
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO
MOVIMENTO – INTERUNIDADES**

HEITOR PERRUD TARDIN

**PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO
FÍSICA: ANÁLISE DA MOBILIZAÇÃO DE DISPOSITIVOS E
COMPONENTES DO PRP NA PRODUÇÃO DO
CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE**

Rio Claro - SP

2024

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO
MOVIMENTO – INTERUNIDADES**

HEITOR PERRUD TARDIN

**PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA
EDUCAÇÃO FÍSICA: ANÁLISE DA MOBILIZAÇÃO DE
DISPOSITIVOS E COMPONENTES DO PRP NA
PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO PROFISSIONAL
DOCENTE**

Dissertação apresentada na Unidade do
Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual
Paulista, como parte dos requisitos para
obtenção do título de Mestre em Ciências do
Movimento.

Orientador: Prof. Dr. Samuel de Souza Neto

Rio Claro
2024

T183p

Tardin, Heitor Perrud

Programa Residência Pedagógica na Educação Física : Análise da mobilização de dispositivos e componentes do PRP na produção do conhecimento profissional docente / Heitor Perrud Tardin. -- Rio Claro, 2024
227 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociências, Rio Claro
Orientador: Samuel de Souza Neto

1. Programa Residência Pedagógica. 2. Educação Física. 3. Conhecimento Profissional Docente. 4. Tacto Pedagógico. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

O impacto de uma pesquisa pode ter diferentes componentes ou se restringir a um determinado aspecto mais significativo. Neste caso em específico, se pode apontar para três fatores de impacto:

(1) FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A PRÁTICA DE ENSINO DE PROFESSORES FORMADORES

O texto tem como foco a prática de ensino de professores formadores em curso de licenciatura de educação física, explorando, no Programa Residência Pedagógica (PRP), o portfólio como um dispositivo formativo a partir de uma perspectiva de profissionalização do ensino e não no âmbito de uma aprendizagem artesanal. Neste processo, a análise da prática foi a estratégia metodológica que contribui para a desprivatização da prática do professor, tornando-a pública e servindo de exemplo para a análise de outras práticas. Assim, o primeiro impacto passa pela exploração de uma política educativa que tem no uso de dispositivos uma proposta para a formação. Neste caso, do dispositivo formativo portfólio que entra neste processo também como fator de desenvolvimento profissional.

(2) CONHECIMENTO PROFSSIONAL DOCENTE

Outro fator de impacto passa pela experiência e saber de experiência na prática de ensino que pode dar origem ao conhecimento profissional docente, na mobilização de conhecimentos e práticas, mas principalmente no uso do tacto pedagógico, uma inteligência situada.

(3) COMUNIDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Por fim, o trabalho aponta para a formação de uma comunidade de educação física na esfera da troca de experiências, conhecimentos e reflexões, podendo dar origem a um profissionalismo de colaboração, podendo contribuir para novas pesquisas.

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

The impact of research can have different components or be limited to a specific, more significant aspect. In this particular case, three impact factors can be pointed out:

(1) TEACHER TRAINING: THE TEACHING PRACTICE OF TEACHER TRAINERS

The text focuses on the teaching practice of teacher trainers in the physical education degree course, exploring the Pedagogical Residency Program (PRP), using the portfolio as a formative device from a professionalization perspective of teaching rather than an artisanal learning scope.

In this process, practice analysis was the methodological strategy that contributed to the deprivatization of the teacher's practice, making it public and serving as an example for the analysis of other practices. Thus, the first impact lies in the exploration of an educational policy that proposes the use of devices for training. In this case, the formative device portfolio also enters this process as a factor of professional development.

(2) TEACHING PROFESSIONAL KNOWLEDGE

Another impact factor lies in the experience and experiential knowledge in teaching practice that can give rise to teaching professional knowledge, through the mobilization of knowledge and practices, but mainly in the use of pedagogical tact, a situated intelligence.

(3) PHYSICAL EDUCATION COMMUNITY

Finally, the work points to the formation of a physical education community in the sphere of exchanging experiences, knowledge, and reflections, which can give rise to a collaborative professionalism and contribute to new research.

IMPACTO POTENCIAL DE ESTA INVESTIGACIÓN

El impacto de una investigación puede tener diferentes componentes o restringirse a un aspecto más significativo. En este caso en específico, se pueden señalar tres factores de impacto:

(1) FORMACIÓN DE PROFESORES: LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA DE LOS FORMADORES DE PROFESORES

El texto se enfoca en la práctica de enseñanza de los formadores de profesores en el curso de licenciatura en educación física, explorando el Programa de Residencia Pedagógica (PRP), utilizando el portafolio como un dispositivo formativo desde una perspectiva de profesionalización de la enseñanza y no en el ámbito de un aprendizaje artesanal. En este proceso, el análisis de la práctica fue la estrategia metodológica que contribuyó a la desprivatización de la práctica del profesor, haciéndola pública y sirviendo de ejemplo para el análisis de otras prácticas. Así, el primer impacto radica en la exploración de una política educativa que propone el uso de dispositivos para la formación. En este caso, el portafolio como dispositivo formativo también entra en este proceso como factor de desarrollo profesional.

(2) CONOCIMIENTO PROFESIONAL DOCENTE

Otro factor de impacto radica en la experiencia y el conocimiento experiencial en la práctica de enseñanza que puede dar lugar al conocimiento profesional docente, a través de la movilización de conocimientos y prácticas, pero principalmente en el uso del tacto pedagógico, una inteligencia situada.

(3) COMUNIDAD DE EDUCACIÓN FÍSICA

Finalmente, el trabajo apunta a la formación de una comunidad de educación física en el ámbito del intercambio de experiencias, conocimientos y reflexiones, lo que puede dar lugar a un profesionalismo colaborativo y contribuir a nuevas investigaciones.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA: análise da mobilização de dispositivos e componentes do PRP na produção do conhecimento profissional docente

AUTOR: HEITOR PERRUD TARDIN

ORIENTADOR: SAMUEL DE SOUZA NETO

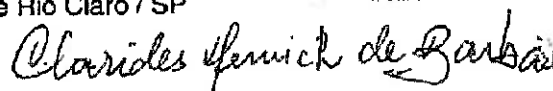
Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Mestre em Ciências do Movimento, área: Biodinâmica do Movimento pela Comissão Examinadora:

Prof. Dr. ROBERTO TADEU IAOCHITE (Participação Virtual)
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro / SP



Assinado de forma
digital por Roberto
Tadeu
Iaochite:12356217627
Data: 2024.03.28
17:51:52 -03'00'

Prof. Dr. CLARIDES HENRICH DE BARBA (Participação Virtual)
UNIR - Universidade Federal de Rondônia / Campus de Porto Velho /



Documento assinado digitalmente



JOSE HENRIQUE DOS SANTOS
Data: 03/04/2024 11:41:19 -03'00'
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. JOSÉ HENRIQUE DOS SANTOS (Participação Virtual)
Departamento de Educação Física e Desportos / UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro / RJ

Rio Claro, 28 de março de 2024

Dedico este trabalho aos meus pais, Edgar Tardin e Sandra Aparecida Perrud Tardin, que sempre estiveram presentes em minha vida, me encorajando, aconselhando, apoiando e ajudando diretamente na realização dos meus sonhos, por mais distantes que estes possam parecer.

AGRADECIMENTOS

Escrevo estes Agradecimentos buscando demonstrar gratidão e carinho a todas as pessoas que de alguma maneira contribuíram diretamente ou indiretamente com a minha pesquisa e com a minha formação acadêmica, profissional e pessoal.

Gostaria de iniciar agradecendo a Deus, por escutar minhas orações e me abençoar de tantas formas que sou incapaz de descrever.

Por falar em bênçãos, quero agradecer meus pais, Edgar Tardin e Sandra Aparecida Perrud Tardin. Sem vocês, eu não teria conseguido chegar até aqui. Cada palavra de apoio, cada conselho, cada momento ao lado de vocês foi essencial para que eu pudesse buscar meus sonhos e eu jamais irei conseguir agradecer-lhes o suficiente por tudo que vocês fizeram e fazem por mim. Obrigado por me fazer acreditar em mim mesmo até quando eu mesmo mais duvidei. Amo vocês.

Aproveito também para agradecer aos meus familiares, em especial aos meus padrinhos Valmir e Ana, que sempre estiveram ao meu lado e realmente são como segundos pais para mim. Minha irmã, que me deu suporte e me incentivou a seguir sempre melhorando, mesmo sem perceber a diferença que ela faz na minha vida.

Gostaria de agradecer também aos meus amigos que estiveram ao meu lado, seja presencialmente ou online (sim, eu sei o quão difícil é me ver fora de casa). São tantos nomes que com certeza irei esquecer-me de mencionar alguns e já peço desculpas por isso: Heitor, Mirella, Guilherme, Alex, Tiago, Matheus, Carlos Eduardo, Thais, Thales, Sérgio, Aline, Kilmer, Miqueias, Rafael, Gustavo. Vocês foram, são e serão vitais em todos os momentos da minha vida, seja profissionalmente, academicamente ou pessoalmente.

Aos professores, desde o ensino fundamental até o nível superior e a pós-graduação, fica aqui meu muito obrigado por todos os ensinamentos. Gostaria de agradecer especialmente ao Prof. Dr. Luiz Rogério Romero por me orientar no TCC e principalmente por me incentivar a ingressar em um Programa de Mestrado e por me indicar ao meu próximo agradecimento, o Prof. Dr. Samuel de Souza Neto, meu orientador, que apesar de todas as dificuldades sempre depositou confiança em mim e me ensinou muito mais do que apenas vida acadêmica.

Meu agradecimento aos companheiros do NEPEF que estão ao meu lado nas dificuldades e conquistas, sempre me ajudando e enriquecendo meus conhecimentos sobre os mais diversos assuntos.

E por último, gostaria de agradecer a mim mesmo, por não desistir de ir atrás dos meus sonhos mesmo com todas as dificuldades e limitações encontradas no caminho, tenho certeza de que todo o esforço vale a pena.

*“To sum up what mamba mentality is,
It means to be able to constantly try to
be the best version of yourself.”*

Kobe Bean Bryant

RESUMO

Esta pesquisa trata do Programa Residência Pedagógica (PRP) na Educação Física (EF), tendo como foco a análise da mobilização de dispositivos, do tacto pedagógico e dos componentes envolvidos na produção do conhecimento profissional docente em uma Comunidade de Educação Física (CEF). Como problemática de estudo: “quais são os dispositivos e componentes do PRP que podem contribuir para a produção do conhecimento profissional docente?”. Coloca-se como objetivo geral analisar a mobilização de dispositivos, do tacto pedagógico e dos componentes do PRP envolvidos na produção do conhecimento profissional docente. Especificamente se busca: (a) identificar os dispositivos mobilizados no Programa Residência Pedagógica e nas Políticas de Formação Docente; (b) averiguar na mobilização dos dispositivos, os componentes que podem contribuir para o desenvolvimento do conhecimento profissional docente; (c) analisar as estratégias de uma comunidade de educação física para o desenvolvimento do tacto pedagógico na produção do conhecimento profissional docente; e, (d) analisar a mobilização do conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional na produção do conhecimento profissional docente. Metodologicamente o caminho escolhido foi a pesquisa qualitativa, estudo descritivo analítico, por descrever o fenômeno estudado de forma detalhada, visando favorecer a interpretação dos dados de forma verbal. Escolheu-se como técnicas: fonte documental, entrevista semiestruturada, revisão integrativa de literatura e análise de conteúdo. Os participantes foram quatro estudantes egressos (residentes) (R1, R2, R3 e R4), tendo como critério a participação integral do estudante no projeto (18 meses) e o acompanhamento dos preceptores. Os resultados foram analisados em quatro eixos: “Dispositivos mobilizados no Programa Residência Pedagógica e nas Políticas de Formação Docente”; “Componentes mobilizados nos dispositivos que podem contribuir para o desenvolvimento do conhecimento profissional docente”; “As estratégias de uma comunidade de educação física para o desenvolvimento do tacto pedagógico na produção do conhecimento profissional docente”; e, “A mobilização do conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional na produção do conhecimento profissional docente”. Como resultados: os principais dispositivos encontrados são Relato de Experiência; Narrativas; Relatório Final; Portfólio; Caso de Ensino. Estes dispositivos são encontrados e utilizados no PRP pesquisado no presente estudo, portanto, contribuem de maneiras diferentes no desenvolvimento do tacto pedagógico e do conhecimento profissional docente. Os componentes mobilizados nos dispositivos que podem contribuir para a produção do conhecimento profissional docente evidenciam como uma CEF pode favorecer o processo de formação inicial, socializando experiências e saberes, além de implementar dispositivos formativos que favorecem o desenvolvimento do conhecimento profissional docente. As estratégias utilizadas no PRP, como a imersão na prática, discussão de textos, acompanhamento de preceptores, implementação de diversos dispositivos e reflexão foram pontos-chaves durante o projeto, auxiliando no desenvolvimento do tacto pedagógico dos residentes. Assim, mobilização do conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional são identificadas ao longo do PRP, demonstrando o alcance multifacetado do PRP que colabora com a legislação vigente na formação de professores. Concluindo, entende-se que o PRP, desenvolvido neste trabalho como uma CEF pode favorecer a formação e a profissionalização docente. Assim como a implementação de dispositivos formativos contribuem com esse cenário de forma direta e positiva. O conhecimento profissional docente e o tacto pedagógico se desenvolvem na prática, e com isso, o PRP se apresenta como um cenário favorável para que isto ocorra de maneira natural e orientada.

Palavras-Chave: Educação Física; Residência Pedagógica; Conhecimento Profissional Docente; Tacto Pedagógico.

ABSTRACT

This research addresses the Pedagogical Residency Program (PRP) in Physical Education (PE), focusing on the analysis of the mobilization of devices, pedagogical tact, and components involved in the production of professional teaching knowledge in a Physical Education Community (PEC). The research problem is: "What are the devices and components of the PRP that can contribute to the production of professional teaching knowledge?" The general objective is to analyze the mobilization of devices, pedagogical tact, and components of the PRP involved in the production of professional teaching knowledge. Specifically, the research aims to: (a) identify the devices mobilized in the Pedagogical Residency Program and in Teacher Training Policies; (b) investigate the components that can contribute to the development of professional teaching knowledge through the mobilization of these devices; (c) analyze the strategies of a physical education community for developing pedagogical tact in the production of professional teaching knowledge; and (d) analyze the mobilization of professional knowledge, professional practice, and professional engagement in the production of professional teaching knowledge. Methodologically, a qualitative research approach was chosen, specifically an analytical descriptive study, aiming to describe the studied phenomenon in detail and facilitate the verbal interpretation of the data. The selected techniques included document analysis, semi-structured interviews, integrative literature review, and content analysis. The participants were four graduate students (residents) (R1, R2, R3, and R4), selected based on their full participation in the project (18 months) and supervision by preceptors. The results were analyzed across four themes: "Devices mobilized in the Pedagogical Residency Program and Teacher Training Policies"; "Components mobilized in the devices that can contribute to the development of professional teaching knowledge"; "Strategies of a physical education community for developing pedagogical tact in the production of professional teaching knowledge"; and "The mobilization of professional knowledge, professional practice, and professional engagement in the production of professional teaching knowledge." The main devices identified were Experience Report, Narratives, Final Report, Portfolio, and Teaching Case. These devices are found and used in the PRP studied, thus contributing in various ways to the development of pedagogical tact and professional teaching knowledge. The components mobilized in the devices that can contribute to the production of professional teaching knowledge highlight how a PEC can enhance the initial training process by sharing experiences and knowledge, as well as implementing formative devices that foster the development of professional teaching knowledge. The strategies used in the PRP, such as immersion in practice, text discussions, preceptor guidance, implementation of various devices, and reflection, were key elements during the project, aiding in the development of the residents' pedagogical tact. Thus, the mobilization of professional knowledge, professional practice, and professional engagement were identified throughout the PRP, demonstrating the multifaceted reach of the PRP, which aligns with current legislation on teacher training. In conclusion, it is understood that the PRP, developed in this study as a PEC, can enhance teacher training and professionalization. Additionally, the implementation of formative devices directly and positively contributes to this scenario. Professional teaching knowledge and pedagogical tact develop in practice, and the PRP provides a favorable environment for this to occur naturally and in a guided manner.

Keywords: Physical Education; Pedagogical Residency; Professional Teaching Knowledge; Pedagogical Tact.

RESUMEN

Esta investigación aborda el Programa Residencia Pedagógica (PRP) en Educación Física (EF), centrándose en el análisis de la movilización de dispositivos, del tacto pedagógico y de los componentes involucrados en la producción del conocimiento profesional docente en una Comunidad de Educación Física (CEF). La problemática central es: “¿Cuáles son los dispositivos y componentes del PRP que pueden contribuir a la producción del conocimiento profesional docente?”. El objetivo general es analizar la movilización de dichos elementos en el PRP, específicamente: (a) identificar los dispositivos movilizados en el Programa Residencia Pedagógica y en las Políticas de Formación Docente; (b) averiguar cuáles componentes pueden contribuir al desarrollo del conocimiento profesional docente mediante la movilización de estos dispositivos; (c) analizar las estrategias de una CEF para el desarrollo del tacto pedagógico en la producción del conocimiento profesional docente; y (d) analizar la movilización del conocimiento, práctica y compromiso profesional en la producción del conocimiento docente. Metodológicamente, se adoptó un enfoque de investigación cualitativa, con un estudio descriptivo analítico, buscando describir el fenómeno estudiado en detalle y facilitar la interpretación verbal de los datos. Las técnicas utilizadas incluyeron análisis documental, entrevistas semiestructuradas, revisión integrativa de la literatura y análisis de contenido. Los participantes fueron cuatro estudiantes graduados (residentes) (R1, R2, R3 y R4), seleccionados por haber completado integralmente el proyecto (18 meses) y por el seguimiento de los preceptores. Los resultados se organizaron en cuatro ejes: “Dispositivos movilizados en el Programa Residencia Pedagógica y en las Políticas de Formación Docente”; “Componentes movilizados en los dispositivos que pueden contribuir al desarrollo del conocimiento profesional docente”; “Estrategias de una comunidad de educación física para el desarrollo del tacto pedagógico en la producción del conocimiento profesional docente”; y “Movilización del conocimiento profesional, práctica profesional y compromiso profesional en la producción del conocimiento docente”. Los principales dispositivos identificados fueron: Informe de Experiencia, Narrativas, Informe Final, Portafolio y Caso de Enseñanza. Estos dispositivos, utilizados en el PRP, contribuyen de diferentes maneras al desarrollo del tacto pedagógico y del conocimiento profesional docente. Los componentes movilizados en los dispositivos demuestran cómo una CEF puede favorecer el proceso de formación inicial, socializando experiencias y saberes, además de implementar dispositivos formativos que promuevan el desarrollo del conocimiento profesional docente. Las estrategias utilizadas en el PRP, como la inmersión en la práctica, discusión de textos, seguimiento de preceptores, implementación de diversos dispositivos y reflexión, fueron elementos clave durante el proyecto, ayudando en el desarrollo del tacto pedagógico de los residentes. Así, la movilización del conocimiento, práctica y compromiso profesional se observó a lo largo del PRP, mostrando el alcance multifacético del programa y su contribución a la formación de profesores, conforme a la legislación vigente. El PRP, desarrollado en este estudio como una CEF, puede favorecer la formación y profesionalización docente, con la implementación de dispositivos formativos contribuyendo de manera directa y positiva a este proceso. El conocimiento profesional docente y el tacto pedagógico se desarrollan en la práctica, y el PRP se presenta como un entorno propicio para que esto ocurra de manera natural y orientada.

Palabras clave: Educación Física; Residencia Pedagógica; Conocimiento Profesional Docente; Tacto Pedagógico.

