



Formação docente no curso de Educação Física: a construção de saberes na vivência do Programa Residência Pedagógica

Paloma do Nascimento Almeida

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN campus Pau dos Ferros, Brasil

Débora Maria do Nascimento

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN campus Pau dos Ferros, Brasil

Ubilina Maria da Conceição Maia

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN campus Pau dos Ferros, Brasil

RESUMO

Este estudo toma como referência a pesquisa "Formação docente no curso de Educação Física: a construção de saberes na vivência do Programa Residência Pedagógica", cujo objetivo foi analisar as contribuições do Programa Residência Pedagógica para a formação de residentes do curso de Educação Física da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-Campus Pau dos Ferros. Para isso, realizou-se uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, utilizando como instrumento de coleta de dados um questionário, construído de forma eletrônica por meio da plataforma *Google forms*. O questionário foi aplicado para uma amostra de 13 residentes, todos participantes dos editais de 2018 e 2020 do Programa, que cursaram ou ainda estavam cursando a licenciatura em Educação Física, na Universidade mencionada. Verificou-se, com este estudo, a aproximação estabelecida pelo Programa entre os alunos participantes com a escola, espaço de formação e atuação desses sujeitos, proporcionando a experiência do ser professor.

Palavras-chave: programa Residência Pedagógica; formação docente; Educação Física escolar.

Teachers Qualification in the Physical Education Course: the Construction of Knowledge in the Experience of the Pedagogical Residency Program

ABSTRACT

This study takes as reference the research "*Formação docente e Educação Física: a construção de saberes na vivência do Programa Residência Pedagógica* (Teacher academic qualification and Physical Education: the constitution of knowledge in the experiences of the pedagogical residency program)", whose objective was to analyze the contributions of the *Residência Pedagógica* (pedagogical residency) program for the qualification process of university students members, from the Physical Education course of the Unoversity of the State of *Rio Grande do Norte*. For that purpose, a research of qualitative nature, exploratory and descriptive approach was created, with a questionnaire serving as na instrument for data collection, which was constituted through an electronic method in the Google Forms platform. The questionnaire

was applied to a sample of 13 students, members of the Pedagogical Residency program, all of them being participants of the 2018 and 2020 editions of the program, who attended or were still attending the Physical Education course in the aforementioned University. It was verified, with this study, the established approach by the Program, between the participant students and the school, the space for these subject's qualification and performance, which promotes the experience of being a teacher.

Keywords: Pedagogical Residency program; teachers qualification; School Physical Education.

Formación docente en el curso de Educación Física: la construcción de conocimientos en la experiencia del Programa de Residencia Pedagógica

RESUMEN

Este estudio toma como referencia la investigación "Formación docente y Educación Física: la construcción de saberes en la vivencia del Programa Residencia Pedagógica", cuyo objetivo fue analizar las contribuciones del Programa Residencia Pedagógica para el proceso de formación de los estudiantes residentes del curso de Educación Física de la Universidade do Estado de Rio Grande do Norte. Para esto, se llevó a cabo una investigación de naturaleza cualitativa, de carácter exploratorio y descriptivo, utilizando como instrumento de recopilación de datos un cuestionario construido electrónicamente a través de la plataforma *Google Forms*. El cuestionario se aplicó a una muestra de 13 residentes, todos participantes de las convocatorias de 2018 y 2020 del Programa, que estaban cursando o habían cursado la licenciatura en Educación Física en la mencionada Universidad. Este estudio reveló la conexión establecida por el Programa entre los estudiantes participantes y la escuela, un espacio de formación y actuación para estos individuos, proporcionando la experiencia de ser profesor.

Palabras clave: programa Residencia Pedagógica; formación docente; Educación Física Escolar.

1 INTRODUÇÃO

O presente texto analisou dados da pesquisa "*Formação docente no curso de educação física: a construção de saberes na vivência do Programa Residência Pedagógica*", cuja questão norteadora da investigação foi saber como o Programa Residência Pedagógica contribui para a formação inicial dos graduandos de Educação Física. Assim, o objetivo principal da pesquisa foi analisar as contribuições do Programa Residência Pedagógica para a formação de residentes do curso de Educação Física da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-Campus Pau dos Ferros.

Dentre os pressupostos teóricos que orientam esse estudo, partimos da compreensão de que a formação docente, conforme vem sendo discutida nas últimas décadas, deva ser teoricamente sólida e tenha na prática pedagógica sua referência para problematização e ressignificação de saberes teóricos e práticos. Tais discussões apontam a necessidade de que "os processos formativos ultrapassem a preocupação com a dimensão instrumental da profissão

docente, para consolidar um paradigma que perspective a formação como processo de ressignificação da cultura profissional” (Brito, 2006, p. 41), tarefa que requer do professor, sobretudo, vasto conhecimento sobre a realidade educacional, o que implica a construção de toda uma diversidade de saberes. Assim, as discussões de Freire (2011), Tardif (2002), Pimenta e Guedin (2006) e Pimenta (2008) demonstram ser necessário que o sujeito se reconheça como produtor de saberes desde o início de sua experiência formadora, que, no processo de aprender a ensinar, compreenda a complexidade dessa tarefa e as múltiplas dimensões que a envolvem.

