



VICTOR AFONSO TERRA SILVA

**AS IMPLICAÇÕES DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA
PEDAGÓGICA PARA A FORMAÇÃO (CONTINUADA)
DOCENTE: DAS NARRATIVAS À (RE) ELABORAÇÃO
DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO ENSINO DA
EDUCAÇÃO FÍSICA**

LAVRAS – MG

2019

VICTOR AFONSO TERRA SILVA

**AS IMPLICAÇÕES DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA
PEDAGÓGICA PARA A FORMAÇÃO (CONTINUADA)
DOCENTE: DAS NARRATIVAS À (RE) ELABORAÇÃO
DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO ENSINO DA
EDUCAÇÃO FÍSICA**

Pesquisa apresentada à Universidade Federal de
Lavras, como parte das exigências para a conclusão do
Curso de Licenciatura em Educação Física.

Prof. Dr. Kleber Tüxen Carneiro
Orientador

**LAVRAS – MG
2019**

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, por não me deixar desistir nos momentos mais difíceis do percurso formativo e por me mostrar, através das superações, que sou capaz de seguir adiante.

Pela oportunidade de poder estar em uma universidade pública e de qualidade, que me possibilitou diversas vivências e experiências.

À minha família, que me apoiou em todos os momentos, em especial, aos meus pais Rosilene e Mauricio e aos meus irmãos Vicente e Vitória, que sempre incentivaram e concordaram com a minha escolha.

Aos meus colegas de graduação, que participaram da minha trajetória acadêmica e fortaleceram o meu desejo de continuar, principalmente, ao meu amigo Sinval, que, desde o princípio, formou comigo, um grande laço de amizade.

Aos membros da banca, professores: Fábio, Ana Paula, Nazaré e José Francisco, que aceitaram e tiveram interesse em participar, colaborando generosamente para a efetividade deste trabalho.

Ao meu orientador, que me ajudou precisamente em todos os momentos, com paciência e dedicação, para que o trabalho se tornasse de qualidade.

E, por último, ao Programa de Residência Pedagógica, que, proporcionou não só a mim, mas a todos os envolvidos, vivências e experiências que certamente contribuíram para a formação.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – ETAPAS DO PROGRAMA.....	10
TABELA 2 - PROJETO REALIZADO NO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA SUL MINEIRA.....	10
TABELA 3 - PROJETO REALIZADO NO ENSINO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL I DE UMA ESCOLA MUNICIPAL SUL MINEIRA.....	11
TABELA 4 - QUEM SÃO OS ENTREVISTADOS.....	19
TABEL 5 - PERFIL FORMATIVO DOS DOCENTES ENTREVISTADOS	21

RESUMO

Mediante a atual conjuntura vivenciada pelos professores de educação básica, o Programa de Residência Pedagógica surge como um meio de atualização, tornando a formação continuada algo presente na vida profissional e possibilitando a reaproximação dos docentes com a universidade e, conseqüentemente, o estudo/pesquisa. No presente trabalho, as informações foram adquiridas através de uma entrevista semiestruturada, onde foram ouvidas as vivências e experiências dos preceptores participantes do PRP- Educação Física de determinada cidade do sul de Minas Gerais. A entrevista baseou-se no que diz respeito aos impactos do Programa para o contexto da Educação, em especial, para a formação profissional. Perante a análise dos dados, nota-se que o PRP causou efeitos extremamente positivos na carreira docente, causando impactos não só na escola, mas também, naquelas pessoas que de alguma forma conheceram o programa. Nesse contexto, os professores que porventura tiveram a possibilidade de participar, puderam obter uma melhor compreensão dos aspectos educacionais, e, especificamente, do componente curricular de Educação Física, além de conhecer formas de melhorar a organização de seus trabalhos Pedagógicos, de maneira clara e coerente. Em virtude dos fatos mencionados, considera-se por fim, que, através do referido programa, os docentes tiveram a possibilidade de dar continuação à sua formação, que por diversas razões, estava fragilizada e desvalorizada.

Palavras-chave: Programa Residência Pedagógica; Formação Continuada; Educação Física; Trabalho Pedagógico.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	1
2. O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA.....	5
3. DELINEAMENTO METODOLÓGICO.....	13
3.1 OBJETIVO GERAL.....	13
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	13
4. RESULTADO E DISCUSSÃO.....	19
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	39
REFERÊNCIAS.....	41
APÊNDICE A (ROTEIRO DE ENTREVISTA).....	45

1. INTRODUÇÃO

Desde o princípio da minha graduação, percebi que o que mais me interessava dentre as diversas possibilidades de atuação profissional, era a Educação Física no âmbito escolar. Nesse sentido, no decorrer do curso, busquei me desenvolver na área, traçando metas e objetivos claros em relação a uma futura atuação como educador.

A certeza de minha permanência na vertente escolar aumentou significativamente quando, ainda no primeiro período de licenciatura, me foi proporcionada a oportunidade de participar do PIBID (Programa Institucional de Bolsas e Iniciação à Docência), ampliando meus conhecimentos e desenvolvendo na prática, habilidades necessárias ao meu exercício.

Posteriormente, na metade da graduação, me ingressei no Programa de Residência Pedagógica, onde me aprofundi ainda mais nas relações que envolvem a Educação e o componente curricular Educação Física, com o qual, porventura, já estava bastante familiarizado anteriormente, através do PIBID.

Tendo em vista todo esse processo de envolvimento com a escola, me instiguei a pensar sobre a formação dos professores já em exercício docente, tendo como base, a observação das metodologias utilizadas por eles e o nível de comprometimento que os mesmos dispõem para com o desenvolvimento de seus alunos. O que pude perceber é que, infelizmente, existem muitos profissionais despreparados ou desatualizados em sua área de ensino e no contexto educacional como um todo.

A formação de professores tem sido um campo de investigação sistemática, notadamente a partir dos anos 90 conforme anotou (COUTO, 2015). Desde então, pesquisas relativas à formação – inicial e continuada – de professores tem sido dedicadas a compreender como se constitui e desenvolve a identidade/carreira de um docente, sendo que algumas delas (lê-se pesquisas) se

inclinam a desvelar os conhecimentos que – que por suposto – os futuros professores desenvolvem para ensinar (PONTE&CHAPMAN, 2008). São estudos de (Bullough&Gittlin, 2001; Loughran, 2006; Segall, 2002; Shulman, 1986) ,que versam sobre questões relativas ao professor e a sua formação.

Contudo, Oliveira e Hannula (2008) glosam que no rol desses, alguns (erroneamente) desconsideram “as perspectivas dos futuros professores sobre o que estão a aprender e como [o fazem], do mesmo modo que não explicam o desenvolvimento de tal conhecimento, levando em conta as suas experiências passadas e presentes” (p. 16).

Nesse sentido, as investigações sinalizam que aprender a ensinar, compreende um processo complexo e multidimensional que depende em grande medida da capacidade de sintetizar, integrar, correlacionar e aplicar os conhecimentos de várias fontes na construção de uma compreensão de como facilitar a aprendizagem em contextos dinâmicos, com uma multiplicidade de aspetos que exigem atenção e intervenção (COUTO, 2015).

Para efeito, as contribuições dessas pesquisas têm respondido, em partes, a alguns dos dilemas e desafios que afetam a formação de professores – eis, portanto, uma das justificativas para levar a cabo nosso empreendimento científico –. Trata-se de um cenário, que se torna ainda mais abstruso quando se trata da formação continuada – ou em serviço, como preferem alguns especialistas do assunto –, já que conforme explana Demo (2008, p. 40) “é preciso consertar o avião em pleno vôo”.

Em outras palavras, é preciso identificar e eliminar as fragilidades formativas ao longo do desenvolvimento do trabalho docente. Talvez, o leitor possa estar se perguntando as razões pelas quais essa dimensão da formação se configura como ainda mais desafiadora? Pois bem, o autor supracitado, ao esclarecer o uso da metáfora, expõe, em certa medida, a complexidade do quadro, vejamos em seus dizeres “O problema mais agudo é que traduzimos na

formação permanente os mesmos vícios da original, encurtando os cursos a alguns dias ou menos, em ambientes marcadamente instrucionistas (DEMO 2008, p. 40 -o grifo é nosso –).

Em relação às nomenclaturas concernentes às modalidades de formação, deve-se compreender que são reflexos de um contexto histórico, conforme pondera (ALVARADO-PRADA, et al. 2010). São nomenclaturas, que na maioria dos casos, se desdobram e se materializam em propostas cujos formatos dar-se-ão em: cursos, palestras e oficinas, como canal para (in)formar professores em um processo contínuo.

Se não bastasse a conjuntura antes exposta, tem-se, além disso, questões relativas às políticas educacionais, que por vezes, traduzem a usurpação política partidária, como bem destacou e advertiu Saviani (2010), ao associar o termo “zigue-zague” a essa constante modificação de programas educacionais, em decorrência da troca de legendas no comando das gestões dos diferentes entes federativos. Isso, sem dúvida, vilipendia os programas educacionais que em alguns casos, terminam inacabados, isto é, sem ao menos concluir o ciclo pensado para sua concretização.

Por tudo isso, esse quadro (desafiador e intrigante) delineou esta investigação, a qual pretende descobrir as implicações do Programa Residência Pedagógica (PRP) para formação (continuada) de professores – cognominados no interior do referido programa de preceptores – no tocante a acepção e a organização do trabalho pedagógico desenvolvido no componente curricular de Educação Física. Na próxima seção, discorreremos maiores detalhes a respeito do PRP.

Para tanto, realizou-se uma pesquisa sob os pressupostos qualitativos, consoante a compreensão de (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Quanto à abordagem da pesquisa, trata-se de um desenho narrativo, dado que investigações com enfoque narrativo dizem respeito “as histórias de vidas e experiências de algumas

pessoas para descrevê-las e analisá-las. O que interessa são os próprios indivíduos e o ambiente que os rodeia” (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p.509).

