

Programa residência pedagógica na formação inicial docente: o que dizem professores de educação física do ensino fundamental do interior do estado do Ceará?

Pedagogical residency program” in the teacher education: what do physical education teachers in elementary schools in the countryside of the state of Ceará say?

¹ Maria Diva Barbosa Lima 

² Leandro Araujo de Sousa  

³ Thaidys da Conceição Lima do Monte 

⁴ José Aírton de Freitas Pontes Junior 

RESUMO

O Programa Residência Pedagógica (PRP) tem como finalidade contribuir para a formação inicial de professores, ao promover a imersão dos licenciandos no ambiente escolar e, assim, fortalecer a articulação entre teoria e prática. Nesse sentido, o presente estudo objetiva analisar as percepções de professores de Educação Física da Educação Básica que participaram do PRP durante a graduação. A pesquisa, de abordagem qualitativa e natureza exploratória, contou com a participação de três docentes, com idades entre 24 e 25 anos, formados por uma Instituição Federal de Ensino no estado do Ceará. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semi estruturadas, cujas respostas foram transcritas e submetidas à análise temática. Os resultados revelam que os participantes enfrentaram desafios decorrentes da pandemia de Covid-19, sobretudo em razão do ensino remoto e do distanciamento social. No entanto, relataram que o PRP favoreceu o desenvolvimento da autonomia, a construção da identidade docente e a consolidação de saberes didáticos. Portanto, conclui-se que a participação no programa foi tanto para o ingresso quanto para a permanência na carreira docente, uma experiência formativa significativa na trajetória profissional dos professores investigados.

Palavras-chave: política educacional. formação de professores. educação física

ABSTRACT :

The Pedagogical Residency Program aims to contribute to the initial training of teachers by promoting the immersion of undergraduate students in the school environment and thus strengthening the link between theory and practice. In this sense, the present study aims to analyze the perceptions of Physical Education teachers in Basic Education who participated in the program during their undergraduate studies. The research, which was qualitative and exploratory in nature, involved three teachers, aged between 24 and 25, who graduated from a Federal Educational Institution in the state of Ceará. Data collection was carried out through semi-structured interviews, whose responses were transcribed and submitted to thematic analysis. The results reveal that the participants faced challenges arising from the Covid-19 pandemic, mainly due to remote teaching and social distancing. However, they reported that the program favored the development of autonomy, the construction of teaching identity, and the consolidation of didactic knowledge. Therefore, it is concluded that participation in the program was, both for entry into and permanence in the teaching career, a significant formative experience in the professional trajectory of the teachers investigated.

Keywords: educational policy. teacher training. physical education

1 Licenciatura em Educação Física no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

2 Doutor em educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Docente do Instituto Federal do Ceará (IFCE).

3 Doutora e mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE).

4 Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Pós-Doutorado em Educação, com ênfase em Psicologia da Educação, na Universidade do Minho (Portugal), e Pós-Doutorado em Educação, na linha de Políticas e Gestão Educacional, pela Universidade Federal do Acre (UFAC).

1 INTRODUÇÃO

As reflexões acerca da formação docente no século XXI têm enfatizado a importância dos processos de formação inicial e continuada, tendo em vista que as exigências político-culturais contemporâneas requerem um novo perfil profissional, o que impacta diretamente as políticas educacionais (Lima; Medeiros; Sarmiento, 2012).

De acordo com Pimenta e Lima (2017), a formação docente nas instituições de ensino superior no Brasil frequentemente apresenta uma desconexão entre teoria e prática, o que acarreta defasagens significativas entre os saberes acadêmicos e as demandas reais da profissão. Essa fragilidade na formação prática está diretamente relacionada à dicotomia ainda existente entre os conhecimentos teóricos e a experiência pedagógica, comprometendo, assim, a constituição de uma formação integral do professor (Anjos et al., 2020; Dias; André, 2016; Piconez, 1991).

Neste contexto, a formação de professores nas Instituições de Ensino Superior (IES) tem passado por inúmeras transformações que, por sua vez, têm adquirido programas de formação com o intuito de preparar professores aptos a enfrentar os desafios do cenário educacional (Silva; Sousa, 2020).