LISTA DE FIGURAS

Quadro 1 – Formação de Professores e Residência Pedagógica: Formação Prática, dispositivo pedagógico e Comunidade de Educação Física.....	48
Quadro 2 – Programa Residência Pedagógica nas Licenciaturas e Educação Física: Dimensão da Formação Prática: Dimensão Sociopolítica e Dimensão Profissional.....	52
Quadro 3 – Programa Residência Pedagógica nas Licenciaturas e Educação Física: Dimensão da Formação Prática: Dimensão Sociopolítica e Dimensão Profissional.....	53
Quadro 4 – Residência: Educacional, Pedagógica e Docente.....	55
Quadro 5 – Programa Residência Pedagógica nos Editais CAPES: 2018, 2020, 2022.....	57
Quadro 6 – Programa Residência Pedagógica: Formação Prática nas Licenciaturas.....	59
Quadro 7 – Programa Residência Pedagógica: Comunidade de Educação Física.....	69
Quadro 8 – A Residência Pedagógica nas Licenciaturas e Educação Física: Dispositivos e Componentes.....	71
Quadro 9 – A Residência Pedagógica nas Licenciaturas: Dispositivos e Componentes.....	72
Quadro 10 – Componentes Mobilizados nos Dispositivos em Relação ao Conhecimento Profissional Docente.....	97
Quadro 11 – Dispositivos Mobilizados nas Fontes de Dados.....	136
Quadro 12 – Componentes mobilizados nos dispositivos para a produção do conhecimento Profissional Docente.....	137
Quadro 13 – Os Saberes Docentes Mobilizados na Revisão Integrativa, Entrevista e Análise Documental.....	138

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO

BNCC – BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

BNC-FORMAÇÃO – BASE NACIONAL CURRICULAR–FORMAÇÃO DE PROFESSORES

CAAE – CERTIFICADO DE APRESENTAÇÃO DE APRECIÇÃO ÉTICA

TCLE – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

CAPES - COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR

EUA – ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA

CEF – COMUNIDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

PRP – PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

CEP – COMITE DE ÉTICA EM PESQUISA

CPD – CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

EF – EDUCAÇÃO FÍSICA

ES – ESTÁGIO SUPERVISIONADO

NPM – NEW PUBLIC MANAGEMENT

NGP – NOVA GESTÃO PÚBLICA

PCC – PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR

EEF – ESTUDANTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

PCK – PEDAGOGICAL CONTENT KNOLODGE

PEF – PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

PIBID – PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA

RIL – REVISÃO INTEGRATIVA DE LITERATURA

SMERC – SECRTARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE RIO CLARO

DREL – DIRETORIA REGIONAL DE ENSINO DE LIMEIRA

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 QUADRO CONCEITUAL	19
2.1 O ENSINO COMO PROFISSÃO	19
2.2 O CONHECIMENTO DO PROFESSOR	22
2.3 O <i>HABITUS</i> DOCENTE	26
3 METODOLOGIA	31
3.1 ENFOQUE METODOLOGICO	31
3.2 LÓCUS E PARTICIPANTES	32
3.2.1 Participantes	32
3.2.2 Desenho do estudo: procedimentos metodológicos utilizados na organização do PRP	34
3.3 DESENHO DA PESQUISA	39
3.3.1 REVISÃO INTEGRATIVA DE LITERATURA	39
3.3.2 ANÁLISE DOCUMENTAL	40
3.3.3 ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	40
3.3.4 ANÁLISE DE CONTEÚDO	42
3.4 TRIANGULAÇÃO DE DADOS	43
4 PROGRAMA RESIDENCIA PEDAGÓGICA: FORMAÇÃO PRÁTICA, POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE, DISPOSITIVO PEDAGÓGICO E COMUNIDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA	45
4.1 REVISÃO INTEGRATIVA DE LITERATURA	47
4.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E EDITAL CAPES – PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: EM QUESTÃO, AS PROPOSTAS DO PROCESSO PARA A FORMAÇÃO PRÁTICA	49
4.2.1 Formação de Professores da Educação Básica	49
4.2.2 Editais CAPES – Programa Residência Pedagógica	51
4.3 O QUE NOS REVELAM O BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES; DOSSIÊS; ARTIGOS E ANPED?	52
4.3.1 Formação Prática	54
4.3.2 Dispositivo Pedagógico	63
4.3.3 Comunidade de Educação Física	69
4.4 PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA”: A MOBILIZAÇÃO DE DISPOSITIVOS NOS CURSOS DE LICENCIATURAS E DE EDUCAÇÃO FÍSICA	71
4.5 OS ACHADOS DA REVISÃO INTEGRATIVA	79
4.6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A REVISÃO INTEGRATIVA	83
5. COMPONENTES MOBILIZADOS NOS DISPOSITIVOS QUE PODEM CONTRIBUIR PARA A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	86
5.1 COMUNIDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA	86
5.2 A ABRANGÊNCIA DOS DISPOSITIVOS NO CONTEXTO PESQUISADO	92

6 - AS ESTRATÉGIAS DE UMA COMUNIDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O DESENVOLVIMENTO DO TACTO PEDAGÓGICO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE.....	103
6.1 O TACTO PEDAGÓGICO.....	104
6.2 A PRODUÇÃO DO TACTO PEDAGÓGICO NO PRP	106
7 A MOBILIZAÇÃO DO CONHECIMENTO PROFISSIONAL, PRÁTICA PROFISSIONAL E ENGAJAMENTO PROFISSIONAL NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	115
7.1 - CONHECIMENTO PROFISSIONAL	115
7.2 - PRÁTICA PROFISSIONAL	121
7.3 - ENGAJAMENTO PROFISSIONAL.....	127
7.4 A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE.....	132
8 REVISÃO INTEGRATIVA, ANÁLISE DOCUMENTAL E ENTREVISTA: OS ACHADOS DA PESQUISA.....	136
9. A TÍTULO DE CONCLUSÃO, OS DISPOSITIVOS FORMATIVOS, A PRÁTICA PROFISSIONAL E O TACTO PEDAGÓGICO COMO COMPONENTES DO CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	140
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	144
ANEXOS	161
ANEXO 1 – TCLE.....	161
1.1 TCLE RESIDENTES	161
1.2 TCLE PRECEPTORES.....	164
ANEXO 2 – RELATÓRIO DO RESIDENTE - Exemplo.....	167
ANEXO 3 – Entrevista – Residente 4.....	200
APÊNDICES	218
APÊNDICE 1 - Consulta no Google Forms sobre a participação na pesquisa	218
APÊNDICE 2 - Roteiro de Entrevista para o Estudante - Residente	220
APÊNDICE 3 - Roteiro de Entrevista para o Professor - Preceptor	222

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa analisa a mobilização de dispositivos e componentes do PRP na produção do conhecimento profissional docente (CPD) em uma comunidade de educação física.

Neste contexto problematiza que o período entre o fim da formação e o início da profissão, na prática de ensino/inserção profissional do estudante na escola ou do professor iniciante, tem sido silenciado por parte das universidades, das políticas públicas e dos professores experientes, configurando-se como um tempo *entre-deux* (Nóvoa, 2019). Da mesma forma que considera que é neste tempo *entre-deux* que os estudantes e os professores iniciantes mobilizam saberes profissionais, uma base de conhecimentos, podendo dar origem ao conhecimento profissional docente (Shulman, 1987) e a uma epistemologia da prática profissional (Tardif, 2014).

Porém, o termo “silenciado” não foi utilizado como falta de verbalização, mas com significado e intenção, evitando ser “apagado” por aquilo que é silenciado por muito tempo (Orlandi, 2007). O autor, Orlandi (2007), chama a atenção para a face política do silêncio, onde objetivamente busca-se “tomar” ou “tirar” a palavra e a força de expressão de algo. Da mesma forma, o termo inserção profissional, comumente utilizado para os professores iniciantes, está sendo utilizado aqui com o sentido de inserção profissional de estudantes de licenciatura em trabalhos e atividades vinculadas a situações formais de estágio supervisionado, iniciação à docência no PIBID ou Residência Pedagógica. Esta compreensão é proveniente de Pila Telenã (1978) que ao analisar a entrada de estudantes em situação de estágio supervisionado na escola, considerou a como uma das etapas da inserção profissional no ensino. Trata-se de atividades que exigem a formalização e o acompanhamento de professores universitários e professores de escola em situações de prática de ensino formal.

Esta prática ensino intencional está, por sua vez, associada ao exercício da profissionalidade docente na aquisição de uma cultura profissional que em Tardif (2014) abarca o discernimento (certo e errado), a aprendizagem da profissão (incorporação de um *habitus* social) e ética profissional; em Nóvoa (2017), o discernimento e o tacto pedagógico (inteligência situacional); e, em Contreras (2002), a obrigação moral (afetividade e moralidade), compromisso com a comunidade (compromisso social: pares e sociedade) e competência profissional (associada a obrigação moral e o compromisso com a comunidade).

Neste contexto, o conhecimento profissional docente (CPD) aparece como um dos indicativos da qualidade do ensino, mas também da docência como profissão, provendo legitimidade para o professor e diferenciando-o de um técnico (Souza Neto, Cyrino; Borges, 2019).

O CPD encontra-se enraizado no trabalho docente e se refere ao conhecimento do professor orientado para as situações de prática, capaz de mobilizar e transpor diferentes conhecimentos formais, culturais e experienciais em conhecimentos da prática (Ponte; Oliveira, 2002). Assim, o que se desenha é encontrar - nos dispositivos mobilizados na produção dos saberes docentes (Tardif, 2014), tacto pedagógico [inteligência situacional e ou inteligência reflexiva (Moscoso, 2021; Nóvoa, 2017)] - conhecimento profissional docente (Nóvoa, 2019; Shulman, 1987), uma via de mão dupla (vai-e-vem) na aquisição de uma cultura profissional docente (Tardif, 2014) e incorporação de um ponto de vista pedagógico (Azanha, 2006).

Porém, Lüdke (2011) afirma que a formação inicial tem sua importância reconhecida e começa a se expandir em termos quantitativos e qualitativos, tanto nas universidades quanto no campo científico. Contudo, esse crescimento da formação inicial é acompanhado da valorização da prática profissional, implementando a prática como um dos pilares centrais da formação e do processo de profissionalização docente (Holmes Group, 1986). Com isso, a formação profissional necessita de que o componente prático na formação inicial seja fator central, a CEF em questão que será melhor desenvolvida em seu tópico, demanda uma certa carga horária prática fazendo com que seus participantes desenvolvam atividades no seu futuro local de trabalho, evidenciando como a prática pode ser realizada no contexto de formação inicial como forma de desenvolver-se profissionalmente.

Nesta direção, visando ampliar este processo, observa-se que a aquisição do CPD não se restringe a uma base de conhecimento de natureza cognitiva, mas envolve também processos de socialização na constituição de uma identidade profissional (Oliveira, 2010), bem como a aquisição de uma cultura profissional (Tardif, 2014) na interação social que os seres humanos são submetidos diariamente (Charlot, 2020). Dessa forma, estudar a composição do CPD se torna fundamental, pois se trabalha com a perspectiva do conhecimento que emerge da prática profissional dos professores (em formação), ressignificando na forma de uma produção de conhecimento.

Na docência, esse processo se torna fundamental ao considerar a prática como *locus* de formação e produção de saberes (Souza Neto; Cyrino; Borges, 2019), bem como de incorporação de um *habitus* profissional (Souza Neto; Benites; Silva, 2010), relacionado a uma cultura profissional (Tardif, 2014). Trata-se de uma estrutura, estruturada, estruturante que ocorre a partir da mediação das estruturas mentais com as estruturas sociais na qual o exterior é interiorizado e o interior é exteriorizado na formação de um *habitus* (Bourdieu, 1989).

Nesta direção algumas questões, ainda, presentes na formação chamam a atenção para maiores investigações, como: Que tipo de atividades formativas têm potencial para favorecer o

desenvolvimento dos conhecimentos profissionais? Como formar, simultaneamente, profissionais reflexivos, com postura investigativa e capazes de analisar e de teorizar sobre as suas práticas? Gatti, et al (2019) compreendem que estas perguntas para serem respondidas necessitam de investigações que levem em consideração contextos, propostas curriculares e diferentes realidades, no intuito de encontrar elementos que possibilitem ressignificar os currículos e consequentemente a profissão docente (Aroreira; Pimenta, 2019, Faria; Diniz-Pereira, 2019; Soares et al, 2020).

Dessa forma assumimos que as perguntas apresentadas por Gatti et al. (2019) se tornam pertinentes como questões do presente estudo, sendo redimensionadas no seguinte **problemática de estudo**: “quais são os dispositivos e componentes do PRP que podem contribuir para a produção conhecimento profissional docente?”

Nesta pesquisa, aborda-se a questão do conhecimento profissional, desenvolvimento profissional e prática profissional, por meio de um programa de inserção profissional, mais especificamente o Programa Residência Pedagógica (PRP), que foi realizado entre primeiro de agosto de 2018 até 31 de janeiro de 2020, podendo trazer respostas significativas. O PRP consiste em uma ação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que foi primeiramente regulamentado e implementado pelo Edital Capes nº 06 de 2018.

O Programa Residência Pedagógica (PRP) se apresenta como uma perspectiva de comunidade onde licenciandos e docentes podem compartilhar suas experiências e através da prática repensar suas ações durante as aulas e desenvolver seu CPD de maneira prática e social. Neste sentido, a explicação sobre o Programa foi dividida em três partes: a) Conceito de PRP; b) O que se fala sobre o PRP?; c) Contradições do Processo.

(a) Conceito de PRP

Para Faria e Diniz-Pereira (2019) a ideia de implementar o PRP não é recente, isto é, o programa tem resquícios de tentativas de implementação desde meados de 2003, utilizando a consagrada Residência Médica como parâmetro e inspiração. No entanto, uma das maiores diferenças entre ambas se apresenta no período de sua realização, onde a Pedagógica é feita nos anos finais da formação inicial e seu contraponto na medicina se encontra após a formação inicial, sendo encarada como um aprofundamento dentro da profissão (Bendrath; Reis, 2021).

Segundo CAPES (2018) o PRP busca:

- I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnósticos sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
- II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;

- III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores.
- IV. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Neste sentido, entende-se o PRP como um momento destinado a prática pedagógica, contudo, destaca-se a necessidade de atrelar esta prática com a teoria desenvolvida e estabelecida pela literatura e legislação. Com isso, o PRP preza por inserir os residentes o maior tempo possível dentro do seu futuro local de trabalho, onde este possa se desenvolver com o auxílio de profissionais experientes e de suas próprias vivências.

(b) O que se fala sobre o PRP?

Em um estudo de revisão de literatura realizada por Cardoso, Kimura e Nascimento (2021) é apontado que a maioria dos estudos desenvolvido com a temática PRP aborda relatos de experiência, onde o PRP contribui positivamente para a formação docente, principalmente, nas áreas de relação entre Universidade e Escola Básica, desenvolvimento profissional docente, desenvolvimento da postura reflexiva e promoção de metodologias.

Assim, o PRP possibilita o desenvolvimento da profissionalidade docente, implementando a prática e a teórica juntamente com um professor mais experiente para auxiliar no processo de formação, esta junção promove a expansão do “repertório de saberes” dos residentes, mesmo em cenários não favoráveis para a formação inicial (Tardin; Romero, 2022).

Como constatado anteriormente, essa vivência intensa da prática na realidade escolar pode promover o desenvolvimento de um futuro professor competente que tem sua prática fundamentada em suas experiências e na literatura. No entanto, como aponta Borges, Oliveira e Johann (2021) este processo pode favorecer mudanças nas concepções dos licenciandos sobre sua própria futura profissão, fazendo com que estes compreendam melhor seu papel como docente e o valor da disciplina que ministra para cada aluno e para a sociedade como um todo, além de quebrar paradigmas e estereótipos ligadas à sua área de atuação.

(c) Contradições do Processo

Contudo, segundo Silveira e Marinho (2020) existem semelhanças entre o PRP e Estágio Supervisionado (ES), analisando qualitativamente as orientações feitas para cada um destes momentos, ressaltando seus pontos de convergência e divergência. Desse modo, apesar de possuírem objetivos e metodologias semelhantes, em seu capítulo 2.1 parágrafo II, um dos objetivos do PRP consiste em “Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;”, essa reformulação pode ser encarada como ao menos polêmica, visto que, o PRP ainda passa por incertezas e adequações.

Muitas dessas incertezas perpassam questões de ordem políticas e de intencionalidade por trás do documento, devido ao fato de se enquadrar como uma política de formação de professores dentro de um período extremamente conturbado da política nacional, e estar atrelado fortemente ao que se é trabalhado dentro da BNCC, que por si só já possui inúmeras controvérsias, deixando marcas dentro do PRP que podem ser interpretadas como positivas ou negativas (Farias; Cavalcante; Gonçalves, 2020). Além das questões citadas anteriormente, Gimenes (2018) demonstra como esses programas de inserção profissional podem ser excludentes, partindo do ponto de vista de que a qualidade de formação inicial deve ser igual para todos, os programas de indução permitem um número de vagas limitado, obrigando uma parte dos licenciandos buscar novas formas de se desenvolver ou então, aceitar essa exclusão.

Apesar das controvérsias e polêmicas o PRP continua a existir e, portanto, grande parte da literatura concorda que suas contribuições são positivas para a prática profissional e a relação desta com a teoria, evitando a prática vazia, deixando claro a importância do suporte teórico e das experiências pessoais de cada futuro professor (Tardin; Romero, 2022; Santos, 2020; Monteiro et al, 2020; Mello; Arrais, 2021; Cardoso; Kimura; Nascimento, 2021).

Neste contexto, a pesquisa tem como **objetivo geral** identificar e analisar a mobilização de dispositivos, do tacto pedagógico e dos componentes do PRP envolvidos na produção do conhecimento profissional docente. Especificamente se busca:

- (a) identificar os dispositivos mobilizados no Programa Residência Pedagógica e nas Políticas de Formação Docente;
- (b) averiguar na mobilização dos dispositivos, os componentes que podem contribuir para o desenvolvimento do conhecimento profissional docente;
- (c) analisar as estratégias de uma comunidade de educação física para o desenvolvimento do tacto pedagógico na produção do conhecimento profissional docente e;
- (d) analisar a mobilização do conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional para a produção do conhecimento profissional docente.

Cabe, ainda, informar que o trabalho foi organizado em nove capítulos, o primeiro formado pela problematização do objeto de estudo pertinente a este capítulo denominado de 1 INTRODUÇÃO; no capítulo 2 QUADRO CONCEITUAL a ênfase foi para promover embasamento teórico para o presente estudo e demonstrar quais são as perspectivas aqui abordadas; no capítulo 3 METODOLOGIA foi explorado a questão metodológica da pesquisa, detalhando o caminho científico seguido para realização da pesquisa. Já o capítulo 4 DISPOSITIVOS MOBILIZADOS NO PROGRAMA RESIDENCIA PEDAGÓGICA E NAS POLÍTICAS DE

FORMAÇÃO DOCENTE realiza uma Revisão Integrativa de Literatura, analisando o que a literatura especializada apresenta sobre os dispositivos no PRP; o capítulo 5 COMPONENTES MOBILIZADOS NOS DISPOSITIVOS QUE PODEM CONTRIBUIR PARA A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE trata sobre a formulação de uma Comunidade de Educação Física e sua contribuição para o desenvolvimento do Conhecimento Profissional Docente; no capítulo 6 AS ESTRATÉGIAS DE UMA COMUNIDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O DESENVOLVIMENTO DO TACTO PEDAGÓGICO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE é discutido sobre as estratégias utilizadas na CEF e sua influência no desenvolvimento do Tacto Pedagógico; para o capítulo 7 A MOBILIZAÇÃO DO CONHECIMENTO PROFISSIONAL, PRÁTICA PROFISSIONAL E ENGAJAMENTO PROFISSIONAL NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE é feita a discussão sobre as dimensões da profissão docente segundo a legislação, elas consistem em conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional; para o capítulo 8 REVISÃO INTEGRATIVA, ANÁLISE DOCUMENTAL E ENTREVISTA: OS ACHADOS DA PESQUISA é realizada uma revisão da discussão feita até aqui e uma triangulação de dados é realizada; e por último, o capítulo 9 A TÍTULO DE CONCLUSÃO, OS DISPOSITIVOS FORMATIVOS, A PRÁTICA, O TACTO PEDAGÓGICO E O COMPROMISSO SOCIAL COMO COMPONENTES DO CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE é descrita a conclusão do presente estudo.

2 QUADRO CONCEITUAL

2.1 O ENSINO COMO PROFISSÃO

Em Lüdke (2011) observou-se que a formação inicial tem a sua importância reconhecida e começa a se expandir em termos quantitativos e qualitativos, tanto nas universidades quanto no campo científico. Contudo, esse crescimento da formação inicial é acompanhado da valorização da prática profissional, implementando a prática como um dos pilares centrais da formação e do processo de profissionalização docente (Holmes Group, 1986).

Por processo de profissionalização do ensino o que se entende é a passagem do “ofício artesanal em que se aplicam técnicas e regras” para “uma profissão, em que cada um constrói suas estratégias, apoiando-se em conhecimentos racionais e desenvolvendo sua especialização de ação na própria situação profissional, assim como sua autonomia” (Altet, 2001, p. 25), garantindo uma maior qualidade para a educação, valorizando o professor como profissional e legitimando sua função perante a sociedade (Tardif, 2014). Ginsburg (1990) considera a profissionalização como um processo em que os trabalhadores melhoram seu estatuto e aumentam seu poder e autonomia, de modo a levar a autorregulação a competência específica, vantagens e benefício próprios (Oliveira, 2010; Nóvoa, 1993). Porém, na contramão desse processo há a proletarização que provoca uma degradação do estatuto, do poder e da autonomia do professor.