No que concerne aos integrantes, o estudo contou com a participação de duas professoras e um professor, ou seja, três (3) profissionais, sendo que o critério de escolha dos mesmos decorre de três atributos, quais sejam: o primeiro em razão do delineamento do estudo, visto que o desígnio seria observar os desdobramentos do PRP para a subárea da Educação Física; na condição de segundo critério, está o fato de que os referidos (3) pesquisados representam o total de preceptores que compõem o núcleo do componente curricular Educação Física; e o terceiro e último fator que conduziu-nos a escolhê-los, guarda relação com a diversidade de instituições, uma vez que, cada um atua em uma unidade escolar pública diferente, situadas na região sul do Estado de Minas Gerais.

Soma-se a isso, o fato de atuarem em etapas de ensino distintas – o professor entrevistado restringe-se à atuação no Ensino Médio, uma das professoras trabalha com a Educação Infantil e o Ensino Fundamental Anos Iniciais e a outra, se dedica somente aos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, um cenário que permitiu as implicações desse programa em todos os segmentos de ensino, adjudicando assim, um panorama amplo de seus possíveis efeitos.

Cabe salientar, porém, que apesar do número de participantes parecer inexpressivo, no plano epistêmico há uma coerência em relação às pesquisas qualitativas, dado que as mesmas se ocupam de um nível de realidade tratado por intermédio da história, da biografia, das relações, do universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores, das atitudes, dentre outras manifestações. Sendo assim, sua singela expressão quantitativa, torna-se relevante à medida que a explicação – objetiva e subjetiva – dos

acontecimentos oportuniza compreendermos, mesmo que em parte, o fenômeno tomado como objeto de investigação (MINAYO, 2003).

A seguir, apresenta-se o referido programa, assim como sua organização no núcleo estudado.

2 - O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Bem, como dito, esta seção destina-se a apresentar a estrutura e prerrogativas do PRP, assim como discorre sobre as particularidades do grupo no qual o trabalho pedagógico vem ocorrendo.

Evidentemente, os limites textuais não permitirão uma descrição detalhada de todo o programa, contudo, o que se pretende é uma descrição em âmbito geral, tal e qual a do núcleo no interior do departamento de Educação Física de uma Universidade Federal sul mineira.

Quanto aos objetivos do programa, segundo o site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), são quatro os desígnios do PRP:

1. 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 diagnósticos sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
2. Induzir a reformulação da formação prática nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
3. 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;

4. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (CAPES, 2019).

Dos objetivos anteriormente expostos, os três primeiros nos parecem melhor direcionados e preocupados em responder aos desafios formativos que afetam a profissão docente, haja vista a dicotomia historicamente situada entre teoria e prática, como se fossem dissociáveis.

Enquanto que o quarto objetivo, ao que parece, destoa-se dos demais, visto que, apesar de fazer referência às questões das matrizes pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores, não se preocupa em superar os desafios históricos colocados para as mesmas.

Em relação à dinâmica de participação do referido programa, a portaria CAPES Nº 175 de 7 de agosto de 2018, no artigo 4 descreve-a do seguinte modo:

- I - Residente: para discentes com matrícula ativa em curso de licenciatura que tenham cursado o mínimo de 50% do curso ou que estejam cursando a partir do 5º período;
- II - Coordenador institucional: para docente da IES responsável pelo projeto institucional de Residência Pedagógica;
- III - Docente orientador: para o docente que orientará o estágio dos residentes estabelecendo a relação entre teoria e prática;
- IV - Preceptor: para o professor da escola de educação básica que acompanhará os residentes na escola-campo (CAPES, 2018)

Cabe ressaltar, que para todos os envolvidos há incentivo de bolsas, que varia conforme a atribuição da cada participante, exceto àqueles que aderiram voluntariamente à participação.

Outro aspecto que merece destaque, diz respeito às nomenclaturas adotadas para os participantes (discentes) no programa, “residentes”, pois se trata de uma influência das ciências médicas na Educação, assim como os ideais higienistas de outrora – que ainda mantêm-se “vivos” nas representações e crenças dos profissionais da Educação – basta ver a própria organização escolar, em especial no âmbito da Educação Infantil. A esse respeito anotam Junior e Boarini (s/d, p. 2): “[...] Quem pretender abrir as páginas da história do higienismo brasileiro, encontrará preocupações que transcendem simples medidas sanitárias e cuidados elementares sobre a higiene do indivíduo”.

No que concerne às atribuições daqueles que compõem o programa, há distintas responsabilidades para cada um dos segmentos envolvidos no trabalho pedagógico. Para gestão didático-pedagógica (Coordenador Institucional) do PRP, espera-se de modo geral a “elaboração do projeto institucional e o plano de atividades dos alunos, articulado com os normativos do estágio supervisionado da IES (CAPES, 2018)”. Embora existam outras responsabilidades descritas no referido edital, elas estariam contidas, de certa maneira, nesta diretriz mais ampla. Enquanto que ao Docente orientador cabe a função de:

b) elaborar, desenvolver e acompanhar as atividades de orientação e preceptoria do subprojeto, inclusive articulando-se com outros docentes orientadores da IES e/ou das disciplinas de estágio curricular supervisionado, visando estabelecer uma rede institucional colaborativa para aperfeiçoar a formação prática nas licenciaturas (CAPES, 2018).

O edital faz alusão ao desempenho de outras atividades, contudo, contempladas na descrição anterior. Sob a responsabilidade do Preceptor, estaria: “a) Participar do curso de formação de preceptores, b) auxiliar o docente orientador na orientação do residente quanto à elaboração do seu Plano de Atividade; c) acompanhar e orientar as atividades do residente na escola-campo, zelando pelo cumprimento do Plano de Atividade” (CAPES, 2018). Tal como no

caso dos demais participantes do programa, caberiam outros encargos aos professores (preceptores) que recebem os discentes (residentes), no entanto, estariam eles englobados nas atribuições arroladas antes.

Quanto ao residente, competem as seguintes solicitações:

- a) elaborar seu plano de atividades em conjunto com docente orientador e o preceptor;
- b) cumprir a carga horária mínima 440 (quatrocentos e quarenta) horas de residência estabelecido nesta Portaria;
- c) desenvolver as ações do plano de atividades com assiduidade e de forma acadêmica, profissional e ética;
- d) elaborar e entregar os relatórios previstos no prazo estabelecido no plano de atividade. (CAPES, 2018)

Ademais, há outras ocupações designadas aos graduandos que participam do PRP, entretanto, subentendidas naquelas que foram descritas anteriormente.

Pois bem, feita então esta exposição mais ampla do programa, passaremos para uma breve descrição do mesmo no interior da instituição federal, na qual o PRP acontece.

Na referida Instituição de Ensino Superior (IES) o programa conta com a composição de seis (6) subprojetos, agrupados em quatro (4) núcleos, quais sejam: Subprojeto Educação Física; Subprojeto Letras; Subprojeto Multidisciplinar (núcleo 1) e (núcleo 2); Subprojeto Pedagogia (núcleo 1) e (núcleo 2).

Há um coordenador institucional em âmbito geral da IES, dois docentes orientadores para cada núcleo, três preceptores e de 24 a 30 residentes, visto que alguns núcleos dispõem de residentes voluntários, enquanto que outros não.

São realizadas reuniões periódicas, a fim de delinear o trabalho pedagógico mais amplo, contudo, os encaminhamentos e decisões de fórum didático/pedagógico ficam sob a condução de cada área específica, tendo em

vista as idiossincrasias epistemológicas, em que pese haver um “eixo comum”, a saber: a formação de professores.

Portanto, após se discorrer as questões mais amplas do programa, assim como os aspectos mais gerais de seu funcionamento nos domínios da IES federal em questão, doravante, apresentar-se-ão as características do núcleo no qual a pesquisa observou. Cabe, no entanto, sublinhar, que o PRP encontra-se em curso, sendo que os trabalhos se iniciaram em agosto de 2018 e o término está previsto para janeiro de 2020.

Trata-se assim, do subprojeto ao abrigo do curso de Educação Física. Sua composição, em partes é análoga a dos demais núcleos, porém, conta com algumas idiossincrasias. Uma delas é o fato de desfrutar de três docentes orientadores, sendo que um deles é voluntário, condição que difere dos demais núcleos, visto que tal atribuição aumenta a jornada de trabalho, fato insólito e que merece registro.

Outro aspecto que faz jus a alusão, se refere ao fato de que as reuniões em que se desenvolve o trabalho pedagógico dispõem de professores (em exercício docente) e alunos voluntários, interessados no conteúdo formativo ali apregoado.

Há de se destacar ainda, a ocorrência de que em alguns encontros, houve a confluência entre os dois programas institucionais cujo curso de licenciatura em Educação Física desfruta, sendo eles: o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e o PRP. O primeiro, congrega alunos dos quatro primeiros períodos do curso de licenciatura, enquanto que o outro, conta com alunos dos quatro últimos períodos do curso, e sua conformação se distingue, pois os primeiros seis meses de Programa (PRP) é dedicado somente a estudos, para posteriormente imergir à escola.

2.1-DESENVOLVIMENTO DO PRP NO SUBGRUPO DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA UNIVERSIDADE SUL MINEIRA

Tabela 1 - Etapas do Programa.

1º ETAPA	2º ETAPA	3º ETAPA
ESTUDOS RELATIVOS À ÁREA	IMERSÃO NA ESCOLA	ATUAÇÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA
- preparação para imersão na escola	- Conhecer e se apropriar daquele ambiente	-Intervenção pedagógica -Observação e registro das aulas - Avaliação das aulas

Fonte – Tabela construída pelos autores.

