



Transformações no planejamento pedagógico e no desenvolvimento profissional: a influência do Programa Residência Pedagógica

Transformations in pedagogical planning and professional development: the influence of the Pedagogical Residency Program

Gabriele Maidano Roveda¹
João Paulo Freitas da Silva²
Rosalvo Luis Sawitzki³

Resumo: Este artigo analisa o impacto do Programa Residência Pedagógica (PRP) como uma prática de Formação Continuada (FC) colaborativa no planejamento pedagógico e no desenvolvimento profissional dos professores preceptores do núcleo Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria. Embora a Formação Inicial seja objetivo do PRP, partimos da hipótese de que o Programa apresenta e possibilita mudanças no trabalho pedagógico desses profissionais. Por meio de Entrevistas Semiestruturadas realizadas com dois preceptores, o estudo revelou que o PRP teve um impacto significativo, proporcionando aos docentes a oportunidade de revisar o Projeto Político-Pedagógico da escola, um documento frequentemente negligenciado. Os resultados destacam o efeito positivo do PRP em promover uma abordagem reflexiva e colaborativa na prática docente, evidenciando a importância para a FC.

Palavras-chave: Programa Residência Pedagógica. Educação Física. Planejamento Pedagógico. Projeto Político Pedagógico. Formação Continuada Colaborativa.

Summary: This article analyzes the impact of the Pedagogical Residency Program (PRP) as a collaborative Continuing Education (CE) practice on the pedagogical planning and professional development of preceptor teachers in the Physi-

1. gabyh.roveda@gmail.com. Mestre em Ciências do Movimento e Reabilitação (UFMS). Vinculada ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física: Iniciação à Docência e formação Continuada. Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-2175-340X>.

2. jpfreitasdasilva2009@gmail.com. Formado em Educação Física Bacharelado e mestrando na pós-graduação em Ciências do Movimento e Reabilitação. <https://orcid.org/0000-0003-0725-6757>.

3. rosalvo.sawitzki@ufsm.br. Professor Associado 4 do CEFD/UFMS e Doutor em Educação pela UNISINOS. Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-5768-6021>.

cal Education department at the Federal University of Santa Maria (UFSM). Does this program, despite not explicitly considering CE for teachers in its objectives, present and enable changes in their pedagogical work? Using semi-structured interviews with two preceptors, the study revealed that the PRP had a significant impact, providing teachers with the opportunity to review the school's Pedagogical Political Project (PPP), a frequently neglected document. The results highlight the positive effect of the PRP in promoting a reflective and collaborative approach to teaching practice, underscoring the importance of such programs in CE.

Keywords: Pedagogical Residency Program. Physical Education. Pedagogical Planning. Political Pedagogical Project. Collaborative Continuing Education.

Introdução

A formação de professores tem ganhado destaque frente às pesquisas e aos debates no cenário acadêmico brasileiro (Moreira; Miranda, 2019). É a partir das lacunas encontradas na Formação Inicial (FI), como o distanciamento entre ambientes formadores e a ausência de uma dimensão pedagógica da formação docente, que as pesquisas buscam fomentar reflexões e propor ações efetivas para preparar e qualificar a formação docente em sua totalidade¹.

Essas discussões e reflexões são essenciais e têm contribuído significativamente para o aprimoramento contínuo desses espaços de formação. Ao resgatarmos o verdadeiro sentido do termo formação, entendido como um processo contínuo, corroboramos com Nóvoa (1999), que afirma ser o ato de tornar-se professor um processo de longa duração. Esse processo envolve a aquisição de novas aprendizagens, conhecimentos de diferentes naturezas e um tempo indefinido para sua consolidação.

Considerando isso, Nóvoa (1999) pontua que tanto o exercício da docência quanto o sistema educacional necessitam de [re]significações em sua formação e estrutura. Além disso, devem proporcionar, apropriar-se e produzir novos conhecimentos para que, assim, acompanhem as mudanças e necessidades de aprendizagem de uma sociedade. Para isso ocorrer, a Formação Continuada (FC) de professores se apresenta com uma total relevância e importância para esses profissionais. Ferreira (2016, p. 98) define FC como “[...] um processo que ocorre numa fase posterior à Formação Inicial e acompanha o professor ao longo de sua história profissional e pessoal”.

Contudo, ao falarmos de uma FC, não nos referimos às propostas apresentadas de uma maneira descontextualizada e centralizadora (como aquelas em lâminas, em que o organizador detém todo conhecimento), que ignora as particularidades do contexto e as dificuldades dos docentes em sua trajetória. Nosso entendimento de FC vai ao encontro da ideia apresentada por Borges (2019), que considera uma FC colaborativa, ou seja, a proposta se insere diretamente nas problemáticas que os professores vêm enfrentando na escola, tendo o próprio docente o papel principal na resolução.

É em busca de fortalecer a formação docente que o Programa Residência Pedagógica (PRP), caracterizado como uma Política Nacional de Formação de Professores (PNFP), foi criado. Composto por acadêmicos de licenciatura, preceptores (professores atuantes em escolas) e coordenadores (professores de ensino superior), proporciona refletir coletivamente sobre o exercício da profissão, em uma rede colaborativa, entre pares mais e menos experientes.