Tardif (2014) aponta que o Movimento de Profissionalização do Ensino não é recente, tendo perpassado todo o século XX e acelerado a partir dos anos 80 (Souza Neto; Ayoub, 2021), tendo a sua oficialização por meio de um documento redigido por um conjunto de profissionais da educação nos EUA conhecido como Holmes Group, no ano de 1986 (Imbernón, 2011). Entre as demandas que foram apresentadas pelo Holmes Group (1986) destacam-se: (a) os professores devem assumir o papel de regulamentadores de sua profissão, assim como a formação inicial ser realizada em curso superior com pelo menos quatro anos de duração; (b) os salários devem ser compatíveis com outros profissionais que possuem formação de nível superior, bem como as condições de trabalho devem ser revistas e aprimoradas e; (c) a implementação de uma base de conhecimentos próprios da profissão docente entre outros pontos. Neste processo, Tardif (2014), em sua análise sobre a profissionalização do ensino, apresenta que o percurso para se chegar a esta proposição passa por três idades, considerando a vocação; o ofício; e, a profissão.

Na Idade do Ensino como Vocação (século XVIII ao século XIX) – A Educação como Prática Moral, ela aparece vinculada a ideia da escolha profissional como uma profissão de fé a uma ordem religiosa, dando à docência uma conotação de dom divino, pois não há uma formação inicial formal e nem uma função remunerada. O vocacionado a esta tarefa seguia indicativos de amor pelas crianças, uma forma de apostolado, uma aprendizagem pela tentativa-erro e a observação dos “professores” mais experientes. A Educação como Prática Moral a ser seguida engendra-se na moral dos bons costumes, tornando a educação essencialmente moral, pois era preciso dar a norma (Fonseca; Souza Neto, 2020). Embora essa idade tenha sido substituída a partir da instalação das repúblicas burguesas no século XIX, essa “Prática Moral” permanece até hoje na prática dos professores, pois a educação é também uma prática moral.

Na Idade do Ensino como Ofício – o Trabalho (Século XIX ao Século XX), ela caracteriza o ensino como uma ocupação remunerada e passa a ter uma regulação; o Estado assume a direção da Educação, passando a exigir uma formação inicial em escolas normais e, posteriormente, em universidades, assim como é estabelecido uma base salarial. Neste período, Tardif (2013) reconhece inúmeras conquistas com relação a etapa anterior, bem como se estabelece um corpo de técnicas e habilidades no exercício docente. No entanto, cabe ressaltar que em comum com o Ensino na Idade da Vocação, o Ensino na Idade do Ofício se pauta, ainda, na aprendizagem pela tentativa-erro. Neste processo, os bons modelos são os professores experientes e as boas escolas (Fonseca; Souza Neto, 2020), bem como perpassam representações de que quanto mais se ensina, mais se aprende. Há a perspectiva de fundamentação científica para o ensino e a aprendizagem, mas essa se faz de fora para dentro, ou seja, busca-se teorias de outras áreas para fundamentar o ensino e a aprendizagem, caracterizando o que Gauthier, et al (1998) chamam de um “ofício sem saberes” ou “saberes sem ofício”. Por fim, registra-se que esta perspectiva continua presente na contemporaneidade apresentando aspectos limitantes, mas também aspectos significativos de uma organização docente.

Por fim, na Idade do Ensino como Profissão – O Trabalho Especializado (Século XX ao Século XXI), a formação inicial passa a ser feita em instituições de ensino superior com pelo menos quatro anos de duração. Os professores passam a ter teto salarial; aumenta-se a intensificação do trabalho, assim como a docência passa a ter uma base de conhecimentos para fundamentar a própria formação e a prática pedagógica na compreensão de um “ofício feito de saberes” (Gauthier, et al, 1998). Neste processo, o ensino aproxima-se de uma estrutura questionável para ele no âmbito das profissões liberais, dando ênfase a uma base cognitiva de conhecimento que pode contribuir para a sua emancipação, mas não perdendo a sua identidade. No entanto, Maurice Tardif, na entrevista dada a Souza Neto e Ayoub (2021, p. 9), assinala que “esse movimento, que se desenvolve

lentamente ao longo de todo o século XX e experimentou uma aceleração nos anos 1980 é inacabado: ele ainda não se encerrou, frequentemente é, até mesmo, caótico”. Continua..., o autor na entrevista: “(...) a profissionalização não é uma linha reta, é uma linha que avança e que recua. Às vezes, ela transborda. Ela é caótica. Ela é irregular”, pois não “se passou da vocação para o ofício e do ofício para a profissão. É possível perceber que há dimensões da vocação e do ofício que ainda perduram” (Souza Neto; Ayoub, 2021, p. 11). Concluindo, o autor coloca a sua tese: “A minha tese é mais ou menos a seguinte: no Brasil há uma evolução rumo ao ofício, mas é uma evolução inacabada. Ela ainda está um pouco caótica (...) porque, no fundo, o próprio ofício ainda não é algo estabelecido”. (p. 11).

Neste sentido, por um lado, cabe lembrar também que Tardif, na entrevista, já tinha afirmado que não podemos “compreender a profissionalização dos professores sem relacioná-la com outras temáticas, que são a proletarização dos professores (...) e a desqualificação dos professores” (Souza Neto; Ayoub, 2021, p. 9). O que na visão de Nóvoa (1992) cria dois processos antagônicos que influenciam a profissão docente: a profissionalização e a proletarização.

Por outro lado, não se pode ignorar que tais disposições vêm desde os anos 80, apresentando reformas políticas e reformas educacionais que levam a constituição de um cenário denominado de *New Public Management* (NPM) (Tardif, 2013), ou simplesmente Nova Gestão Públicas (NGP). Cabe ressaltar que o movimento da Nova Gestão Pública trabalha com a imposição de um *ethos* empresarial na gestão de serviços públicos, com ênfase no cenário educativo, bem como na construção de novas relações de trabalho, novas identidades, promovendo uma ‘reestruturação da profissão docente’ (Oliveira, 2018).

A NGP não é uma entidade homogênea, mas resulta da sedimentação progressiva de novas maneiras de pensar a organização administrativa, a importação de práticas da administração privada [...], o reforço das responsabilidades e da autonomia dos níveis de execução da ação pública; a gestão por resultados e a contratação (os chamados contratos de gestão) fundadas na realização dos objetivos e da avaliação de desempenho; a normalização via padronização, das práticas profissionais baseadas em evidências e em experimentos exemplares (Oliveira, 2015, p.631).

O que para Maúes (2003, p. 98) significa que “esse é mais um dos mecanismos de controle visando à disseminação do ‘pensamento único’, cujo objetivo é sempre o mercado globalizado”. Nesta nova composição, Oliveira (2018) assinala que os caminhos que a profissionalização está tomando, este tipo de profissionalização, traz como característica a ênfase aos resultados e no produto do trabalho, ou seja, entra-se na era do profissionalismo, da prática profissional – exercício da prática profissional. Neste horizonte, a discussão sobre a profissionalização docente e as terminologias que a acompanham nos apresentam duas situações: uma em que pode haver há

ausência de um projeto coletivo mobilizador da classe docente e a outra em que se pode estar vivenciando um novo- profissionalismo baseado na Nova Gestão Pública.

No entanto, para além desse novo mapa da profissionalização docente, os próximos eixos (sub tópicos) vão procurar avançar a respeito de se pensar a docência como profissão, explorando o conhecimento do professor e a constituição de um *habitus* docente. Enfim, componentes que fundamentam a identidade do professor em processos de socialização e aquisição de uma cultura profissional.

2.2 O CONHECIMENTO DO PROFESSOR

Nos últimos anos, as políticas de atratividade para carreira docente (BRASIL, 2018) têm sido implementadas como parte de uma política nacional de formação de professores (PIBID, Residência Pedagógica). Tais programas (Residência Pedagógica), sob a égide da inserção profissional, têm gerado observações sobre essas vivências práticas e aproximações entre conhecimentos, professores, alunos e instituições com o intuito de favorecer a formação inicial e facilitar a adaptação do licenciando a sua futura realidade (Faria; Diniz-Pereira, 2019).

Gatti, et al. (2019) destacam as contribuições destes programas para a interação entre sujeitos e instituições do campo educativo e para a formação de futuros professores. Tais contribuições estão fortemente vinculadas às oportunidades de trocas de experiências entre os pares, reflexões coletivas, maior apoio e participação dos professores atuantes e experientes da escola no processo formativo como co-formadores, assim como uma maior imersão no contexto de trabalho (Faria; Diniz-Pereira, 2019).

Dessa forma, nos estudos sobre o que o bom professor deve ou não aprender para ensinar durante a formação inicial e continuada, além de conhecer a trajetória da formação e da profissão no país, emerge a *Knowledge Base* - base de conhecimentos em tradução livre (Tardif, 2014; Gauthier et al 1998; Shulman, 1986). Este conceito ganhou força com os estudos de Shulman (1986; 1987), onde o autor utiliza a formação em medicina como comparativo e estabelece a necessidade do licenciando estar em contato real com sua futura profissão, possibilitando o entendimento de como agir e quais técnicas empregar em situações reais.

Na literatura, inúmeras pesquisas falam sobre o conhecimento do professor e reconhecem a importância de uma base de conhecimentos para a constituição do CPD e da profissionalização docente (Shulman, 2014; Tardif, 2014; Gauthier Et. Al, 2013; Pimenta, 2000; Marcon; Graca; Nascimento, 2011; Roldão, 2007). No entanto, percebe-se também uma preocupação nos estudos em investigar o CPD para além da vertente da racionalidade prática (Schon, 1992) e reflexividade

individual dos componentes que envolvem a base de conhecimentos, considerando a reflexividade coletiva (Tardif; Moscoso, 2018) pela via da mobilização de saberes (Tardif, 2014) e da ideia de desprivatização da prática por meio de “comunidade investigativa”¹ (Cochran-Smith; Lytle, 1999).

Portanto, a prática é indispensável, e, em muitos cenários formativos, está intimamente ligada ao Estágio Supervisionado ou à programas de inserção e indução profissional (Nóvoa, 2022), um ambiente coletivo, onde licenciandos e professores atuantes podem contribuir para a sua própria formação (continuada ou inicial). Isso significa que reconhecer as comunidades de prática profissional e as comunidades de práticas investigativas como uma possibilidade de desprivatizar a prática docente e permitir novas interpretações sobre as ações e conhecimento docente (Cochran-Smith; Lytle, 1999). Para Wittorski (2022) essa ação de desprivatização dos saberes e das práticas fortalece o processo de profissionalização docente, onde experiências e vivências diferentes constroem coletivamente um cenário comunitário de possibilidades para superar desafios e aprofundar conhecimentos teóricos e práticos. A especificidade docente presente nessas comunidades tem potencial para influenciar diretamente no crescimento do CPD de todos os envolvidos.

Dessa forma, a mobilização de saberes (conhecimento profissional) e a formação de comunidades de educação física se tornam importantes para o desenvolvimento do professor e a profissionalização do ensino (Cochran-Smith; Lytle, 1999). Com o processo de profissionalização do ensino o que se busca é a passagem do ofício artesanal para uma profissão em que cada um constrói suas estratégias, desenvolvendo sua ação na própria situação profissional (Altet, 2001), garantindo assim, uma maior qualidade para a educação, valorizando o professor como profissional e legitimando sua função perante a sociedade (Tardif, 2014).

A mobilização dos saberes docentes nos contextos de prática educativa fica ainda mais evidente por meio da análise de práticas e reflexão crítica (Wittorski, 2014; Smyth, 1992), assim como o uso da (auto)confrontação (Rufino; Benites; Souza Neto, 2020). Estas análises permitem ao professor deliberar sobre sua prática, entendendo quais caminhos foram percorridos para alcançar a identidade de professor, considerando os aspectos pessoais, formativos e profissionais (Tardin; Souza Neto, 2021). Neste sentido, a prática docente, enquanto prática intencional traz,

¹ Neste trabalho utilizaremos a terminologia “comunidade de educação física” em sentido amplo, não há caracterizando, inicialmente, como uma “comunidade de prática”, “comunidade investigativa” ou “comunidade de aprendizagem”, pois a identificação será revelada pelos dados do trabalho de campo da pesquisa.

necessariamente, a reflexão teórica e a mobilização dos saberes docentes em sua aula (Souza Neto; Cyrino; Borges, 2019).

No contexto da formação inicial em Educação Física (EF) não é diferente. No entanto, a introdução de espaços coletivos e comunitários têm sido apontados como um processo, ainda, escasso. Apesar de todos os esforços em várias esferas a cultura formativa parece não ter ultrapassado a ótica técnica e aplicacionista, favorecendo o perpetuamento do reprodutivismo e da percepção que a EF é apenas um momento de brincar ou então é uma ponte para o esporte de alto rendimento, menosprezando o papel do professor, o que dificulta a inserção do CPD e de práticas inovadoras capazes de inserir de forma significativa o futuro professor no espaço de trabalho (Souza Neto; Sarti; Benites, 2016).

Assim, há uma preocupação na literatura em considerar os espaços coletivos profissionais como fortes propulsores do CPD e da formação profissional docente (Nóvoa, 2017; Zeichner, 2010; Shulman, 2014). Espaços constituídos por aquilo que Tardif (2014) denomina de “cultura profissional” apoiada em três aspectos: discernimento; prática concebida como processo de aprendizagem; e, ética profissional.

O discernimento se apresenta como aprendizado da profissão e ética profissional que identifica, partilha, valoriza e insere os diferentes conhecimentos, vivências, culturas e sujeitos que compõem este universo, pois se forma para uma profissão, englobando assim, o tacto pedagógico (Nóvoa, 2017; Tardif, 2014). A prática como aprendizagem implica na valorização da prática dentro do processo formativo, seja em estágios ou dentro de outras disciplinas curriculares, evidenciando a necessidade da articulação entre teoria e prática (Tardif, 2014). A ética profissional significa assumir um compromisso com a educação, uma responsabilidade diante dos alunos, buscando promover uma educação que prepare os alunos para uma realidade plural em sociedade e que estes sejam capazes de dar sentido e significado para sua própria existência.

Embora o CPD se manifeste na prática, ele é desenvolvido em espaços comunitários, híbridos e críticos à profissão (Cochran-Smith; Lytle, 1999). Portanto, se constitui mediante a relação estreita e horizontal entre os diferentes conhecimentos/saberes e profissionais, onde a socialização dessas experiências é ponto fundamental para o avanço nesta direção (Zeichner, 2010; Nóvoa, 2017; 2019; Sarti, 2020).

Para Almeida et al (2019) as pesquisas de Shulman permitiram avançar no chamado Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK - sigla em inglês), também denominado de Conhecimento Profissional Docente, pois o professor deve dominar o conteúdo a ser ensinado para poder ressignificar o tema trabalhado de maneira a que todos os alunos consigam entender. No

entanto, Van Manen (1998) afirma que apenas o conhecimento do conteúdo não é o suficiente para ser professor. Assim, o docente necessita de uma sensibilidade consciente (inteligência reflexiva, inteligência situacional ou inteligência situada), para saber agir da forma adequada para cada situação, sendo denominado este senso prático de “tacto pedagógico”, pois ele se origina da experiência prática. Dessa maneira, o tacto pedagógico deveria ser implementado também na formação inicial em todas as disciplinas do curso de forma prática, pois apenas a teoria não consegue suprir as demandas para desenvolvê-lo (Pintassilgo, 2014).

Por conseguinte, o tacto pedagógico se apresenta como um dos pilares da cultura profissional docente, podendo contribuir diretamente para o desenvolvimento do CPD, provendo o conhecimento que demarca e legitima a docência como profissão (Roldão, 2007; Ponte; Oliveira, 2002). Assim, pondera-se que o CPD se manifesta na ação, no saber fazer, e sobretudo “no saber como fazer” e “saber por que se faz”. Seu desenvolvimento está atrelado tanto às experiências de ensino e de interação com os pares, como também por meio do compromisso profissional e dos diferentes papéis profissionais que o professor assume ao longo da carreira (Ponte; Oliveira, 2002).

Neste sentido, Nóvoa (2017) afirma que o tacto pedagógico (tato pedagógico) diferencia cada docente, promovendo características próprias e proporcionando uma maneira de ser professor única. De modo que Moscoso (2021) entende que a prática docente deve ser repensada e refletida pelos próprios professores em seu tempo fora da aula, entendendo o passado para qualificar o presente e evoluir seu futuro como docente. Assim, a reflexão e a busca por evolução caracterizam o que o autor chama de “Inteligência situada”. O desenvolvimento desta inteligência permite ao professor entender seus erros e acertos para qualificar suas próximas tomadas de decisão se baseando nas situações que já ocorreram facilitando as ações e a própria prática profissional.

Neste cenário, a reflexão sobre a própria prática se torna profundamente necessária para professores em formação e atuação, pois refletir sobre suas ações representa uma boa forma de construir seus conhecimentos com base na racionalidade prática (Schön, 1992)

Assim, Tardif (2014) reconhece que todas as etapas supracitadas têm participação no desenvolvimento do saber profissional, tratado por Shulman (1987) e Nóvoa (2017) como Conhecimento Profissional Docente (CPD). Mas, Ponte e Oliveira (2002) colocam que o conhecimento profissional representa um conjunto de atividades aceitas e reconhecidas socialmente, realizadas em domínios de prática bem definidos. Desse modo, o CPD, na concepção de Roldão (2007) é o agrupamento de saberes que legitima a profissão docente, diferenciando um professor de um técnico e garantindo aos docentes um status de profissional perante a sociedade.

Ponte e Oliveira (2002) destacam a dimensão prática do CPD, onde este envolve o conhecimento relativo as aulas, participação em projetos extraclasse, interação e socialização com diversos profissionais e comunidades, entendendo também sua progressão e desenvolvimento pessoal e profissional. Neste sentido, Elbaz (1983) aponta que o CPD resulta da articulação entre a experiência, saberes práticos e saberes teóricos, o que promove complexidade e amplitude para os conhecimentos ligados a profissionalidade e docência.

Por possuir origens práticas e experienciais, o CPD pode começar a se desenvolver na formação inicial, desde que o curso forneça elementos para a ação e reflexão, como por exemplo, nos estágios e na implementação de prática nas disciplinas (Tardif, 2014).

Neste contexto, os saberes que dão origem ao CPD tem vinculação múltiplas e são heterogêneos, ou seja, cada professor desenvolve características únicas em sua prática pois os caminhos feitos para alcançar seu posicionamento atual é completamente diferente de qualquer outra pessoa (Tardif, 2014). Apesar de todo esse contexto amplo e complexo, Tardif (2014) entende que a docência é uma profissão de interações humanas, portanto, social. A socialização do professor se enquadra como essencial inclusive para autores que trabalham com análise de práticas (Smyth, 1992; Wittorski, 2014), pois a docência não é neutra, não separando o pessoal do profissional, o que nos remete a formação de um *habitus* social na aquisição de conhecimentos e práticas, incorporando-os na forma de uma cultura que reveste o corpo.

2.3 O *HABITUS* DOCENTE

Nesta cultura que funciona como uma segunda pele o “corpo”, a relação individuo-sociedade é uma temática amplamente estudada e polemizada nas ciências sociais e humanas. Inúmeros autores abordam e pesquisam de diversas formas essa temática, ora valorizando o sujeito, ora valorizando a sociedade (Souza, 2014). Neste sentido, o sociólogo francês Pierre Bourdieu foi contrário a supervalorização das estruturas sociais em detrimento às estruturas simbólicas, e visando destacar a esfera simbólica, o autor emerge o conceito de *habitus* rompendo com visões dicotômicas da realidade social (Araújo; Alves; Cruz, 2009).

No entanto, a ideia de “*habitus*” não é uma ideia recente e possui origens e conceitos variados, possuindo como um de seus idealizadores Aristóteles na Grécia Antiga (Wacquant, 2017). Além do filósofo grego, podemos destacar filósofos e sociólogos de renome como Boetius, Averroes, Tomás de Aquino, Hegel, Hurssel, Heidegger, Merleau- Ponty (Thirty-Cherques, 2006). Porém, foi nas obras de Pierre Bourdieu que ganhou destaque em meados do século XX e significado que entendemos atualmente e abordaremos no presente estudo. Bourdieu estabelece um diálogo com as

diversas vertentes relacionadas ao *habitus*, realizando uma espécie de mediação entre elas, superando oposições e lacunas, conseguindo, por fim, oferecer uma alternativa teórica-metodológica importante para entender o papel do sujeito na sociedade (Araújo; Alves; Cruz, 2009). Nesta direção, o conceito de *habitus* foi estabelecido por Bourdieu (1989), caracterizando o agente em sua respectiva posição social vivenciando uma série de experiências que estruturam internamente sua subjetividade e constituindo uma matriz de percepções e apreciações que direciona suas ações no cotidiano.

Neste sentido, Wacquant (2017) afirma que *habitus* transcende a oposição entre objetivismo e subjetivismo, ajudando a romper com a dualidade de indivíduo e sociedade, compreendendo “a interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade”, defendendo a influência da sociedade na forma de que cada sujeito pensa, sente e age em determinadas situações. O *habitus* é adquirido pela interiorização das estruturas sociais, que carregam consigo a história individual e coletiva, portanto, essas estruturas são fortemente interiorizadas, não sem do percebido a sua existência, mas elas se estabelecem em rotinas mentais e corporais que o agente realiza de forma inconsciente, permitindo este agir sem pensar (Thirty-Cherques, 2006). Com isso, as disposições adquiridas através do *habitus* não são nem mecânicas, nem determinísticas, mas são plásticas e flexíveis, podendo ser fortes ou fracas, variando sobre as influências de seu meio (Bourdieu, 2001, p.189). No entanto, Perrenoud (2002) destaca que o sujeito não possui acesso direto e consciente as estruturas de seu próprio *habitus*, necessitando de um trabalho de tomada de consciência com auxílio de um especialista na área.