Foram realizados projetos de intervenção nas escolas participantes do PRP, proporcionando tanto aos alunos como aos preceptores e residentes, conhecimentos em diferentes vertentes. Abaixo, segue a estrutura didática desenvolvida e vivenciada por mim e pelo meu grupo específico.

Tabela 2 - Projeto realizado no Ensino Médio de uma Escola Pública Mineira.

EIXO TEMÁTICO	PERÍODO DE REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE	CONTEÚDOS TRABALHADOS
JOGOS TRADICIONAIS	Março e abril - 2019	- Queimada - Rouba Bandeira - Dono da rua

HANDEBOL	Maio a Julho - 2019	<ul style="list-style-type: none"> - Introdução ao Handebol - Fundamentos (passe, drible, finta e arremesso). -Movimentos defensivos. -Movimentos ofensivos. -Jogo Formalizado. -História do Handebol.
-----------------	---------------------	--

Fonte - Tabela construída pelos autores.

Tabela 3 - Projeto realizado no Ensino Infantil e Ensino Fundamental I de uma Escola municipal sul mineira.

EIXO TEMÁTICO	PERÍODO DE REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE	CONTEÚDOS TRABALHADOS
EDUCAÇÃO INFANTIL - JOGOS TRADICIONAIS	Setembro a Novembro - 2019	<ul style="list-style-type: none"> - Resgate de brincadeiras antigas. - Confecções de brinquedos.

<p style="text-align: center;">ENSINO FUNDAMENTAL- GINÁSTICA ARTÍSTICA E EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA</p>	<p style="text-align: center;">Setembro a Novembro - 2019</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Introdução à Ginástica Artística. - Elementos e fundamentos da Ginástica Artística. - Introdução aos Jogos Adaptados. - Experimentação de atividades adaptadas para: Surdos, Cegos e Deficientes físicos.
--	---	--

Fonte - Tabela construída pelos autores.

Feita essa contextualização, passamos a estrutura metodológica, cujo trabalho foi organizado.

3. DELINEAMENTO METODOLÓGICO

A investigação assenta-se sob os pressupostos qualitativos, tendo em vista que pesquisas qualitativas buscam, sobretudo, as questões internas – os aferentes afetivos que produzem e instituem narrativas e discursos – referentes à subjetividade/objetividade humana (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Ao mencionar os benefícios da uma pesquisa qualitativa, Sampieri; Collado; Lucio (2013, p.102) elucida que se trata de investigações que pretendem cotejar informações de maneiras independentes “ou conjunta sobre os conceitos ou as variáveis a que se referem. Logo, podem integrar as medições ou informação de cada uma das variáveis ou conceitos para dizer como é e como se manifesta o fenômeno de interesse”.

Quanto à abordagem da pesquisa, trata-se de um desenho narrativo, dado que investigações com enfoque narrativo dizem respeito “as histórias de vidas e experiências de algumas pessoas para descrevê-las e analisá-las. O que interessa são os próprios indivíduos e o ambiente que os rodeia” (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p.509). Trata-se, portanto, de um delineamento que, geralmente, é utilizado alvitando checar uma sucessão de acontecimentos, fornecendo uma espécie de quadro microanalítico (CRESWELL, 2009).

3.1. Objetivo Geral

O estudo se propôs a analisar as implicações do Programa Residência Pedagógica para formação (continuada) dos preceptores – professores em exercício docente que recebem e acompanham os alunos/as (residentes) –, observando seus impactos no que se refere a acepção e a organização do trabalho pedagógico do componente curricular de Educação Física.

3.2. Objetivos Específicos

- ✓ Conhecer a trajetória formativa (inicial) dos professores pesquisados;
- ✓ Correlacionar a organização do PRP e o Estágio Supervisionado;
- ✓ Identificar os efeitos do programa nas aulas, à luz das manifestações dos alunos/as;
- ✓ Observar os desdobramentos do PRP na escola de modo geral;
- ✓ Cotejar as dificuldades de implantação do referido programa.

3.3. Problemática do Estudo

As pesquisas dedicadas à formação de professores têm ofertado repostas parciais aos dilemas e desafios que afetam a formação de professores, um cenário que se torna ainda mais abstruso, quando se trata da formação continuada. Conforme explana Demo (2008, p. 40) “é preciso consertar o avião em pleno vôo”, em outras palavras, é preciso eliminar as fragilidades formativas ao longo do desenvolvimento do trabalho docente.

Trata-se, portanto, de um quadro complexo, que segundo o autor supracitado, se acentua em relação à formação inicial, visto que “o problema mais agudo é que traduzimos na formação permanente os mesmos vícios da original, encurtando os cursos a alguns dias ou menos, em ambientes marcadamente instrucionistas (DEMO 2008, p. 40 – o grifo é nosso –)”.

Se não bastasse a condição antes exposta, tem-se, além disso, questões relativas às políticas educacionais, que por vezes, traduzem a usurpação política partidária, como bem destacou e advertiu Saviani (2010), ao associar o termo “zigue-zague” a essa constante modificação de programas educacionais em decorrência da troca de legendas no comando das gestões dos diferentes entes federativos. Isso, sem dúvida, vilipendia os programas educacionais que, em alguns casos, terminam inacabados, isto é, sem ao menos concluir o ciclo pensado para sua concretização.

Pois bem, foi tal configuração que levou-nos a empreender este estudo.

3.4. Hipótese

Tendo em vista a organização do PRP e a complexidade que envolve a formação (continuada) docente – o mote já exposto nas seções e subseções anteriores –, espera-se que o referido programa tenha repercutido para a formação, com feito, na forma de conceber e compreender o trabalho pedagógico no interior do componente curricular de Educação Física, malgrado os desafios e interditos que afetam a organização e desenvolvimento de um trabalho formativo em médio prazo.

Trata-se de uma premissa, alinhada ao que anota Demo (2008. p. 40), ao salientar que “para que haja mudanças mais profundas na aprendizagem do professor, de tal sorte que repercuta adequadamente na aprendizagem do aluno, seria preciso pensar em cursos bem mais longos ou intensivos”, visto que o PRP apresenta, em certa medida, tal atributo.

3.5. Público Alvo

Participaram da pesquisa três (3) docentes, sendo duas professoras experientes e um professor. Por questões éticas e de respeitabilidade aos entrevistados, suprimiu-se a identidade dos mesmos, sendo que a título de identificação foram nomeados de (PE 1), (PE 2) e (PE 3), porquanto, a sigla traduz a compilação: Professor/as Entrevistadas.

Salienta-se, além disso, que os depoentes manifestaram aquiescência em relação ao estudo, assinando o termo de consentimento livre e esclarecido. O mesmo submetido e aprovado no comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos de uma IES sul mineira (CAAE: 22479219.0.0000.5148)

3.6. Local

A investigação foi desenvolvida em uma Instituição de Ensino Superior (IES), situada na região sul do Estado de Minas Gerais.

3.7. Materiais

Para a coleta dos dados, recorreremos ao auxílio do roteiro de entrevista semiestruturado (vide Anexo A), sendo que as narrativas foram registradas em um gravador digital (Sony ICD - PX312). Concomitantemente a ele (lê-se ao gravador), um telefone também registrará as informações, figurando na condição de um backup de segurança, ao passo que pudesse permitir, *a posteriori*, uma transcrição integral dos depoimentos.

O roteiro supracitado contou com quatro (4) eixos norteadores, sendo o primeiro relativo aos dados pessoais; o segundo dedicou-se a conhecer a trajetória formativa dos depoentes; enquanto que o terceiro procurou cotejar os efeitos do Programa de Residência Pedagógica para a escola, de modo geral; e por fim, já o quarto eixo observou as implicações do programa nas aulas de Educação Física e na formação docente.

3.8 Observações a respeito das entrevistas

A despeito de a pesquisa ter sido pensada no interior do núcleo de Educação Física pertence ao PRP em uma IES, as entrevistas ocorreram no interior das unidades escolares, nas quais os depoentes atuam na qualidade de docentes.

Após realizarmos a transcrição “bruta”, percebemos a necessidade de textualizarmos o material transcrito, sem, no entanto, alterar seu conteúdo, ou seja, seu sentido e significado. Em outras palavras, a partir de constatarmos que as transcrições careciam de um aprimoramento textual, realizamos uma espécie de limpeza formal do texto, isto é, transformamos a fala informal em um texto que respeitasse a norma culta da língua, sem, no entanto, descaracterizar o conteúdo autoral do depoimento.

O tempo total para a realização de todas as entrevistas somou 1 hora, 55 minutos e 32 segundos (1:55’35’’), com uma média de trinta e oito minutos e cinquenta e um segundos(38’51’’) por entrevistado.

3.9. Análise Por Triangulação dos Dados

Para a análise qualitativa das narrativas orais, geralmente se utiliza a técnica da triangulação, uma vez que ela consiste numa “estratégia de pesquisa que se apoia em métodos científicos testados e consagrados, servindo e adequando-se a determinadas realidades, com fundamentos interdisciplinares” (MINAYO et al., 2010, p. 71).

Trabalha-se com categorias a serem investigadas que podem ou não ser predefinidas conforme interesse e necessidade do pesquisador ou do tema investigado. Se optar por definições prévias de categorias, após a coleta de dados estas classificações podem novamente ser revistas ou então formuladas nesta etapa da pesquisa e não antecipadamente.

Assim, no primeiro processo interpretativo, deve-se realizar “uma valorização fenomênica e técnica dos dados primários, em si mesmos e à exaustão” (GOMES et al., 2010, p. 185). Posteriormente, num segundo movimento analítico, as narrativas orais são “contextualizadas, criticadas, comparadas e trianguladas” (GOMES et al. , 2010, p. 185).

Cabe destacar que a organização do primeiro processo interpretativo ocorre mediante três etapas: 1) preparação e reunião dos dados; 2) a avaliação da qualidade e, por último, 3) a elaboração de categorias de análise.

