

Residência Pedagógica em Educação Física: a relação teoria e prática na formação inicial de professores



Kadja Michele Ramos Tenórioⁱ

Universidade de Pernambuco, Recife, PE, Brasil

Bruno Modesto Silvestreⁱⁱ

Universidade de Pernambuco, Recife, PE, Brasil

Marcílio Souza Júniorⁱⁱⁱ

Universidade de Pernambuco, Recife, PE, Brasil

Resumo

Introdução. A pesquisa teve por objetivo analisar a relação entre teoria e prática na dinâmica da parceria escola-campo e universidade na formação dos residentes do curso de Educação Física da Universidade de Pernambuco no Programa de Residência Pedagógica. **Metodologia.** Trata-se de um estudo documental. Após uma leitura exploratória de 85 relatórios de residentes das três edições do programa, foram selecionados 31 e realizou-se a análise de conteúdo. Definiram-se duas categorias analíticas (relação teoria e prática na formação de professores e Programa de Residência Pedagógica) e duas unidades de contextos (entendimento e relação entre a escola-campo e a universidade). **Resultados.** Foram identificadas diferentes aproximações entre teoria e prática por parte dos residentes. Ao mesmo tempo, notou-se que participação no subprojeto Educação Física expressou uma minimização da dicotomia teoria-prática no processo formativo dos licenciandos. **Discussão.** Evidenciou-se que a relação entre teoria e prática, na dinâmica analisada, foi diretamente influenciada pela realidade da política de formação de professores no país.

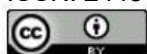
Palavras-chave

Educação Física; política educacional; formação de professores; residência pedagógica.

Pedagogical residency in physical education: the relationship between theory and practice in initial teacher training

Abstract

Introduction. The research aimed to analyze the relationship between theory and practice in the dynamics of the school-field and university partnership in the training of residents of the Physical Education course at the University of Pernambuco in the Pedagogical Residency Program. **Methodology.** This is a documentary study. After an exploratory reading of 85 resident reports from the three editions of the program, 31 were selected, and content analysis was performed. Two analytical categories were defined (relationship between theory and practice in teacher training and Pedagogical Residency Program) and two context units (understanding and relationship between the school-field and the university). **Results.** Different approaches between theory and practice were identified among the residents. At the same time, it was noted that participation in the Physical Education subproject expressed a minimization of the theory-practice dichotomy in the training process of the undergraduate students. **Discussion.** It is evident that the



relationship between theory and practice, in the analyzed dynamics, was directly influenced by the reality of teacher training policy in the country.

Keywords

Physical Education; educational policy; teacher training; pedagogical residency.

Residencia pedagógica en educación física: la relación entre teoría y práctica en la formación inicial del profesorado

Resumen

Introducción. Esta investigación tuvo como objetivo analizar la relación entre la teoría y la práctica en la dinámica de la colaboración escuela-campo y universidad en la formación de residentes en el curso de Educación Física en la Universidad de Pernambuco en el Programa de Residencia Pedagógica. **Metodología.** Se trata de un estudio documental. Después de una lectura exploratoria de 85 informes de residentes de las tres ediciones del programa, se seleccionaron 31 y se realizó un análisis de contenido. Se definieron dos categorías analíticas (relación entre la teoría y la práctica en la formación docente y el Programa de Residencia Pedagógica) y dos unidades de contexto (comprensión y relación entre la escuela-campo y la universidad). **Resultados.** Se identificaron diferentes enfoques entre la teoría y la práctica entre los residentes. Al mismo tiempo, se observó que la participación en el subproyecto de Educación Física expresó una minimización de la dicotomía teoría-práctica en el proceso de formación de los estudiantes de pregrado. **Discusión.** Se evidenció que la relación entre la teoría y la práctica, en la dinámica analizada, fue influenciada directamente por la realidad de la política de formación docente en el país.

Palabras clave

Educación Física; política educativa; formación docente; residencia pedagógica.

1 Introdução

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) foi instituído pelo Ministério da Educação (MEC) no ano de 2018 e se configurou, junto com o Programa de Iniciação à Docência (Pibid), criado em 2007, como um programa vinculado à política nacional de formação de professores. É importante destacar, com relação ao PRP, que a sua aprovação e desenvolvimento, sobretudo em suas duas primeiras edições, ocorreu em uma conjuntura política marcada pelo impacto de cortes e congelamentos de financiamento na educação, pela reforma do ensino médio e pela homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018a; Silva, 2018). Já a sua terceira e última edição foi delineada em 2022, um período também marcado por uma agenda de ataques à educação pública e à política de formação de professores (Anfope *et al.*, 2022).

Por meio da Portaria de Gabinete nº 39, de 28 de fevereiro de 2018, o PRP foi instituído com a finalidade de apoiar as Instituições de Ensino Superior (IES) do país “[...] na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica [...]” (Brasil, 2018b, p. 1). Sob a responsabilidade de implementação, acompanhamento e avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o programa foi elaborado para contemplar estudantes regularmente matriculados em cursos de licenciatura que já tivessem cumprido ao menos 50% do curso ou que estivessem cursando a partir do 5º período de graduação.

Ainda que os três editais tenham apresentado mudanças em algumas de suas características – a exemplo de objetivos, contexto, carga horária, tempo de permanência do residente, organização das atividades, quantidade de residentes por escola-campo –, todos tiveram em comum o fato de se configurarem como um espaço ampliado para a formação inicial de professores a partir de sua inserção nas escolas da educação básica. Além disso, em todas as três edições, exigiu-se dos residentes, ao final de sua participação no programa, a entrega de um relatório final no formato de relato de experiência, conforme modelo disponibilizado por cada IES.

Nesse e nos demais documentos do PRP, os estudantes passaram a ser denominados como residentes. Além desses, integraram o corpo de participantes de cada edição um professor da IES responsável por orientar/acompanhar o estágio do residente na relação teoria e prática, denominado docente-orientador; um professor da educação básica, denominado preceptor, responsável por acompanhar as atividades dos residentes na escola da educação básica, nomeada de escola-campo; e um coordenador institucional, docente da IES, responsável pelo projeto institucional submetido à Capes.

No que diz respeito ao processo de formação de professores, observa-se, sobretudo a partir da década de 1990, o aumento de discussões que apontam a necessidade de superação das perspectivas teóricas que se assentam na dicotomia entre teoria e prática (Tardif, 2014). Tal contexto expressa uma nova articulação “[...] entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas” (Tardif, 2014, p. 23).

