilidades, das competências e a gente se atentou nisso, a gente vinha de um plano de aula diferente e começamos a usar esse outro modelo. (Tales, 2025)

As minhas maiores dificuldades foram o diálogo da preceptora que, querendo ou não, não combinava as coisas com a gente, chegava com uma novidade em cima da hora. Acho que foi um desafio, a organização da preceptora. (Lorena, 2025)

Para Scalabrin e Molinari (2013), “uma dificuldade sentida normalmente pelos acadêmicos é de não se sentirem preparados para atuarem como professores, e nem sempre sabem como agir diante dos problemas comuns das escolas...” (Scalabrin e Molinari, 2013, p.6). No relato de Cristofer, o mesmo aponta que “...essa minha ansiedade em estar como professor, e eu acredito que dessas competências, eu tinha maior dificuldade na regência.” (Cristofer, 2025). Neste primeiro momento, principalmente de planejamento e regências mostram aspectos de características pessoais de cada residente, o que para Gaspar (2024):

Durante a regência de aula pode gerar desafios significativos para o docente, a timidez é uma delas, influenciando aspectos da comunicação, nervosismo, controle de sala, confiança para interagir com os alunos e dificuldades em adotar uma postura assertiva,

para manter a organização da mesma, explicar atividades, resolver conflitos e etc. (Gaspar, 2024, p. 36)

A inserção prática durante a formação inicial proporciona ao licenciando uma compreensão mais concreta da realidade educacional, favorecendo reflexões sobre as ações pedagógicas e os métodos de intervenção adotados. Ao vivenciar situações reais no contexto escolar e debatê-las no decorrer do processo formativo, o futuro professor tem a oportunidade de construir uma base teórica sólida que sustentará suas práticas profissionais posteriores. Ainda, segundo Maciel, Nunes e Júnior (2020):

Os momentos de prática docente tais como os vivenciados no ECS e na RP são considerados espaços frutíferos para essa ação reflexiva, para articulação teoria e prática. Nessa atmosfera/ambiente, evidenciam-se apreensões, dúvidas, descobrimentos, conquistas, revelações e dubiedades em relação a profissão. (Maciel, Nunes e Júnior, 2020, p. 6).

Outro apontamento feito pelos entrevistados foi a de conciliar o cumprimento das obrigações e rotina exigido pelo PRP com os afazeres pessoais, como relata Leo, ao apontar as dificuldades em ter “que conciliar as atividades do projeto com as atividades do curso de Educação Física e demais atividades do dia a dia.” (Leo, 2025). Anne e Louise seguem a mesma linha de pensamento, ao afirmarem que:

Acho que a maior dificuldade que eu tive foi a de conseguir conciliar o Programa com o meu trabalho. Manter uma assiduidade maior era algo que eu não conseguia pois precisava trabalhar e às vezes me ausentar da cidade, então era complicado. (Anne, 2025)

Administrar a rotina acadêmica, como a de residente com as reuniões, planejamentos, aulas e ainda ser pesquisadora, muita das vezes acabava sendo muito cansativo. (Louise, 2025)

Os entrevistados relataram também as dificuldades na questão da interação com os alunos. Na maioria das entrevistas, os residentes relataram uma boa relação com os estudantes da escola-campo, apenas fazendo alguns apontamentos de um receio inicial em “saber agir” como professor dentro do ambiente escolar, o que com o decorrer das fases do Programa, essa relação professor-aluno se tornou algo natural. Amelia relata a mudança que o PRP trouxe na percepção sobre a postura enquanto ser professor:

E, como também a postura enquanto professor, saber que você tem que ser exemplo, que você está sendo muito observado o tempo todo pelos seus alunos. Então, uma forma de falar, uma postura, um gesticular, você passa a ter cuidado com isso. (Amelia, 2025)

5.5 Percepções para a construção de uma identidade docente

Este tópico dedica-se à análise das entrevistas, trazendo suas percepções sobre o significado de ser professor e os sentidos atribuídos à docência ao longo da participação no

Programa Residência Pedagógica. A partir dessas narrativas, busca-se compreender de que maneira as experiências vivenciadas no PRP contribuíram para o fortalecimento e a construção de suas identidades docentes, considerando os aspectos formativos, os desafios enfrentados e as transformações subjetivas ocorridas durante o processo de imersão na prática pedagógica.