Para fins dessa investigação, as categorias de análise foram propostas em um primeiro momento observando a estrutura do roteiro semiestruturado, no entanto, ao longo das três etapas anteriores notou-se a necessidade de adequações e a inserção de subcategorias, conforme exposto na próxima seção, dedicada a apresentação e análise dos dados. As mesmas serão expostas doravante, figurando na qualidade de conformação para análise e discussão dos dados cotejados.

4. RESULTADO E DISCUSSÃO

Conforme apregoado na seção anterior, de agora em diante discorreremos sobre os dados encontrados no desenvolvimento da investigação. Para tanto, os mesmos encontram-se organizados em categorias e subcategorias que serão expostas e analisadas, a luz da literatura específica.

4.1 Quem são os pesquisados

Já dissemos que a pesquisa contou com três participantes, a fim de conhecê-los melhor, compilamos seus dados na tabela (1) que segue.

Tabela 4 - Quem são os entrevistados

	SEXO	INSTITUIÇÃO	TEMPO DE MAGISTÁRIO
PE 1	Feminino	Escola Pública Municipal	12 anos
PE 2	Feminino	Escola Pública Municipal	17 anos
PE 3	Masculino	Escola Pública Estadual	6 anos

Fonte - Tabela construída pelos autores

Observa-se, nos dados extraídos da tabela em síntese, que se trata de professores em momentos distintos da carreira, sendo que o (PE 3) no que se refere a temporalidade, encontra-se na transição da iniciação da carreira para uma fase de estabilização, já a (PE 1) localiza-se em uma fase intermediária da profissão e a (PE 2) aproxima-se do estágio de “maturidade docente”, isto é, já experiente no exercício do magistério.

De acordo com a compreensão de Huberman (2000), ao longo da trajetória profissional docente, os professores vivenciam o “Ciclo de vida profissional docente” organizado em fases que traduzem diferentes aspirações a

respeito da profissão, sendo no início a inserção do professor na carreira, ocasião na qual o professor neófito expressa medos, dúvidas, angústias e questionamentos relativos ao início da docência. No decurso da mesma, percorre fases em que há certa distância entre as ideias e as realidades que surgem, o sentimento de libertação e pertença, sensação de rotina e motivação elevada. E o encerramento desse ciclo é marcado por sentimentos como serenidade, conformismo e menos sensibilidade em relação à avaliação das outras pessoas.

Muito embora, o referido autor, destaca que não há uma linearidade entre as etapas e que elas não são inertes, assim, os docentes podem expressar, concomitantemente, características de etapas diferentes, visto que o tempo e a forma como cada um vivencia essas etapas são influenciados por condições objetivas e subjetivas. Parece-nos oportuno dizer que, o contexto em que Huberman (2000) inscreve a taxionomia difere diametralmente do cenário brasileiro.

No Brasil, a fase do desinvestimento tem ocorrido bem mais cedo. As más condições de trabalho como, por exemplo, os baixos salários, a dupla e até tripla jornada de trabalho, a falta de recursos materiais nas escolas, infraestrutura precária, número alto de alunos por turma, são alguns dos elementos que contribuem para que os professores não invistam na carreira. Ademais, muitos professores, por não encontrarem nessa profissão o retorno que almejavam, desistem de saída da carreira.

Ainda na tentativa de mapearmos nossos depoentes, iniciaremos uma nova subseção, cujo teor trata das trajetórias de formação, assim como cotejar as marcas identitárias sobre as quais a profissão docente se constituiu e vem desenvolvendo.

4.1.1 Trajetória Formativa

Na busca por compreender mais a fundo, a composição formativa da qual os pesquisados dispõem, procuramos sintetizar essa trajetória, para tanto recorreremos a uma tabela, ao passo de que ela elucide melhor tal cenário, conforme se pode observar a seguir.

Tabela 5 - Perfil formativo dos docentes entrevistados

	FORMAÇÃO INICIAL	INSTITUIÇÃO	ANO DE CONCLUSÃO	FORMAÇÃO COMPLEMENTAR	ANO DE CONCLUSÃO
PE 1	Licenciatura em Educação Física	FAGAMMON	2006	Especialista em Educação Física Escolar	2009
PE 2	Licenciatura em Educação Física	FAGAMMON	1998	Psicomotricidade e Educação Física Adaptada	Não informou
PE 3	Licenciatura em Educação Física	UFLA	2013	-----	-----

Fonte - Tabela construída pelos autores

Depreende-se do teor da tabela, de que há temporalidades distintas na formação inicial dos depoentes, além disso, a (PE 1) e (PE 2) são oriundas de instituições privadas, enquanto que o (PE 3) advém da instituição pública. Essa questão da temporalidade formativa torna-se importante, dado que “O quadro das propostas pedagógicas em Educação Física apresenta-se hoje bastante diversificado”. Contudo, o autor aludido salienta que, “embora a prática pedagógica ainda resista a mudanças, ou seja, a prática acontece ainda balizada pelo paradigma da aptidão física e esportiva (BRACHT, 1999, p. 78). Ou mesmo marcada pela recorrente compleição de desinvestimento pedagógico.

Outro fator que merece atenção, diz respeito à conformação das IES, em que pese ser um assunto amplo, complexo e delicado, o qual esse estudo não conseguiria abordar com profundidade, contudo, vale distinguir o escopo pensado no âmbito da formação privada, na maior parte dos casos, subordinado ao mercado profissional, por efeito torna-se rarefeita a presença da pesquisa e extensão. A esse respeito Demo (2008, p. 40) adverte: “quem não pesquisa, não

pode ensinar. Essa ideia não desvaloriza habilidades didáticas, nem mesmo algumas tradicionais, como saber expor as ideias, usar bem a lousa, entoar adequadamente a voz, etc.". E complementa, "mas indica que importante começar do começo; do começo está a pesquisa, não a aula".

Por sua vez as IES públicas, dedicam especial atenção a produção de conhecimento advinda da pesquisa, por vezes incorrendo em desatenções em relação ao ensino, e a extensão, quando possível aparece, o que por efeito denota um descompasso, bem como certa disparidade na tríade, por suposta equânime.

Nessa esteira de mapeamento das trajetórias formativas dos docentes pesquisados, perguntamos se julgam que a formação (inicial) para o desempenho da profissão docente foi adequada, vejamos os depoimentos:

"Ela me deu subsídios para começar, mas só a experiência mesmo no dia-dia para ministrar as aulas mesmo (PE 1)".

"Sim (PE 2)"

"Eu julgo que ela possui limitações, acredito que toda formação haja. No caso da minha, talvez lacunas um pouco maiores devido ao momento da universidade. Era um curso novo, não era um curso de apreciação e foco da instituição. A UFLA possuía suas prioridades, no entanto, o curso de Educação Física não era, e penso que ainda não seja, mas mesmo assim, de alguma forma, ele precisou se reorganizar, se adaptar, melhorar, crescer, e desde então, cresceu muito. Enfim, o curso obteve mudanças em seu currículo, sendo anteriormente, um corpo docente muito pequeno, se fazia três ou quatro matérias com o mesmo professor. Contudo, o próprio professor apresentava seus limites, 'olha daqui para frente eu não consigo ir nesse trabalho aqui', eram professores que não havia especialidades naquela problemática, em especial na área da Educação (PE 3)".

Observando com a devida atenção, notar-se-ão percepções distintas no que concerne à formação inicial, muito provavelmente tal desarmonia interpretativa guarde relação com a trajetória individual dos depoentes, somada ao teor formativo que a instituição ofertou-lhes em princípio, de modo especial,

em relação à oportunidade de acesso e produção de conhecimento científico, uma vez que

“a literatura tem mostrado que as concepções de professores sobre o ensino, sobre a forma como os alunos aprendem e, principalmente, sobre as concepções epistemológicas acerca da natureza do conteúdo a ser ensinado têm muita influência nas decisões sobre suas práticas (CARVALHO, 2017, P. viii)”

Ao dedicarmos atenção ao teor narrativo do (PE 3), que difere das demais, nota-se uma tendência constatada em investigações a respeito do tema. Conforme já dissemos na introdução, convindo reiterar, a formação de professores tem sido um campo de investigação sistemática, sobretudo a partir dos anos 90. Desde então, a investigação sobre a formação inicial de professores tem se ampliado, existindo um volume muito significativo sobre o conhecimento que os futuros professores desenvolvem para ensinar (Ponte & Chapman, 2008). Segundo Oliveira e Hannula (2008), o curioso é que muitos desses estudos não consideram “as perspectivas dos futuros professores sobre o que estão a aprender e como, assim como não explicam o desenvolvimento de tal conhecimento levando em conta as suas experiências passadas e presentes” (p. 16). Vários formadores de professores (Bullough&Gittlin, 2001; Loughran, 2006; Segall, 2002; Shulman, 1986) abordaram questões sobre o professor e a formação de professores. No entanto, por diversas razões, estes contributos têm falhado na resposta a alguns dos dilemas que ainda hoje persistem na formação (inicial e em serviço) de professores, em que pese às contribuições e elucidações que inauguram para o campo da formação.

Ainda a respeito da formação inicial, perguntamos aos pesquisados, se há temas (ou conteúdos) que envolvem o ensino da Educação Física, que sua formação não contemplou?

“Então, como o meu foi Licenciatura Plena, acho que o tempo de estágio era muito pouco, as aulas deveriam ser

mais específicas em cada nível de ensino, que faz falta quando a gente chega à escola para dar aula. Todos os conteúdos deveriam ter uma maior carga horária, para que houvesse mais tempo de vivenciá-los.(PE 1)”.

"Sim, lutas por exemplo. Como a faculdade é uma instituição Presbiteriana, não havia para as mulheres, aulas que poderiam ter contato físico. Contudo, enquanto os meninos faziam aulas de lutas, a gente participava das aulas de dança e se não me engano, ginástica. Mas acredito que hoje isso não aconteça mais (PE 2)”.