Magnavita, Fontes e Siqueira (2022) chamam a atenção para a necessidade de se investigar se o PRP representa possibilidades de mudanças na formação de professores no Brasil ou configura uma tentativa de controle do exercício da profissão docente. De toda forma, independentemente das respostas, prescrutar esse e outros programas de natureza semelhante se faz importante para alimentar as ações vinculadas à política de formação de professores em nosso país. Em movimento semelhante, Tardin e Ananias (2023), ao analisarem a relação entre o PRP e o estágio supervisionado como espaços formativos, destacam a importância do investimento em pesquisas relacionadas ao programa para que tanto essa como outras políticas de formação de professores possam ser reestruturadas ou implementadas de forma a preservar características e funcionalidades distintas dos estágios supervisionados.

Na especificidade da formação inicial dos licenciados em Educação Física, além dos desafios comuns às demais licenciaturas, as dificuldades para se apreender a relação entre teoria e prática também assumem outras roupagens. Pelo fato de os elementos que compõem a cultura corporal serem os conteúdos sistematizados e trabalhados pela área (Coletivo de Autores, 2014), a noção de prática no campo da Educação Física foi historicamente compreendida apenas como a realização de práticas corporais, reforçando a leitura dicotômica de teoria como conhecimento (ideias organizadas acerca de determinado tema) e a prática como o momento no qual a centralidade encontra-se no fazer corporal.

Diante do contexto apresentado, levantamos como problema a ser investigado: como se deu a relação teoria e prática na dinâmica do PRP para discentes vinculados ao curso de Educação Física? Assim, temos como objetivo analisar a relação teoria e prática na dinâmica da parceria escola-campo e universidade diante da formação dos residentes do curso de Educação Física da Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco (ESEF-UPE) no PRP.

2 Metodologia

O estudo caracterizou-se como uma pesquisa documental, subsidiado por uma abordagem qualitativo-descritiva. A opção por essa abordagem se deu pela preocupação

com o aprofundamento e abrangência da compreensão acerca do fenômeno investigado, o que possibilitou a apreensão das nuances existentes na relação entre teoria e prática na dinâmica da parceria escola-campo e universidade no PRP subprojeto Educação Física da ESEF-UPE (Minayo, 2014).

Nos estudos do tipo documental, conforme Severino (2018), nos valem de matéria-prima oriunda de documentos escritos no formato de relatórios para desenvolvermos a investigação científica. Dessa forma, foram fontes dos dados 85 relatórios finais dos residentes participantes das três edições do referido programa, sendo 25 da 1ª edição, 37 da 2ª e 24 da 3ª e última edição. Destacamos que o total de residentes participantes nas três edições foi de 86, no entanto um dos relatórios teve seu arquivo corrompido e não pôde ser incluído nas análises. Cronologicamente, o recorte compreendeu o período de 2020 a 2024.

Para garantir a não identificação dos autores dos relatórios, ao longo deste trabalho, eles foram identificados como R1, R2 e R3, sendo a numeração estabelecida aleatoriamente entre as três edições. Realizamos uma leitura exploratória de todos os relatórios e, a partir da presença de um ou mais dos termos: “prática”, “teoria”, “teórico” e “práxis”, identificamos que 31 deles traziam, de forma mais elaborada ou difusa, a relação entre teoria e prática na dinâmica da parceria entre escola-campo e universidade oriunda das seguintes edições: 11 da primeira, sete da segunda e 13 da terceira.

Os outros 54 relatórios, ainda que pudessem guardar relação com questões teóricas ou práticas, não diziam respeito à relação entre elas. Seus conteúdos tinham como centralidade: estrutura do PRP, questões de infraestrutura das escolas, ensino remoto, descrição de atividades realizadas e retorno ao ensino presencial.

A partir dessa primeira análise, os 31 relatórios passaram por um processo analítico, subsidiado pela técnica de análise de conteúdo categorial por temática (Bardin, 2011). Nesse tipo de análise, busca-se identificar o núcleo temático por meio de categorias, que permitem, por meio da codificação, a operacionalização e asseguram rigor científico à pesquisa, dando maior relevância aos sentidos e significados do conteúdo e utilizando questões quantificáveis para leitura de contexto. Tivemos como categorias analíticas: a relação entre teoria e prática na formação de professores e o PRP.

Com relação à codificação do conteúdo dos relatórios, após a delimitação das categorias, os dados acerca do objeto foram desmembrados em “[...] unidades de registro e de contexto [que] devem responder de maneira pertinente [ao objeto investigado]” (Bardin, 2011, p. 134). As unidades de contexto foram: (1) entendimento; (2) relação escola-campo e universidade. Essas estão relacionadas com as categorias analíticas e expressam elementos que a compõem em uma dimensão mais ampla que as unidades de registro. Já as unidades de registro representam um dado bruto de base acerca do objeto extraído na íntegra da fonte. Foram unidades de registro vinculadas à unidade de contexto 1: dicotomia, práxis, contradição e superficialidade/imprecisão. Já para a unidade de contexto 2, tivemos como unidades de registro: dilemas, contradição, salto qualitativo para formação inicial, preceptores, possibilidades e socialização.

3 A relação teoria e prática na formação inicial de professores: tensões na política educacional

A formação de professores se constitui como campo de debate político e acadêmico no Brasil, com enfoques e perspectivas que expressam tensões que permeiam a formulação e a implementação de políticas educacionais, seja de maneira ampla, seja nas especificidades dessas políticas. Nesse sentido, Gatti (2021), ao discutir as proposições políticas e os programas para a formação de professores no Brasil, salienta a descontinuidade de implementação das políticas e a fragmentação das ações. Além disso, a breve história da formação de professores no país, de acordo com Carvalho, Barcelos e Martins (2020), demonstra a permanente dicotomia entre teoria e prática que perpassa a área.

André (2009), ao analisar a produção acadêmica sobre formação de professores, a partir de dissertações e teses produzidas no período entre 1990 e 2000, reconhece um crescente interesse pelo tema, com produções passando de 6% na década de 1990 para 14% nos anos 2000. A autora também chama a atenção para a mudança de centralidade das investigações, que, na década de 1990, centravam-se na formação inicial, com 72% dos estudos analisados, e, nos anos 2000, passaram a ter na identidade e na profissionalização docente a maior incidência, expressa em 41% dos estudos.