Uma característica da Residência é construção de um trabalho em grupo, com orientação do preceptor e do coordenador docente. Assim, pode-se analisar que a percepção da construção da identidade docente individual passa por influências deste trabalho em grupo. Nesse sentido, Silva (2022) afirma:

As devidas orientações eram esclarecidas em reunião pós aula pelo professor preceptor e pelos próprios residentes que demonstraram apoio uns aos outros durante o processo. A criação de vínculos informais foi de grande importância na confiança e orientação do grupo, pois rapidamente foi observado a maturidade de regência do grupo. (Silva, 2022, p.17)

“A coletividade do trabalho de construção, nos leva a pluralidade de ideias, o que confere contribuições para um melhor resultado.” (Queiroz, Soleira e Souza, 2021, p. 179). Para Amelia, Leo e Cristofer, as figuras da preceptora, dos colegas residentes, do docente orientador e dos demais docentes da escola-campo foram fundamentais para uma boa convivência, confiança, apoio e orientação durante o programa:

[...] ao conhecer as professoras preceptoras das respectivas escolas campo, os residentes já faziam um filtro para escolher aonde gostariam de serem inseridos, cada um por seus motivos pessoais, e eu acho que isso é um ponto importante da identificação docente né, na forma como você se vê e busca seus pares. (Amelia, 2025)

E aos poucos a cada aula observada ou a cada aula ministrada, com contato com os outros residentes, com as conversas ali com a professora-preceptora e com os outros residentes, você vai começando a entender que ser professor não é só chegar ali e dar o assunto e pronto, não. A cada convivência você vai se tornando mais íntimo dos alunos, você vai conhecendo os alunos, começa uma relação uma relação de amizade com os alunos e com o corpo docente. (Cristofer, 2025)

E além disso, a residência me proporcionou também um modelo de professor que eu quero um dia atingir, que é o nível que a professora preceptora tinha com seus alunos. Então aquela relação que ela tem, é uma relação que vai ficar na minha cabeça, e no qual eu quero atingir quando eu começar a minha carreira na escola”. (Cristofer, 2025)

O papel dos preceptores é fundamental na forma como o residente vai se enxergar e se construir como profissional. Para Corrêa (2021):

Podemos entender que a observação contribui para que algumas práticas sejam assimiladas pelos estagiários que poderão reproduzi-las futuramente ou não. Dependerá da sua capacidade de reflexão sobre a prática observada e do seu discernimento em aplicá-la de acordo com o contexto histórico. Consideramos a importância de um modelo chamado de artesanal, por meio da imitação. Não podemos, contudo, deixar de ressaltar que os alunos e a forma de ensinar não são os mesmos ao longo de toda a história da educação. Há a necessidade de adequação, por parte dos professores, às novas formas de ensinar e de aprender.” (Corrêa, 2021, p.4)

A partir do Programa, os residentes “podem observar e aprender no ato de lecionar a disciplina curricular, de tal forma que o fato de estar diretamente inserido no ambiente de atuação desde meados da graduação, facilita na prática real, até a conclusão da sua formação acadêmica.” (Costa, 2019, p. 29)

Outro ponto abordado pelos entrevistados foi a percepção do “papel do professor” e o entendimento plural acerca do que é ser docente. Alguns pontos mencionados foram os de que ser professor não é apenas elaborar e executar planos de aulas, mas ter um olhar sensível, um olhar humano e crítico. Para Bodelão et. al. (2025):

Ainda assim, a escola é um espaço fundamental na promoção da formação crítica e no enfrentamento das desigualdades educacionais. A origem desse papel remonta às práticas pedagógicas de transformação social, que buscam um ensino que vá além do simples repasse de conhecimento, focando na formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade. A escola, portanto, não é apenas um local de aprendizado acadêmico, mas também um ambiente de formação ética e política, onde os alunos podem desenvolver suas competências para atuar de forma crítica e transformadora diante das desigualdades presentes no mundo. (Bodelão et.al., 2025, p.16-17).

