



## Experiências formativas advindas do *Programa Residência Pedagógica* em uma universidade federal mineira

*Kleber Tüxen Carneiro*

Universidade Federal de Lavras – UFLA, Brasil

*Bruno Adriano Rodrigues da Silva*

Universidade Federal do Rio de Janeiro – UERJ, Brasil

*Fábio Pinto Gonçalves dos Reis*

Universidade Federal de Lavras – UFLA, Brasil

Apoio e financiamento: CAPES

### RESUMO

O presente texto refere-se a um relato de experiência desenvolvido na primeira fase do Programa Residência Pedagógica em uma universidade federal mineira. Inicialmente discutiu-se a questão do gênero textual. Em seguida, expuseram-se as diretrizes do Programa em perspectiva e as particularidades do núcleo no qual o trabalho pedagógico foi desenvolvido. Em seguida, discorreu-se sobre os três eixos epistemológicos das atividades. Na seção subsequente se descrevem as ações pedagógicas e seus desdobramentos, de modo que na seção ulterior fosse possível analisar e estabelecer algumas ilações em relação ao trabalho pedagógico realizado. Os resultados indicaram (de maneira auspiciosa) um processo formativo inteligível aos participantes, notadamente quando cotejados à realidade da Educação Física desenvolvida no espaço escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Programa Residência Pedagógica. Trabalho Pedagógico. Educação. Educação Física.

### FORMATIVE EXPERIENCES ARISING FROM PEDAGOGICAL RESIDENCY PROGRAM AT A FEDERAL UNIVERSITY OF MINAS GERAIS

#### ABSTRACT

This text refers to an experience report developed in the first phase of the Pedagogical Residency Program at a federal university in Minas Gerais. Initially, the issue of textual genre was discussed. Then, the guidelines of the program in perspective and the particularities of the nucleus in which the pedagogical work was developed were explained. Afterwards, the three epistemological axes of activities were discussed. In the subsequent section, the pedagogical actions and their consequences are described, so that, in the next section, it will be possible to analyze and establish some inferences in relation to the pedagogical work carried out. The

results indicated (auspiciously) a training process intelligible to the participants, especially when collated to the reality of Physical Education developed in the school environment.

**KEYWORDS:** Pedagogical Residence Program. Pedagogical Work. Education. Physical Education.

## **EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO DERIVADAS DEL PROGRAMA RESIDENCIA PEDAGÓGICA DE LA UNIVERSIDAD FEDERAL DE MINAS GERAIS**

### **RESUMEN**

Este texto hace referencia a un informe de experiencia desarrollado en la primera fase del Programa de Residencia Pedagógica en una universidad federal de Minas Gerais. Inicialmente, se discutió el tema del género textual. Luego, se explicaron los lineamientos del programa en perspectiva y las particularidades del núcleo en el que se desarrolló el trabajo pedagógico. Posteriormente se discutieron los tres ejes epistemológicos de actividades. En el siguiente apartado se describen las acciones pedagógicas y sus consecuencias, por lo que, en el siguiente apartado, ser posible analizar y establecer algunas inferencias en relación al trabajo pedagógico realizado. Los resultados indicaron (auspiciosamente) un proceso de formación inteligible para los participantes, especialmente si se confrontado con la realidad de la Educación Física desarrollada en el ámbito escolar.

**PALABRAS CLAVE:** Programa de Residencia Pedagógica. Trabajo Pedagógico. Educación. Educación Física

### **1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

Uma das evidências que a experiência docente expõe se refere à ausência de registro do trabalho pedagógico cujos professores realizam, independentemente de qual nível da educação, etapa de ensino, ou configuração de sala de aula em que ele sucede.

Trata-se de uma expressão tímida o número de registros os quais descrevem intervenções pedagógicas exitosas ou até mesmo àquelas nem tão bem-sucedidas, contudo conferem aprendizado com o suposto “erro<sup>1</sup>”. Não raro, essa escassez de compartilhamento de experiências formativas decorre da falta de condições objetivas – tempo para registro; logística de preparação, desenvolvimento e execução; incentivo a esse tipo de prática, dentre outras –, somado aos limites formativos (despreparo) que de certa forma escamoteiam a elaboração de vivências dessa natureza, ou mesmo em virtude de fatores de ordem subjetiva como: medo,

---

<sup>1</sup> Parece-nos indispensável rever o entendimento a respeito do “erro” nos processos de ensino aprendizagem, no limite, o que pode existir (e existe) diz respeito a uma ação insatisfatória, na qual se atinja um determinado objetivo estabelecido. Sendo assim, o insucesso não significa erro, ao contrário, deve ser encarado como o ponto de partida para o avanço na investigação ou na busca de uma necessidade educacional, sobrepujando a perspectiva maniqueísta do erro/acerto (NOGARO; GRANELLA, 2004).

insegurança, sentimento de incapacidade, dentre outros, os quais tangenciam o trabalho docente.

Outro elemento desencorajador em relação à inscrição e partilha de vivências pedagógicas de professores sucede da constatação de que alguns periódicos científicos alocados na área das ciências humanas e sociais – especificamente na Educação – não conferem espaço para esse tipo de produção. Em nosso entender, um fato o qual incide numa contradição, dado que a partilha das experiências pedagógicas poder-se-ia nortear e nutrir outros trabalhos educacionais, tal e qual inaugurar, quiçá, outras “perspectivas heurísticas” para o vilipendiado campo escolar.

É bem verdade que a desconfiança ou a resistência dos canais de comunicação científica em relação aos relatos de experiências são resultantes da própria hermenêutica em relação a esse gênero textual. Há quem o conceba na qualidade de um gênero de texto no qual haja maior liberdade para descrever impressões – do cotidiano – e tecer considerações com certa pessoalidade, enquanto, para outros, ele se configura na classe de trabalho científico, portanto, deve ser tão rigoroso e impessoal quanto uma pesquisa, apesar de sabermos da não existência – de modo especial no campo das humanidades – da neutralidade científica, por efeito, imparcialidade e impessoalidade total (PEREIRA JUNIOR; LEMES, 2020).

Sob nossa perspectiva, no entanto, admitimos ser verossímil coadunar rigorosidade metodológica e algum grau de pessoalidade num relato de experiência pedagógica, de modo que produza um significado ao leitor, de igual maneira evidencie o trabalho docente. Ora, se estamos tratando de formação humana, por que haveria de ser a impessoalidade um condicionante?

Pois bem, expostas algumas considerações mais gerais sobre o *status* cuja partilha da experiência pedagógica ocupa em nosso entendimento – mesmo cientes da existência de outras abordagens possíveis, a exemplo da interpretação concernente ao estudo de (MUSSI; FLORES; ALMEIDA, 2021) – adentrar-nos-emos à especificidade do trabalho pedagógico desse relato, a saber: o desenvolvimento do Programa Residência Pedagógica (PRP) envolvendo um curso de licenciatura em Educação Física numa universidade federal do interior mineiro.

Para tanto, organizamos a estrutura dessa experiência (crítico-reflexivo) formativa – e científica, oportuno reiterar – percorrendo seis etapas, quais sejam: as considerações iniciais, ocasião na qual apresentamos nossa concepção a respeito de um relato de experiência pedagógica, do mesmo modo que se descreve sucintamente a composição estrutural do trabalho.

Enquanto no segundo momento discorre-se sobre o Programa em linhas gerais, tal como se situa o núcleo pelo qual foi desenvolvido, ao passo que seja possível visualizar e justificar

as escolhas dos eixos epistemológicos os quais observaram as particularidades formativas para o campo da Educação Física escolar, considerando as condições (objetivo-subjetivas) e os desafios do PRP.