Embora não seja seu objetivo primeiro, partimos da hipótese de que o programa contribui também para a FC. Nesse sentido, buscamos responder o seguinte questionamento: o PRP possibilita mudanças no trabalho pedagógico dos professores em formação continuada? Para responder tal pergunta, baseada em entrevistas semiestruturadas com dois preceptores do núcleo de Educação Física², do Centro de Educação Física e Desporto (CEFD), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), a presente pesquisa visa analisar de que maneira o PRP, enquanto uma prática de FC colaborativa, influenciou o planejamento das atividades pedagógicas e o desenvolvimento profissional dos professores.

Este artigo está dividido em cinco seções, além destas considerações iniciais. No primeiro momento, apresentamos o contexto de criação e regulamentação do PRP, detalhando suas etapas, seus objetivos e sua relação com a FI e FC de professores. No segundo, discutimos a FC colaborativa, destacando seu potencial para valorizar o protagonismo docente por meio de reflexões e aprendizados coletivos. No terceiro, analisamos as narrativas dos preceptores sobre os impactos do PRP, evidenciando como o programa possibilitou a revisitação crítica do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e a construção de planejamentos pedagógicos mais estruturados e colaborativos. No quarto, destacamos a experiência de colaboração entre docentes, preceptores e licenciandos, demonstrando como as práticas desenvolvidas no PRP promoveram transformações na prática pedagógica e no desenvolvimento profissional dos envolvidos. Por fim, nas considerações finais, refletimos sobre os resultados obtidos, apontando os benefícios do PRP para a formação docente e os desafios que permanecem no fortalecimento da relação entre gestão escolar e práticas pedagógicas.

1. A conjuntura do Programa Residência Pedagógica

O PRP foi instituído oficialmente em 28 de fevereiro de 2018, por meio da portaria nº 38 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o intuito de aprimorar a qualidade da FI dos Cursos de Licenciatura (Agência Brasil, 2017). No dia seguinte, foi lançado o Edital nº 06/2018 que tornou pública a seleção de Instituições de Ensino Superior (IES) para participar do programa, sendo selecionadas

mais de 200. O Edital também trouxe especificados os Cursos de Licenciatura contemplados com o programa:

Poderão integrar os projetos institucionais de Residência Pedagógica os Cursos de Licenciatura que habilitarem egressos para os seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Matemática, Ciências, Física, Química, Biologia, Geografia, História, Sociologia e Filosofia, e ainda, os cursos de Pedagogia, Licenciatura Intercultural Indígena e Licenciatura em Educação do Campo (CAPES, 2018).

O edital do PRP disponibilizou, no total, 45 mil vagas para residentes bolsistas, tal qual bolsas aos docentes orientadores – responsáveis pela orientação dos residentes – e aos professores preceptores – responsáveis pelo acompanhamento dos residentes nas escolas em que atuam –, tendo uma duração de 18 meses, com fim previsto no dia 31 de janeiro de 2020 (CAPES, 2018). Tal duração, 440 horas, foi dividida em etapas, a saber: dois meses para o curso de formação de preceptores e preparação dos alunos para o início das atividades; quatro meses, mais precisamente 60 horas, para ambientação na escola e elaboração do Plano de Atividade do residente; 10 meses para imersão na escola, 320 horas, sendo 100 horas de regência de classe e o restante para planejamento e execução de, no mínimo, uma intervenção pedagógica; e dois meses para a elaboração do relatório final (CAPES, 2018).

Assim, conforme o edital nº 6/2018, o PRP apresentou como objetivos³:

Aperfeiçoar a formação dos discentes de Cursos de Licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
Induzir a reformulação da formação prática nos Cursos de Licenciatura, tendo por base a experiência da Residência Pedagógica;
Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores;
Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de Formação Inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (CAPES, 2018).

Ainda, conforme edital 01/2020, são objetivos norteadores do programa:

Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, conduzindo o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente;

Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos Cursos de Licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC);
Fortalecer e ampliar a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de educação básica para a Formação Inicial de professores da educação básica;
Fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores (CAPES, 2020).

Apesar das pequenas mudanças e dos enxugamentos em seus objetivos, o PRP, mais uma vez, não direciona sua relevância para a FC de professores. Ainda que, através de seus preceptores (professores da escola pública), proporcione tal formação. No atual edital (24/2022), há um pequeno “avanço” em relação aos professores preceptores, nos objetivos específicos do programa:

- I - Fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes de Cursos de Licenciatura;
- II - Contribuir para a construção da identidade profissional docente dos licenciandos;
- III - Estabelecer corresponsabilidade entre IES, redes de ensino e escolas na Formação Inicial de professores;
- IV - **Valorizar a experiência dos professores da educação básica na preparação dos licenciandos para a sua futura atuação profissional;**
- V - **Induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula** (CAPES, 2022. Grifos nossos).

Os professores da Educação Básica, que anteriormente não eram nem citados diretamente nos objetivos, ganham um “destaque”, refletindo um possível reconhecimento que pode ser crescente em programas desse tipo. A valorização de suas experiências, um dos pontos principais em uma FC colaborativa, passa a ser notada e, por conseguinte, dialoga com a hipótese desta pesquisa. O PRP da Educação Física CEFD/UFSM pode ser visto como uma FC colaborativa, dependendo de como é conduzido pelo professor orientador.

Essa valorização reconhece que os conhecimentos acumulados pelos preceptores ao longo de sua vida pessoal e profissional têm importância e merecem destaque em um programa voltado principalmente para a FI de professores. Esse reconhecimento é essencial, porque permite que os licenciandos se beneficiem de uma perspectiva prática e realista sobre o ensino que, muitas vezes, pode ser negligenciada em uma formação teórica.

Ademais, o quinto objetivo postula a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica, pontos importantes a serem destacados, tendo em vista que envolvem a FC de professores, propiciando reflexões sobre a prática que não são possíveis no dia a dia

da escola. Tal indução acaba por sugerir que uma troca de conhecimento e a própria colaboração são pontos centrais desse novo edital.

Entretanto, ao abordar de forma específica as IES e os subprojetos, ressalta-se a participação da UFSM em todos os editais do PRP. Em 2018, divulgou em seu edital n.º 14/2018, de 26 de março de 2018, a seleção do Coordenador Institucional e Docente Orientador em dezoito diferentes áreas do conhecimento. Ao final, doze docentes foram selecionados e constituíram os doze subprojetos do programa na universidade, sendo a Educação Física a única área a ter dois núcleos (UFSM, 2018a).

Em 2020, no edital n.º 007/2020, foram selecionados o novo Coordenador Institucional e os Docentes Orientadores. Das vinte áreas ofertadas para seleção de docente orientador, apenas nove foram contempladas, das quais uma delas foi a Educação Física, com seus dois núcleos. Em 2022, por sua vez, no edital n.º 023/2022, para seleção de Coordenador Institucional e Docentes Orientadores, foram ofertadas 21 áreas para compor subprojetos, tendo inscrições apenas em 11 delas. Como nos editais anteriores, a Educação Física manteve seus dois núcleos.

Na especificidade da Educação Física, houve um maior cuidado com a inclusão da FC de professores em seus objetivos. Um exemplo disso são os objetivos específicos da edição de 2018:

Promover a construção de conhecimento da docência e sua complexidade para uma prática reflexiva e em consonância com as demandas da educação brasileira;
Organizar a produção de materiais didáticos pedagógicos em espaços de planejamento e estudos coletivos, com a participação efetiva dos “Residentes”, dos professores experientes “Preceptores” que exercem à docência nas escolas e do “Docente Orientador” com a função de articular e organizar as diferentes ações do programa;
Contribuir tanto para a melhoria da Formação Inicial dos residentes e da formação continuada dos professores preceptores, aproximando as IES com as escolas;
Qualificar os processos de ensino e de aprendizagem desenvolvidos nas escolas de educação básica (UFSM, 2018b).

É possível observar a inserção não apenas da FC de professores, mas também de “estudos coletivos”, nos quais residentes, preceptores e docente orientador se relacionam de forma colaborativa, construindo redes de troca de experiências. Essa dinâmica fortalece o vínculo entre a universidade e a escola básica, além de motivar o professor preceptor, que passa a se sentir valorizado, ouvido e reconhecido como autor em produções científicas, e não somente um objeto de pesquisa.

2. A Formação Continuada Colaborativa: um viés de protagonismo dos professores

A FC desempenha um papel fundamental no enfrentamento dos desafios escolares. No entanto, é extremamente relevante que essa formação considere as experiências do professor e o contexto em que ele está inserido, proporcionando momentos de reflexão de forma crítica. Para tanto, desconsideramos totalmente os modelos clássicos, “caracterizad[os] por um ensino diretivo regido pela lógica da racionalidade técnica, pela transferência de conhecimentos sem a preocupação com a experiência e os saberes construídos pelos professores e suas principais necessidades de formação” (Mendes Sobrinho, 2006 *apud* Ferreira; Santos; Costa, 2015, p. 291), ou seja, nesse modelo, o professor não é o centro da questão; em vez disso, algum indivíduo detém o “conhecimento” a ser transferido para os docentes. Essa perspectiva corrobora com a ideia de Imbernón (2010), quando ele se refere a esses modelos como “treinamentos”. Nas palavras do autor: “neles a ideia que predomina é a de que os significados e as relações das práticas educacionais devem ser transmitidos verticalmente por um especialista que soluciona os problemas sofridos por outras pessoas: os professores” (Imbernón, 2010, p. 54). Todavia, quem são os mais interessados na FC? Não deveria ser voltada para os próprios professores? Para seus problemas cotidianos, suas dúvidas, suas lamentações, suas conquistas e seus êxitos?