Na literatura de referência, é possível encontrarmos autores nacionais e internacionais que discutem sobre esses saberes docentes, tais como Tardif (2002), Gauthier (1998), Borges (2004), Freire (2011). Em Tardif (2002), buscamos a compreensão de que os saberes docentes se organizam em categorias, definindo-se como plurais, temporais, complexos e classificados conforme os seguintes tipos de saberes: da formação profissional, disciplinares, experienciais e curriculares. Entendemos ainda que esses saberes se constroem em diversos espaços formativos, tendo a prática, enquanto práxis, como mediadora desse processo, que tem um lugar e um tempo inicial de formação, mas que permanece em construção durante todo o percurso de trabalho do professor.

Entre as reflexões sobre a práxis educativa, que buscam relacionar teoria e prática, estão as discussões de Konder (2018), para quem o entendimento de práxis assenta-se em uma ação politicamente situada, necessitando de questionamentos profundos para que se verifiquem os erros e acertos, corrigindo-os na e pela prática, fundamentados teoricamente. Nessa relação, também é importante considerar Freire (2011), na defesa de que a práxis político-pedagógica deva se opor a paradigmas limitantes, que buscam alienar os educandos com visões superficiais a respeito da educação e do mundo. O autor descreve uma série de saberes que envolvem, dentre outros aspectos, a relação docência e discência, a criatividade, a ética, a reflexão crítica sobre a prática, sempre sob a perspectiva de que conhecimento se constrói de forma autônoma.

Nessa perspectiva, a construção dos saberes ocorre a partir de um processo educacional intencional (Franco, 2015). Ainda é importante considerar nesse processo formativo a humanização e a cultura que, de acordo com as ideias de Charlot (2006), são indissociáveis do processo educativo:

A educação é um triplo processo de humanização, socialização e entrada numa cultura, singularização-subjetivação. Educa-se um ser humano, o membro de uma sociedade e de uma cultura, um sujeito singular. Podemos prestar mais atenção a uma dimensão do que a outra, mas, na realidade do processo educacional, as três permanecem indissociáveis (Charlot, 2006, p. 15).

O sujeito, nesse caso, é inacabado, pela relevante e permanente troca de experiências entre os indivíduos e a imersão no novo, considerando a singularidade de cada ser humano. No âmbito educacional, a prática ocorre intencionalmente, já que o professor, mediador do conhecimento, está imbuído de grande responsabilidade social; sua tarefa de formação dos discentes requer, então, não apenas conteúdo, mas também a formação humana (Franco, 2020).

Considerando a importância da experiência pedagógica para o futuro professor e aproximando sua área de atuação com o âmbito profissional, contextualizamos as reflexões pautadas até aqui sobre as experiências e fazeres da docência na formação de professores com o Programa Residência Pedagógica, que objetiva gerar um elo entre o futuro professor e a escola. Ao tomar como referência a pesquisa citada, focalizamos as análises subjacentes a este artigo em um dos objetivos específicos da pesquisa, que buscou analisar os saberes pedagógicos construídos pelos residentes a partir das experiências vivenciadas naquele Programa.

Para o desenvolvimento do objetivo proposto, a escrita deste artigo foi estruturada da seguinte forma: a introdução, que contextualiza de forma geral a pesquisa e objetivo deste texto; a discussão sobre a Residência Pedagógica enquanto política de formação, contextualizando-a à área de educação física; o delineamento dos procedimentos metodológicos; a análise e discussão dos resultados, trazendo para o debate a residência e sua contribuição na construção dos saberes docentes; por fim, as considerações finais.

1.2 O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA, A FORMAÇÃO INICIAL E O CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA: SABERES EM DESTAQUE.

O Programa Residência Pedagógica (PRP) foi lançado em março de 2018, através do edital nº 06/2018, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), integrando a Política Nacional de Formação de Professores. Trata-se de uma Política Nacional de Formação de Professores, em que o objetivo principal é auxiliar e aperfeiçoar o processo de formação nos cursos de licenciatura, de modo que os discentes possam realizar uma imersão na escola de educação básica a partir da segunda metade da formação (CAPES, 2020).

Por conseguinte, no edital 01/2020 CAPES (2020) consta a participação de pessoas com funções específicas no programa: o Residente, que, para a sua inserção no programa, deve ter matrícula ativa na Universidade e ter cursado pelo menos 50% do curso, ou seja, estar cursando no mínimo o 5º período; o Preceptor, responsável pelas turmas na escola básica nas quais os residentes irão atuar, também se responsabiliza pelo acompanhamento e orientação destes nas atividades escolares; Docente Orientador, função exclusiva do docente da IES que irá orientar os residentes quanto às tarefas no ensino básico. É ele quem estabelece a relação entre teoria e prática; e o Coordenador Institucional, o organizador, quem executa o projeto institucional

referente à Residência Pedagógica na IES, articulando os subprojetos das diversas licenciaturas que integrarão o projeto macro.

Segundo a CAPES (2020), o Programa Residência Pedagógica tem como premissa básica para a formação inicial assegurar que seus egressos adquiram habilidades e competências necessárias para o ensino nas escolas da educação básica, contribuindo por fim para uma educação de qualidade. Como está disposto no edital Capes 06/2018, o Programa constitui uma política nacional de formação, que busca promover uma maior aproximação entre os saberes adquiridos na Universidade, denominados por Tardif (2004) de saberes da formação profissional, com as práticas desenvolvidas nas salas de aula da educação básica, o que, na articulação com os demais saberes, objetiva a produção de conhecimentos sob a perspectiva de uma formação contextualizada com a realidade da atuação profissional.

