



A PERCEPÇÃO DO PRECEPTOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM PARINTINS, AMAZONAS

Mariana Pereira de Andrade¹

Thaís de Souza Quaresma²

Monique Yassui Ferreira³

Matheus Fernando Pereira e Silva⁴

Tainara Batista Barbosa⁵

Resumo: A temática deste estudo visa investigar a percepção dos preceptores sobre o do Programa Residência Pedagógica (PRP), identificando os efeitos dessa prática na formação docente. O estudo é de abordagem qualitativa e descritiva, utilizando como instrumento uma entrevista semiestruturada, folha de anotações, gravador de áudio de celular e um aplicativo transcritor de áudio *Transkriptor*. Foram participantes desta pesquisa três professores de escolas públicas da rede estadual de ensino, que atuam como preceptores do subprojeto de Educação Física do Programa Residência Pedagógica. A análise dos dados se deu a partir da Análise de Conteúdo de Bardin (1977). O estudo demonstra que o preceptor destaca a importância do PRP na atuação e construção da identidade docente do residente. Por meio das entrevistas, foi possível analisar que as principais contribuições dos preceptores para

- 1 Mestre em Educação Física, Coordenadora do Programa Residência Pedagógica, UFAM, Campus Parintins/AM, andrademp@ufam.edu.br
- 2 Graduada em Licenciatura em Educação Física, Bolsista do Programa Residência Pedagógica, UFAM, Campus Parintins/AM, qthais75@gmail.com
- 3 Graduada em Licenciatura em Educação Física, Bolsista do Programa Residência Pedagógica, UFAM, Campus Parintins/AM, moniqueyassui60@gmail.com
- 4 Graduando em Licenciatura em Educação Física, Bolsista do Programa Residência Pedagógica, UFAM, Campus Parintins/AM, matheusfernandopereira27@gmail.com
- 5 Graduada em Licenciatura em Educação Física, Bolsista do Programa Residência Pedagógica, UFAM, Campus Parintins/AM, tainarabatistabarbosa02@gmail.com



os residentes foram a construção da autoconfiança, capacidade de lidar com o público e a autonomia, vivenciando o que é ser professor. O preceptor é o principal elo do programa que incentiva o residente a colocar em prática o conhecimento adquirido na Universidade, proporcionando-lhe vivências que vão além das fronteiras da escola.

Palavras-chave: Programa Residência Pedagógica; Formação Docente; Preceptores; Educação Física;

Abstract: The theme of this study aims to investigate the perception of preceptors about the Pedagogical Residency Program (PRP), identifying the effects of this practice on teacher training. The study has a qualitative and descriptive approach, using as an instrument a semi-structured interview, a sheet of notes, a cell phone audio recorder and an audio transcription application Transkriptor. Participants in this research were three teachers from public schools in the state education network, who act as preceptors of the Physical Education subproject of the Pedagogical Residency Program. Data analysis was based on Bardin's Content Analysis (1977). The study demonstrates that the preceptor highlights the importance of the PRP in the performance and construction of the resident's teaching identity. Through the interviews, it was possible to analyze that the main contributions of the preceptors to the residents were the construction of self-confidence, the ability to deal with the public and autonomy, experiencing what it is like to be a teacher. The preceptors is the main link in the program that encourages the resident to put into practice the knowledge acquired at the University, providing them with experiences that go beyond school boundaries.

Keywords: Pedagogical Residency Program; Teacher Training; Preceptors; Physical Education;



1 INTRODUÇÃO

O Programa Residência Pedagógica (PRP) é uma das iniciativas integrantes da Política Nacional de Formação de Professores que tem como objetivo incentivar a formação de professores para atuarem na Educação Básica. Conforme o edital 041/2022, a seleção de professor da rede básica como preceptor, deverá atender alguns requisitos como: possuir diploma de licenciatura na área do subprojeto que se pretende concorrer, ter experiência de no mínimo 2 anos na educação básica, estar atuando na escola-campo (local onde acontece o programa residência pedagógica). A função do preceptor é acompanhar o residente na escola-campo, elaborando atividades e contabilizando a frequência dos residentes, além de participar de ações de formação de professores idealizados pela Universidade em que o programa está vinculado (Brasil, 2022).