Assim, podemos analisar pelas entrevistas de Louise, Leo e Garay que “ser professor vai além da execução de um plano de aula, ser professor é ser um profissional sensível para algumas questões que estão presentes na vida dos estudantes e que muitas vezes ignoramos para simplesmente pôr em prática um conteúdo” (Garay, 2025). O PRP proporcionou uma visão mais crítica e reflexiva acerca da profissão docente, o que segundo os mesmos:

O contato direto com os desafios do dia a dia escolar, proporcionaram uma visão mais crítica, humana e também realista sobre o papel do professor na formação integral dos alunos. Ser professor exige muito mais do que domínio de conteúdo, é preciso ter empatia, sensibilidade, flexibilidade e uma escuta sempre atenta. Essa convivência direta com a prática do docente ajudou a formar uma visão mais humana, realista e otimista do que é ser professor. (Louise, 2025)

Um dos aspectos importantes para mim foi estar inserido no grupo pois pude avaliar erros e acertos, prós e contras, enfim...Também poder discutir com os professores sobre os planejamentos das aulas, estar inserido de forma coesa na prática docente foi importante para a construção da concepção das responsabilidades do ser professor. (Leo, 2025)

Pode-se analisar que na percepção do “ser professor”, o PRP teve um papel fundamental em diferentes aspectos para os entrevistados, sejam eles pessoais ou profissionais, como se observa no relato de Samuel:

A questão mais marcante foi a questão de aprender a me comunicar em público. Antes da residência eu tinha certas dificuldades para me comunicar com o público, ficava nervoso, gaguejava, e após entrar na residência, após estar em ambiente de sala, estar no domínio desses alunos, foi algo que eu consegui me adaptar e conseguir melhorar.” (Samuel, 2025)

Ao relatar suas trajetórias no Programa Residência Pedagógica, os entrevistados caracterizam o PRP como um “divisor de águas”, entre a apreensão, incertezas e dúvidas, e a experiência da prática docente em contexto escolar:

A residência foi um divisor de águas por isso, pois eu vivi momentos frustrantes, desestimulada em algumas questões, mas eu percebi que depois que acabou a residência eu era outra pessoa, eu era outra profissional em construção, hoje em dia sou muito mais segura, sou muito mais consciente do meu papel como educadora. (Lorena, 2025)

Quando eu entrei na residência eu era apenas um aluno do curso de educação física, ainda se conhecendo, ainda entendendo se aquela profissão era a certa ou não, o que eu realmente queria para mim. Hoje eu me sinto profissional, hoje finalizando a minha formação, eu me sinto preparado para o mercado de trabalho e acredito que a residência ajudou muito nesse meu preparo e nesse meu amadurecimento como profissional. (Josefino, 2025)

Eu era uma estudante com muita vontade, muitos sonhos e muitas certezas. Hoje sou uma profissional com o triplo de vontade, sonhos e muitas dúvidas. Tenho muita gratidão ao Programa. Creio que a inquietação é o início da ação. O programa me deixou mais inquieta. (Anne, 2025)

A Residência Pedagógica me trouxe segurança em relação à docência. Antes da Residência Pedagógica existia uma insegurança em relação à autonomia, a tomar a frente da turma, dos alunos. Eu dei aula para o ensino fundamental 2 e para o ensino médio, então, trabalhar com jovens não é fácil e o Residência Pedagógica trouxe essa segurança de trabalhar com jovens. (Olívia, 2025)

Um ponto importante destacado por Amelia, foram que apesar dos desafios impostos, é fundamental entender o seu papel docente diante das adversidades, buscando um “olhar sensível”. Logo:

Então, o meu maior aprendizado na residência, claro, tendo a parte pedagógica da questão profissional, mas posso dizer que sobretudo é a formação humana mesmo. É você apesar de muitos pesares, de desafios que a profissão docente impõe e nós os enfrentamos, é sempre lembrar de que você está formando outras pessoas, você está no processo formativo dessas crianças, desses adolescentes, e entender seu papel e ser humano diante disso é fundamental, tendo um olhar sensível. (Amelia, 2025).