O estudo de Urbanetz, Romanowski e Urnau (2021), além de demonstrar a consolidação do interesse pela temática, destaca a complexidade das discussões. A pesquisa, ao fazer uma revisão integrativa sobre formação de professores entre o período de 2007 e 2019 na revista *Retratos da Escola*, identificou 33 publicações relacionadas ao tema e as classificou em três eixos principais: formação inicial e continuada de professores; formação para a atuação profissional e políticas públicas e seus impactos. No que diz respeito ao campo da Educação Física, a revisão integrativa de Leão e Barros (2018) também identificou uma crescente produção sobre a formação de professores: foram 26 artigos com esse enfoque publicados entre 2014 e 2017. Mesmo com o recorte da formação de professores de Educação Física, os autores identificaram que as produções dialogam sobretudo com o grande campo da educação.

Ao considerar esse cenário, é importante destacar a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996 como um marco regulatório da formação de professores, principalmente pelo artigo 62, que estabelece como necessária a formação em nível superior para atuar na educação básica, sendo admitida, para o exercício do magistério com atuação na educação infantil e no ensino fundamental - anos iniciais, a formação de nível médio, na modalidade normal.

A formação em nível superior, conforme Silva (2018), pode ser apontada como um dos indicativos qualificadores para a formação de professores, no entanto é necessário atentar para o fato de que, a partir dos anos 2000, as investidas/influências neoliberais passaram a se materializar sobremaneira no ensino superior brasileiro, com a criação de parâmetros de qualidade para a formação de professores engendrados a partir da lógica de mercado. Nesse sentido, de acordo com Albino, Rodrigues e Dutra-Pereira (2024), além de as políticas de formação de professores no país serem marcadas por remendos e imposições coloniais violentos que ensejam a formação de um determinado tipo de ser humano, têm seguido perspectivas neopragmatistas¹ que se apresentam como uma grande inovação, mas que não passam do já conhecido receituário neoliberal.

Nesse contexto, Isobe *et al.* (2022) chamam a atenção para o fato de que muitas das políticas educacionais voltadas para a formação de professores no Brasil se

¹ O neopragmatismo, para Albino, Rodrigues e Dutra-Pereira (2024, p. 10), “[...] consiste numa representação ideológica importante no processo de reestruturação do capital quando advoga de forma aditiva teoria e prática como se fossem somatórios simples para pensar a formação humana”.

configuram como ações fragmentárias, respondendo a pressões imediatistas e sem planejamento, contudo, ainda na leitura de Isobe *et al.* (2022), ao invés dessa configuração fragmentária, é imperioso para as políticas de formação de professores o investimento em ações amplas e orientadas a partir de princípios sólidos de formação inicial, entre eles o de relação entre teoria e prática.

Ao reconhecer a existência de abordagem dicotômica entre teoria e prática, Lüdke (2020) salienta a necessidade premente de se discutir a concepção de prática e a sua relação com a teoria nos cursos de formação de professores, afinal, ao se depositar apenas no estágio a responsabilidade pelo contato com a realidade prática do magistério de modo efetivo, além de reforçar a referida dicotomia, a própria concepção de prática acaba por sofrer um colapso no interior dos cursos de formação de professores (Lüdke, 2020).

Nesse sentido, Gimenes (2019) salienta que a formação não pode se restringir à dimensão teórica, pois incorreríamos no risco de limitarmos a apreensão dos estudantes apenas à contemplação da realidade; do mesmo modo, a prática não pode ser efetiva sem a primeira, pois essa ação demanda uma relação dialética com a teoria. Ainda na visão da autora, a práxis, por sua vez, pressupõe uma ação com a intencionalidade de transformar a realidade e o processo de formação de professores, enquanto parte constitutiva da prática social pode estar relacionada a esse movimento.

Vázquez (1977) nos ajuda a refletir acerca da práxis, fundamentando-a como conceito e ação para enfrentar a dicotomia entre o pensar e o agir, entre teoria e prática, levando-nos à necessidade de superar a compreensão de prática como uma ação utilitária e imediata. Para o autor, a atividade teórica² só existe através da prática e em relação à prática, no entanto ela, por si só, não transforma a realidade. Ela pode até transformar nossa consciência acerca de fatos e ideias sobre as coisas (percepções, representações, conceitos), mas não as coisas em si, pois falta a ela a dimensão material e objetiva. Já a atividade prática pressupõe uma ação efetiva no mundo e que tem por resultado uma transformação real deste.

Enfim, Vázquez (1977) nos ajuda a entender a práxis como atividade humana, transformadora do mundo e dele próprio, configurando-se como atividade real, objetiva

² “O sentido de teoria se aplica a um conjunto de conhecimentos aglutinados em torno de um princípio unificador que os articula e sistematiza, constituindo assim um determinado campo científico” (Vázquez, 1977, p. 193).

e, ao mesmo tempo, ideal, subjetiva e consciente, estabelecendo-se numa unidade entre teoria e prática, a qual implica também certa distinção e relativa autonomia.

A partir desses elementos, apesar de todas as contradições das políticas de formação de professores no Brasil, vale analisar a experiência da PRP e identificar como ocorre a relação entre teoria e prática na formação dos residentes.

4 Residência pedagógica em Educação Física na ESEF-UPE: o contexto da experiência dos residentes

Quando buscamos apreender qual o entendimento acerca da relação teoria e prática, identificamos entre as compreensões as que apontam para a dicotomia teoria e prática, sendo a primeira associada a conhecimentos adquiridos na universidade e a prática como momento de aplicabilidade de tais conhecimentos.

A imersão em um ambiente escolar durante a formação é crucial, e a residência oferece a chance de aplicar na prática os conhecimentos adquiridos na universidade (R16, p. 8).

Para ser capaz de promover um ensino de qualidade, é necessário que o docente seja submetido a vivências no campo profissional, para que o mesmo seja capaz de materializar os conhecimentos obtidos academicamente, buscando-se, desse modo, a articulação entre teoria e prática (R13, p. 3).

Avalio como pontos positivos a inserção dos estudantes em uma escola pública à qual não teríamos acesso facilmente; os encontros com as turmas de estágio as quais não estavam inseridas no programa; a tentativa de maior relação das IES com as escolas, pois é a partir da junção da teoria da universidade e a prática nas escolas que é possível uma boa formação de um docente (R6, p. 11).