Nesta circunstância, temos o Programa Residência Pedagógica (PRP), que é uma iniciativa voltada para formação inicial de professores conduzida pelas IES, que oferece experiências práticas no âmbito educacional através de ações pedagógicas realizadas em parceria com as redes públicas de Educação Básica (Brasil, 2018).

O PRP é estruturado em um núcleo em cada Instituição de Ensino Superior. Cada núcleo é formado por um docente orientador, responsável por guiar os residentes em suas atividades; o preceptor, um professor da Educação Básica selecionado para acompanhar os residentes em suas atividades na escola-campo; pelo residente, que é o estudante de licenciatura acompanhado durante sua imersão nas escolas, também constitui o núcleo do programa um coordenador Institucional que faz parte da IES para fazer o acompanhamento e execução do projeto institucional de Residência Pedagógica que é composto por um subprojeto de cada núcleo contendo as atividades que serão desenvolvidas nas escolas campos (Brasil, 2018).

No Programa, o licenciando é imerso no ambiente escolar e assume a responsabilidade de planejar e executar intervenções pedagógicas. A experiência de gestão da sala de aula ocorre através da elaboração e implementação de atividades educacionais, criação de planos de aula, desenvolvimento de sequências didáticas e execução de projetos de ensino (Anjos; Ferreira; Pires, 2020). Diante do exposto, o PRP possibilita o desenvolvimento dos futuros educadores com uma formação ampliada, permitindo uma imersão no ambiente escolar.

Assim, o programa visa elevar a qualidade dos cursos de licenciatura, proporcionando a integração entre teoria e prática através da experiência docente, por meio da interação com as escolas, o que permite aos licenciandos vivenciar o “fazer docente”, durante o processo de formação. Segundo Pimenta e Ghedin (2002), a integração entre prática e teoria promove uma prática reflexiva e auxilia na construção de conhecimentos profissionais para os professores em formação.

Dessa forma, o presente estudo visou analisar as experiências no PRP na Formação Inicial de Professores de Educação Física, bem como investigar se tais experiências impactaram o ingresso na carreira docente. Para orientar esta pesquisa estabelecemos a seguinte pergunta norteadora: Qual a percepção dos professores de Educação Física atuantes na Educação Básica que participaram do Programa Residência Pedagógica durante a formação inicial no curso de licenciatura? Em decorrência desta, lançamos mão das seguintes questões secundárias: Quais as contribuições do PRP para a formação inicial docente? O programa auxilia no ingresso à carreira docente?

2 MÉTODO

Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa de natureza exploratória, em que foi utilizado de entrevistas para a compreensão do fenômeno estudado, qual seja, a percepção de professores de Educação Física atuantes na Educação Básica que participaram do Programa Residência Pedagógica durante a formação inicial no curso de licenciatura.

Participaram da pesquisa 3 professores de Educação Física da Educação Básica - Ensino Fundamental. Sendo, 1 do gênero masculino e 2 do gênero feminino com idade de 24 e 25 anos, de uma cidade do interior do Ceará, que participaram como residentes do Programa Residência Pedagógica durante a formação inicial no curso de licenciatura em Educação Física de uma Instituição Federal de Ensino Superior.

Os critérios de inclusão, justificados metodologicamente e cientificamente para a seleção dos sujeitos desta pesquisa, incluíram: Ser docente de Educação Física, atuantes na Educação Básica, que tenham participado como residente, seja como bolsistas ou voluntários no Programa Residência Pedagógica de uma instituição federal de ensino e que aceite participar da pesquisa mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE).

No que se refere ao critério de exclusão dos sujeitos da pesquisa, foram excluídos aqueles que não atenderem aos critérios de inclusão, previamente estabelecidos ou que desistiram de alguma etapa da pesquisa.

Foi utilizada a entrevista semi-estruturada, composta por perguntas subjetiva e objetivas sobre o tema pesquisado, de modo a possibilitar a participação ativa do entrevistador, com base em um roteiro, sendo possível também fazer perguntas adicionais para esclarecer as respostas e obter uma compreensão mais detalhada do contexto estudado, de modo, a incentivar o entrevistado a refletir sobre cada questionamento (Farias; Impolcetto; Benites, 2020).