A partir dessa perspectiva relatada, a escuta sensível se apresenta uma ferramenta de formação, que permite ao futuro professor situar-se em relação ao outro, a sua realidade, ao seu contexto e às demandas que emergem da vivência pedagógica. Na mesma direção, Melo (2018) ressalta que a escuta sensível, enquanto ação pedagógica, permite ao docente perceber o outro em sua inteireza, reconhecendo-o como sujeito histórico e social.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar de que maneira a participação no Programa Residência Pedagógica contribuiu para a construção da identidade docente de licenciandos em Educação Física, participantes do subprojeto da UFMA, vinculado à formação inicial de professores, a fim de compreender suas percepções, vivências e trajetórias ao longo de todo o processo formativo. As análises possibilitaram não apenas mapear aspectos estruturantes da identidade profissional docente, mas também revelar sentimentos, expectativas e transformações experimentadas ao longo do percurso da Residência Pedagógica.

Foi possível observar que os licenciandos ingressaram no PRP com percepções ainda abstratas e idealizadas acerca do papel docente e sobre o ambiente escolar. Muitos demonstraram insegurança quanto às práticas pedagógicas, ao maior contato e vivência com os alunos e à tomada de decisões que é inerente ao cotidiano da rotina escolar. Tais impressões iniciais estavam fortemente associadas à visão acadêmica do curso e as experiências práticas anteriores, revelando uma identidade docente ainda em construção. O PRP, nesse contexto, representou uma oportunidade concreta de uma maior inserção no campo profissional, servindo como ponte entre a teoria e a realidade educacional.

Quanto aos maiores desafios, destacam-se a adaptação à dinâmica da escola pública, a gestão de turma, a limitação de infraestrutura e recursos didáticos, bem como a necessidade de articular os conteúdos curriculares às demandas reais dos estudantes. Ao longo de todo esse processo de formação, as exigências do próprio programa, como o cumprimento das atividades propostas, a elaboração de planejamentos e os momentos de reflexão coletiva, demandaram dos residentes uma postura crítica, responsável e comprometida, até mesmo influenciando suas rotinas pessoais.

Apesar dos desafios, os aprendizados adquiridos ao longo da residência foram expressivos e apontaram contribuições significativas para a constituição da identidade docente. Os residentes destacaram o desenvolvimento da autonomia, o amadurecimento profissional, a ampliação da capacidade de reflexão crítica sobre a prática pedagógica e a valorização do trabalho colaborativo com os professores preceptores. A convivência no ambiente escolar favoreceu a construção de um olhar mais sensível, ético e contextualizado sobre o ato de ensinar, aproximando os futuros docentes das realidades socioculturais que compõem a escola pública brasileira.

Diante das reflexões propostas, reafirma-se que o Programa Residência Pedagógica se apresenta como uma política pública de formação inicial docente de grande relevância, sobretudo por proporcionar experiências significativas que favorecem a articulação entre teoria e prática, a aproximação com o “chão da escola” e a construção da identidade profissional. A partir das falas dos participantes, torna-se evidente que a imersão no cotidiano escolar, mediada por processos de acompanhamento, escuta e orientação, contribuiu de forma única para a compreensão do significado do que é ser professor e se reconhecer como tal.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Cloves; KINOSHITA, Fernando. Reseña de " O ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas" de ZABALZA, Miguel A. Revista Diálogo Educacional, v. 4, n. 11, p. 1-5, 2004. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189117774013.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016. ISBN 978-85-62938-04-7.

BEGO, G. A.; DOS ANJOS, J. R. C. A importância da Educação Física Escolar para a formação do indivíduo na sociedade. **Revista Saúde Unioledo**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 13–26, 2024. Disponível em: <https://wyden.periodicoscientificos.com.br/index.php/saude/article/view/452>. Acesso em: 28 jul. 2025.

BENITES, Larissa Cerignoni. **Identidade do professor de Educação Física**: um estudo sobre os saberes docentes e a prática pedagógica. 2007. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2007. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/96058> Acesso em: 30 jul. 2025.

BODELÃO, Lucelena et al. ENTRE TEORIA E PRÁTICA: Caminhos para uma formação docente crítica e reflexiva. **Revista Tópicos**, v. 3, n. 21, 2025. ISSN: 2965-6672. Disponível em: https://revistatopicos.com.br/artigos/entre-teoria-e-pratica-caminhos-para-uma-formacaodocente-critica-e-reflexiva?utm_source Acesso em: 24 jul. 2025

BORIM, ML da C.; ROMERO, FF da R.; DE QUEIROZ, LC; SOLERA, B.; FLORES, PP; FERREIRA, L.; ANVERSA, ALB; DE SOUZA, V. de FM. Construção da identidade profissional do professor de educação física na perspectiva do preceptor da residência pedagógica. **Revista Brasileira de Desenvolvimento**, [S. l.], v. 3, pág. 14306–14317, 2020. DOI: 10.34117/bjdv6n3-339. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/7945> Acesso em: 17 jul. 2025.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Básica. Brasília, DF: **Ministério da Educação**, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br> Acesso em: 30 jun. 2025.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, altera o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 30 jan. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2025. Acesso em: 13 jun. 2025.