Os extratos desses relatórios apontam, por dentro do processo de formação inicial na realidade da ESEF-UPE, que a relação teoria e prática na universidade é um desafio, entre outros, a ser superado e que ratifica a afirmativa de Silva (2020, p. 117-118):

Ao pensarmos em um curso de formação docente, os desafios são muitos, indo desde um maior envolvimento da universidade com a escola e conseqüentemente do professor universitário com o professor da educação básica, passando pela ideia de que a qualidade na formação docente depende de uma profissão docente forte, e chegando à superação da dicotomia teoria-prática no processo de formação, precisamos compreender que a escola e a universidade são teoria e prática, que a teoria e prática da universidade precisa se encontrar com a teoria e prática da escola e ainda pela apropriação dos saberes docentes necessários à prática docente.

Em outra parte do relatório do R13, é reforçada a ideia da prática como espaço de aplicabilidade de conhecimento, mesmo expondo na sequência elementos que demarcam o movimento da teoria e prática, quando traz que, apesar de existir um aporte teórico que sustenta a organização do planejamento, esse sofreu alterações para atender à dinâmica da realidade das diferentes turmas da escola.

Com relação à produção de planos de aula, tive a oportunidade de pôr em prática aquilo que aprendi na instituição de ensino superior, obedecendo aos elementos constituintes de um plano de aula, a saber: objetivo, conteúdo, metodologia, materiais, instalações e avaliação. Conforme as aulas iam se passando, pude compreender que cada turma possuía as suas peculiaridades e que era necessário realizar alterações no que diz respeito às estratégias para alcançar os objetivos, mas sem alterar os mesmos. Em algumas turmas, havia estudantes com deficiência auditiva; em outra específica, possuía um estudante cadeirante (deficiente físico) [...] (R13, p. 4).

A partir dessas experiências vivenciadas na Residência Pedagógica, foi possível perceber a importância do programa na formação de futuros professores, oferecendo uma vivência prática dos conteúdos teóricos aprendidos, além da inserção na realidade dos professores e alunos, passando pelos desafios reais e aprendendo a lidar com os problemas do dia a dia (R10, p. 6).

Para Veloso e Pivovar (2021), os debates educacionais precisam ser levados em consideração para se combater/superar a segmentação entre teoria e prática por dentro do processo de formação inicial de professores para que não tenhamos a superficialidade como característica dessa formação.

A imprecisão/superficialidade foi outra forma que identificamos de entendimento da relação teoria e prática, isso a partir da denominação de união entre teoria e prática. Que tipo de união? Há prevalência de uma delas? Essa união pressupõe um novo constructo que se retroalimenta? Não há outras passagens no referido relato que nos possibilitem fazer essas inferências. “*Confirmamos a importância do Programa de Residência Pedagógica para a formação dos discentes dos cursos de licenciatura, pois une a teoria aprendida em sala de aula com a prática nas escolas-campo*” (R17, p. 8).

Outra superficialidade/imprecisão foi evidenciada quando a relação teoria e prática é trazida como importante, mas os dados apresentados na sequência não permitem inferir como se deu o reconhecimento dessa importância. Ainda que de forma imprecisa, arriscamos inferir que o residente aponta que sua experiência em aulas da graduação, aqui denominadas de universidade, tomam como referência uma realidade distinta da existente nas escolas.

Primeiro ponto a ser destacado é sobre a importância do Projeto Residência Pedagógica, visto que, na nossa formação, temos pouquíssimos momentos em que lidamos com a realidade escolar. Assim, ao olhar para nossa formação e evidenciarmos a importância da relação entre teoria e prática nesse processo, além da realidade da universidade, que é diferente das escolas, afirmo que esse projeto, ao auxiliar junto à universidade, nos permite lidar com situações que nos preparam para a nossa docência. Nele pudemos qualificar nossa postura profissional, planejar e organizar todo o conteúdo e atividades desenvolvidas na escola (R11, p. 11-12, grifo nosso).

Nesse contexto, pensar essa relação diz respeito também a refletir acerca do referencial que constitui a leitura de tal relação. Frente a isso, Carvalho (2013, p. 323) defende, à luz da pedagogia histórico-crítica, que a relação entre teoria e prática na formação inicial de professor “[...] se dá na própria relação com o real, não numa relação unilateral aonde o discente vai até unidade escolar testar as teorias aprendidas na universidade, mas sim numa relação dialética [...]”. Dessa forma, as particularidades e contradições presentes na realidade da prática pedagógica serão acessadas.

Em um dos relatórios, foi possível apreender que a relação teoria e prática foi apontada como contraditória, porque se reconheceu que os estudos na Educação Física escolar, de forma geral, reconhecem a abordagem técnica/esportiva como não mais condizente com a configuração do componente curricular, no entanto a realidade encontrada na escola-campo revelou que tal abordagem ainda se mostra como centralidade para a condução das aulas. Com isso, a experiência no PRP permitiu o questionamento da prática pela teoria e a realização de mudança.

Dessa forma, percebe-se uma predominância de uma abordagem técnica e voltada para o desenvolvimento físico na escola, enquanto buscamos promover uma abordagem crítica e reflexiva, visando proporcionar uma Educação Física mais abrangente e significativa para os estudantes. Aqui tivemos oportunidade de refletir acerca dos fundamentos teóricos que estávamos estudando na universidade, o que a realidade da escola-campo nos trazia como desafio (R22, p. 6).

Apesar de o preceptor ter priorizado o esporte como tema principal para o semestre, ao final do período os alunos puderam escolher entre dança, ginástica ou lutas para serem explorados em sala de aula, com ênfase em sua história, prática e importância social. Embora essa abordagem tenha sido bem-sucedida e bem recebida pelos alunos, reconhecemos que nem todos os professores, além do preceptor que nos acompanhou, conseguem adotar esse acordo de forma consistente (R22, p. 5-6).

Ainda perscrutando o entendimento acerca da relação teoria e prática, na exploração da relação entre escola-campo e universidade identificamos a prática como

espaço de ampliar e aprofundar os conhecimentos teóricos. Supera-se o mero espaço de aplicabilidade de conhecimento.

O programa é uma grande oportunidade de aliar a teoria que é estudada na universidade com a prática docente que acontece na escola, tornando o processo formativo do estudante ainda mais significativo. [...] Diante do que foi exposto acima, a atuação do residente se deu em todas as esferas que envolvem o ambiente escolar: estudos, análises, problematização, reflexão e proposição de soluções durante o ato de ensino-aprendizagem realizado pelo residente na escola-campo. Pode-se notar que foi possível ao residente aliar a teoria vista na universidade com a prática docente na escola, mesmo as atuações acontecendo através do Ensino Remoto Emergencial (ERE). Foram várias dificuldades encontradas em meio ao ERE, mas, através dos estudos e formações realizados pelo residente durante o PRP, foi possível driblar e lidar com esses desafios (R9, p. 3; 10).