A estrutura do roteiro da entrevista foi organizada em três seções: I) processo formativo durante o curso de licenciatura em Educação Física com o foco em compreender como se deu a trajetória do participante no âmbito do PRP; II) perspectiva do participante em relação às contribuições do PRP na sua carreira docente na Educação Básica.

Os participantes foram contatados individualmente por e-mail para a realização de entrevistas semiestruturadas, tendo sido informados detalhadamente sobre os procedimentos da pesquisa e assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A coleta ocorreu no Instituto Federal do Ceará – Campus Canindé e nas instituições de trabalho dos docentes, com entrevistas de aproximadamente 30 minutos. Antes de cada entrevista, foram esclarecidos os objetivos da pesquisa, os direitos dos participantes, incluindo anonimato e possibilidade de desistência sem penalidades. As entrevistas foram gravadas, transcritas e enviadas aos participantes para validação, garantindo a fidelidade das informações.

Para a técnica de análise dos dados, foi empregado a análise temática, que envolveu um processo minucioso de leitura e transcrição de todo o material coletado. Para essa análise será realizado algumas etapas: I) organização e leitura dos documentos; II) codificação dos materiais, com o objetivo de identificar trechos, recortes de falas, palavras, ideias repetidas; III) categorização, que envolve a organização os dados de acordo com classificações baseadas nas informações obtidas dos documentos analisados (Farias; Impolcetto; Benites, 2020).

A pesquisa seguiu as normas da resolução 510/2016 que trata das pesquisas com seres humanos na área de ciências humanas e sociais.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A apresentação dos resultados ocorreu por meio de uma análise sistemática, baseada na leitura e organização de todo o material transcrito das entrevistas. Os dados foram examinados a partir do conteúdo coletado nas seções I e II do roteiro da entrevista semiestruturada.

3.1 Processo formativo durante o curso de licenciatura em Educação Física no âmbito do PRP

A partir da análise do material textual coletado, identificaram-se duas categorias temáticas, emergentes da relação entre os conteúdos examinados, voltadas à compreensão da trajetória dos professores de Educação Física no contexto do PRP. A Categoria I refere-se aos desafios enfrentados ao longo do processo formativo, enquanto a Categoria II abrange os saberes docentes construídos a partir das experiências vivenciadas. A organização dessas categorias, bem como seus respectivos resultados, encontra-se apresentada no Quadro 1.

Quadro 1. Experiências formativas no PRP.

CATEGORIAS	PROF I	PROF II	PROF II	RELATO
I. DESAFIOS DA PANDEMIA DO COVID-19	X	X	X	PI: Um dos maiores foi a pandemia do Covid-19, que tornou as minhas primeiras experiências ainda mais complicadas. PII: Um dos maiores foi a pandemia de Covid-19, pois, tanto o primeiro quanto o segundo módulo do PRP foram realizados de forma virtual, o que trouxe dificuldades em adaptar os métodos e estratégias pedagógicas ao ambiente online. PIII: Um dos principais desafios que enfrentei durante minha participação no PRP foi, sem dúvida, o contexto da pandemia.
II. CONHECIMENTO DOCENTE	X	X	X	PI: A partir das práticas vivenciadas no programa, pude perceber mais de perto a realidade de “ser professor”, especialmente no que se refere ao planejamento de aulas e à busca por atividades atrativas (...) nesse processo que realmente senti o que significa “ser professor”. PII: O PRP foi um “divisor de águas” na minha trajetória (...) tive a oportunidade de vivenciar diversas realidades educacionais, atuando em diferentes escolas e com diferentes públicos (...). PIII: O programa me proporcionou uma visão mais clara de como realmente é a profissão (...), permitindo-me aprender a resolver conflitos em sala de aula, preencher diários de classe corretamente, planejar de forma correta e elaborar questões de provas para os alunos.