Thirty-Cherque (2006, p.7) evidencia que o termo cunhado por Bourdieu “o *habitus* gera uma lógica, uma racionalidade prática, irredutível à razão teórica. É adquirido mediante a interação social e, ao mesmo tempo, é o classificador e o organizador desta interação. É condicionante e é condicionador das nossas ações”. Sendo assim, o *habitus* compõe a forma como percebemos, julgamos e valorizamos, assim como se interpõe no agir, seja corporal ou material (Bourdieu, 1989). Dessa forma, o *habitus* se apresenta como uma segunda natureza, algo infra consciente, permitindo ações em um meio sem controle consciente, gerando estratégias de ações sem que podem agir de acordo com interesses de seu autor, mesmo que de forma inconsciente (Thirty-Cherques, 2006).

O *habitus* é a incorporação das estruturas sociais em um indivíduo ou em um grupo, sendo adquirido de acordo com o campo em que está inserido, permitindo ao agente desenvolver posições sobre os diferentes aspectos da sociedade, e assim, determinar os “gostos” individuais, como por

exemplo, artes, músicas, livros etc. sendo completamente individual, porém, determinado em certos aspectos pelo ambiente social (Souza, 2014).

Portanto, a definição feita por Bourdieu “foi pensada para escapar do paradigma objetivista do estruturalismo sem recair na filosofia do sujeito e da consciência” (Thirty- Cherques, 2006, p.7). Com isso, para Araújo, Alves e Cruz (2009, p. 38):

O conceito de “habitus” recupera a dimensão individual e simbólica dos fenômenos sociais, a dimensão do agente que interage com a realidade social, não sendo apenas o resultado de suas determinações, nem, por outro lado, determinando-a. As nossas estruturas mentais sofrem condicionamento social.[...] É o “habitus”, este princípio gerador de nossas práticas, de nossas ações no mundo, fundamento da regularidade de nossas condutas.

Sendo assim, o *habitus* influencia diretamente nas ações e comportamentos do professor, e apesar de ser inerente, subjetivo e individual o *habitus* possui certa flexibilidade e pode ser moldado de acordo com novas vivências dentro da sociedade (Bourdieu, 1989). Desse modo, o *habitus* docente pode ser adquirido e ressignificado por meio de práticas e de socialização entre pares (Bourdieu; Passeron, 2014).

O sentimento de pertencer a uma classe está intimamente relacionado a adquirir o *habitus* dessa determinada classe, um processo que se dá mediante as relações sociais entre sujeitos (Souza, 2014). Por conseguinte, para Carlindo e Silva (2017) a classe profissional que o agente se encontra possui códigos de conduta, instrumentos, ferramentas e saberes legitimados no interior de seu campo, próprios daquela profissão. Com isso, um *habitus profissional* é estabelecido, necessitando de prática por parte de seus agentes para que possa ser interiorizado de maneira a se tornar uma “segunda natureza”, mas essa prática do respectivo ofício deve ser realizada como uma profissão (Oliveira; Silva, 2022).

Por conseguinte, segundo Perrenoud (2002) o *habitus* profissional é uma integração de esquemas em um sistema, podendo assim, dar início aos pensamentos e ações inconscientes, e na docência, isso acontece com a interiorização do cotidiano docente, onde o professor interioriza situações e “aprende” como responder essa situação de maneira rápida e inconsciente. Portanto, é apenas na prática que o *habitus* é formado e externado. Com isso, Perrenoud (2001) define que o *habitus* profissional é constituído por quatro características: **rotinas** (o professor a constrói ao longo dos anos de trabalho); **momento oportuno** (utiliza os saberes e representações para dirigir uma ação); **ação racional** (utiliza certos conhecimentos, aliados ao raciocínio rápido); **improvisação regrada** (parte imprevista nas ações, agir na urgência). Neste sentido, Silva (2005) reconhece um aprofundamento e especificação do *habitus* profissional, naquilo que a autora denomina de *habitus* professoral:

Denominou-se *habitus* professoral o conjunto de ações que visivelmente eram exercidas pelo professor e pelas professoras (respectivamente, um professor e três professoras) observados, que

recebiam respostas imediatas, objetivas e espontâneas de seus alunos, que estabeleciam relação direta com os gestos de ensino decididamente intencionais praticados por esses profissionais (p. 158).

Em suas descrições, Silva (2005) afirma que o *habitus* professoral faz parte do conjunto de elementos que constituem a epistemologia da prática, refletindo e analisando o modo de ser e agir do professor. O *habitus* professoral também é construído e acionado no campo educacional, interiorizando e exteriorizando todas suas disputas de capitais e simbólicas (Pimenta; Lopes, 2014).

Baldino e Donencio (2014) demonstram que o *habitus professoral* não se desenvolve somente nos momentos destinados a formação, mas sim na prática pedagógica e até mesmo em momentos não relacionados à profissão. De modo que a formação inicial se torna um momento fértil para o desenvolvimento do *habitus professoral*, contando que esta promova momentos diversificados e práticos para os graduandos, os incorporando em seu futuro local de trabalho e assim, suas novas experiências podem contribuir diretamente para o professor que irá se tornar (Silva, 2011).

Souza Neto, Sarti e Benites (2016) defendem que para um licenciando entender sua função como professor e não mais um aluno, este necessita de intervenções práticas, onde possa realmente se sentir como um docente em atuação, possuindo todas os direitos e deveres que englobam a profissão, se colocando em uma nova perspectiva de forma gradual.

Para Silva (2011) é vital que a formação inicial de professores promova dois lugares formativos: a sala de aula na universidade e a sala de aula na escola. Os saberes relacionados aos respectivos lugares são completamente distintos e ao mesmo tempo complementares e indissociáveis, combinando para que o futuro professor consiga se estabelecer como profissional possuidor de criticidade e conhecimentos específicos

Para Araújo, Alves e Cruz (2009) é impossível separar os valores adquiridos através do *habitus* da representação científica e profissional, portanto, quando o professor está atuando em sala de aula, aquilo que foi incorporado em seu *habitus* desde a formação inicial se estabelece de maneira importante em seu inconsciente, ressaltando a importância do processo formativo. Neste sentido, Perrenoud (2002) defende que as escolhas e ações no ambiente profissional estão intimamente ligadas com o *habitus* que foi constituído no próprio âmbito profissional.

Freitas e Mariano (2022) colocam que é possível entender o *habitus* como um meio de auxiliar no desenvolvimento profissional docente, quando este fornece ferramentas para analisar as estruturas objetivas e subjetivas que os professores perpassam até se “tornarem professores”, compreendendo o que foi interiorizado e exteriorizado, reconhecendo as estruturas estruturantes estruturadas que envolvem a docência.

Neste sentido, Silva (2007) defende que o *habitus* professoral mantém uma relação complexa entre três elementos que o constituem: ações didáticas; *hexis* corporal (expressão corporal); postura. Em cada um desses elementos existe “uma referência básica comum a todos que mostra, às vezes mais sutilmente, às vezes menos, o tipo de *habitus* professoral que o conjunto dessas reações organiza” (p.60). Assim com a docência, o *habitus* professoral é complexo, abrangendo várias facetas da profissão, evidenciando a importância da prática para o desenvolvimento do professor.

Características estas que estão subjacentes a incorporação de uma cultura profissional e que com certeza habitam o universo da Residência Pedagógica e do Estágio Curricular Supervisionado.

3 METODOLOGIA

Este tópico será destinado a explicitação do método utilizado, partindo das características da pesquisa, passando por seu lócus e participantes, e por fim, alcançando as técnicas de pesquisa. Cada uma das etapas será destacada por meio de sub tópicos e detalhadas para melhor compreensão do rigor teórico empregado na presente pesquisa.

Por se tratar de uma pesquisa que envolve seres humanos, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da instituição investigada, por meio do site <https://portal.plataformamaibrasil.gov.br/>. Sendo aprovado sob o CAAE 62962822.8.0000.5465. Neste sentido, todos os participantes assinaram o TCLE de Consentimento Livre e Esclarecido de participação na pesquisa.

3.1 ENFOQUE METODOLOGICO

Como caminho escolheu-se a pesquisa qualitativa (Thomas, Nelson e Silverman, 2012), sendo caracterizada por englobar vários aspectos e por ter flexibilidade no momento de coleta e avaliação de dados (Poupart, et al. 2014). Porém, Thomas, Nelson e Silverman (2012) afirmam que a questão interpretativa na pesquisa qualitativa toma lugar da preocupação excessiva sobre o procedimento, buscando descrever, compreender e significar alguma experiência dos participantes e combinar as informações obtidas para obter a “essência” e o “todo” que engloba o fenômeno estudado. Para Cresswell (2014):

A pesquisa qualitativa começa com pressupostos e o uso de estruturas interpretativas/teóricas que informam o estudo dos problemas da pesquisa, abordando os significados que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano. Para estudar esse problema, os pesquisadores qualitativos usam uma abordagem qualitativa da investigação, a coleta de dados em um contexto natural sensível às pessoas e aos lugares em estudo e a análise dos dados que é tanto indutiva quanto dedutiva e estabelece padrões ou temas. O relatório final ou a apresentação incluem as vozes dos participantes, a reflexão do pesquisador, uma descrição complexa e interpretação do problema e a sua contribuição para a literatura ou um chamado à mudança (Cresswell, 2014, p.50).

Neste cenário, a pesquisa qualitativa se apresentou com as características mais adequadas para o este estudo, pois abrange os aspectos variados e pouco mensuráveis através de elementos estatísticos, escolhendo como modalidade de investigação o estudo descritivo analítico.

Optou-se pela realização de um Estudo Descritivo Analítico onde Thomas, Nelson e Silverman (2012) caracterizam como uma pesquisa com o intuito de estudar hipóteses específicas dentro de um contexto, e, por possuir características qualitativas, buscar descrever através de uma linguagem não estatística o fenômeno estudado de forma detalhada que favoreça a

interpretação dos dados de forma verbal. Dentro desse processo escolheu como técnicas análise documental, entrevista semiestruturada e análise de conteúdo que serão detalhadas com maior enfoque nos próximos tópicos.

3.2 LÓCUS E PARTICIPANTES

Escolheu-se estudar o PRP, sendo aqui apresentado a partir do Edital nº6 de 2018 da CAPES, que implementa o PRP em todo território nacional, assim como estabelece seus preceitos, objetivos e meio de atuação. Destaca-se que a realidade aqui exposta representa as vivências e experiências (BONDÍA, 2002) dos residentes e preceptores que participaram do Programa entre agosto de 2018 até janeiro de 2020, tendo como IES a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) - campus de Rio Claro. Porém, o PRP foi desenvolvido em três escolas diferentes para os residentes, onde uma contava com os anos iniciais da Educação Pré-escolar, a outra com os anos iniciais da Educação Pré- Escolar e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a última os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

3.2.1 Participantes

3.2.1.1 Contexto dos Participantes do Programa Residência Pedagógica

O foco investigado trata da prática de inserção à docência em escolas da educação básica realizada no programa residência pedagógica (PRP) de um curso de licenciatura em EF de uma universidade pública do interior do Estado de São Paulo, Brasil. Quanto ao PRP, o seu lançamento ocorreu no ano de 2018, Portaria CAPES nº 38, objetivando provocar a ambientação, a imersão do licenciando no local de trabalho, assim como a sua intervenção na prática de ensino em classes dos diferentes níveis de ensino apresentado. Este tipo de proposta de imersão na realidade foi testado, anteriormente, por uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), de 2007 a 2017, excluindo-se o campo do estágio supervisionado (ES). Desse modo, possui em comum com o PIBID e com o ES o incentivo a inserção profissional e à iniciação à docência. Porém, o contexto investigado apresenta características peculiares às novas políticas de formação docente no que se refere aos processos de profissionalização, considerando:

a) A trajetória político-pedagógica da licenciatura (formação de professores) - legislação, focada, nos últimos 20 anos, na discussão e reformulação das práticas pedagógicas como

componente curricular obrigatório [estágio supervisionado (ES) e prática como componente curricular (PCC)], sugerindo-se o uso de dispositivos (Brasil, 2002; 2015; 2019) de acompanhamento dos estudantes.

b) O ES da EF, identificado como um espaço de práticas formativas, tem como características aspectos do modelo acadêmico curricular, especialmente, e modelo profissional curricular de formação (Borges, 2008); base de conhecimentos e análise de(a) prática (Brasil, 2002, 2004, 2015, 2018, 2019).

c) O projeto de ensino do ES e do PRP na EF, desenvolvidos na UNESP/Rio Claro, assume como concepção a epistemologia da prática profissional, apresentado como compreensão que na contemporaneidade os saberes profissionais mobilizados em situação de trabalho docente podem dar origem a uma teoria do conhecimento (epistemologia) (Tardif, 2014).

d) O fato de o PRP não substituir a carga horária de ECS, na pesquisa realizada, possibilitou uma ampliação da carga horária de prática e vivência escolar (400 h + 440 h). Ressalta-se que as orientações do edital do PRP (Capes, 2018) previa a possibilidade de substituição da carga horária do ES pelo PRP na obtenção de créditos curriculares. Contudo, no caso investigado esta possibilidade não foi efetivada, o que denota uma concepção clara do lugar que este programa assume no curso, tornando a pesquisa, ainda, mais interessante, pois o PRP não vem em oposição ou por substituição ao ES. Como projeto integrado cada um (ES e PRP) tem a sua carga horária, podendo-se entender o ES como o trabalho de base e a PRP como o seu aprofundamento/especialização.

Cabe enfatizar que o PRP iniciou em agosto de 2018, operacionalmente em setembro, tendo como proposta *“a prática como locus de formação inicial e continuada para a docência”* indo até janeiro de 2020. O projeto possuía como cenário trazer à licenciatura novas práticas de orientação, supervisão e de experiência no ensino, visando contribuir para um redimensionamento do campo de ES. Assim, utilizou de pressupostos importantes ligados aos conceitos de professor reflexivo, reflexão crítica, professor como investigador de sua prática, trabalho colaborativo, profissão e profissionalidade, profissionalização, desenvolvimento pessoal (produzir a vida de professor), desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) e desenvolvimento organizacional (produzir a escola).

b) Participantes e Escolas

A seleção dos **quatro estudantes** (residentes) teve como critérios: i) estar no quarto ano de graduação, tendo participado de todo processo do PRP (2018 a 2020); ii) ter vivenciado e cumprido

dois dos quatro ES do curso de licenciatura em Educação Física; e iii) apresentado relatório final consubstanciado (atividades desenvolvidas).

Os quatro participantes da universidade (R1, R2, R3, R4) estiveram envolvidos nas três escolas de Educação Básica, enquanto os dois preceptores de escola (P1 e P2) estiveram envolvidos em duas escolas de Educação Básica indicadas para o projeto, pois um dos preceptores não pode participar. As escolas selecionadas foram: EA – Escola de Educação Infantil (SMERC²); EB – Escola de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (SMERC); e, EC – Escola dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio (DREL³) pela Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro (SMERC) e pela Diretoria Regional de Ensino de Limeira (DREL). Neste caso, cada residente/estudante, fazia a sua imersão em duas escolas (uma estadual e uma municipal)] vinculadas ao PRP.

Na organização das 10 h de trabalho semanal os residentes, 2 h era destinada para a reunião/encontro pedagógico; 5 h para as escolas e 3 h para as atividades de estudos e produção de material didático-pedagógico. Ao final dos 18 meses cada estudante deveria ter cumprido uma carga horária mínima de 440 h de atividades. Neste planejamento, as atividades na escola oscilaram de 300 h a 320 h; enquanto as outras atividades somaram 320 h.

3.2.2 Desenho do estudo: procedimentos metodológicos utilizados na organização do PRP

Os 18 meses (2018-2020) de projeto [JF1] foi dividido em três etapas: heteronomia; autonomia; e, mediação entre heteronomia e autonomia. A priori, estas etapas não estavam tão sistematizadas, havendo a previsão apenas das duas primeiras, sendo que a última ocorreu a partir do diálogo e reflexão com todos os estudantes sobre o trabalho realizado.

Nesta direção, havia o desejo de constituição de uma comunidade de educação física, pois no ES – EF da UNESP/Rio Claro, últimos cinco anos, foi desenvolvido uma estratégia para fortalecer a interação no grupo, na qual os estudantes eram incentivados a deliberar sobre as suas práticas, mas também, e principalmente, em contribuir com encaminhamentos para os desafios enfrentados por seus colegas, assim como havia o exercício do estudante em analisar a sua própria prática (pesquisador da própria prática) e construir casos de ensino.

a) **Etapa da Heteronomia** (agosto/2018 a janeiro/2019): ela teve como objetivos: apresentar a proposta do PRP, as escolas de residência, a formação de grupos de estudantes nas escolas; enquadrar os estudantes do PRP na proposta do residência em suas etapas e dos

² SMERC – Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro

³ DREL – Diretoria Regional de Ensino de Rio Claro (Secretaria de Educação do Estado de São Paulo)

projetos de ensino nas propostas de EF das escolas, assim como da fundamentação teórico-prática a ser desenvolvida; documentar as diferentes experiências a partir de atas (breves relatórios sobre a reunião pedagógica feita pelo aluno), sistematização das experiências (portfólio, quadros/mapas); (re)introduzir os estudantes no campo da discussão sobre a prática de ensino, reflexão na e sobre a prática, promovendo o desenvolvimento pessoal e o desenvolvimento profissional. Desse período destaca-se: a1 - **parceria universidade-escola**: no período de fevereiro/2018 a julho/2018 houve a candidatura das escolas de Educação Básica na DREL e SMERC interessadas no PRP. Posteriormente, coube a universidade selecionar da lista apresentada as escolas aprovadas para PRP, cabendo a universidade, coordenação do Projeto de Ensino da universidade aprovada no Edital a escolha da escola(s) e seleção dos professores da disciplina educação física. Dessa forma no início dessa etapa havia um contato prévio com a escola e professores para o acolhimento dos estudantes.

a2 - **trabalho em equipe (encontros pedagógicos)**: o segundo passo foi criar as bases dessa cooperação no trabalho construtivo-colaborativo rumo a uma comunidade de educação física. Atividades: reuniões semanais organizadas em quatro eixos no mês: formação (textos, apresentação); projeto de ensino (por escola - ambientação); relato de experiência (RP); e, preparação de atividade/relatório (portfólio, mapa mental). De uma reunião para a outra havia o registro do ocorrido na reunião anterior, sendo exposto na parte inicial da nova reunião.

a3 - **cultura profissional**: desenvolvida a partir do discernimento, tacto pedagógico (reflexão situada), aprendizado da profissão (*habitus*) e ética profissional (profissionalidade), explicitada em fragmentos no portfólio ou relatório final.

a4 - **reunião científica e pedagógica**: realizou-se o I Congresso Nacional de Estágio Supervisionado e Prática de Ensino – “*A prática como locus de formação e produção de saberes*”, de 20 a 22/09/2018 a 22/09/2018 - UNESP/Rio Claro com a cooperação de diferentes parceiros, incluindo os estudantes. O evento, enquanto laboratório sobre a prática de ensino proporcionou conferências, mesas-redondas, apresentação de comunicação e posteres, sala de conversa para professores e estudantes e oficinas. Desse evento saiu uma produção individual na forma de mapa mental ou resumo e uma produção coletiva em grupos maiores, visando tematizar o que foi significativo. Neste evento os estudantes participaram mais como observadores, bem como vivenciaram as oficinas, participaram da sala de conversa e foram ouvintes das conferências e mesas-redondas.

a5 - **projeto de ensino**: finalização do projeto de ensino e divisão dos estudantes por escolas

a6 - **portfólio**: síntese do projeto de ensino (a experiência como narrativa), desafios enfrentados, base de conhecimentos (saberes mobilizados), desenvolvimento pessoal e desenvolvimento profissional, identidade profissional.

a7 – **relatório final**: considerando que alguns estudantes fora do grupo selecionado para este estudo estariam se formado organizou-se um modelo de relatório final (com base nas premissas e orientações do PRP), inserindo como anexos todas as atividades desenvolvidas. Dois desses relatórios foram socializados com os estudantes desse estudo para apresentação do primeiro relatório parcial na segunda etapa.