Entende-se a formação inicial como palco de produção de práticas formativas para a futura atuação docente na escola, em que as experiências de imersão na prática, como proposto pelo Residência Pedagógica, possibilitam ao aluno em formação a construção dos seus saberes experienciais. Nesse sentido, Pimenta (2008, p. 20) destaca:

Quando os alunos chegam ao curso de formação inicial já têm saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos que foram de diferentes professores [...] o desafio, então, posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu *ver o professor como aluno* ao seu *ver-se como professor* (Grifos da autora).

Pimenta (2008) aponta que esses saberes da experiência abarcam, em seu processo de construção, as relações com os alunos e os colegas de trabalho. O que significa que esses saberes são construídos a partir da pesquisa e reflexão sobre as práticas desenvolvidas no contexto da sala de aula. Desse modo, o Programa Residência Pedagógica, através das múltiplas ações que abarca, visa também contribuir com a construção desses saberes experienciais.

Em se tratando da formação inicial, Nóvoa (2009) afirma que ela não se pauta apenas pela apropriação dos conteúdos aprendidos na universidade ou experiências cotidianas, mas, sim, é o resultado de uma convergência entre os conhecimentos teóricos e práticos, tendo em vista o futuro campo de atuação profissional. Em relação ao Programa Residência Pedagógica, os residentes ficam responsáveis por cumprir com algumas atribuições que são exigidas pelo Edital, quais sejam: que haja um contato constante entre residente e preceptor, para trabalharem em conjunto o plano de atividades; cumprimento de carga horária mínima; profissionalismo, postura e ética; entrega de relatórios no prazo estabelecido; e a notificação de qualquer irregularidade dentro do andamento do programa (Capes, 2020).

Os estudos de Silva, Ferreira, Jesus, Alencar e Araújo (2019) apontam que o Programa Residência Pedagógica aproxima o residente não apenas dos alunos das escolas campo do Programa, mas também dos professores preceptores, alcançando, assim, mais conhecimento e mais experiências do âmbito da docência. Estar na condição de estudante do curso de formação inicial de professores implica a necessidade de práticas que se aproximem da realidade da educação básica, ocasionando o estreitamento entre a teoria e o exercício docente que irá exercer futuramente (Santos; Maximiano; Frossard, 2016).

As abordagens acima citadas compreendem não somente a aplicação das teorias aprendidas na Universidade e os conhecimentos técnicos, mas também as aprendizagens adquiridas em vivências do dia a dia, e no olhar do professor quando reflete sobre o ponto de vista do aluno. Para Darido (2012, p. 34),

A prática de todo professor, mesmo que de forma pouco consciente, apoia-se em determinada concepção de aluno, ensino e aprendizagem que é responsável pelo tipo de representação que o professor constrói sobre o seu papel, o papel do aluno, a metodologia, a função social da escola e os conteúdos a serem trabalhados.

Desse modo, é possível citar a área da Educação Física Escolar como um caminho para o desenvolvimento e exercício pedagógico, pois a Educação Física na escola serve como viés de apoio para o desenvolvimento das demais disciplinas. De fato, essa interdisciplinaridade é algo positivo para os vários componentes curriculares, considerando que a Educação Física proporciona melhorias na coordenação motora do indivíduo, na alfabetização e na sua comunicação social, mas só será realmente benéfica quando os professores assegurarem quais são os objetivos a serem atingidos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trata da Educação Física como:

[...] Componente Curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história (Brasil, 2018, p. 2013).

As Práticas Corporais são tematizadas no Componente Curricular, que as trata em suas diversas formas e significados na sociedade, pois são elas que possibilitam que os sujeitos se expressem por meio dos gestos e movimentos. Na sala de aula, as Práticas Corporais devem proporcionar saberes que permitam aos alunos desenvolverem autonomia, e que eles se apropriem dessas práticas de forma responsável no processo de inserção na sociedade. Conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as práticas são constituídas de três elementos fundamentais: Movimento Corporal (elemento principal e indispensável),

Organização Interna (Pautada na lógica), e Produto Cultural (advém do lazer, saúde, cuidado com o corpo) (Brasil, 2018).

No documento supracitado, o movimento humano é conceituado como um fenômeno cultural dinâmico. Dessa forma, proporciona aos alunos conhecimentos que ampliam sua percepção sobre o cuidado consigo e com os outros através desses movimentos. Esse componente na Educação Básica é enriquecedor, pois oportuniza crianças, jovens e adultos a “experimentar e analisar diferentes formas de expressão que não se alicerçam apenas nessa racionalidade” (Brasil, 2018).

A Educação Física proporciona às pessoas de todas as idades aumentar suas vivências e experiências no âmbito cultural, no que se refere aos saberes corporais, emoções e ludicidade, não se restringindo aos saberes científicos, incentivando os alunos à participação em contextos de lazer e saúde.

O componente curricular Educação Física pertence à área das Linguagens, pelo entendimento das práticas corporais como “textos culturais passíveis de literatura e produção” (Brasil, 2018). Constitui-se de seis Unidades Temáticas: Brincadeiras e jogos; Esportes; Ginásticas; Danças; Lutas; e Práticas corporais de aventura. Essa organização se baseia na proeminência do caráter lúdico, na capacidade de compreensão das regras e ordenamentos, como também na preparação dos alunos para sua atuação na sociedade.

Entendendo a relevância da Educação Física como componente curricular, é possível afirmar que ela deve assegurar aos alunos o aprimoramento de algumas competências. As competências propostas na Base Nacional Comum Curricular seguem as normas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96, que influenciam na construção do conhecimento nos níveis de ensino da Educação Básica (Brasil, 2018).

Dentre suas diversas finalidades, é possível citar: aquisição de conhecimentos históricos, reflexão sobre problemas sociais, criticidade, fruição das diversas manifestações culturais, utilização das diferentes linguagens e formas de expressão. Os alunos devem ser orientados a respeitar e conhecer a diversidade humana, saber posicionar-se, cuidar do físico e mental, além de ter empatia e trabalhar coletivamente.

A formação na área da Educação Física Escolar é norteadada por três aspectos fundamentais: o princípio da inclusão, que promove a participação de todos os alunos através da cultura corporal, em movimentos integrados; o princípio da diversidade, que visa relacionar os sujeitos com várias áreas do conhecimento, tomando como base as dimensões cognitivas, afetivas, motoras e socioculturais; e a categoria de conteúdo, que se organiza em conceitual, atitudinal e procedimental (Brasil, 2019).

A reflexão sobre problemas sociopolíticos (como saúde pública, preconceitos sociais, deficiência e papéis sexuais), através de conteúdos trabalhados em sala de aula, faz-se necessária, principalmente quando o professor tem a pretensão de fazer com que o aluno tenha a capacidade de interpretar situações que podem se relacionar diretamente com sua realidade (Soares *et al.*, 1992).

A cultura corporal na escola propõe conhecimentos que devem emergir da realidade do aluno, de modo que o professor procure trabalhar os conteúdos fazendo referências ao mundo em que o aluno está inserido, fazendo-o pensar criticamente, interpretando a realidade de maneira diferenciada, problematizando questões relevantes na e para a sociedade.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa qualifica-se como um estudo de natureza qualitativa e de caráter exploratório-descritivo. Baseando-se em Gill (2002), as pesquisas descritivas são conceituadas como estudos que evidenciam as características de uma determinada população ou um determinado fenômeno, ou o estabelecimento de relações variáveis. Ainda segundo o autor, a pesquisa exploratória tem a intenção de proporcionar uma maior familiaridade com o problema investigado, com o objetivo de torná-lo mais explícito ou construir suposições, sendo sua abordagem qualitativa. Dessa forma,

Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem a prova dos fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 32).

Para isso, o lócus da pesquisa foi na cidade de Pau dos Ferros, no Estado do Rio Grande do Norte. De acordo com os objetivos já mencionados, a população foi constituída por alunos residentes participantes dos dois editais do Programa Residência Pedagógica, nos anos de 2018 e 2020, do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, *Campus* Avançado de Pau dos Ferros (CAPF).

A amostra foi composta por 13 residentes, participantes dos editais do Programa Residência Pedagógica nos anos mencionados, tomando, portanto, como critério de inclusão, alunos que cursaram ou ainda estavam cursando licenciatura em Educação Física, naquele *Campus* e Universidade. Como critério de exclusão, não foram admitidos como participantes da pesquisa os alunos residentes do curso de Educação Física na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN, *Campus* Avançado de Pau dos Ferros-CAPF, que se desligaram do Programa Residência Pedagógica antes da finalização do edital.

O contato com os sujeitos para o convite de participação na pesquisa ocorreu via *e-mail* e telefone, ambos fornecidos pela universidade. Na oportunidade, o convite foi realizado de forma individual, explicitando os objetivos da pesquisa, assim como também quais os percursos metodológicos iriam ser percorridos para a realização da pesquisa.

A partir do interesse demonstrado pelos participantes da pesquisa, foi enviado de forma *on-line*, por *e-mail*, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), dando total autonomia para a escolha de participação do sujeito, apenas clicando em um local específico criado no documento. No referido documento, está enfatizada a importância do participante da pesquisa guardar em seus arquivos uma cópia do documento eletrônico.

Para obtenção dos dados, utilizamos como instrumento de coleta o questionário *online*, elaborado por meio da plataforma *Google forms*, com questões fechadas e abertas sobre o Programa Residência Pedagógica e docência, para que os participantes tivessem mais espaço ao descrever sua experiência quanto ao programa e para ampliação da pesquisa, contendo mais informações. Assim, o instrumento foi dividido em seções, a começar pelas informações básicas, questões alternativas e questões subjetivas.

Oito itens correspondem à primeira seção, sendo: idade, identificação de gênero, identificação étnico-racial, religião, formação, se está cursando a pós-graduação, se está trabalhando e área de atuação. A segunda seção é composta por quatro itens, sendo: ano do edital em que participou do programa, se o programa influenciou para a escolha da profissão, como avalia a experiência de participação no programa, e se o programa contribuiu para a formação docente.

Em seguida, a última seção se apresenta com três questões abertas, sendo elas: Você acredita que o programa o aproximou do âmbito escolar? Você acredita que a sua experiência com a licenciatura em educação física seria a mesma se não tivesse passado pelo Programa Residência Pedagógica? Com base nas experiências pedagógicas vivenciadas ao longo do programa, fale sobre os principais saberes construídos a partir dessa prática imersa nas escolas.

Desse modo, as questões abertas se constituíram, no contexto da pesquisa, como narrativas, entendendo-se essas narrativas como construções do pensamento dos discentes sobre as experiências vivenciadas. Aqui foram analisados trechos dessas narrativas, sendo os participantes codificados pela numeração A1, A2, A3... e, assim, sucessivamente.

Os dados obtidos provenientes da pesquisa foram analisados por meio de análise de conteúdo. De acordo com Bardin (1997), a análise de conteúdo consiste em técnicas que analisam as comunicações, o que foi dito pelos entrevistados, ou simplesmente o que foi

observado pelo pesquisador, classificando os dados por categorias ou temas, com o objetivo de propiciar melhor compreensão do que está por trás dos discursos dos entrevistados.

As etapas da análise do conteúdo organizam-se em três fases sequenciais. São elas: 1) Pré análise – é habitualmente subdividida em algumas etapas: leitura flutuante, seleção dos documentos a serem submetidos à análise, proposição de hipóteses e objetivos e, por fim, o desenvolvimento de indicadores que subsidiem a interpretação final; 2) Fase da exploração do material – nessa fase as operações são codificadas ou enumeradas; 3) Tratamento de resultados, conclusão e interpretação – fase onde os analistas podem obter resultados fiéis, para fazer suas inferências e explicações acerca dos objetivos previstos, além de resultados inesperados (Bardin, 1977). Com base nesses pressupostos teórico-metodológicos, serão discutidos a seguir os saberes docentes construídos pelos residentes a partir das experiências vivenciadas.

2.1 RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES: O QUE DIZEM AS NARRATIVAS DE FORMAÇÃO.

Dos sujeitos que responderam ao questionário, ao questionarmos se o programa pode influenciar na escolha da profissão, 92% (n= 12) disseram que acreditam que o Programa Residência Pedagógica pode influenciar de alguma forma para a escolha da profissão, e 8% (n=1) disseram que talvez o Programa possa influenciar para a escolha da profissão. A partir dessas respostas, podemos perceber que, mesmo o Programa sendo um mediador para a aproximação do residente com seu futuro ambiente de trabalho, uma minoria não está certa de que possa enxergar nele parte da experiência do ser professor. Essa questão pode se dar por alguns fatores, entre eles simplesmente o fato de o graduando optar por não prosseguir no âmbito educacional, ou não se identificar com a profissão de professor.

A maioria dos colaboradores, correspondente a 85% (n=11), avaliou a experiência no programa Residência Pedagógica como “ótima”, e 15% (n=2) avaliou a experiência no Programa como “boa”. Essa questão também procurava saber se o programa contribuiu para o processo de formação docente de cada sujeito, 100% respondeu que sim. Relacionando esses dados com as respostas sobre pós-graduação e campo de trabalho, notamos que, apesar de a maioria avaliar a experiência como “ótima”, muitos dizem querer prosseguir os seus estudos em outra área profissional.

A maior parte dos sujeitos que pretendem seguir na pós-graduação optaram, em suas respostas, por outra área que não a educacional. De cinco pessoas, somente duas delas optaram por esse campo, enquanto as demais afirmam que irão cursar o bacharelado. Confrontando esses dados, nos questionamos quais fatores podem ser determinantes para que os indivíduos optem por outra linha de pós graduação, mesmo avaliando tão bem essa vivência na Residência

Pedagógica e considerando-a como um fator que pode influenciar na escolha da sua futura área de atuação. Assim, dialogamos com Fonseca e Neto (2020), que discutem esse fator como o resultado de um crescimento da demanda em relação às atividades de práticas corporais, o que reflete em um cenário econômico em expansão relacionado ao trabalho específico do bacharel em Educação Física.

Na sequência, uma das questões mais relevantes em relação ao PRP diz respeito à aproximação estabelecida entre os alunos residentes e a escola como espaço de formação e atuação desses sujeitos. Nesse sentido, questionamos se o Programa Residência Pedagógica aproximou os sujeitos participantes do âmbito escolar durante sua fase de residência. As respostas foram praticamente unânimes sobre a efetivação desse contato e a importância do programa por proporcioná-lo. Dessa forma, ao analisarmos as contribuições do Programa quanto ao contato com a sala de aula de aula, destacamos os seguintes registros:

Sim, pude me aproximar e vivenciar com mais clareza como acontece a escola em si, (...) (A1)

Sim, pois coloca o discente diretamente em contato com a sala de aula (A3).

A partir desses relatos, encontramos o principal objetivo do Programa Residência Pedagógica, a aproximação do residente com a sala de aula. Quando o discente se insere na escola para dar início à regência, ele consegue ter a visão da realidade educacional em que está/estará imerso, como seu futuro ambiente de trabalho. Ocorre, então, a relação dialética entre teoria e prática, pois o aluno, neste caso o residente, terá responsabilidades de docência durante a participação no programa, responsabilidades estas que também terá posteriormente, como profissional.

Essa relação está posta explicitamente no edital CAPES, quanto aos objetivos do Programa:

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 (Brasil, 2018).

Notamos, portanto, que o programa age de forma significativa no processo de formação, pois busca fortalecer a prática docente como aliada ao campo teórico que o licenciando adquire na Universidade. Fortalecendo essa ideia, Nóvoa (2009) argumenta que a formação deve acontecer no exercício da docência, pois a maior parte das aprendizagens necessárias ocorrem através da prática cotidiana da escola.

Ao tratarmos do objetivo de análise central para esse texto, indagamos aos residentes sobre quais foram os saberes construídos a partir da prática imersa nas escolas, baseados em suas experiências vivenciadas ao longo do programa. Em meio às respostas, foram identificadas 3 (três) categorias de interpretação, sendo elas: 1) O saber do pensamento crítico e o saber da prática docente; 2) Saberes adquiridos com base na BNCC; e 3) O saber da adaptação aos sujeitos escolares.

- 1) O saber do pensamento crítico e o saber da prática docente.** Essa categoria se alinha ao pensamento de Paulo Freire (2011), quando destaca que um dos saberes indispensáveis à prática docente é a capacidade de pesquisa e reflexão crítica sobre a própria prática, na busca da apreensão da realidade. Para análise dessa categoria, destacamos os seguintes trechos das respostas dos colaboradores.

Os saberes docentes, a prática em sala de aula, o domínio dos conteúdos, fatores esses que só seriam possíveis após a conclusão do curso e se seguisse para a docência escolar. O programa desperta esse olhar pela docência muito antes de exercê-la (A3).

Através dessa experiência foi possível perceber que a atuação do professor em sala de aula vai muito além de um mero transmissor de informações e de conteúdos, o professor tem a função de formar o sujeito, fazendo com que o aluno desenvolva pensamentos críticos e reflexivos, seguindo pela construção do entendimento e da aprendizagem, como também entender e perceber as dificuldades que o professor de Educação Física passa pra poder desenvolver uma aula que seja atrativa para seus alunos (A5).

O programa contribuiu bastante para que eu conhecesse mais sobre gestão escolar, como planejar e escutar as aulas, a importância de ter e saber se basear com a BNCC (A10).

Há vários saberes construídos, mas o que se mostrou de forma enfática foram os questionamentos acerca das fragilidades e insuficiências da graduação e do próprio programa Residência Pedagógica, no que se refere a preparação do graduando para o ambiente escolar. Para ser mais específico, o maior saber construído em mim foi a capacidade de crítica e reflexão. (A12).

O que mais me marcou com essa experiência foi a imersão na escola, através do RESPED tivemos a oportunidade de adquirir experiências acerca de tudo que envolve o ensino, adaptando a aula para espaços que a escola proporciona, apesar de não serem adequados, se adaptar a alunos que não colaboram para a aula acontecer, trabalhamos com gestão de pessoas, entre outros [...] (A13).

Ao estabelecer esse elo entre a criticidade e a prática docente, sendo as práticas docentes as atividades desenvolvidas pelos professores para auxiliar no processo de aprendizagem dos discentes, logo associamos o professor como mediador desse processo de criticidade nos alunos. Medina (2006) nos leva a essa reflexão, quando afirma que só ao ser humano é permitida

a percepção de si e dos outros, dos seus próprios atos e do mundo que o rodeia, mas que também tem o poder de modificá-los intencionalmente.

E assim o professor o faz através de seus conteúdos, criando estratégias para o desenvolvimento de habilidades e capacidades, e do poder de crítica e reflexão, mas dando autonomia para que o aluno veja o mundo a partir de sua própria ótica. Essa ideia é bem reforçada no relato de A5, quando diz que *“a atuação do professor em sala de aula vai muito além de um mero transmissor de informações e de conteúdos, o professor tem a função de formar o sujeito fazendo com que o aluno desenvolva pensamentos críticos e reflexivos”*.

Esses aspectos são mencionados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como competências, sendo o pensamento científico, crítico e criativo uma delas. Dessa forma, de acordo com essa direção, elencamos mais uma categoria, os saberes obtidos por meio do contato com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

2) Saberes adquiridos com base na BNCC. Essa categoria emerge no contexto dos subprojetos que integram o Programa em cada área, que são orientados para que dialoguem com o conhecimento curricular proposto na BNCC para a educação básica, de forma que, por exemplo, a discussão sobre os direitos e objetivos de aprendizagem se faça pensando-se a forma como podem ser contemplados nas práticas pedagógicas. As falas dos residentes expressam como os saberes em relação a BNCC foram compreendidos e, para além disso, destacam a relação deles com o contexto da sala de aula e com os alunos.

A residência pedagógica foi muito importante, quando participei, lembro-me que a BNCC acabava de ser implantada, então trabalhávamos muito em cima disso (A2).

Nós já vamos colocando em prática a BNCC nas escolas na época, mas a vivência prática, do se relacionar diretamente com o aluno é muito rico (A7).

O programa contribuiu bastante para que eu conhecesse mais sobre gestão escolar, como planejar e escutar as aulas, a importância de ter e saber se basear com a BNCC (A10).

É relevante ressaltar que o Edital do PRP, efetivado no ano de 2018, coincidiu com o momento em que a BNCC estava sendo implementada como Lei nas escolas. Apesar de estar evidente nos relatos o quanto o documento em questão norteou os residentes em sua prática, é fato que surgiram muitas críticas acerca de como ele foi finalizado. Nesse sentido, para Couto, (2022) a BNCC apresenta um caráter neoliberal, no sentido de limitar a autonomia das escolas em considerar as diversidades regionais e culturais, inflexibilizando os currículos, que por sua vez, devem ser inclusivos, considerando os anseios dos discentes com foco na aprendizagem.

Em que pesem as críticas em torno da BNCC, percebemos que o PRP ajudou na compreensão desse documento curricular e sua relação com a escola, de modo que as práticas desenvolvidas buscaram tornar a BNCC uma referência para a análise das propostas pedagógicas e o planejamento nas escolas. Ao levarmos em consideração que os residentes estão imergindo nas escolas e iniciando suas experiências no âmbito pedagógico, é importante e necessário que um documento curricular que serve como uma das referências obrigatórias para o planejamento seja compreendido.

O segundo relato nos revela que a BNCC serviu de norteadora não apenas de conteúdo, mas também como mediadora da aproximação com os alunos, através de suas competências. Dessa forma, os planejamentos escolares se baseiam na BNCC, onde os residentes participam da elaboração de aulas sendo orientados pelos professores preceptores. O professor deve saber selecionar os conteúdos, assim como as estratégias necessárias para o desenvolvimento de competências e habilidades em seus alunos, concepção validada na BNCC, para que, através disso, os alunos tenham mais autonomia e um pleno desenvolvimento.

Além da BNCC, o último relato mostra que é preciso também ter conhecimento sobre gestão escolar. Podemos compreender a gestão escolar como a organização que ocorre dentro da escola, envolvendo todos que compõem o corpo escolar, “considerando o caráter intencional de suas ações e as interações sociais que estabelecem entre si e com o contexto sócio-político, nas formas democráticas de tomada de decisões” (Libâneo, 2007, p. 324). Compreendemos que, se as tomadas de decisão ocorrem de maneira democrática, todos inseridos naquele ambiente têm poder de escolha e opinião.

- 3) O saber da adaptação do professor aos sujeitos escolares.** Consideramos esse saber fundamental, pois, de acordo com Freire (2011, p. 25), “não há docência sem discência”. E, nesse mesmo sentido, Tardif (2002) coloca como fundamental a necessidade de conhecer os alunos como sujeitos sociais e singulares, seus anseios e necessidades de aprendizagem. No Programa Residência Pedagógica, a experiência tem demonstrado que um dos saberes construídos é o da adaptação dos professores aos sujeitos escolares.

O principal foi o fato de construir uma prática pessoal de como se encaixar naquele ambiente. A escola, a sala de aula e os alunos são situações em que demanda da gente um certo controle, principalmente porque são variáveis, cada dia uma nova experiência (A1).

A forma como se aproximar dos alunos, perceber o seu contexto familiar e social fora de sala de aula e levar isso em consideração quando for planejar as aulas para esses alunos (A6).

Maturidade emocional para saber lidar em determinadas situações, saber como ministrar determinado tipo de assunto, pensar em possibilidades e adaptações de acordo com as variáveis que a escola e turma permite (A9).

Dessa forma, Tardif (2002) afirma que é crucial que o professor saiba conhecer seus alunos como sujeitos únicos, cheios de sensibilidade e discernimento, pois assim evitará generalizações e estará capacitado para investigar e adaptar suas práticas. Considerando que o objeto do trabalho docente são os seres humanos, o autor ressalta que os saberes dos professores carregam marcas do seu objeto de trabalho.

As palavras de A1, acima descritas, nos fazem refletir sobre o processo delicado que é inserir-se em um ambiente tão diverso, como é o caso do ambiente escolar. Existe uma demanda de autocontrole por parte do professor, pois cada aluno vive em uma realidade diferente, e o professor deve estar ciente das situações para que, como foi dito anteriormente, não haja generalizações. São culturas, formações e convivências diversas, exigindo do docente sensibilidade para desenvolver não só conhecimentos acerca do aluno, mas também conhecimentos sobre si mesmo.

Dessa forma, é notório que o professor, enquanto mediador de conhecimentos, deva ser dotado de competências, habilidades e estratégias para auxiliar na aprendizagem dos discentes, sobretudo, com as subjetividades dos sujeitos. Todas as categorias acima dialogam entre si, para expressar a vasta tarefa na qual se compromete o professor, através dos saberes construídos pela própria experiência.

3 CONCLUSÕES

Esta pesquisa teve como ponto de partida a discussão sobre a formação docente no curso de Educação Física e a construção de saberes a partir do Programa Residência Pedagógica. Muitas de nossas inquietações partiram da observação cotidiana dos posicionamentos dos graduandos em formação acerca do Estágio Supervisionado, de quanto o tempo em campo era insuficiente para aquisição da experiência necessária ao exercício profissional. Desse modo, a oportunidade de investigar outro tempo e espaço de construção dos saberes da docência, através do Programa Residência Pedagógica, trouxe-nos dados sobre os desafios, possibilidades e os vários saberes que a vivência nesse Programa permite construir, por meio da imersão na escola básica.