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Com base nos relatos dos participantes demonstram que a pandemia da Covid-19 representou um dos maiores desafios durante a participação no PRP, tornando as primeiras experiências na docência ainda mais complexas. A necessidade de adaptação ao ensino remoto exigiu a criação e aplicação de novas estratégias pedagógicas, o que intensificou as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, Tardin e Romero (2022) destacam que o cenário pandêmico impôs limitações significativas à realização de práticas pedagógicas presenciais, obrigando os residentes a lidarem com uma realidade inédita, marcada pela necessidade de ressignificar suas ações docentes e adaptar-se às novas condições impostas pelo ensino remoto.

Com a interrupção das aulas presenciais, o desenvolvimento das práticas pedagógicas, essenciais para a construção da identidade profissional dos futuros professores, foi impactado, isso exigiu dos licenciandos a transposição de suas vivências iniciais para o ambiente virtual, enfrentando desafios relacionados a limitações tecnológicas, defasagens metodológicas e à ausência do contato direto com os alunos e a equipe escolar da escola (Duarte; Medeiros, 2020; Clemente; Cruz, 2021).

Essa constatação é corroborada pelos relatos dos participantes da pesquisa, os quais indicam que a pandemia da Covid-19 constituiu um dos maiores desafios durante sua atuação no PRP. Ademais, os mesmos relatam que as primeiras experiências na docência tornaram-se ainda mais complexas diante da necessidade de transição para o ensino remoto, o que exigiu a criação e implementação de novas estratégias pedagógicas e intensificou as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Pereira (2023), a formação inicial é construída a partir das vivências no cotidiano prático, sendo por meio dessas experiências que os licenciandos passam a se reconhecer como mais preparados e confiantes para o exercício da docência. Esses achados dialogam com os resultados de encontros realizados, nos quais se evidenciou que, ao longo da formação no programa, os professores participantes vivenciaram momentos significativos de desenvolvimento profissional, demonstrando resiliência, capacidade de adaptação e construção de conhecimentos relevantes para a prática docente.

As experiências preparatórias vivenciadas no início da trajetória docente, fundamentadas em políticas públicas de formação de professores, contribuem para a construção da identidade profissional e, quando bem estruturadas e consolidadas, possuem o potencial de favorecer o desenvolvimento de práticas pedagógicas e, consequentemente, incentivar o futuro professor a permanecer e se afirmar na profissão (André, 2012).

4 IMPACTOS DO PRP NA ATUAÇÃO DOCENTE DOS PROFESSORES

Esta seção consiste em compreender os impactos da participação no programa PRP na atuação docente dos professores de Educação Física na Educação Básica que foram residentes. A partir da análise do material textual coletado, foram identificadas três categorias temáticas que emergiram da relação entre os conteúdos analisados. A categoria I, que aborda a segurança e a autoconfiança adquirida. A categoria II, que abrange os conhecimentos adquiridos sobre os fundamentos práticos da docência, já a categoria III, trata da identificação dos participantes com a prática docente através da trajetória do programa.

Quatro 2. Impactos do PRP na carreira docente.

CATEGORIAS	PROF I	PROF II	PROF III	RELATO
I. AUTONOMIA E CONFIANÇA	X		X	PI: Quando surgiu a oportunidade de ingressar na carreira docente, aceitei de imediato, pois, graças ao programa, me senti mais confiante em relação às minhas práticas (...) me proporcionou mais segurança e autonomia. PIII: (...) me proporcionou mais conhecimentos e me ajudou a adquirir muita autonomia na minha atuação docente.

II CONHECIMENTO DIDÁTICO	X	X		PI: Durante as vivências, participei de ações didáticas desenvolvidas nas escolas, como os planejamentos e a elaboração de planos de aula (...) ao ingressar na carreira já sabia sobre as habilidades necessárias e como relacionar as ações com os objetivos da BNCC, tudo isso foi possível graças ao programa. PII: (...) ideias sobre planejamentos, métodos avaliativos e práticas pedagógicas, pontos que eu tinha bastante dificuldade (...) tive a oportunidade de compreender os documentos educacionais, como o plano de aula, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB).
III. IDENTIFICAÇÃO COM A DOCÊNCIA		X	X	PII: Percebi que a área da Educação Física era muito mais ampla e rica do que eu imaginava, e comecei a me identificar profundamente com a profissão. PIII: Fortaleceu meu gosto pela profissão, tornando-me ainda mais apaixonada pelo que faço.