Outro residente, ao trazer em seu relatório análise das observações feitas das aulas de seu preceptor, expressa o entendimento de que a relação teoria e prática deve ser indissociável e constrói argumentos que explicam o porquê dessa defesa.

As aulas são regidas e terminam ficando meio soltas; as práticas não se comunicam com a teoria, que, para mim, com bases adquiridas na graduação, com os conhecimentos teóricos na experiência prática, é possível solucionar o problema, sendo teoria e prática indissociáveis para a obtenção do conhecimento. A reflexão crítica não deve ficar circunscrita à sala de aula, mas contemplar o universo compreendido pela instituição de ensino, comunidade e sociedade (R12, p. 9).

O termo “práxis” foi citado em dois relatórios, entendido como relação entre teoria e prática no movimento da realidade da escola, da prática pedagógica.

[...] Portanto, o Programa da Residência Pedagógica pode ser compreendido como um fator importante para formação inicial docente, enquanto encontra-se em período acadêmico para tornar-se profissional. Vivenciar a realidade escolar proporciona a prática da práxis para além da sistematização escolar, em que podemos encontrar coordenação, conselhos de classe, entre outros. Dessa forma, [...] produzir a vida do professor implica valorizar, como conteúdos de sua formação, seu trabalho crítico-reflexivo sobre as práticas que realiza e sobre suas experiências compartilhadas’ (Pimenta, 1996, p. 85) (R26, p. 5-6).

[...] o programa contribui para que os graduandos coloquem em prática o conhecimento que está sendo construído ao longo da formação, relacionado o processo de teoria e prática (práxis) no âmbito docente, desse modo, por meio das experiências e diálogos com a comunidade escolar, construir autonomia, identidade docente. [...] assim, é notório observar que, com cada reunião, plano de aula construído, aula regida, cada integrante estava, aos poucos, construindo identidade docente, além disso, reconhecer a relação existente entre a teoria e prática, que caminham entre si, e não em linhas distintas (R2, p. 2; 8).

Os excertos desses dois relatórios nos permitem identificar o reconhecimento da práxis como movimento contínuo e contraditório, no qual a prática pedagógica é revestida de decisões conscientes acerca da realidade educacional alicerçadas na teoria, mas, por outro lado, se a prática não consegue se expressar diante de teorias, nossa reflexão crítica fica limitada. Por sua vez, é importante que a teoria seja retroalimentada com problemas da prática, demarcando, assim, a indissociabilidade entre teoria e prática.

O homem age conhecendo, do mesmo modo que se conhece agindo. O conhecimento humano em seu conjunto integra-se na dupla e infinita tarefa do homem de transformar a natureza exterior e sua própria natureza. Mas o conhecimento não serve diretamente a essa atividade prática, transformadora; ele se põe em relação com ela através das finalidades. A relação entre o pensamento e a ação requer a mediação das finalidades a que o homem se propõe (Vázquez, 1977, p. 192).

Vemos então que a práxis, como uma unidade teoria-prática, possibilita-nos um olhar crítico e reflexivo sobre a formação, diante de nosso próprio processo formativo docente, num mesmo instante em que conduzimos processos formativos de estudantes, tal qual no PRP.

Para Silva e Castro (2022), é importante que o professor esteja sensibilizado para esse reconhecimento, pois ele implica transformações de envergadura que guardam potencial de transformar a maneira de se interpretar o fenômeno educativo nas escolas.

Em outro relatório, a práxis é entendida como expressão da relação teoria e prática, sendo delineada com mais clareza e consistência.

[...] o Programa de Residência Pedagógica [...] proporcionou o conhecimento do âmbito educacional e visualização das possibilidades para coadunar a formação inicial e expertise profissional para o futuro, permitindo também a reflexão das ações no ensino-aprendizagem e suas finalidades para construir, criar e ressignificar a prática pedagógica e qualificá-la. [...] Para além disso, identificamos que vários desafios e dicotomias da profissão docente ainda precisam ser superados. [...] a participação no Programa de Residência Pedagógica foi significativa para a práxis pedagógica, oportunizando o apoio dos preceptores e docente orientador, que foi de fundamental importância para nosso crescimento profissional e pessoal (R31, p. 10-11).

Segundo Freire (1987, p. 38), não se deve dividir, no processo de formação, a etapa da reflexão da ação. É importante a concretude da práxis. Essa “[...], porém, é

reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido”.

A reflexão acerca da prática, feita por meio da participação em minicursos, reuniões entre os residentes, preceptores e docente orientadora, é expressa em um dos relatórios como momento crucial para o processo de formação do licenciando. Tal ideia demarca uma superação da dicotomia entre teoria como conhecimento construído na universidade e prática como a sua aplicabilidade.

Durante o módulo 1 do Programa de Residência Pedagógica, no projeto de Educação Física da Universidade de Pernambuco, acompanhados pela docente orientadora e pela docente preceptora, nós, residentes, tivemos a oportunidade de observar, planejar e reger aulas na educação básica em escolas públicas. Também foi oportunizado a nós, residentes, participarmos de momentos enriquecedores de estudos e discussões, que são cruciais para refletir sobre a prática; de cursos e minicursos que contribuíram com nossa formação enquanto licenciados (R8, p. 1).

A importância da comunicação e interação entre preceptores e residentes é um elemento que qualifica a formação inicial, uma vez que os preceptores se configuraram como professores mais experientes com o campo escolar e que exerciam papel de cofomadores dos futuros licenciados. Tal é esse reconhecimento que, durante a pandemia, quando essa interação foi restrita, Tardin e Romero (2022) evidenciaram essa relação, via dados dos residentes, como ponto frágil da segunda edição do PRP, haja vista a contribuição dos preceptores para o processo formativo.

Entre as críticas recebidas pelo PRP, temos sua vinculação à BNCC. Em um dos relatórios, a relação entre a escola-campo universidade é posta como possibilidade de superação de dilema e espaço profícuo de demarcação de posicionamento político frente, entre outras, às políticas curriculares e de formação vigentes.

Mesmo com críticas e inquietações acerca do programa como um todo, acredito que em nossa realidade conseguimos fazer a diferença, respeitando, mas adaptando para a nossa realidade certas questões de conflito, como, por exemplo, fidelidade aos documentos norteadores exigidos em relação ao conteúdo das aulas. Sendo mais incisivo, quero dizer que, junto ao professor preceptor e docente orientadora, tivemos a maturidade de discutir e contextualizar possibilidades que a BNCC trazia, nem sempre materializando o que pediam os documentos ao pé da letra, mas adaptando e contextualizando para a nossa realidade, sempre com uma boa justificativa discutida previamente (R15, p. 9).