Por efeito, então, na terceira seção são descritos e problematizados os eixos epistemológicos sobre os quais a primeira fase do PRP se assentou, apresentando os aportes teóricos e os elementos formativos os quais nutriram o desenvolvimento do trabalho pedagógico. A composição da quarta seção se restringe a arrolar os procedimentos de ensino adotados em uma intervenção pedagógica, expondo a dinâmica de organização dos encontros e seus conteúdos, com efeito, as razões pelas quais se adotou tal processo (método) de ensino.

Já a quinta seção dedica-se a expor os dados empíricos resultantes dos registros textuais dos “residentes”, com base na experiência formativa, de modo a cotejá-los e estabelecer ilações e conjecturas (pedagógicas) a respeito das atividades desenvolvidas. Por fim, todavia, não menos importante, são tecidas algumas considerações finais oriundas do trabalho pedagógico desenvolvido.

## **2 DIRETRIZES DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A ESPECIFICIDADE DO NÚCLEO PERSCRUTADO**

Como exprimido, esta seção destina-se a apresentar a estrutura e prerrogativas do PRP, igualmente discorrer sobre as particularidades do grupo no qual o trabalho pedagógico ocorreu.

Evidentemente que limites textuais não permitirão uma descrição detalhada de todo o Programa, contudo, o que se pretende consiste numa descrição em âmbito geral, tal e qual a do núcleo no interior do departamento de Educação Física de uma universidade federal em terras sul mineira.

Quanto aos objetivos do Programa, de acordo com o *site*<sup>2</sup> da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), são quatro seus desígnios:

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;

---

<sup>2</sup> Para saber mais, acesse: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>

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, *on-line*).

Dos objetivos expostos, os três primeiros nos parecem mais bem direcionados e preocupados em responder aos desafios formativos os quais afetam a profissão docente, haja vista a dicotomia – historicamente situada – entre teoria e prática. Além disso, propõem mitigar a questão do hiato – construído em decorrência de lastros históricos – entre as instituições formativas (educação superior e básica), retratados nos estudos de (AMBROSETTI *et al.*, 2013; SILVA; CARNEIRO; BARRETO, 2017).

Igualmente acena para reinvenção da prática pedagógica ou mesmo no que se refere à produção dos saberes docentes, demovendo a condição do professor do estado de transmissibilidade técnica (acepção instrucionista), para qualidade de produtor de saberes, o que equivale a pensar sobre o lugar de uma epistemologia da prática (ANDRÉ *et al.*, 2010; ARROYO, 2007; CARNEIRO; SILVA; SANTOS, 2019; GATTI; NUNES, 2009; SACRISTÁN, 1999).

O quarto objetivo destoa dos demais, porquanto, apesar de fazer referência às questões das matrizes pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores, não versa por superar os desafios históricos colocados para as mesmas. Figura, no entanto, como uma espécie de imposição curricular – muito em função e nutrido pelos “ventos” antidemocráticos os quais aceiram o país –, com o propósito cuja Base Nacional Comum Curricular (BNCC) seja efetivada, perspectiva essa, que não foi acolhida e apregoada no trabalho pedagógico que se desenvolveu e engendrou esse relato, conforme verão os leitores nas seções ulteriores.

Compete-nos salientar, contudo, não se trata de simplesmente descartar o documento de modo que se aproxime de uma postura irresponsável – a propósito, uma prática comum entre reacionários –, mas de assumir uma postura crítica e perscrutadora. Nessa direção, houve de nossa parte a atitude de escrutinar o documento curricular, propondo, inclusive, uma discussão mais ampla sobre seus postulados epistemológicos, metodológicos e ideológicos, malgrado não tenhamos recorrido ao seu teor, para abalizar nossos eixos epistemológicos norteadores.

Em relação à dinâmica de participação do referido programa, a portaria CAPES n.º 175, de 7 de agosto de 2018, no artigo 4, descreve-a da seguinte maneira:

- 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, *on-line*).

Oportuno evidenciar o fato de haver o incentivo de bolsas para todos os envolvidos, variando conforme a atribuição de cada participante, excetuando àqueles cuja adesão ao Programa ocorreu na condição de voluntários.

Outro aspecto que merece destaque refere-se às nomenclaturas adotadas para os participantes (discentes) no Programa, “residentes”, pois se trata de uma influência das ciências da saúde na Educação, – à semelhança dos ideais higienistas de outrora – os quais ainda se mantêm “vivos” nas representações e crenças dos profissionais da Educação.

No que se refere 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, *on-line*). Embora existam outras responsabilidades descritas no referido edital, elas estariam contidas, de certa maneira, nessa diretriz mais ampla. Ao **Docente orientador** compete:

- [...]; 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, *on-line*).

O edital faz alusão ao desempenho de outras atividades, contudo, contempladas na descrição anterior, de algum modo. Sob a responsabilidade do **Preceptor** estariam as seguintes atribuições: “[...] 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, *on-line*). À semelhança dos demais participantes do Programa, teriam ~~iam~~ outros encargos os professores (preceptores) os quais recebem os discentes (residentes), no entanto, estariam compreendidos nas atribuições antes arroladas.

Quanto ao **residente**, concernem 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, *on-line*).

Ademais, há outras ocupações designadas aos graduandos os quais participam do PRP, entretanto, subentendidas aquelas cuja descrição aludiu. Feita a exposição mais ampla do Programa, passaremos a uma breve explanação dele no interior da Instituição de Ensino Superior (IES) cujo desenvolvimento do PRP facultou uma experiência formativa, a qual “emoldura” e, por efeito, nutri pedagogicamente esse relato.

Na instituição em questão, o Programa contou 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, em virtude de alguns núcleos contarem com a colaboração de residentes voluntários enquanto outros não.

São realizadas reuniões periódicas de modo a delinear a organização do trabalho pedagógico mais amplo, contudo os encaminhamentos e decisões de fórum didático/pedagógico ficam sob a condução de cada área específica, haja vista as idiossincrasias epistemológicas, em que pese haver um “eixo comum”, a saber: a formação de professores.

Portanto, após se discorrer às questões mais amplas do Programa, de igual modo os aspectos gerais de seu funcionamento nos domínios da IES do sistema federal, doravante, apresentar-se-ão as características do núcleo cujo relato foi engendrado. Pertinente, no entanto, dilucidar, o fato cujo PRP se encontrava em curso quando o texto foi erigido, estando apenas à primeira fase concluída, circunstância sobre a qual ensejou a produção escrita, apesar de corresponder a um projeto com duração de dezoito (18) meses.

Trata-se assim do subprojeto ao abrigo do curso de Educação Física. Sua composição em partes se assemelha a dos demais subprojetos na IES em tela, todavia, conta com algumas idiossincrasias. Uma delas consiste na condição de desfrutar de três docentes orientadores, sendo um deles voluntário, fato insólito, o qual merece registro, tendo em vista essa atribuição incidir no aumento da jornada de trabalho. Outra, diz respeito à participação de professores<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Frequentam os encontros professores da rede pública e iniciativa privada, com interesse no conteúdo formativo desenvolvido, de modo especial porque concomitantemente aos trabalhos pedagógicos do PRP, desenvolvem-se ações de um grupo de pesquisa dedicado à formação docente.

(em exercício docente na educação básica) e acadêmicos voluntários<sup>4</sup>, 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 oportuniza, sendo eles: o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o PRP, já que o primeiro contempla alunos dos quatro primeiros períodos, enquanto o outro admite discentes dos quatro últimos períodos do curso supracitado.

O leitor pode estar se interrogando os porquês de se empreender um relato de experiência pedagógica em um trabalho inconcluso. Ora, exatamente alvitando descrever o conjunto de ações formativas – mais precisamente os seis (6) primeiros meses –, nos quais foram apresentados os constructos epistemológicos sobre os quais as fases subsequentes do PRP embasar-se-iam, em especial, às intervenções pedagógicas no interior das instituições escolares.