Repare que, diferentemente das respostas que anteriormente expuseram, neste momento, ambas verificam fragilidades na formação inicial, inclusive, vale frisar, em razão de questões de marcadores religiosos que afetaram, de certa maneira, a formação.

Por sua vez, o (PE 3), ao responder a indagação, expõe uma estrutura curricular na qual a licenciatura, conforma-se em um bacharelado, “encoberto por expressiva camada de maquiagem pedagógica”, observemos, pois, suas palavras:

“Sim, vários temas. Na dança vejo que há limitações, com as lutas houve muitas, atividades rítmicas, outras culturas, como, por exemplo, a cultura circense. Embora estivessem previstas no currículo, eram expostas de muito limitado e distante. A formação vem basicamente em cima do esporte, portanto, o restante aparece sempre com limitações. Ou então, como um elemento de promoção à saúde, para ‘educação do físico’ (PE 3)”.

Ao que tudo indica, estamos diante do cenário já advertido por Demo (2008, p. 39), em que “as licenciaturas, por meio das quais se formam os docentes de áreas específicas da educação básica, possuem problemas, a começar pela mistura indigesta de bacharelado e licenciatura. E complementa “(não se faz nenhum dos dois de maneira minimamente aceitável)”.

A propósito as educadoras norte-americanas, Lampert e Ball (1999), apresentam uma análise negativa da formação inicial de professores, para as referidas autoras, a origem dos problemas da formação inicial reside nos seguintes fatores: (1) pensar que o que é preciso para ensinar é pouco mais do

que o senso comum, isto é, não se mostrar a necessidade de um conhecimento profissional; (2) não atender às concepções, crenças e conhecimentos que os candidatos a professores trazem para a formação inicial; (3) separar a prática e a teoria, tanto fisicamente como conceitualmente, sendo a teoria raramente refletida na prática e a prática pouco interrogada pela teoria; (4) não se valorizar devidamente o conhecimento didático; e (5) dar pouca importância à prática profissional. Ao que parece às narrativas dos depoentes – notadamente (PE 1 e PE 3) – ratificam as fragilidades identificadas pelas pesquisadoras, em especial no que concerne aos dois últimos aspectos.

Há, ainda, no interior desse cotejamento concernente a formação, um aspecto que se buscou saber, diz respeito aos referentes identitários que os conduziram a escolha da profissão docente, do componente curricular Educação Física. Para tanto, investigou-se as razões que entusiasmaram a escolha da profissão. Observemos, doravante, as respostas.

“Na verdade, eu entrei em Educação Física porque eu trabalhei com dança, desde pequena eu pratico. Entrei no curso por conta dela, mas aí eu me tornei professora em escola mesmo (PE 1)”.

Fiz essa escolha por paixão. Sempre gostei muito dessa área, mas não era algo que eu planejei. Isso “aconteceu” quando começou a existir o curso em Lavras/MG. Na realidade eu analisava e tinha muito interesse, mas nessa época eu já me encontrava casada, e com filhos. Após algum tempo, por um motivo maior, precisei voltar a fazer alguma atividade como forma de terapia, então eu escolhi adentrar a faculdade, e eu queria o curso de Educação Física que por suposto já era de meu interesse. A partir disso, consegui concluir minha graduação (PE 2)”.

“Escolhi ser professor, por efeito da Educação Física. Não sei se eu seria professor de outra área. Havia em mim, algumas dúvidas em ser professor de história, mas não foi uma coisa que engrenou, que prosseguiu e que eu busquei, me encaminhei mais para a área da Educação Física por conta do esporte. Jogava basquete, pratiquei esporte a vida toda, treinei bastante, desde então decidi ir, eu sempre tinha a ideia de não ser treinador, nunca tive essa pretensão de

trabalhar com o esporte em clubes, e dentre outras coisas do tipo. Minha intenção era de ser professor em escola mesmo, mas o que me levou foi o esporte (PE 3)”.

Com base nos depoimentos, é possível afirmar que, um dos referentes significativos da identidade docente – que afetou a escolha – refere-se às marcas das Práticas Corporais, em especial o de natureza esportiva como ficou demonstrado nas narrativas dos pesquisados (PE 1) e (PE 3). Lembremos que a identidade profissional caracteriza-se na forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do seu eu profissional, que evolui ao longo da sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos, que “integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional”. As identidades profissionais configuram-se em um “complexo emaranhado de histórias, conhecimentos, processos e rituais” (Lasky, 2005, p. 904).

Conquanto, a participante (PE 2) traz outro fator à baila, embora não revele na totalidade, menciona que o vetor que levou-a a escolha da formação guarda relação com um tratamento (terapia). Merece destaque em sua fala também, o fato de ter que iniciar a formação, após a vida matrimonial e a maternidade, ao que parece, a carreira docente quando se é do gênero feminino é mais laboriosa e por vezes tardia, há, portanto, uma correlação entre as atribuições cotidianas e uma sociedade marcadamente patriarca, que sutilmente atribui papéis distintos às pessoas, razão pela qual não é possível falar em equidade de oportunidades, dado que elas passam pela clivagem de: gênero; raça; classe social; dentre outras tantas classificações.

Na próxima seção analisaremos os desdobramentos do PRP para instituição escolar de modo geral.

4.2 Da implantação aos efeitos do Programa Residência Pedagógica na instituição escolar

Alinhado ao título que compõe esta categoria, buscou-se analisar os possíveis obstáculos, ou desafios para implantação do programa, assim como identificar os desdobramentos do referido programa para a escola em linhas gerais.

Para tanto, interrogamos os participantes, perguntando se consideravam que houve implicações do PRP para escola que atuam, não obstante, solicitou-se que dissessem quais observavam. Observemos então as respostas.

“O PRP [Programa Residência Pedagógica] tem sido ótima para a escola, os alunos ganharam muito, a instituição adorou, tanto que apoiou muito o projeto, na compra do que a gente pedia, na divulgação do trabalho pedagógico realizado. Ele significou muito para todos, em minha vivência profissional se tratou de algo diferente, visto que foram [desenvolvido] conteúdos que eu nunca havia trabalhado, os efeitos chegaram até as redes sociais, sendo bastante elogiado e as crianças, de modo geral, adoraram as aulas (PE 1)”.

“Sim, bastante, a própria interferência e presença dos residentes na escola. Isso causa mudanças, porque os alunos criam olhares diferentes, pelo próprio trabalho que os residentes estão realizando. Isso reflete na sala e na escola, pois os outros alunos não participantes do PRP, também interessam se perguntando acerca dos trabalhos realizados (PE 2)”.

“Digo que para a escola não sei, mas para o “sujeito” estudante sim. Não conseguimos ainda atrair de forma expositiva, a escola para os nossos projetos, mas, por exemplo, avistei um cartaz do PRP de Letras, supervisionado pela professora Jordânia. Ela fez um mural enorme na escola, e isso fez com que eu me interessasse em fazer algo parecido, desde então, juntamente com os residentes de meu grupo, iremos pensar em algo, pois possuímos muitos trabalhos e diversas fotos que pode ser colocado em exposição. Vejo que isso causa um impacto grande na escola, no entanto, por conta dessa ausência de trabalho

expositivo, não conseguimos ter um impacto vindo da Educação Física, mas do ponto de vista das turmas, há um impacto muito grande. Também gera um impacto para as turmas que não são meus alunos, onde dividimos a quadra com eles. De alguma forma, gera impacto, eles olham e falam da seguinte forma: “poxa a gente queria estar fazendo isso aí”, e conseqüentemente acaba gerando impacto também para a professora das outras turmas.

Em linhas gerais, pode-se inferir que o PRP apresentou efeitos (auspiciosos) no interior das unidades escolares, alcançando até o universo das redes sociais, segundo a (PE 1). De algum modo, o mesmo afetou a dinâmica da escola, seja em razão da presença dos professores em formação (cognominados de residentes), seja na dimensão visual, como destacou o (PE 3), ou mesmo no interior do componente curricular de Educação Física, cujos efeitos despertou o interesse de alunos/as não participantes das aulas. Com efeito, seu impacto reverbera também, em questionamentos pedagógicos para os demais docentes que não atuam no referido programa, um impacto – ou inquietação – indireto, por assim dizer.

Chama à atenção, o início da narrativa do (PE 3), quando demove sua análise do eixo genérico da instituição, para observar os efeitos do referido programa na vida dos jovens, indivíduos esses que compõem o tecido institucional. Trata-se de um deslocamento analítico muito interessante, em certa medida, alinhado às preocupações de Dayrell(1996, p. 5)

“[...] outra forma de compreender esses jovens que chegam à escola é apreendê-los como sujeitos sócio-culturais. Essa outra perspectiva implica em superar a visão homogeneizante e estereotipada da noção de aluno, dando-lhe outro significado. Trata-se de compreendê-lo na sua diferença, enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios”.

Na direção de elucidar melhor os efeitos do programa, indagamos os entrevistados se haveria algum acontecimento que retratasse pontualmente esses efeitos, vejamos os depoimentos.

“Sim, no dia que a gente fez a exposição de fotos das atividades do circo, os pais chegaram para ver o mural, por efeito comentavam que o projeto deveria ser realizado com a escola inteira e não somente com Educação infantil. Até a própria diretora e coordenadora mencionaram que deveríamos pensar para o próximo ano, um projeto com todos, pois foi muito envolvente (PE 1)”.

“Eu não saberia responder essa questão, porém observa-se no geral, mas que esteja acontecendo algum evento, não sei te dizer (PE 2)”.

“Existem duas avaliações em minha opinião, que são muito significativas. De uma aluna do segundo ano C onde ela responde sobre jogos e brincadeiras: “Talvez se as crianças e jovens do meu bairro brincassem mais com esses jogos na rua, talvez diminuíssem o número de brigas na escola”, e outra de um aluno do terceiro B, respondendo sobre o handebol e as metodologias de jogos, onde ele dá importância descrevendo sobre o jogo como forma de ensinar, do sair de algo mais simples para o mais complexo, daquilo que aparenta não fazer sentido e chegar ao jogo de Handebol. Eles conseguiram ter essa percepção. Outra coisa é a própria fala de alunos das outras turmas. Certa ocasião executei com eles um jogo que não tinha nada a ver com o bimestre, porém foi muito interessante e proveitoso, as alunas que estavam de fora, na outra aula de Educação Física que não era minha, observavam enquanto meus alunos jogavam e diziam: “nossa, um jogo simples que só a organização faz com que a gente queira entrar, participar e querer jogar”, esses comentários das turmas ouço bastante, e essa em especial foi significativa (PE 3)”.

Com exceção da resposta da participante (PE 2), os exemplos trazidos à baila pelos demais traduzem bem os efeitos do referido programa. Pois bem, ainda nessa esteira de análise do mesmo, quisemos saber quais os entraves e dificuldades houve na implantação e em seu desenvolvimento. Doravante têm-se as narrativas.

“Não houve nenhum entrave ou desafio, a diretora é muito flexível, e me deu apoio dizendo que seria muito bom, pois já havia participado de trabalhos vinculados à UFLA, então houve total apoio. (PE 1)”.

“Não, o PRP adentrou com uma boa aceitação, a imersão e inserção na escola foi tranquila, foram bem recebidos, nesse sentido, realmente não houve transtornos (PE 2)”.

“Não, acho que não houve entraves, a escola já está acostumada, desde que o PIBID começou na UFLA, aqui sempre teve projetos, então eles já estão acostumados com esse tipo de intervenção muitos alunos trabalhando é normal para eles, tínhamos um grupo de quatro residentes, mas há professores que trazem dez de uma vez só. Acontece de haver mais estagiários do que alunos na sala de aula. Então a escola já está aberta para isso, os alunos estão muito acostumados com estagiários. Eles já possuíam a ideia da metodologia, de que precisam se adequar, ajudar conforme for organizado. Portanto, com relação a entraves, no geral foi muito tranquilo. O maior entrave, acredito que tenha sido eu mesmo (preceptor), sabendo que precisaria organizar oito estudantes na sala, pensei ironicamente em desistir e ir embora abandonando a inscrição do programa. (PE 3)”.

Em linhas gerais, constatou-se com base nos depoimentos, que, desde a implantação ao desenvolvimento, o programa fora exitoso, uma conjuntura atípica, se considerarmos os desafios que envolvem a inserção de políticas pública de formação, coadunando duas instituições formativas que dispõem de conformações organizacionais distintas. Nesse sentido,

“nota-se atualmente, alguns esforços de interlocução entre as diferentes instâncias de formação docente. Movimentos que sinalizam, por exemplo, aproximações entre a universidade e a escola, almejando à melhoria na qualidade da educação em suas diferentes etapas do ensino (SILVA, et al., 2017, p. 67)”.

A seguir, passaremos para terceira e última categoria de análise, nela alvitrou-se aferir as implicações do programa na formação (continuada) e na organização do trabalho pedagógico dos pesquisados.

4.3 As implicações do PRP para a formação (continuada) e a organização do trabalho pedagógico dos preceptores

No interior desta categoria, camparamos compreender primeiramente as razões pelas quais os pesquisados optaram por participar do PRP. Na sequência têm-se os depoimentos.

“Eu me formei já há algum tempo, e depois disso eu passei no concurso e fiquei sem me atualizar, porque eu me casei, fui cuidar de casa e ter filhos, então acabou que eu fiquei naqueles cursos que a secretaria me oferece, então quando eu fiquei sabendo do PRP, eu tinha uma ideia do PIBID que eu já havia ouvido falar, então eu pensei que seria legal, além do atrativo da bolsa, claro, mas achei que seria legal de fazer, por possibilitar-me o contato com a universidade, gente nova, outros professores, e, é, por isso, que eu me inscrevi, para poder me atualizar mesmo (PE 1)”.

“[...] pelo fato de eu ter participado do PIBID, no entanto, posteriormente veio a oportunidade de me inserir ao PRP. Automaticamente eu mudei, mas eu não saberia distinguir os dois programas, embora o PIBID hoje em dia, posso dizer que ficou um pouco atrás do PRP. Acredito que ele tenha ficado mais completo, o programa é amplo, e a atuação dos residentes também (PE 2)”.

“Por dois motivos, o primeiro foi por efeito da bolsa, que analisando o nosso salário, ela se torna significativa, e o outro seria por continuar a formação, e buscar outras possibilidades. Do ponto de vista epistemológico me afetou muito, e me colocou de volta a olhar para a teoria, para a concepção de “Educação Física”, me ajudou a sintetizar isso, organizar, do ponto de vista de planejamento, enfim, principalmente do ponto de vista da síntese (o que é o que? Por quê? De onde vem?). Porque isso se torna importante na prática; do ponto de vista da metodologia não vejo que o PRP tenha memodificado, mas ajudou no sentido de desafiar em organizar metodologicamente; tanto que, o primeiro bimestre antes do PRP chegar à escola, foi excelente do ponto de vista metodológico. Consegui organizar muito bem os jogos que fiz, as sequências foram condizentes, e então foi muito bom (PE 3)”.

Extraem-se dos depoimentos, alguns elementos relevantes, sendo um deles a questão do apoio financeiro, como já dissemos em seção anterior (cf. 4.1), ocasião em que se debateu a constituição da carreira docente, que no Brasil, as más condições de trabalho, os baixos salários, a dupla e até tripla jornada de trabalho, a falta de recursos materiais nas escolas, infraestrutura precária, número alto de alunos por turma, são alguns dos elementos que contribuem para que os professores declinem da carreira. Portanto, os pesquisados (PE 1) e (PE 3) ao aludirem a escolha em decorrência da bolsa, ratificam o quão necessário é repensar-se o reconhecimento social do professor, que perpassa, inevitavelmente pela questão remunerativa. Isso equivale a dizer que, faz-se necessário remunerar melhor os docentes, por efeito, os programas que ofereçam uma concessão de bolsa, figurar-se-ão apenas na qualidade de gratificação e não de uma necessidade de complemento de renda ordinária.

Outro aspecto que merece destaque, diz respeito aos lastros formativos advindos do PIBID (O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), dado que a participante (PE 2) interessa-se pelo PRP em razão da experiência oriunda do programa supracitado. Todavia, realiza uma comparabilidade entre os programas (lê-se PIBID e PRP) intrigante, cujos limites deste estudo não nos permitem analisar, conquanto, pensamos ser interessante pensar a seu respeito.

Por fim, merece destaque também, o efeito do PRP em relação à dimensão epistemológica para compreensão da Educação Física, conforme salienta em seu depoimento o (PE 3). Trata-se de um nível de intervenção significativo.

Pois bem, na tentativa de cotejarmos mais a fundo as implicações do mesmo para formação (continuada) dos docentes em exercício profissional, solicitamos que a descrevessem. Observemos, pois, as respostas.

“Sim, e muito, nós preceptores conversamos, e tanto que modificou a nossa forma de enxergar, por exemplo, eu mesma, igual todo mundo fala que as aulas de Educação Física são sempre as mesmas, mas não, eu nunca repeti as minhas aulas, eu sempre trabalhei mais com jogos e brincadeiras por desenvolver o lúdico com as crianças, mas eu não tinha um planejamento certo, uma ordem do trabalho pedagógico, então o PRP me fez ter essa visão, e são coisas que na faculdade não foi falado com a gente, o fato de ter uma sequência pedagógica, e as minhas aulas eram assim mais aleatórias, mas essa questão de *feedback* eu sempre fiz, de roda de conversa com eles, falar o que vai ser feito na aula, o que vamos trabalhar, então a influência maior do programa foi na questão de planejamento e organização dos conteúdos. E também nos aspectos epistemológicos da área, de ter que ler os artigos, me ajudou muito. (PE 1)”.

“Sim, o conhecimento no geral, pois a minha formação acadêmica não se encontra recente, portanto, com o Residência eu obtive a oportunidade de estar atualizando, e ficar mais próxima da realidade atual, da universidade, e da formação (PE 2)”.

“Do ponto de vista da didática não muito. Penso que eu mantive meu jeito “apegado”, de gostar de falar com todos em um tom alto e de me envolver de fato com os alunos. Portanto, do ponto de vista didático nem tanto, mas há influências (PE 3)”.

Ao que tudo indica, há expressivas contribuições do programa para formação dos professores pesquisados. Notadamente a narrativa da (PE 1), que nota que a formação (continuada) sobrevivida da referida participação acaba comaltando algumas fragilidades presentes na formação inicial, as quais já foram arroladas em diferentes momentos das seções anteriores (cf. 4.1 e 4.1.1).

Para elucidar melhor tais impactos, solicitou-se que expusessem algum exemplo que traduzisse tais efeitos, vamos a eles.

“Sim o planejamento que eu montei esse ano foi diferente dos outros, fiz por bimestre, e para eu trabalhar foi bem melhor, me facilitou bastante. (PE 1)”.

“É o caso da formação continuada, isso para mim possibilitou um reflexo muito grande, até mesmo nas experiências pessoais, existem coisas que eu achava que

para realizar era difícil, e hoje em dia com a presença do programa, vejo que há possibilidades de se adequar, ressignificar, e saber lidar com situações desafiadoras, para consecução do trabalho (PE 2)”.

“Com certeza, acho que, muito do ponto de vista da síntese, de como organizar, como sistematizar, as vezes eu ministrava boas aulas, mas estavam dispersas, aí eu dava uma aula “disso”, depois “daquilo”, e com isso, elas não possuíam conexão. Vejo que, do ponto de vista da organização do trabalho pedagógico o resultado se torna muito positivo com a interferência do PRP. (PE3)”.

A partir da junção dos depoimentos é possível estabelecer a ilação, de que houve implicações tanto na formação (em serviço), quanto na (re)organização do trabalho pedagógico, o que em certa medida corrobora a hipótese que engendrou o estudo, malgrado já tenha sido exposta, convém reiterá-la, que, à julgar pela organização do PRP e a complexidade que envolve a formação (continuada) docente, conjecturávamos que o referido programa apresentaria repercussões para formação, com feito, na forma de conceber e compreender o trabalho pedagógico no interior do componente curricular de Educação Física, uma premissa, que se alinha ao que explana Demo (2008. p. 40), ao salientar que “para que haja mudanças mais profundas na aprendizagem do professor, de tal sorte que repercuta adequadamente na aprendizagem do aluno, seria preciso pensar em cursos bem mais longos ou intensivos.

Trata-se de uma reelaboração epistêmica necessária para os desafios contemporâneos que envolvem a Educação, conforme bem observa Federici (2004, p.4)

Sustentar nossas aulas na contemporaneidade do conhecimento da área é responsabilidade de cada um de nós. Em qualquer âmbito da nossa vida, esbarrar em preconceitos e “tradições irrefletidas” seria ignorar-se sujeito atuante do e no presente. Entendemo-nos, futuros professores, como integrantes, e não espectadores, do processo histórico que vivemos, faz-nos transformadores do hoje. A Educação

Física vive um momento de transição, definição e abandono de antigos conceitos, que não mais coincidem com as necessidades políticas, econômicas e sociais da atualidade. Atentarmos para estas mudanças e participarmos conscientemente delas faz-nos cidadãos, abrindo-nos a possibilidade de difusão do conhecimento.

A despeito de constatararmos os efeitos do PRP, camparamos conferir, se haveria críticas ao mesmo, na tentativa de verificar se as mesmas enfraqueceriam seus efeitos formativos.

“Não seria uma crítica, seria uma sugestão, pois ficaria interessante ficar na escola com o mesmo grupo por pelo menos um semestre no mínimo. E naquela parte de leitura dos artigos, para os residentes talvez tenha ficado muito repetitivo, visto que já havia sido tratado em aula, mas para a gente preceptores foi muito interessante, em contrapartida; durante as reuniões dos participantes do PRP, a gente já deveria estar realizando os planejamentos, porque ficou muito corrido ter que planejar e começar a dar aula na outra semana. (PE 1)”.

“Não, porém, acredito que eu valorizaria mais a prática (imersão na instituição escolar). Não excluindo a necessidade da teoria, mas deveria haver uma forma mais “prática” para se discutir as questões da Educação Física (PE 2).

“Não há críticas de minha parte ao programa e nem da forma que ele foi organizado. Discutimos muito no PRP sobre o tempo, e a gente vai discutir sempre. Talvez, uma crítica seja do envolvimento dos estudantes no programa, e parte também da metodologia que foi organizada. Eles poderiam ter se envolvido um pouco mais, alguns se envolvem bastante, outros se envolvem menos, contudo, “dilui”, lógico, entretanto, alguns alunos não aproveitaram. Esse envolvimento dos estudantes, poderia ter sido um pouco mais a fim para com o trabalho na escola. Contudo, isso também está relacionado com o tema que foi proposto.

O depoimento da (PE 1) sugere que o rodízio realizado entre os discentes, na direção de que pudessem vivenciar as diferentes etapas de ensino deveria ser repensado, o que em parte é aceitável, visto que a mudança de grupos

engendra desafios de ordem cronológica e organizacional, por efeito incide no trabalho pedagógico. Entretanto, a não realização do mesmo depaupera a experiência dos professores em formação, que, ao passarem pelas diferentes etapas de ensino ampliam seu cabedal de conhecimento. Do mesmo modo impede que haja intercâmbio formativo, tal qual a incorporação de experiências pedagógicas exitosas, vivenciadas por ocasião da passagem em outras unidades de ensino. Outro ponto que a pesquisada expõe, diz respeito ao aporte teórico, salientando que, embora para os estudantes possa ter incidido em certa repetição, para a outra ponta a formação fora importante, notemos, assim, o desafio de coadunar as duas extremidades da formação, sendo elas, a formação inicial e a formação em serviço.

Adquire proeminência também, a narrativa da (PE 2), uma vez que reforça a ideia de uma suposta dicotômica entre teoria e prática. Contudo, sabemos que a relação entre teoria e prática é indissociável. Há certa contradição na formação de professores – tanto na inicial, quanto na continuada – que incide em apregoar a existência de tal separação, quando na realidade, as investigações que se debruçam a formação de docentes tem sinalizado para superação dessa aceção, observando o professor como produtor e mobilizador de saberes, isto é, ele tanto absorve conhecimento, quanto ressignifica conceitos, não apenas reproduz teorias já consolidadas e sistematizadas. Por sua vez, ao reelaborar o sentido do conceito se volta para as necessidades de sua intervenção, observando o espaço/tempo do trabalho pedagógico que desenvolve e as demandas da aprendizagem discente, assim, elabora um saber que lhe é próprio, autoral, por assim dizer, por efeito é possível afirmar se tratar de uma epistemologia da prática (TARDIF 2000; 2004). Ainda em relação a narrativa da depoente, conquanto, o programa tenha se mostrado auspicioso para formação, ele não conseguiu dirimir tal aceção, ao passo que a pesquisada pudesse superar o

entendimento dicotomizado entre teoria e prática, o que expõe a complexidade e os desafios que envolvem a formação em serviço.

Ser professor envolve, para além dos aspetos da aprendizagem das matérias específicas, a formação na especialidade e, a aprendizagem dos aspetos do como ensinar e de que maneira se inserir no espaço educativo escolar e na profissão docente (Ponte et al., 2000). Ao que tudo indica, existe um objetivo que nos parece consensual na formação de professores que é “desenvolver a capacidade reflexiva dos futuros professores de forma a contribuir para a sua formação como profissionais responsáveis, autônomos e eticamente exigentes, capazes de refletirem eficazmente sobre a sua prática pedagógica” (Oliveira & Cyrino, 2011, p. 111).

Há, ainda, um último elemento que aparece no depoimento do (PE 3), cujo teor denota uma tendência intrigante. O referido participante menciona o parco envolvimento de alguns professores em formação – cognominados no interior do programa de residentes –, trata-se de uma constatação que revela que o desinvestimento pedagógico – ou abandono da aprendizagem pedagógica – não se inicia com o ingresso na profissão docente, mas, revela-se existente ao longo do processo formativo.

Por fim, nessa sequência de aferição acerca dos efeitos do PRP, inquirimos os participantes, sobre a existência de mais algum ponto que gostaria de descrever a respeito do referido programa para ele, ou mesmo para instituição. Encontramos então as seguintes falas.

“Foi de grande valia para a escola, a mim, e para os alunos e acho que para os residentes também a experiência foi de grande valor, e seria muito importante esse programa de residência continuar, e se todos professores de Educação Física pudessem vivenciar e tivessem a oportunidade de fazer parte do programa, acho que a Educação Física mudaria muito, principalmente o olhar para com ela, porque acho que foi muito interessante e importante, eu estava conversando com o outros preceptores, e comentamos o

tanto que a gente mudou o nosso ponto de vista, o modo de pensar a disciplina e de como dar as aulas, eu acho que impactou bastante, e se todos tivessem a oportunidade seria diferente (PE 1)”.

“O que eu achei bem interessante foi na questão mencionada anteriormente, sobre o que difere o estágio supervisionado do programa de Residência Pedagógica que são bem distintos, e não são dignos de serem comparados (PE 2)”.

“Acredito que não. As perguntas mencionadas foram muito boas, e conseguiram até dar um percurso do que foi o programa, do ponto de vista epistemológico, metodológico, na intervenção, enfim, eu só tenho a agradecer ao PRP e a todos vocês. Vejo o trabalho que foi e está sendo feito na escola Dr. Dâmina. Os trabalhos que os residentes estão fazendo lá, o trabalho pedagógico com o Circo, e agora com jogos, [inevitavelmente] desperta-me a vontade de ver minha filha no local, participando com eles.

Acreditamos que as narrativas expressem por si só, o modo como o PRP afetou os pesquisados, em que pese os limites já mencionados antes. Bem, o único ponto que julgamos oportuno frisar, refere-se à comparação entre o Estágio Supervisionado e PRP sob a percepção da (PE 2). Ao que parece, o referido programa gerou uma tensão e a inevitável comparabilidade, que o delineamento pensado para esta investigação, indicando, por efeito, a necessidades de outras investigações que possam compreender e dimensionar melhor tal análise comparativa.

A seguir passaremos as considerações finais, discorrendo nossas impressões a respeito da pesquisa.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se nesse estudo, o grande efeito do novo programa criado para a formação inicial de professores. Com base nos resultados, é possível desvelar as implicações geradas pelo PRP mediante os três eixos principais de discussão da pesquisa.

Da “trajetória formativa”, constatou-se fragilidades de formação inicial em todos os professores entrevistados, onde as individualidades vivenciadas por cada um se mostraram como influenciáveis ao processo formativo que, porventura, apresentou características distintas.

Da “implantação aos efeitos do Programa Residência Pedagógica na instituição escolar”, notou-se impactos advindos de diferentes maneiras, uma vez que, as escolas participantes do programa foram influenciadas pela dinamicidade dos alunos residentes naquele ambiente; houve o aumento da visualização de trabalhos na escola e fora dela; e o estímulo nas aulas de Educação Física da turma participante do Programa e até mesmo, de outras turmas.