Para Milani, Gomes e Souza (2021), tanto a BNCC quanto a Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 2/2019 (Brasil, 2019), que dispõe acerca de novas diretrizes para a formação de professores da educação básica e institui a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores, estão entre as ações impostas ao processo formativo, desde a educação básica até o ensino superior, que desconsideram o acervo epistemológico acumulado e apontam para um atendimento as demandas imediatistas do mercado de trabalho. Concordamos com os autores e compreendemos que exercitar o processo de análise crítica da BNCC e suas implicações frente à relação teoria e prática no processo de formação inicial se configurou como uma possibilidade de superar as limitações intrínsecas ao programa na realidade investigada.

No que diz respeito à socialização, é apontada por dentro da relação escola-campo universidade como uma forma de retorno à sociedade e a própria escola-campo do que foi a experiência do PRP para os participantes envolvidos. Em se tratando de um programa financiado com verba pública, esse retorno à sociedade é imprescindível, inclusive para alimentar o processo avaliativo com dados concretos dos investimentos feitos na formação de professores.

Servindo, assim, para aproximar a formação acadêmica das reais demandas do ensino público e, para mim, pouco precisa ser mudado, pois a Residência Pedagógica se diferencia do estágio tradicional pois oferece maiores ferramentas ao licenciando no que se refere a esse aperfeiçoamento, que contempla atividades mais amplas, como, por exemplo, intervenções pedagógicas para além dos momentos das regências em sala, acompanhamento de um professor/preceptor da escola que oferece todo tipo de suporte e atendimento em relação à tudo que envolve a prática pedagógica e a construção de produções acadêmicas que dão retorno à sociedade e à escola de tudo o que foi produzido durante o período de imersão (R30).

[...] recebemos todo o suporte necessário da UPE e da escola-campo para a realização das atividades, seja regendo aula ou apresentando seminários, grupos de estudos, reuniões e qualquer necessidade ao longo da residência. Sobre esta questão de socializar com outros licenciandos ou entre os próprios residentes de Educação Física, acredito que em próximas edições poderiam ocorrer mais encontros expositivos/seminários/congressos, tendo em vista que estas apresentações nos trazem maiores trocas de conhecimentos, debates com participação de mais professores, possibilidade de relacionar com as atividades de nossa própria Instituição de Ensino Superior e o caráter expositivo destes encontros/seminários de certa forma nos motiva a estudar mais (R14, p. 11).

As três edições do PRP contaram com momentos de socialização do que estava sendo construído por dentro do programa, quer sejam nos eventos abertos ao público

externo à universidade, quer sejam nos eventos voltados para a comunidade acadêmica da própria ESEF-UPE.

Ainda no que concerne à relação teoria e prática em sua articulação entre a escola-campo e universidade, pudemos identificar entre os relatórios o entendimento de que há avanços para os que participaram como residentes. Ainda que a escrita seja sucinta, possibilita inferir que a denominação de outra realidade diz respeito a um salto qualitativo para o processo formativo inicial, pois, nas contradições e desafios que a dinâmica do dia a dia na escola traz à tona, mobiliza-se o pensar/agir crítico diante daquela realidade.

Algumas semanas após a nossa chegada, tiveram início os jogos internos do colégio, onde participamos auxiliando na organização tanto dos jogos internos, como atuamos na função de árbitros(as) e mesários(as), sendo essa uma importante vivência para a formação, pois durante a universidade aprendemos na teoria como organizar um projeto de evento ou colocamos em prática dentro de outros projetos ofertados dentro da universidade, contudo aplicar a ideia dentro de um colégio onde o professor de Educação Física é o único responsável é outra realidade (R5, p. 4).

Freitas (2023), ao investigar a contribuição do PRP para a formação inicial de egressos da 1ª e 2ª edições, no contexto da ESEF-UPE, identifica, a partir de documentos e de entrevistas com ex-residentes, o apontamento do trabalho a partir da relação entre teoria e prática como integrante da construção da identidade docente. Um salto qualitativo na formação dos residentes.

Os relatórios também trouxeram a influência do preceptor e docente orientadora na construção da relação teoria e prática, apontando-os como representantes das instituições escola-campo e universidade, respectivamente, mas que realizaram um trabalho em parceria de análise e atuação frente à realidade da educação básica.

A Residência Pedagógica foi um marco em minha graduação. [...] Contribui a nos aproximarmos da educação básica de forma mais completa e com uma maior estabilidade, pois temos duas profissionais nos apoiando (docente orientadora e preceptora) dando um maior suporte nesse processo, estabelecendo não só uma maior efetivação da relação teoria x prática para a formação, mas também proporcionando espaços para a construção e realização de atividades a partir da teoria e experiências advindas da graduação. Dessa forma, pude ter uma formação que proporcionasse uma reflexão sobre possibilidades de atuação quando deparada com particularidades de cada aluno e da escola-campo (R1, p. 10).

Para além do reconhecimento da singular contribuição do preceptor ao processo de formação inicial dos residentes, os relatórios nos relevam que um arranjo mais orgânico entre a escola-campo e a ESEF-UPE tem o potencial de trazer mais densidade à formação pensando no binômio profissão-formação. Ademais, vale destacar que a relação escola-campo e universidade é colocada como um ponto importante por fomentar no residente a reflexão acerca de seu processo formativo.

Com isso, ratifico a importância da participação do aluno da graduação no Programa da Residência Pedagógica, pois, para além do que já foi visto neste relato, o residente pode utilizar essa experiência para avaliar o caminho que foi feito, buscando melhora pessoal e propor melhorias que servirão de embasamento para posteriores que participarão do processo (R19, p. 5).