BRASIL. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 10 mai. 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm Acesso em: 13 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007. Cria a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, transforma o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira em autarquia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 12 jul. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111502.htm Acesso em: 13 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 13 abr. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Política Nacional de Formação de Professores. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/rede-nacional-de-formacao-de-professores/sitemanacional-de-formacao-de-professores>. Acesso em: 28 jun. 2025.

BRASIL. **Senado Federal**. Projeto de Lei do Senado nº 227, de 2007. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/80855>. Acesso em: 12 abr. 2025.

CAPES. Programa de Residência Pedagógica. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/ptbr/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 10 abr. 2025.

CARVALHO, João Paulo Ximenes; BARCELOS, Marciel; MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio. Infraestrutura escolar e recursos materiais: desafios para a Educação Física contemporânea. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 10, p. 218–237, 2020. Disponível em:

<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2917> Acesso em: 15 jun. 2025.

COSTA, Christoph Kalil da Silva. PIBID e residência pedagógica: **Contribuições para formação do aluno de licenciatura em Educação Física**. 2019. 38 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Departamento de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/39426> Acesso em: 24 jul. 2025.

DE AMORIM, Aline Diniz; DA SILVA FERNANDES, Maria José. A FORMAÇÃO INICIAL, A PRÁTICA PEDAGÓGICA E O PROCESSO DE TORNAR-SE PROFESSOR. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 14, n. 30, p. 85–110, 2018. DOI: 10.22481/praxis.v14i30.4362. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/4362> Acesso em: 24 jul. 2025.

ELIAS, Francisca das Chagas Oliveira; SOUSA, Laina Caroline dos Santos; LIMA, Rarielle Rodrigues. Programa residência pedagógica na escola pública da rede estadual de São Luís/MA: desafios e contribuições na visão da preceptora. **Arquivos em Movimento**, v.18, n.1, p19-30, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/am/article/view/42876> Acesso em: 25 jun. 2025

FARIA, J. B. **O naufrágio, o baile e a narrativa de uma pesquisa**: experiências de formação de sujeitos em imersão docente. 2018. 385f. Tese de Doutorado em Educação, Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOSBA8PTQ/1/faria_2018_tese_finalcompleta.pdf Acesso em 30 jul. 2025.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. **NEPEgeo**, 2018. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf> Acesso em: 30 jul. 2025.

GASPAR, Talles Rhenan. **Programa Residência Pedagógica em Educação Física**: contribuições para a prática pedagógica na perspectiva dos/as residentes. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Bauru, 2024. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/253925> Acesso em: 22 jul. 2025.

- GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355–1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/> Acesso em: 30 jul. 2025.
- GAUTHIER, Clermont. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. **Ijuí**: Ed. UNIJUI, 1998. p.17-37. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/1339> Acesso em 09 abr. 2025
- GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. ISBN 978-85-224-5142-5.
- GOELLNER, SV; REPPOLD FILHO, AR; FRAGA, AB; MAZO, JZ; STIGGER, MP; MOLINA NETO, V. Pesquisa qualitativa na Educação Física brasileira: posicionamentos e usos teóricos - doi: 10.4025/reveducfis. v21i3.8682. **Revista de Educação Física**, v. 21, n. 3, p. 381-410, 31 jul. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/REVEDUCFIS.V21I3.8682> Acesso em: 27 jul. 2025
- GOMES, Manoel Messias et al. Reflexões sobre a formação de professores: características, histórico e perspectivas. **Revista Educação Pública**, v. 19, n. 15, 6 ago. 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/15/reflexoes-sobre-a-formacao-deprofessores-caracteristicas-historico-e-perspectivas> Acesso em: 13 jun. 2025.
- GRUTZMANN, Thaís Philipsen. Saberes docentes: um estudo a partir de Tardif e Borges. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 28, n. 3, p. 2–23, dez. 2019. DOI: 10.22478/ufrpb.2359-7003.2019v28n3.46972. Disponível em: <https://periodicos.ufrpb.br/index.php/rteo/article/view/46972> Acesso em: 24 jun. 2025.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. ISBN 978-85-249-1630-4.
- KRUG, Hugo Norberto et al. A Cultura da Educação Física Escolar. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 25, n. 1, p. 61-77, jan/jun 2016. Disponível em: <https://search.proquest.com/docview/2344220753?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true> Acesso em: 25 jun. 2025.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. ISBN 8597010126.