b) **Etapla da Autonomia** (fevereiro/2019 a julho/2019): esta etapa teve como objetivos: a implementação dos projetos de ensino

b1 - **parceria universidade-escola**: esta parceria desenvolveu-se sem problemas, pois as escolas ao se candidatarem assumiram um compromisso social com a formação das novas gerações de professores, bem como tiveram uma participação mais ativa a partir de seus representantes (professores das escolas que acompanharam o projeto)

b2 - **trabalho em equipe (encontros pedagógicos)**: nesta etapa buscou-se uma maior descentralização da figura do orientador, visando que os estudantes do grupo ganhassem voz e tomassem posições nas interações dessa comunidade de educação física, dando ênfase a corresponsabilização. Para este fim foram formados grupos que sistematizavam as suas ideias (como semanário, autoavaliação, análise da prática) e depois eram trabalhadas no grupo maior visando a sua finalização. Atividades: reuniões semanais organizadas em quatro eixos no mês: formação (textos/apresentação; portfólios/correção; caso de ensino/correção); projeto de ensino (por escola – imersão; reunião por grupo e socialização); relato de experiência (RP); e, preparação de atividade/relatório parcial.

b3 - **cultura profissional**: desenvolvida a partir do discernimento, tacto pedagógico (reflexão situada), aprendizado da profissão (*habitus*) e ética profissional (profissionalidade), explicitada em fragmentos no relatório parcial (do relatório final) e anexos.

b5 - **projeto de ensino**: imersão na escola e desenvolvimento do projeto de ensino com a divisão dos estudantes por escolas; aqui houve o desenvolvimento de um semanário – caderno de registro para apontamentos das atividades previstas e realizadas. Houve também a criação de uma folha de orientação para registro do *habitus social* (docente) em formação e criação de um **check list de autoavaliação**,

b6 – **semanário**: nas escolas municipais há a cultura de se fazer o registro do trabalho pedagógico no que se denomina de semanário; assim foi criado o semanário da educação física, envolvendo os eixos temáticos com os quais se trabalhava no projeto.

b7 – **check list de autoavaliação**: considerou-se algumas competências profissionais na forma de dimensões pedagógica, profissional, interpessoal...

b8 - **habitus social** (docente): folha de orientação para registro do que se observava sobre a cultura escolar, cultura docente, o *habitus* docente (considerando as ações didáticas, *hexis* corporal e postura), bem como incluía-se informação a respeito de quem tomava as decisões em três partes diferentes da aula (no caso, o estagiário).

b9 – **portfólio**: síntese do projeto de ensino (a experiência como narrativa), desafios enfrentados, base de conhecimentos (saberes mobilizados), desenvolvimento pessoal e desenvolvimento profissional, identidade profissional.

b10 - **caso de ensino**: como o caso de ensino trata de episódios de ensino, a partir dos desafios diagnosticado no portfólio, o estudante era convidado a problematizar aquela situação e apresentar o seu caso de ensino, apresentando: temática, breve contexto, apresentação do tema, questões a investigar e encaminhamentos (solução do problema ou possibilidades de tratamento do problema apontado, devendo referendar na literatura parte de sua resposta)

b11 – **seminário de avaliação I**: realizou-se o I Seminário de Avaliação do Residência Pedagógica interno com a programação de três eventos integrados (três sextas-feiras das 17:00 às 21:00, no período de julho a agosto). Os dois primeiros encontros foram feitos em parceria com o grupo da Geografia, momento em que foi apresentado o que cada grupo vinha realizando; enquanto o último encontro foi feito apenas com o grupo da educação física. Para este evento interno, o grupo da educação física convidou um avaliador externo. Neste evento um dos aspectos significativos foi o encontro individual da educação física, momento em que se pode focar nos entraves do PRP no que diz respeito a COMUNICAÇÃO. Cobrou-se um posicionamento mais centralizador do professor orientador, pois estava havendo muito descompasso na comunicação entre as atividades do grupo.

b12 – **relatório parcial (relatório final)**: considerando o término do projeto no outro semestre foi solicitado a entrega de um relatório parcial, visando observar se o preenchimento estava sendo correto e se os estudantes estavam colocando anexo as atividades desenvolvidas.

c) **Etapa da mediação entre a heteronomia e a autonomia** (agosto/2019 a janeiro/2020: este período teve como objetivo o funcionamento do grupo operando como uma comunidade de educação física, onde os distúrbios de comunicação foram diminuídos, havendo maior interação.

c1 - **parceria universidade-escola**: não houve novidades neste período, mas uma intensificação dos trabalhos a serem concluídos. Havia a previsão de apresentação desse trabalho nas escolas, mas com a covid-19 foi suspenso.

c2 - **trabalho em equipe (encontros/reuniões pedagógicas)**: manteve-se as atividades nos quatro eixos no mês: formação (sistematização dos trabalhos em andamentos); projeto de ensino (por escola – análise final); relato de experiência (RP); e, desenvolvimento de atividade/sistematização (apresentação de trabalhos em congressos; relatório final).

c3 - **cultura profissional**: desenvolvida a partir do discernimento, tacto pedagógico (reflexão situada), aprendizado da profissão (*habitus*) e ética profissional (profissionalidade), explicitada em fragmentos no portfólio ou relatório final.

c4 - **reunião científica e pedagógica**: realizou-se o II Congresso Nacional de Estágio Supervisionado e Prática de Ensino – “*Novos desafios e possibilidades para o estágio curricular supervisionado na contemporaneidade*”, de 3 a 5/10/2019 - UNESP/Rio Claro realizou-se com a cooperação de diferentes parceiros, incluindo os estudantes. O evento, enquanto laboratório sobre a prática de ensino proporcionou conferências, mesas-redondas, apresentação de comunicação e poster, sala de conversa para professores e estudantes e oficinas. Neste evento, os estudantes participaram apresentando os seus trabalhos, sendo da condição de observadores.

c5 - **projeto de ensino**: finalização do projeto de ensino e divisão dos estudantes por escolas

c6 - **semanário**: o semanário passou a ser utilizado, visando ser um guia de orientação com relação aos eixos temáticos e de registro das atividades realizadas; porém, o seu preenchimento foi parcial.

c7 - **portfólio**: síntese do projeto de ensino (a experiência como narrativa), base de conhecimentos (saberes mobilizados), desenvolvimento pessoal e desenvolvimento profissional, identidade profissional – houve uma revisão do seu formato

c8 - **caso de ensino**: desenvolvimento, apresentando algum grau de dificuldade.

c9 - **seminário de avaliação II**: realizou-se o II Seminário de Avaliação do Residência Pedagógica interno com a programação voltada para uma noite de quarta-feira, das 17:00 às 19:00 h, área da educação física; a para análise individual e coletiva do PRP.

c10 – **relatório final**: sistematização de todo o trabalho desenvolvido com os anexos do que foi feito.

3.3 DESENHO DA PESQUISA

Neste sub tópico contém informações mais detalhadas sobre as técnicas de pesquisa e coleta de dados, assim como informações mais precisas sobre como foram procedidas as análises das informações obtidas.

3.3.1 REVISÃO INTEGRATIVA DE LITERATURA

A Revisão Integrativa de Literatura (RIL) escolhida foi baseada nas premissas de Newman e Gough (2020), considerando que a RIL, como uma revisão de literatura ampla e complexa, ainda que flexível, facilita a coleta de dados pois o autor pode buscar em várias fontes diferentes, desde que elucide o caminho percorrido com detalhamento. Essas buscas podem ser feitas desde periódicos on-line até livros e revistas impressos. No entanto, o presente estudo utilizou como fontes de dados o Banco de Teses e Dissertações CAPES; artigos publicados em periódicos e dossiês temáticos, anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) (2019, 2021 e 2023) livros disponibilizados pela Biblioteca da UNESP.

A busca realizada na plataforma de Teses e Dissertações da CAPES foi realizada no dia 21 de novembro de 2022, utilizando termos “Residência Pedagógica” AND “Formação Docente”, com isso, foram retornados 18 trabalhos. No entanto, seis das pesquisas não tem relação direta com o tema abordado nesta pesquisa e três delas não disponibilizaram o arquivo completo, impossibilitando as análises.

Como critérios de inclusão foram selecionados artigos que possuem como tema central o PRP (ou sinônimos), publicados entre 2019 e 2022 nos dossiês ou na Base de Teses e Dissertações CAPES. Para o levantamento de dados foram utilizados os termos: “Programa Residência Pedagógica”, “Residência Pedagógica” ou “PRP” em seu título ou resumo, tendo como critérios: pesquisa em língua portuguesa e acesso ao texto integral disponibilizado. Entre os critérios de exclusão foram excluídos trabalhos que não estivessem relacionados a temática do PRP, pesquisas que não enquadradas no período descrito acima e ou que não apresentassem os descritores que indicassem presença relação com o PRP e relatos de experiência. Portanto, através destes critérios, foram estabelecidas 69 pesquisas, onde 51 foram encontradas em dossiês temáticos, 06 em periódicos, 09 na Base de Teses e Dissertações CAPES e 04 nos anais da ANPED.

No banco de dados da Biblioteca Athenas UNESP foram retornados 2 livros, onde apenas um se enquadra nos critérios. No entanto, este livro não possuía disponibilidade on-line ou fisicamente e, portanto, impossibilitando a análise. Neste processo, a Biblioteca Athenas UNESP contribui com zero trabalhos para o presente estudo.

3.3.2 ANÁLISE DOCUMENTAL

A análise documental para Bardin (2016) representa uma análise de conteúdo em cima de algum documento pré-definido, seja este verbal ou não verbal. Estes documentos se remetem a um fenômeno, seja no momento de seu acontecimento ou após, sendo estas fontes primárias (Marconi; Lakatos, 2021). No entanto, Oliveira (2007) aponta que para ser considerada uma pesquisa documental, o documento em questão não pode conter inferências e interpretações externas, diferenciando esse tipo de pesquisa de um estudo bibliográfico. Assim, a fonte documental (análise documental) pode ser rica em informações, sendo extraídas de modo direto ou interpretado nas entrelinhas, deixando evidente sua contribuição para diversas áreas, incluindo a educação (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009). De modo que estes documentos podem prover de iniciativa pública ou privada, podendo ser escrito, fotografado, desenhado ou qualquer outra forma de registro (Marconi; Lakatos, 2021).

Para o presente estudo utiliza-se documentos de origem privada e pública, sendo ambas de fontes escritas, se apresentado em forma de portfólios desenvolvidos pelos estudantes do PRP e nos documentos obtidos na RIL.

A escolha do portfólio foi feita devido a importância que os registros apresentam, pois nele é relatado todos os passos, desde o início do período no PRP até suas últimas participações. Portanto, neles são encontrados relatos de experiências, estudo de casos, momentos de reflexão, socialização dos saberes, descrição dos papéis empenhados para cada participante do Programa e afins. Um exemplar de portfólio pode ser encontrado nos anexos, mais especificamente no Anexo 2. Já os documentos analisados na RIL são fontes de dados importantes que possuem evidências para favorecer ou contradizer os achados nos portfólios, além de estabelecer como a literatura compreende a temática estudada.

3.3.3 ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Poupart et al. (2014) afirmam que a entrevista é um método eficaz para conseguir as informações do ator social. Para Banister et al (1994), ela é empregada como uma solução para estudos de significados subjetivos e complexos de mais para formatos padronizados. Marconi e Lakatos (2021) defendem a entrevista como uma das melhores técnicas de pesquisa para estudos sociais, desde que bem planejada. Por sua vez, Szymanski, Almeida e Prandini (2011) entendem a entrevista como uma interação social, onde a ação e a linguagem humana são suas principais características, neste sentido, o entrevistador deve criar um ambiente agradável e confortável para o

entrevistado, assim o processo de coleta de dados se torna facilitado, evitando ocultações ou possíveis alterações das informações.

No entanto, a entrevista pode apresentar limitações ou desvantagens, como por exemplo dificuldades de comunicação, retenção de dados importantes etc. mas quando preparada com antecedência e qualidade as restrições apresentadas por essa técnica são facilmente superadas (Marconi E Lakatos, 2021). Dessa forma, a entrevista semiestruturada deve conter pelo menos dois encontros entre os envolvidos, um para a coleta de dados e outro para o feedback ao entrevistado. No primeiro encontro, o pesquisador deve expressar sua compreensão do que foi falado, sem colocar suas inferências, apenas reproduzindo para que o entrevistado possa confirmar ou alterar sua fala. Já no segundo encontro, o entrevistador deve demonstrar o seu entendimento do que foi relatado, contendo as suas primeiras interpretações e apresentar o resultado de sua entrevista (Szymanski; Almeida E Prandini, 2011).

Concluindo, para Szymanski; Almeida; Prandini (2011) a entrevista contém as seguintes fases:

[...] o contato inicial e a condução da entrevista propriamente dita, que pode incluir atividades de aquecimento (especialmente no caso de entrevistas coletivas), seguidas de apresentação da questão geradora, planejada com antecedência, e das expressões de compreensão do pesquisador, das sínteses, das questões de esclarecimento, focalizadoras, de aprofundamento e, finalmente, a devolução (Szymanski; Almeida E Prandini, 2011, p. 20).

Portanto, se vai a campo considerando essas premissas na condução das entrevistas. Para as entrevistas foram selecionados 4 residentes que passaram por todas as etapas exigidas do programa e estão acordo com o estabelecido pela seção 3.2, onde é explicitado e detalhado os participantes dessa pesquisa.

As entrevistas foram realizadas em dias diferentes, sendo as datas combinadas com antecedência, facilitando a comunicação e evitando a realização em momentos inoportunos. Foi utilizado a ferramenta “*Microsoft Teams*”, esse software permitiu que as entrevistas fossem realizadas de modo *on-line*, seguindo as recomendações previstas pelo CEP para utilização de ferramentas *on-line*. A mesma ferramenta possibilitou também a gravação e transcrição das entrevistas, apesar de possuir alguns erros em sua transcrição, a gravação auxiliou no processo de correção realizado pelo pesquisador. Após a correção dos erros de transcrição, uma cópia foi enviada para seu respectivo residente para aprovação ou apontamentos de novas correções. Com a aprovação da transcrição, os nomes e qualquer outra forma de identificação de residentes, preceptores, coordenador, gestores e afins foram retirados com o fim de garantir o anonimato dos participantes e de suas declarações.

O objetivo nas entrevistas foi encontrar informações que não ficaram explicitadas nos portfólios, além de enriquecer a coleta com novos dados obtidos através das novas experiências que os residentes obtiveram após a escrita dos portfólios.

Neste sentido, destaca-se ainda, o roteiro das entrevistas está disponibilizado na seção de apêndices da presente pesquisa, sendo encontrado no tópico Apêndice 2, precedido pelo Apêndice 1, que contém o formulário enviado para os possíveis participantes do estudo.

3.3.4 ANÁLISE DE CONTEÚDO

Por fim, recorreu-se à técnica de análise do conteúdo (Bardin, 2016; Franco, 2018). A análise de conteúdo é considerada um conjunto de técnicas objetivas e sistemáticas que possuem a função de explorar, analisar e produzir inferências de diferentes formas de comunicação (Franco, 2018). Comumente usada em pesquisa qualitativa, este método se preocupa em desvelar o que está por trás da fala ao produzir inferências sobre o fenômeno a partir do que é produzido em forma de mensagem linguística e outras formas de comunicação.

O ponto de partida para a análise de conteúdo é a mensagem, seja ela verbal ou não, e a partir disso gerar dados que tenham relevância quando comparados com outras fontes, assim, com base nestes dados gerar inferências para a interpretação dos mesmos (Franco, 2018). Segundo Bardin (2016), a análise de conteúdo se caracteriza por um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter a descrição do conteúdo das mensagens indicadores que permitam a inferência de conhecimentos.

A aplicação desta técnica pode ser realizada em livros, revistas, jornais, discursos, películas cinematográficas, propaganda de rádio e televisão, slogans, entretanto, também pode ser aplicada a documentos pessoais, como discursos, diários, textos etc. Neste sentido, a análise de conteúdo busca os produtos da relação humana, estando voltada para a interpretação de ideias e não apenas de palavras em si (Marconi e Lakatos, 2021).

A análise de conteúdo passa por três fases obrigatórias: a descrição, a inferência e a interpretação. Dentro da primeira etapa o pesquisador apenas descreve o fenômeno encontrado; na segunda ele deve criar inferências sobre o que foi descrito anteriormente, ou seja, irá compatibilizar o conteúdo descrito com alguma teoria já consolidada; e por último, consiste em interpretar os dados obtidos neste processo (Franco, 2018).

Além destas três etapas supracitadas, temos as unidades de análise e as categorias de análise que fornecem uma base para que possa ser realizado cada uma das fases anteriores. As unidades de

análise irão definir as unidades de registro e de contexto, ou seja, é o menor ponto que a análise será feita. Já as categorias de análise é uma operação de classificação de elementos pertencentes a um conjunto, baseado em analogias e critérios definidos. A partir disto começa-se a descrever, inferir e interpretar o conteúdo da fonte proposta (Franco, 2018).

Para o presente estudo, será empregada a análise de conteúdo em um portfólio de cada Residente bolsista, ou seja, um total de 24 portfólios, esse documento será referente ao módulo do programa cujo a observação também foi realizada. Neste sentido, serão preestabelecidas categorias e os dados serão descritos através delas e após este processo, a inferência e a interpretação serão construídas e explanadas no tópico de DISCUSSÃO.

A análise de conteúdo foi realizada com o objetivo de descrever e analisar a compreensão dos indivíduos pesquisados sobre a base de conhecimentos e o CPD, neste sentido as categorias criadas englobaram esses temas e outros que possam se ligar a eles direta ou indiretamente.

3.4 TRIANGULAÇÃO DE DADOS

Antes de aprofundar o conceito de triangulação, destaca-se que ela apresenta diferenças na sua concepção para pesquisas de caráter quantitativo e qualitativo:

[...] a triangulação como estratégia de validação na pesquisa qualitativa assume uma forma totalmente distinta da utilizada na pesquisa quantitativa. Nesta última, é preconizado que um determinado estudo se torna válido à medida que outro pesquisador, ao replicá-lo, utilizando-se dos mesmos métodos, alcance também os mesmos resultados. Nesse sentido, a pesquisa se torna válida à medida que pode ser mensurada, quantificada e generalizada. Na pesquisa qualitativa, a validação é entendida sob outra perspectiva, enquanto indicação de pesquisa planejada e executada de maneira criteriosa e confiável, na qual os procedimentos metodológicos utilizados e os resultados do estudo são condizentes e consistentes com os objetivos propostos (Santos et al, 2020).

Desse modo, o papel da triangulação assume grande importância ao fazer pesquisa qualitativa, pois busca ao menos três modos de verificar ou corroborar com um determinado evento, considerando descrição, ou fato que está sendo relatado por um estudo ao coletar dados, visando a triangulação de três fontes (Yin, 2016).

Para Azevedo, et al, (2013):

A triangulação de dados significa coletar dados em diferentes períodos e de fontes distintas de modo a obter uma descrição mais rica e detalhada dos fenômenos. Distinguindo subtipos de triangulação de dados, Denzin propôs que se estude o fenômeno em tempos (explorando as diferenças temporais), espaços (locais - como forma de investigação comparativa) e com indivíduos diferentes (p.4).

Neste sentido, Zappellini e Feuerschütte (2015) demonstram a importância de se buscar mais de uma fonte de dados, evitando assim, vieses e interpretações erráticas sobre o tema pesquisado, portanto, a utilização de três fontes de dados pode ser uma alternativa comprovada cientificamente para confrontação e validação das informações obtidas na pesquisa.

Segundo Azevedo et al (2013) uma das facetas da triangulação de dados recorre ao uso de múltiplos métodos para obter dados mais completos, utiliza-se com maior frequência uma combinação entre observação e entrevista, mas podendo possuir outras técnicas de pesquisa. Com base neste pressuposto, para a análise dos dados obtidos no presente estudo, foi feita a triangulação de dados entre: o levantamento de dados (CAPES/Banco de Teses e Dissertações, Dossiês ou Anais de Congresso) a respeito de dispositivos utilizados no PRP – correspondente aos estudos de levantamento; a análise documental e a entrevista semiestruturada. Por fim, os resultados foram retratados e analisados o mais fielmente possível, gerando informações confiáveis e interpretações embasadas cientificamente.

A triangulação dos dados foi realizada na Seção 8 “Revisão Integrativa, Análise Documental e Entrevista: os Achados da Pesquisa”, de forma mais detalhada. Foram estabelecidos quadros e confrontação com as demais fontes de dados, esse processo foi importante para compreender melhor os achados da pesquisa e confirma suas contribuições para o presente estudo. A triangulação também possibilitou averiguar quais fontes de dados foram mais utilizadas na obtenção das informações, além de facilitar a compreensão do leitor e sintetizar os principais resultados da pesquisa.