*O Programa Residência Pedagógica tem como objetivo aperfeiçoar, induzir, fortalecer e promover a formação adequada da prática nos cursos de licenciaturas, **consolidando a relação entre universidade e escola; fez com que, a partir da minha participação, pudesse perceber a importância da contribuição do programa para a minha formação profissional, pois pude pôr em prática todo o meu conhecimento adquirido durante a minha graduação, pude também ampliar meus conhecimentos, busquei sempre estudar para tornar as aulas dinâmicas e vi onde estavam todas as minhas limitações e até onde iriam as minhas possibilidades, tudo isso foi possível porque nos é ofertado muito reforço pedagógico pelos preceptores e a nossa docente orientadora (R3, p. 8, grifos nossos).***

Diante dos dados e análises dos relatórios de três edições do PRP na sua articulação com as escolas-campo, comungamos do mesmo desejo que Castellani Filho (2023, p. 47):

Que as experiências na Educação Básica sejam motivos de abstração teórica por parte dos que as vivenciam, de modo a extrapolar a simples apreensão do que elas nos mostram em suas aparências. Que os estudos originários na Educação Superior se balizem nas práticas educativas presentes no cotidiano escolar, não descurando da análise daquele próprio cotidiano, por conta da sua ingerência na configuração da mencionada prática pedagógica.

Assim, esperamos que os dados oriundos dos relatórios finais dos residentes nos permitam pensar acerca da concretude da relação teoria e prática na formação inicial de professores na especificidade da ESEF-UPE, bem como em outras instituições de ensino superior.

5 Considerações finais

Após as análises dos dados e o diálogo com a literatura, defendemos que a participação dos residentes no PRP, subprojeto Educação Física, expressou uma minimização da dicotomia teoria-prática no processo formativo dos licenciandos. É possível afirmar que a relação entre a teoria e prática no processo de formação inicial de professores de Educação Física ainda se mostra como desafio a ser enfrentado por todo o grupo formador, a exemplo da coordenação de curso, coordenação de estágio e coletivo dos professores. Tal relação não deve ser evidente apenas por dentro de participação em alguns programas, entre eles PRP, ou nos componentes curriculares de estágio obrigatório, uma vez que não são todos os estudantes que têm a oportunidade de participar dos programas que normalmente têm vagas limitadas.

A forma de trabalho (presencial ou remoto) e o acompanhamento sistemático das intervenções dos residentes foram elementos que se configuraram como necessários para que saltos qualitativos tanto na realidade das aulas de Educação Física escolar quanto no processo formativo dos licenciandos, na unidade entre teoria-prática, fizessem-se presentes.

Dessa forma, discutir e apresentar proposições que visem a qualificar o princípio da unidade entre teoria e prática ganha singular relevância frente ao momento atual, ano de 2026, quando o novo curso de graduação em Educação Física encontra-se em período de implementação por meio da Resolução nº 6/2018 (Brasil, 2018c), permeado de dúvidas, conflitos com o ingresso único, etapa de formação comum e, posteriormente, a opção do estudante entre o curso de licenciatura ou bacharelado em Educação Física, na qual há resumida menção à mobilização efetiva desse princípio durante o processo formativo.

Apesar de terem sido vivenciadas três edições sequenciadas do PRP, a conjuntura de cada uma foi diferente. Logo, compreendemos que a relação entre teoria e prática, na dinâmica da parceria escola-campo e universidade, sofre influência da realidade vivida pela política de formação de professores em nosso país e demarca a importância de que haja uma análise e posicionamento crítico frente às possibilidades que são apresentadas para a formação inicial de professores.

Ainda que haja a questão das diferentes conjunturas, temos como comum a defesa da necessidade das escolas brasileiras, em especial as públicas, de garantir a qualidade do professor que nelas exercem o magistério. Assim, apontamos, no contexto de ações que qualificam a formação inicial, a oportunidade de participação em programas, a exemplo do PRP, que fomentem o reconhecimento e exercício da relação entre teoria e prática, pois esta, como mostra a literatura, configura-se como questão perene na formação de professores e traz implicações diretas para a sua atuação sólida nas escolas.

6 Referências

ALBINO, Â. C. A.; RODRIGUES, A. C. S.; DUTRA-PEREIRA, F. K. A formação docente em disputa política: as persistentes apostas curriculares neopragmatistas e neoconservadoras. *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 9, e14103, 2024. DOI: <https://doi.org/10.25053/redufor.v9.e14103>. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/14103>. Acesso em: 10 ago. 2026

ANDRÉ, M. E. D. A. A produção acadêmica sobre formação docente: um estudo comparativo das dissertações e teses dos anos 1990 e 2000. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 41-56, 2009. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/4/3>. Acesso em: 25 set. 2024.

ANFOPE; FORUMDIR; FORPARFOR; FORPIBID RP; MONAPE. Carta do Rio de Janeiro. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 13., 2022, Rio de Janeiro. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: Anfope, 2022. Disponível em: <https://anfope.org.br/anais/index.php/anais/article/view/275/256>. Acesso em: 30 jan. 2026.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: 70, 2011.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*: documento normativo que orienta a formulação dos currículos escolares. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018a. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 26 jul. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 25 set. 2024.

BRASIL. *Portaria Capes nº 38, de 28 fevereiro de 2018*. Institui o Programa de Residência Pedagógica. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 1º mar. 2018b. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=130>. Acesso em: 12 ago. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CES nº 6, de 18 de dezembro de 2018. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Curso de Graduação em Educação Física. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 dez. 2018c. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104241-rces006-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 jul. 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2/2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 fev. 2020. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=10/02/2020&jornal=515&pagina=89&totalArquivos=1>. Acesso em: 9 jul. 2025.

CARVALHO, J. P. X.; BARCELOS, M.; MARTINS, R. L. R. Infraestrutura escolar e recursos materiais: desafios para a educação física contemporânea. *Humanidades & Inovação*, Palmas, v. 7, n. 10, p. 218-237, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/2917>. Acesso em: 10 ago. 2025.

CARVALHO, S. R. O estágio supervisionado da teoria à prática: reflexões a respeito da epistemologia da prática e estágio com pesquisa, à luz da pedagogia histórico-crítica. *Revista Histedbr On-line*, Campinas, n. 52, p. 321-339, 2013. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v13i52.8640245>.

CASTELLANI FILHO, L. Quando o simples pensar é revolucionário: ensaio sobre uma Educação Física crítica, em cenário educacional voltado à acriticidade. In: MALDONADO, D. T. (org.). *A vida nas escolas: por uma prática político-pedagógica crítica na Educação Física Escolar*. Curitiba: CRV, 2023. p. 37-50.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 2014.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, R. K. M. *Programa de Residência Pedagógica: contribuições na formação inicial de licenciados/as em Educação Física da ESEF/UPE*. 2023. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal da Paraíba/Universidade de Pernambuco, Recife, 2023.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: políticas e programas. *Revista Paradigma*, Maracay, v. 42, n. extra 2, 2021. DOI: <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2021.p01-17.id1044>. Disponível em: <https://revistaparadigma.com.br/index.php/paradigma/article/view/1044>. Acesso em: 10 jul. 2025.

GIMENES, C. I. A teoria e a prática na formação inicial de professores: algumas definições. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 11, n. 1, p. 267-276, 2019. DOI: <https://doi.org/10.9771/qmed.v11i1.28683>.

ISOBE, R. M. R. *et al.* Breve histórico das políticas de formação de professores no Brasil. *Cadernos da Fucamp*, Campinas, v. 21, n. 52, p. 135-153, 2022. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2794>. Acesso em: 25 set. 2024.

LEÃO, L. D.; BARROS, J. L. C. Uma revisão integrativa sobre a formação de professores de Educação Física no Brasil. *Revista Amazonida*, Manaus, v. 3, n. 1, p. 114-130, 2018. DOI: <https://doi.org/10.29280/rappge.v3i1.4511>.

LÜDKE, M. O desafio entre teoria e prática na formação de professores. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 14, n. 30, p. 951-963, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v14i30.1249>. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1249>. Acesso em: 10 ago. 2025.

MAGNAVITA, M. R.; FONTES, S. S.; SIQUEIRA, M. A nova política de formação docente: um panorama acerca do Programa Residência Pedagógica. *Revista Internacional de Formação de Professores*, Itapetininga, v. 7, e022012, 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/627>. Acesso em: 4 jul. 2025.

MILANI, M. F.; GOMES, G. V.; SOUZA, M. S. O atual cenário da formação docente no Brasil: os desdobramentos da BNCC nos cursos de licenciatura. *Motrivivência*, Florianópolis, v. 33, n. 64, p. 1-18, 2021. DOI <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2021.e79829>. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-80422021000100303. Acesso em: 10 ago. 2025.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec, 2014.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2018.

SILVA, K. A. C. P. C. Política de formação de professores: construindo resistências. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 12, n. 23, p. 307-320, 2018. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v12i23.857>. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/857>. Acesso em: 10 ago. 2025.

SILVA, P. P. *Estágio curricular supervisionado obrigatório no curso de licenciatura em Educação Física da Universidade de Pernambuco: entre o aumento de carga horária e sua qualificação*. 2020. 146 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade de Pernambuco/Universidade Federal da Paraíba, Recife, 2020.

SILVA, E. B.; CASTRO, R. F. Formação inicial e atuação docente: uma investigação histórico-cultural com professores de 5º ano de Porto Velho/RO. *Educação & Formação*,

Fortaleza, e9373, 2022. DOI: <https://doi.org/10.25053/redufor.v7.e9373>. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-35832022000100133. Acesso em: 10 ago. 2025.

TARDIN, H. P.; ANANIAS, E. V. Programa Residência Pedagógica e o Estágio Supervisionado: principais diferenças na inserção profissional de futuros docentes. *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 8, p. e10986, 2023. DOI: <https://doi.org/10.25053/redufor.v8.e10986>. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/10986>. Acesso em: 10 jan. 2025.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIN, H. P.; ROMERO, L. R. Formação prática na Residência Pedagógica em tempos de pandemia: reflexões sobre contribuições e aperfeiçoamento. *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 7, p. e7342, 2022. DOI: <https://doi.org/10.25053/redufor.v7.e7342>. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-35832022000100104. Acesso em: 10 ago. 2025.

URBANETZ, S. T.; ROMANOWSKI, J. P.; URNAU, S. Revisão integrativa sobre a formação de professores na revista *Retratos da Escola*. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 42, e240854, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.240854>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/BzqnRJnjs7DYv7qG3Gzmjv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2025.

VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VELOSO, F. S.; PIVOVAR, A. Residência Pedagógica nas IES: Programa de Aperfeiçoamento do Estágio Curricular Obrigatório?. *Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, Belo Horizonte, v. 13, n. 26, p. 187-200, 2021. DOI: <https://doi.org/10.31639/rbpf.v13i26.416>. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/416/280>. Acesso em: 10 ago. 2025.

Kadja Michele Ramos Tenório, Universidade de Pernambuco (UPE), Escola Superior de Educação Física (ESEF)

 <https://orcid.org/0000-0002-9588-689X>

Livre-Docente pela UPE. Doutora e mestra em Educação Física pela UPE/Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e licenciada em Educação Física pela UPE. Professora associada da UPE, atuando na graduação, especialização e mestrado profissional (Proef). Vice-Coordenadora do Ethnós.

Contribuição de autoria: Administração do projeto, análise formal, conceituação, curadoria de dados, escrita – primeira redação, escrita – revisão e edição, investigação e metodologia.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7651928845039306>

E-mail: kadja.tenorio@upe.br

Bruno Modesto Silvestre, Universidade de Pernambuco (UPE), Escola Superior de Educação Física (ESEF)

 <https://orcid.org/0000-0002-4147-1306>

Doutor e mestre em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), instituição pela qual é formado em Educação Física e Ciências Sociais. É professor na UPE, atuando na graduação e mestrado profissional (Proef). Membro do Ethnós.

Contribuição de autoria: Conceituação, escrita – revisão e edição, investigação e metodologia.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4930064350445706>

E-mail: bruno.modesto@upe.br

Marcílio Souza Júnior, Universidade de Pernambuco (UPE), Escola Superior de Educação Física (ESEF)

ⁱⁱⁱ  <https://orcid.org/0000-0003-4138-4330>

Pós-Doutor pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp) e livre-docente pela UPE. Doutor e mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), especialista em Pedagogia do Esporte pela UFPE e licenciado em Educação Física pela UPE. É professor associado IVE da ESEF-UPE, atuando na graduação, nos mestrados (acadêmico e profissional) e doutorado em Educação Física.

Contribuição de autoria: Conceituação, escrita – revisão e edição, investigação e metodologia.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2301804733279968>

E-mail: marcilio.souza@upe.com.br

Editora responsável: Lia Machado Fiuza Fialho

Pareceristas *ad hoc*: Samara Abreu e André Façanha

Disponibilidade de dados: Os dados de pesquisa estão disponíveis no corpo do documento.

Como citar este artigo (ABNT):

TENÓRIO, Kadja Michele Ramos; SILVESTRE, Bruno Modesto; SOUZA JÚNIOR, Marcílio. Residência Pedagógica em Educação Física: a relação teoria e prática na formação inicial de professores. *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 11, e15977, 2026. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/e15977>



Recebido em 23 de setembro de 2025.

Aceito em 28 de fevereiro de 2026.

Publicado em 18 de abril de 2026.