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

A partir na análise dos resultados, é possível evidenciar que o PRP, ao proporcionar a imersão do ambiente escolar, teve relevância significativa no fortalecimento da segurança e da autonomia profissional, visto que a trajetória possibilitou aos professores a aquisição de experiência que contribuíram para o desenvolvimento de suas habilidades e a ampliação da capacidade de tomar decisões de forma independente favorecendo, portanto, o aprimoramento de sua atuação docente.

A profissionalização docente envolve a apropriação crítica dos saberes da prática, exigindo do educador iniciativa, responsabilidade e autonomia em sua atuação (Tardif, 2014). A autonomia, nesse contexto, assume um papel importante, pois permite ao professor ampliar sua compreensão sobre a própria prática, desenvolvendo uma postura mais crítica e consciente diante dos desafios do ambiente escolar, tornar-se mais preparado para lidar com a diversidade de situações e demandas pedagógicas, o docente passa a exercer sua função com mais segurança.

Nesse sentido, a autonomia conquistada ao longo da formação, por meio das experiências no PRP, contribui para que o professor seja reconhecido não apenas como um transmissor de conteúdos, mas como um agente reflexivo e transformador. Segundo Vergara (2020), esse educador é capaz de adaptar-se ou criar estratégias que favoreçam seu desempenho em sala de aula, promovendo uma prática mais significativa e contextualizada.

Ademais, foi verificado com base nos resultados que a participação no programa contribuiu para o desenvolvimento de competências essenciais à atuação docente, observou-se, ainda, que o programa possibilitou a superação de dificuldades relacionadas a métodos avaliativos e estratégias pedagógicas, ou seja, conhecimentos didáticos.

O conhecimento didático constitui uma dimensão fundamental da formação docente, pois é por meio dele que o professor compreende, organiza e sistematiza os conteúdos a serem ensinados, adequando-os às necessidades dos alunos e aos contextos escolares (Barra, Oliveira, Figueiredo, 2021).

O conhecimento didático revela-se essencial, uma vez que fornece subsídios teóricos e práticos que orientam a construção de estratégias pedagógicas coerentes com os objetivos educacionais, ao mesmo tempo em que possibilita a articulação entre o conteúdo a ser ensinado, as metodologias empregadas e as especificidades dos sujeitos aprendentes (Brandt, Magalhães, Silva, 2021).

Além disso, os resultados indicaram que a participação no programa foi eficaz na promoção da identificação docente. Segundo Monteiro et al. (2020), um dos papéis centrais da formação inicial de professores é justamente fomentar a identificação com a docência, o que pode ser alcançado por meio de programas de incentivo,

como o PIBID e o PRP, que proporcionam experiências práticas fundamentais para esse processo de construção da identidade profissional.

5 CONCLUSÃO

Este estudo teve como objetivo analisar as motivações, experiências formativas e os impactos percebidos por professores de Educação Física que atualmente atuam na Educação Básica e que, em sua trajetória de formação inicial, participaram como residentes do Programa Residência Pedagógica. A investigação concentrou-se, sobretudo, nas contribuições proporcionadas pelo PRP para o ingresso e consolidação na carreira docente.

No que se refere à trajetória durante a formação inicial no programa, observou-se primeiramente que o maior desafio nas vivências pedagógicas foi o período pandêmico. Porém, apesar das dificuldades impostas pelo contexto, marcado pelo distanciamento social e pela transposição das atividades para o ambiente remoto, os professores ex-residentes conseguiram ressignificar suas experiências formativas por meio da adaptação às novas demandas educacionais.

Ainda nos parâmetros das experiências no PRP, inferimos em comum que, através das vivências no PRP, os professores tiveram a oportunidade de aproximação concreta com a realidade da profissão, o aprimoramento das práticas pedagógicas e a ampliação da compreensão sobre as responsabilidades do magistério, por meio do contato direto com o planejamento e a condução de aulas diversificadas em diferentes etapas e modalidade da Educação Escolar.