Das “implicações do PRP para a formação (continuada) e a organização do trabalho pedagógico dos preceptores”, torna-se necessário ressaltar que os preceptores aprovaram o Programa, tendo em vista que, através dele, puderam organizar melhor seus trabalhos pedagógicos, enriquecendo-se com saberes epistemológicos da área, e por fim, possibilitando uma visão mais ampla acerca dos conteúdos existentes e possíveis na Educação Física escolar.

Os resultados postos à discussão, nos levou a inferir que os impactos do PRP foram positivos, possibilitando aos docentes entrevistados certa “formação continuada”, onde a hipótese referida é confirmada. Analisando a fala de Demo (2008) que porventura fora mencionada anteriormente, o professor só consegue interferir de fato na aprendizagem do aluno, quando a sua própria aprendizagem

é construída profundamente. Fato esse que, o Programa de Residência Pedagógica, com sua real organização sistêmica, fez jus à causa e conseguiu suprir as necessidades formativas dos envolvidos.

Por ser um programa recentemente criado pela CAPES, o PRP nos traz o desafio de falar sobre um tema novo, com isso, para haver uma real efetividade da pesquisa, tornou-se necessário colher dados de forma que houvesse uma coerente interligação com aquilo que já existia na literatura.

É importante levar em consideração o êxito do trabalho realizado e seus resultados perante a atual conjuntura da Educação Física e da formação de professores, no entanto, o estudo possui suas limitações, onde podemos inferir sobre os dados, dessa forma, não se conclui de forma significável para uma população toda. Resumindo, a amostra se deu por três preceptores, que representaram de certo modo uma população inteira, é necessário, portanto, que haja posteriormente novas pesquisas para se obter dados mais precisos.

Por fim, ressalto a grande influência do PRP na minha formação acadêmica e o impacto do mesmo para a conclusão do curso. Esse projeto proporcionou relações sociais em diferentes perspectivas, sendo possível ter acesso à escola pública de ensino básico, convivência com professores em exercício docente e com os demais participantes do programa, fazendo com que houvesse uma profunda troca de conhecimentos. Fazer parte desse projeto e ainda produzir um trabalho que se refere a ele se tornou algo enriquecedor e progressivo.

REFERÊNCIAS

ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ ago. 2010.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 48, p. 69-88, Aug. 1999. Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621999000100005&lng=en&nrm=iso. access on 22 Nov. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621999000100005>.

BULLOUGH, R. Jr. & GITLIN, A. *Becoming a student of teaching: Methodologies for exploring self and school context*. (2nd ed.). London: Routledge Falmer, 2001.

CAPES. **PORTARIA CAPES Nº 175 DE 7 DE GAOSTO DE 2018**.

Disponível em:

http://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/09082018-Portaria_175_Altera_Portaria_45_de_2018.pdf. Acesso em: 28 de fev. 2019.

CAPES. **Programa de Residência Pedagógica**. disponível em: <https://capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 15 de nov. 2019.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de Carvalho. **Os Estágios nos Cursos de Licenciatura**. São Paulo/SP: Cengage Learning, 2017).

COUTO, Ângela Maria Pinto. **A Formação Inicial de Professores do Ensino Básico e a Geometria: Um estudo de dois casos**. 2015. 395 f. Tese (TESE DE DOUTORAMENTO EM EDUCAÇÃO) - Departamento de Ciências da Educação e do Patrimônio, Universidade Portucalense, Porto, 2015.

CRESWELL, J. W. (2009). Mappingthefieldofmixedmethodsresearch. **JournalofMixedMethodsResearch**, 3(2), 95-108.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, Juarez (Org.) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996.

DEMO, Pedro. **Aprender bem/mal**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

FEDERICI, C. A. G. O que não é Educação Física. **Movimento & Percepção**, Espírito Santo de Pinhal, SP, v.4,n.4/5, jan./dez.2004 – ISSN 1679-8678.

GOMES, R. et al. Organização, processamento, análise e interpretação de dados: o desafio da triangulação. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Org.).

Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de Programas Sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010. p. 185-221.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p.31-61.

Lampert, M., & Ball, D. Teaching, multimedia, and mathematics. **Journal of Mathematics Teacher Education**, 2 (3), 1999, p. 311-319.

LASKY, S. A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. **Teaching and Teacher Education**, 21, 2005, p. 899 -916.

LOUGHRAN, J. **Developing pedagogy of teacher education: Understanding teaching and learning about teaching**. London: Routledge, 2006.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

MINAYO, Marília Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). et al. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. 30. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

OLIVEIRA, H. M. ; CYRINO, M.C.C.T. . A formação inicial de professores de Matemática em Portugal e no Brasil: narrativas de vulnerabilidade e agência. *Interaccoes*, v. 7, p. 104-130, 2011.

OLIVEIRA, H., & HANNULA, M. Individual prospective mathematics teachers: Studies on their professional growth. In T. Wood (Series Ed.) & K. Krainer (Vol. Eds.), **International handbook of mathematics teacher education**, 3 Rotterdam: Sense Publishers, 2008, p. 13-34.

PONTE, J. P. & CHAPMAN, O. Preservice mathematics teacher's knowledge and development. In L. English (Ed.), **Handbook of international research in mathematics education**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2008, p. 223-261.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández, LUCIO, Maria del Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema de educação: subsídios para a conferência nacional de educação**. Brasília: MEC, 2010.

SEGALL, A. **Disturbing practice: Reading teacher education as text**. New York: Peter Lang Publishing Group, 2002.

SHULMAN, L. Those who understand: Knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, 15 (2), 1986, p. 4-14.

SILVA, Bruno Adriano Rodrigues; CARNEIRO, Kleber Tuxen; BARRETO, Thamires Aparecida Gonçalves. O PIBID NA ÓTICA DOS COORDENADORES DE ÁREA NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFLA: IMPRESSÕES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL. **Corpoconsciência**, [S.l.], p. 66-81, dec. 2017. ISSN 2178-5945. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/5674>>. Acesso em: 23 nov. 2019.

SILVA, Mauro Sérgio e BRACHT, Valter. Na Pista De Práticas E Professores

Inovadores Na Educação Física Escolar. **Kinesis**, v. 30, n. 1, p. 80–94, 2012.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimento universitário. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, 2000.

_____. **Formação Profissional e Saberes Docentes**.
Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

APÊNDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTA (PRECEPTOR)

Data: ___/___/____ (das ____ às ___h)

DADOS PESSOAIS (Primeiro Eixo)

Nome: _____

Fone: _____ e-mail: _____

FORMAÇÃO (Segundo Eixo)

Qual é sua formação inicial? _____ Ano de
Conclusão: _____

Instituição: _____ Possui _____ segunda
Graduação? _____

Ano _____ de _____ Conclusão
_____ Instituição: _____

Realizou Pós-Graduação *lato sensu*? _____ Qual
curso? _____

Cursou Pós-Graduação *stricto sensu*? _____ Qual
área? _____

1 - Há quanto tempo atua no ensino da Educação Física?

2 - Julga que sua formação foi adequada para o desempenho da profissão docente?

3 - E quanto a formação continuada, ela ocorre? Com qual frequência? Atende à sua área?

4 - Há temas (ou conteúdos) que envolvem o ensino da Educação Física, que sua formação não contemplou? Qual (is) compreende que deveria (m) ser melhor trabalhado e que sua formação não oportunizou?

5 - Porque escolheu ser professor de Educação Física e não de outra disciplina?

6 - Sente-se um profissional realizado? O que acha de sua profissão? Caso voltasse no tempo faria a mesma escolha? Justifique a resposta, por gentileza.

7 - Há vantagens em ser professor de Educação Física, se comparado à outros componentes curriculares?

O IMPACTO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA ESCOLA (Terceiro Eixo)

8 - Leciona nesta escola há quanto tempo?

9 - Você gosta desta instituição escolar? Quais são os aspectos que mais lhe agradam e aqueles dos quais não gosta? Há algo que o incomoda (profundamente) na escola? Por quê?

10 - Se por ventura pudesse mudar algo nesta escola, o que modificaria?

11 - Considera a gestão escolar eficiente, por qual (is) razão (ões)?

12 - Existe influência da gestão escolar na organização do trabalho pedagógico, ou em suas aulas?

13 - Em relação a comunidade escolar, o que chama sua atenção no que se refere à ela? Possui boa relação com a comunidade e com os alunos/as?

14 - Considera que houve implicações do PRP para escola que atua? Quais?

15 - Houve entraves e desafios para consecução do referido programa? Quais? De que modo foram dirimidos?

16 - Em que difere o PRP e o estágio supervisionado, que, por suposto, já acontecia na unidade escolar?

17 - Saberia descrever um episódio, ou mesmo alguma fala que demonstre, ou evidencie os efeitos do programa para unidade escolar?

OS EFEITOS DO PROGRAMA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E NA FORMAÇÃO DOCENTE (Quarto Eixo)

19 - Por que optou por participar do PRP?

18 - Em sua percepção o PRP afetou sua formação profissional? De qual(is) maneira(s) e sob qual(is) dimensão(ões) [refiro-me aos aspectos metodológico; epistemológico; didático; dentre outros]?

19 - Há algum exemplo que possa elucidar as implicações do programa sobre sua atuação?

20 - Especificamente em relação as aulas, houve resultados do programa sob as mesmas?

21 - Teria alguma crítica ao programa, ou mesmo sobre a forma como fora implementado? Quais estratégias utilizou para tentar solucionar o obstáculo? Modificaria algo no PRP?

22 - Em que difere o PRP e o estágio supervisionado, que, por suposto, já acontecia em suas aulas?

23 -Saberia descrever um episódio, ou mesmo alguma(s) narrativa(s) de alunos/as que demonstre, ou evidencie os efeitos do programa sobre as aulas?

24 - Existe mais alguma coisa que gostaria de mencionar em relação aos efeitos do programa para você, ou mesmo para instituição?

Agradeço a oportunidade de ouvi-lo, assim como a possibilidade de aprender convosco!