O autor defende que, “[n]a formação, deve-se trabalhar com os professores e não sobre eles” (Imbernón, 2010, p. 26), indo ao encontro do nosso pensamento de que a FC deve ser colaborativa (Borges, 2019). Nesse modelo, o professor e o trabalho pedagógico estão em destaque, permitindo que ele tenha o papel principal na resolução de suas questões. Borges (2019) explica que a FC colaborativa “se refere à ideia de duas ou mais pessoas estudarem coletivamente, visando à reflexão ou ao aprendizado sobre uma questão específica” (Borges, 2019, p. 35). Em outras palavras, são estudos colaborativos nos quais o grupo compartilha experiências, tanto positivas quanto negativas, relacionadas à vida pessoal e profissional, com o protagonismo de tentar ou efetivamente resolver essas questões. Quanto aos efeitos desses estudos colaborativos, Bracht *et al.* (2003, p. 116) apresentam resultados de uma pesquisa, em que os próprios professores:

[...] assumiram papéis de natureza colaborativa de parceria, o que cada um tinha o que aprender com o outro; [...] a prática docente envolve a vivência de situações e problemas não solucionáveis com a simples explicação técnico-teórico disponível, e por outro, expõe o professor a demandas que se modificam; as diferentes concepções dos professores relativas aos diversos elementos do processo ensino-aprendizagem modelam e influenciam suas percepções, sua compreensão dos eventos em sala de aula e em quadra e, conseqüentemente, sua prática pedagógica.

É nessa perspectiva que a proposta apresentada pela UFSM, em seu projeto institucional de PRP, em especial o da Educação Física, situa-se ao abarcar também a FC dos preceptores. Os objetivos apresentados deixam isso claro: contribuir para a melhoria do ensino básico ao considerar as demandas das redes de ensino e suas expectativas por novas práticas educacionais que propiciem melhorias nas escolas-campo. Essas práticas incluem a produção de materiais didáticos originais e a realização de ações que integrem toda a comunidade escolar. Além disso, o projeto visa ao aprimoramento da FC de professores por meio de oficinas (Becker, 2020), bem como oportuniza momentos de reflexão e [re]construção de seu trabalho pedagógico, propondo discussões e composições de soluções de acordo com suas problemáticas, ou seja, há uma FC colaborativa entre professores das IES, docentes da Educação Básica e acadêmicos de licenciatura.

A FC colaborativa que ocorre no núcleo do PRP da Educação Física UFSM é descrita por Roveda *et al.* (2023), ao esclarecer que houve um acordo entre residentes, preceptores e docente orientador para a realização de encontros/reuniões semanais. Inicialmente, foram discutidos textos pré-selecionados sobre planos de ação e unidades temáticas. Os autores descrevem que

após a inserção nas escolas-campo, as discussões abarcavam as experiências vividas na sala de aula e as dificuldades de cada um. Foi o momento de diálogo e auxílio mútuo sobre os desafios encontrados. Ao final de cada encontro também havia o tempo destinado às discussões por escola-campo, em que os desafios encontrados seriam discutidos em busca de uma reflexão conjunta, baseada nas experiências e formações de cada um dos envolvidos, sejam residentes ou os professores preceptor e orientador, aproximando os debates da escola-campo com a IES, objetivo do PRP (Roveda *et al.*, 2023, p. 61).

Os autores ainda relatam outras vezes sobre essa relação mútua de colaboração, fato que Becker *et al.* (2020, p. 972) citam ao falar da participação dos preceptores nas reuniões:

Os professores preceptores têm, entre outros, o compromisso de estar presente nas reuniões feitas semanalmente junto aos residentes e coordenador institucional, tendo duração de aproximadamente 2h. Essas reuniões tinham como objetivo debater sobre o modelo de trabalho, as metodologias de ensino de aula e experiências vivenciadas na educação física escolar.

Em vista disso, todos esses apontamentos corroboram os resultados da pesquisa de Becker (2020), que envolve também preceptores do PRP Educação Física UFSM. O autor afirma que o programa é uma FC e um espaço colaborativo – os colaboradores de sua pesquisa, por seu turno, compartilham desse mesmo entendimento. Fica evi-

dente, por meio das entrevistas e dos diários de campo construídos a partir das reuniões, essa troca de conhecimentos e experiências e a resolução conjunta dos problemas apresentados pelos preceptores e pelos residentes.

Portanto, a partir de uma política de formação, consolida-se a proposta de considerar, validar e criar espaços de FC de professores. Busca-se, assim, um alinhamento com as expectativas das redes de ensino e a avaliação que os professores das escolas-campo fazem de sua própria formação, bem como suas expectativas e sugestões para a formação de professores.

2.1 As narrativas dos preceptores: efeitos do Programa Residência Pedagógica no planejamento educacional e na formação docente

A primeira categoria que emergiu das entrevistas foi a possibilidade de revisitar o PPP da escola a partir da participação no PRP. Ambos os professores afirmaram ter relido o PPP da escola, pois foi um tema de reunião, como relata o preceptor 2:

Sim, a gente deu uma olhada, inclusive foi temática das reuniões que a gente teve do Residência, que a gente tinha que apresentar o PPP da escola pras outras escolas do grupo e foi bem interessante, porque eu não tinha visto PPP da escola, eu só fui olhar o PPP da escola quando foi solicitado no Residência. Aí quando a gente abriu, assim, a gente se deparou com um documento bem difícil, assim, um documento com muitos erros de ortografia, um documento bastante incompleto, que as ideias elas iam para todos os lados, daqui a pouco falava uma coisa, depois já mudava e falava outra coisa, mas a gente revisitou, ali principalmente a questão da filosofia da escola, dos objetivos da escola e tudo mais e aí a gente teve essa rodada de apresentações dentro do núcleo do PRP (Preceptor 2).

Ao responder ao questionário, o docente 2 informou que trabalhava há dois anos na escola. O PPP é um documento essencial para qualquer instituição de ensino, pois orienta todas as atividades pedagógicas e administrativas no contexto escolar. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), esse documento deve ser elaborado de forma democrática, envolvendo toda a comunidade escolar (Brasil, 1996). No entanto, o professor mencionou que teve contato com o PPP da escola apenas durante o PRP, o que evidencia sua falta de familiaridade com o documento e revela uma lacuna significativa em termos de gestão democrática. Conforme Saul e Saul (2013, p. 102), o PPP é “um documento que registra as decisões de planejamento do ano escolar, por exigência dos órgãos que definem as políticas mais amplas da educação”. Trata-se de um instrumento fundamental para a organização e gestão das escolas, não apenas por definir a identidade da instituição, mas também por indicar caminhos para o ensino de qualidade. Portanto, é surpreendente que um professor não tenha conhecimento de um documento tão crucial.

Entretanto, é importante ressaltar que o PRP proporcionou aos professores o contato e o conhecimento sobre o PPP da escola, possibilitando sua revisão, análise e discussão em reuniões do programa. Esse contato com o PPP provavelmente ocorreu devido à solicitação, feita durante uma dessas reuniões, para que os professores apresentassem o documento a outras escolas do grupo. Isso evidencia que o PPP, muitas vezes, é “deixado de lado”, resultando em incompletude, erros ortográficos e falta de coesão e coerência. Nesse contexto, o PRP desempenhou um papel significativo ao promover a familiarização dos professores com esse documento essencial, frequentemente subestimado, cuja ausência de atenção pode comprometer a eficácia do trabalho pedagógico.

No entanto, é pertinente questionar por que algumas escolas negligenciam um documento tão crucial para o trabalho pedagógico e para a gestão escolar. Ribas e Ferreira (2014) apontam que, frequentemente, o aspecto pedagógico é deixado de lado no contexto escolar devido a interferências das relações de poder, resultando em regulamentação excessiva e burocratização. A ausência ou descuido com o PPP pode impactar diretamente o trabalho dos professores, comprometendo a organização e a qualidade das práticas educacionais na instituição. No entanto, a criação desse documento é apenas o primeiro passo, uma vez que a manutenção e a atualização constantes são fundamentais para garantir sua relevância e eficácia ao longo do tempo.

Essa atualização periódica deve refletir as demandas locais e as mudanças na educação, considerando contextos sociais, tecnológicos e pedagógicos. Consultar artigos científicos sobre a revisão e a atualização do PPP pode fornecer retornos importantes e fortalecer o trabalho pedagógico. É interessante notar que, na resposta do preceptor 1, há uma abordagem crítica do PPP, evidenciada pelas citações das inspirações do documento:

A gente pegou, a gente deu uma mexida, assim porque ajuda para ter um entendimento do que é a escola, qual é o público que a escola tá pegando! Ajuda também a essa leitura da escola como um espaço de produção cultural que o nosso PPP tem bastante isso, então a Educação Física assume uma outra característica, vai além da pegada da esportivização, sabe, do rendimento. E a gente acabou fazendo essa discussão indo também, não propriamente no PPP, mas em textos que dão bases pro PPP hoje, Coletivo de Autores, o livro da Bregolato, cultura corporal dos jogos, do esporte (Preceptor 1).

O PPP é resultado de um processo coletivo que envolve gestores, professores, funcionários, alunos e a comunidade escolar. Ele deve refletir os valores, os objetivos e as práticas da escola, considerando as necessidades e contextos locais. Segundo Guedes, Silva e Garcia (2017), o PPP é um documento vivo, que deve ser constantemente revisitado e aprimorado, com mediação dos gestores escolares. Sua efetividade depende do engajamento de todos os envolvidos na escola, para que ele cumpra seu papel na formação de cidadãos conscientes e críticos. Apesar das dificuldades na construção

e revisão desse documento, convém comentar que, ao utilizar uma base mais crítica, o PPP traz alguns pontos relevantes em uma escola mercantilizada, como já havia sido mencionado nas perguntas sobre a FC:

[...] se tu for ler o PPP ele vai trazer muito o vocabulário da educação crítica e coisa! Embora a forma como ele tem sido, como a gente tem sido, colocado a debater o PPP e refazer, tem sido uma forma, assim vamos dizer, “a toque de caixa”. A gente não para, por exemplo, as atividades que nós estamos fazendo na escola para... pô, vamos dizer assim, parar uma semana, a gente tem uma leitura do PPP, discutir, olhar como é que tá os nossos alunos e aí, sim, reformular. É um documento no Docs e a gente vai colocando a partir da leitura individual, então, eu acho que vai um pouco da forma como tá, é porque é a forma que está sendo estruturada a escola, uma empresa. Então se olhar pro PPP e aquilo que tá colocado, a escola como um ambiente cultural, que a gente tá, vamos dizer assim, disputando os alunos pro conhecimento, eu trabalho dentro dessa perspectiva. Agora o que o PPP tem servido para nós, ele tá muito distante de ser uma ferramenta que nós pegamos, lemos, estamos com ela embaixo do braço, não é assim porque tem toda uma disputa de projeto da escola, que o que tá no PPP eles não estão levando a sério. Gestão democrática não existe, gestão democrática que implementa uma mudança curricular e “ó, vai ser assim, vocês têm que operar isso aí” como tá sendo o ensino médio integral, quarenta e tantas disciplinas que a gente tem professor que nem sabe o que vai dar na disciplina, eu acabei não entrando nesse projeto, ainda tô no ensino médio o anterior, o PPP está sendo deslegitimada no caso (Preceptor 1).

Uma produção participativa e coletiva de um PPP demanda diversas reflexões e consultas à comunidade, em específico sobre a concepção de educação e sua relação com a sociedade e a escola (Veiga, 2009). Tal documento enfrenta desafios, na prática, como um processo de elaboração e revisão realizados em um período de tempo curto, sem aprofundamento conceitual e legal. A rotina escolar, a falta de tempo e a burocracia podem dificultar a reflexão necessária (Lourenço; Silva, 2015).

O PPP deve considerar a escola como um ambiente cultural, onde se disputa o conhecimento e se constroem identidades, indo além da mera estruturação burocrática (Guedes; Silva; Garcia, 2017). No entanto, também é importante debater sobre o ser humano a ser formado e a sociedade, de maneira a criar uma consciência crítica nos estudantes. Como realizar essa tarefa se a educação está sendo mercantilizada, reduzindo cada vez mais os debates essenciais no cerne da sociedade? O PPP não deve ser apenas uma tarefa a ser cumprida, mas sim um instrumento relevante para pensar a identidade da escola, propor metas, definir avaliações, promover uma perspectiva interdisciplinar e oferecer diretrizes para o trabalho pedagógico dos professores. Ademais, ter coesão é fundamental para realizar um planejamento colaborativo – segunda categoria que surgiu nas entrevistas.

O planejamento escolar é uma ferramenta essencial para a organização e a eficácia do processo de ensino-aprendizagem. Segundo Libâneo (2013), trata-se de uma tarefa docente que engloba tanto a previsão das atividades, em termos de organização e coordenação para alcançar os objetivos propostos, quanto sua revisão e adequação ao longo do processo de ensino. O autor também destaca que “o planejamento é um meio para programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação” (Libâneo, 2013, p. 245). Dessa forma, ao ser questionado se o PRP contribuiu para a reflexão e o trabalho pedagógico realizado na escola, o preceptor 2 relatou esse momento de colaboração com os residentes, incluindo a construção de um planejamento coletivo:

Com certeza, acho que desde o princípio, assim eu ainda sou um professor iniciante, me consideram um professor iniciante e, assim, é muita coisa pra gente fazer, e eu tenho total consciência que, por exemplo, algumas práticas que foram trabalhados alguns projetos ali dentro da escola, que se não fossem os residentes, se não fosse o Residência não teria acontecido e eu quando eu entrei na escola eu me organizei de uma maneira e aí entrou o Residência e daí junto com os residentes a gente construiu um plano de ensino, a gente construiu um planejamento anual, um planejamento trimestral que eu estou readequando para este ano letivo. O Residência já está acabando, acaba em março agora e eu tô pegando aquilo que eu fiz com os residentes de modelo para introduzir na minha prática, agora de uma maneira mais individual, sem os residentes. Então, eu tô pegando o que eu construí com eles para introduzir na minha prática e eu acho que facilitou muito o meu trabalho ali e também mudou a minha perspectiva no sentido de que dá pra gente ir além, dá pra gente, é difícil, às vezes não vai dar, às vezes vai ser aquilo ali que tem que fazer e ponto, mas às vezes a gente consegue ir além e o quanto isso é gratificante pros alunos e acho que a partir do momento que a gente percebe isso nos alunos, a gente enquanto professor se motiva. Então, acho que o Residência me motivou a ir um pouquinho além (Preceptor 2).

O preceptor 2 enfatiza a relevância do PRP e dos residentes no seu planejamento enquanto professor iniciante, inclusive o utiliza e o readequou para este ano letivo. Esse relato oferece um olhar profundo sobre o impacto que o planejamento estruturado e o suporte colaborativo podem ter no desenvolvimento profissional e na eficácia do ensino, pois ele reconhece que, sem a colaboração dos residentes, certas práticas e alguns projetos não teriam sido implementados. Além disso, ressalta a importância de ir além do básico, mesmo quando as circunstâncias são desafiadoras, e como isso pode ser gratificante tanto para os alunos quanto para os professores.

A experiência do professor com o PRP representou um divisor de águas em sua atuação pedagógica. O planejamento das aulas, como evidenciado no relato, evoluiu significativamente graças à colaboração com os residentes e à construção conjunta de

um plano de ensino anual e trimestral, exemplificando uma abordagem estruturada e colaborativa. O professor pontua que o PRP não apenas contribuiu para a criação de um modelo de planejamento, mas também facilitou a adaptação contínua das práticas pedagógicas. Essa perspectiva está alinhada com Vasconcellos (2002), que defende o planejamento como um processo constante e adaptável, permitindo ajustes conforme as necessidades dos alunos e as condições do ambiente escolar. Assim, a flexibilidade no planejamento é essencial para atender às demandas do currículo e promover um ensino mais eficaz.

Além disso, a experiência do professor demonstra como um planejamento eficaz pode motivar tanto estudantes quanto docentes. O reconhecimento de que o esforço adicional resulta em experiências mais gratificantes para os alunos atua como um poderoso incentivo para o professor. Ao observar o engajamento e os benefícios obtidos pelos discentes a partir das práticas planejadas, o docente tem seu esforço validado, o que o estimula a desenvolver um trabalho pedagógico ainda mais dedicado e inovador.

Considerações finais

No decorrer deste artigo, abordamos o contexto do PRP, resumindo os principais objetivos do programa e contextualizando-o no âmbito da UFSM. Apesar de não explicitar a FC dos professores em seus objetivos, por meio dos relatos obtidos em entrevistas com preceptores de Educação Física, evidenciamos os benefícios do programa quanto ao trabalho pedagógico. A participação no PRP demonstrou ser um fator transformador na prática docente, especialmente no que tange ao planejamento pedagógico e ao desenvolvimento profissional dos professores. Além disso, proporcionou uma oportunidade única para os docentes revisarem e aprofundarem seu conhecimento sobre o PPP da escola, um dos principais documentos da escola que frequentemente é negligenciado. Essa revisão, por parte dos professores e dos licenciados, revelou lacunas significativas no documento, como erros e falta de coesão, evidenciando a necessidade de uma abordagem mais crítica e contínua para a sua atualização e relevância. Nesse sentido, destacamos a contribuição do programa para fortalecimento da gestão democrática, incentivando a participação e a construção coletiva.

O PRP desempenhou um papel fundamental ao promover a colaboração entre docentes e residentes. Por meio das atividades do programa, os professores puderam construir e readequar seus planejamentos de maneira colaborativa, o que trouxe novas perspectivas e motivação para seu trabalho. O relato do preceptor 2 destacou como essa colaboração não apenas facilitou a criação de um planejamento estruturado, mas

também incentivou um envolvimento mais profundo com o trabalho docente, resultando em práticas mais adaptáveis e eficazes.

Entretanto, o impacto positivo do PRP destaca também desafios persistentes, como a dificuldade em manter uma gestão democrática efetiva e a pressão para atender a demandas curriculares que podem comprometer a reflexão e a revisão contínua do PPP. O PRP mostrou ser um ponto de partida para uma abordagem mais estruturada e crítica, mas a transformação real requer um compromisso contínuo com a reflexão pedagógica e a gestão escolar.

Em suma, o PRP revelou-se um valioso catalisador para a melhoria do planejamento pedagógico e para o desenvolvimento profissional, ao oferecer suporte colaborativo e oportunidade de revisão crítica dos documentos institucionais. Contudo, para que esses ganhos sejam sustentáveis e amplificados, é crucial que as escolas promovam uma cultura de constante reflexão e atualização, valorizando o PPP como um instrumento dinâmico e essencial para a qualidade educacional.

Referências

- BECKER, Eriques Piccolo. **Narrativas de formação continuada de professores de educação física**: programa Residência Pedagógica. 2020. 118 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/22420/DIS_PPGEF_2020_BECKER_ERIQUES.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 20 jun. 2023.
- BECKER, Eriques Piccolo; SAWITZI, Rosalvo Luis; CALLAI, Ana Nathalia Almeida; BORK, Mariana. A relação entre o programa Residência Pedagógica e a formação continuada de professores preceptores. **Revista Iniciação & Formação Docente**, v. 7 n. 4, 2020. Disponível em: https://seer.uftm.edu.br/revistaelectronica/index.php/revistagepadle/article/view/4313/pdf_1. Acesso em: 20 jun. 2023.
- BRACHT, Valter; PAIVA, Fernanda; CAPARROZ, Francisco; FRADE, José; PIRES, Rosely; DELLA FONTE, Sandra. **Pesquisa em ação**: educação física na escola. Ijuí: Unijuí, 2003.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- BORGES, Robson. **Estudar com professores**: a formação continuada e o processo de mudança de concepção de ensino na educação física escolar. Curitiba: CRV, 2019.
- COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Portaria GAB nº 38**. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Brasília, DF: SEI/ CAPES, 2018a. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/28022018-Portaria_n_38-Institui_RP.pdf. Acesso em: 10 set. 2022.
- COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Programa de Residência Pedagógica**. Brasília, DF, 2018b. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 10 set. 2022.
- COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **O Programa de Residência Pedagógica**. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-residencia-pedagogica-pdf>. Acesso em: 02 nov. 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Portaria GAB nº 82**. Dispõe sobre o regulamento do Programa Residência Pedagógica - PRP., DF: SEI/CAPES, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria-de-educacao-basica/28042022-Portaria_1691648_SEI_CAPES_1689649_Portaria_GAB_82.pdf. Acesso em: 10 set. 2022.

FERREIRA, Janaína da Silva; SANTOS, José Henrique dos; COSTA, Bruno de Oliveira. Perfil de formação continuada de professores de educação física: modelos, modalidades e contributos para a prática pedagógica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 37, n. 3, p. 289-298, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/T9PknJD9rB7THGRyZqSVX5f/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 nov. 2022

FERREIRA, Liliana Soares. “Ser” ou “não ser” professora/professor? Eis uma questão em busca de respostas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 59, p. 175-192, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/cTtZnsZXrd434CVbXpPGy3D/#>. Acesso em: 02 nov. 2022.

GUEDES, Josenilson Viana; SILVA, Angela Maria Ferreira da; GARCIA, Luciane Terra dos Santos. Projeto político-pedagógico na perspectiva da educação em direitos humanos: um ensaio teórico. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 98, n. 250, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/Vnb6QkC3m7fSsxV6CDqjpcw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2023

MOREIRA, Jefferson da Silva; MIRANDA, Eduardo Oliveira. Balanço da produção acadêmica sobre o tema da formação de professores no Brasil: revisão dos enfoques temáticos. **Revista Cocar**, v. 13, n. 26, p. 575-592, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2541/1206>. Acesso em: 20 jun. 2023

NÓVOA, Antônio. **Profissão professor**. Lisboa: Porto Editora, 1999.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LOURENÇO, Linesanio de Sousa; SILVA, Deinne Airles da. A importância do projeto político-pedagógico para a organização escolar. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 4, 2015. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/15/3/a-importancia-do-projeto-politico-pedaggico-para-a-organizacao-escolar>. Acesso em: 3 jun. 2023

RIBAS, João Francisco Magno; FERREIRA, Liliana Soares. Trabalho de professores na escola como práxis pedagógica. **Movimento**, v. 20, n. 1, p. 125-143, 2014.

ROVEDA, Gabriele Maidano; MILANI, Michael Flores; FRANCESCETTO, Pedro Binotto; SILVA, João Paulo Freitas da; SAWITZKI, Rosalvo Luis. As contribuições do programa Residência Pedagógica na Formação Inicial de professores de educação física: Um Relato de Experiência. In: Rosalvo Luis Sawitzki, Robson Machado Borges, Luis Eugênio Martiny, Gabriele Maidano Roveda. (Org.). **Vida, vivência e experiência de professores(as) de Educação Física**: os processos de formação, a prática profissional e estudos sobre o Flow. 1ed. Ijuí: Editora UNIJUÍ, v. 4, p. 57-71, 2023.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Mudar é difícil, mas é necessário e urgente: um novo sentido para o projeto político pedagógico da escola. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 33, p. 102-120, 2013. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24367/17345>. Acesso em: 03 jun. 2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Edital n. 14/2018 - PROGRAD/UFSM. Seleção de coordenador(a) institucional e docente orientador(a)**. UFSM, Santa Maria, RS, 2018a. Disponível em: <https://www.ufsm.br/pro-reitorian.p.rograd/wp-content/uploads/sites/342/2018/03/49c6685bd122-4235-8506-fd1f53a14801.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Portal de Projetos. Santa Maria, RS,

2018. Disponível em: <https://portal.ufsm.br/projeton.p.ublico/projetos/view.html?idProjeto=62383>. Acesso em: 12 ago. 2022.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento:** Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico. São Paulo: Libertad, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática: Novos marcos para a educação de qualidade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 163-171, 2009. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/109/298>. Acesso em: 03 jun. 2023

VERDÉLIO, Andreia. MEC vai oferecer 80 mil vagas de Residência Pedagógica em 2018. Agência Brasil, 2017. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-10/mec-vai-oferecer-80-mil-vagas-de-residencia-pedagogica-em-2018>. Acesso em 10 set. 2022.

Notas

¹ Este artigo provém de uma Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento e Reabilitação da Universidade Federal de Santa Maria.

² A pesquisa foi aprovada pelo Parecer n.º 73750823.3.0000.5346 do Comitê de Ética da UFSM.

³ Portaria GAB n.º 38, de 28 de fevereiro de 2018 – CAPES. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/28022018-Portaria_n_38-Institui_RP.pdf.