Além disso, identificamos que a tragédia no PRP, foi determinante para o desenvolvimento da autonomia para o ingresso à carreira docente dos professores. Ao vivenciarem na prática os desafios e complexidades da profissão, os participantes afirmaram que passaram a tomar decisões mais conscientes, a propor intervenções pedagógicas com maior segurança e a refletir criticamente sobre suas ações em sala de aula. Essa autonomia, construída gradualmente por meio da atuação supervisionada e do enfrentamento de situações reais, contribuiu para fortalecer a autoconfiança dos professores.

Nesse contexto, também foi evidenciado a construção da identidade docente de maneira mais sólida, articulando os conhecimentos teóricos da universidade com as demandas concretas da prática educativa da EB. Essa articulação foi fundamental para a consolidação dos conhecimentos didáticos, que se manifestaram tanto na elaboração de planejamentos mais contextualizados quanto na aplicação de estratégias de ensino.

Assim, o PRP se mostrou como um espaço de formação relevante, que não apenas aproxima os ex-residentes da profissão docente, mas também potencializa o desenvolvimento de competências essenciais exigidas do mercado de trabalho, reafirmando a importância da vivência escolar na formação inicial de professores. Diante do exposto, destaca-se a importância de novos estudos que investiguem as experiências e os impactos vivenciados por licenciandos em EF no âmbito de programas de iniciação à docência.

REFERÊNCIA

- ANJOS, F. C. S. dos; FERREIRA, O. S.; PIRES, D. A. T. Diferença dos relatos de experiência em docência entre alunos do estágio curricular supervisionado e Programa Residência Pedagógica. **Kiri-Kerê - Pesquisa em Ensino**, [S. l.], v. 2, n. 5, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/32636>. Acesso em: 13 ago. 2024.
- ANDRÉ, M. Políticas e Programas de apoio aos Professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de pesquisa**. v. 42 n. 145 p. 112-129 jan./abr. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000100008>

ASAMBUJA, W. M. et al. Programa Residência Pedagógica: motivações, experiências e

contribuições a partir da percepção de residentes e preceptores de Educação Física. **Ensino & Pesquisa**, v. 20, n. 2, p. 128–142, jun. 2022. DOI: <https://doi.org/10.33871/23594381.2022.20.2.6962>

BRASIL. **Portaria GAB No 38, de 28 de fevereiro de 2018**. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (2018). Disponível em: https://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/28022018-Portaria_n_38-Institui_RP Acesso: 25 mar. 2024.

BRASIL. **Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Disponível em: <http://www.in.gov.br>. Acesso em: 24 mar. 2025.

BARRA, T. B. A.; OLIVEIRA, R. L. de.; FIGUEIREDO, J. B. de A. A didática no Ensino Superior: uma experiência dialógica de estágio em docência. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 4, p. 1–11, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/5989> Acesso em: 9 maio. 2025.

BRANDT, A. G.; MAGALHÃES, N. R. S.; SILVA, F. L. G. S. **Didática e formação de professores desafios e perspectivas da articulação entre teoria e prática**. volume 1 [livro eletrônico] / organização Andressa Grazielle Brandt, Nadja Regina Sousa Magalhães, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva. 1.ed. Curitiba-PR: Editora Bagai, 2021. 360p.

CASTRO, K. S. et al. Residência Pedagógica e a formação docente em tempos de pandemia: desafios e perspectivas dos licenciandos. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 13, e69101320707, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i13.20707>.

CLEMENTE, M. C. T.; CRUZ, G. D. A experiência de docentes em formação inicial com o ensino remoto: refletindo sobre desafios em busca de soluções prováveis. **Revista X**, v. 16, n. 3, p.703-727, 2021. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/reader/5ebd4e398e32df7da63d79cc034d92b24e5364c7> . Acesso em: 24 març. 2025.

DIAS, H. N.; ANDRÉ, M. A Incorporação dos Saberes Docentes na Formação de Professores. **Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 1, n. 3, p. 194–206, 2016. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/1426> . Acesso em: 13 ago. 2024.

DUARTE, K. A.; MEDEIROS, L. da S. **Desafios dos docentes: as dificuldades da mediação pedagógica no ensino remoto emergencial**. Anais VII CONEDU - Edição Online... Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/68292>> . Acesso em: 24 de març. 2025.