Para os professores preceptores participantes do Programa de Residência Pedagógica (PRP), o programa compreende uma constante qualificação de formação continuada, aperfeiçoando seus métodos pedagógicos de maneira atualizada juntamente com seus residentes, pois esta troca é bastante válida visto que os residentes estão em frequente contato com a universidade com atuais conhecimentos científicos (Rosa, Bittencourt, 2023).

Sendo assim, a partir da participação no PRP, surgiu o interesse em investigar o impacto da atuação dos preceptores no desenvolvimento da identidade e na formação docente de seus residentes, tendo em vista que o PRP obteve tempo hábil para a troca de experiências entre preceptores e residentes dando início em outubro de 2022, sendo a coleta realizada na reta final do programa. Com isso buscamos responder à questão que norteou o presente estudo: Qual a contribuição dos preceptores de educação física do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia – ICZES/UFAM no Programa de Residência Pedagógica? Dessa forma, o objetivo foi investigar a percepção dos preceptores sobre o PRP, identificando os efeitos dessa prática na formação docente.

2 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa quanto à abordagem do problema e descritiva quanto aos objetivos (Gil, 2018). Os dados foram coletados com três professores que atuam como preceptores do subprojeto de Educação Física do PRP, em duas escolas de ensino médio e uma que atende aos níveis



de Ensino Médio e Fundamental II. Para garantir a confidencialidade das informações, os participantes foram identificados como PREC1, PREC2 e PREC3.

O trabalho se dividiu em quatro fases e os instrumentos utilizados foram uma entrevista semiestruturada (Pádua, 2012), folha de anotações, um gravador de áudio de celular e um aplicativo transcritor de áudio *Transkriptor*.

No primeiro momento, entramos em contato com os preceptores pelo WhatsApp, para convidá-los a participar da pesquisa e explicar o objetivo do estudo. Após o aceite, agendamos dia e local em que a entrevista poderia ser realizada individualmente. Os participantes receberam um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) contendo as informações necessárias referente a pesquisa.

Na segunda fase, foi realizada a coleta de dados em fevereiro de 2024 na escola-campo de cada preceptor. As entrevistas duraram 30 minutos, com 13 questões elaboradas pelos próprios autores, a citar as que trouxeram maior relevância: *“Após sua formação em educação Física, você buscou formação continuada?”*; *“O que o(a) levou a participar do PRP na primeira edição? E por que se inscreveu novamente?”*; *“Quais eram suas expectativas em relação à participação no Programa? Você acredita que elas foram alcançadas?”*; *“Ao decorrer da sua participação no PRP, destaque os pontos positivos. E os negativos?”*; *“Qual a sua contribuição para a formação de seus residentes?”*; *“A participação no programa o (a) motivou a repensar em sua prática docente?”*; *“Você segue os conteúdos sugeridos no PPP e faz esse planejamento dos conteúdos com os seus residentes?”*; *“Quais os principais desafios que você sentia que afetavam diretamente na qualidade de suas aulas e, com a chegada dos residentes você observou que houve melhora?”*;

Na terceira fase, as respostas das entrevistas foram transcritas pelo aplicativo *Transkriptor* de transcrição automática de texto, a fim de garantir que os dados não sofressem alterações pelos pesquisadores. No entanto, ao revisarmos as transcrições, identificamos erros em algumas frases, dessa forma foi realizada uma análise manual para a melhor qualidade das informações. Após da transcrição das respostas, o material foi encaminhado aos participantes, para confirmarem a veracidade das informações.

A quarta fase foi a análise dos dados a partir da Análise de Conteúdo de Bardin (1977), onde as respostas analisadas foram categorizadas conforme a predominância de informações entre as entrevistas, dando destaques aos eventos de maior e menor predominância, sendo dividida em três categorias que podem ser observadas na seção de resultados e discussões.



3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados foram divididos em três categorias: a formação, o programa sob a percepção dos preceptores e a atuação dos preceptores no PRP. A seguir, cada categoria será apresentada separadamente:

A Formação dos preceptores

Nessa categoria é abordado a formação dos preceptores. O PREC1 é formado em Licenciatura em Educação Física, possui pós-graduação em docência no ensino superior e leciona no Ensino Médio, atuando há oito anos na educação básica com a carga horária de 20 horas semanais. O PREC2 é graduado em Licenciatura em Educação Física, pós-graduado em fisiologia e treinamento esportivo, tem mestrado em educação, atua nos níveis de Ensino Fundamental II e Médio, com carga horária semanal de 24 horas, e leciona há doze anos. O PREC3 é formado em Licenciatura em Educação Física e pós-graduado em metodologia do ensino superior, além de possuir mestrado em ciência da educação, já atuou no Ensino Fundamental I e II, e atualmente está atuando no Ensino Médio com a carga horária de 40 horas semanais, sendo professor há quinze anos.

Os resultados mostram compatibilidade entre as respostas dos preceptores em termos de formação na graduação, onde estudaram na mesma Instituição de ensino, com diferenças em relação à formação continuada, sendo o PREC2 e PREC3 mestres (*Stricto Sensu*) e o PREC 1 especializado (*Lato sensu*). De acordo com Bagatini e Souza (2019) o professor através da Formação Continuada precisa estudar e se atualizar para desenvolver conteúdos mais atuais e diversificados para seus alunos, para que eles tenham uma educação de qualidade. Rodrigues *et al.* (2017), reforça ainda que a formação continuada possibilita que o professor crie mecanismos para lidar com os problemas encontrados no ambiente escolar, além de aprimorar o seu conhecimento e suas práticas pedagógicas diárias.

O programa sob a percepção dos preceptores

A segunda categoria diz respeito aos desafios e motivos que levaram os preceptores a aderirem ao programa, bem como suas expectativas e vantagens do PRP. Ao serem questionados sobre os motivos para o interesse



no programa, identificamos que a sobrecarga de trabalho, além de ser um desafio constate, foi a razão pela qual os preceptores se inscreveram.

PREC1: “Como é que eu posso falar em outro cargo [...] Em uma outra posição já como preceptora, eu quis buscar essa experiência [...] Por isso, os motivos foram pelo interesse em participar mesmo, ter essa experiência”

PREC2: “Foi porque de fato eu me senti muito cansada [...] Foi esse um dos maiores motivos [...] em relação mesmo a uma ajuda que eu que eu gostaria de ter durante o processo, por conta da sobrecarga mesmo na escola, até porque nas escolas de tempo regular eles tem o que a gente chamar de HTP, [...] e aqui na escola [...] a gente não consegue ter um dia [...] para fazer o HTP. E aí fica tudo muito corrido [...] com Residência Pedagógica [...] a gente consegue fazer esse planejamento verificar as aulas, eles levam informações, eles pesquisam, trazem essas informações [...] e a gente consegue ter uma aula mais dinâmica”

PREC3: “Quando a gente está no “normal” sozinho na escola, são trinta, quarenta alunos só pra um professor [...] esse ano nós temos 48 deficientes [...] com a chegada de vocês a gente pode direcionar os deficientes pra uma atividade um pouco mais direcionada de acordo com a limitação deles, então isso facilita a nossa aula, porque o tempo que eu estou com a maioria fazendo uma prática mais vamos dizer assim “que exige um pouco mais de esforço”, alguns residentes ficam diretamente com as pessoas com um pouco mais de limitação”

Através dos relatos dos preceptores é possível destacar que os principais motivos que os levaram a participar do programa são a obtenção de experiência como preceptor e a ajuda dos residentes na sobrecarga de trabalho.

O PREC1 destaca a experiência como importante para seu crescimento profissional, uma vez que tem um papel crucial na formação dos futuros professores e contribui para o aperfeiçoamento da educação. Como mostram Lima e Rozendo (2015), a preceptoria possibilita que o profissional amplie seu conhecimento e se renove com os residentes, o que contribui para o seu crescimento profissional, destacando que a preceptoria faz diferença na vida dos profissionais e necessária para sua formação, sendo um papel essencial para estimular a aprendizagem aos seus residentes.

Conforme o PREC2, a disponibilidade de um momento para o HTP (hora de trabalho pedagógico) favorece o bom nível de qualidade de ensino, evitando o cansaço predominante no cotidiano do professor. De acordo com



o Governo estado do Amazonas publicado em Diário Oficial, a Lei n.º 3.951/13 no capítulo III, art. 5º, estabelece sobre a Jornada de trabalho do professor:

Art. 5.º A jornada de trabalho do professor em função docente inclui 1/3 (um terço) de carga horária, destinada, de acordo com a proposta pedagógica da escola, à preparação e avaliação do trabalho didático, ao nivelamento, à formação continuada, à colaboração com a administração da escola, às reuniões pedagógicas, à articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional.

Parágrafo Único. A hora de trabalho pedagógico deverá ser cumprida na escola, salvo, excepcionalmente, em atividades autorizadas pela SEDUC, desenvolvidas no interesse da educação pública (Amazonas, 2013).

Dessa forma, o professor tem direito a um terço da carga horária para o planejamento escolar, tornando a presença dos residentes para o PREC2 essencial na escola para o bom desenvolvimento das atividades, levando em consideração que contribuem de maneira significativa nas aulas práticas e nos planejamentos. Para Santini e Molina Neto (2005) os professores tendem a se sentirem cansados, afetando a qualidade de ensino, onde os autores dispõem de consequências que se aplicam dentre a comunidade escolar influenciadas pelo cansaço, esgotamento e estresse.

Para o PREC3 a sobrecarga está relacionada ao tempo e atenção em poder se redobrar para dar uma aula com mais atenção a uma turma que tem em média mais de trinta alunos, principalmente para os alunos com deficiência, visto que na escola campo deste preceptor apresenta um número significativo de alunos com deficiência e todos participam das aulas, sejam elas teóricas ou práticas. Fatores contribuintes vistos como desfavoráveis para o papel de educador estão relacionados ao elevado número de alunos, à cobrança constante por qualificação profissional, às relações fragilizadas no âmbito escolar, à sobrecarga, etc. (Moreira *et al.*, 2010).

Outro aspecto relevante mencionado na fala do PREC3 se refere aos alunos com deficiência, que, de acordo com Ferreira (2021) é outro fator presente da profissão. A maioria das escolas públicas não dispõe de infraestrutura físicas adequada para atender às necessidades dos estudantes, bem como a gestão e a secretaria de educação não oferecerem o devido suporte e condições para que o professor realize sua aula, o que gera sobrecarga para o professor regente, que sente a necessidade de incluir todos os alunos



em uma prática mais direcionada, mas que não tem o suporte desejado nem contam com apoio de outros professores.

Observamos a seguir a questão das expectativas relacionadas ao programa:

*PREC1: “Esperava ter uma nova experiência com acadêmicos também que não seriam estagiários, eles iriam me dar um suporte maior, diferente dos estagiários, porque tem aquelas etapas, né? Os residentes não, já iam **atuar** diretamente, então querendo ou não eles iriam aprender [...] um pouco sobre a docência, vivenciar à docência e eu ia aprender também com eles [...]”*

*PREC2: “[...] o **estágio** assim [...] é muito **restrito**, e com a residência pedagógica não, a gente já tem mais esse acompanhamento com os alunos mesmo, os residentes estão presentes de fato, fazem todo o processo de planejamento para ministrar as aulas [...]”*

Os preceptores enfatizam a expectativa em relação à atuação dos residentes, que seria diferente do estagiário, sobretudo na prática docente. O tempo de vivência nos estágios são limitados, com poucas intervenções e outras atividades que poderiam ser aplicadas com as horas de regência, e o programa residência vem sanar essas lacunas (Freitas *et al.*, 2020). Com duração maior de experiência no PRP, o residente tem a oportunidade de ter uma perspectiva mais aprofundada do cotidiano escolar, compreendendo o funcionamento e a cultura organizacional da escola, acompanhando as atividades de planejamento pedagógico, identificando a relação entre a escola, família e a comunidade (Vieira; Gomes, 2022).