LÜDKE, Menga; André, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2012. ISBN 978-85-12-30370-3.

MACIEL, A. de O.; LIMA, A. I. B.; PONTES JUNIOR, J. A. de F. Estágio Supervisionado e Residência Pedagógica: possibilidades para formação docente crítica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp3, p. 2223–2239, 2020. DOI: 10.21723/riace.v15iesp3.14428. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14428> Acesso em: 22 jul. 2025.

MELO, Pedro Madruga. **Escuta sensível como ação pedagógica na EJA**. 2018. Tesina (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/195604> Acesso em: 24 jul. 2025.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: <https://shre.ink/t44P> Acesso em 20 jul. 2025.

NASCIMENTO, Ilma Vieira do; MELO, Maria Alice. A CAPES e a regulação da formação de professores da Educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 22, n. 3, p. 87–99, 23 Dez 2015. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/4192> Acesso em: 30 jun. 2025.

NEGRINE, Airton. **Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa**. In: GIL, Juana Maria Sancho; HERNANDEZ, Fernando; NEGRINE, Airton; MOLINA, Rosane Maria Kreuzburg. *A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas*. 3a Ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara. **Escolas e Professores: Proteger, Transformar, Valorizar**. 1. ed. Salvador: SEC/IAT, 2022. ISBN 97865993687-1-4. PROEN. Seleção de estudantes residentes. 2022. Disponível em: <http://www.ufma.br/portalUFMA/edital/mTvbHguUluf4J4R.pdf> Acesso em: 10 abr. 2025.

PROEN. Seleção de estudantes residentes. 2022. Disponível em: <http://www.ufma.br/portalUFMA/edital/mTvbHguUluf4J4R.pdf> Acesso em: 10 abr. 2025.

QUEIROZ, L. C. de; SOLERA, B.; SOUZA, V. de F. M. de. Dos entraves à busca por novos caminhos no planejamento da Educação Física Escolar: Residência Pedagógica como uma ação participativa. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, [S. l.], v. 13, n. 26, p. 171–186, 2021. Disponível em:

<https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/396> Acesso em: 24 jul. 2025.

RODRIGUES, Olira Saraiva et al. Tecendo Conhecimentos: Abordagem Qualitativa na Investigação Educacional. **HUMANIDADES E TECNOLOGIA (FINOM)**, v. 49, n. 1, p. 148-159, 2024.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto; DE SOUZA NETO, Samuel. SABERES DOCENTES, PRÁTICAS EDUCATIVAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: desafios, possibilidades e direções futuras: challenges, possibilities and future directions. In: **Colloquium Humanarum**. ISSN: 1809-8207. 2022. p. 158-175.

SANTOS, Rízia Caroline Nascimento dos; SILVA, Marcília de Sousa; GUILHERME, Larissa Quintão. Contribuição do Programa Residência Pedagógica para a formação dos discentes da licenciatura em Educação Física da UFV-CAF. Instrumento: **Revista de Estudos e Pesquisa em Educação**, Juiz de Fora, v. 23, n. 3 (edição especial), p. 672–687, set./dez. 2021.

Disponível em:

<https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/34946/23935> Acesso em: 28 jun. 2025.

SANTOS, Carlos Bernard Ferreira dos.; MARTINS, Naiara dos Santos.; VIANA, Raimundo Nonato Assunção.; SÁ, Selma Regina Santos. Residência pedagógica: perspectivas e olhares iniciais dos residentes em uma escola pública municipal de São Luís - MA. In: IX Encontro Nacional de licenciaturas- ENALIC, 9., **Anais**. Enalic, 2023. Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/104394> Acesso em: 17 jul. 2025.