A partir do entendimento de que os saberes docentes são sociais e oriundos de diversas fontes, coube-nos refletir a partir dos relatos dos graduandos, como esses saberes foram adquirindo significados nessa experiência. Com base nos resultados, podemos destacar a importância dos alunos participarem desse programa formativo, pois os coloca frente aos desafios da prática, no diálogo permanente com a teoria vista no curso. De forma que conseguimos desvelar algumas contribuições do PRP para a formação docente, em especial no

curso de Educação Física, pois cada relato trouxe pontos importantes sobre o papel deste Programa na vida dos alunos participantes.

Foi possível que destacássemos de maneira significativa uma diversidade de saberes que foram sendo mobilizados ao longo dessas vivências, tais como: o saber do pensamento crítico e o saber da prática docente; saberes adquiridos com base na BNCC e o saber da adaptação aos sujeitos escolares, possibilitando assim que os alunos adquirissem uma percepção mais ampla do campo de sua atuação como profissional.

Foi também avaliado pelos alunos residentes como eles se sentiam em relação ao Programa e à sua prática pedagógica. De acordo com os relatos, para a maioria o Programa agiu como um mediador da experiência do ser professor, pois eles puderam vivenciar a docência antes da conclusão do curso, percebendo quais as carências e insuficiências em sua prática pedagógica, para, então, buscar novos conhecimentos durante esse processo e, dessa forma, ressignificar saberes através da sua experiência. Assim, o programa proporcionou aos residentes a capacidade de pensar criticamente, construir estratégias e soluções teóricas-práticas adaptadas à realidade dos alunos da educação básica, com base nos referenciais teóricos vistos na universidade, através da mediação do professor preceptor e do professor orientador acadêmico.

Dessa forma, os residentes colocaram em prática planejamentos e estratégias pedagógicas referenciadas na Base Nacional Comum Curricular, documento este que auxilia no processo de ensino e seleção dos conteúdos, dentro da proposta pedagógica e da realidade da escola. Os residentes compreenderam que o professor deve se adaptar e conhecer as diversas realidades presentes em sala de aula, tratando cada aluno como um ser subjetivo.

Destarte, cada relato evidencia o elo que se efetiva entre o licenciado e o ambiente escolar através do Programa de Residência Pedagógica. Esse fator favorece a formação de futuros profissionais com uma base teórica e prática mais sólidas, mais objetivados e mais experientes. Assim, a formação inicial se mostra de grande relevância, pois é ela que irá repercutir nas primeiras ações do educador, influenciando e constituindo sua história e trajetória profissional.

Agradecimentos

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio técnico e financeiro.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa. Edições 70, 1977.

BORGES, C. M. F. *O Professor da educação básica e seus saberes profissionais*. Araraquara: JM, 2004.

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

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de educação*, v. 11, n.31, p. 7-18, 2006.

COUTO, P. S. C. *A residência pedagógica como política de formação inicial e continuada de professores: uma análise crítica*. 2022. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2022.

DARIDO, S. C. *Educação física na escola: realidade, aspectos legais e possibilidades*. São Paulo: Cultura Acadêmica/UNESP, 2012.

FONSECA, R. G.; SOUZA NETO, S. *Educação Física, profissionalização e mercado de trabalho: uma análise sobre o projeto profissional*. Movimento, Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 1-16, 2020. DOI 10.22456/1982-8918.98699. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/98699>. Acesso em: 08 fev. 2025.

FRANCO, M. A. R. S. *Pedagogia e prática docente*. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GAUTHIER, C. *et al. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 1998.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Plageder, 2009.

GIL, A. C. *et al. Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

KONDER, L. *O futuro da filosofia da práxis*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

MACEDO, E. Base Nacional Comum Curricular: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? *Educação e Sociedade*. v. 36. n. 133, p. 891-908, out-dez 2015.

NÓVOA, A. *Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

PIMENTA, S. G. (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, W.; MAXIMIANO, F.; FROSSARD, M. Narrativas docentes sobre avaliação do ensino-aprendizagem: da formação inicial ao contexto de atuação profissional. *Movimento*, Porto Alegre, v. 22, n. 3, p. 739-52, jul./set. 2016.

SOARES, C. L. *et al. Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo: Cortez, 1992. 119 p. (Coleção magistério 2. grau. Série formação do professor).

SILVA, M.; FERREIRA, A.; JESUS, I.; ALENCAR, G.; ARAÚJO, V. *Consciência fonológica: articulação entre teoria e prática por meio do programa residência pedagógica*. Trabalho apresentado no III Encontro das Licenciaturas Região Sul, Curitiba, Brasil, 2019.

SOBRE AS AUTORAS

Paloma do Nascimento Almeida possui graduação em Educação Física (Licenciatura) pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- Campus Pau dos Ferros (2022). Mestranda em Ensino de Ciências Humanas e Sociais pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - Campus Pau dos Ferros.

Email: palomaalmeida128@gmail.com

Débora Maria do Nascimento possui doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Mestrado em educação pela Universidade Federal do Pernambuco. Professora do curso de pedagogia e do quadro permanente do programa de Pós-graduação em Ensino (PPGE), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

Email: deboramaria@uern.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1281-5042>

Ubilina Maria da Conceição Maia possui mestrado em Saúde e Sociedade. Professora do Curso de Educação Física da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

Email: ubilinamaia@uern.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8312-5949>

Recebido em 01 de nov. de 2023.

Aprovado em 10 de fev. de 2025.

Publicado em 09 de abr. de 2025.