4 PROGRAMA RESIDENCIA PEDAGÓGICA: FORMAÇÃO PRÁTICA, POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE, DISPOSITIVO PEDAGÓGICO E COMUNIDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Este capítulo teve como objetivo identificar a presença dos dispositivos mobilizados no Programa Residência Pedagógica (PRP) e nas Políticas de Formação Docente em trabalhos vinculados aos Projetos de Residência Pedagógica (PRP) (Banco de Teses e Dissertações da CAPES; Dossiês; Artigos; Livros; Anais de Evento / ANPED – GT8 Formação de Professores) com ênfase para a Educação Física, bem como nas Políticas de Formação Docente a partir do século XXI⁴ (Brasil, 2019) e nos Editais CAPES – Residência Pedagógica (Brasil, 2018; 2020; 2022), observando que eles são “considerados processos criadores de investigação, explicação, interpretação e intervenção na realidade” (Gatti; et al. 2019, p. 187).

No entanto, quando se olha para os trabalhos produzidos sobre o assunto, Farias, Cavalcante e Gonçalves (2020, p. 101) “confirmam o indicativo de que é preciso ampliar os estudos sobre o tema, uma vez que foram localizados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) apenas 11 produções, sendo 9 dissertações e 2 teses, distribuídas no período de 2013 a 2019”; “10 produções são oriundas do Sul e Sudeste do país, revelando uma produção tímida e ainda bastante polarizada”; “incipiente é a produção de artigos qualificados conforme revelou busca no Portal de Periódicos da CAPES, quando foram localizados apenas 30 artigos, considerando o período de 2011 a 2020”; pois, “mostra que são restritas as produções sobre a experiência da residência”, o que reforça a “necessidade de se produzirem pesquisas sobre a residência pedagógica no Brasil” (Faria; Diniz-Pereira, 2019, p. 3541).

Desse modo, neste trabalho em específico vamos levar em consideração também as pesquisas ancoradas na profissionalização do ensino a partir de duas concepções: 1) conceber a profissão como centro dos processos formativos; e, 2) assumir o conceito de desenvolvimento profissional docente (Arnosti; Souza Neto, 2023).

Arnosti e Souza Neto (2023, p. 3) colocam que a primeira concepção aponta que na formação inicial “as diferentes disciplinas deveriam se voltar para a formação prática, os currículos deveriam

⁴ Por Políticas de Formação Docente do século XXI estamos nos referindo exclusivamente a Resolução CNE/CP 1 e 2 de 2002; Resolução CNE/CP 2 de 2015; e Resolução CNE/CP 2 de 2019. Porém, devido ao recorte temporal de 2019 a 2022 na revisão integrativa levaremos para esta discussão apenas a de 2019. Exceção será feita apenas ao Edital CAPES 2018, por ser semelhante ao Edital CAPES 2020, em função da Residência Pedagógica ter começado oficialmente em 2018 e os dados desta pesquisa estarem atrelados ao Edital de 2018.

garantir mais espaços para a realização de estágios, análise das práticas, análise de casos”; enquanto que a “segunda concepção nos leva a olhar para os processos formativos como contínuos”, considerando que “os professores aprendem e se desenvolvem profissionalmente mediante participação em diferentes práticas, processos e contextos, intencionais ou não, que promovem a formação ou a melhoria da prática docente” (Fiorentini; Crecci, 2013, p. 13).

Porém, para “que essas concepções se materializem no cotidiano das escolas e das universidades, diferentes autores têm proposto e investigado a importância de *dispositivos formativos*” (Arnosti; Souza Neto, 2023, p. 3), o que significa que se deve voltar para as práticas profissionais, propiciando formação, ação e pesquisa (Tardif, 2014).

Cabe esclarecer que o conceito de dispositivo tem a sua origem em conotações de uso militar, sendo normalmente utilizado para se referir a tecnologias ou/e à implementação estratégia de meios racionais em direção a um objetivo (Albero, 2010). No entanto, quando se relaciona a questão educacional, foi utilizado inicialmente por Foucault (2014) e descrito como uma rede sutil tecida entre elementos como “instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas”; “o dito e o não dito” para produzir efeitos de ordenação, enquadramento, normalização, modelagem, prescrição e controle – trata-se de uma tecnologia do poder a serviço de um processo de dominação envolto no jogo das relações entre o saber e o poder, estando sempre envolto em relações de força. Neste sentido, o dispositivo ganha força ao racionalizar, organizar, normalizar e padronizar a conduta individual de uma forma a facilitar sua socialização e interpretação (Agambem, 2009). É modo que esse processo pressupõe a criação de um recurso técnico que seja funcional e consiga materializar uma organização sistematizada que atinja os objetivos da pesquisa (Albero, 2010).

No entanto, a partir de Certeau (2014), algumas noções apresentadas no parágrafo anterior são questionadas, “pois entende-se que ele pode desempenhar um caráter simbólico, para além do caráter técnico, uma vez que os indivíduos atribuem sentido ao seu uso” (Arnosti; Souza Neto, 2023, p. 3). Dessa forma, Peeters e Charlier (1999) passam a ver o dispositivo como um entre-dois (sujeito e objeto), “de modo que o intermediário não seria uma fusão indiferenciada entre os polos, mas um espaço irreduzível de mediação” (Arnosti; Souza Neto, 2023, p. 3).

Neste sentido optou-se pela Revisão Integrativa de Literatura (RIL), visando fazer um mapeamento da literatura especializada e dos normativos legais / editais do PRP sobre a temática. Assim, o capítulo é organizado em sete tópicos: primeiro, “Revisão Integrativa de Literatura”; segundo, “Formação de Professores da Educação Básica e Edital CAPES: em questão, as propostas do processo para a formação prática”; terceiro, “O que nos revelam o Banco de Teses e Dissertações

da CAPES; Dossiês; Artigos, ANPED e Livros?"; quarto, "Programa Residência Pedagógica: A mobilização de dispositivos nos cursos de Licenciaturas e Educação Física"; quinto, "Os achados da revisão integrativa"; e, sexto, "Algumas considerações sobre a revisão integrativa".

4.1 REVISÃO INTEGRATIVA DE LITERATURA

A Revisão Integrativa de Literatura (RIL) escolhida foi baseada nas premissas de Newman e Gough (2020), considerando que a RIL, como uma revisão de literatura ampla e complexa, ainda que flexível, facilita a coleta de dados pois o autor pode buscar em várias fontes diferentes, desde que elucide o caminho percorrido com detalhamento. Essas buscas podem ser feitas desde periódicos on-line até livros e revistas impressos. No entanto, o presente estudo utilizou como fontes de dados o Banco de Teses e Dissertações CAPES; artigos publicados em periódicos e dossiês temáticos, anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) (2019, 2021 e 2023) livros disponibilizados pela Biblioteca da UNESP.

A RIL escolhida ocorreu devido ao fato desta incluir análises de pesquisa altamente relevantes para o campo em questão, além de apontar lacunas que necessitam ser sanadas com novos estudos (Polit; Beck, 2006). Neste sentido, a RIL consiste na construção de uma análise ampla de literatura, utilizando diversas fontes para obtenção dos dados, buscando obter um profundo entendimento da temática estudada, baseando-se em pesquisas publicadas anteriormente (Broome, 2000). Porém, apesar de ser considerado uma boa ferramenta de pesquisa, os dispositivos possuem certas limitações, entre elas, a principal é a subjetividade advinda da fonte de seus dados (Albero, 2010). Esta limitação é condizente com as limitações da pesquisa de caráter qualitativo segundo Marconi e Lakatos (2021), pois este tipo de estudo se caracteriza como amplo e sem ferramentas estatísticas, deixando as interpretações e coletas ligadas ao pesquisador e suas fontes.

No entanto, para que a RIL atinja seus objetivos Newman e Gough (2020) colocam que o pesquisador deve seguir um método formal, rigoroso e explícito possibilitando que outros pesquisadores possam seguir seus passos e validar seu percurso e resultados. Assim, foram utilizados para realizar a RIL cinco documentos vinculados às Diretrizes de Formação de Professores da Educação Básica (formação prática – Resolução CNE/CP 2/2019) e editais CAPES do PRP (Brasil 2018; 2020; 2022); seis dossiês temáticos desenvolvidos em revistas indexadas (Formação Docente - A4; Capim Dourado - A4; Instrumento - B1; Koan - B2; KIRI-KERÊ - B2 e Mundi - B3), totalizando 55 artigos relacionadas a temática PRP, bem como envolvendo diferentes pesquisas, áreas e recortes metodológicos e posicionamentos que ora contemplavam o PRP sob o

viés político e ideológico e ora davam ênfase aos dispositivos e componentes mobilizados no trabalho pedagógico e aos participantes (professores preceptores, residentes). Com relação aos artigos selecionados em periódicos foram 23 trabalhos, pautando-se pelo mesmo critério, sendo que alguns trabalhos formam o núcleo central das análises e são provenientes da Revista Brasileira de Educação (1 artigo - A1); Revista de Educação Pública (1 artigo – A2); Revista Práxis Educacional (1 artigo – A2); Revista Formação Docente (1 artigo – A4); Revista Movimento (1 artigo – B1); Revista Humanidade & Inovação (1 artigo – B2); bem como na Base de Teses e Dissertações CAPES foram encontrados 10 trabalhos; nos anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED – 2019 e 2022), especificamente, no GT08 Formação de Professores – 3 trabalhos; e, na base de dados Athenas UNESP, utilizando o termo Residência Pedagógica – 0 trabalhos. No geral, a somatória de trabalhos chega 96 textos/documentos para serem analisados. Complementa esta relação mais 6 documentos provenientes do CNP/Formação de Professores e CAPES/PRP, totalizando 102 trabalhos.

A seguir, o Quadro 1 apresenta o total de trabalhos selecionados que foram aceitos pelos critérios de inclusão, somando um total de 82 textos, categorizando-os por cada Fonte de Referência e evidenciando os eixos de análise encontrados.

Quadro 1 – Formação de Professores e Residência Pedagógica: formação prática, dispositivo pedagógico e Comunidade de Educação Física.

Descritor Fonte de Referência	Produção
	Documentos (CNE; CAPES), Artigos, Dossiês, ANPED
CNE / Formação de Professores da Educação Básica: Formação Prática (BRASIL, 2019 – Dispositivo)	1 (formação prática)
CAPES - Programa Residência Pedagógica: Editais [(2018), 2020, 2022 – Dispositivos]	2 (formação prática)
CAPES - Banco de Teses e Dissertações (Licenciaturas – 2019-2022))	8 (formação prática)
Periódicos (Licenciaturas e Educação Física – 2019- 2022))	3 (formação prática) 16 [dispositivo pedagógico (+eixos da dimensão sociopolítica)], 3 (comunidade de educação Física)
Dossiês em Revistas (Licenciaturas – 2019-2022)	34 (formação prática) 12 (eixo da dimensão sociopolítica)
ANPED (Encontro Nacional) / GT8 Formação de Professores (Licenciaturas – 2019, 2021)	03 (eixos da dimensão sociopolítica)
Livros (2019-2022)	00
Total	82 (78/revisão integrativa)

Fonte: Autor

Neste contexto, os 82 trabalhos/documentos selecionados foram submetidos a leitura corrente dos textos, destacando-se os apontamento e ou descrições que envolvam: “Formação de Professores da Educação Básica e Edital CAPES: em questão, as propostas do processo para a formação prática”; “O que nos revelam o Banco de Teses e Dissertações da CAPES; Dossiês; Artigos, ANPED e Livros?”; “Programa Residência Pedagógica”: A mobilização de dispositivos nos cursos de Licenciaturas”; “Programa Residência Pedagógica: A mobilização de dispositivos nos cursos de Licenciatura em Educação Física”.

Neste processo foi utilizado também a ferramenta Localizar Texto do software Adobe Acrobat Reader (64-bit) para minimizar a possibilidade de algum deles não serem encontrados. No entanto, alguns trabalhos elucidam mais de uma discussão (política e ideologia e dispositivo), assim como apresentaram mais de uma menção (indicativo), quer seja nos apontamentos de política e ideologia, dispositivos, dispositivos e política e ideologia.

4.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E EDITAL CAPES – PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: EM QUESTÃO, AS PROPOSTAS DO PROCESSO PARA A FORMAÇÃO PRÁTICA

Os dispositivos investigados no PRP, bem como no âmbito das Políticas Formação de Professores para a Educação Básica, também contribuem para o Estágio Curricular Supervisionado (ECS), uma vez que o seu surgimento se materializa nas políticas públicas (Brasil, 2002; 2015, 2019), apresentando estreita relação com a prática pedagógica, a prática de ensino (ECS) e a prática educativa (casos de ensino). De modo que o mapeamento desses dispositivos não fica restrito apenas ao PRP.

4.2.1 Formação de Professores da Educação Básica

Com relação as Diretrizes de Formação de Professores (Brasil, 2002, 2025, 2019) não foram encontradas nenhuma menção ao termo “dispositivo”. No entanto, ressalta-se que em todos os documentos existem indicativos de pelo menos um dispositivo, seja ele narrativas oral e escrita (Brasil, 2002), estudos de caso / casos de ensino (Brasil, 2002), portfólio (Brasil, 2015; 2019) ou relatórios (Brasil, 2019). O que demonstra que os dispositivos habitam as políticas de formação docente sem chamarem a atenção para a sua existência explícita o que pode dificultar a sua localização.

Neste cenário, Brasil (2002) defende a utilização de narrativas (escritas ou orais) como forma de registro e análise de experiências do futuro professor. Além disto, fornece indícios para a utilização de estudos de casos com o intuito de promover trabalhos baseados em experiências práticas. No entanto, a única menção a “narrativas” e “casos de ensino” são apresentadas respectivamente no Art. 13, Parágrafo 2º:

A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos (Brasil, 2002, p.6).

Ao sugerir ambos os dispositivos, Brasil (2002) demonstra certa ênfase aos saberes práticos, visto que, para utilizá-los as vivências e experiências são necessárias, além de explicitar que estes dispositivos podem contribuir positivamente com a prática durante a formação inicial. Porém, após 13 anos dessa legislação, chegamos a Brasil (2015) que emprega, agora, somente o uso do dispositivo portfólio, sem limitar o uso de outros dispositivos para o acompanhamento do estudante. O termo “portfólio” é mencionado uma vez em todo o documento, estando localizado em seu Capítulo III, mais especificamente no Art. 7º onde são definidos alguns pontos importantes sobre o resultado do percurso formativo. No Item IX no Art. 7º, Brasil (2015) apresenta “IX - sistematização e registro das atividades em portfólio ou recurso equivalente de acompanhamento (p.7)”.

A implementação do portfólio como recurso de registro de processos de desenvolvimento profissional no acompanhamento demonstra certo avanço na direção de utilizar dispositivos formativos. No entanto, como ressalta Alvim (2013) o portfólio possui um potencial pedagógico gigantesco que pode ser aprimorado cada vez mais, principalmente, como uma ferramenta de auxílio a reflexão. Porém, quando proposto como um registro, o portfólio perde parte de seu potencial e se limita a ser uma fonte de dados sem análises e reflexões mais profundas.

No entanto, nas diretrizes de formação de professores de 2019, Brasil apresenta dois dispositivos: o portfólio e o relatório final. A menção única a “portfólio” se encontra no Capítulo IV, no Art.15 parágrafo 4º “As práticas devem ser registradas em portfólio, que compile evidências das aprendizagens do licenciando requeridas para a docência, tais como planejamento, avaliação e conhecimento do conteúdo (Brasil, 2019, p.9)”. Reconhece-se aqui uma involução quando comparada a definição utilizada em Brasil (2015). Em 2015 apresenta-se o portfólio na perspectiva formativa, enquanto em 2019 ele aparece como instrumento de controle e avaliação não podendo utilizar outro instrumento, artefato. Porém, Brasil (2019) vai apresentar também o “relatório” como dispositivo de controle ao se referir no Capítulo VIII Art. 23 Parágrafo 3º:

O processo avaliativo pode-se dar sob a forma de monografias, exercícios ou provas dissertativas, apresentação de seminários e trabalhos orais, *relatórios*, projetos e atividades práticas, entre outros, *que demonstrem o aprendizado e estimulem a produção intelectual dos licenciandos, de forma individual ou em equipe* (Brasil, 2019, p. 11 - o grifo nosso).

Neste sentido, o relatório é empregado como uma maneira de avaliar o desenvolvimento do futuro professor, podendo ser de forma individualizada ou em grupos. A reflexão pode ser implementada pela IES, no entanto, não fica explícita a necessidade de que o próprio licenciando utiliza seus registros e avaliações como uma fonte de dados para sua evolução, mas apenas uma maneira de que o professor do IES avalie o desempenho.

4.2.2 Editais CAPES – Programa Residência Pedagógica

Quanto aos Editais CAPES de PRP (2018, 2020, 2022) são encontrados respectivamente alguns indicativos com relação aos dispositivos. Os dois primeiros editais remetem ao relatório final (Brasil, 2018; 2020), enquanto o último abrange o relatório final e o relato de experiência (Brasil, 2022).

O relatório final consta dos três editais, apresentando o mesmo sentido na forma de um registro e atividade avaliativa como poderá ser visto a seguir:

3.1 A residência pedagógica consiste na imersão planejada e sistemática do aluno de licenciatura em ambiente escolar visando à vivência e experimentação de situações concretas do cotidiano escolar e da sala de aula que depois servirão de objeto de reflexão sobre a articulação entre teoria e prática. Durante e após a imersão o residente deve ser estimulado a refletir e avaliar sobre sua prática e relação com a profissionalização do docente escolar, para registro em relatório e contribuir para a avaliação de socialização de sua experiência como residente. Esse material deverá ser utilizado pela IES para inovar o estágio curricular de seus cursos de licenciatura (Brasil, 2018, p.18 – o grifo é nosso).

Isto demonstra que o relatório final é obrigatório no PRP, com o intuito principal de avaliar o desempenho do residente, e, posteriormente, utilizar as descobertas do portfólio como meio de inovar as experiências práticas.

O relato de experiência é encontrado somente no Edital CAPES (2022), sendo mencionado uma vez e se remetendo à uma obrigação do residente no final de seu período no PRP. O relato de experiência deve ser desenvolvido de acordo com as orientações da CAPES e se não for feito o residente pode sofrer a pena de devolução da última parcela da bolsa recebida. Com isso, o relato de experiência aqui também ganha cunho avaliativo, e apesar de necessitar de uma certa reflexão para ser escrito, seu resultado pouco retorna para o residente, deixando uma gama vasta de dados que podem ser analisados posteriormente por pesquisadores ligados a CAPES.

Concluindo, entende-se que a legislação utiliza de dispositivos apesar de não deixar explícito o conceito de dispositivo. Neste sentido, os dispositivos utilizados possuem forte cunho avaliativo, sendo considerados uma obrigação para que os estudantes/residentes concluam seus objetivos. No que se refere a reflexão, os dispositivos ficam condicionados aos relatórios, entre outros instrumentos de acompanhamento.

4.3 O QUE NOS REVELAM O BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES; DOSSIÊS; ARTIGOS E ANPED?

Com as informações obtidas foi criado um quadro com os dispositivos encontrados nos artigos, bem como identificado a quantidade de artigos que carregam cada um dos dispositivos. Para finalizar a revisão, foram realizadas análises sobre as informações obtidas, buscando embasamento teórico na literatura, assim como estabelecendo as relações entre os dispositivos e o PRP. O Quadro 2 demonstra o total de artigos encontrados que abordam a formação prática enquanto temática central ao lado do Programa Residência Pedagógica:

Quadro 2 - Programa Residência Pedagógica nas Licenciaturas e Educação Física: Dimensão da Formação Prática: Dimensão Sociopolítica e Dimensão Profissional

Descritor Fonte	Análise no campo da Formação Prática: Licenciaturas e Educação Física
Periódicos (nº de artigos)	22
Total	22

Fonte: Autor

Especificamente este quadro dá origem a outro quadro mais objetivo em que se observa como esta questão é perpassada em diferentes licenciaturas e na própria educação física, trazendo subjacente a elas a questão da profissionalização do ensino, mas também o embate político e ideológico, assim como a centralidade dessa discussão na formação prática.

O quadro a seguir, vem como outro tópico, trazendo a questão das **licenciaturas**, pois elas não faziam parte da trajetória original deste estudo, mas foram acrescentados em função de trazerem elementos perspectivados na dimensão sociopolítica relacionada a PRP na formação prática, assim como de incluir trabalhos vinculados a questão dos dispositivos, permitindo um estudo comparado. Afinal, a educação física também é uma licenciatura. Assim, o que as licenciaturas têm em comum?

Este quadro, como foi colocado em como foco a dimensão política e profissional da formação prática, assim como em se conceber a PRP como um dispositivo, indo além da proposição do trabalho, assim como em conceber a PRP como uma Comunidade de Aprendizagem, momento

em que se explora a questão da profissionalização do ensino tal como foi apontado no início deste capítulo, mas que neste momento se explora o que as diferentes licenciaturas (incluindo a educação física) tem em comum?

Portanto, o Quadro 3 representa o número total de trabalhos retornados com a temática de Política de Formação e Profissionalização do Ensino alinhadas com o PRP, evidenciando também a área onde cada trabalho foi idealizado.