SCALABRIN, Izabel Cristina; MOLINARI, Adriana Maria Corder. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. **Revista Unar**, v. 7, n. 1, p. 1-12, 2013.

Disponível em: <https://shorturl.at/TrpOo> Acesso em 28 jun. 2025

SILVA, Patrick Fideles da. **A residência pedagógica e a formação do licenciando em Educação Física**. 2022. 28 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2022. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/123456789/26425> Acesso em: 24 jul. 2025.

SOUSA, D. A. de; BARROSO, M. L. A formação inicial docente em Educação Física a partir do Programa Residência Pedagógica: um relato de experiência. *Práticas Educativas*,

Memórias e Oralidades - **Rev. Pemo**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 1–15, 2019. DOI: 10.47149/pemo.v1i2.3570. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3570> Acesso em: 30 jun. 2025.

SOUSA, Laina Caroline dos Santos et al. O Programa Residência Pedagógica/UFMA – Subprojeto Educação Física em uma escola da rede estadual de ensino em São Luís – MA. **Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 50–63, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/am/article/view/43084> Acesso em: 28 jun. 2025.

SOUSA, LS et. al. Formação docente: saberes docentes para uma atuação intercultural. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, [S. l.], v. 3, pág. e22211326394, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i3.26394. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/26394> Acesso em: 15 abr. 2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. Ed. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA Campus do Bacanga**. São Luís: UFMA, 2015. Disponível em: <https://arquivos.ufma.br/arquivos/2016077028bc7a3203613b14e1df3213/ProjetoPoliticoPedagogico2015.pdf> Acesso em: 20 jul.2025.

APÊNDICES

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA

1. Sobre o PRP:

- Como você tomou conhecimento do Programa Residência Pedagógica e o que motivou sua participação?

2. Experiência no Programa Residência Pedagógica

- Quais foram as primeiras impressões acerca do PRP (fase inicial) e no contato com a escola campo?
- Como foi a dinâmica de interação com o preceptor e com os demais docentes da escola-campo?

3. Contribuições para a Formação Docente

- De que maneira o PRP influenciou sua percepção sobre a profissão docente?
- Você acredita que o programa contribuiu para o desenvolvimento de competências pedagógicas essenciais, como planejamento, regências das aulas e avaliação?

4. Construção de uma identidade docente

- Quais as maiores dificuldades enfrentadas durante o período da sua participação no PRP? E você se sente mais preparado para enfrentar os desafios da docência?
- Quais aspectos do PRP foram mais significativos para a construção da sua concepção de como é ser professor?

5. Percepções pessoais

- Quais foram os maiores aprendizados que você obteve durante sua participação no PRP, e o que foi mais significativo para sua formação?
- Quem você era quando entrou na Residência Pedagógica e quem você é hoje?

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)

Este formulário objetiva pesquisar junto aos graduandos(as) e egressos(as) atuantes como professores(as) de Educação Física que participaram do Edital 117/2022 PROEN/UFMA/CAPES, referente ao Programa Residência Pedagógica (PRP), a participarem da pesquisa intitulada “O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFMA: CONTRIBUIÇÕES NA CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE DOCENTE”, desenvolvida no âmbito da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). O estudo tem como objetivo analisar as contribuições do Programa Residência Pedagógica (PRP), do subprojeto da Universidade Federal do Maranhão – Campus Dom Delgado, no processo formativo e para a construção de uma identidade docente.

A participação envolve o preenchimento de um questionário e/ou entrevista, cujos dados serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos.

É importante destacar que:

- 1) A participação é totalmente voluntária, e o(a) participante pode desistir a qualquer momento, sem prejuízo de qualquer natureza;
- 2) Nenhum dado pessoal ou nome será divulgado, assegurando-se o anonimato e o sigilo das informações;
- 3) Os resultados serão utilizados apenas para fins científicos e acadêmicos, e poderão ser apresentados em trabalhos, artigos ou eventos, sempre preservando a identidade dos(as) participantes;

Caso tenha dúvidas ou deseje esclarecimentos, o(a) participante poderá entrar em contato com o(a) pesquisador(a) responsável.

As informações fornecidas serão tratadas de forma confidencial e utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos, em conformidade com a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD).