

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA SOB A ÓTICA DOS ESTUDANTES DE  
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO PROGRAMA RESIDÊNCIA  
PEDAGÓGICA

SÃO CARLOS - SP

2020

DENISE SOUZA SIMS

A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA SOB A ÓTICA DOS ESTUDANTES DE  
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO PROGRAMA RESIDÊNCIA  
PEDAGÓGICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas, da Universidade de Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre Profissional em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Dijnane Fernanda Vedovatto

SÃO CARLOS - SP

2020



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação

---

### Folha de Aprovação

---

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Denise Souza Sims, realizada em 03/07/2020.

#### Comissão Julgadora:

Prof. Dra. Djanene Fermana Vecovato Machado (UFSCar)

Prof. Dra. Elisângela Venancio Ananias (UDESC)

Prof. Dra. Regina Zanella Pentzoldo (UNESP)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.  
O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço aos meus familiares minha mãe Maria Aparecida, meu irmão Eduardo, minha madrinha Izaura e minha companheira de vida Carla, pelo apoio e parceria durante essa etapa profissional.

Agradeço aos colegas de profissão da Educação Física da Educação Infantil do Município de Araraquara, pelos momentos de trocas de experiências e reflexões que culminaram nessa pesquisa.

Agradeço às equipes das escolas em que trabalho: CER Carmelita Garcez I, CER Antônio Tavares P. Lima e CER Leonor Mendes de Barros. Pela parceria, motivação e compreensão nesse momento tão especial em minha vida.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, ao Centro de Educação e Ciências Humanas, ao Departamento de Metodologia do Ensino e a Universidade Federal de São Carlos por toda estrutura física e organizacional que possibilitou a realização desse projeto.

Agradeço aos docentes do PPGPE, em especial à minha orientadora Profa. Dra. Dijnane Fernanda Vedovatto, que por meio de suas orientações possibilitou todo esse aprendizado e crescimento profissional, compartilhando seu conhecimento e orientando a minha jornada acadêmica.

Agradeço às professoras Profa. Dra. Elisangela e Profa. Dra. Regina membros da banca de defesa.

Agradeço a confiança e presteza dos professores preceptores e dos residentes que participaram da pesquisa, minha eterna gratidão para com as trocas de experiências vividas nesse percurso.

## RESUMO

O trabalho do professor envolve diversos saberes, requer amplo conhecimento da realidade educacional na qual exerce o seu trabalho, envolvendo a formação inicial e o campo profissional. Porém, pesquisas sobre formação de professores tem indicado a existência de um distanciamento entre a formação e a profissão, necessitando uma maior aproximação entre eles. Dentro desse contexto, emergem algumas iniciativas com o pressuposto de valorizar a aproximação entre formação e atuação profissional, como o Programa Residência Pedagógica (PRP). Com base nisso, o objetivo deste trabalho foi analisar como os futuros professores de Educação Física concebem, percebem e mobilizam os saberes da docência durante o PRP. A pesquisa de abordagem qualitativa se caracterizou como um estudo de caso descritivo e explanatório. As técnicas de coleta de dados foram: questionário, observação e grupos focais. A análise dos dados foi feita pela análise de conteúdo que envolveu três etapas de exploração do material: tratamento dos dados, inferência e interpretação. A análise dos dados permitiu o levantamento de duas categorias: (1) Universidade-Escola: saberes docentes e a formação profissional e (2) Aprender a ser professor. Na primeira categoria, diante das percepções e concepções sobre a relação universidade-escola estabelecidas pelos atores sociais envolvidos no PRP, foi possível identificar as principais dificuldades encontradas pelos residentes; a contribuição desta parceria para sua formação; assim como as experiências mobilizadas por eles neste processo de aprendizagem da docência, indicando como essa estrutura pode potencializar a formação profissional docente, aproximando-a do campo profissional. Na segunda categoria, a partir das aprendizagens dos residentes, podemos elencar a possível relação com os conhecimentos pedagógicos do conteúdo; com os saberes curriculares, disciplinares e da formação; bem como uma vivência dos saberes experienciais da docência, ainda que na formação inicial. O trabalho aqui apresentado traz alguns elementos que evidenciam as potencialidades que o PRP, vinculado aos Estágios Curriculares Supervisionados, pode promover para a formação profissional de professores da Educação Básica.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de Professores. Estágio Curricular Supervisionado. Programa Residência Pedagógica. Educação Física.

## ABSTRACT

The teacher's work involves several types of expertise, requires extensive knowledge of the educational reality in which he / she performs his / her work, which involves initial training and experience in the professional field. However, research on teacher training has indicated the existence of a gap between the training process and the profession, and the need for a closer relationship between them. Within this context, some initiatives emerge with the assumption of valuing the approximation between the training period and professional performance, such as the Pedagogical Residence Program (PRP). Based on this, the objective of this work was to analyze how future Physical Education teachers conceive, perceive and mobilize the knowledge of teaching during the PRP. Qualitative research was characterized as a descriptive and explanatory case study. The techniques of data collection were questionnaire, observation and focus groups. Data analysis was done by content, which involved three stages of material exploration: data treatment, inference and interpretation. The analysis of the data allowed the creation of two categories: (1) University-School: teaching knowledge and professional training and (2) Learning to be a teacher. In the first category, given the perceptions and conceptions about the university-school relationship established by the social actors involved in the PRP, it was possible to identify the main difficulties encountered by residents; the contribution of this partnership to its formation; as well as the experiences mobilized by them in this teaching learning process, indicating how this structure can enhance professional teacher education, bringing it closer to the professional field. In the second category, based on the residents' learning, we can list the possible relationship with the pedagogical knowledge of the content; with curricular, disciplinary and training knowledge; as well as an experience of the practical knowledge of teaching, even in initial training. The work presented here brings some elements that show the potential that the PRP, linked to Supervised Curricular Internships, can promote for the professional training of teachers of Basic Education.

**KEYWORDS:** Teacher training. Supervised Curricular Internships. Pedagogical Residence Program. Physical Education.

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1. Fluxograma Organizacional do PRP da UFSCar Educação Física .....	32
--	----

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Questões Fechadas Questionário .....	39
Tabela 2. Frequência dos Grupos Focais .....	43



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DC	Diário de Campo
DO	Docente Orientador
ECS	Estágio Curricular Supervisionado
EF	Educação Física
GF	Grupo Focal
IES	Instituição de Ensino Superior
MEC	Ministério da Educação e Cultura
P	Preceptor
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PRP	Programa Residência Pedagógica
Q	Questionário
R	Residente
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos

## SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO .....	11
2.	JUSTIFICATIVA.....	14
3.	OBJETIVOS.....	17
4.	QUADRO CONCEITUAL .....	18
4.1	A formação de professores e os desafios do campo profissional..	18
4.2	O Estágio Curricular Supervisionado no Brasil.....	24
4.3	O Programa Residência Pedagógica .....	28
4.3.1	O Programa Residência Pedagógica na UFSCar .....	31
5.	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	35
6.	CARACTERIZAÇÃO DOS RESIDENTES PARTICIPANTES .....	46
7.	PARCERIA UNIVERSIDADE-ESCOLA: saberes docentes e a formação profissional.....	49
7.1	Desafios e possibilidades na formação docente .....	49
7.2	As experiências do PRP para a formação de professores.....	55
8.	APRENDER A SER PROFESSOR .....	59
8.1	Descobertas da Educação Física na Escola: concepções e percepções no PRP.....	59
8.2	Os saberes e conhecimentos identificados e mobilizados: as aprendizagens dos residentes no PRP .....	66
9.	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	75
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	78
	APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO .....	84
	APÊNDICE B - ROTEIRO GRUPOS FOCAIS – Residentes e Preceptor .....	86
	APÊNDICE C - FICHA CONTROLE - GRUPO FOCAL .....	87
	APÊNDICE D - ROTEIRO OBSERVAÇÃO - DIÁRIO DE CAMPO .....	88
	APÊNDICE E - FLUXOGRAMA DA PESQUISA .....	89
	APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO... ..	90

<b>APENDICE G – PARECER APROVAÇÃO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA EM SERES HUMANOS .....</b>	<b>91</b>
---	-----------

## 1. INTRODUÇÃO

O estágio é um importante momento de formação para o futuro professor. Em minha experiência profissional, percebi com maior clareza a importância dos estágios curriculares pois, ao iniciar as aulas de Educação Física para a Educação Infantil, percebi que o trabalho do professor era bastante complexo. Pude participar de cursos de formação continuada promovidas pela secretaria do município onde trabalho, instigando algumas reflexões iniciais sobre a minha formação, bem como a dos meus colegas de profissão. Ao me debruçar diante dos estudos sobre a formação inicial, um ponto intrigante foi a relação entre a formação inicial e o campo profissional, o que me levou a buscar estudos sobre possíveis aproximações entre a universidade e escola.

Em relação a formação docente, Tardif (2014, p. 270) pontua que, mundialmente, os cursos de formação docente são idealizados com base em pressupostos “aplicacionistas” do conhecimento: “os alunos passam um certo número de anos a assistir aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimento proposicional”. Segundo o autor, os alunos, após se graduarem, passam a atuar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática, constatando muitas vezes que os conhecimentos obtidos não se aplicam adequadamente na ação cotidiana.

Correia (2008, p. 14) afirma que “esse modelo contém sérios problemas, pois passa a ideia errônea de que basta ao professor recém-formado conhecer o conteúdo e exercer o domínio de turma para que seu trabalho seja um sucesso”. A formação inicial permite que o licenciando adentre no universo da realidade escolar, por meio dos estágios, sob a ótica de um professor em formação.

De acordo com Vedovatto e Souza Neto (2015), o estágio curricular é o momento na formação que potencializa a articulação entre a formação e atuação profissional. Dentro desse contexto, a experiência prática de ensino é reconhecida como um componente fundamental para os processos de formação inicial, pois oferece aos futuros professores a possibilidade de imergir na cultura escolar. Assim, o estágio profissional é potencial articulador entre as diferentes dimensões do conhecimento que permeiam a universidade e a escola.

Para a efetivação do estágio curricular, há dois elementos de fundamental importância que devem se articular para uma prática coletiva e colaborativa. São

eles a universidade – cabendo a ela um papel de mediação entre estagiário e escola - e a escola - com a função papel de apresentar ao estagiário as características do seu universo profissional, atribuindo ao professor à função de professor-formador. Deste modo, a articulação e parceria entre universidade-escola, com aprendizagens mútuas e contínuas entre os professores e alunos, trará ao estagiário uma maior compreensão e apropriação da complexidade da prática docente (VEDOVATTO; SOUZA NETO, 2015).

Pimenta e Lima (2012, p. 45) indicam que “o estágio, ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade”. Nesse sentido, o estágio não possui apenas a função de propiciar ao aluno uma aproximação da realidade profissional, mas sim “atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade” (ibidem).

Buscando uma maior aproximação entre a formação e a atuação profissional, surgem algumas ações que visam o incentivo da prática pedagógica para as licenciaturas, como o “Programa Residência Pedagógica - PRP” e “Programa de Iniciação à Docência – PIBID”. Ambos têm como objetivo a promoção de uma maior articulação entre universidade-escola, aproximando o estudante/futuro professor do campo de trabalho, a escola.

Os programas acima mencionados possuem formatos diferentes em suas propostas, porém apresentam a similar intenção em articular a formação com o campo profissional, abrangendo atividades que envolvem os professores em exercício e os que estão em formação.

A articulação entre formação e profissão é importante para melhor preparação do futuro professor, pois, ao iniciar a carreira docente, o professor se depara com inúmeras situações com as quais ele precisa saber administrar.

Considerando que existem diferentes saberes mobilizados para o exercício profissional e que estes possuem estreita relação com as situações do campo profissional, formulamos a seguinte questão de pesquisa: Como os futuros professores de Educação Física concebem, percebem e mobilizam os saberes da docência durante o Programa Residência Pedagógica, afim de aprenderem a ensinar?

Assim, apresentamos um quadro conceitual inicial com finalidade de introduzir a temática da formação de professores e dos desafios para o campo

profissional; o lugar pertencente aos Estágios Curriculares Supervisionados (ECS) na formação inicial; e a relevância de programas de imersão dos futuros professores, ainda na graduação, para construção da profissão docente, com enfoque no Programa Residência Pedagógica (PRP) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) do curso de Licenciatura em Educação Física.

O capítulo de procedimento metodológico apresenta os caminhos trilhados pela pesquisa, sendo essa caracterizada como um estudo de caso, descritivo e explanatório, de abordagem qualitativa. Neste capítulo, também apresentamos os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos de análise realizados para contemplar os objetivos da pesquisa.

## 2. JUSTIFICATIVA

A docência exige saberes diversos oriundos da trajetória de vida do professor,. Cabe à Universidade o papel formativo de garantir os saberes disciplinares e os saberes da formação profissional, de forma que os discentes se apropriem deles e os relacionem de modo reflexivo com sua prática profissional (TARDIF, 2014).

Entendemos que na formação docente, diversos saberes são mobilizados e incorporados pelo futuro professor, sendo compreendidos como experienciais, curriculares, disciplinares e profissionais. Segundo Tardif (2014), a formação docente não pode se restringir a um tipo de saber em detrimento dos outros, pois isto implicaria no pressuposto de “aplicacionista” dos conhecimentos universitários.

A formação de professores diante do modelo positivista da racionalidade técnica, traz uma formação docente que subordina a prática do professor aos conhecimentos teóricos, pressupondo que a ação pedagógica é uma aplicação da teoria (TARDIF, RAYMOND, 2000; GATTI et al, 2019; SCHON, 1992). Esta visão é fruto de um processo histórico que trouxe uma relevante fragmentação na formação de professores, segregando quem produz o conhecimento de quem o utiliza, evidenciando um distanciamento existente entre universidade e o ambiente profissional (TARDIF, 2014).

Diante do desafio da superação dos modelos aplicacionistas de formação, avança a ideia proposta por Shön (1992) acerca do professor reflexivo. Nesse sentido, de acordo com Souza Neto, Cyrino e Borges (2019, p.59) “o currículo ganhou relevância junto à ideia de uma epistemologia da prática (Schön, 1992), pautada em uma racionalidade prática, contrapondo-se ao currículo baseado na racionalidade técnica”. Ao debruçarmos o olhar para a prática profissional docente na perspectiva da formação profissional, identificamos que está é dotada de saberes, que são mobilizados na prática e da prática, em um contexto social, pessoal e profissional (TARDIF, 2014; NÓVOA, 2009).

Nesse sentido definimos o conceito de saberes docente, embasado em Tardif e Raymond (2000, p. 212), que o “saber possui um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes”. Os saberes docentes podem ser entendidos como de “saber-fazer” e de

“saber-ser” apropriados na prática docente, sendo justificados, articulados e racionalizados pelo professor em sua ação pedagógica (TARDIF, 2014).

Assim, de acordo com França (2004, ),

“é necessário reafirmar que a aprendizagem da docência na situação de Prática de Ensino requer um envolvimento amplo com a escola onde se efetiva esta atividade e uma clara significação acerca do que é ser professor” (FRANÇA, 2004, p.134).

Desse modo, valorizar a importância do envolvimento com o campo profissional na formação de professor, contrapõe-se à grande parte do modelo adotado pelos cursos de formação de professores, trazendo situações reais sobre a docência. Os momentos que possibilitam esta relação entre universidade-escola são os estágios curriculares supervisionados (ECS).

Cyrino (2016, p. 19) indica que os estágios curriculares têm o objetivo de “proporcionar aos futuros professores uma vivência com a realidade e com o ambiente escolar, sendo, portanto, parte do processo de inserção e socialização profissional”. Segundo a autora, as concepções de estágio foram se modificando ao longo do tempo como: prática como “imitação de modelos”; prática como “instrumentalização técnica”; e, por último, a concepção de estágio compartilhado e articulado entre a universidade-escola.

A formação prática do professor é importante pois, considerando a prática docente pautada na reflexão-ação, o aluno será preparado para agir diante das diversas situações que acontecem no cotidiano escolar. Diante deste cenário, esforços governamentais visando a promoção de políticas de incentivo à prática profissional tem sido elaborados e implementados. Podemos citar como exemplos o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa Residência Pedagógica (PRP). Mesmo com propostas diferentes, estes programas tem em comum o objetivo de aproximação entre universidade e escola durante a formação inicial.

André (2018) analisou a inserção dos professores principiantes egressos de três programas de iniciação à docência: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, Bolsa Alfabetização e Residência Pedagógica da Universidade Federal de São Paulo/Guarulhos. De acordo com a autora, pode-se



afirmar que os participantes da pesquisa apresentaram um sentimento de segurança e preparação profissional para lidar com os conflitos do cotidiano escolar.

Com relação ao PRP, instaurado no segundo semestre de 2018 pela portaria 38/2018 (BRASIL, 2018b), é possível vislumbrar as potencialidades para a formação de professores. Embora recente, este programa pode estar associado ao Estágio Curricular Supervisionado (ECS), havendo, portanto, uma estrutura prévia já consolidada pelo mesmo, a qual favorece a articulação entre escolas e universidade no âmbito da formação inicial. Entretanto, são registrados inúmeros desafios a serem enfrentados.

Entendemos que, diante do cenário atual, o PRP pode favorecer ao futuro professor uma formação profissional mais próxima da realidade de trabalho. Ao se incentivar atividades de imersão no ambiente escolar, o licenciando é induzido a socializar os conhecimentos por meio de diferentes atividades, entre elas, os momentos de reflexão sobre a prática pedagógica.

Nossa pesquisa, pautada neste cenário, buscou responder como estes futuros professores concebem, percebem e mobilizam os saberes da docência a fim de aprenderem a ensinar. Portanto, os participantes da pesquisa foram os licenciandos em Educação Física (EF), que são denominados residentes, inseridos no PRP no ano de 2019 e os professores das escolas participantes do PRP da área da Educação Física, que são denominados Preceptores. Assim, tivemos como pauta as aprendizagens que os residentes tiveram ao longo do ano de 2019 (1º e 2º semestre de 2019).

A partir da triangulação dos dados da pesquisa, emergiram duas categorias, sendo contempladas em: a) Parceria Universidade-Escola: saberes docentes e a formação profissional; e b) Aprender a Ser Professor. Nestas categorias, abordamos como os residentes conceberam, perceberam e mobilizaram os saberes da profissão docente, bem como quais os conhecimentos e as aprendizagens que foram identificados a partir das relações com os atores sociais do PRP.

Deste modo, apresentamos os objetivos de nosso trabalho a seguir.

### 3. OBJETIVOS

O objetivo de nosso trabalho foi analisar como os futuros professores de Educação Física concebem, percebem e mobilizam os saberes da docência durante o Programa Residência Pedagógica.

Os objetivos específicos do trabalho foram:

1. Identificar as aprendizagens mobilizadas pelos residentes ao longo do PRP e com quais atores sociais eles identificam essas aprendizagens (preceptor, alunos da escola, equipe gestora, outros residentes);
2. Identificar como os saberes são mobilizados e construídos pelos residentes no âmbito do programa Residência Pedagógica.
3. Verificar quais as concepções dos residentes sobre o PRP, a escola e ser professor de Educação Física escolar.
4. Analisar como os residentes percebem e auto avaliam as aprendizagens no âmbito do PRP para a formação docente;

## 4. QUADRO CONCEITUAL

### 4.1 A formação de professores e os desafios do campo profissional

Formar professores requer um olhar atento para que esteja preparado para atuar em um campo permeado de possibilidades e desafios (PIMENTA, LIMA, 2012). O campo profissional dos professores está situado no ambiente escolar – na escola - que possui um contexto histórico, social e econômico diverso e específico à cada realidade na qual está inserido. O processo histórico da formação dos professores não pode ser comparado à uma linha contínua e crescente, mas sim à um caminho tortuoso, com avanços, retrocessos e estagnações (TARDIF, 2013). Segundo Tardif (idem, p.554), podemos dizer que a evolução do ensino escolar perpassa três idades correspondentes a um período histórico: “a idade da vocação que predomina do século XVI ao XVIII, a idade do ofício que se instaura a partir do século XIX e, finalmente, a idade da profissão (...) na segunda metade do século XX”.

A “idade da vocação” é marcada especialmente pela influência das instituições religiosas na educação como forma de disciplina moral. O ensino escolar como conhecemos hoje surgiu principalmente no contexto da reforma protestante e contrarreforma católica. Estes movimentos religiosos acompanharam o surgimento de pequenas escolas e colégios; a rede de ensino criada em meados do século XVI, estava nas mãos das comunidades religiosas. O ensino era concebido como uma “profissão de fé”, como uma vocação divina, sendo essencialmente um trabalho moral no qual o ensino estava subordinado à moralização e, assim, à religião (TARDIF, 2013).

A “idade do ofício” surge no século XIX atrelado ao processo de secularização e desconfessionalização das sociedades ocidentais, além da separação lenta entre Estado e religião. É nesse contexto que se originam as primeiras escolas públicas e laicas as quais, pouco a pouco, trazem à obrigatoriedade da presença das crianças na escola. A relação do professor neste contexto se desprende gradualmente do caráter vocacional e torna-se contratual e salarial. A presença massiva das mulheres como professoras encontra-se desde a “idade da vocação”, no entanto, na “idade do ofício” é que “as mulheres podem fazer carreira num emprego estável, com um salário decente e condições de trabalho mais igualitárias comparativamente aos homens” (TARDIF, p.557, 2013).

No entanto, a “idade do ofício” exige das professoras um investimento inicial com formação. Assim, as escolas normais espalham-se e tornam-se pouco a pouco obrigatórias. "Nas escolas normais, o aprendizado da profissão passa pela prática, pela imitação e pelo domínio das rotinas estabelecidas nas escolas pelas professoras experientes, bem como pelo respeito às regras escolares" (TARDIF, p.557, 2013).

Entretanto, Tardif (2013) levanta um questionamento que é se podemos considerar que no Brasil a idade do ofício foi atingida plenamente, com relação às condições de trabalho do professor, aos salários ao comparar com outras profissões de nível superior; a privatização do ensino, ao sucateamento do ensino público, as diferenças entre regiões escolares. Então, identificamos que no caso do Brasil, ainda nos encontramos nesta idade do ensino e de forma incompleta.

Assim, ao entender o ensino enquanto profissão, podemos considerar que este, relacionado as outras profissões, possui a existência de uma base de conhecimentos científicos adquiridos em um curso de formação universitária; a presença de uma corporação reconhecida pelo Estado formada por um coletivo de pares; uma ética profissional orientada para o respeito; à autonomia e a responsabilidade (TARDIF, 2013).

No que tange à base de conhecimentos para a docência, de acordo com Shulman (1987), *apud* Mizukami (2004), a base de conhecimento (*knowledge base*) está associado à compreensão daquilo que o professor demanda para promover aprendizagens dos alunos:

A base de conhecimento para o ensino consiste de um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para que o professor possa propiciar processos de ensinar e de aprender, em diferentes áreas de conhecimento, níveis, contextos e modalidades de ensino. Essa base envolve conhecimentos de diferentes naturezas, todos necessários e indispensáveis para a atuação profissional. [...] Implica construção contínua, já que muito ainda está para ser descoberto, inventado, criado (MIZUKAMI 2004, p. 38).

Segundo Shulman (2014), existem pelo menos sete categorias que envolvem os conhecimentos necessários para a docência, sendo estas:

- Conhecimento do conteúdo;
- Conhecimento pedagógico geral, com especial referência aos princípios e estratégias mais abrangentes de gerenciamento e organização de sala de aula, que parecem transcender a matéria;
- Conhecimento do currículo, particularmente dos materiais e programas que servem como “ferramentas do ofício” para os professores;

- Conhecimento pedagógico do conteúdo, esse amálgama especial de conteúdo e pedagogia que é o terreno exclusivo dos professores, seu meio especial de compreensão profissional;
- Conhecimento dos alunos e de suas características;
- Conhecimento de contextos educacionais, desde o funcionamento do grupo ou da sala de aula, passando pela gestão e financiamento dos sistemas educacionais, até as características das comunidades e suas culturas; e
- Conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica. (SHULMAN, 2014, p. 206).

Assim, dentre estas, o conhecimento pedagógico do conteúdo é um dos elementos primordiais, pois possibilita a identificação dos distintos “corpos de conhecimento” necessários para ensinar (SHULMAN, 2014, p. 207). Segundo o mesmo autor, há pelo menos quatro fontes que formam o conhecimento pedagógico: a formação acadêmica; os materiais entorno dos processos educativos; as pesquisas sobre o ensino-aprendizagem imbuídos de aspectos sociais, histórico-culturais e científicos; e a sabedoria advinda da própria prática.

De acordo com Fernandez (2015), os estudos de Shulman se destacam na formação docente no que se refere ao conceito de Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (em inglês, *Pedagogical Content Knowledge*), que representa o conhecimento profissional dos professores. Esse conceito evidencia a relação entre o entendimento que o professor tem na ação de sua prática pedagógica, aliado com o conhecimento do conteúdo.

Para Fiorentini, Souza Júnior e Melo (1998) *apud* Fernandez (2015), o conceito de conhecimento se aproxima com a produção científica sistematizada, produzida historicamente com regras e validação aceitas pela academia. Já para Geraldi (2003), *apud* Fernandez (2015), os saberes podem ser definidos como um conjunto de práticas sociais que não são sistematizados, mas orientam as ações cotidianas do ser humano. Assim, o “saber é produto das práticas sociais, o conhecimento é a organização desse produto das práticas sociais de forma sistemática, racional, na atividade científica” (GERALDI, 2003, p.18, *apud* Fernandez, 2015, p.503).

Já para Tardif (2014), os saberes docentes necessários para o exercício da docência são distinguidos em: os saberes profissionais, que são aqueles transmitidos pelas instituições de formação de professores; os disciplinares, constituindo os saberes específicos de cada área do conhecimento; curriculares, que são definidos pelo saber que o professor apropria-se ao longo de sua carreira; e os experienciais, que brotam da experiência, do trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio,

incorporam a experiência individual e coletiva de habilidades como o “saber-fazer” e “saber-ser” (TARDIF, 2014).

Logo, os saberes docentes, apesar de estarem apresentados separadamente, ressaltam que o professor em sua trajetória “constrói e mobiliza uma diversidade imensurável de conhecimentos, estratégias e modos peculiares de ser-fazer que compõem uma conjuntura de saberes docentes” (RIBEIRO, MIRANDA, 2019, p. 86). Assim, os saberes docentes, bem como o conhecimento pedagógico do conteúdo, são elementos que caminham juntamente, sendo mobilizados na experiência da ação profissional da docência.

Segundo Mizukami (2004), a base de conhecimentos do professor se trata de um modelo que foi desenvolvido considerando o conceito de ensino como profissão, apresentando um corpo de conhecimento profissional codificado e codificável que abrange os conhecimentos pedagógicos quanto da matéria, a serem apropriados nos cursos de formação docente.

Segundo Altet (2001), ao entender o ensino enquanto profissão, é requerido o movimento de passagem do ofício artesanal, que compreende o ofício de professor (como a aplicação técnicas e regras), para uma profissão, em que cada um constrói suas estratégias, apoiando-se em conhecimentos científicos e desenvolvendo sua ação na própria situação profissional, assim como em sua autonomia.

Assim, o movimento pela profissionalização do ensino aconteceu em meados dos anos 80, sendo iniciado por universidades norte-americanas. Esse movimento trouxe um modelo pautado na epistemologia da prática, que estuda quais e como os saberes são utilizados, mobilizados e integrados pelos professores em seu dia-dia escolar, bem como de que modo esses saberes são incorporados, produzidos e utilizados por eles. (SOUZA NETO, CYRINO, BORGES, 2019).

No entanto, embora a profissionalização evidencie a importância dos professores na formação docente, o papel dos professores e seus saberes na formação profissional ainda é ínfimo. O movimento de profissionalização do ensino trouxe a necessidade de elevar o rigor científico das ciências da educação trazendo a formação de professores para a universidade. Esse movimento foi importante no que tange a pesquisa científica sobre os saberes da prática, trazendo-a como um elemento central da formação (SARTI, 2012).

Por outro lado, pensar na formação como um triângulo (NÓVOA, 1999), no qual em cada um dos vértices se encontram o saber da experiência (professores), o

da pedagogia (especialistas da universidade) e o curricular (especialistas de diversos conhecimentos), ocorrem ligações privilegiadas entre os dois vértices que representam os saberes de tipo científico e desencadeia uma depreciação do professor como um ator formador, traçando para ele um perfil de consumidor do que se produz em educação (SARTI, 2012).

Durante os últimos vinte anos, três questões principais foram centro das discussões sobre a problemática da profissionalização do ensino e da formação de professores. Estes questionamentos dispõem sobre quais são os saberes profissionais dos professores e quais eles utilizam para seu ofício. Quais relações deveriam existir entre os saberes profissionais e os conhecimentos universitários, entre os professores do ensino básico e os professores universitários, no que diz respeito à profissionalização do ensino e formação docente? (TARDIF, 2000)

Atualmente, a formação de professores se encontra com currículos fragmentados, com conteúdo excessivamente genérico e com grande dissociação entre teoria e prática, “estágios fictícios e avaliação precária” (GATTI, 2013, p.58), interna e externa. Segundo a autora, estes fatores são justificáveis devido a não superação de modelos formativos de professores que se petrificou no início do século XX, com inspiração na concepção de ciência dos séculos XVIII e XIX.

Nessa perspectiva, Nóvoa (2009) problematiza que a formação de professores está muito afastada da profissão docente, das suas rotinas e de suas culturas profissionais, tornando necessário a superação destes modelos. O autor apresenta cinco propostas de trabalho para inspirar a formação de professores. A primeira proposta é de considerar o componente da prática, como estudos de casos concretos. A segunda é de assumir aos professores mais experientes o papel central na formação dos mais jovens. A terceira é dar ênfase para a dimensão pessoal da profissão docente, de modo que as relações interpessoais e comunicação são importantes para o “tacto pedagógico”, entendido como as relações estabelecidas na ação de ensinar. A quarta proposta se caracteriza pela valorização do trabalho em equipe o exercício coletivo da equipe escolar e a responsabilidade social. E a quinta e última proposta é transformar a escola em um ambiente que favoreça a comunicação pública.

Gatti (2013), ao analisar cursos de formação de professores, afirma que há grande dissonância entre os Projetos Pedagógicos dos cursos e as disciplinas curriculares; o currículo é fragmentário, apresentando um conjunto disciplinar bastante disperso e desarticulado com a prática. Na análise das ementas das disciplinas de

formação profissional (metodologias e práticas de ensino, por exemplo) também predominam apenas referenciais teóricos sem associação com práticas educativas em sua grande maioria abordada de forma genérica. O currículo da educação básica aparece muito pouco. Pouquíssimas instituições especificam em que consistem os estágios e sob que forma de orientação são realizados. A questão da prática pelas diretrizes curriculares dos cursos, mostra-se problemática, pois às vezes se coloca que estão embutidas em diversas disciplinas, sem especificação e muito vaga (GATTI, 2013).

Diante disso, a problemática da formação profissional é resultado do processo histórico e cultural sobre a carreira docente. Para Tardif (2014), o saber docente acabou se distinguindo de quem o produz (universidades, teóricos da educação) e a quem transmite (professores), tudo isso devido a uma valorização social do saber, atribuindo uma visão fabril de saber.

De acordo com Tardif (2014, p. 47) a escola pode ser conduzida por uma lógica de consumo:

A instituição escolar deixaria de ser um lugar de formação para tornar-se um mercado, onde seriam oferecidos aos consumidores (alunos e pais) saberes meio, saberes instrumento, um capital de informações mais ou menos úteis para seu futuro posicionamento no mercado de trabalho.

A função dos professores não seria mais formar indivíduos, mas sim de equipá-los, tendo em vista a concorrência exacerbada do mercado de trabalho. Quando há essa competição entre alunos, dando espaço para a quantidade ao invés de qualidade e munidos de uma política de capital, temos que a escola está sendo transformada em um mercado. Deve-se considerar uma formação docente que se volta para a ação pedagógica na educação escolar de crianças e adolescentes em desenvolvimento e não de “homúnculos”, ou seja, consciente do seu papel social e não apenas mercadológico (GATTI, 2013, p. 59). A escola é a instituição social principal

“na instrução e formação para a vida civil, porta para outras formações e para a construção continuada da democracia e a luta pelos direitos humanos. Sua atuação coloca-se, assim, entre a exclusão social e a transformação” (GATTI, 2013, p. 60).

As práticas de formação devem ter como referência as dimensões coletivas, pois estas contribuem para a emancipação profissional e consolidação de uma



profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e valores. Já as práticas de formação individuais favorecem o isolamento e reforçam a imagem de professor como transmissor de um saber produzido fora de sua prática (NÓVOA, 1992).

A formação de professores tem ignorado o desenvolvimento pessoal, confundindo formar e formar-se, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre está em consonância com as dinâmicas da própria formação. Também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projetos da escola, organização dotada de margens, autonomia e decisões do dia-a-dia, sendo esses elementos ignorados, inviabilizando um desenvolvimento profissional dos professores na dupla perspectiva do professor no individual e no coletivo (NÓVOA, 1992).

Para Nóvoa (idem, p. 04), o que caracteriza a profissão docente é “um lugar na qual as práticas são investidas do ponto de vista teórico e metodológico, dando origem a construção de um conhecimento profissional docente”.

Nóvoa (ibidem) nos propõe a pensar na formação de professores dedicada às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tacto pedagógico. O professor é uma pessoa, sendo impossível separar o profissional do pessoal, por isso a importância de preparar um trabalho sobre si próprio, para um trabalho de autorreflexão e autoanálise.

Além da necessidade de elaborar um conhecimento pessoal, um autoconhecimento no interior do profissional, o trabalho docente está inserido no coletivo, necessitando de um aprofundamento no âmbito das equipes pedagógicas. A primeira das implicações para se pensar no professor como coletivo encontra-se em trazer para a escola a identidade de formação contínua, de espaço que possibilite a troca compartilhada de experiências pedagógicas e de reflexão do trabalho docente. A segunda implicação está acerca de entender a docência como um coletivo, assumir que a ética profissional se constrói no diálogo com os outros colegas (ibidem).

A reflexão sobre o trabalho docente durante a formação inicial encontra lugar nos estágios curriculares supervisionados, no qual há a possibilidade de aproximar a formação com o campo profissional, trazendo para dentro da formação a profissão.

#### **4.2 O Estágio Curricular Supervisionado no Brasil**

Os estágios curriculares têm como objetivo “proporcionar aos futuros professores uma vivência com a realidade e com o ambiente escolar, sendo, portanto,

parte do processo de inserção e socialização profissional” (CYRINO, 2016, p. 19). De acordo com a autora, o entendimento acerca do estágio curricular se modificou ao longo do tempo, desde como “prática como imitação de modelos”, ou sendo entendida por prática como “instrumentalização técnica”, até a concepção mais atual de estágio compartilhado e articulado entre a universidade-escola.

De acordo com Souza Neto *et al.* (2012), o lugar da prática na formação de professores teve um ínfimo início no curso de Didática, por parte da disciplina Didática Especial que originou-se a disciplina de Prática de Ensino/Estágio Supervisionado, na década de 60, sendo consolidada de forma mais estruturada com a LDBEN 9.394. Na Lei nº 6.494 de 1977 estabeleceu o estágio como uma complementação do ensino aprendizagem “a fim de se constituírem em instrumentos de integração, em termos de treinamento prático, de aperfeiçoamento técnico-cultural, científico e de relacionamento humano” (BRASIL, 1977, p.1). Notamos diante dessa lei a predominância de uma racionalidade técnica e dos pressupostos aplicacionistas, direcionando os estágios como um momento de treinamento prático de aplicação da teoria.

Ao longo do tempo, houveram modificações em relação as normativas legais acerca do estágio curricular na formação de professores. Assim, no parecer CNE/CP nº 27/2001 define de forma mais clara e completa as relações do estágio, universidades, professores e escolas:

O estágio obrigatório definido por lei deve ser vivenciado durante o curso de formação e com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional. Deve, de acordo com o projeto pedagógico próprio, se desenvolver a partir do início da segunda metade do curso, reservando-se um período final para a docência compartilhada, sob a supervisão da escola de formação, preferencialmente na condição de assistente de professores experientes. Para tanto, é preciso que exista um projeto de estágio planejado e avaliado conjuntamente pela escola de formação inicial e as escolas campos de estágio, com objetivos e tarefas claras e que as duas instituições assumam responsabilidades e se auxiliem mutuamente, o que pressupõe relações formais entre instituições de ensino e unidades dos sistemas de ensino. Esses “tempos na escola” devem ser diferentes segundo os objetivos de cada momento da formação. Sendo assim, o estágio não pode ficar sob a responsabilidade de um único professor da escola de formação, mas envolve necessariamente uma atuação coletiva dos formadores (BRASIL, 2001, p.1).

A lei nº 11.788/2008 do estágio não regulamenta especificamente as licenciaturas, mas como todos os estágios profissionais devem ocorrer em relação ao estabelecimento das relações contratuais entre instituição de ensino, entidade

concedente do estágio e estagiário, bem como os deveres e direitos das partes (BRASIL, 2008).

A definição de estágio pela Lei do Estágio (BRASIL, 2008, p.6) é:

Art. 1º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

Diante dos avanços legais, a articulação entre teoria e prática é considerada um componente crucial para o desenvolvimento profissional. Esta deve ser garantida “ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência” (BRASIL, 2015, p.13). Assim, o estágio curricular supervisionado é um momento que o licenciando por estabelecer uma relação entre teoria e prática, considerado como um “componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e demais atividades de trabalho acadêmico” (BRASIL, 2015, p.12).

Quanto à carga horária atribuída aos estágios curriculares para a formação de professores, é estabelecido 400 (quatrocentas) horas de dedicação na área de formação e atuação da Educação Básica ou outra área específica conforme o projeto de curso da instituição (BRASIL, 2015).

Em relação a carga horária do curso de licenciatura em Educação Física, que os residentes participantes da pesquisa devem realizar, é de “2.800 horas subdivididas em: 400 horas de prática, 400 horas de estágio curricular supervisionado, 1.800 horas para os conteúdos curriculares e 200 horas para atividades diversificadas” (PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO, 2010, p. 38). Segundo este mesmo documento, os estágios curriculares são realizados por níveis de ensino, divididos em quatro momentos com carga horária de 120 horas cada em: Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Os estágios curriculares supervisionados (ECS) compõem a grade curricular como uma disciplina regular que pode ser cursada a partir do terceiro ano, também enfatizando a necessidade de uma articulação entre a universidade e escola para a efetivação dos estágios.

Portanto, o ECS é posicionado como um componente curricular obrigatório, integrado à proposta pedagógica, estabelecendo uma relação entre um profissional reconhecido em um ambiente de trabalho e o estagiário (BRASIL, 2015). Atualmente, a perspectiva de prática de ensino inclui uma formação docente que articula os conhecimentos da Universidade e da Escola, trazendo a participação do professor da escola que recebe o estagiário. Neste sentido, no ECS a prática contempla o processo de acolhimento e de acompanhamento envolvendo tanto Escola como Universidade (SOUZA NETO; CYRINO; BORGES, 2019).

Sarti (2013) apresenta que a premissa de acompanhamento do estagiário, envolvendo escola e universidade rompe com os modelos tradicionais de formação:

Essa formação pelo acompanhamento rompe com o modelo mais tradicional de formação docente, representado pelo antigo mestre de aplicação das Escolas Normais (professor “exemplar” a ser imitado pelos futuros professores). Não se trata mais de observar o modelo para aplicá-lo as situações de ensino, mas de experimentar o trabalho docente sob a orientação de um formador capaz de empregar dispositivos formativos que ofereçam suporte, face a face, a um iniciante ou a um profissional menos experiente, a fim de que ele descubra suas próprias possibilidades de atuação. (SARTI, 2013, p.219)

Em contrapartida, é nesse momento de ECS na graduação que o aluno reflete sobre a relação entre teoria e prática. No que tange o conceito da prática nos cursos de formação, existem pressupostos diferentes, como a visão que a evidencia como racionalidade técnica, a prática pela prática, ou a análise das práticas dialogadas com os conhecimentos científicos da profissão (ALTET, 2001; PACCA; HORII, 2012). Entretanto, ao trazer o componente prático como imprescindível para a formação docente, não podemos cometer o retrocesso em ignorar a necessidade dos conhecimentos científicos das ciências da educação para contemplar uma formação profissional (FARIA; DINIZ-PEREIRA, 2019).

Focalizar, portanto, a formação de professores, com uma maior proximidade da prática profissional e considerar a escola enquanto local de formação e produção dos saberes docente, dialogada com o conhecimento científico, são movimentos importantes para avançar a formação em relação a uma postura profissional e superar a racionalidade técnica (SARTI, 2013).

Essas exigências trazem contradições diversas para o modelo formativo em vigor, levantando discussões sobre a estrutura e o currículo dos cursos de formação docente. A importância que a experiência prática assume para a formação é o ponto

central de discussão, evidenciando o desenvolvimento e o preparo dos futuros professores para o trabalho docente. Esse modelo sugere, portanto, uma alternância entre o local de formação e a escola (SARTI, 2013). Desse modo, a escola é entendida:

Enquanto espaço onde os saberes docentes são mobilizados, passa a ser considerada central para a formação do magistério, enquanto se espera que os professores experientes assumam uma nova identidade profissional, como formadores de seus pares (SARTI, 2013, p. 218).

Em contrapartida, há alguns impasses na relação estagiário-escola. Assim em um primeiro momento, há a visão do estagiário como aluno da universidade, que está adentrando o ambiente escolar para observar a instituição escolar; em um segundo momento, os estagiários não estabelecem relação entre a escola e o conhecimento da universidade; e em um terceiro momento, não reconhecem o professor experiente como produtor de conhecimento (SOUZA NETO; SARTI; BENITES, 2016).

Para Cyrino (2016) a escola tem o papel primordial de acolhimento do residente como um futuro professor, na qual sua função não está atrelada à mera formalidade institucional, mas sim, à um momento crucial de sua formação como professor. Logo, entendemos que o estágio curricular é o momento em que o futuro professor adentra o seu universo profissional, momento no qual o discente entra em contato com as práticas pedagógicas, realiza projetos e atividades em conjunto com o professor experiente e com a universidade, mediado por um processo de reflexão (CYRINO, 2016).

Desse modo, o contato com o campo profissional por meio dos estágios curriculares são fundamentais para a formação docente. Nessa perspectiva com a possibilidade de vincular-se aos ECS, o Programa Residência Pedagógica é um programa de imersão do discente de curso de licenciatura no ambiente escolar, que tem como perspectiva aperfeiçoar a formação inicial docente, através de uma estrutura organizacional entre universidade e a escola, sendo este tema para o nosso próximo tópico.

### **4.3 O Programa Residência Pedagógica**

O termo “residência” surgiu em referência aos cursos de Medicina, no qual um estudante imerge em seu campo de atuação profissional acompanhado de uma

equipe profissional experiente que lhe proporciona momentos de aprendizagem profissional. Nesta perspectiva, Nóvoa (2009) nos transporta para a ideia de uma formação dentro da profissão docente. Deste modo, podem-se estabelecer vários aspectos que servem como inspiração para a formação de professores.

Segundo os autores Faria e Diniz-Pereira (2019), é necessário ter ressalvas quando comparada residência médica com residência pedagógica, principalmente em relação ao período do curso que é realizada. A residência médica é instituída após o término da graduação, com um caráter de pós-graduação, já a residência pedagógica está compreendida durante a formação inicial associada aos estágios curriculares.

Para Pacca e Horii (2012), podemos transportar alguns elementos da residência médica para a formação de professores, destacando-se: imersão do graduando no contexto do campo profissional; acompanhamento por um profissional experiente que auxilia na vivência de conflitos; e busca desenvolver tomadas de decisões para encarar os imprevistos da prática profissional.

De acordo com Faria e Pereira-Diniz (2019, p. 351), “a residência pedagógica é uma ideia que já vem sendo explorada no Brasil há aproximadamente dez anos, sendo colocada em prática de distintas maneiras e em diferentes contextos”. No ano de 2018, o Ministério da Educação e Cultura instituiu o Programa Residência Pedagógica (PRP) pela portaria nº 38/2018, como uma das ações integrantes da Política Nacional de Formação de Professores, tendo como premissa estimular a implementação de projetos que articulassem os campos da teoria e da prática (BRASIL, 2018b).

Assim, o PRP é uma das ações que visam aproximação entre formação e campo de trabalho, buscando proporcionar a melhoria da qualidade na formação inicial. Traz como proposta o seguinte:

- I. 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;
- II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
- III. 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;
- IV. 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). (BRASIL, 2018, p.1).

Podemos considerar que o PRP visa promover um movimento sinérgico na relação universidade-escola, de forma que todos os integrantes são considerados como formadores do futuro professor (BRASIL, 2018). A partir dos objetivos do programa, podemos destacar a articulação da formação com a prática profissional, e assim como outros programas de residências educacionais:

“A presença da ideia de uma residência na formação docente denota, assim, a preocupação em se promover uma espécie de formação prática para os (futuros) professores, possibilitando a eles vivenciar processos formativos diretamente vinculados aos contextos escolares reais em que atuam (ou atuarão)”. (FARIA, DINIZ-PEREIRA, 2019, p.344)

Como requisito para a participação, o discente deve estar regularmente matriculado em um curso de licenciatura, tendo cursado no mínimo 50% do curso. O acompanhamento do discente - denominado como residente - é feito por um professor em exercício em uma escola de Educação Básica - denominado como preceptor - e na Universidade (Instituição de Ensino Superior - IES) por um docente – denominado docente orientador. A coordenação do Projeto Institucional de Residência Pedagógica é realizada por um docente da Universidade - denominado Coordenador Institucional. O PRP disponibiliza auxílio financeiro distinto a todas as partes integrantes do programa (BRASIL, 2018).

Para a efetivação do PRP, a residência pedagógica deve ter um total de 440 horas de atividades sendo:

60 horas destinadas à ambientação na escola; 320 horas de imersão, sendo 100 de regência, que incluirá o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica; e 60 horas destinadas à elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades (BRASIL, 2018, p.1).

O PRP é constituído por subprojetos, os quais correspondem aos cursos de licenciatura. Cada núcleo de residência contém um (01) docente orientador, três (03) preceptores, e de vinte e quatro (24) a trinta (30) residentes, sendo admitidos vinte e quatro (24) residentes com auxílio financeiro (bolsa) e seis (06) discentes sem bolsa. Cada professor preceptor deverá acompanhar no mínimo de oito (08) e o máximo de dez (10) residentes (BRASIL, 2018).

De acordo com Longo (2019), o PRP estabelece um maior tempo do licenciando nas escolas em comparação com os estágios curriculares. Desse modo, o PRP pode contribuir para a maior imersão do futuro professor em seu campo de

trabalho, o que pode estimular uma maior compreensão sobre os processos didáticos-metodológicos da sala de aula e aprofundar as experiências e os conhecimentos por meio de reflexões.

#### 4.3.1 O Programa Residência Pedagógica na UFSCar

O PRP/UFSCar “Estágio compartilhado entre universidade e escola: contribuições para a identidade docente”, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) contempla as áreas de Educação Especial, Educação Física, Física, Letras, Matemática, Música, Pedagogia e Química dos *campi* São Carlos e Sorocaba (UFSCAR, 2018). O projeto institucional da universidade prevê que o PRP esteja vinculado a disciplina de ECS.

De acordo com Sousa (2019), os ECS das licenciaturas da UFSCar, são compreendidos como um espaço de construção da identidade docente, marcados pela relação entre estagiário, docentes, alunos da escola e equipe de gestão escolar, a partir de uma construção conjunta de regências e de projetos. Este fato possibilita a vinculação dos ECS com o PRP, devido à proximidade da compreensão acerca do campo do estágio do projeto pedagógico dos cursos de licenciaturas com os requisitos do PRP.

Logo os objetivos, do PRP da UFSCar instituídos pelo projeto institucional foram:

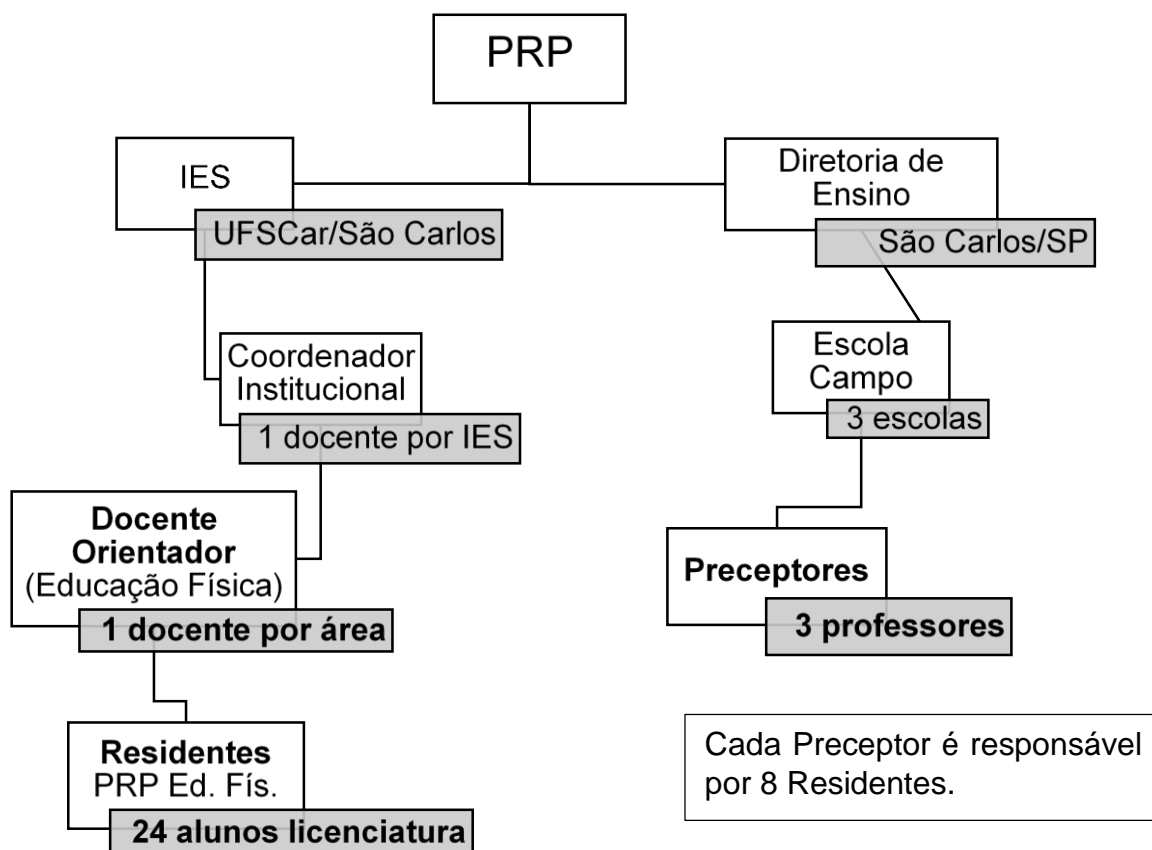
- 1) Aprofundar com licenciandos e professores da Educação Básica (preceptores) reflexões que envolvem as temáticas, bem como os aspectos teóricos e metodológicos que fundamentam os estágios obrigatórios;
- 2) Estudar com licenciandos e preceptores temáticas relacionadas ao conceito de estágio compartilhado, considerando-se os dois pilares do programa: colaboração e identidade docente;
- 3) Analisar, refletir e elaborar de forma compartilhada atividades e projetos de ensino que possam contribuir com as práticas docentes dos futuros professores e
- 4) Contribuir tanto com a formação inicial dos futuros professores, quanto com a formação continuada de professores da Educação Básica que atuarem como preceptores.

O PRP/UFSCar é dividido organizacionalmente em um projeto institucional em comum e em vários núcleos com subprojetos das diversas áreas do conhecimento, respeitando as particularidades de cada curso e área. No caso desta pesquisa, o enfoque foi para a aprendizagem da docência dos residentes participantes do



subprojeto da Educação Física, portanto apresentamos o fluxograma sobre a estrutura do programa na UFSCAR na área da educação física da UFSCar a seguir (Figura 1).

**Figura 1.** Fluxograma Organizacional do PRP da UFSCar Educação Física



PRP = Programa Residência Pedagógica. IES = Instituição de Ensino Superior. UFSCar = Universidade Federal de São Carlos. **Fonte:** Elaborado pela autora com base em Sousa (2019) e UFSCar (2018).

O PRP da área da Educação Física possui 24 alunos residentes bolsistas, 1 docente orientador da universidade e 3 professores preceptores. O tempo do Termo de Compromisso dos residentes varia de 12 à 18 meses. Segundo Sousa (2019), foi instituído pelo projeto que um dos critérios para os licenciandos participarem do PRP era de estarem matriculados em disciplinas do ECS oferecidas semestralmente pelos departamentos durante os semestres em que fossem participar do PRP/UFSCar. Assim, os alunos bolsistas que concluíssem as disciplinas de estágio seriam desligados do PRP/UFSCar e substituídos por outros.

As ações do PRP/UFSCar foram delineadas a partir de três eixos, sendo: 1) identificando a escola e o seu entorno; 2) a imersão na escola; e 3) articulação entre teoria e prática (SOUSA, 2019). No primeiro momento, os residentes iniciam a sua

experiência no ambiente escolar e realizam o registro sobre suas percepções iniciais sobre a escola. Em um segundo momento, ocorre a imersão na escola, “que implica em conhecer e analisar a gestão curricular e de sala de aula, de forma a compreender que a escola é um espaço sociocultural”. No terceiro momento, acontece a articulação entre teoria e prática, que tem por finalidade “analisar as diversas teorias e práticas docentes que fundamentam os processos de ensino e aprendizagem das diversas áreas de conhecimento”. (SOUSA, 2019, p. 282).

O total de horas que um residente deve cumprir durante um semestre é de 220 horas, sendo destas, 100 horas são vinculadas à disciplina de ECS. Portanto, o residente deverá cumprir 120 horas de residência ao longo do semestre, totalizando 440 horas anuais.

No PRP há uma delimitação dos papéis dos profissionais envolvidos. Neste processo temos que o preceptor fica incumbido de elaborar, desenvolver e acompanhar as atividades dos bolsistas do PRP; controlar a frequência dos bolsistas; participar de seminários e cursos relacionados ao Estágio Curricular Supervisionado promovidos pelo projeto do qual participa; informar à comunidade escolar sobre as atividades do projeto; enviar ao coordenador(a) de área quaisquer relatórios e documentos de acompanhamento das atividades dos bolsistas; e participar das atividades de acompanhamento e avaliação do PRP/UFSCar definidas pela Capes. É expressamente proibido que o bolsista residente substitua o professor em sala de aula, sendo que todas as atividades do bolsista deverão ser acompanhadas pelo preceptor (UFSCAR, 2018).

Podemos perceber que, além de estimular a formação do futuro professor, também é estabelecido um processo de formação continuada dos preceptores ao compreendê-los como co-formadores dos residentes. Como proposta de formação para os preceptores, o PRP promoveu de agosto de 2018 à dezembro 2019 um curso de formação para preceptores, com carga horária de 180 horas e encontros presenciais aos sábados, complementados com atividades em ambiente virtual. O curso de formação buscou, a partir de temas específicos, discutir e refletir sobre a parceria entre escola e universidade (SOUSA, 2019).

No edital do PRP 2018 identificamos que “a residência pedagógica consiste na imersão planejada e sistemática do aluno de licenciatura em ambiente escolar visando à vivência e experimentação de situações concretas do cotidiano escolar” (BRASIL, 2018, p.18). Diante dessa conceituação, indagamos sobre o termo “experimentação”,

para designar as vivências dos residentes no âmbito do PRP, que de acordo com Bondía (2002), essa terminologia –experimentação- está atrelada com o conceito de pesquisa científica, método, aplicação de conceitos e teorias. Diante disso, pressupõe um conceito de racionalidade técnica, em um ambiente controlado e previsível no campo da ciência positivista.

Por outro lado, temos o entendimento de experiência, que vem das apropriações humanas diante dos acontecimentos da vida, o sujeito da experiência acolhe suas vivências e é transformado por ela. A experiência é “a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar(...)” (BONDÍA, 2002, p.24), é um ato de transformação e mobilização dos saberes da experiência. Diante disso, vemos a diferenciação epistemológica entre experiência e experimentação, já que “a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer” (BONDIA, p. 28).

Assim entendemos que os residentes, serão imersos nas experiências do dia-dia escolar, permeadas por um processo reflexivo contínuo no decorrer do PRP. Vale ressaltar que o PRP é organizado e estruturado de acordo com o projeto institucional de cada IES e que nesse contexto do PRP da UFSCar, está pautado em reflexões; colaboração universidade-escola e os atores sociais envolvidos; analisar e elaborar atividades que contribuam para o desenvolvimento da aprendizagem da docência para os residentes (SOUSA, 2019).

## 5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nosso trabalho se caracterizou como uma pesquisa qualitativa de natureza social. De acordo com Melo Júnior e Moraes (2018),

“a pesquisa qualitativa remete um contato direto entre o pesquisador com os sujeitos participantes no intuito de compreender suas particularidades que são influenciadas pelo contexto no qual os participantes estão inseridos”. (MELO JÚNIOR e MORAES, 2018, p.26)

A abordagem qualitativa foi fundamentada na existência de uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito; uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto; e um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, caracterizando-se a perspectiva desta pesquisa (CHIZZOTTI, 2014).

O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (CHIZZOTTI, 2014, p.10).

O método de pesquisa eleito para contemplação de nossos objetivos foi o de estudo de caso. Este é considerado como:

[...] um estudo empírico que investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas e no qual são utilizadas várias fontes de evidência (YIN, 2005, p. 32).

De acordo com Ludke e André (1986), os estudos de caso visam à descoberta, enfatizam a interpretação de uma realidade, e buscam retratá-la de forma completa e profunda. São utilizadas diversas fontes de informação que buscam representar os diferentes, e as vezes conflitantes, pontos de vista presentes numa situação social.

Assim, consideramos a pesquisa um “estudo de caso único” (YIN, 2005), caracterizado como descritivo, devido a intencionalidade de descrever as ações, estruturas, relações e aprendizagens dos residentes no âmbito do PRP; bem como explanatória (explicativa), com objetivo de analisar como os residentes concebem, avaliam e mobilizam os saberes da docência, visando explicar o processo de aprendizagem da docência nesse contexto (GIL, 2002).

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos<sup>1</sup>, sendo apresentado a pesquisa aos participantes do PRP para convidá-los à participar e, após concordarem com a participação, foi preenchido e assinado em duas vias o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos participantes, sendo uma das vias retida pela pesquisadora e outra retida pelo participante da pesquisa.

Segundo Gil (2002), é possível definir um conjunto de etapas que podem ser seguidas na maioria das pesquisas definidas como estudos de caso. São elas: formulação do problema; definição da unidade-caso; determinação do número de casos; elaboração do protocolo; coleta de dados; análise dos dados e preparação do relatório. Estas etapas estão apresentadas a seguir, correspondendo com os dados dessa pesquisa (GIL, 2002; YIN, 2005).

#### *Formulação do Problema*

De acordo com Melo Júnior e Moraes (2018, p. 28), o ponto de partida para um estudo de caso é a definição do problema, que ocorre em forma de pergunta sobre “quais questões estudar, quais dados levantados na pesquisa serão relevantes, quais dados coletar”.

A formulação do problema se findou no decorrer de minha prática docente, ao notar uma dissonância dos conteúdos de minha formação para o exercício da profissão. Ao debruçar-me diante de estudos sobre a formação inicial, um ponto intrigante percebido foi a relação entre a formação inicial e o campo profissional. Logo, ao identificarmos esse distanciamento existente, buscamos estudos sobre possíveis aproximações entre a universidade e escola. O momento que proporciona mais esse momento nas licenciaturas são os ECS. Nesse sentido, o PRP é uma política governamental nova – iniciada em 2018 - e surge na iniciativa de aperfeiçoar os ECS na formação de professores e que vislumbra potencialidades para a formação de professores.

#### *Definição da unidade-caso*

---

<sup>1</sup> A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos, via Plataforma Brasil, CAAE nº 10872919.8.0000.5504; Parecer nº 3.357.758.10872919.8.0000.5504; e Parecer nº 3.357.758.

A unidade de caso de nosso estudo foi o Programa Residência Pedagógica da UFSCar, área da Educação Física, campus São Carlos/SP. Esse programa recente compõe ações governamentais para a formação de professores; sendo que existem diferenças organizacionais e estruturais em cada universidade, regidas pelo projeto institucional.

Os participantes da pesquisa foram os estudantes de graduação do curso de Licenciatura em Educação Física - denominados residentes- de uma universidade pública do interior do estado de São Paulo, e os professores de Educação Física da Rede Pública da mesma cidade do interior do estado de São Paulo participantes do PRP Educação Física – denominados preceptores.

O critério de seleção dos participantes da pesquisa se deu em função da participação do PRP da área da Educação Física. A escolha deste recorte amostral levou em consideração o fato da pesquisadora ter proximidade com esta universidade; estabelece relação direta com a formação profissional da pesquisadora; e a facilidade de acesso aos participantes bem como a possibilidade de acompanhamento do grupo e coleta de dados, autorizado pela professora orientadora de área da Educação Física do PRP/UFSCar, contendo o consentimento de todos os participantes da pesquisa.

Outro fator de seleção deste recorte amostral se encontra na escolha do programa que vai ao encontro com os objetivos do projeto institucional desta universidade, por compreender uma parceria entre Universidade e Escola vinculada aos Estágios Curriculares Supervisionados.

#### *Elaboração do protocolo*

Na elaboração do protocolo são apontadas quais etapas e técnicas que serão utilizadas para contemplação dos objetivos da pesquisa. Vale destacar que neste momento é que o pesquisador deve delinear as questões e roteiros da pesquisa. (MELO JÚNIOR; MORAES, 2018). Em nossa pesquisa, o protocolo estabelecido teve as seguintes etapas nas quais foram utilizadas as seguintes técnicas (APENDICE E - FLUXOGRAMA DA PESQUISA):

a) Elaboração do Quadro conceitual, sendo apresentado os principais autores na área da formação de professores e dos saberes e conhecimentos docentes;

b) Elaboração do Roteiro de Observação do Diário de Campo, Questionário online, Roteiro semiestruturado do Grupo Focal, e Ficha de Observação do Grupo Focal;

c) Aplicação do Questionário Online no início da pesquisa, com intuito de caracterizar os participantes;

d) Observação semiestruturada registrada por diário de campo ao longo do ano, durante as vinte e quatro reuniões realizadas na IES;

e) Realização de três grupos focais ao final de cada semestre, totalizando seis ao longo do ano;

f) Análise dos dados coletados e elaboração do relato escrito para dissertação.

#### *Coleta de Dados*

A coleta de dados se caracteriza como um momento no qual são coletadas evidências por meio de técnicas de pesquisa, sendo importante a busca através das mais diversas estratégias e fontes para se garantir fidedignidade dos dados (MELO JÚNIOR; MORAES, 2018).

A técnica de coleta de nossa pesquisa foram detalhas na subseção a seguir, *5.1 Técnica de Coleta de Dados*. Esta compreendeu um questionário online aplicado com auxílio da ferramenta *Google Forms®*, com os vinte e quatro residentes participantes; vinte e quatro registros de observação em diário de campo, correspondentes às reuniões semanais na IES; e três grupos focais por semestre, totalizando seis grupos no ano de 2019.

#### *Análise dos dados*

A análise dos dados foi realizada através da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2009), apresentada na subseção *5.2 Análise dos Dados*.

### **5.1 Técnica de Coleta de Dados**

As técnicas de coleta de dados utilizadas em nossa pesquisa foram:

a) Questionário com questões fechadas e abertas com os residentes participantes da pesquisa, com o propósito de caracterização do grupo pesquisado;

b) Observação semiestruturada, registrada por meio de diários de campo que consistiram em registro e acompanhamento dos estudantes durante um ano letivo no PRP.

c) Grupo focal com residentes e preceptores, sendo caracterizado por “uma técnica de pesquisa que coleta dados por meio das interações grupais ao se discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador” (GONDIN, 2003, p. 151).

### 5.1.1 Questionário

No início da pesquisa, aplicamos o questionário respondido pelos residentes através do meio digital, utilizando a plataforma *Google Forms*® (Apêndice A). Segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 201), “o questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Os alunos tiveram o tempo aproximado de 30 dias para o envio da resposta. O questionário contava com questões objetivas e dissertativas que visou delinear o conhecimento prévio acerca dos participantes do PRP.

Para facilitar a identificação dos dados aqui analisados, determinamos que o questionário seria abreviado pela sigla Q, seguido pelo indicador referente ao residente que o respondeu pela designação numérica (exemplo: R1, Q). Lembramos que todos os dados dos participantes foram e serão mantidos em sigilo, sendo apenas denominado através de numeração sequencial (R1, R2, R3, assim por diante), sendo preservados os nomes e os dados correspondentes de todos os participantes da pesquisa.

As questões iniciais apresentadas através do questionário online totalizaram 13 questões fechadas e tiveram por objetivo caracterizar o grupo pelas variáveis de idade, gênero, estado civil, ano de ingresso no curso, se já possuíam uma formação universitária, se participaram de programas na universidade e se já realizaram estágios curriculares antes.

Abaixo constam as questões fechadas do questionário:

**Tabela 1.** Questões Fechadas Questionário

**Fonte:** Elaborado pela própria autora.



### Questões Fechadas (Q)

Nome Completo:

Nome social (se houver):

Gênero:

Data de nascimento:

Estado civil

Possui outro curso de formação? Sim ( ) Não ( )

Ano de ingresso no curso de Licenciatura em Educação Física:

Ano previsto para conclusão:

Este é seu primeiro estágio curricular obrigatório? Sim ( ) Não ( )

Caso negativo, qual outro estágio já realizou? Responda ao lado:

Em qual(is) escola(s) você realiza o estágio curricular atual?

Já participou de outros projetos desenvolvidos na universidade? Sim ( ) Não ( )

Caso afirmativo, quais projetos você participou?

Após as questões fechadas, foram apresentadas as questões dissertativas que tiveram o propósito de identificar quais as principais concepções dos residentes: O que significa o PRP<sup>2</sup> para você? Quais são as suas expectativas em relação ao PRP? Como você avalia os PRP para a sua formação como professor? Como você avalia o papel da universidade nos PRP? Como você avalia o papel da escola para sua formação como professor?

Todos os residentes participantes da pesquisa responderam o questionário, portanto obtivemos 100% de devolutiva com este instrumento de coleta de dados. Entendemos que esse número de respostas se deve ao fato que a pesquisadora é professora atuante na mesma área de formação dos residentes e os acompanhou durante as reuniões semanais na IES desde o início do ano, assim sendo estabelecido um vínculo de confiança entre pesquisadora e residentes, o que foi primordial para a pesquisa.

---

<sup>2</sup> O PRP na universidade pesquisada estava atrelado a disciplina de estágio, devido à esse fato foi utilizado o termo Estágio Curricular/Programa Residência Pedagógica nas questões.

A partir da análise destas respostas, verificamos que, por meio deste instrumento, obtivemos um delineamento sobre as principais concepções acerca da escola, estágio/PRP e Universidade.

### 5.1.2 Observação

A observação semiestruturada foi realizada durante as 24 reuniões do PRP na IES durante o ano de 2019, contemplando o primeiro e o segundo semestre do mesmo ano. Para fins de registro, foi utilizada a observação e descrição dos dados por meio de diário de campo da pesquisadora seguindo um roteiro pré-estruturado de observação (GIL, 2008). Segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 190), a observação não é apenas a ação de ver e ouvir, é também o ato de examinar fatos ou uma situação, é considerada uma “técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade”.

As reuniões aconteciam em um dia da semana fixo, com duração aproximada de uma hora, sendo que no segundo semestre de 2019 houve um aumento na duração da reunião para duas horas, em função das demandas do grupo. A presença para os residentes era de caráter obrigatório integrando parte da carga horária do programa. As reuniões eram estruturadas de acordo com o cronograma previsto formulado pela docente orientadora da IES.

Portanto, nestes encontros estavam presentes todos os 24 residentes, os 3 preceptores e a docente orientadora. O registro das reuniões, foi realizado por meio do diário de campo, no qual foi manuscrito em caderno pautado de uso exclusivo, seguindo roteiro semiestruturado de observação pela pesquisadora principal<sup>3</sup>. A partir disso, todas as reuniões foram transcritas para o meio digital e classificadas em eixos previamente delineados no roteiro de observação:

*Eixo 1. Preparação e organização do PRP/UFSCar.* Questões estruturais sobre o funcionamento do PRP e sobre a preparação do residente para ingressar na escola; quais materiais e conhecimentos eram colocados em pauta; e como essas reuniões aconteciam.

---

<sup>3</sup> APÊNDICE D - Roteiro Observação do diário de campo

*Eixo 2. Experiências dos residentes:* Quais atividades eles realizavam; como estas atividades aconteceram; quais as expectativas eles apresentavam em relação ao PRP e a escola; quais eram os principais questionamentos e manifestações; como se dava o contato com a escolas; e quais as principais descobertas no PRP.

*Eixo 3. Percepções sobre as experiências no PRP:* Como os residentes concebiam a docência da Educação Física escolar; como entendiam a escola e seu papel; como eles se relacionavam com o preceptor, com alunos da escola e gestão escolar durante esse processo; quais foram as avaliações dos residentes sobre o programa e como eles se percebem nesse contexto; quais as relações que os estagiários estabelecem entre as experiências e os saberes da formação docente.

Para fins de registro, o diário de campo ao ser citado será designado pela sigla DC e o número da reunião (exemplo: DC1, DC2, DC3...DC24).

### **5.1.3 Grupo Focal**

O grupo focal pode ser entendido como uma entrevista em grupo (GIL, 2008, p.114) e “podem ser utilizadas para investigar um tema em profundidade, como ocorre nas pesquisas designadas como qualitativas”. Segundo o autor, o grupo focal pode ser conduzido por um ou mais moderadores, sendo que estes informam aos participantes os objetivos da pesquisa, regras para participação, bem como será o grupo. É definido um tema de discussão, que no caso desta pesquisa foi: as experiências que os residentes e preceptores tiveram no decorrer do ano de 2019, ‘durante a participação do PRP.

Os grupos focais aconteceram ao final de cada semestre. Para realização destes grupos, houve a autorização da docente orientadora do PRP pesquisado, que também consultou os residentes sobre a participação do grupo focal, indicando a livre escolha com relação a participação desta atividade, sem que houvesse prejuízo de nenhuma natureza aos mesmos.

Os grupos focais foram realizados separados em três grupos, referentes às escolas nas quais os residentes desenvolviam as atividades. Assim, a docente orientadora convidou o(a) professor(a) preceptor(a) da respectiva escola para que

pudesse participar desta atividade e a mesma seria utilizada para coleta de dados para a pesquisa, deixando claro também a livre escolha com relação à participação<sup>4</sup>.

Assim, todos os procedimentos éticos de pesquisa foram respeitados, de modo que no início de cada grupo focal foi explicado que as discussões seriam registradas, e também foram apresentados novamente os preceitos éticos da pesquisa, informando que a participação dos residentes e preceptores era facultativa, orientando-os a participarem da discussão se caso estivessem confortáveis para tal ação.

As reuniões dos grupos foram registradas por meio de áudio e vídeo, utilizando um celular para filmagem e um gravador de voz para registro das falas e imagens, que foram transcritas integralmente para serem analisadas pela pesquisadora. Em caso de falha do aparelho móvel na gravação, havia o gravador de voz semiprofissional para garantir o registro dos dados.

Os grupos focais foram designados no texto com a sigla GF com identificação numérica (1, 2 ou 3) seguido do número do semestre (1 ou 2), por exemplo GF1/1, GF2/1... GF3/2. Estes grupos foram realizados com a intenção de aprofundar mais as discussões acerca da experiência dos residentes e preceptores no PRP. Segue abaixo a tabela que mostra a participação dos nos grupos focais (Tabela 2).

**Tabela 2.** Frequência dos Grupos Focais

<b>Grupo Focal</b>	<b>Semestre</b>	<b>Escola Campo</b>	<b>Residentes</b>	<b>Preceptores</b>	<b>Docente Orientador</b>	<b>Ausentes</b>	<b>Total</b>
<b>GF1</b>	1 <sup>o</sup>	A	12	1	1	0	14
<b>GF2</b>	1 <sup>o</sup>	B	6	1	1	0	8
<b>GF3</b>	1 <sup>o</sup>	C	4	1	1	2 <sup>1</sup>	6
<b>GF1</b>	2 <sup>o</sup>	A	6	2	1	0	9
<b>GF2</b>	2 <sup>o</sup>	B	9	1	1	0	11

<sup>4</sup> Os preceptores foram convidados para sua participação na pesquisa, bem como foram apresentadas todas as informações sobre risco, benefícios e direito de retirar o consentimento dos dados. Todos os preceptores aceitaram participar da pesquisa e assinaram o TCLE em duas vias também.

GF3	2 <sup>o</sup>	C	5	0	1	1 <sup>3</sup>	6
-----	----------------	---	---	---	---	----------------	---

GF = Grupo Focal. <sup>1</sup> Um dos residentes ausentes foi desligado do programa e o outro residente se ausentou por motivos particulares. <sup>2</sup> Finalizando o 1<sup>o</sup> Semestre, 4 Residentes foram desligados do PRP por concluírem o curso. <sup>3</sup> O preceptor 3 não pode comparecer por motivos pessoais. **Fonte:** Elaborado pela própria autora.

As discussões nos GFs foram conduzidas pela pesquisadora, sob a temática das experiências que os participantes tiveram naquele semestre durante o PRP. As discussões aconteceram a cerca de três grandes blocos: Bloco I – Concepções; Bloco II – O que eles aprendem e com quem aprendem; Bloco III – Como avaliam/utilizam esses saberes/conhecimentos. Esses blocos de discussão foram construídos a partir do objetivo geral da pesquisa e as questões secundárias a partir dos objetivos específicos.

A partir da análise de conteúdo dos grupos focais foi possível criar dois eixos temáticos seguidos de subcategorias. As ocorrências foram entendidas como a quantidade de vezes que aquela unidade de registro esteve presente nas falas dos residentes. No processo de análise das respostas dos residentes, foram incluídas em uma ou mais subcategorias de acordo com a unidade de registro de cada frase, encaixando no critério de inclusão para a subcategoria. Para preservar a identidade dos participantes foi utilizada a codificação para os residentes (R n<sup>o</sup>) e também para os preceptores (P n<sup>o</sup>).

## 5.2 Análise dos Dados

Para análise dos dados foi utilizada a análise de conteúdo, que para Silva e Fossá (2015) é definida como uma “técnica de análise das comunicações, que irá analisar o que foi dito nas entrevistas ou observado pelo pesquisador. [...] busca-se classificá-los em temas ou categorias que auxiliam na compreensão do que está por trás dos discursos” (SILVA, FOSSÁ, 2015, p.2).

De acordo com Bardin (2009), a técnica de análise de conteúdo compreende três fases: a) pré-análise; b) exploração do material; e c) tratamento dos dados, inferência e interpretação (BARDIN, 2009, p. 95). Essas etapas serão explicitadas a seguir:

- a) Pré-análise: é identificado como o momento em que é feito o contato com os documentos e o processamento da organização do material. Nesse

momento é realizada a “leitura flutuante”, que “permite conhecer o documento, fazer anotações e obter algumas impressões” (BENITES *et al.*, 2016, p. 38). Podemos considerar essa etapa como o processo de transcrição de áudio dos grupos focais, transcrição e digitalização dos diários de campo; leitura e organização das respostas do questionário.

- b) Exploração do material: tem por finalidade compreender os significados dos dados e distingui-los em conjuntos de informações que tenham um significado completo (MORAES, 1999). Nessa etapa da análise estabelecemos as unidades de registro (uma frase simples ou conjunto da mesma ideia) e as unidades de contexto (unidade mais ampla na qual se enquadra as unidades de registro) (BARDIN, 2009; BENITES *et al.*, 2016; MORAES, 1999).
- c) Tratamento dos resultados, Inferência e interpretação: pode ser considerada a chave do processo da análise de conteúdo, é nesse momento que identificamos as categorias de análise. Essas categorias agrupam o maior número possível de informações provenientes das diversas fontes (observação, grupo focal e questionário), organizando e relacionando os elementos da pesquisa na categorização (BARDIN, 2009; BENITES *et al.*, 2016).

No decorrer da etapa de tratamento dos resultados, foi realizada a triangulação dos dados que consiste em assumir várias perspectivas, a partir dos dados dos diferentes instrumentos de coleta e abordagens teóricas (FLICK, 2013). No caso desta pesquisa, foi realizada a confrontação dos dados do questionário, dos diários de campo e dos grupos focais, em constante diálogo com o aporte teórico, buscando contemplar os objetivos da pesquisa.

A partir da triangulação dos dados, foram estabelecidas duas categorias:

- a. PARCEIRA UNIVERSIDADE-ESCOLA: saberes docentes e a formação profissional; e
- b. APRENDER A SER PROFESSOR.

## 6. CARACTERIZAÇÃO DOS RESIDENTES PARTICIPANTES

Os participantes da pesquisa foram 24 estudantes regularmente matriculados no curso de Licenciatura em Educação Física e 3 preceptores, todos inseridos no âmbito do PRP e que concederam o aceite para participação na pesquisa, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Em relação à caracterização dos residentes (Quadro 1), a média (desvio padrão) de idade dos participantes é de  $24 \pm 4$  anos. Em relação ao estado civil, os residentes são predominantemente solteiros (23; 95,7%). A licenciatura em Educação Física é o primeiro curso de nível superior para todos os residentes (24; 100,0%); sendo que 14 (58,3%) estudantes estão ingressando no primeiro estágio curricular e 10 (41,7%) estudantes já realizaram os estágios. Em relação ao ano do curso de graduação, 15 residentes (62,5%) se encontram entre o penúltimo e último ano. Mais especificamente, o grupo se encontra no penúltimo ano do curso de graduação (62,5%), sendo a conclusão prevista para o ano de 2020.

Quando perguntado sobre a realização de outros projetos na Universidade, 13 residentes (54,2%) já realizaram outros projetos ligados à área da Educação Física. Aqui, temos um destaque que 9 residentes (37,5%) já participaram do Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID, apresentando uma tendência não descrita, mas percebida em continuar participando de programas de iniciação à docência ao longo do percurso formativo destes alunos. Em relação à participação anterior ao PRP, 8 residentes (33,3%) relatam participar deste programa desde o segundo semestre do ano de 2018.

O quadro a seguir (Quadro 1) apresenta as principais características dos residentes participantes.

**Quadro 1.** Caracterização do Grupo de Pesquisa (Residentes)

<b>CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE PESQUISA</b>	
Idade (anos)	$24 \pm 4^a$
Estado civil como solteiro	23 (95,7%) <sup>b</sup>
Primeiro ingresso nos ECS	14 (58,3%)
Educação Física como primeira formação superior	24 (100%)

Participação em projetos extracurriculares	TOTAL 13 (54,2%)	PIBID 9 (37,5%)
Ingresso no PRP	2º semestre 2018 08 (33,3%)	1º semestre 2019 16 (66,7%)
Período do curso	Penúltimo e último ano 15 (62,5%)	

<sup>a</sup> Expressa em média (desvio-padrão). <sup>b</sup> Expresso em número de participantes (porcentagem). ECS = Estágios Curriculares Supervisionados. PRP = Programa Residência Pedagógica. PIBID = Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Fonte:** Dados obtidos através do questionário da pesquisa.

Nesse sentido, o grupo de residentes pode ser dividido em dois perfis: residentes que não tiveram experiência no campo escolar e os residentes que tiveram experiência no contexto escolar. De acordo com os estudos de Cyrino (2016), foi possível identificar que existe uma dinâmica, próxima em estágios curriculares, como um ciclo que os estagiários vivenciam. Assim, estabelece que a dinâmica desse processo é como um Ciclo de Desenvolvimento do Estágio. Este ciclo (CYRINO, 2016, p. 164-165) apresenta três principais fases:

- A primeira fase da "Normatização" entre a primeira e quarta semana de aula, evidencia a entrada dos estagiários na escola e nota-se uma preocupação com questões organizacionais do estágio.
- A segunda fase é entendida como a de "Produção e Descoberta" é compreendida entre a quinta e décima semana, envolvida pelas descobertas dos estagiários em relação a escola e as questões didático-metodológicas. "É nesse momento que podemos ver transição de muitos estudantes para a postura de professor"(p.165).
- A terceira fase é a da "Percepção da Docência e Desenlace Compulsório" é o momento em que o estagiário está mais próximo da atividade docente, já se familiarizou com o contexto escolar.

Podemos observar estes dados iniciais, obtidos através da utilização do questionário, podem identificar qual a fase da formação inicial na qual os residentes se encontravam. Essa relação entre os estagiários estarem em níveis diferentes de acordo com a experiência é relatada por Cyrino (2016) que:



Compreendemos que nem todos os estagiários passam pelos mesmos momentos, nem mesmo o período colocado em semanas é definido de forma fixa. Pode ocorrer de alguns estudantes permanecerem na primeira fase, cumprindo a tarefa da universidade durante todo o período de estágio. Por outro lado, aqueles estagiários que já tiveram experiências como docentes anteriormente, talvez vivenciem a segunda fase com maior maturidade e com outros tipos de descobertas (CYRINO, 2016, p.166).

Desse modo, hipótese levantada é que os residentes que já passaram pelas disciplinas de estágio, bem como os que participaram de programas de iniciação à docência anteriormente, se encontram em fases distintas do ciclo de desenvolvimento do estágio, do que os residentes que ainda não ingressaram no estágio curricular, impactando nas experiências relatadas ao longo da pesquisa.

## **7. PARCERIA UNIVERSIDADE-ESCOLA: saberes docentes e a formação profissional**

Nesta categoria trataremos a respeito das percepções e concepções acerca da relação entre a universidade e as escolas campo estabelecida pelos atores sociais envolvidos no PRP: residentes, preceptores e docente orientadora. Na subcategoria “Desafios e possibilidades na formação docente”, apresentaremos quais são as principais dificuldades encontradas pelos residentes e de que maneira a parceria realizada entre universidade e escola podem contribuir para a formação de professores.

### **7.1 Desafios e possibilidades na formação docente**

Na contemporaneidade, a formação inicial de professores é responsabilidade das instituições de ensino superior, as universidades, por meio de cursos de Licenciatura em diversas áreas do conhecimento. De acordo com Tardif (2014, p.37), cabe à estas instituições o ensino dos saberes profissionais, que são considerados o “conjunto de saberes transmitidos pelas Instituições de formação de professores”. Esses saberes são organizados através das ciências da educação e humanas, tendo o professor e o ensino como objetos do saber. Entretanto, não cabe apenas às ciências da educação produzir conhecimento, mas incorporá-lo à prática docente. “No plano institucional, a articulação entre essas ciências e a prática docente se estabelece, concretamente, através da formação inicial ou contínua dos professores no decorrer de sua formação” (TARDIF,2014, p.37).

No entanto, segundo Sarti (2013), com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, os professores e as escolas assumiram pouquíssimo espaço e poder na formação inicial, situação na qual desperta o questionamento de qual o lugar deles e de seus saberes na formação docente.

Desse modo, para considerar a universidade enquanto campo de formação de professores é imprescindível que “empreendermos um sério debate sobre as condições que essa formação profissional requer, bem como sobre os desafios e tensões que então se impõem para a vida na universidade” (SARTI, 2013, p.239). Nóvoa (2017) nos aponta que, para avançar no sentido de uma formação profissional universitária, é preciso construir um novo lugar institucional. Este “lugar híbrido” estabeleceria a junção das várias realidades que configuram o campo docente.

O momento na formação inicial que mais aproxima o futuro professor do seu campo de trabalho e do professor experiente com a universidade é o estágio curriculares (SOUZA NETO; VEDOVATTO, 2015). Diante da importância do ECS para a formação, os residentes até indagaram sobre a necessidade dessa imersão no ambiente escolar anterior aos estágios curriculares, estabelecendo uma relação entre os seminários práticos das disciplinas curriculares e a realidade da escola (R3, R10, GF1/2; R23, Q).

Essas impressões expostas pelos residentes (R3, R10, GF1/2; R23, Q), destaca o momento no ciclo de desenvolvimento do estágio (CYRINO, 2016) no qual se encontram. Para Cyrino (2016, p. 165), é na última fase do ciclo do estágio, denominada “Percepção da Docência e Desenlace Compulsório”, em que “os estagiários apontam que o estágio deveria ter mais horas, pois é nesse momento que eles estão estabilizados”.

Cyrino e Souza Neto (2015) estabelecem que, para compreender o estágio, enquanto uma experiência de acompanhamento profissional, são necessários três atores: o professor da escola, o professor supervisor de estágio e o estagiário. Estes são, portanto, os atores inseridos nas instituições que estabelecem uma relação dialógica entre os saberes docentes.

Deste modo, ao serem questionados sobre a relação da universidade com a escola para a formação professores, os residentes a entendem como um processo de troca de saberes, uma ponte, uma via de mão dupla e como um ciclo:

*Eu vejo assim como um ciclo sabe, uma forma da universidade colocar os alunos lá dentro só que fazendo essa troca, os alunos voltam com as informações além de atualizar a Universidade e criam-se essas trocas de experiências mesmo. (R15, GF2/1).*

*Essa questão do estágio aproxima, é um ponto que acho que é muito positiva no meu ver e eu não sei, não tenho ideia, mas eu acho que poderia ter mais pontes como essa. (R4, GF2/1).*

*Acho que primeiro essas coisas mais básicas, até parte de reflexão mesmo, assim sabe, da minha regência com os alunos com os professores que estão responsáveis por mim, essa troca, sim, tem muita relação. Se eu fosse pra uma escola sem entrar numa Universidade eu seria como os alunos, sabe perdido. (R6, GF1/1).*

As narrativas acima trazem um aspecto positivo e significativo sobre a compreensão dos ECS e do PRP. Compreender a importância da parceria colaborativa entre universidade-escola proporciona apropriação das aprendizagens

mútuas e contínuas entre os professores e alunos sobre a complexidade da prática docente (VEDOVATTO; SOUZA NETO, 2015).

Ao avaliarem a relação da universidade e dos estágios curriculares, no âmbito do PRP para a formação profissional, os residentes relataram que grande parte das aprendizagens se concentraram no planejamento das aulas e atividades, alinhadas com as estratégias de ensino:

*[...] como montar plano de aula, com tema, o que vai ser objetivo, método e a avaliação o que a gente vai usar. Para mim isso é o que mais tem relação assim entre a graduação e o campo de atuação do profissional. (R19, GF3/1).*

*Eu achei bem complexa a parte de planejar uma aula mesmo, então todo um processo, você pensar num conteúdo, ter fundamento para falar sobre aquilo. (R10, GF1/1).*

Os residentes 3 e 19, reforçam a questão sobre a importância dos saberes profissionais e disciplinares (TARDIF, 2014) para a aprendizagem da docência:

*Acho que os conhecimentos da universidade ficam realmente a perceber na escola, foram justamente no sentido de justificar o trabalho, como as aulas de esporte escolar, pegar a BNCC esses documentos e ter mais estruturado o trabalho. (R3, GF3/2).*

*Eu acho que uma coisa que eu levei da universidade para a minha prática na residência pedagógica foi em relação a adaptação de conteúdo e das estratégias que você vai utilizar. Eu acho que de certa forma dialoga porque na disciplina de educação física adaptada a gente meio que olha para as adaptações que podem ser feitas para atender o aluno. E na escola não necessariamente tendo um aluno com necessidade especial, você tem que adaptar, para coisas que eles são capazes de fazer. (R19, GF3/2).*

De acordo com os saberes docentes de Tardif (2014), podemos entender que os saberes vivenciados no âmbito dos ECS, em nosso caso também no PRP, se concentram nos saberes da formação profissional para o magistério, podendo ser integrados a partir da formação em conjunto com a socialização profissional, ou seja, uma estreita relação entre formação e profissão. No caso dos relatos acima, podemos observar como os residentes vivenciam e se apropriam de saberes disciplinares, a partir, das experiências. O que os residentes vivenciam no ECS pode ser entendido como um processo limitado, porém relevante do saber experiencial da docência, ainda na formação inicial.

A percepção da escola também foi pontuada por um residente. Para o Residente 13 (GF 2/1), o PRP agregou possibilitando o conhecimento da realidade

escolar, mesmo que a escola apresentasse alguns impasses, “*mas tem bastante coisa boa também e que também em questão de expectativa superou e foi bom para ter uma visão diferente, não tem aquela visão já preconceituosa de escola de periferia*”. O residente 15 (GF2/1) narra que a percepção da realidade escolar também manifesta os conflitos e problemas que um professor passa em seu campo profissional, o que não observa em disciplinas ofertadas pela Universidade.

Esses conflitos citados anteriormente, manifestam um distanciamento entre os conteúdos que são aprendidos na IES e a realidade escolar. Esta distância se dá tanto por conta de condições físicas e materiais dos diferentes espaços, quanto no âmbito das relações humanas, como exemplo, dos conflitos do dia-a-dia.

*Eu já tinha pontuado em reuniões anteriores essa questão que eu vejo um pouco de distância. Eu não sei especificar muito bem, porque não chegar bem a ser uma questão de conteúdo porque a gente vê conteúdos diferentes aqui né na Universidade, infinidade de possibilidades né, infinitas possibilidades de você trabalhar a Educação Física, mas aí a gente esbarra nas condições específicas de cada escola, em questão de material, questão da própria organização do apoio das direções e coordenações [...] (R14, GF2/1).*

*[...] Foi o que eu pensei no começo do semestre, ainda acho uma distância muito grande entre o que a gente aprende na universidade para a prática da escola e aí a questão é: como fazer essa aproximação? (R14, GF1/2).*

Entretanto, vale ressaltar que as colocações do residente 14 estão pautadas nas diferenças materiais de instituições distintas, que por sua vez pertencem a grupos organizacionais diferentes. Cabe a universidade apresentar conhecimentos para o futuro professor, saberes da formação profissional, que desenvolvam disposições para “preparar e agir num ambiente de incerteza e imprevisibilidade” (NÓVOA, 2017, p. 1122).

Logo, a formação de professores na atualidade é resultado de um processo histórico, político e cultural acerca da profissão docente. Os espaços de formação inicial se concentram principalmente na instituições de curso superior e revelam um distanciamento entre o conhecimento universitário e o ambiente de atuação profissional (TARDIF, 2014; GATTI *et al.*, 2019).

Esta sensação de distanciamento também foi reforçada pela fala dos residentes:

*[...] Entendo também tem um abismo entre o que o curso oferece o que os professores conseguem passar, entre o que o aluno consegue aprender. Mas também não sei em como mediar esse abismo, mas é uma via de mão dupla eu me sinto mais preparado com mais repertório para refletir sobre o que está*

*acontecendo, mas ainda me falta à sensação de saber o que estou fazendo. (R4, GF1/1).*

*Em relação as experiências relatadas pelo residente 4 a seguir, notamos que no primeiro semestre do PRP era destacado a falta da sensação do saber-fazer docente, mesmo tendo a Universidade apresentado uma gama de conteúdos e conhecimentos. Ao longo do segundo semestre, diante das vivências do PRP, esse mesmo residente já elucida uma maior apropriação entre os saberes disciplinares, pedagógicos e da formação, a partir do processo de imersão na escola:*

*Acho que o que mudou em relação ao estágio passado, é que dessa vez eu consegui pensar melhor no que eu queria fazer. Tipo, semestre passado eu tinha uma ideia assim, mas estava meio desarticulado as ideias que eu tinha com o projeto, dessa vez eu consegui planejar melhor essas ferramentas, da BNCC, da avaliação...Parecia que eu aprendi a mexer melhor com a "chave Philips". Os parafusos estão melhor apertados. [risos] (R4, GF2/2).*

Já para alguns residentes, a relação entre universidade e escola possui uma maior articulação entre o que eles aprendem nas disciplinas curriculares, estreitadas por conteúdos como metodologias do ensino, didática, atividades para o planejamento das aulas e adaptações que são necessárias para esportes e jogos no ambiente escolar. De acordo com os residentes, a aquisição do repertório de conhecimentos para as aulas só é possível a partir do processo de reflexão que eles aprendem na Universidade, do mesmo modo que estar inserido nas escolas por meio dos estágios supervisionados promove uma orientação para o graduando sobre como apropriar das experiências escolares para a formação (R4, R6, GF1/1; R19, R20, GF3/1; R12, R13, R19, GF3/2).

*Eu acho que essa experiência na residência é uma boa oportunidade de refletir sobre tudo o que a gente já aprendeu na universidade. Acho que é uma boa oportunidade para refletir o que a gente aprendeu na universidade e como que isso cabe na prática. (R19, GF3/2).*

No que tange ao tempo na escola eles sugerem que a inserção aconteça desde o início da graduação (R3, R10, GF1/2; R23, Q). Estes residentes destacam que o tempo de imersão na realidade escolar é curto e que muitas vezes o componente Práticas de Ensino realizado através de seminários prático-metodológicos na Universidade pouco se relaciona com a realidade da prática docente no início do estágio. Vale ressaltar que essa colocação vai ao encontro a proposta de Nóvoa (2009) sobre a importância da formação dentro da profissão e por Altet (2001) acerca das práticas de ensino mobilizadas pelos estagiários.

*E acho que nesse sentido se a gente fosse na escola, desde o começo da graduação, acho que seria muito mais interessante assim, conseguiria encaminhar no sentido de dar sentido as coisas aqui da universidade. Por exemplo, ter seminários, se a gente estivesse na escola e conseguisse aplicar nos alunos ao invés da gente (graduandos). (R3, GF2/2).*

Desse modo, esses momentos de imersão do residente na realidade escolar se configuram como uma “tentativa de incluir futuros professores nesses processos de socialização ocorre pela aproximação sistemática deles com docentes já experientes no magistério” (SARTI, 2009, p.135). Essa aproximação é realizada por meio de atividades de ensino construída em conjunto com os atores sociais do PRP.

Assim, para estabelecer uma formação mais atrelada à dimensão do trabalho do professor, é necessário que haja uma dinâmica entre colaboração profissional dos atores, nestas equipes multiprofissionais que atuam pesquisadores, professores colaboradores de estágio, professores experientes com percurso acadêmico e profissionais da gestão escolar (SARTI, 2015).

Portanto, esses momentos de imersão, acompanhados pelos diversos atores, possibilitam que os futuros professores tenham contato com os saberes experienciais dos professores e que, a partir do real, aprendam sobre como ser professor:

*Eu acho que de forma geral, o que a gente viu na universidade foi o que fazer dentro da escola. Ai você vai para a escola, você tem que fazer o - como colocar em prática o que a gente viu lá. Entra tudo no que a gente faz: tem que fazer observação da sala, tem que ver o que eles conseguem fazer, ver se a gente tem material para fazer aquilo, como a gente pode colocar em prática, então entra tudo isso. (R5, GF3/2).*

Assim entendemos, a necessidade da formação profissional estar pautada em uma formação profissional, com referências ao saber experiencial articulados e dinamizados com os demais saberes que são necessários para a docência.

Logo, Perez-Gómez (1992, p. 111), sugere que a prática tenha um papel central no currículo das licenciaturas, assim permitindo o “desenvolvimento de capacidades e competências implícitas no conhecimento-na-ação”, tão próprios da atividade profissional docente, pautados na reflexão na ação e sobre a reflexão sobre a ação. Destaca que todas essas capacidades, conhecimentos e atitudes, não dependem apenas de conhecimentos acadêmicos por si só, “mas sim de um outro tipo de conhecimento produzido em diálogo com a situação real”.

## 7.2 As experiências do PRP para a formação de professores

Diante das relações estabelecidas entre Universidade e Escola, apresentamos como as experiências do ECS no âmbito do PRP podem ser mobilizadas pelos residentes a partir das percepções e auto avaliação, afim de indicar como essa estrutura pode potencializar a formação profissional docente.

A partir das experiências do PRP, foi desenvolvido pelos residentes o sentimento de segurança ao vivenciar os conflitos do dia-a-dia escolar, fazendo com que eles se sentissem mais preparados para atuar na docência da Educação Básica:

*O primeiro dia que eu fui para a escola, eu era um revolucionário: - Vou para a escola e vai ser da hora! E ai que esta, essa magia do começo ela foi se perdendo, mas ela foi [...]: Nossa estou lá fazendo! Mas essa energia foi se transformando para ser gasta com coisas muito mais coerentes, assim, e não com uma emoção de que como ser um professor é lindo: - Ah meu deus, que profissão! Ela foi gasta com atitudes pedagógicas assim, saber a hora de falar, mediar um conteúdo, mediar um conflito, eu não me senti menos enérgico de tá lá, mas as vezes vejo que essa energia mudou de alguma maneira assim. (R4, GF1/1).*

*Eu acredito que tipo, dever cumprido. Tipo atendeu as expectativas sim e a gente tinha uma noção do que a gente ia encontrar lá mais ou menos, só que foi lá que a gente viu mesmo o que nos espera, tipo na carreira, na profissão. Então eu acho que foi bem válido. A gente já tinha, eu pelo menos já tinha tido um contato com a escola, mas nesse semestre com o estágio com a residência foi algo mais profundo, mais tipo, menos superficial que o semestre passado. (R21, GF3/1).*

*É eu amadureci assim. Tipo, pensando no ensino infantil, que a gente viu lá, eles aprendem muita coisa que pega muito o movimento deles mesmo, o movimento motor assim. E ai depois surgem muitas coisas até chegar no ensino médio. É uma progressão muito, de muitos anos da vida deles assim que dá pra abranger muita coisa. (R22, GF3/2).*

Pelas falas acima, percebemos como a progressão da experiência no PRP, foi sendo transformada em aprendizagens da docência. Ao aprenderem sobre ser professor, suas atribuições, lugares e ações, os residentes apropriaram-se de saberes e conhecimentos que são imprescindíveis para a construção da docência.

Este sentimento de segurança pode estar relacionado com as possibilidades que encontraram durante as experiências no PRP, bem como com as dificuldades. Muitas das dificuldades estiveram relacionadas com questões materiais, organizacionais, estruturais, além da necessidade de enfrentamento do desinteresse dos alunos com o componente curricular da Educação Física (R23, R14, GF1/2; R15, R6, DC 20). Ao vivenciar estas dificuldades, a partir do movimento entre discussões e



reflexões, os residentes criaram estratégias de ensino para agir diante das dificuldades do contexto educacional.

Nessa direção, esse movimento entre discussões e reflexões que os residentes fizeram para transpor os desafios, estabelece relação com a aprendizagem, ainda na formação inicial, dos “saberes curriculares” e os “saberes experienciais” (TARDIF, 2014, p. 38). Os “saberes curriculares” correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos apresentados pela instituição escolar, já os “saberes experienciais” são saberes específicos constituídos da prática docente. Desse modo, a aquisição de uma perspectiva dos “saberes profissionais” e da prática docente é imprescindível para o desenvolvimento profissional dos discentes, pois foram os residentes que estabeleceram o elo entre a IES e Escola (BISCONSINI, OLIVEIRA, 2016, p. 348).

Uma discussão que trouxe à tona a necessidade de repensar como vemos os alunos na sala de aula foi referente ao texto apresentado em uma das reuniões do PRP pela docente orientadora, de autoria de Aquino e intitulado “A indisciplina e a escola atual” (AQUINO, 1998). Os residentes pontuaram que, a partir da discussão do texto, era necessário ver o aluno como um sujeito social, que respeitar e ouvir são estratégias importantes para trazer o interesse dos alunos e que o estabelecimento de uma relação de confiança entre professor-aluno são componentes significativos para o processo ensino-aprendizagem (R3, R6, R15, DC 19).

Os residentes (R12, R10, R13, R19, R21, GF3/2) relataram que diante das experiências que os tocaram (BONDÍA, 2002), uma das mais relevantes concentra-se no fato de que o professor tem que se adaptar constantemente, seja em relação às metodologias, estratégias, conteúdos, espaços ou horários das aulas diante das adversidades escolares. Um dos residentes (R21, GF2/2) comparou o professor à um camaleão, devido à necessidade de se adaptar ao ambiente e outro residente (R6, GF1/2) percebe a profissão docente comparado a uma formiguinha, devido à sua capacidade de resistência as adversidades.

Bondía (2002, p. 26) define que “experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”. Consideramos que os residentes, ao participarem do PRP, estiveram abertos a

transformação que os fez trafegar de estudantes à futuro professores. Durante este processo estiveram presentes algumas indagações sobre a docência.

Uma das indagações nos remete a carga horária de trabalho do professor na Educação Básica. Foi relatado em reuniões (DC2; DC17; R17, GF2/1) sobre a composição da jornada do professor, que muitas vezes trafega por mais de três escolas durante a semana. Alguns questionamentos no segundo semestre do ano letivo foram levantados principalmente frente a sobrecarga docente e foi notado pelos residentes um sentimento de esgotamento dos preceptores. Os preceptores relataram que as mudanças pretendidas pelo governo, em relação a carreira dos professores, bem como ao sistema de ensino, não estavam de acordo com as prerrogativas do corpo docente e isto causava um desgaste nas condições de trabalho na escola (P1, P2, R14, R23, GF1/2).

Uma das dificuldades expostas pelos residentes (R23, DC17; R3, R10, R19, GF3/2) foi a pouca frequência de diálogos semanais com os preceptores, possivelmente relacionado à elevada carga horária de trabalho destes. Outra dificuldade se concentra na organização de horários do PRP/ECS diante da grade horária das disciplinas de licenciatura em Educação Física, sendo que estas acontecem no período diurno, ou seja, mesmo período da realização dos estágios nas escolas. Desse modo, existem dificuldades em organizar e articular os momentos de imersão do PRP no âmbito escolar, considerando o horário de trabalho dos preceptores e a grade curricular da graduação na universidade (DC14).

Podemos perceber que os residentes (R6, GF1/1; R15, GF2/1; R8, R14, GF1/2; R2, R9, R15, R16, GF2/2; R3, R10, GF3/2) destacam a importância do momento de reflexão no decorrer das aulas, nas regências, na troca de experiência com os residentes e preceptores no dia-dia escolar. Diante das dificuldades expostas sobre o tempo de diálogo entre residentes-preceptores, trazemos a indagação sobre a necessidade de alteração de jornada docente, bem como da grade curricular do curso de licenciatura em Educação Física, para que preceptores e residentes, possam organizar momentos de diálogo e estabelecer um processo de reflexão na escola.

Em contrapartida, mesmo com as dificuldades e impasses relatados, os residentes (R8, R14, GF1/1; R1, R9, R20, R21, GF2/2; R3, R5, R10, R12, GF3/2) consideraram que o PRP agrega à formação profissional e que, a partir das experiências vividas no decorrer do ano, eles se sentem mais seguros e preparados

para atuar na docência da Educação Básica. O PRP associado aos ECS promove uma ampliação na visão de mundo dos futuros professores, trazendo incentivo para escolha da profissão. Os preceptores também identificaram um “amadurecimento profissional” nos residentes que eles acompanharam.

*Acho que eu amadureci bastante, com essa relação que eu citei de saber me organizar e essas coisas. E eu acho que o programa com certeza me ajudou nisso, porque além do estágio a gente ainda tinha o programa então é uma ferramenta que a gente tem ali, a mais. (R9, GF2/2).*

*Então acho que assim, o estágio (PRP), serve para você ver isso sabe, trazer a gente para a realidade mesmo, que os alunos não são só métodos que vão fazer o que a gente quer. Então ajuda a você ter uma atitude, tomar uma posição e pensar na sua forma de agir para não ficar tão perdido. (R16, GF1/2).*

A partir das falas acima, identificamos o quanto é estreita a relação professor-pessoa/pessoa-professor (NÓVOA, 2009). O amadurecimento, exposto tanto pelos preceptores, quanto pelos residentes, é resultado de um processo de auto-conhecimento e auto-reflexão na construção da aprendizagem da docência.

Assim, a formação deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de auto-reflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais (NÓVOA, 2009, P.7).

Desse modo, diante dos dados, podemos identificar que, pela ótica dos residentes, há uma aproximação da Universidade em relação ao campo profissional a partir das ações do PRP e do ECS, ainda que haja impasses e dificuldades. Estas ações que a universidade propõe em parceria com as escolas são de extrema importância para a aprendizagem da docência na formação profissional dos futuros docentes.

## 8. APRENDER A SER PROFESSOR

Ser professor envolve diversas dimensões do conhecimento que são intrínsecas à docência. Pimenta e Lima (2012, p. 111) discorrem que, para aprender a profissão docente durante o estágio, é necessário ter atenção para as particularidades e às interfaces da realidade escolar em seu contexto social.

Desse modo, esta categoria apresenta quais saberes e conhecimentos os residentes no âmbito do PRP concebem, mobilizam e identificam, a partir de suas aprendizagens e descobertas sobre a Educação Física Escolar e a formação como professor.

### 8.1 Descobertas da Educação Física na Escola: concepções e percepções no PRP

Segundo Borges, Cyrino e Souza Neto (2018), as experiências adquiridas no momento de estágio são consideradas como importantes pontos de reflexão, que traz na análise das práticas a base para um processo de formação. Desse modo, o estágio curricular é um momento imprescindível para a formação docente. A partir da análise do questionário (Q) e dos grupos focais (GF) acerca da conceituação de estágio curricular, a principal visão que os residentes estabeleceram foi:

*O estágio significa o momento da graduação em que teremos um contato mais direto com a prática pedagógica. É nessa etapa que as reflexões sobre o curso e sobre a profissão de professor de Educação Física serão mais intensas, pois estaremos vivenciando de maneira mais efetiva o dia-dia da escola, com seus prazeres e frustrações. (R4, Q).*

*Eu acho que pensando pelo o que o Preceptor falou, e já o que eu havia dito antes, o estágio é fundamental assim na formação acadêmica também e quanto profissional justamente por trazer essa experiência do campo de trabalho específico ali do professor que ele escolhe. Porque se a gente não tivesse essa experiência eu acho que a gente chegaria assim, pra atuação, sem bagagem nenhuma, sabe? Sem nenhuma experiência sem nada. Eu acho que isso de certa forma prepara a gente pro futuro. (R189, GF3/1).*

Nessa perspectiva, de acordo com Vedovatto e Souza Neto (2015), o estágio curricular é o momento na formação que potencializa a articulação entre a formação e atuação profissional, afirmação na qual é reforçada pela concepção dos estudantes. “É o momento que o graduando tem de experimentar/vivenciar aquilo que vai ser o seu futuro, antes mesmo do seu diploma estar em mãos” (R9, Q).

Em quatro respostas do questionário (R6, R10, R14, R17, Q), ficou evidente a visão “aplicacionista” (TARDIF, 2014) na formação inicial, percebendo o estágio como uma aplicação da teoria aprendida na Universidade e o papel de formar o conhecimento teórico atribuído a ela: *“O melhor momento em que eu posso contemplar a teoria e prática aprendida na universidade”* (R6, Q). Entendemos que esta visão traz um distanciamento entre o currículo da universidade e a realidade escolar.

Em contrapartida, outros residentes entendem que só é possível o conhecimento da realidade escolar, por meio do estágio curricular:

*Acredito que a escola tem o papel principal de nos fazer perceber, enquanto estagiários, a realidade dos ambientes escolares (R3, Q).*

*Acredito que, quando a escola aceita receber os residentes e proporciona a esses uma experiência que enriquece o currículo e o conhecimento dos mesmos, esta é uma escola que se preocupa com as formações futuras e valoriza, não apenas o aprendizado do estudante, mas, a profissão de professor. Além disso, através da escola é que se é possível fazer a conexão da teoria com a prática, para que, depois da formação, o aluno tenha o mínimo de conhecimento possível para oferecer aulas na educação básica (R23, Q).*

Assim, para os residentes a escola tem um papel primordial para a aprendizagem da docência, a partir do momento em que os professores e as escolas recebem os estagiários e proporcionam uma experiência importante para o conhecimento e formação de professores.

A relação entre teoria e prática esteve presente nas discussões sobre os estágios curriculares e a formação profissional em um dos grupos focais, no qual o residente 19 nos traz que:

*Eu acho que pensando na relação do estágio com a formação, eu acho que anda muito relacionado com a questão da prática e a teoria. Que muita gente vê esses dois pontos como uma dicotomia assim e eu acho que o estágio serve pra gente realmente tentar fazer essa relação entre os dois, não tentando distanciar, mas sim eu acho que aproximar. (R19, GF3/1).*

Ainda na perspectiva do estágio curricular enquanto momento de experiência, o residente 20 (GF3/1) reflete que o estágio: *“é um espaço ali que a gente tem pra errar”; “[...] depois você saber receber críticas e saber onde você errou, onde você pode melhorar e vai ver mesmo como é difícil”* estabelecendo um processo reflexivo sobre o estágio.

O processo de “reflexão na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação” (SCHÖN, 1992, p.82-83) esteve presente durante o processo do ECS e PRP. Por exemplo, no preenchimento do documento “Semanário” no qual os alunos descreviam acontecimentos da semana de estágio de uma forma descritivo-reflexiva (reflexão sobre a ação/reflexão sobre a reflexão na ação); durante as regências (reflexão na ação) e no decorrer das reuniões formativas na IES (reflexão sobre a reflexão na ação) (R6, GF1/1; R15, GF2/1; R8, R14, GF1/2; R2, R9, R15, R16, GF2/2; R3, R10, GF3/2). Essa forma de organização do PRP proporciona o que Schön (1992, p. 91), propôs em seus estudos “o que pode ser feito, creio, é incrementar os *practicums* reflexivos que já começaram a emergir e estimular sua criação na formação inicial, nos espaços de supervisão e na formação contínua”.

Em relação a preparação do residente para o PRP na escola, a docente orientadora da IES apresentou a importância da parceria construída com as escolas, bem como a necessidade por zelar por essa relação. De acordo com a fala da docente orientadora, para que essa parceria aconteça existem determinadas regras éticas, morais e organizacionais que devem ser respeitadas (DC4).

Desse modo, antes de ingressar na escola é necessário à apresentação de uma carta para a direção da Escola Campo designando quais os procedimentos de estágio e o nome dos residentes. A partir disso, acontece o ingresso dos residentes no PRP. Inicialmente, houve a orientação sobre a elaboração de um diagnóstico da realidade da escola, com a finalidade de identificar qual seu contexto, como é sua estrutura e ambiente, quais materiais pedagógicos estão disponíveis e como se dão as relações profissionais (DC4).

Os preceptores são os principais responsáveis pela apresentação da escola, de seu funcionamento e de seu contexto. No DC15, a docente orientadora destaca que os preceptores foram orientados à proporcionar para os residentes o dia-a-dia da escola, inclusive os problemas, sendo por esta razão que o projeto de estágio foi feito em conjunto com o professor.

A partir deste ingresso, os estudantes começaram a ver a escola de outro modo, na perspectiva de realizar um diagnóstico da realidade escolar. Uma das dificuldades apontadas pelos residentes e que vai de encontro às questões materiais e estruturais é a relação da EF com a equipe gestora da escola, ou seja, com a direção e coordenação. Foi apontado por eles que existe muita diferença quando a gestão

apoia o ensino da Educação Física e que com este apoio os professores conseguem avançar em sua prática pedagógica (R23, R16, GF1/1; R1, R15, GF2/2). No DC17, o residente 16 relata que o Residência te dá a possibilidade de reinventar, conhecer novos ambientes e se adequar.

Entender a formação docente no contexto dos ECS/PRP dialoga com a visão dos residentes à respeito da docência da EF na escola. A discussão sobre as concepções sobre a docência da EF, partiram do questionamento sobre o que é ser professor de nesta área do conhecimento, a partir das experiências vividas nos momentos de imersão no ambiente escolar. Nesse sentido, os residentes trouxeram falas sobre a importância da EF na escola e uma necessidade de reafirmar seu espaço:

*Eu acho que, pelo o que eu vivi na residência pedagógica, com os outros estágios que eu fiz, eu acho que é diariamente lutar contra a cultura da aula recreativa. Porque os alunos vão pra aula de educação física, meio que já achando que "ah eu vou ficar no celular agora, vou ficar sentado, vou fazer nada, vou só jogar futebol" e etc., e acho que a gente tem que lutar contra isso diariamente. (R1, GF1/1).*

*Eu acho que a gente hoje está numa luta pra trazer a Ed. Física assim pra eles perceberem o quanto que é importante esse ambiente escolar, sabe? Basicamente o que a gente viveu assim a gente vê que muitos não tipo, não conhecem e não entendem a importância da Ed. Física no meio, nesse ambiente, né. (R22, GF2/1).*

Essa necessidade de reafirmar a EF vem de encontro com as dificuldades que eles encontraram para a prática docente, de acordo com os residentes (R13, R23, R14, R8, GF1/2; R2, GF2/2). As principais dificuldades giram em torno da escassez de material esportivo-didático-pedagógico, das questões estruturais como a quadra e os espaços sujos, com infraestrutura inadequada; e da falta de interesse dos alunos com a EF. Assim para o Residente 2 (GF1/2) os estágios possibilitaram para “*ver a dificuldade que tem assim, é muita barreira para ser cumprida sim*” destaca que é sempre muito difícil conseguir os materiais e espaços adequados.

Na mesma questão sobre ser professor de EF o Residente 2 do GF1/1 nos diz que “*a educação física hoje é muito complicado né, porque a galera, tanto os alunos quanto pra escola, não tem um prestígio [...]*”, e esse prestígio está relacionado de forma direta com a visão da EF “[...] *as pessoas não vem da mesma maneira que veem uma aula de matemática ou de português*”. Em direção a essa visão, o residente 9, GF1/1 nos traz:

*A gente tem que partir de um ponto onde a gente saiba qual é a especificidade da Educação Física. Porque muitas vezes a gente tá dentro da escola e a gente não sabe qual é a importância da Educação Física porque a gente não sabe a especificidade, nem os professores e nem ninguém. Então acho que é um ponto de partir mesmo assim pra começar a dar importância à Educação Física. (R9, GF1/1).*

Há um frequente incômodo sobre a importância da Educação Física na escola, pois isso também foi registrado no DC6, no qual um grupo de residentes planejou realizar o projeto de estágio com o objetivo de apresentar o que é a Educação Física para os alunos da escola. Ficou evidente que na apresentação do projeto de estágio desses residentes (DC9), a preocupação em trazer o interesse dos alunos na EF, diversificando os conteúdos em esportes de precisão, marca invasão e combate, era uma tentativa de mostrar que a EF não é um momento sem intencionalidades dentro da escola. Desse modo, podemos perceber como que os residentes, a partir de problemas reais, estabeleceram estratégias e soluções para a superação dos desafios, ainda enquanto professores em formação.

Notamos também que os residentes ficaram impactados com a relação da EF e o desinteresse dos alunos, por fazer parte do tema escolhido pelos residentes 6 e 15 para apresentação de relatos de experiência em congressos, como requisito do item de socialização da prática do PRP (DC 20).

No que se refere ao interesse dos alunos para a EF, os residentes (R23, R14, GF1/2; R15, R16, R17, R18, DC11; R6, DC 20) evidenciaram que os estágios possibilitaram identificar a diferença entre as escolas e as realidades. Em uma escola o residente 23 (GF1/2) traz que embora estava com a mesma faixa etária, o Ensino Médio, de uma escola para outra teve uma mudança significativa em como lidar com os alunos. O residente 14 (GF1/2) destacou que para ele e os alunos do Ensino Médio tem menor interesse na EF do que o Ensino Fundamental, apresentando “*maior desinteresse pelo assunto, pelas práticas, é muito mais difícil convencer eles a fazerem as atividades*”.

Esses elementos do processo ensino-aprendizagem, proporcionam ainda na graduação, a construção de uma “base de conhecimento” (SHULMAN, 1987) para o ensino, que consiste em estabelecer compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessárias para o professor associadas à compreensão daquilo que ele demanda para promover aprendizagens dos alunos, que podem ser



consideradas como decisões sobre o conteúdo e a forma de ensiná-lo, o que pressupõe tanto o conhecimento pedagógico quanto o conhecimento do próprio conteúdo (MIZUKAMI, 2004).

Outra concepção que vai ao encontro com o ser professor de EF foi a discussão de um texto trazido pela docente orientadora em uma das reuniões do PRP sobre as competências e habilidades de ser um “bom professor” sobre a ótica de professores em exercício (COSTA; NASCIMENTO, 2009). A discussão foi iniciada a partir das considerações que os residentes tiveram sobre o texto. Um residente respondeu que a profissão do professor é como uma missão de vida (DC5) e afirmou essa visão explicitando que ser educador é ir além de ser professor, tem que ter humanidade, gostar do que faz, fazer tudo para ser um bom professor.

Essa perspectiva de professor como missão nos remete a “idade da vocação” (TARDIF, 2013) na qual o ensino era concebido como uma "profissão de fé", como uma vocação divina, uma missão de vida. No final desse mesmo semestre já podemos esboçar uma concepção mais ampla sobre ser professor:

*Eu acho que além de mediador tudo, o professor ele é um educador de uma forma ampla né, educa, muitas das vezes por ter um contato maior com os alunos próximo, ele acaba cuidando dos alunos, porque criam-se relações afetivas, pelo menos nessa trajetória ai que eu tenho passado na residência desde o ano passado até então. Pra mim, até então, eu vejo o professor que não só media, ele cuida dos alunos e educa também, faz essa tríade. Educar, cuidar e mediar. Pelo menos eu penso nesses três bloquinhos quando eu estou fazendo alguma prática ou mediando. (R15, GF2/1).*

*Eu também acho que o professor de educação física tipo é muito importante dentro da escola, porque por mais que a gente é uma área específica, muitos não consideram, mas a gente é uma área específica, a gente também abrange muitas outras coisas, um pouquinho de valores e tudo mais. (R21, GF3/1).*

Nesse sentido, o residente 4, no segundo semestre do PRP, já consegue identificar, através das aprendizagens e descobertas, uma mudança de perspectiva e visão sobre ser professor, sendo ressaltado que:

*Eu tinha uma visão muito emocionada, de ser professor assim, aquela bem romântica mesmo e ai no final do primeiro semestre ela ficou mais madura, e eu acho que dessa vez ficou ainda mais. Eu estou encarando cada vez mais como uma profissão assim sabe, e não como uma missão de vida. Então acho que é isso, é uma coisa que faz sentido. (R4, GF2/2).*

Nos grupos focais do segundo semestre notamos que a perspectiva sobre ser professor está vinculada também as dimensões pessoais do docente. O residente 6 (GF1/2) relata que quando o lado pessoal do professor está abalado por situações diversas, interfere no exercício da docência. Assim como Nóvoa (2009) destaca que é impossível separar o profissional do pessoal, podemos observar a importância de preparar um trabalho sobre si próprio, para um trabalho de autorreflexão e autoanálise. Assim para o residente 6 (GF1/2), diante das dificuldades enfrentadas e do processo de reflexão sobre a profissão, ser professor é resistir, é um ato de resistência, que envolve perspectivas pessoais e profissionais.

A mediação de conflitos foi um elemento de extrema importância para os residentes (R3, R19, R13, GF1/2). Além de ministrar os conteúdos de sua disciplina, o professor precisa mediar adversidades e conflitos que acontecem durante sua prática. O residente 13 destaca a importância da formação e dos estágios para aprender a realizar este papel de mediador: *“Se tivesse uma receitinha, não precisaria de uma formação, de ter tudo o que a gente tem para ser professor, talvez outras pessoas com menos conhecimento fariam [residente relatando sobre ser professor]”* (R13, GF1/2).

Podemos considerar que os residentes entendiam que ser professor de EF estava relacionado com as perspectivas culturais implícitas nesse conceito como: professor herói, como missão de vida ou como um ofício. Essa concepção é reforçada pela própria ideia da disciplina de EF na escola, na qual eles demonstram sentimento de insegurança e incerteza. Entretanto, a partir das experiências ao longo do ano, com o acompanhamento do preceptor, com as orientações e discussões na universidade, bem como todo o processo de reflexão, observamos que esse conceito foi se transformando e sendo compreendido por diversos saberes e conhecimentos pessoais, culturais, científico e pedagógicos, que compõe o ser professor.

Assim, com relação aos ECS, podemos estabelecer que estes possibilitam um contato direto com a docência da EF no ambiente escolar, conhecendo os desafios da profissão bem como as possibilidades diante dessa realidade. É a partir destes momentos que os estagiários vivenciam o cotidiano e experimentam o que é ser professor. A perspectiva sobre o ambiente escolar é posicionada como local produtor de saber, no qual é estabelecido a união entre teoria-prática influenciada por um contexto social, econômico e político.

É preciso ressaltar que a necessidade de enfatizar a importância da EF na escola também se relaciona diretamente com o trabalho que os futuros professores irão desenvolver, pois os residentes identificaram dificuldades para atrair os alunos para as aulas de EF, o que levantou questionamentos e incertezas sobre a temática.

## **8.2 Os saberes e conhecimentos identificados e mobilizados: as aprendizagens dos residentes no PRP**

Nessa subcategoria, procuramos analisar e identificar quais os principais saberes e conhecimentos, mobilizados e percebidos, sobre a aprendizagem da docência enquanto futuros professores a partir das experiências no PRP.

Para Nóvoa (2017, p. 1122), “*aprender a ser professor exige um trabalho metódico, sistemático, de aprofundamento de três dimensões centrais*”. Estas dimensões são compostas pela vida cultural e científica, sendo necessário ter conhecimento, “densidade cultural” para estabelecer uma riqueza de aprendizagens com os alunos; pela dimensão ética, na qual “a ética profissional tem de ser vista, sempre com um compromisso concreto com a educação de todas as crianças”; e pela compreensão, sendo que “um professor tem de se preparar para agir num ambiente de incerteza e imprevisibilidade”.

Segundo Tardif (2014, p. 39), ser professor é ser alguém que deve ter um conhecimento prévio sobre a sua matéria, sua disciplina e seu programa, bem como possuir conhecimentos provenientes das ciências da educação e da pedagogia, assim, a partir disso, desenvolver um saber prático baseado em suas experiências da realidade e dia-a-dia com os alunos. Neste sentido, os saberes dos professores são plurais, formados pelos saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais.

De acordo com Fernandez (2015), os conceitos propostos por Shulman (1987, 1986, 2014), destacam a importância do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (em inglês, *Pedagogical Content Knowledge*) na formação docente que integra parte do conhecimento profissional dos professores. O “Conhecimento Pedagógico do Conteúdo”(SHULMAN, 2014, p. 206) ressalta a relação entre o conhecimento que o professor tem em sua prática pedagógica, aliado com o conhecimento do conteúdo de sua disciplina/área curricular.

Entendemos que os conhecimentos e saberes da docência, embora haja ressalvas teóricas quanto à terminologia, se complementam e se constituem de múltiplas compreensões que provem das mais diversas fontes. Diversos autores designam em seus estudos que para a docência é necessário que se possua saberes articulados e mobilizados na e da prática profissional (FREIRE, 2000; PIMENTA, 1999; GAUTHIER *et al.*, 1998; TARDIF, 2000, 2014; CUNHA, 2004). Dentre esses autores, caminharemos em direção ao que Tardif (2014) propõe acerca dos saberes docentes, que são os saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais.

Desse modo, nos indagamos sobre quais os principais saberes e conhecimentos os residentes perceberam e mobilizaram nas experiências do PRP. Identificamos que esses saberes, estabelecem relação direta com as aprendizagens destacadas pelos residentes.

As principais aprendizagens dos residentes são referentes ao trabalho do professor, especialmente ao como ensinar e o que ensinar. De acordo com o residente 6 (GF1/1) *“nós temos a função de ensinar pra eles (alunos) os saberes atitudinais, conceituais e procedimentais. Eu particularmente também aprendi isso um pouco”*. Nesse relato, a aprendizagem do residente evidencia elementos do saber curricular entendido como conteúdos e métodos dos programas escolares (TARDIF, 2014), bem como o saber do conhecimento (PIMENTA, 1999), saberes que estabelecem a função da escola na transmissão dos conhecimentos.

Nesse sentido, os residentes trazem o entendimento da escola enquanto contexto social e a forma como esses residentes foram adquirindo esse conhecimento, por meio da experiência dentro da escola e nos momentos de reunião na IES com outros residentes.

*Em cada ambiente a gente tem um contexto diferente, só que eu aprendi a lidar bastante com os contextos, a conhecer, a respeitar, porque depois que você faz esse mapeamento e aprende como funciona, aprende mais sobre as pessoas fica muito mais fácil de você trabalhar. Igual os alunos, hoje mesmo nas últimas regências você vê como eles estão mais próximos de você. [...] Então essa questão do respeito e do entender as pessoas eu aprendi bastante, nesse percurso também. (R15, GF2/1).*

Nessa perspectiva, Nóvoa (2009) indica a importância de uma formação voltada para a dimensão pessoal do professor e das relações que a permeiam, de modo que as relações interpessoais e comunicação são importantes para o “tacto

pedagógico”, entendido como as relações estabelecidas na ação de ensinar. De acordo com Pimenta (1999), a função da educação é estabelecer um processo de humanização do indivíduo, que torna a sociedade humana transformando os indivíduos participantes e atuantes no processo civilizatório e social. Gatti (2013) afirma que a função dos professores perpassa a função estritamente pedagógica e vai ao encontro da função social do educar.

Compreender a função social do educar, de modo a entender os alunos como sujeitos sociais foi um dos caminhos encontrados para enfrentar o desinteresse dos alunos pelas aulas de EF. Este fato foi relatado pelos residentes no DC11, no qual havia o sentimento de incômodo pois muitas vezes os alunos das escolas não queriam realizar as atividades propostas.

Portanto, na tentativa de trazer a participação dos alunos nas regências que compõe o projeto de estágio, os residentes estabelecem regras com os alunos. Assim, foi utilizada a estratégia de reservar um momento da aula para que os alunos realizassem atividades de descontração. A partir dessa estratégia, os residentes observaram que em pelo menos em uma das atividades da regência todos os alunos participaram (DC12).

Nos relatos sobre as regências, no DC12, boa parte dos residentes trouxeram que os alunos participaram das aulas. Embora este processo foi acontecendo gradativamente, ao decorrer das atividades e projeto de estágio, a principal estratégia utilizada foi aproximar-se dos alunos e buscar entender quais atividades traziam sentido para eles.

*Nessa questão que ele falou de fazer os alunos participarem mais, numa das minhas regências eu dei autonomia para os alunos criarem um jogo na brincadeira [...]. Então tipo, você vê um pouco do que eles pensam mesmo através dessas atividades sabe então você dando autonomia para o aluno você consegue entender mais da visão dele. (R16, GF2/1).*

Assim, podemos ver como os futuros professores trafegam de licenciandos para professores, estabelecendo uma compreensão do conteúdo a ser ensinado e de forma que possa ser aprendido pelos alunos, por meio de atividades e estratégias que envolvem e desenvolvem o processo ensino-aprendizagem. (SHULMAN, 2014).

As aprendizagens sobre o raciocínio pedagógico, das estratégias e relacionamento com os alunos, pode ser identificado como conhecimento pedagógico geral que considera “os princípios e estratégias mais abrangentes de gerenciamento

e organização de sala de aula, que parecem transcender a matéria”; e o conhecimento do contexto educacional, que engloba “desde o funcionamento do grupo ou da sala de aula, passando pela gestão e financiamento dos sistemas educacionais, até as características das comunidades e suas culturas”. (SHULMAN, 2014, p. 206). Estes conhecimentos foram identificados devido a imersão do residente em contato direto com o saber experiencial docente, saber que os professores desenvolvem baseados em seus trabalhos cotidianos e no conhecimento do seu meio (TARDIF, 2014).

Diante das experiências no PRP, foram evidenciadas aprendizagens acerca das questões didático-metodológicas. Assim, o residente 11 (GF1/2) ressalta que a importância das experiências do PRP foi pensar em *“como escolher ferramentas e métodos para poder lidar com pessoas [...] e me expressar da melhor maneira possível para elas e isso é como ser professor”*. Shulman (1986) acredita que o estudo dos problemas, dos equívocos de compreensão da matéria pelos estudantes e sua influência na aprendizagem são imprescindíveis para o conhecimento pedagógico do professor porque fazem parte do conhecimento que o professor precisa ter para ensinar, transformando as concepções iniciais e exigindo a interpretação didática.

Em relação a como se portar enquanto professor, a Preceptora 3 relata sobre a importância dos residentes vivenciarem as atribuições da docência, sobre como realizar chamada e registrar no diário de classe, e que, para ela, enquanto eles estão regendo as aulas, eles são os professores da turma. Essa experiência sobre realizar a chamada dos alunos e registrar no diário de campo, foi uma novidade para os residentes (R4, R9, R2, GF2/2) que trouxe uma aprendizagem mais ampla sobre a profissão e suas atribuições.

Podemos ver que os preceptores tiveram papel primordial nesse processo principalmente em apresentar a realidade do trabalho docente da EF na escola e em acompanhar os residentes (R6, GF1/1; R15, GF2/1; R8, R14, GF1/2; R2, R9, R15, R16, GF2/2; R10, R3, GF3/2). Dentre algumas das aprendizagens com os preceptores podemos elucidar as estratégias e formas de lidar com os alunos e as questões organizacionais da escola. De acordo com os relatos, podemos observar que as aprendizagens dos residentes com os preceptores estão relacionadas com a gestão da sala de aula, estratégias de ensino-aprendizagem e a importância dos documentos de registro da docência culturalmente instituídos pela escola (diário de classe,

planejamento, projeto político pedagógico, controle de frequência de aluno, requisição de compras de materiais, entre outros).

A partir dessas colocações, ficou nítido que a experiência de acompanhamento do professor é de extrema importância para os residentes, possibilitando que estes estabeleçam aprendizagens múltiplas sobre a docência. De acordo com Sarti (2013, p. 213), essa estrutura de acompanhamento do estagiário não consiste em repetir uma observação e aplicá-la na situação de ensino mas “de experimentar o trabalho docente sob a orientação de um formador capaz de empregar dispositivos formativos que ofereçam suporte e descubra suas próprias possibilidades de atuação”.

Os residentes ao longo do período do PRP realizaram atividades previstas que consistiam em: ambientação e conhecimento da escola; elaboração do projeto de estágio; observação das aulas de EF e do ambiente escolar; coparticipação nas regências dos outros residentes; regência de quatro aulas para turmas pré-determinadas da escola; procedimentos avaliativos utilizados nas regências; socialização das experiências por meio de apresentação de trabalhos em congressos, reuniões com os residentes, preceptores e docente orientador na IES.

Dentre essas atividades, o projeto de estágio foi uma atividade central, trazendo o delineamento sobre as regências as quais grupos de residentes iriam realizar semestralmente. Cada residente realizou quatro regências, ou seja, lecionou quatro aulas de 50 minutos para turmas da escola com o acompanhamento do professor preceptor. Este documento é composto de objetivo; informações sobre a realidade; informações sobre os alunos da escola; informações sobre o planejamento de ensino do professor preceptor; proposta de ensino; cronograma de trabalho; planos de aulas e referências.

Assim, estabelecer o planejamento das aulas para o projeto de estágio foi um item de destaque como aprendizagem para os residentes. Para eles, há uma grande diferença entre planejar uma aula para os alunos da graduação em seminários e em ministrar aula para alunos reais na escola. As dificuldades sobre o planejamento apresentadas vão desde qual conteúdo elencar para as regências, como gerir o conteúdo na aula, até qual a melhor estratégia de ensino (R5, R10, R3, GF3/2; R4, GF2/2; R14, GF1/2).

No que tange os momentos das regências, o residente 9 (GF2/2) relata que aprendeu a “*considerar que a aula de EF não é só aquele momento que você está*

*com eles, que está fazendo a sua atividade lá na quadra*". Devido a organização da escola, os alunos tem outras aulas logo em seguida da EF, sendo importante ter controle do tempo de aula e organização dos alunos para o retorno na sala de aula (R2, R9, GF2/2).

Na experiência sobre o planejamento das aulas ficou nítida a relação estreitada entre as disciplinas de metodologia de ensino, bem como a didática utilizada nos cursos de formação superior, bem como o trabalho do professor em através do seu planejamento e estruturas visando transformar o conteúdo específico em aprendizagens para seus alunos.

Diante dessa relação, os saberes experienciais, curriculares e disciplinares trafegam na ação pedagógica (TARDIF, 2014). De acordo com Shulman (2014, p. 206), para ensinar o professor precisa saber o conteúdo e saber ensiná-lo ao mesmo tempo, o que motivará a melhor assimilação deste conteúdo pelo estudante, esse conhecimento é designado como "conhecimento pedagógico do conteúdo" que é entendido como uma "amálgama especial de conteúdo e pedagogia".

O residente 17 no GF2/1 relata que a experiência adquirida no estágio é diferente do que é ser professor, para ele enquanto residente o discente tem o subsídio do professor preceptor bem como da universidade. Já enquanto professor, a responsabilidade sobre os alunos, conteúdos e materiais é somente dele, com uma parcela da escola e gestão escolar. Essa fala vai ao encontro do que Nóvoa (2017) explica sobre a necessidade de formar o professor para se preparar para agir num ambiente de incerteza e imprevisibilidade.

No dia a dia das escolas somos chamados a responder a dilemas que não têm uma resposta pronta e que exigem de nós uma formação humana que nos permita, na altura certa, estarmos à altura das responsabilidades. (NÓVOA, 2017, p. 1122).

Na direção do que Nóvoa (2017) apresenta, o Residente 21 (GF2/2) destaca que o que ele mais aprendeu foi se adaptar: *"acredito que o professor de educação física, não só o de educação física, tem que ser um camaleão. [...] A ideia do camaleão que eu falei é a ideia que é um dos animais que mais se adaptam, no ambiente assim"*. Essa ideia de aprender a se adaptar para lidar com as situações diversas e imprevisíveis da prática docente também esteve presente nas falas dos residentes 22 e 11 (GF2/2).



Em relação à reflexão o residente 3 (GF1/1) destacou que: *“o mais importante acho que foi o processo de reflexão. Depois das regências, principalmente, trocar uma ideia”*. A reflexão para Shulman é um dos elementos estruturantes do raciocínio pedagógico (2014, p. 216), sendo que este modelo envolve “um ciclo de atividades: compreensão, transformação, instrução, avaliação e reflexão. O ponto de partida e de chegada do processo é um ato de compreensão”. “O ponto de chegada é estabelecido por meio de ações estruturadas” para que o professor atinja uma nova compreensão, tanto dos propósitos e dos conteúdos a serem ensinados como dos alunos e dos próprios processos didáticos.

Uma relação muito importante citada (R6, GF1/1; R15, GF2/1; R8, R14, GF1/2; R2, R9, R15, R16, GF2/2; R10, R3, GF3/2) foi o diálogo e reflexão com os outros residentes pertencentes ao grupo no qual eles estavam nas escolas. O residente 8 (GF1/2) destaca que *“a observação do outro influencia muito na regência, nas próximas regências. Eu acho que deixa muito claro que um trabalho em grupo tem muito efeito né? Eu acho extremamente importante.”* No entanto, o residente traz que é imprescindível que as pessoas estejam abertas para receber as críticas e sugestões para esse crescimento.

Diante do questionamento sobre com quem eles aprenderam no primeiro semestre do PRP, o residente 15 destaca que as aprendizagens foram múltiplas e com diversos agentes:

*E com quem eu acho que com a instituição como um, o preceptor dando orientações, a própria administração da escola a gente acaba aprendendo a parte burocrática, tem as questões dos materiais que eu sempre pergunto, então eu acho que as relações são múltiplas. Até no intervalo que tem o encontro dos professores, você acaba aprendendo com os outros também que são de outras áreas. Um argumento ou outro a gente pega alguma coisa ou outra, é todo um aprendizado. (R15, GF2/1).*

Uma das preocupações apresentada pelos residentes é que nesse momento, enquanto graduandos, podem contar com o apoio dos preceptores e da Universidade oferecendo todo o suporte para a aprendizagem da docência. No entanto, ao se graduarem, terão que atuar sozinhos nesse início da docência (R17, GF2/1; R23, DC 21).

Notamos que, os residentes que presenciam essa preocupação (R17, R23, R2, R8, R18) se encontram no último semestre do curso de graduação, logo esse sentimento é evidenciado por conta da individualização da profissão docente

(NÓVOA, 2009). Este mesmo autor destaca que, infelizmente, a profissão docente ainda é muito individualizada, principalmente para o professor em início de carreira, sendo que este fato destaca a necessidade em entender que a profissão docente se estrutura no coletivo com outros professores e com a escola.

Segundo Nóvoa (2017), “tornar-se professor é transformar uma predisposição numa *disposição pessoal*”. Para tanto, é necessário espaços e tempos que possibilitem um acompanhamento profissional bem como autoanálise e reflexão, desde a formação inicial na universidade até no exercício da profissão.

De acordo com Cyrino e Souza Neto (2015), para uma situação de acompanhamento efetiva são necessários três atores comuns: o professor da escola, o professor supervisor de estágio e o estagiário. Assim, o processo de acompanhamento do estagiário “une a parceria entre as instituições formadoras, articula a experiência prática e a aquisição de saberes profissionais possibilitando aos estagiários o exercício de reflexão e análise de suas práticas” (CYRINO; SOUZA NETO, 2015, p. 4).

Nessa direção, o acompanhamento conduzido pela docente orientadora na IES foi relatado como importante para repensar a profissão docente. Os textos sugeridos para leitura e discussão foram pertinentes para ampliar a visão de mundo dos residentes. Dentre as aprendizagens nas reuniões encontram-se as possibilidades de debates nas reuniões, intervenção e socializar as experiências na escola, e conhecer as diversas realidades das escolas (R6, R19, R23, DC 21; R14, GF1/2; R3, GF3/2). A reflexão sobre a prática (SCHÖN, 1992) foi o principal elemento atribuído às reuniões semanais na IES.

Desse modo, os residentes destacam sobre a importância do ECS e PRP na aprendizagem em como lidar com os desafios e confrontos da realidade escolar. Dentro dessa perspectiva, o residente 8 (GF1/2) destaca que a aprendizagem da docência é uma progressão que vai de regência em regência a partir do diálogo estabelecido com os residentes, alunos e professores. Este residente associa o trabalho de professor ao de uma formiga, pois tem que ter paciência, ir com calma mas ser resistente as adversidades da prática docente.

Assim para Tardif (2014, p. 39) ser professor:

É alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à

pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos. Essas múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social e profissional cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições para a sua prática.

Podemos estabelecer que, diante das aprendizagens apresentadas, evidenciamos que os saberes são elementos constitutivos da prática docente. Desse modo, os residentes tiveram compreensão acerca dos saberes experienciais, “saber-ser” e “saber-fazer” do professor no dia-dia da escola; dialogando com os saberes curriculares provenientes dos programas educacionais; saberes disciplinares, advindos dos conteúdos da universidade; e os saberes profissionais, mobilizados através do saber pedagógico vivenciado ao longo das experiências da aprendizagem da docência (TARDIF, 2014).

## 9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como questão de pesquisa: Como os futuros professores de Educação Física concebem, percebem e mobilizam os saberes da docência durante o Programa Residência Pedagógica, afim de aprenderem a ensinar? Assim o objetivo deste trabalho foi analisar como os futuros professores de Educação Física conceberam, perceberam e mobilizaram os saberes da docência durante o Programa Residência Pedagógica.

Os dados coletados indicaram que os futuros professores consideram que ser professor está relacionado em saber lidar com várias situações adversas que o coloca à frente de conhecimentos éticos, morais, pessoais que vão além dos conhecimentos do conteúdo. A perspectiva sobre o ambiente escolar é vista como um local produtor de saber, que estabelece a união entre teoria-prática, sendo influenciada por um contexto social, econômico e político.

Dentre as aprendizagens, identificamos que os residentes consideram uma experiência importante a vivência sobre a realidade escolar, aprendendo as possibilidades de trabalho na escola, dando relevo para as aprendizagens referentes às metodologias de ensino, registro e elaboração de documentos da docência (planejamento, diário, avaliação, currículo, planos de ensino e entre outros), entendendo que a escola se faz no coletivo e o professor deve ter habilidade de se adaptar diante das dificuldades enfrentadas.

Descobertas sobre o cotidiano escolar foram elencadas pelos futuros professores. Entre elas, o relacionamento com os alunos e a necessidade de motivar os alunos da escola para o desenvolvimento das aulas de Educação Física, o que implicitamente tem, como pano de fundo, reflexões sobre a valorização da Educação Física como uma disciplina escolar.

A partir dos dados podemos considerar que os saberes mobilizados e construídos pelos residentes no decorrer da experiência do PRP, foram os saberes experienciais e curriculares, pelo contato e imersão na profissão de professor no dia-dia da escola; e os saberes disciplinares e profissional estiveram mais relacionados com os momentos de aprendizagem na universidade. Esses saberes se relacionam diretamente com as aprendizagens e os atores sociais do PRP, que diante disso,

diversos atores sociais estiveram envolvidos e diversos saberes mobilizados (TARDIF, 2014) dentre eles:

*Os alunos da escola:* aprendizagens referentes a respeitar, ouvir e dar voz aos alunos, compreendê-los como sujeitos sociais, identificar formas de linguagem e atitudes para estabelecer um vínculo entre professor e aluno (saber experiencial);

*Os residentes:* o roteiro de observação das regências, os diálogos e trocas de experiência promovidos na escola e na IES, bem como o auxílio durante as regências, foram elementos importantes para o desenvolvimento da docência (saber profissional, curricular e experiencial);

*Os professores preceptores:* vivências sobre a gestão da sala de aula, estratégias de ensino-aprendizagem e a importância dos documentos de registro da docência (diário de classe, planejamento, projeto político pedagógico, controle de frequência de aluno, requisição de compras de materiais entre outros)(saber experiencial e curricular);

*A docente orientadora do PRP na IES:* durante todo o decorrer do programa, por meio das reuniões de socialização das experiências, elaboração dos documentos da intervenção docente, conhecer as diversas realidades das escolas e o “processo de reflexão sobre a reflexão na ação” (SCHÖN, 1992) (saber profissional e disciplinar).

O PRP possui uma estrutura organizacional próxima ao estágio curricular. Para tanto, vemos o programa como uma forma de formalizar o campo do estágio enquanto política pública diante da fragilidade que esse componente curricular carrega nos cursos de formação inicial (GATTI, 2013; BENITES; SARTI; SOUZA NETO, 2015). Vedovatto e Souza Neto (2015) destacam em seu trabalho as experiências nacionais e internacionais na formação de professores e embora essas experiências possuam particularidades, elas possuem um pensamento em comum: pensar a formação docente em uma perspectiva profissional que estabelece uma parceria entre escolas e universidade, identificando ambiente escolar como central na produção dos saberes docentes.

Nessa perspectiva, Nóvoa (2019) nos propõe em pensar a formação de professor em um lugar comum, como uma “casa comum da formação de professores”, trazendo a possibilidade de articulação dos saberes escolares bem como os saberes da universidade.

Por isso, é tão importante a existência, nas universidades, de uma casa comum da formação e da profissão, isto é, de um lugar de encontro entre os professores universitários que se dedicam à formação docente e os professores da rede. Essa casa comum é um lugar universitário, mas tem uma ligação à profissão, o que lhe dá características peculiares, assumindo-se como um terceiro lugar, um lugar de articulação entre a universidade e a sociedade, neste caso, entre a universidade, as escolas e os professores. Nesta casa comum faz-se a formação de professores ao mesmo tempo que se produz e se valoriza a profissão docente. (NÓVOA, 2019, p.9)

Desse modo entendemos que embora haja muitos desafios a serem enfrentados, e alguns entraves que podem permear os processos formativos, o trabalho aqui apresentado traz alguns elementos que evidenciam as potencialidades que podem promover para a formação profissional de professores da Educação Básica.

O enfoque da pesquisa foi a aprendizagem da docência a partir das experiências dos residentes, entretanto, ao pensar nos diversos atores da formação docente, seria relevante dar voz aos professores preceptores, afim de analisar quais as possíveis contribuições do PRP para a formação contínua, como estes veem a estrutura do PRP e como identificam o lugar dos professores experientes na formação dos graduandos. Evidenciamos ainda a necessidade de mais estudos acerca deste programa para destacar possíveis avanços na estrutura da formação docente, propondo reformulações para o campo de estágio curricular e para os cursos de formação docente.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTET, M. As competências do professor profissional: Entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. *In*: L. Paquay, P. Perrenoud, M. Altet, & E. Charlier (Orgs.), **Formando professores profissionais**. Quais estratégias? Quais competências? Editora Artmed, 2ª ed. Porto Alegre, Brasil. p. 23-35. 2001.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. **Revista Brasileira de Educação**, v.23, 2018.

AQUINO, J. G. A indisciplina e a escola atual. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 181-204, jul. 1998 .

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S.; BORGES, C.; CYRINO, M. Qual o papel do professor-colaborador no contexto do estágio curricular supervisionado na educação física? **Revista Brasileira Ciência e Movimento**, 20(4):13-25. 2012.

BISCONSINI, C. R.; OLIVEIRA, A. A. B. A Prática Como Componente Curricular Na Formação Inicial De Professores De Educação Física. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 455-470, 2018.

BONDIA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

BRASIL, Lei Nº. 6.494 de 7 de Dezembro de 1977. Brasília, Brasil. 1977. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L6494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6494.htm)>. Acesso em 02/11/2019.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional De Educação Conselho Pleno, Resolução Nº. 2 de 1º de Julho de 2015. Brasília, Brasil. 2015. Disponível em: <[http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res\\_cne\\_cp\\_02\\_03072015.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf)>. Acesso em 02/11/2019.

BRASIL, Ministério da Educação, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Edital 06/2018 Programa Residência Pedagógica, 2018. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf>>. Acesso em 02/11/2019.

BRASIL, Ministério da Educação, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria Nº. 38 de 28 de Fevereiro de 2018. Disponível em: <[https://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/28022018-Portaria\\_n\\_38-Institui\\_RP.pdf](https://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/28022018-Portaria_n_38-Institui_RP.pdf)>. Acesso em 01/06/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei Nº. 11.788 de 25 de Setembro de 2008. Brasília, Brasil. 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm)>. Acesso em 02/11/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP Nº. 9 de 8 de maio de 2001. Documento, Brasília, n. 476, p. 513-562, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em 02/11/2019.

CORREIA, M. L. A formação inicial do professor: os desafios e tensões que a prática pedagógica impõe. **Analecta**; Guarupava, Paraná. v.9.n.2. p. 11-20. 2008.

COSTA, L. C. A.; NASCIMENTO, J. V. O “Bom” Professor De Educação Física: Possibilidades Para A Competência Profissional. **Revista da Educação Física/UEM** Maringá, v. 20, n. 1, p. 17-24, 2009.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Editora Vozes. 6ª edição, 2014.

CYRINO, M. **Formação Inicial De Professores: O Compromisso Do Professor-Colaborador E Da Instituição Escolar No Processo De Estágio Supervisionado**. Dissertação, Instituto de Biociências, Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”; agosto; 2012.

\_\_\_\_\_. **Do acolhimento ao acompanhamento compartilhado: a construção colaborativa de uma proposta para o estágio curricular no curso de pedagogia**. Tese, Instituto de Biociências, Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”; janeiro; 2016.

CYRINO, M; SOUZA NETO, S. O Acompanhamento De Estagiários De Pedagogia Na Escola: Análise E Reflexão Das Práticas De Ensino. **37ª Reunião Nacional Da Anped**. Universidade Federal De Santa Catarina, UFSC, Florianópolis, 2015.

CYRINO, M.; SOUZA NETO, S.; SARTI, F. M. Ciclo de desenvolvimento do estágio na aprendizagem da docência. *In*: III Congresso Nacional de Formação de Professores e do XIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores: por uma revolução no campo da formação de professores, 2016, Águas de Lindóia. **Anais do III Congresso Nacional de Formação de Professores e do XIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores: por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Unesp/PROGRAD, v. 1. p. 2068-2076. 2016.

FARIA, J. B.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Residência pedagógica: afinal, o que é isso? **R. Educ. Públ. Cuiabá**, v. 28, n. 68, p. 333-356. 2019.

FERNANDEZ, C. Revisitando A Base De Conhecimentos E O Conhecimento Pedagógico Do Conteúdo (Pck) De Professores De Ciências. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v.17, n. 2, p. 500-528. 2015.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FRANÇA, D. S. A formação prática de futuros professores e a aprendizagem da docência. **Revista Poiésis**, v. 2; n.2. p.127-140. 2004.



GATTI, B. **Educação, escola e formação de professores**: políticas e impasses. *Educar em Revista*, Editora UFPR. Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, P. C. A. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília. Edições UNESCO, 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. Editora Atlas, São Paulo, 4ª edição. 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. Editora Atlas. 6. ed. São Paulo. 2008.

GONDIN, S. M. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. *Paidéia*, v. 12.n. 24. p. 149-161. 2003.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. Editora Atlas, 5 ed. São Paulo. 2003.

LIMA, T. G. **A iniciação à docência de professores de educação física**: os portfólios e as possibilidades de construção da profissão. Trabalho de conclusão de curso. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, Rio Claro, 2014.

LONGO, C. A. C. Percepções de licenciandos (residentes) do curso de licenciatura em matemática da Universidade Federal De São Carlos sobre o programa residência pedagógica. **XXIII Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática**. UNICSUL. Campus Anália Franco, São Paulo. 2019.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 1-11, 2004.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, 1999. p. 7-32. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod\\_resource/content/1/Roque-Moraes\\_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf)>. Acesso em: jun. 2018.

NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, v. 25, n. 1, 1999.

\_\_\_\_\_. Para uma formação de professores dentro da profissão. **Revista Educación**, n. 350, p. 203-218, set/dez. 2009.

\_\_\_\_\_. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133. 2017.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74. p. 27-42. 2001.

PACCA, J. L. A.; HORII, C. L. A formação continuada e as contribuições da residência médica. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 17, n. 3, p. 735-747, 2012.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. 1. ed. Lisboa: Dom Quixote, p. 93-114. 1992.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RIBEIRO, L. M. L.; MIRANDA, A. C. Trabalho docente, saberes docentes e base de conhecimento: contribuições de Maurice Tardif, Claude Lessard e Lee Shulman. **Revista do Instituto de Ciências Humanas**, vol. 15, nº 21, p. 81-90. 2019.

SARTI, F. M. Parceria Intergeracional e Formação Docente. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.25, n.02, p.133-152. 2009.

\_\_\_\_\_. O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 323-338, abr./jun. 2012

\_\_\_\_\_. Pelos caminhos da universitarização: Reflexões a partir da masterização dos IUFM franceses. **Educação em Revista**, 29(4), 215-244. 2013.

SCHON, D. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, p.78-93. 1992.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v.15, n.2, p. 4-14, 1986.

\_\_\_\_\_. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, v.57, n.1, p. 1-22, 1987.

\_\_\_\_\_. **Conhecimento e ensino**: fundamentos para a nova reforma. Cadernos Cenpec. São Paulo, v. 4, n. 2, p.196-229. 2014.

SILVA, A. H.; FOSSÁ, M. I. T. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualit@s Revista Eletrônica**, vol. 17, n. 1. p.1-14. 2015.

SOUSA, M. C. Os Estágios Supervisionados Dos Cursos De Licenciaturas No Contexto Do Programa Residência Pedagógica Da UFSCar. **IV Congresso de ensino de graduação**, CONEGRAD, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2019.

SOUZA NETO, S.; BENITES, L. C.; IAÓCHITE, R. T.; BORGES, C. O estágio supervisionado como prática profissional, área de conhecimento e lócus de construção da identidade do professor de Educação Física. *In*: NASCIMENTO, J. V.; FARIAS, G. O. **Construção da identidade profissional em educação física: da formação à intervenção**. Editora da UDESC, Coleção Temas em Movimento, v. 2. 2012.

SOUZA NETO, S.; CYRINO, M.; BORGES, C. O estágio curricular Supervisionado como Lócus Central da Profissionalização do Ensino. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 32, n. 1, p. 52-72. 2018.

SOUZA NETO, S.; SARTI, F.M.; BENITES, L.C. Entre o ofício de aluno e o *habitus* de professor: os desafios do estágio supervisionado no processo de iniciação à docência. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, 311-324, jan./mar. de 2016.

SOUZA NETO, S.; VEDOVATTO, D. F. Os desafios do estágio curricular supervisionado em Educação Física na parceria entre Universidade e Escola. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 111-124. 2015.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n.13, p. 5-23, 2000.

\_\_\_\_\_. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr.-jun. 2013.

\_\_\_\_\_. **Saberes docente e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez./2000.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 6ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 1994.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Educação Física**. São Carlos. 2010. Disponível em:<<http://www.educacaofisica.ufscar.br/documentos/pplf/projeto-pedagogico-dezembro-2010.pdf>>. Acesso em 02/12/2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **Edital de seleção de bolsista – Preceptores (Professores Da Educação Básica) – Programa Residência Pedagógica-UFSCar**. 2018a. Disponível em: <[http://www.saci.ufscar.br/data/solicitacao/36669\\_edital\\_rp\\_ufscar\\_licenciandos\\_2018.doc](http://www.saci.ufscar.br/data/solicitacao/36669_edital_rp_ufscar_licenciandos_2018.doc)>. Acesso em 01/06/2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **Edital de seleção de bolsista – Licenciaturas – Programa Residência Pedagógica-UFSCar**. 2018b. Disponível em: <[http://www.saci.ufscar.br/data/pauta/54980\\_edital\\_rp\\_ufscar\\_preceptor\\_2018\\_rev.d oc](http://www.saci.ufscar.br/data/pauta/54980_edital_rp_ufscar_preceptor_2018_rev.d oc)>. Acesso em 01/06/2020.

VEDOVATTO, D. F.; SOUZA NETO, S. **Por uma revolução na prática de ensino: o estágio curricular supervisionado**. 1ª. ed. Curitiba, PR: CRV, 2015.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos** / Robert K. Yin; trad. Daniel Grassi, Bookman, 2.ed. Porto Alegre. 2001.

### APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO

DADOS PESSOAIS			
<b>NOME COMPLETO</b>			
<b>NOME SOCIAL</b>			
<b>DATA DE NASCIMENTO</b>	___/___/___	Gênero:	Feminino ( ) Masculino ( )
<b>ESTADO CIVIL</b>	Solteiro(a) ( )	Casado(a) ( )	União estável ( )
	Viúvo(a) ( )	Divorciado(a) ( )	Separado(a) ( )

DADOS PROFISSIONAIS		
<b>FORMAÇÃO ACADÊMICA</b>	Possui outro curso de formação superior?	( ) SIM. Qual? _____ ( ) Completo ( ) Incompleto ( ) NÃO.
	Ano de ingresso no curso de Licenciatura em Educação Física:	_____
	Ano previsto para conclusão:	_____
<b>EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS</b>	Este é seu primeiro estágio curricular obrigatório?	( ) SIM. ( ) NÃO.
	Caso negativo, qual outro estágio já realizou? Responda ao lado:	_____ _____
	Já participou de outros projetos desenvolvidos na universidade?	( ) SIM. ( ) NÃO.
	Caso afirmativo, quais projetos você participou?	_____ _____
<b>ESTÁGIO CURRICULAR</b>	Em qual(is) escola(s) você realiza o estágio curricular atual? Responda ao lado:	_____ _____ _____

1) O que significa o estágio para você?

---



---



---

2) O que significa o programa residência pedagógica para você?

---

---

---

3) Quais são as suas expectativas do Programa Residência Pedagógica?

---

---

---

4) Como você avalia o Programa Residência Pedagógica para a sua formação como professor?

---

---

---

5) Como você avalia o papel da universidade nos no Programa Residência Pedagógica para sua formação profissional?

---

---

---

6) Como você avalia o papel da escola para sua formação profissional?

---

---

---

## APÊNDICE B - ROTEIRO GRUPOS FOCAIS – Residentes e Preceptor

Bloco de questões	Questões Norteadoras	Questões
<b>Bloco I – Concepções</b>	O que é ser professor de educação física na escola?	O que é ser professor de Educação Física Escolar para vocês?
		Como vocês veem a escola?
		Como vocês veem o estágio curricular?
		O que vocês pensam sobre essa estrutura de programa?
<b>Bloco II – O que eles aprendem?</b>	O que vocês aprenderam nesse semestre de RP? Com quem vocês aprenderam?	O que vocês aprenderam com o ingresso nos estágios curriculares?
<b>Bloco III – Com quem aprendem?</b>		O que vocês aprenderam na Universidade?
		Como vocês relacionam o professor formador?
<b>Bloco IV – Como avaliam/utilizam?</b>	Como vocês se avaliam dentro do programa?	As expectativas iniciais do RP se consolidaram?
		Em que medida os estágios se relaciona com os conhecimentos universitários?
		Como vocês avaliam essas descobertas com relação à formação de vocês?
		Como vocês veem os conhecimentos adquiridos no programa residência pedagógica relacionados com à prática do professor de Educação Física?
		Como vocês veem a escola? Papel da escola?

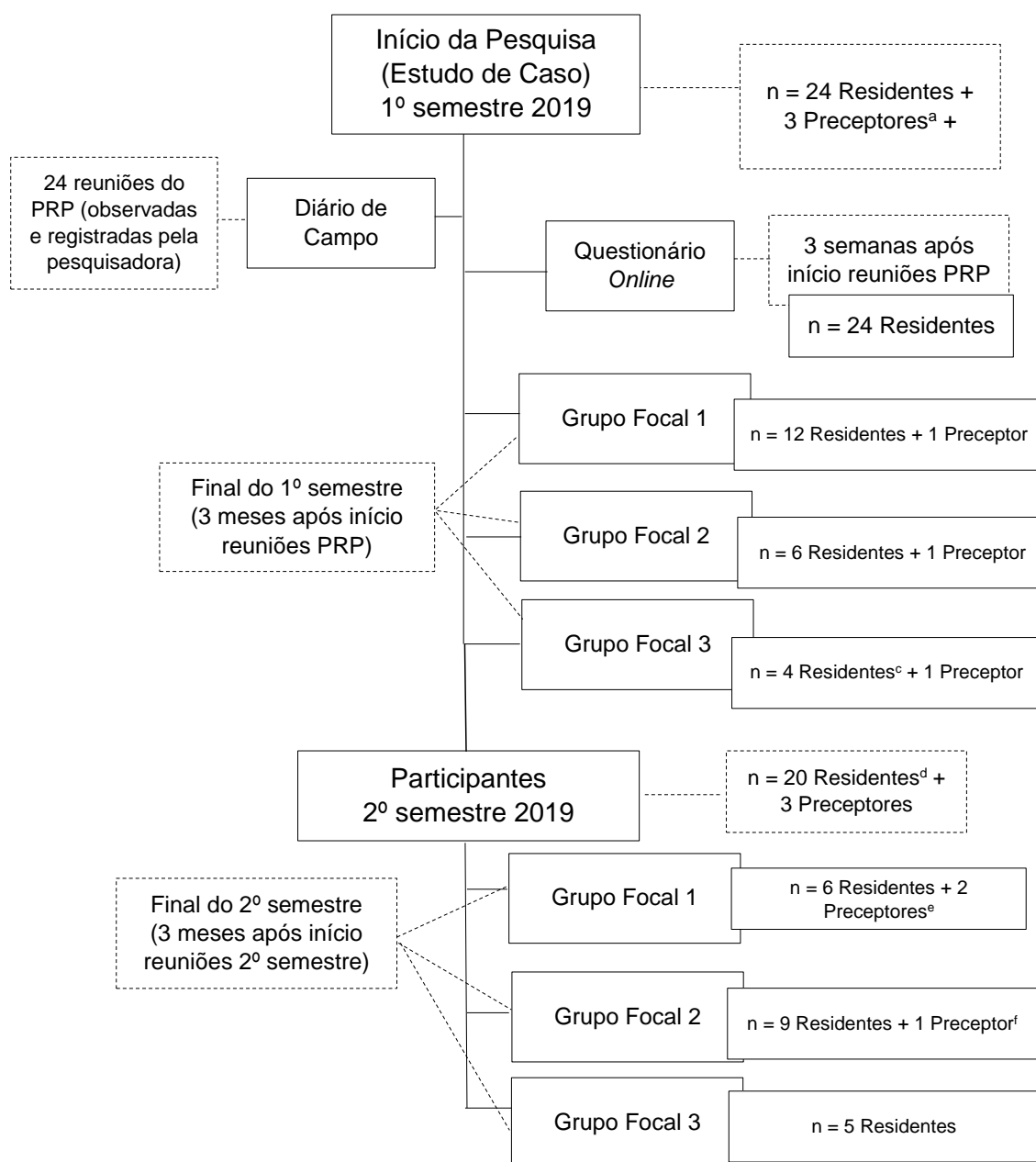




## APENDICE D - ROTEIRO OBSERVAÇÃO - DIÁRIO DE CAMPO

<b>Sobre o Programa- Universidade: preparação</b>	Qual a estrutura do programa?
	Como acontece a preparação do aluno para ingressar na escola como residente?
	Quais materiais e conhecimentos são colocados em pauta nas reuniões?
	Como acontecem as reuniões do programa na Universidade por parte da supervisora?
<b>Sobre os residentes: inserção/preparação /aprendizagens</b>	Quais as atividades que o residente terá que realizar durante o período de estágio? Como elas acontecerão?
	Quais as primeiras expectativas que os alunos apresentam em relação ao programa? E sobre a escola?
	Quais as questões que os estudantes pontuam? Quais são as manifestações mais presentes?
	Já tiveram os primeiros contatos com a escola? Como foi? Quais as principais descobertas?
<b>Sobre a relação entre escola- residentes- universidade: concepções e avaliação</b>	Quais as concepções de professor que aparecem durante os diálogos nas reuniões?
	Quais as concepções de escola?
	Qual a visão que os residentes têm do professor-formador nesse processo? E sobre os alunos da escola? E sobre a direção da escola?
	Como acontecem os diálogos e reflexões dos alunos sobre o programa na Universidade?
	Como os alunos estão avaliando o programa? E como os alunos se auto avaliam no programa?
	Quais as relações que os residentes estabelecem entre os conhecimentos adquiridos na Universidade e a prática profissional?

## APENDICE E - FLUXOGRAMA DA PESQUISA



<sup>a</sup> Um Preceptor por escola, totalizando 3 Preceptores. <sup>b</sup> Um Docente Orientador por área, totalizando 1 Docente Orientador da Educação Física. <sup>c</sup> No GF3 do 1º Semestre, 2 Residentes se ausentaram (1 por motivos pessoais e 1 por desligamento do PRP). <sup>d</sup> Finalizando o 1º Semestre, 4 Residentes foram desligados do PRP por concluírem o curso/finalizarem os ECS. <sup>e</sup> No GF1 do 2º Semestre estiverem presentes 2 Preceptores (escolas diferentes, P1 e P2) por questão organizacional. <sup>f</sup> No GF2 do 2º Semestre esteve presente 1 Preceptor (P3). <sup>g</sup> O Preceptor P3 estaria também presente no GF3 do 2º Semestre mas por motivos pessoais não pode comparecer, estando presente apenas os Residentes e Docente Orientador neste grupo focal.

## APENDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós Graduação Profissional em Educação

#### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você, \_\_\_\_\_,

RG: \_\_\_\_\_ / CPF: \_\_\_\_\_ / Tel.: \_\_\_\_\_

EMAIL: \_\_\_\_\_, está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa no âmbito da educação sob o título: "ESTAGIO CURRICULAR EM EDUCAÇÃO FÍSICA E A FORMAÇÃO PARA O EXERCÍCIO PROFISSIONAL", por atender aos seguintes critérios: Ser aluno do curso de licenciatura em Educação Física na Universidade Federal de São Carlos e ser participante do Programa Residência Pedagógica. O objetivo dessa pesquisa é investigar como os futuros professores de Educação Física concebem, avaliam e utilizam os conhecimentos universitários durante os estágios curriculares, inseridos no programa Residência Pedagógica.

O conteúdo dos questionários, grupos focais, diário de campo e relatórios de estágio serão de uso exclusivamente acadêmico-científico, sendo que as respostas poderão ser divulgadas em congressos, simpósios, palestras e congressos, sem identificação do participante. Esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações e também constrangimento pela temática abordada, porém todos os cuidados serão tomados para que isso não ocorra. Você terá direito a indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

Solicito sua autorização para gravação em áudio e vídeo dos grupos focais e para registro das informações pelo diário de campo da pesquisadora nas reuniões formativas. As gravações serão transcritas pela pesquisadora e por mais um profissional experiente nessa ação, garantindo que se mantenha o mais fidedigna possível. Depois de transcrita será apresentada aos participantes para validação das informações. A transcrição das gravações feitas nos encontros dos grupos será realizada na íntegra pela pesquisadora.

É importante ressaltar que a participação na pesquisa é de caráter voluntário e não acarretará nenhum ônus ao participante. Salienciamos que a pesquisa poderá trazer benefícios em relação à reflexão sobre o tema, fornecendo subsídios às discussões na área de formação de professores de Educação Física e da Educação.

A qualquer momento antes da conclusão desta, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o programa Residência Pedagógica bem como com a instituição de ensino.

Salienciamos que seu nome não será citado no trabalho, garantindo sigilo. Você receberá uma cópia deste termo, onde constam os dados documentais e o telefone da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o desenvolvimento desse trabalho, agora ou até a conclusão do mesmo pelo e-mail:

[denise.souza@ufscar.br](mailto:denise.souza@ufscar.br) ou pelo telefone: (051) 331-3100.

\_\_\_\_\_  
Pesquisadora: Denise Souza Sims

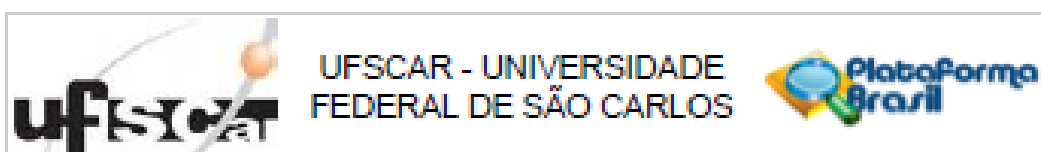
\_\_\_\_\_  
Aluna Regular do Mestrado Profissional em Educação / Orientadora: Dra. Dijnane Vedovatto

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

São Carlos, \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / 2019.

\_\_\_\_\_  
Nome do sujeito da Pesquisa:

## APENDICE G – PARECER APROVAÇÃO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA EM SERES HUMANOS



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** ESTÁGIO CURRICULAR EM EDUCAÇÃO FÍSICA E A FORMAÇÃO PARA O EXERCÍCIO PROFISSIONAL

**Pesquisador:** Denise Souza Sims

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 10872919.8.0000.5504

**Instituição Proponente:** CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.357.758

#### Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que se caracteriza como uma pesquisa-ação do tipo colaborativa, que busca investigar como os futuros professores de Educação Física concebem, avaliam e utilizam os conhecimentos universitários durante os estágios curriculares, inseridos no programa Residência Pedagógica. As técnicas de coleta de dados serão: questionário, diário de campo e grupos focais. A análise dos dados será pela análise de conteúdo (Bardin, 2009) que envolve três etapas: exploração do material; tratamento dos dados; inferência e interpretação.

#### Objetivo da Pesquisa:

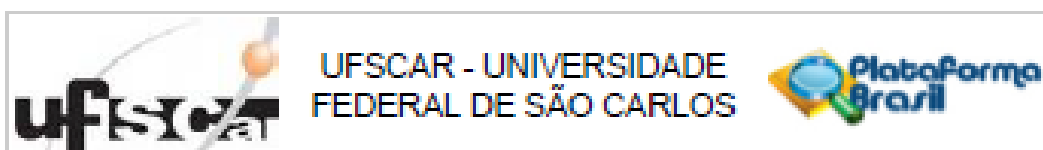
**Objetivo Primário:** O objetivo desse trabalho é investigar como os futuros professores de Educação Física concebem, avaliam e utilizam os conhecimentos universitários durante os estágios curriculares, inseridos no programa Residência Pedagógica. **Objetivo Secundário:** Identificar o que os estudantes aprendem e com quem; analisar como os futuros professores avaliam o que aprendem; investigar como são mobilizados os saberes adquiridos pelos estudantes no âmbito do programa Residência Pedagógica

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

São citados os riscos e benefícios:

**Riscos:** Estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações e também constrangimento pela temática abordada.

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235  
 Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905  
 UF: SP Município: SÃO CARLOS  
 Telefone: (16)3251-0605 E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 3.357.758

**Benefícios:** A pesquisa poderá trazer benefícios em relação à reflexão sobre o tema, fornecendo subsídios às discussões na área de formação de professores de Educação Física e da Educação. Essa pesquisa pode oferecer contribuições para aprimorar as ações voltadas para a formação profissional de professores.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa importante para a área do estudo. Cronograma foi alterado e está adequado. O questionário (<https://forms.gle/cKJ8ksjbdY1x4wFy9>) será aplicado de forma online pela ferramenta Google Forms®. Os grupos focais acontecerão em conjunto com as reuniões formadoras do Programa Residência Pedagógica que serão nas dependências do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de São Carlos.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

O TCLE foi apresentado pelo pesquisador responsável atendendo às pendências do último parecer. Foi assegurado o ressarcimento de gastos com auxílio transporte e alimentação e a indenização no caso de danos decorrentes da pesquisa. Foi alterado no TCLE a vinculação do GEP que é da UFSCar e não do GECH.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

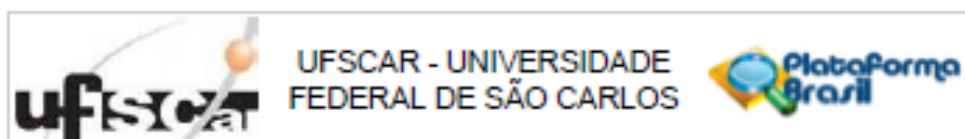
Projeto Aprovado

Considerações Finais a critério do GEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PE_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1311723.pdf	18/05/2019 07:04:27		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	3_Termo_de_Consentimento_Livre_e_Esciarecido_Denise.pdf	18/05/2019 07:03:55	Denise Souza Sims	Aceito
Projeto Detalhado	7_PROJETO_DENISE_SOUZA_SIMS.p	20/04/2019	Denise Souza Sims	Aceito

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235  
 Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905  
 UF: SP Município: SÃO CARLOS  
 Telefone: (16)3251-0625 E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 3.357.750

/ Brochura Investigador	7_PROJETO_DENISE_SOUZA_SIMS.pdf	11:09:11	Denise Souza Sims	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacao_espaco_fisico_DME.pdf	20/04/2019 11:05:39	Denise Souza Sims	Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_3269175.pdf	20/04/2019 11:04:09	Denise Souza Sims	Aceito
Cronograma	2_CRONOGRAMA.pdf	20/04/2019 11:03:27	Denise Souza Sims	Aceito
Outros	APENDICES.pdf	20/04/2019 11:02:59	Denise Souza Sims	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_PLATAFORMA_BRASIL.pdf	17/03/2019 10:24:23	Denise Souza Sims	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Aprovação da CONEP:**

Não

SAO CARLOS, 30 de Maio de 2019

Assinado por:  
Priscilla Hortense  
(Coordenador(a))

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235  
Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905  
UF: SP Município: SAO CARLOS  
Telefone: (16)3361-9995 E-mail: cephumanos@ufscar.br