FARIA, J. B.; PEREIRA, J. E. D. Residência pedagógica: afinal, o que é isso?. **Educação**

Pública, v. 28, n. 68, p. 333–356, 2019. DOI: <https://doi.org/10.29286/rep.v28i68.8393>

FARIAS, A. N.; IMPOLCETTO, F. M.; BENITES, L. C. A análise de dados qualitativos em um estudo sobre educação física escolar: o processo de codificação e categorização. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 23, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v23.57323>

FORTUNATO, Ivan. A didática na formação inicial docente experiências de um professor formador em (auto) formação. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 8, p. e022009. 2022. DOI: <https://doi.org/10.20396/riesup.v8i00.8661350>

FRANCO, B. S.; ABREU, M. C. A.; MEDEIROS FILHO, A. E. C.; PONTES JUNIOR, J. A. F. Avaliação da formação docente na América Latina e Caribe. **Educação & Linguagem**, v. 8, n. 3, p. 14-25, 2021.

GAGNO, R. R. O programa Residência Pedagógica (RP) na Unespar e a construção da cultura docente. **Com a Palavra, o Professor**, v. 6, n. 15, p. 65–81, 2021. DOI: <https://doi.org/10.23864/cpp.v6i15.605>.

LIMA, N. R.; MEDEIROS, E. A.; SARMENTO, M.A. Formação inicial e continuada de professores: tecendo reflexões. **VI Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”, [S. l.]**, 2012. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10181/55/54.pdf> . Acesso em: 27 jun. 2024.

MONTEIRO, J. H. L. et al. O programa residência pedagógica: dialética entre teoria e a prática. **HOLOS**, v. 3, p. 1–12, 2020. DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2020.9545>

MOREIRA, J. A. HENRIQUE, S. BARROS, D. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Rev Dialogia**. São Paulo, n.34, p. 351-364, jan./abr. 2020. DOI: <https://doi.org/10.5585/dialogia.n34.17123>

PEREIRA, D.C de O. “Ser professor/a de português” no PRP: discursos concorrentes à constituição de identidades docentes. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 27, n. 60, p. 467–497, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5752/P.2358-3428.2023v27n60p467-497> .

PICONEZ, S. C. B. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. São Paulo: Papirus Editora, 1991.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação**. PUC-Campinas, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho de 2008. Disponível em: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/108> Acesso em: 09 maio. 2025.

SILVA, K. A. C. P da. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento - Diálogos em Educação**, v. 28, n. 2, p. 162–181, 2019. DOI: <https://doi.org/10.14295/momento.v27i2.8062>

SILVA, F.; BORELLI, S. S. O Estágio Supervisionado na Formação Inicial do Professor: A experiência em uma escola municipal de São Paulo e os seus desafios em Tempos Pandêmicos. **Revista Baiana de Educação Matemática**, v. 2, n. 01, 2021. DOI: <https://doi.org/10.47207/rbem.v2i01.12320> .

SOUZA NETO, S.; BORGES, C.; AYOUB, E. Formação de professores na contemporaneidade: desafios e possibilidades da parceria entre universidade e escola. **Pró-Posições**, Campinas-SP, v. 32, e020210031, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2021-0031> .

SILVA, I. C. P.; SOUSA, C. F. As contribuições do programa de residência pedagógica na formação docente dos licenciandos em matemática da ufpb/campus IV. **Plataforma Espaço Digital**, [S. l.], 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/68015> . Acesso em: 21 jun. 2024.

TARDIN, H. P. ROMERO, L. G. Formação prática na Residência Pedagógica em tempos de pandemia: reflexões sobre contribuições e aperfeiçoamento. **Educação e Formação**, Fortaleza, v. 7, 2022. DOI: <https://doi.org/10.25053/redufor.v7.e7342>.

VERGARA, J. L. Formação e prática: a autonomia docente em discussão. **Open Minds International Journal**, [S. l.], v. 1, n. 3, p. 89–103, 2020. DOI: 10.47180/omij.v1i3.75. Disponível em: <https://openminds.emnuvens.com.br/openminds/article/view/75> . Acesso em: 9 maio. 2025.