Para tanto, faz-se necessário detalhar melhor a respeito de quais eixos epistemológicos nos referimos, algo que faremos de agora em diante.

### **3 EPISTEMOLÓGICOS OS QUAIS APORTARAM O TRABALHO PEDAGÓGICO**

A ação de organizar o trabalho pedagógico requer, necessariamente, o uso de aportes teóricos consistentes, de modo a “lançar luz” – ainda que com os limites teóricos – em relação à instituição escolar, por efeito compreender sua função social, política e pedagógica. De tal maneira que a articulação das práticas pedagógicas, tal e qual à efetivação das propostas, incida de algum modo, no alargamento das margens formativas a todos – direta ou indiretamente – envolvidos no processo educativo (LEDEMOS; QUADROS, 2014).

Assentados, portanto, na premissa da necessidade do fundamento teórico/metodológico com o qual se ancore o trabalho pedagógico e, com isso forneça segurança para consecução das propostas, organizamos as tarefas pedagógicas sob três eixos epistemológicos, quais sejam: a) Escola; b) O delineamento – histórico e conceitual – da Educação Física e seu(s) objetivo(s) epistemológico(s); e o c) Diálogos sobre a Didática geral e a Didática aplicada ao campo da Educação Física escolar.

#### **3.1 Escola**

---

<sup>4</sup> A título de exemplo, a reunião contou com um aluno do Programa BIC Jr. Trata-se de uma iniciativa cuja finalidade consiste em incentivar os alunos do Ensino Médio de escolas públicas, a se ambientarem com a universidade e por efeito realizarem atividades de iniciação científica em projetos desenvolvidos nas universidades.

Os primeiros debates ocuparam-se em situar do ponto de vista histórico e da política educacional, a função social, política e pedagógica de uma das mais importantes instituições da sociedade contemporânea – em que pese reconhecemos seus múltiplos desafios e dificuldades. Ao passo que a formação inicial (destinadas aos residentes) dialogasse com a experiência docente (os preceptores) em exercício profissional, sendo esse diálogo problematizado e mediado pelos três docentes orientadores.

Para tal realização, recorreu-se aos estudos de Libâneo (1984, 1990, 1994), Sacristán (1999) e Penin (1989) na qualidade de referências secundárias e enquanto contribuição primária o estudo de Cury (2006). Além disso, valemo-nos de dois documentários e algumas canções as quais serão expostas a seguir.

### **3.2 O delineamento – histórico e conceitual – da Educação Física e seu(s) objeto(s) epistemológico(s)**

O segundo agrupamento epistemológico foi dedicado a pensar a Educação Física na condição de componente curricular, observando sua constituição histórica, de igual modo suas influências pedagógicas as quais reverberam e “emolduram” concepções e acepções para seu ensino.

Ainda nessa esteira de reflexões sobre esse campo teórico, procuramos debatê-lo partindo da construção conceitual da Educação Física a partir “do que ela não é – ou ao menos não deveria ser –” na escola. Na qualidade de objeto problematizador – ou “propulsor” –, o processo dialógico se pautou nas reflexões de Federeci, Ayoub e Claro (2004). Do mesmo modo algumas representações a respeito da Educação Física foram expostas, na tentativa de deslindar o quadro de análise e debate (CARNEIRO, 2012; CARNEIRO *et al.*, 2017).

Por efeito, abordou-se a crise epistemológica a qual marcou o campo de atuação da Educação Física na esfera escolar, cujos desdobramentos eclodiram perspectivas teórico/metodológicas distintas, ou seja, proposições de ensino as quais se assentam em matrizes epistemológicas de campos científicos distintos, forjando uma espécie de colonização epistêmica, de acordo com (REZER *et al.*, 2011). Outras referências igualmente tangenciaram o “núcleo duro” das reflexões e problematizações, quais sejam: Bracht (1996); Soares (1996); Carneiro, Assis e Bronzatto (2016); Carneiro *et al.* (2017); Darido (2012), dentre outras.

Por fim, para fechar esse segundo eixo de saberes, interpelou-se sobre aquilo que existe de original nos novos discursos pedagógicos: descortinar o que há de “velho no novo” e o que contém de “aleivoso” no atual? Trata-se de conjecturas as quais demandam cuidados ao campo formativo – sobretudo para uma área na qual há uma pluralidade epistemológica –, haja vista

algumas alocações pedagógicas, por vezes, configuram-se na qualidade de “odre velho, vinho velho”. Em outras palavras, são novidades cujas propostas acrescentam (apenas) mais do já existente, efetivamente, incorrem em modismos e clichês, e deixam o trabalho pedagógico à deriva de vicissitudes circunstanciais.

### **3.3 Diálogos sobre a Didática geral e a Didática aplicada ao campo da Educação Física**

Os dois eixos anteriores, inevitavelmente, culminaram na formulação do terceiro, cujo teor foi abordar a constituição didática do trabalho pedagógico para Educação Física, contudo antes de pensar as particularidades dessa subárea, fora preciso situar os aspectos gerais no campo da didática, para então, posteriormente, debater as especificidades. Porém, compete-nos localizar o campo da didática, à semelhança do entendimento de Freitas (1994, p. 90):

Didática é um termo que deve ser subsumido ao de Organização do Trabalho Pedagógico entendendo-se, este último, em dois níveis: a) como trabalho pedagógico que, no presente momento histórico, costuma desenvolver-se predominantemente em sala de aula; e b) como organização global do trabalho pedagógico da escola, enquanto projeto político-pedagógico da escola.

Embora tenhamos direcionado as práticas formativas para as duas dimensões as quais se refere o autor supramencionado, a ênfase maior deteve-se na primeira, investindo mais tempo nos detalhes relativos à organização do trabalho pedagógico.

À vista disso, conjecturou-se cuja proposta de demover a didática para o interior da organização do trabalho pedagógico, subdividindo-a em duas dimensões possa ser um caminho alvissareiro para desenvolvê-la, especialmente para o componente curricular denominado de Educação Física, o qual, via de regra, encontra-se apartado da organização mais geral do trabalho pedagógico, mais ainda, da composição do projeto político-pedagógico.

O aporte principal para o desenvolvimento do referido eixo pautou-se nas reflexões de Vasconcellos (2011), autor que debate a formação didática do educador contemporâneo, ponderando seus desafios e as “novas” perspectivas. Em seguida se discutiu as peculiaridades da organização das intervenções pedagógicas para Educação Física, analisando algumas referências teórico-metodológicas, quais sejam: Bracht (1996), Soares (1996), Carneiro, Assis e Bronzatto (2016), Darido (2012), Hoffman (2001), Betti e Zuliani (2002), dentre outras contribuições indiretas as quais subsidiaram os encontros formativos.

Contudo, torna-se relevante ressaltar que, em decorrência do tempo, não houve aprofundamento, conforme gostaríamos, se bem que ela (lê-se a didática geral e aplicada) esteve presente e foi contemplada – de certa maneira – nos eixos anteriores. Quem sabe o fato da

escassez de tempo para o aprofundamento teórico no planejamento da equipe dos docentes orientadores do PRP – em que pese se tratar de docentes com ampla experiência nas diferentes etapas de ensino – evidencia que ele, o tempo, refere-se a uma variável (pedagógica) desafiadora, e, portanto, interfere assaz na organização pedagógica, inclusive podendo comprometer a eficácia de uma proposta formativa, não sendo o caso, mas apropriado o destaque.

A seguir, será exposto cada um dos procedimentos de ensino e seus desdobramentos no trabalho desenvolvido, de modo que na seção ulterior seja possível cotejá-los, com isso, estabelecer algumas associações abstrativas e inferências, com base na experiência pedagógica perscrutada.

#### **4 ORGANIZAÇÃO E PROCEDIMENTOS DE ENSINO DESENVOLVIDOS NO PRP**

Participaram da primeira fase 26 bolsistas (acadêmicos do curso de licenciatura em Educação Física); 3 preceptores (professores de Educação Física em exercício docente); e 3 docentes orientadores do PRP, assim como bolsistas voluntários, acadêmicos ouvintes e professores da rede privada e pública – da região sul mineira –, os quais manifestaram interesse em assuntos relativos à formação e práticas docentes.

Contudo, para fins da elaboração deste relato, optou-se pelo delineamento de cotejar – exclusivamente – as experiências formativas concernentes aos relatos dos residentes (aprendizes), atentando para o fato cujo objetivo alvitado consistia em observar os impactos do Programa na formação inicial.

Perfazem o total de 12 os encontros (com duração de duas horas) semanais os quais compuseram a primeira fase do Programa, sendo divididos e alinhados nos três eixos epistemológicos supramencionados. Passemos à exposição detalhada dos conteúdos e procedimentos de ensino adotados e contidos neles.

No primeiro deles se apresentou um cronograma incluindo todos os encontros e os aportes teóricos relativos a cada um deles, de modo a examinar suas prerrogativas e limites, dirimindo eventuais dúvidas e acolhendo potenciais sugestões. Ao ensejo do diálogo, estabeleceu-se um **“pacto pedagógico”**, donde responsabilidades foram acordadas com os envolvidos, a título de exemplos: a recomendação das leituras antecipadas dos aportes teóricos; o cuidado com assiduidade e pontualidade; comprometimento e participação efetiva nas rodas de conversa; a criação de um grupo de comunicação coletiva, com a ressalva do cuidado com

o teor dos conteúdos disseminados e a maneira da escrita, haja vista se tratar de um canal “formal” de diálogo; dentre outros acordos pormenorizados os quais deveriam ser respeitados.

O segundo encontro – alinhado ao eixo escola – foi ocupado pela exposição do documentário: “Pro dia nascer feliz”, produzido por João Jardim (2007), o mesmo diretor de “Janela da Alma” – a propósito recomendamos assaz essa película – que coloca em debate de maneira singular aquilo que na Sociologia da Educação se denomina de “dualismo educacional”. Com base no documentário, mesmo correndo o risco das generalizações, pode-se constatar que a educação brasileira (escolar) encontra-se tangenciada por dois tipos de instituição. Uma pública, abrangente e que recebe a maior parcela da sociedade brasileira, normalmente proveniente das classes populares; e uma instituição privada, restritiva, a qual acomoda uma parcela minoritária da população, normalmente oriunda das classes sociais mais privilegiadas, mediante cada contexto social.

Constatação que se alinha à asserção de Freitas (1994, p. 92, grifo do autor), “[...] **se não houver resistência**, a escola traduz as desigualdades econômicas em desigualdades educacionais e, depois, retraduz tais desigualdades educacionais em desigualdades econômicas”.

No encontro seguinte, após a apreciação do documentário houve um acalorado debate, por conseguinte eclodiram distintas temáticas a partir dele, de maneira que os assuntos se avolumaram, logo, as discussões se dilapidavam em meio ao surgimento de um novo mote, o que denota, de certa maneira, assertividade na escolha do uso do recurso, por outro lado, revelou a ameaça da ausência de profundidade nas abordagens e tematizações engendradas.

Diante dessa verificação, propusemos a constituição de cinco (5) grupos de trabalho, com base na aferição dos principais temas eclodidos, quais sejam: **o professor e a realidade escolar; desafios da docência e o desinvestimento pedagógico; as juventudes e as diferentes realidades; as muitas faces da violência (efetiva e simbólica); sentido da escola e seus desafios.**

Com efeito, os dois subsequentes encontros foram dedicados a debatê-los, dessa maneira cada grupo se preparou e expôs seu trabalho, dialogando com o coletivo e respondendo as interpelações, com o auxílio dos docentes orientadores, sempre que necessário realizando intervenções e aprofundando o debate, de modo a elucidar conceitos oportunos às reflexões.

Há nessa descrição de procedimento pedagógico uma atenta abertura para a imprevisibilidade dos saberes que sobrepujam o planejamento prévio, não obstante, respeita a construção coletiva pautada na dialogicidade, conforme propõe Freire (2005; 2007). Repare, existe um esforço (pedagógico) para “coser” os três segmentos formativos que compõem a

“trama escolar”, a saber: professores em desenvolvimento inicial; professores sob a perspectiva da formação em serviço (*continuum*) e os professores os quais formam os formadores. Além disso, havia abertura para participação ativa, com certo revezamento do protagonismo entre esses segmentos.

Após o esgotamento das apresentações – ainda sob o eixo escola –, fez-se o debate sobre o princípio da obrigatoriedade em instituições escolares, fomentado pelas ponderações de Cury (2006). Tratou-se da importância de criar espaços de socialização (primários e secundários) os quais conduzam a uma igualdade de oportunidades em relação à oferta de conhecimentos básicos e na aquisição de valores basilares de referência.

De igual modo se debateu o crescimento do movimento *home schooling* no Brasil, sua constitucionalidade jurídica e seus efeitos para educação escolar. Para ampliar essa discussão, houve, também, a exposição da palestra de Rosely Sayão (2016) intitulada: *Escola e família: em busca de uma nova relação*. Ambos os temas foram entremeados em razão da conjuntura política do país, logo algumas análises e inferências invariavelmente demoviam-se para as propostas partidárias e seus desdobramentos (temerários) destinados ao campo da Educação<sup>5</sup>. Finalizou-se o eixo com algumas sínteses e reflexões sobre o *status* da escola na contemporaneidade e a sua produção de sentido e significado.

O sexto encontro – sob o eixo delineamento histórico e conceitual da Educação Física e seu(s) objeto(s) epistemológico(s) – ocupou-se da composição histórica da Educação Física, fazendo uma espécie de passeio historiográfico em relação aos movimentos ginásticos e às tendências ideológicas as quais influenciaram – e com as devidas proporções contextuais – ainda exercem ingerência sobre a mesma (CARNEIRO, 2012; CARNEIRO *et al.*, 2017). Conseqüentemente, fomentou-se um debate sobre o conceito de Educação Física no âmbito escolar, sob a condição daquilo que ela não representa nesse espaço – ou ao menos não deveria representar – tal como anotam Federeci, Ayoub e Claro (2004).

Somou-se a esse debate a apresentação de algumas representações sociais as quais sobrevivem e afetam a compreensão da Educação Física, cujos desdobramentos colocam a prova sua presença na escola. Correspondeu a uma intervenção de ensino a qual ocupou dois encontros, e a incumbência dos residentes e preceptores consistia em identificar as principais representações, e igualmente pensar a respeito de sua gênese (epistêmica).

---

<sup>5</sup> Na ocasião, afora o debate conceitual se analisou o teor da canção intitulada: *Samba da utopia*, de Jonathan Silva Ceumar (2018). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KDXX7m3iBzc>. Acesso em: 09 mar. 2020. Além do mais, houve a exposição do clipe da banda Pink Floyd -The Wall (legendado). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vrC8i7qyZ2w>. Acesso em: 10 mar. 2020.

As implicações dessa retomada histórica e o debate acerca da Educação Física conduziram as discussões até a sua crise epistemológica, irrompida na década de 1980, perdurando até os anos de 1990 – caso sejamos criteriosos e honestos intelectualmente, se trata-se de uma crise insolúvel do ponto de vista paradigmático, até os dias atuais, em que pese os muitos avanços – nesse ínterim foi-se entremeando diálogos com diferentes autores, como: Rezer *et al.* (2011); Bracht (1996); Soares (1996); Carneiro, Assis e Bronzatto (2016); Darido (2012); Carneiro (2012); Betti e Zuliani (2002); Betti (2013); Freire (1989).

Muito bem, a fim de dinamizar o trabalho pedagógico e problematizar o denso conteúdo dialogado, se propôs a execução de um exercício conceitual, a saber: dividimos os participantes em 10 grupos, por efeito, cada coletivo recebeu um conjunto de perguntas cujo teor abordava questões relativas às proposições de ensino evocadas frequentemente nas aulas de Educação Física – construtivista; crítico emancipatório; desenvolvimentista; psicomotricidade; cultural; aulas abertas; PCN; crítico superadora; sistêmica; saúde renovada – em grande medida resultantes da crise epistemológica a qual se fez referência antes, ao passo que ao observar, analisar e arrazoar (ao coletivo) essa temática ter-se-ia clareza em relação às matrizes epistemológicas sobre as quais se fundamentam cada uma das proposições, de igual modo oportunizasse algum nível de conscientização ao se apropriar de seus saberes, com efeito, se pensar a organização do trabalho pedagógico, consoante ao preconizado por (FREIRE, 2005; 2007).

Em termos de tempo, dois encontros foram dedicados para o desenvolvimento da atividade supramencionada. Ao final, os grupos devolviam as “perguntas guia” para os docentes orientadores, como forma de registro e na qualidade de instrumento para aferir o aprendizado (vulgo avaliação).

Inevitavelmente os encontros anteriores (somados às temáticas abordadas) culminaram em questões relativas aos saberes didáticos, ou seja, como articular um projeto didático para a Educação Física, de modo que ela respeite a função social da escola (dimensão teleológica), a despeito da “conturbada” conjuntura epistemológica na qual a área foi forjada historicamente, por efeito suas concepções de ensino. Nessa esteira, no primeiro momento fez-se um debate mais aberto relativo ao campo da Didática (geral), inicialmente refletindo quanto às provocações de Vasconcellos (2011, p. 33), ao reconhecer cuja Didática na qualidade de “[...] um dos campos teóricos [ou teórico-metodológicos] mais específicos da função docente.”

Contudo, adverte o referido autor “[...] dominar bem uma área de conhecimento não nos faz professores, mas especialistas naquela área; se adicionarmos os saberes éticos e de cultura geral, passamos a ser pessoas interessantes, especialistas em determinada área de conhecimento”.

Complementa a ponderação explanando: “[...] para que nos tornemos professores, educadores de profissão, devemos dominar ainda os saberes pedagógicos, que têm na Didática seu eixo articulador” (VASCONCELLOS, 2011, p. 33). Dois encontros compuseram a roda de conversa a qual versou sobre essa temática, apesar de saber que ela (lê-se a Didática) perpassou tacitamente todos os encontros, desde o início do Programa.

Em seguida adentrou-se nas idiossincrasias as quais compreendem a Educação Física no âmbito escolar, discutindo a coerência epistêmica para sustentá-la ao abrigo das linguagens, por sua vez reconhecê-la como a disciplina dedicada ao conhecer, vivenciar, expandir, reelaborar e problematizar as múltiplas linguagens, nas quais a cultura corporal foi tecida historicamente no interior das diversas atividades humanas (BETTI, 2013).

Para tanto, ressaltou-se ainda na roda de conversa a importância de um projeto didático que seja coerente tanto na esfera epistemológica, quanto nos procedimentos de ensino, de modo a granjear legitimidade para essa tão mal compreendida subárea do conhecimento. Os estudos pelos quais se fundamentaram esses dois últimos encontros foram descritos antes, ocasião na qual se fez a descrição do terceiro eixo epistemológico.

Por fim, fechando essa primeira etapa do PRP, propusemos que os participantes realizassem um relatório descrevendo as experiências<sup>6</sup> ao longo dos 12 encontros. Para auxiliá-los nessa empreitada final, forneceu-se um tópico guia – um roteiro contendo cinco questões – de modo que pudessem pensar detidamente sobre as questões formativas cujo Programa fomentou. Com isso, verificaremos como essas experiências os afetaram, por assim dizer.

A título de informação, trata-se das seguintes questões: a) De forma abreviada, apresente o que tem significado participar deste programa; b) Descreva (com riqueza de detalhes) as atividades desenvolvidas ao longo dos encontros relativos ao PRP, bem como os aportes teóricos que subsidiaram tais ações; c) Como essas atividades interferiram em seu processo formativo? Sendo possível, exemplifique de acordo com alguma vivência; d) De todas as atividades realizadas durante os encontros, qual (ou quais) foi (foram) a (s) mais significativa (s)? Por quê? e) Quais são as expectativas para o próximo semestre, posto que a relação entre a universidade e as escolas será aprofundada?

Sendo assim, as respostas contidas nos relatórios produzidos pelos residentes facultaram algumas conjecturas (pedagógicas) a respeito do trabalho pedagógico realizado na primeira fase do PRP, que serão expostas na próxima seção.

---

<sup>6</sup> Para fins deste relato, a acepção dada ao conceito de experiência fundamenta-se nas reflexões de Jorge Larrosa, ao anotar que “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca.” (BONDIA, 2002, p. 21).

## 5 AFERINDO O TRABALHO PEDAGÓGICO MEDIANTE AOS EXCERTOS EXTRAÍDOS DOS RELATÓRIOS

Tendo em vista a extensão dos 26 relatórios e os limites para composição deste relato, tornou-se imperativa a compilação dos conteúdos, na direção de encontrar indícios os quais pudessem evidenciar (de alguma maneira) o êxito do trabalho pedagógico realizado nesta fase do PRP. Nesse sentido, então, a despeito de o relatório ser composto por cinco (5) questões, limitar-nos-emos a três delas, haja vista o fato de uma remeter à descrição das atividades – segunda questão –, ação já realizada na seção antecedente, enquanto a outra – quinta questão – faz referência a expectativas porvindouras, portanto, não sendo passível de apreciação, ao menos por ora, em razão do delineamento pensado para a elaboração do relato, o qual se encontra circunscrito à primeira fase do PRP, conforme já exprimido, sendo apropriado reiterar.

Sendo assim, iniciamos exibindo algumas respostas concernentes à primeira indagação, as quais expressem representações sobre o que vem a ser participar do PRP:

*O programa foi uma maneira de me aproximar de pessoas de diferentes etapas de formação, local onde foram divididos anseios e receios sobre a docência. (R11)<sup>7</sup>*

*Vi no PRP a oportunidade de me aprimorar como professor, principalmente a possibilidade de me tornar protagonista no ambiente escolar [...]. Entretanto o programa se mostrou uma fonte de aportes teóricos e de discussões sobre a atuação docente, nos remetendo a conceituação e problematizações iniciais vistas no início da graduação, tais como: o que é Educação Física, qual sua importância na escola, qual seu objeto de ensino, dentre outros questionamentos. (R17).*

*O projeto em sua estruturação tem o significado de proporcionar aos discentes diálogos sobre a realidade dentro das escolas brasileiras e a jornada de um professor. Tendo em vista essa observação, na qual me identifiquei, acredito que ao permanecer nas reuniões me trouxe um significado de descobertas teóricas que me faz pensar profundamente no “lôcus” que a Educação Física escolar deve estar e o “valor” que ela deseja passar em suas vivências em prol do ensino. (R3).*

*Durante a graduação temos os estágios a serem feitos, mas estes muitas das vezes não dão conta de nos preparar para realmente assumir o papel de professor futuramente. No meu ponto de vista, essa junção entre escola e universidade é o mais importante nesse projeto [refere-se PRP], trazendo benefícios não somente para o residente, mas também para o professor e a escola. (R25).*

---

<sup>7</sup> Por uma questão de respeitabilidade aos participantes, adotou-se a postura de suprimir qualquer indicativo que pudesse identificá-los, todavia, para organização metodológica do relato, criou-se uma codificação que facultasse representá-los, a partir da consoante: R, referente à inicial da palavra Residente, seguida de uma sequência numérica, ordenada segundo a disposição alfabética dos nomes dos participantes – (R1); (R2); (R3); – e assim sucessivamente.

*Mesmo que minha participação não tenha sido ativa em alguns dos encontros as discussões sobre diferentes pontos de vistas, referências ou citações sobre os temas acrescentaram bastante à minha formação. (R15).*

*Participar do PRP tem colaborado para me ajudar a perceber melhor este universo de possibilidades que constitui a área da Educação Física, mesmo quando não estou demonstrando minha opinião ou ideias nos encontros, acabo por refletir, pois é um local em que sempre há alguém colocando suas opiniões e ideias, que são discutidas e revelam pontos de vistas diferentes, que muitos das vezes nem pensamos que poderiam ser “trabalhados”. Também é o local em que textos, músicas, películas e artigos que já foram desenvolvidos em períodos passados [refere-se aos anos anteriores do curso de formação] acabam sendo novamente retomados, mas, desta vez, talvez por estar mais maduro do ponto de vista acadêmico, ou simplesmente por prestar mais atenção nas discussões, eles [os aportes teóricos] acabam por ter outro significado, notadamente no campo das ideias escritas. Por meio de diálogos, vídeos, discussões e críticas construtivistas o programa, elucida melhor o conceito do que é a Educação Física e seu papel na escola. (R6).*

*Acredito que participar da residência está sendo de grande importância, tanto para a formação acadêmica, quanto no pessoal. As discussões desenvolvidas durante os encontros foram de grande proveito, pois alguns textos e o documentário, por exemplo, foram expostos em disciplinas do começo da graduação. Então, ao revê-los, pude perceber uma evolução na minha maneira de compreensão dos mesmos. Além de lembrar alguns aspectos importantes que foram discutidos nas reuniões. Outro ponto extraordinário é que o programa nos aproxima dos professores das escolas. Em grande parte do período formativo, o único contato com eles ocorre nos estágios obrigatórios. E como já discutimos, esse contato muita das vezes é bastante raso (talvez pela falta de tempo), no sentido que não há muita troca de ideias, nem uma discussão mais ampliada no âmbito pedagógico. Nos encontros achei bacana o fato deles demonstrarem o outro lado da moeda. Pois muitas das vezes no estágio, eu mesmo fiquei com uma “má impressão” nos dois que realizei na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Porém, muitas dessas falas me serviram para refletir sobre que aconteceu nos estágios. (R4).*

Os excertos teóricos extraídos dos relatórios discentes expressam, de modo geral, muitos aditamentos advindos do PRP, alguns exemplos, a que fazem referência: aproximação entre discentes que se encontram em momentos distintos (início e proximidade do término) da formação; o aprimoramento da carreira docente; a mitigação da distância entre as instituições formativas (referimo-nos à escola e a universidade); aproximação dos professores em exercício e aqueles em formação inicial, dentre tantas outras prerrogativas.

Esses contributos, no entanto, aludem aos efeitos formativos mais gerais do PRP, conquanto já ratifiquem seu êxito, expõe pouco a respeito do trabalho pedagógico propriamente dito, cujos resultados confirmam a pujança deste relato, se bem que os excertos dos residentes (R3, R15, R4 e R6) se aproximam com mais precisão da eficácia do trabalho pedagógico desenvolvido, na medida em que revelam assertividade pedagógica na escolha dos eixos epistemológicos.

De igual modo, os excertos expostos demonstram algum nível de conscientização formativa, ao ponto de eles (lê-se os Residentes) admitirem os limites em relação à participação efetiva das atividades do programa, *pari passu* identifiquem seu desenvolvimento intelectual e formativo, a julgar pelas descobertas teóricas citadas e a sofisticação das reflexões realizadas, observando, sobretudo, a evolução no que diz respeito à própria trajetória percorrida no curso (FREIRE, 2005, 2007).

Nessa esteira de análise dos relatos, procurou-se conhecer – com base na terceira questão contida no tópico guia – de que maneira especificamente as atividades desenvolvidas no interstício da primeira fase do PRP interferiram na formação inicial. Sob a perspectiva da compilação aventada no início da seção, exporemos alguns excertos pelos quais seja possível identificar as implicações.

*As atividades em grande medida se desembocam em debates e rodas de conversa, que são ótimas maneiras de sanar dúvidas e entender conceitos que são apresentados a todo tempo. Esse espaço de conversa é um dos maiores influenciadores no processo de formação do licenciando (R18).*

*Uma vivência foi à prática em grupo sobre o documentário “Pro dia nascer feliz”, primeiramente digo isso pelo motivo do vídeo estar vinculado a uma realidade diferente que eu não tinha conhecimento e me fez entender que o professor deve se adaptar [e intervenções] ao meio que está inserido, posteriormente o trabalho com os colegas foi fundamental para nossa formação nos fazendo retirar pontos importantes do documentário e desenvolver temas para serem abordados com o grupo todo, desenvolvendo assim, nossa análise, criatividade, trabalho em grupo e oratória. Com isso acredito que a partir dessa vivência e outras diversas que tivemos é nítido uma interferência positiva em minha formação e meu desenvolvimento como profissional. (R3).*

*[...] o programa me fez perceber através das discussões a possibilidade de criar conteúdos que realmente tragam significados as aulas e que explore a criatividade de todos os envolvidos, bem como forneceu aporte para que as ideias estejam sempre sincronizadas. (R5).*

*A meu ver a análise do documentário foi a atividade mais significativa dentro do programa, pois nos oportunizou refletir sobre diferentes realidades do ensino brasileiro, sendo o primeiro momento em que os residentes se posicionaram como protagonistas do programa, a didática utilizada pelos professores favoreceu a interação dos residentes durante as problematizações nos oportunizando expor nossos pensamentos e opiniões. (R1).*

*Conforme as atividades e reuniões eram realizadas, às vezes de forma pequena ou com uma quebra de conceito, ela vai alterando nossas ideias, pensamentos e reflexões acerca do que é a Educação Física e nosso papel na escola e na sociedade como futuros professores. (R6).*

*Uma lembrança que me ocorreu e pude relacionar com o que discutíamos foi quando em sua humilde forma, uma criança se aproximou e simplesmente me deu a mão, querendo apenas um pouco de atenção na hora do recreio. Fomos brincar e pulamos corda o restante do tempo. Acredito que a relação teórica*

*deste fato se dá, de alguma forma, em algum tipo de abordagem pedagógica. Algo como, grosso modo, uma espécie de “professor brincante”.* (R19).

Em linhas gerais, os relatos expostos patenteiam assertividade em relação aos procedimentos de ensino (debates, roda de conversa, análise fílmica, trabalhos coletivos, produção de sentido formativo, dentre outros), assim como nos conteúdos propostos, haja vista a menção ao protagonismo discente, igualmente, às associações e formulações teóricas engendradas, com efeito, fomentando “o alargamento das margens formativas”. Contudo, havia limites instituídos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, condição essa, evidenciada nas explicações, a seguir:

*Confesso que o diálogo em torno de diversos eixos tem uma importância muito grande para o crescimento acadêmico do aluno, no entanto o que ficou a desejar – sob meu ponto de vista – durante o semestre foi o não ingresso nas escolas para acompanharmos as aulas de Educação Física. Entendo que o planejamento elaborado não previa esta possibilidade, mas de certa maneira seria interessante o contato com as escolas e principalmente a nossa associação teórica com a prática, pois acredito que, o que reforça a formação do aluno é a vivência escolar, pois infelizmente nosso estágio não é suficiente para abarcar informações e conhecimentos positivos do ambiente escolar.* (R2).

*A única ressalva a se fazer aqui, é o tempo da reunião. Compreendo que existem outros compromissos, porém, muitas das vezes, no momento em que as discussões se tornavam acaloradas e que tantos tinham a contribuir, o encontro chegava ao fim.* (R22).

*Gostaria de ter tido contato com a escola, devido ao pouco tempo não foi possível, do mesmo modo que senti falta que conferissem mais oportunidade em que os preceptores pudessem discorrer suas experiências, visto que estão em contato com o contexto em que futuramente nós residentes estaremos inseridos.* (R11).

Notemos que o tempo se refere a uma variável a qual interfere indubitavelmente no trabalho pedagógico, à semelhança do exprimido na subseção (3.3), sendo oportuno recapitular, em que pese os três professores coordenadores desfrutarem de ampla experiência docente, houve certa subestimação em relação ao tempo projetado para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Em relação ao anseio da ida *in loco* (a escola), não estava prevista tal atividade nesta primeira fase do Programa, seja em razão da imperativa necessidade de um adensamento teórico-metodológico para subsidiar as reflexões e planificações de ensino, ou mesmo em virtude de que as demais fases se concentrarão no espaço escolar.

Conforme citado, convindo reiterar, há ainda uma terceira questão cujos resultados demonstram – em certa medida – o êxito do trabalho pedagógico efetuado, não no restrito sentido semântico da palavra êxito, mas em razão daquilo cuja experiência movimentou

(objetivamente e subjetivamente) nos partícipes. Resultados similares relativos ao PRP foram averiguados na investigação empreendida por (CARNEIRO, SILVA e REIS, 2021), no entanto, examinando as implicações à formação continuada em três (3) docentes atuantes em escolas públicas.

Na próxima e última seção discorreremos quanto ao conteúdo mais significativo da primeira etapa do PRP, de acordo com as impressões dos residentes, de modo que se possa dimensionar, em algum nível, o impacto do trabalho pedagógico realizado.

## **6 ALGUMAS IMPRESSÕES FINAIS**

O relato de experiência em tela descreveu, em linhas gerais, um conjunto de ações de natureza pedagógica. A ideia consistiu em sistematizar uma experiência (desenvolvida na primeira fase) envolvendo o PRP, como forma de evidenciar procedimentos de ensino, do mesmo modo verificar se houve êxito – na direção da produção de sentido – e inteligibilidade formativa, afinal, ela (leia-se a experiência) necessariamente deveria afetar os partícipes. Notadamente, em se tratando de uma subárea do conhecimento acadêmico como a Educação Física, historicamente desprivilegiada no que diz respeito às hierarquias entre as disciplinas acadêmicas e escolares.

Assentados sob a premissa na qual se admite num relato de experiência coadunar rigorosidade metodológica e algum grau de pessoalidade, resultante de uma ação a qual insurge da prática docente, apresentamos o PRP com suas pertinências e desafios no que diz respeito à formação de professores, em especial quanto: à articulação entre teoria e prática; ao encurtamento das distâncias entre a universidade e a escola; bem como à noção de epistemologia da prática, sob a qual exista produção de saberes docentes rechaçando a lógica (instrucionista) da transmissibilidade técnica, sem desconsiderar, contudo, o fato de o Programa encontrar-se alinhado (lê-se assujeitado) à BNCC, condição essa a qual verticaliza as relações curriculares. Ademais, delimitou-se a organização do PRP na IES e a ocupação de cada um dos envolvidos, professores orientadores, preceptores e residentes.

De modo que, ao transitar pelos eixos epistêmicos – a instituição escolar, a Educação Física e a didática – norteadores da experiência no PRP, pode-se granjear esteio para o desenvolvimento do trabalho didático-pedagógico descrito ao longo das seções e subseções contidas no relato, tendo em vista as 12 atividades realizadas. Donde resultou na produção escrita dos envolvidos no PRP, em especial, dos estudantes em processo de formação inicial como uma maneira de cotejar os sentidos produzidos pelo Programa durante seu decurso.

Ao escrutinar os fragmentos da produção escrita dos estudantes, observando as três primeiras questões previstas no exercício didático-pedagógico, notou-se um caminho formativo inteligível e auspicioso, na medida em que suscita à possibilidade de colmatar lacunas epistemológicas decorrentes da formação inicial, quiçá um oportuno indicativo aos cursos de licenciatura na referida área. Do mesmo modo, o protagonismo discente e a produção de sentidos dada aos saberes ensinados possibilitaram a “expansão das margens formativas”, não apenas aos residentes (foco do relato), mas também aos preceptores e docentes responsáveis pelo desenvolvimento do PRP.

## REFERÊNCIAS

- AMBROSETTI, Neusa Banhara *et al.* Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores: o olhar dos estudantes. *Educação em perspectiva*, v. 4, n. 1, p. 151-174, jan./jun., 2013.
- ANDRÉ, Marly *et al.* O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, v. 91, n. 227, p. 122-143, 2010.
- ARROYO, Miguel. Condição docente, trabalho e formação. In: SOUZA, J. V. A. (Org.). *Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2007.
- BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. R. Educação Física Escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, v. 1, n.1, 2002. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1363/1065>. Acesso em: 08 mar. 2019.
- BETTI, Mauro. *Educação física escolar: ensino e pesquisa-ação*. 2. ed. Ijuí, RS: Unijí. 2013.
- BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, Abr. 2002. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413). Acesso em 16 abr. 2021.
- BRACHT, Valter. Educação física no 1º grau: conhecimento e especificidade. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, supl.2, p.23-28, 1996. Disponível em: <http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/v10%20supl2%20artigo4.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2019.
- CAPES. *Programa de Residência Pedagógica*. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 25 de fev. 2019.
- CAPES. PORTARIA CAPES Nº 175 DE 7 DE AGOSTO DE 2018. Disponível em: [http://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/09082018-Portaria\\_175\\_Altera\\_Portaria\\_45\\_de\\_2018.pdf](http://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/09082018-Portaria_175_Altera_Portaria_45_de_2018.pdf). Acesso em: 28 de fev. 2019.

CARNEIRO, Kleber Tüxen. *O Jogo na Educação Física*. São Paulo, SP: Phorte, 2012.

CARNEIRO, Kleber Tüxen; ASSIS, Eliasaf Rodrigues; BRONZATTO, Maurício. Da necessidade à negação: a percepção da crise epistemológica na Educação Física a partir da compreensão docente. *Rev. Bras. Ci. e Mov.*, n. 24, v. 4, p. 129-142, 2016. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/view/6825/pdf>. Acesso em: 28 de fev. 2019.

CARNEIRO, Kleber Tüxen; CAMARGO, Ricardo Leite; BRONZATTO, Maurício; ASSIS, Eliasaf Rodrigues de. A terceira margem do rio: uma perspectiva equilibrada da competitividade no âmbito do ensino da Educação Física. *Corpoconsciência*, v. 21, n. 2, p. 80-92, 2017. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/4964>. Acesso em: 23 jul. 2021.

CARNEIRO, Kleber Tüxen; SILVA, Bruno Adriano Rodrigues; SANTOS, Bianca Stefany da Costa. O debate científico na Educação Física e seus desdobramentos expressos nos trabalhos de conclusão de curso em uma universidade do estado de Minas Gerais. *Corpoconsciência*, Cuiabá-MT, v. 23, n. 01, p. 25-36, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/author/submissionEditing/7656>. Acesso em: 25 fev. 2019.

CARNEIRO, Kleber Tüxen; SILVA, Bruno Adriano Rodrigues; REIS, Fábio Gonçalves dos. As implicações do Programa de Residência Pedagógica para formação docente: das narrativas à (re)elaboração do trabalho pedagógico no ensino da Educação Física. *Educação*, v. 46, jan./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveduacao/article/view/42561/html>. Acesso em: 8 dez. 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação escolar e educação no lar: espaços de uma polêmica. *Educ. Soc., Campinas*, v. 27, n. 96, p. 667-688, out. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a03v2796.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2019.

DARIDO, Suraya Cristina. Diferentes concepções sobre o papel da educação física na escola. In: DARIDO, Suraya Cristina (Org.). *Cadernos de Formação: conteúdos e didática de Educação Física*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, v. 1, p. 34-50.

FEDERECI, Conrado Augusto Gandara; AYOUB, Eliana; CLARO, Laércio. O que não é educação física. *Movimento & Percepção*, v.4, n. 5, jan./dez. 2004. Disponível em: <http://ferramentas.unipinhal.edu.br/movimentoepercepcao/viewissue.php?id=4>. Acesso em: 03 mar. 2019.

FREIRE, João Batista. *Educação de Corpo Inteiro - Teoria e Prática da Educação Física*. São Paulo: Scipione, 1989.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 42ª ed., Rio de Janeiro: Paz e terra, 2005.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 30ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática*. 1994. 304f. Tese (Livre docência - Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

GATTI, Bernadete; NUNES, Marina (Orgs.). *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículo das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas*. São Paulo: FCC, 2009.

HOFFMAN, Jussara. *Avaliar para promover*. Porto Alegre, RS: Editora Meditação, 2001.

LEDEMOS, Maria Rita Kaminski; QUADROS, Sheila Fabiana. *Organização do trabalho pedagógico na gestão educacional*. Guarapuava, PR: Editora Unicentro, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública*. São Paulo: Loyola, 1984.

LIBÂNEO, José Carlos. *Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente: estudo introdutório sobre Pedagogia e Didática*. 1990. 506f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo, SP: Cortez, 1994.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fabio Fernandes; ALMEIDA, Cláudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. *Práxis Educacional*, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010>. Acesso em: 8 dez. 2021.

NOGARO, Arnaldo; GRANELLA, Eliane. O erro no processo de ensino e aprendizagem. *Revista de Ciências Humanas*, v. 5, n. 5, p. 1-26, 2004. Disponível em: [http://www.sicoda.fw.uri.br/revistas/artigos/1\\_1\\_2.pdf](http://www.sicoda.fw.uri.br/revistas/artigos/1_1_2.pdf). Acesso em: 10 mar. 2020.

PENIN, Sonia. *Cotidiano e escola: a obra em construção*. São Paulo: Cortez, 1989.

PEREIRA JUNIOR, Rogério Gomes; LEMES, Helen Cristina Dias. A importância do relato de experiência docente na retratação do cotidiano escolar. *Cadernos de Educação Básica*, v. 5, n. 2, p. 126-139, 2020. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/cadernos/article/view/2782/1774> Acesso em: 08 dez. 2021.

REZER, Ricardo *et al.* Um diálogo com diferentes “formas-de-ser” da educação física contemporânea – duas teses (não) conclusivas... *Pensar a prática*, v. 14, n. 2, p. 1-14, maio./ago. 2011. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/feef/article/download/9794/9554/>. Acesso em: 03 mar. 2019.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1999.

SAYAO, Rosely. Escola e Família: em busca de uma nova relação. Vídeo (18min:27s). *Publicado pelo canal YouTube*, 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kewds3taXkY>. Acesso em: 15/08/2018.

SILVA, Bruno Rodrigues Silva; CARNEIRO, Kleber Tüxen; 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*, Cuiabá-MT, v. 21, n. 03, p. 66-81, set./dez. 2017. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/5674/3803>. Acesso em: 25 fev. 2019.

PRO DIA NASCER FELIZ. [Filme-documentário]. Produção de Flávio R. Timbellini e João Jardim, direção de João Jardim. Rio de Janeiro: Timbellini Filmes, 2007. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=g5W7mfOvqmU>. Acesso em: 09 out. 2018.

SOARES, Carmen Lúcia. Educação Física Escolar: conhecimento e especificidade. *Revista Paulista de Educação Física*. São Paulo, supl. 2, p. 6-12, 1996. Disponível em: [https://feffd.ufg.br/up/73/o/Texto\\_65\\_-\\_Educao\\_o\\_Fisica\\_Escolar\\_-\\_Conhecimento\\_e\\_Especificidade\\_-\\_Carmem\\_Lucia\\_Soares.pdf](https://feffd.ufg.br/up/73/o/Texto_65_-_Educao_o_Fisica_Escolar_-_Conhecimento_e_Especificidade_-_Carmem_Lucia_Soares.pdf). Acesso em: 03 mar. 2019.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Formação didática do educador contemporâneo: desafios e perspectivas. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. *Caderno de Formação: formação de professores didática geral*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 33-58, v. 9. Disponível em: <http://www.celsovasconcellos.com.br/Textos/Did%C3%A1tica>. Acesso em: 03 mar. 2019.

WANDERBROOCK JUNIOR, Durval; BOARINI, Maria Lúcia. *Educação Higienista, contenção social: a estratégia da Liga Brasileira de Higiene Mental na Criação de uma educação sob medida (1914-45)*. In: VII JORNADA DO HISTEDBR, de 17 a 19 set. 2007, Campo Grande, MS. *Anais... HISTEDBR, UEMS, UFMS*, 2007.

## **SOBRE OS AUTORES**

*Kleber Tüxen Carneiro* é graduado em Educação Física e Pedagogia, especialista em Pedagogia do Movimento, com Mestrado e Doutorado em Educação Escolar pela FCLAr-Unesp. No momento desenvolve estágio de Pós-Doutoramento em Educação junto à Faculdade de Educação da Unicamp. Realiza pesquisas com enfoque epistemológico sob os seguintes eixos temáticos: Teoria do Jogo; Estudos sobre Memória e constituição da Cultura Lúdica; Aspectos Didático do ensino; Estudos sobre a(s) Infância(s) e a Educação Infantil e Pesquisas históricas em Educação/Educação Física. É docente na Universidade Federal de Lavras (UFLA), atuante no Departamento de Educação Física e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Participa como pesquisador junto ao GEFORDEF - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação Docente em Educação Física.

E-mail: [kleber2910@gmail.com](mailto:kleber2910@gmail.com)

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0826-6172>

*Bruno Adriano Rodrigues da Silva* é licenciado em Educação Física; Mestre e Doutor em Educação, com Estágio de Pós-Doutoramento pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) sob o escrutínio das políticas para Educação em tempo integral. Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) no Departamento de Educação, assim como no Programa de Pós-Graduação em Educação na mesma instituição.

E-mail: [b.adriano\\_rs@yahoo.com.br](mailto:b.adriano_rs@yahoo.com.br)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0772-2503>

*Fábio Pinto Gonçalves dos Reis* é graduado em Educação Física pela Universidade de Taubaté, com Mestrado em Educação pela Universidade São Francisco-USF e Doutorado pela Universidade de São Paulo-USP. É Professor Associado I da Universidade Federal de Lavras - UFLA, no Departamento de Educação Física, bem como no Programa de Pós-Graduação em Educação. Integra o Grupo de Pesquisa "Relações entre filosofia e educação para a sexualidade na contemporaneidade: a problemática da formação docente" e o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação Docente em Educação Física (GEFORDEF), ambos registrados no CNPq.

E-mail: [fabioreis@ufla.br](mailto:fabioreis@ufla.br)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4797-5895>

*Recebido em 13 de agosto de 2021.*

*Aprovado em 04 de abril de 2022.*

*Publicado em 26 de abril de 2022.*