Quadro 3 - Programa Residência Pedagógica nas Licenciaturas e Educação Física: Política de Formação e Profissionalização do Ensino

	Indicativo	
	Autores	Apontamentos / Eixo
A Interface da Política Educacional na Formação Prática: Formação para o Trabalho e Profissionalização (3)		
Matemática Biologia	Faria e Diniz-Pereira (2019)	Formação Prática Imersão docente (Política Nacional de Formação de Professores; Formação prática de professores)
Pedagogia	Farias, Cavalcante e Gonçalves (2020)	Formação para o Trabalho Imersão docente Política Educacional de Formação (Prática formativa; Aperfeiçoamento da formação prática; Movimento de disputa em torno das práticas de formação docente) /
Educação Física	Petri, Tenório e Brasileiro (2022)	Reconhecimento da Profissão em Si Política Pública Educacional (Projeto que fortaleça o campo da prática)
A Dimensão Sóciopolítica no Dispositivo Pedagógico (16)		
Matemática	Santana e Barbosa (2020)	PRP – Dispositivo Pedagógico Eixos

	Rodrigues (2022)	O duelo entre teoria e prática
Pedagogia	Santos (2022)	O duelo entre teoria e prática
Pedagogia a Letras	Souza e Oliveira (2021)	O duelo entre teoria e prática
Biologia	Castro, Rodrigues e Santos (2020)	A reformulação do estágio
Química	Silveira e Marinho (2020)	A reformulação do estágio
Pedagogia	Giglio (2020)	A reformulação do estágio
Geografia	Borges, Leite e Freitas (2020)	A reformulação do estágio
Pedagogia	Farias, Cavalcante e Gonçalves (2020)	A reformulação do estágio
Pedagogia	Santos (2021)	A reformulação do estágio
Biologia	Araújo (2021)	A reformulação do estágio
Química	Pereira, Pinheiro e Martins (2022)	A relação universidade e escola
Biologia	Soares, Zandavalli e Marinho (2022)	A relação universidade e escola
Pedagogia	Cruz (2019)	A associação do PRP à BNCC
Educação Física	Petri, Tenório e Brasileiro (2022)	Autonomia das instituições formadoras
	Marques; Martins e matos (2020)	Autonomia das instituições formadoras
A Dimensão Profissional (03)		
Educação Física	Ferreira, Souza Neto e Batista (2022)	Comunidade de Educação Física Eixos: Conhecimento Profissional Docente (portfólio, caso de ensino, relatório)
Educação Física	Carneiro; Silva e Reis (2021)	Narrativas – Experiências Eixos: Conhecimento Pedagógico do Conteúdo
Educação Física	Queiroz; Soleira e Souza (2021)	Planejamento participativo Eixos: Identidade Profissional
Legenda: As cores azul (licenciaturas) e verde (educação física) foram utilizadas para identificar autores que apareceram mais de uma vez, não havendo a contagem duplicada no número de autores.		

Fonte: Autor

Da organização desse quadro encontra-se a localização de três grandes temas relacionados ao PRP: Formação Prática; Dispositivo Pedagógico e Comunidade de Educação Física, sendo que a educação física, nesse quadro, é a única que apresenta uma perspectiva ligada às comunidades de prática / comunidade de aprendizagem / comunidade de investigação. Porém, visando dar uma maior visibilidade os próximos tópicos irão explorar cada um desses eixos temáticos.

4.3.1 Formação Prática

Na seleção dos trabalhos, a formação prática mereceu destaque no artigo de Faria e Diniz-Pereira (2019), publicado na revista de Educação Pública, ao colocarem como questão de estudo: Residência pedagógica: afinal, o que é isso?

Os autores observam que sob a insígnia da “residência” encontra-se o “discurso da formação prática” (Faria; Diniz-Pereira, 2019, p. 344), pois aponta que o seu objetivo é “induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de Educação Básica, a partir da segunda metade de seu curso” (Capes, 2020, p. 1).

Colabora neste diálogo Farias, Cavalcante e Gonçalves (2020), com a publicação de um artigo na revista Formação Docente, ao assinalarem que esta política educacional exprime a disputa sociopolítica e educacional em torno das práticas de formação de professores, demarcando uma “tendência de dicotomização da relação teoria e prática na formação de professores” (Faria; Diniz-Pereira, 2019, p. 344) com a ressalva de que essa dicotomia desconsidera que “não há formação de professores sem teoria e prática” (Nóvoa, 2015, p. 12).

No Brasil, a formação docente baseada na ideia de residência vem sendo ensaiada ao longo das duas primeiras décadas do século XXI, como um conceito emergente no campo (Faria; Diniz-Pereira, 2019; Silva; Cruz, 2018). Na sequência, o Quadro 4 explicita as diferentes nomenclaturas encontradas nos trabalhos retornados, relacionando-as com suas origens e foco do programa. Este cenário demonstra como o contexto que envolve o PRP é amplo e complexo, envolvendo diversas formas de compreensão de como o programa pode ser empregado no cotidiano formativo.

Quadro 4 – Residência: Educacional, Pedagógica e Docente

Iniciativas Denominação	Apontamento	Foco
Residência Educacional	PLS - Projeto nº 227/2007 do senador Marco Maciel (arquivado em 2011)	Formação continuada
Residência Pedagógica	PLS - Projeto nº 284/2012 do senador Blairo Maggi (aprovado em 2014)	Formação continuada
Residência Docente	PLS - Projeto nº 6/2014 do senador Ricardo Ferraço (altera Art. 65 da LDB)	Formação continuada
Programa Residência Docente	COLEGIO PEDRO II - Curso de especialização em Docência do	Formação continuada

	Ensino Básico (caráter experimental). Portaria nº 206/2011 (implantado em 2012)	
Projeto Residência Docente	CENTRO PEDAGÓGICO/UFGM – Projeto piloto de aprimoramento da formação do professor da Educação Básica	Formação continuada
Projeto de Investigação-Ação	FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/UERJ - Investigação-ação com professores egressos de Pedagogia sobre percursos formativos e processos de inserção profissional (FONTOURA, 2011a, 2011b)	Formação continuada
Residência Pedagógica	FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI/CEALE/MEC – destinado a professores ingressantes na rede municipal	Formação continuada
Programa de Residência Docente	COLÉGIO VISCONDE DE PORTO SEGURO/SP – destinados professores e futuros professores que pretendam ensinar nessa instituição, é inspirado no modelo do Refendariat alemão ³ para a formação de professores. Iniciou em 2015.	Formação inicial e continuada
Programa de Residência Pedagógica (PRP)	UNIFESP - modelo de estágio supervisionado curricular obrigatório (concebido em 2006 e implementado em 2009).	Formação Inicial
Projeto Residência Docente	INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE IVOTI/RS - modelo de estágio supervisionado curricular, vigente desde 2008, da rede Sinodal de Educação.	Formação Inicial
Programa de Estágio Remunerado	PREFEITURA DE JUNDIAÍ-SP – modelo de estágio remunerado, não curricular, em parceria com universidades privadas (2014)	Formação Inicial
Projeto Imersão Docente (PID)	CENTRO PEDAGÓGICO/UFGM – modelo de imersão de licenciandos na “escola-campo”, mas não atrelado ao estágio curricular obrigatório (desde 2011)	Formação Inicial

Programa Residência Educacional	SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE SP – modelo de estágio curricular obrigatório remunerado (Decreto nº 57.978/2012 e 59150/2013)	Formação Inicial
Projeto de Pesquisa	Pesquisas envolvendo licenciandos no acompanhamento da prática de professores iniciantes (Nogueira et al., 2011, 2013)	Formação Inicial

Fonte: Elaborado com base em Farias, Cavalcante e Gonçalves (2020); Faria; Diniz-Pereira (2019); Silva; Cruz (2018)

Embora haja esta compreensão, na literatura, a primeira vez que se utilizou “residência” foi em 1080 para o termo estágio, do latim medieval *stagium* que significava residência ou local para morar; enquanto no latim clássico significava “estar num lugar” (Colombo; Ballão, 2014), tendo sido utilizada pela primeira vez no ano 1080 para os estudantes de teologia que no término de seus estudos faziam o seu estágio na residência paroquial (Colombo; Ballão, 2014).

Colombo e Ballão (2014, p. 172) comentam, ainda, que por volta de 1630, em francês antigo, o termo estágio referia-se ao “período transitório de treinamento de um sacerdote para o exercício de seu mister” que consistia em “residir na igreja, antes de entrar de posse de seus direitos por completo”. Neste itinerário observa-se que o “conceito de estágio sofreu mudanças ao longo do tempo, passando de uma simples atividade de acompanhamento prático a um mestre” para “uma atividade curricular prática nos cursos ofertados pelas instituições educacionais da atualidade” (Colombo; Ballão, 2014, p. 172).

Com relação aos enunciados de residência no último quadro, eles não deixam de refletir a tentativa de enquadramentos que oscilam entre a formação inicial e a formação continuada na tentativa de organizar a formação prática. Desse modo, o que propõe o PRP? Com o intuito de facilitar a compreensão, ilustra-se no Quadro 5 o que foi descrito nos Editais CAPES que tratam sobre o PRP em cada eixo de análise.

Quadro 5 - Programa Residência Pedagógica nos Editais CAPES (2018, 2020 e 2022)

EIXO	Edital CAPES 06/2018 (BRASIL, 2018 - o grifo é nosso)	Edital CAPES 01/2020 (BRASIL, 2020 - o grifo é nosso)	Edital CAPES 82/2022 (BRASIL, 2022 - o grifo é nosso)
------	---	---	---

Foco da formação	Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias	Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, conduzindo o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente	Formação voltada para o exercício da profissão e para a construção da identidade docente , considerando as dimensões técnicas, culturais, políticas e sociais, em toda a sua complexidade. Valorização da escola como espaço privilegiado de produção de conhecimentos específicos , tendo como princípio a indissociabilidade entre teoria e prática na formação docente.
Estágio	Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura , tendo por base a experiência da residência pedagógica.	Fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores.	Sistematização e registro reflexivo das atividades realizadas pelos participantes em relatórios, relatos de experiências, memórias de formação ou instrumentos equivalentes de acompanhamento .
Articulação entre as instituições de ensino superior e a Educação Básica	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.	Fortalecer e ampliar a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de educação básica para a formação inicial de professores da educação básica.	Realização de pesquisas colaborativas e produções acadêmicas conjuntas sobre os diversos fenômenos e situações reais que permeiam a escola e a sala de aula.
Adequação à BNCC	Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da	Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular.	Corresponsabilidade entre IES, redes de ensino e escolas na formação inicial de professores.

	educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).	(BNCC).	Integração entre o PRP e as demais ações de formação de professores da educação básica desenvolvidas pela IES.
--	--	---------	--

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Farias, Cavalcante e Gonçalves (2020), Faria e Diniz- Pereira (2019) e Editais (Capes, 2018; 2020).

Dos componentes presentes na orientação do PRP observam-se novos e velhos problemas que estão sendo problematizados: projetos que fortaleçam o campo da prática, podendo ter muita instrumentalização; relação entre teoria e prática; adequação dos currículos (Formação Inicial – BNCC) com perda da autonomia universitária; consolidar a relação entre a IES e a escola; papel das redes de ensino; o exercício da profissão e a construção da identidade docente; escola como espaço privilegiado de produção de conhecimentos específicos; pesquisas colaborativas e produções acadêmicas conjuntas; registro reflexivo das atividades realizadas pelos participantes em relatórios, relatos de experiências, memórias de formação ou instrumentos equivalentes de acompanhamento.

Para este tópico está sendo focalizada a Formação Prática que tanto sobre influência das políticas educacionais de formação como também traz subjacente a ela a questão da profissionalização do ensino, da escola como lugar de formação, da socialização profissional/identidade profissional, do conhecimento profissional docente e do trabalho colaborativo/pesquisa colaborativa e a proposição de dispositivos de acompanhamento, formação e avaliação. Dessa forma, no próximo quadro vamos explorar a Formação Prática acompanhada de dispositivos e componentes e em outros tópicos a dimensão sociopolítica e a dimensão socioprofissional.

O Quadro 6 demonstra os autores de cada artigo, juntamente com as menções aos dispositivos utilizados, assim como, destaca também os componentes do CPD encontrados em cada um dos trabalhos. Ainda houve a divisão em áreas, facilitando a compreensão que elas possuem sobre os dispositivos e componentes do CPD.

Quadro 6 – Programa Residência Pedagógica: Formação Prática nas Licenciaturas

Descritores		Dispositivos e Componente		
		Menção 1	Menção 2	Componente
Autores / Dossiê	Área			
Área: MATEMÁTICA (5)				
Tinti e Silva (2020)	Matemática	Relato de Experiência		Parceria intergeracional; Observação e Ação

				Pedagógica
Corrêa e Marques (2020)	Matemática	Relatório Final		Parceria Intergeracional; Organização; Ação Didática
Amâncio e Ferreira (2021)	Matemática	Relato de Experiência		Escrita Pedagógica; Socialização
Lindner e Pereira (2021)	Matemática	Relatório Final		Socialização; Ação Didática
Machado, Biurrun e Oliveira (2022)	Matemática	Relato de Experiência	Relatório Final	Observação; Percurs o Docente
Área: LINGUAGENS (04)				
Feitosa e Sarmiento (2021)	Artes	Narrativas	Relatório Final	Socialização
Cavalcanti (2020)	Letras	Relatório Final		Postura; Organização; Ação
Fonseca, et al (2022)	Letras	Relato de Experiência		Planejamento; Organização
Machado e Jesus (2021)	Letras	Relato de Experiência		Lógica Socioprofissional
Área: CIÊNCIAS DA NATUREZA (14)				
Silva, Rando e Carvalho (2020)	Biologia	Relato de Experiência		Observação; Avaliação
Bergamo, Teodoro Júnior e Santos (2020)	Biologia	Relato de Experiência	Relatório Final	Organização; Avaliação
Pires e Marinho (2022)	Biologia	Caso de Ensino/solução de problemas		Ação Pedagógica; Organização
Freitas (2021)	Ciências	Narrativas		Saberes Pedagógicos; Saberes Experienciais
Consenza, Dias, Amorim (2020)	Ciências Biológicas	Relato de Experiência		Dimensão Socioprofissional
Murtadha e Pedreira (2020)	Ciências da Natureza	Relato de Experiência		Parceria Intergeracional

Inacio (2020)	Ciências da Natureza	Relatório Final		Ação Pedagógica; Histórias de Vida
Rebolho, Batista e Santos (2021)	Ciências da Natureza	Relato de Experiência	Narrativas	Identidade Docente; Parceria Intergeracional
Correa, et al (2022)	Ciências da Natureza	Relato de Experiência		Organização; Parceria Intergeracional
Coelho e Ambrózio (2019)	Física	Narrativas		Planejamento; Avaliação; Reflexão
Vasconcelos e Silva (2020)	Química	Relato de Experiência		Ação Didática; Parceria Intergeracional
Pereira, et al (2022)	Química	Relato de Experiência		Socialização; Postura;
Anjos, Ferreira e Pires (2020)	Química	Relato de Experiência		Socialização
Rocha, Ferreira e Pires (2020)	Química	Relatório Final		Ação Pedagógica; Avaliação
Área: CIÊNCIAS HUMANAS (04)				
Eduardo, et al (2022)	Geografia	Relato de Experiência		Socialização
Bispo, et al (2022)	Geografia	Relato de Experiência		Organização; Avaliação
Queiroz, et al (2022)	Geografia	Relato de Experiência		Parceria Intergeracional; Socialização
Eduardo, et al (2022)	Geografia	Relato de Experiência		Socialização
TRABALHOS ENVOLVENDO MAIS DE UMA ÁREA (02)				
Lima e Marques (2021)	Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens	Relatório Final		Observação; Saberes Experienciais; Reflexão
Souza, Martins Filho e Martin (2020)	Geografia e Pedagogia	Relato de Experiência		Relação Intergeracional
PEDAGOGIA – não está classificada em nenhuma área da BNCC (07)				
Martins, Ribeiro e Lopes (2020)	Pedagogia	Relato de Experiência	Narrativa	Identidade Profissional;

				Dimensão Socioprofissional
Paniago, Nunes, Belisário (2020)	Pedagogia	Narrativas	Casos de Ensino	Socialização; Organização
Felipe e Bahia (2020)	Pedagogia	Relato de experiência	Narrativas	Conhecimento Profissional Docente; Socialização; Parceria Intergeracional
Silva (2020)	Pedagogia	Narrativas		Ação Pedagógica; Conhecimento Profissional Docente
Carvalho, Melo e Oliveira (2020)	Pedagogia	Caso de Ensino	Relatório Final	Ação Pedagógica
Maia e Cunha (2021)	Pedagogia	Relato de Experiência		Registro; Reflexão
Souza, et al (2021)	Pedagogia	Relatório Final		Organização Política; Ação Pedagógica
LEGENDA (BNC – Áreas e Conhecimento): Matemática: Matemática; Linguagens: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física; Ciências da Natureza: Biologia, Química e Física; Ciências Humanas: Geografia e História. *** Pedagogia – não aparece vinculada a nenhuma área exclusivamente				

Fonte: Autor

No quadro exposto, observa-se que os dispositivos (relato de experiência; relatório; narrativa; casos de ensino) mobilizados deram margem a componentes que envolveram a ação didática/pedagógica; socialização; parceria/relação intergeracional; avaliação; saberes/ conhecimento profissional docente; organização; entre outros. Revela-se que os componentes mais citados focalizam aspectos da ação didática (podendo dar margem a um saber da ação pedagógica/didática) (Gauthier, et al, 2012). Desse modo, por um lado valorizou-se os processos de socialização e da parceria intergeracional, pois todos estes processos não deixam de apontar para aspectos de uma profissionalização do ensino (Tardif, 2014). No entanto, por outro lado, se considerarmos os quadros 4 e 5, de fato, há uma disputa sociopolítica e educacional em torno das práticas de formação de professores, pois a CAPES ao intervir neste processo está dizendo que as universidades não tem sido capazes de dar conta da formação de professores.

Outrossim, cabe colocar que PRP possui características semelhantes ao PIBID, bem como ambos se aproximam do que propõe o Estágio Curricular Supervisionado (ECS), um componente curricular obrigatório dos cursos de licenciaturas (Farias, Cavalcante; Gonçalves, 2020). As autoras apontam que as três ações visam a aprendizagem situada da docência, mas tanto o PRP quanto o PIBID não substituem o ECS, pois o PIBID tem caráter complementar (Jardilino, 2014), assim como o PRP; PIBID e PRP “não problematizam as diferenças de condições existentes entre essas práticas de formação”, o que sugere a intenção em “intervir no modo de conceber e desenvolver a iniciação à docência no âmbito da formação inicial na universidade” (Farias, Cavalcante; Gonçalves, 2020, p. 104).

Farias, Cavalcante e Gonçalves (2020, p. 104) concluem que “o PRP como prática de formação toma de empréstimo do PIBID e do Estágio Supervisionado o princípio da imersão do licenciando no futuro contexto de trabalho, incorporando-o com teor pragmático”, da mesma forma que “a disputa em torno dessas três práticas formativas tende a gerar sobreposição de ações e fragmentação de seu potencial no fortalecimento do aprendizado da profissão. No entanto, em comum, elas utilizam de dispositivos como componentes para um novo processo de profissionalização, bem como de valorização da prática, mas questionado o PRP quando tratado como dispositivo pedagógico contemplando diferentes eixos de discussão.

4.3.2 Dispositivo Pedagógico

Dos trabalhos selecionados, Santana e Barbosa (2020) apresentam uma leitura diferente ao conceberem a Residência Pedagógica como um dispositivo pedagógico a partir de uma fundamentação histórico filosófica.

As autoras utilizam a ideia de dispositivo como estratégia no trabalho de Fisher (2002), considerando que ele produz imagens, significações e saberes que se dirigem à “educação” das pessoas, ensinando-lhes modos de ser e estar na cultura. Desse modo, “o dispositivo pedagógico pode ser entendido como um conjunto heterogêneo (de elementos discursivos e não discursivos) que atua no sentido de alcançar uma orientação educacional” (Santana; Barbosa, 2020, p. 5). Porém, as autoras também o entendem como um dispositivo formativo em função dele se estruturar em torno de um sistema de regras, dirigindo modos de ser e fazer do professor.

Assim como um dispositivo de formação enfrenta disputas políticas e ideológicas em seu seio, causando um embate entre forças e resistências, dando origem a cinco eixos de discussão: “O duelo entre teoria e prática”; “A reformulação do estágio”; “A relação universidade e escola”; “A associação do programa residência pedagógica à base nacional comum curricular”; e, “Autonomia

das instituições formadoras”. Cada eixo representa o que está em jogo entre o PRP e a formação de professores (Santana; Barbosa, 2020). Estes eixos constituíram um fio condutor que permitiu aglutinar as contribuições de autores de outras áreas que apresentam preocupação com a questão política e ideológica presente no Programa Residência Pedagógica

O duelo entre teoria e prática

Santana e Barbosa (2020) apontam que o PRP em sua essência visa estabelecer a prática como pilar central para a formação inicial, este cenário acaba por posicionar a teoria como algo secundário, no entanto, reconhece-se que o PRP entende a importância do embasamento teórico, mas não deixa explícito em nenhum momento como esta faceta será abordada durante o programa. Ainda em sua obra, as autoras afirmam que este processo acaba favorecendo a prática pela prática, sem fundamentação, reduzindo o papel do professor a uma perspectiva de reprodução de práticas, reduzindo sua ligação com os saberes relacionados a teoria e ciência.