Quando questionados sobre as vantagens do PRP, identificamos algumas semelhanças, como nas falas a seguir:

*PREC1: “A **experiência** que a gente adquiriu aqui, ainda não tinha tido nenhuma experiência igual, porque eu não fui supervisora de nenhum outro programa, na verdade foi a minha primeira experiência”.*

*PREC2: “Ponto positivo é **inserção** do universitário dentro da escola, para observar, para vivenciar mesmo a realidade que tem a escola”.*

Os preceptores destacaram a relevância da vivência tanto em sua atuação quanto na do residente, uma vez que o programa possibilita a inserção do acadêmico na comunidade escolar. As experiências na escola moldam as identidades dos acadêmicos como futuros professores da profissão, permitindo que o conhecimento e o aprendizado sobre o campo de



trabalho se tornem uma parte integrante da sua realidade. Os residentes imergem na vivência de ser professor, vinculando a ação docente à relação entre a universidade e a escola, enriquecendo assim a formação inicial dos residentes ao trocar experiências de contato com alunos e preceptores, recebendo total apoio nesta troca de experiência na sua trajetória profissional (Monteiro *et al.*, 2020).

Atuação dos preceptores no PRP

A terceira categoria diz respeito à reflexão docente, ao direcionamento do projeto político pedagógico (PPP) na prática pedagógica, os desafios enfrentados antes e depois do programa, bem como a contribuição dos preceptores na formação dos residentes.

Ao serem indagados sobre a reflexão da prática docente, foi observado que o repensar é visto como recorrente, como mostram os trechos os seguir:

PREC2: “Às vezes eu acabo me acomodando [...] E quanto a gente da educação física [...] não pode simplesmente passar os mesmos conteúdos que foram feitos há dois, três anos atrás e continuar sempre a mesma coisa, então com a presença deles eu me vi com a necessidade de fato de repensar a minha prática, como é que eu posso ensinar para o meu aluno, e como é que eu quero que os futuros professores estejam dentro da escola? [...]”

PREC3: “Não só o programa né, acho que o ser humano, o ser humano vai se moldando de acordo com o processo histórico, processo político e o programa residência me favoreceu essa mudança, tanto quanto profissional até como alguns aspectos pessoais, a gente faz uma auto avaliação [...]”

Antes da participação dos preceptores no programa, o repensar da metodologia já era uma prática habitual. Com a chegada dos residentes, os docentes perceberam a necessidade de aprimorar ainda mais a sua orientação docente. É de grande importância que a prática reflexiva em olhar crítico sobre a prática é recorrente e fundamental na vida do professor, onde a prática docente está em constante mudança,

e se faz necessária para que o comodismo não predomine e as aulas se tornem monótonas e desmotivadoras, repensando assim a prática de hoje, para que a próxima possa ser elaborada com perspectiva de maior interesse dos alunos, logo se faz necessária a auto avaliação da práxis (Freire, 1996).



Em relação ao questionamento sobre se os professores seguem os direcionamentos do PPP, foram observadas semelhanças nas respostas dos preceptores de que não utilizam o PPP para o planejamento pedagógico das suas aulas pelos motivos observados nas seguintes falas:

PREC2: “Não, a gente não segue os conteúdos sugeridos pelo PPP da escola, um dos motivos é que esse PPP tá muito defasado. A última atualização foi de 2018, nós já estamos em 2024, então a gente não utiliza os conteúdos do PPP, mas todas as nossas atividades elas são planejadas junto com eles, e aí a gente segue na maioria das vezes a BNCC e o RCA”.

PREC3: “Ele não condiz com a realidade que é o novo ensino médio aqui na escola, então [...] algumas coisas de lá a gente não segue porque tá ultrapassado, eles não se preocuparam em nos convidar como professores da disciplina, em colocar [...], mais ou menos a filosofia que deve ter”.

Os resultados dessa questão evidenciam que o PPP das escolas que os preceptores atuam, estão defasados, ou seja, antiquados da atualidade vivida pelos preceptores nas referidas escolas. O PPP não deve ser um documento que foi idealizado e elaborado para ser engavetado, ou ter somente na escola como prova das obrigações educacionais, mas para ser vivenciado com todos dentro da comunidade escolar (Veiga, 2002). Os autores como Azevedo e Andrade (2012) em seu estudo reforçam ainda que o PPP das escolas carecem serem atualizados conforme a realidade das escolas de forma democrática em que todos os que se preocupam com o processo educativo desse âmbito possam participar, visto que é um documento que direciona a escola a repassar aos alunos um ensino de qualidade. Embora os professores não utilizem os direcionamentos do PPP, outros documentos foram mencionados para a elaboração do plano de ensino, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) e o Referencial Curricular Amazonense (RCA) (Amazonas, 2019).

Em relação à questão dos desafios que os preceptores enfrentam, foi identificado que a formulação do novo Ensino Médio foi a principal dificuldade, uma vez que eles não tinham o conhecimento necessário sobre o que seria e como se adaptariam a esse novo modelo de educação. Para Giordano (2023), as alterações mais drásticas foram no ensino médio, com redução da carga horária e visando alinhar o ensino conforme as necessidades dos alunos, se tornando um desafio para as escolas e os professores.



Ao serem questionados sobre a sua contribuição para a formação dos residentes, acredita-se que tais contribuições tenham sido motivadas ao longo do programa:

*PREC2: “Saber diferenciar os públicos e saber [...] como que eu vou trabalhar com eles, então seria essa parte de **saber lidar com público**, ter também **auto confiança** em você, porque eu acredito que a partir do momento que I CONENORTE - 2023 9 você [...] essa **autonomia** para eles, para eles se sentirem mais confiantes naquilo que eles estarão fazendo [...] que é dar aula em escolas [...]”*

*PREC3: “Então, vocês passaram pela parte de todo processo de pesquisa, de confeccionar prova, de corrigir prova [...] fomos pra arbitragem de jogos, tá, então acho que dessa forma se vocês não tivessem vivenciado esse momento, tenho certeza que quando vocês chegassem na escola, vocês iam errar demais, e eu tenho certeza que a partir da **vivência** de vocês na escola, com a gente aqui, algumas coisas que vocês iriam errar não vão errar mais [...] eu dei essa **autonomia** pra vocês”.*

De acordo com o PREC2 e o PREC3, as principais contribuições para a formação de seus residentes estão relacionadas em saber lidar com turmas de diversas idades, adquirindo confiança e incentivando principalmente a autonomia.

Segundo o PREC2, é importante conhecer o ambiente e o público em que se trabalha para, então, adotar estratégias de acordo com o contexto em que se encontra inserido, uma vez que nem sempre as mesmas aulas serão recebidas da mesma forma. Sendo assim, é preciso ter um bom conhecimento de cada turma para, então, desenvolver aulas cada vez mais dinâmicas e atrativas (Mazzioni, 2013). Ainda segundo Mazzioni (2013, p. 95) “a maneira pela qual o professor planeja suas atividades de sala de aula é determinante para que o grupo de alunos de sua plateia reaja com maior ou menor interesse e contribui no modo como a aula transcorre.”

Para o PREC3, a partir da vivência na escola e o desenvolvimento da sua autonomia, o residente não terá tanta dificuldade quando exercer a profissão. A autonomia instigada nos residentes é um fator que aperfeiçoa a prática docente ao longo das diversas etapas da experiência escolar, o que aumenta a confiança na práxis. O professor tem a responsabilidade de fomentar o desenvolvimento da independência de seu aprendiz, apesar de alguns apresentarem maior autonomia, dependendo da influência do professor ou não (Marzari; Kader, 2014).



4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi investigar a percepção dos preceptores sobre o PRP, identificando os efeitos dessa prática na formação docente. Durante as entrevistas, ficou evidente que o preceptor destaca a importância da formação dos residentes através do PRP para a construção da identidade docente do residente.

Respondendo à problemática, os resultados mostram que as principais contribuições dos preceptores de educação física para os residentes foi orientar para a construção da autoconfiança, a capacidade de lidar com o público e a autonomia, vivenciando a experiência de ser professor, exercitando a docência em sala de aula. O preceptor é o principal elo do programa que incentiva o residente a colocar em prática o conhecimento adquirido na Universidade, proporcionando-lhe vivências que vão além das fronteiras da escola.

Os resultados desta pesquisa e as experiências vividas no programa nos ajudaram a ampliar a nossa visão enquanto futuros professores de educação física. Os autores salientam ser importante desenvolver estudos com temáticas relacionadas ao Programa Residência Pedagógica, possibilitando analisar os impactos proporcionados na experiência do preceptor e principalmente na atuação dos residentes no ambiente escolar.

5 AGRADECIMENTOS

Os resultados apresentados neste artigo foram obtidos através de atividades do Programa Residência Pedagógica com o suporte financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES), do Instituto de Ciência Sociais, Educação e Zootecnia - ICZES/UFAM e da Secretaria Estadual de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas (SEDUC).

REFERÊNCIAS

AMAZONAS. **Referencial Curricular Amazonense**, 2019. Disponível em: <https://www.sabermais.am.gov.br/pagina/jornada-pedagogica-2020-referencial-curricular>



AMAZONAS. Poder Executivo. **Lei n.3951/13, de 4 novembro de 2013**. Diário Oficial do Estado do Amazonas. 2013.

AZEVEDO, M. A. R; ANDRADE, M. F. R. Projeto Político-Pedagógico e o papel da equipe gestora: dilemas e possibilidades. **Ética e educação**, v. 8, n. 21, 2012.

BAGATINI, G. Z.; SOUZA, M. da S. Formação continuada para professores de Educação Física: análise da produção do conhecimento. **Motrivivência**, v. 31, n. 58, 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: edições 70, 1977. 229p.

BRASIL. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES**. Edital 041: Chamada pública para apresentação de propostas no âmbito do programa de residência pedagógica. Brasília: Ministério da Educação, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

FERREIRA, B. M. A educação não pode salvar o mundo: reflexões acerca da sobrecarga de trabalho docente e da responsabilidade sobre a formação das crianças. **Revista Acadêmica Educação e Cultura em Debate**, v.7, n.1, jan./dez, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 43p.

FREITAS, M. C de; FREITAS, B.; ALMEIDA, D. M. Residência Pedagógica e sua contribuição na formação docente. **Ensino em Perspectivas**. Fortaleza, v. 1, n. 2, p. 1-12, 2020.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

GIORDANO, C. C. Desafios do Novo Ensino Médio. **Educação matemática em revista**. Brasília, v. 28, n. 78, p. 186-190, jan./mar. 2023.



LIMA, P. A. B.; ROZENDO, C.A. Desafios e possibilidades no exercício da preceptoria do Pró-PET-Saúde. **Interface - Comunicação Saúde Educação**, p. 779- 91, 2015. Disponível em: DOI: 10.1590/1807-57622014.0542

MARZARI, G. Q.; KADER, Y. N. A. M. **Autonomia do aprendiz na aprendizagem de segunda língua**. Santa Maria, v.8, n.14, p. 121-128, dez., 2014.

MAZZIONI, S. As estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem: concepções de alunos e professores de ciências contábeis. **Revista Eletrônica de Administração e Turismo**, v.2, n.1, p. 93-109, jan./jun., 2013.

MONTEIRO, J. H. L.; QUEIROZ, L. C.; ANVERSA, A. L. B.; SOUZA, V. F. M. O Programa Residência Pedagógica: dialética entre a teoria e a prática. **HOLOS**, v. 3, p. 1-12, 2020.

MOREIRA, H. R.; NASCIMENTO, J. V.; SONOO, C. N.; BOTH, J. Qualidade de vida no trabalho e perfil do estilo de vida individual de professores de Educação Física ao longo da carreira docente. **Motriz**, Rio Claro, v. 16 n. 4, 2010.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa: Abordagem teórico-prática**. 17. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012. 127p.

RODRIGUES, P. M. L.; LIMA, W. S. R.; VIANA, M. A. P. A importância da formação continuada de professores da educação básica: a arte de ensinar e o fazer cotidiano. **Revista Saberes Docentes em Ação**, v. 03, n. 01, set., 2017

ROSA, I. M.; BITTENCOUR, R. L. Impactos do Programa Residência Pedagógica para a formação dos professores na perspectiva dos docentes orientadores. **Saberes Pedagógicos**, Criciúma, v.7, n. 2, jul./dez., 2023.

SANTINI, J.; MOLINA NETO, V. A síndrome do esgotamento profissional em professores de educação física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Educação Física Especial**, São Paulo, v.19, n.13, p.209-22, jul./set., 2005.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. 14. ed. **Papirus**, 2002.



VIEIRA, M. M. C.; GOMES, D. P. Construção de laços sociais no espaço escolar a partir da experiência docente vivenciada na residência pedagógica sob o viés da subjetividade. **Revista Humanidades e Inovação**. Palma, v.9, n.12, 2022.