A situação relatada por Santana e Barbosa (2020) pode ser encontrada no cenário explicitado no artigo publicado no Dossiê da Revista Capim Dourado. Rodrigues (2022) demonstra como os residentes acabam por valorizar sua prática, destacando em seus relatórios sua importância e esquecendo do que dos cenários quais a teoria pode ser um subsídio valioso para um professor.

O contexto acima vai de acordo com a dissertação de Santos (2022) que demonstra como a prática é muito mais valorizada que a teoria, exibindo nos questionários analisados a importância que a prática teve dentro do contexto do PRP, sem mencionar aspectos teóricos, focalizando assim o saber-fazer e o saber-ser. Assim como o artigo publicado no Dossiê pela Revista Instrumento Souza e Oliveira (2021) ao analisar a legislação referente ao PRP destaca preocupações com relação a fragmentação e maior dicotomização entre teoria e prática, gerando uma preocupação com que a práxis seja limitada por falta de fundamentação teórico-filosófica seja limitada e assim possa influenciar negativamente o processo formativo, tornando a práxis uma mera prática reprodutiva.

A reformulação do estágio

O cenário nacional envolvendo o estágio passa por constantes questionamentos, tanto em vias legislativas quanto acadêmico-científicas, deixando um vasto campo para discussões e tentativas de reformulação. É neste contexto que um dos principais objetivos do PRP opera: a reformulação do estágio. Ao buscar reformular o estágio o PRP se mostra muitas vezes incapaz de implementar elementos novos, propondo um formato conservador e reducionista de aplicação prática, deixando a entender que a profissão docente se resume somente a prática (Santana;

Barbosa, 2020). A carga horaria do PRP possui um leve acréscimo em relação ao ES, no entanto, o que chama a atenção neste ponto é a divisão das ações do PRP, o que deixa evidente a significação que o programa possui sobre a formação docente, valorizando somente a prática e hierarquizando a relação entre formador e receptor (Santana; Barbosa, 2020).

Neste sentido, o artigo publicado no Dossiê da Revista Formação Docente de Farias, Cavalcante e Gonçalves (2020) trazem contribuições significativas, expondo como pode ocorrer uma disputa de poder dentro do PRP por influências de determinadas políticas educacionais, governos e ideologias, simultaneamente, com possibilidades de confrontos externos, como por exemplo, entre o PRP e o próprio Estágio Supervisionado Obrigatório, onde ambos possuem público-alvo, períodos e objetivos semelhantes. Este exemplo demonstra com clareza como o enfoque político e social encontrado nos artigos são uteis para problematizarem este processo.

Em artigo publicado no Dossiê da Revista Koan, Castro, Rodrigues e Santos (2020), por sua vez, demonstram que no cenário analisado, o ES não é o suficiente para abordar a totalidade que formar professores exige, colocando o PRP como uma forma de suprir essas necessidades, mas não deixa explícito se o PRP deve complementar o ES ou substituí-lo de forma total.

Neste sentido, em artigo publicado no Dossiê da Revista Formação Docente Silveira e Marinho (2020) comparam um PRP e ES em uma universidade na Cidade de Serra Talhada (PE), neste trabalho os autores evidenciam que existem inúmeras semelhanças entre ambos, e que, no entanto, o PRP se destaca principalmente na questão de formação coletiva. Este cenário mostra que o PRP tem pouco a adicionar em relação ao que já é feito pelo ES, sendo insuficiente um dos seus principais pontos que se apresenta como reformulação do ES. Já em artigo publicado no Dossiê da Revista Formação Docente Giglio (2020) demonstra que apesar da influência que a denominação “Residência” possui, leva a entender que a proposta feita pela CAPES possui uma “formação melhor” do que proposto anteriormente pelo ES, no entanto, a autora afirma que não tem escala para alcançar uma melhoria significativa na formação inicial, e, portanto, emula uma experiência de estágio remunerado não proporcionando nenhuma reformulação realista para o ES.

Neste sentido, em artigo publicado no periódico Práxis Educacional, Borges, Leite e Freitas (2020) afirmam que o ES pode não conseguir abranger a totalidade necessária para a formação de professores com qualidade, no entanto, sugerem o PRP como uma complementação ao ES, fazendo com que ambos andem juntos na direção da formação inicial que possa contribuir de várias formas.

No entanto, em trabalho publicado em anais da ANPEd de 2021, Santos (2021) realiza uma pesquisa utilizando questionários cujos resultados colocam que os residentes defendem a substituição do estágio supervisionado (ES) pelo PRP. Neste sentido, os residentes consideram

ambos como uma experiência semelhante. Porém, alegam que o PRP possuiu uma imersão na realidade escolar mais intensa e efetiva. A autora ainda frisa que o ES é algo obrigatório e que terá continuidade, ao contrário do PRP que por ser uma ação de órgãos governamentais pode ser descontinuado.

Por fim, em trabalho publicado em anais da ANPED de 2021, Araujo (2021) chega a resultados semelhantes, onde os residentes acreditam passar por experiências semelhantes e que o PRP pode substituir o ES. No entanto, a autora destaca o aspecto financeiro que o PRP possui e que dificilmente pode ser replicado ou ampliado para alcançar todos os graduandos de todos os cursos.

A relação universidade e escola

Existe uma crise na profissão docente, que perpassa tanto a atuação quanto a formação, sendo que uma das opções para tentar superá-la é a implementação de projetos e cursos que proponham um currículo articulado com a realidade do contexto escolar (Zeichner, 2010). Neste sentido, Santana e Barbosa (2020) demonstram que o PRP tenta se encaixar no contexto acima, porém, acaba por favorecer a dicotomia entre teoria e prática, escola e universidade pois através de seu edital regulamenta a função de cada elemento, este cenário da origem a duas linhas de conflito: a universidade como formadora e a escola como receptora; e a segunda é que a universidade pode lidar sozinha com as expectativas sobre a formação de professores. Ainda, segundo as autoras, o PRP possui certo potencial para colaborar efetivamente com essa parceria. Nesta direção, o artigo de Pereira, Pinheiro e Martins (2022), Dossiê da Revista Mundi, mostra como o PRP influencia dentro das escolas, principalmente na questão pedagógica, onde os residentes auxiliam o professor durante as aulas e ajudam os alunos a sanar suas dúvidas e compreender melhor o conteúdo trabalhado. No entanto, destaca-se também a falta de suporte teórico metodológico para o ensino de química, o que fez com que os residentes agissem com pouco referencial, se baseando em suas experiências e na experiência dos professores preceptores.

O mesmo cenário se encontra no artigo do Dossiê da Revista Mundi de Soares, Zandavalli e Marinho (2022) onde o PRP influencia os residentes a cooperarem com o professor preceptor com o intuito de facilitar a interação entre professor e aluno, e assim, auxiliar os estudantes na assimilação do conteúdo trabalhado. Este cenário, além de favorecer o processo ensino aprendizagem também mostra como a escola é um ambiente fértil para que os residentes possam estabelecer novos meios de ensino e aprenderem a ser professores (Soares; Zandavalli; Marinho, 2022).

A associação do Programa Residência Pedagógica à Base Nacional Comum Curricular

O cenário educacional brasileiro é perpassado por constantes mudanças em seu cenário legislativo devido à instabilidade política do país, e assim, a BNCC foi implementada tendo como inspiração o contexto educacional dos EUA. Assim, por si só, a BNCC apresenta polêmicas e não é unanimidade na comunidade acadêmica e escolar. Para Santana e Barbosa (2020) ao atrelar a BNCC ao PRP fica evidente a ferramenta de controle da educação, pois com isso, as forças de controle podem influenciar diretamente tanto a formação quanto atuação docente. Apesar desse processo já ter sido repudiado por diversas entidades e instituições, a BNCC está cada vez mais, dentro das universidades, regulamentando a formação docente e removendo gradativamente a autonomia das instituições de ensino superior, autonomia essa que é garantida por lei (Santana; Barbosa, 2020).

Assim, no artigo publicado no Dossiê da Revista Formação Docente, Farias, Cavalcante e Gonçalves (2020) afirmam que após os acontecimentos políticos no cenário nacional em 2016, a educação, assim como demais cenários controlados por políticas públicas, sofre com inconstâncias, na qual uma das que possuem mais destaque é a implementação da BNCC de forma no mínimo polêmica. A implementação do PRP e sua união à BNCC mostra um cenário político favorável a alguns ideais neoliberais e de mercantilização da educação no país, além de fragmentar a relação entre teoria e prática, pois visa somente a prática pela prática, se esquecendo de aspectos fundamentais da docência. Este cenário vai de acordo com o estabelecido por Santana e Barbosa (2020) onde a BNCC coopera para a desprofissionalização do professor, reduzindo seu papel a um mero reprodutor de práticas. Em seu trabalho publicado nos Anais da ANPEd 2019, Cruz (2019) estabelece que a comunidade científica e as experiências institucionais fazem um diálogo aproximado entre si. No entanto, a dimensão teórico-prática sofre com uma visão segmentada no trabalho do professor. Este cenário demonstra como as políticas (a BNCC, por exemplo) influenciam diretamente no sucesso ou não das ações de formação docente.

Autonomia das instituições formadoras

A autonomia das universidades é um ponto central de tudo o que foi discutido no artigo de Santana e Barbosa (2020), as autoras afirmam que apesar da autonomia das instituições de ensino superior estar garantida pela lei, as forças de dominação estão conseguindo adentrar as universidades e gradativamente diminuir sua autonomia, o dispositivo PRP, por exemplo, impõe normativas que as universidades devem seguir e padrões para a formação docente, além de entrelaçar a BNCC cada vez mais com a formação inicial. Este processo vai aos poucos colocando a

BNCC no centro e retirando os avanços científicos feitos pelas universidades, colocando as instituições somente como um reprodutor de técnicas e táticas de ensino para professores.

Em investigação publicada nos Anais da ANPED - 2019, Couto e Lino (2023), bem como Petri, Tenório e Brasileiro (2022) – revista Humanidade & Inovação, afirmam que as instituições investigadas que aderiram ao PRP demonstram a necessidade de adequação do programa para que este possa ser inserido em suas grades. Este cenário destaca a importância de as universidades, ainda, possuírem certa autonomia para adequar ações externas em suas organizações. No entanto, a Couto e Lino (2023) ressaltam que um dos maiores motivos para essa adequação é a questão financeira para os envolvidos no PRP que dificilmente seriam feitas sem esse incentivo, deixando o PRP fora da grade de ações das universidades. Porém, por outro lado, Petri, Tenório e Brasileiro (2022) colocam como principais críticas sobre a PRP a BNCC na violação da autonomia universitária. Finalizando, o artigo presente no Dossiê publicado pela Revista Formação Docente, de Marques, Martins e Mattos (2020) também situam muito bem este cenário histórico, estabelecendo os aspectos que envolvem o PRP numa determinada instituição, abordando seus pontos positivos, negativos e sugestões para a evolução do Programa na própria instituição como em outras.

No geral, o que isso significa?

Ao entender o PRP como dispositivo, Santana e Barbosa (2020) mostram uma nova perspectiva sobre o programa, evidenciando não apenas seu poder formativo, mas suas políticas e intencionalidades, pois para Foucault (2017) nenhum dispositivo possui neutralidade em relação a esses aspectos.

O cenário formativo brasileiro passa por instabilidade política e cada novo grupo de governantes busca deixar sua marca na educação. A BNCC, por exemplo, vem sendo implementada cada vez mais profundamente na educação brasileira, colocando suas intencionalidades, no mínimo polêmicas, em todo o cenário educacional. Aliás, qualquer política de formação não deixa de apresentar em seu bojo contradições (pequenas ou grandes) e avanços.

Com isso, o PRP possui potencial para fortalecer o cenário de formação inicial de professores. Porém, precisa ser revisto e reformulado desde sua legislação até implementação. A prática é de extrema importância, mas não pode ser o único pilar do programa, além de estabelecer intencionalidades controversas ligadas a mercantilização da educação nacional.

A autonomia das universidades, apesar de ser ponto central na discussão de Santana e Barbosa (2020), foi pouco explorada pelos trabalhos analisados, deixando evidente uma lacuna que precisa ser explorada para que o PRP e a formação de professores possam continuar a evoluir.

4.3.3 Comunidade de Educação Física

As comunidades de aprendizagem podem formar grupos que visem a transformação educacional, tendo em vista a melhora do aprendizado e a convivência educacional. Porém, no estudo em questão se forma uma Comunidade de Educação Física com foco na Aprendizagem Profissional no âmbito de uma lógica socioprofissional

Parte-se da concepção que se forma para uma Profissão (Nóvoa, 2017), o que significa que o eixo dessa formação se desloca da tentativa-erro (comum na perspectiva das escolas de ofício em que se aprende fazendo) para os exercícios de aprendizagem de fundamentação teórica; reflexão crítica sobre os planos de aula, na dimensão de reconstruí-los e ressignificá-los, visando a incorporação de um ponto de vista pedagógico, momento em que teoria e prática dialogam. Nestes momentos de incorporação de um ponto de vista pedagógico também se trabalha com o saber tácito, saber prático, no redimensionamento de que esta mobilização de saberes dá origem ao conhecimento profissional docente (Shulman, 1987; Nóvoa, 2019) e ou de saber da ação pedagógica (Gauthier, et al, 1998).

Neste sentido, o trabalho de Ferreira; Souza Neto e Batista (2022) nos trazem os dados de uma pesquisa em que se trabalhou o PRP como um complemento do ECS (Jardilino, 2014), pois o trabalho desenvolvido nesta IES do interior paulista não colocou o PRP no lugar do ECS em termos de troca de carga horária. Assim, a comunidade de aprendizagem criada com a Educação Física se desenvolve como um dispositivo pedagógico, utilizando para o seu desenvolvimento de um conjunto de dispositivos formativos, como pode ser visto no Quadro 7, localizado a seguir:

Quadro 7 – Programa Residência Pedagógica: Comunidade de Educação Física

Fonte	Descritor	Indicativo: Dispositivo e Componente		
		Área	Menção 1	Menção 2
Ferreira; Souza Neto e Batista (2022)	Educação Física	Comunidade de Educação Física	Registro das Experiências; Narrativas; Relatórios; Casos de Ensino; Portfólio;	Conhecimento Profissional Docente; (Relatório; Caso de Ensino; portfólio); Parceria Intergeracional; Lógica Socioprofissional

Carneiro; Silva e Reis (2021)	Educação Física		Experiências;	Conhecimento Pedagógico do Conteúdo; Histórias de vidas; Planejamento; Organização do trabalho pedagógico
Queiroz; Soleira e Souza (2021)	Educação Física	Planejamento (Experiência)	Planejamento participativo	Identidade Profissional

Fonte: Autor

O artigo de Ferreira, Souza Neto e Batista (2022) analisa um contexto de PRP buscando evidenciar aspectos que configurem o programa em uma comunidade de aprendizagem, conceito apresentado por Cochran-Smith e Lyttle (1999) neste trabalho. Portanto, o cenário analisado pelos autores se mostra fértil para a implementação de dispositivos formativos, onde os residentes utilizam mais de um dispositivo com intuítos e formas diferentes.

Ao entender o PRP como uma CEF, o artigo de Ferreira, Souza Neto e Batista (2022) se posiciona de maneira diferenciada, sendo o único trabalho encontrado nesta revisão que aborda o PRP desta maneira. Alguns outros trabalhos destacam a socialização (profissional) que o PRP pode proporcionar, como por exemplo os artigos de Felipe e Bahia (2020), Carvalho, Melo e Oliveira (2020), Vasconcelos e Silva (2020), Cavalcante Filho (2021) entre outros. Com isso, fica evidente o potencial do PRP para favorecer uma socialização profissional e compartilhar objetivos, avançando em direção a profissionalização docente.

A CEF estudada demonstra o uso de dispositivos, tais como Registro das Experiências; Narrativas; Relatórios; Casos de Ensino; Portfólio. Os dispositivos utilizados na comunidade facilitam o processo reflexivo dos residentes, além de proporcionar elementos para desenvolvimento do CPD, evidenciando a importância dos dispositivos neste processo, não somente para análises científicas, mas também para que os próprios residentes possam compreender seus saberes e se desenvolverem buscando sanar suas lacunas e valorizar seus pontos fortes, colocando-os assim, em um processo de formação inicial qualificado e visando a profissionalidade de cada futuro professor (Ferreira; Souza Neto; Batista, 2022).

Outro ponto a se destacar da comunidade analisada é a importância de aspectos relacionados a parceria intergeracional, colocando os professores preceptores como formadores, não apenas alguém que irá receber os residentes ou que os residentes devam copiar ou criticar. Essa parceria dentro da comunidade integra o trabalho do PRP, colocando ambos envolvidos na direção de uma

colaboração voluntária no desenvolvimento individual e coletivo, qualificando as ações do PRP (Ferreria; Souza Neto; Batista, 2022).

Neste sentido, compreende-se o PRP como uma CEF capaz de contribuir direta e positivamente para a formação de professores, tanto inicial quanto continuada, visto que todos contribuem e aprendem dentro de uma comunidade, onde mesmo possuindo certas hierarquias e funções, ambos possuem saberes diferentes pois passaram por caminhos diferentes construindo identidades. Essa heterogeneidade presente na comunidade a torna um espaço fértil e produtivo para a formação de professores.

Complementa este trabalho no âmbito da profissionalização do ensino, com relação ao conhecimento profissional docente, o artigo de Carneiro; Silva e Reis (2021) no que se referi ao conhecimento pedagógico do conteúdo (conhecimento profissional docente); e, Queiroz; Soleira e Souza (2021) ao tratarem da identidade profissional em processos e planejamento participativo.

4.4 PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA”: A MOBILIZAÇÃO DE DISPOSITIVOS NOS CURSOS DE LICENCIATURAS E DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Neste tópico o que se busca agora é fazer um mapeamento dos trabalhos/artigos relacionados aos dispositivos encontrados em cursos de Licenciatura e Educação Física. Especificamente, a discussão nas Licenciaturas ocorre com a contribuição das seguintes áreas no quadro abaixo: Ciências Biológicas, Geografia, Letras, Matemática, Pedagogia. O Quadro 8 representa essas áreas, os dispositivos e os componentes do CPD que são abordados pelos artigos e trabalhos:

Quadro 8 – A Residência Pedagógica nas Licenciaturas: Dispositivos e Componentes

Fonte	Descritor	Indicativo: Dispositivo e Componente		
		Área	Menção 1	Menção 2
Queiroz, et al. (2022)	Geografia	Relato de Experiência	Relatório	Avaliação Socialização
Souza; Martins Filho; Martins, (2020)	Pedagogia	Relato de Experiência	Diário de Campo Narrativas Relatório	Percurso
Souza, et al. (2021)	Pedagogia	Relatórios		Avaliação
Paes (2020)	Ciências Biológicas; Pedagogia; Letras	Relatórios		Percurso formativo

Machado e Jesus (2021)	Pedagogia		Diário de Campo; Relatório	Avaliação; Observação Diagnóstica; Reuniões Periódicas;
Moreira (2020)	Ciências Biológicas			Registro; Documento
Cavalcante Filho (2021)	Matemática			Avaliação
Pires e Marinho (2022)	Ciências Biológicas			Qualificar a formação
Legenda: marcado em amarelo estão os componentes que apresentam indicativo relacionado a profissionalização do ensino.				

Fonte: Autor

Nas Licenciaturas identificadas nesse momento, como recorte que permite identificar o dispositivo e os componentes, elas apresentam a tendência de utilizarem de dispositivos com fins de avaliação, observar o percurso formativo, registro e qualificar a formação. Com relação à Educação Física foi observado o Quadro 9 que segue abaixo com os **artigos**:

Quadro 9 - A Residência Pedagógica na Educação Física: Dispositivos e Componentes

Descritor			Indicativo: Dispositivo e Componente			
			Área	Mensão 1	Mensão 2	Componente
Santos; Silva; Guilherme (2021)	Educação Física	Experiência	Relatório Final	Socialização		
Marra; Ribeiro e Nunes (2022)	Educação Física	Experiência	Relatório Final	Socialização Resistência a BNCC		
Petri; Tenário e Brasileiro (2022)	Educação Física	Relato de Experiência		Formação Prática; Socialização		
Carneiro; Silva e Reis	Educação	Narrativa	Experiências;	Conhecimento		

(2021)	Física			Pedagógico do Conteúdo; Histórias de vidas; Planejamento; Organização do trabalho pedagógico
Santos; Silva e Guilherme (2021)	Educação Física	Experiência		Socialização; Saber da Experiência
Carneiro; Reis e Ribeiro (2023)	Educação Física		Experiências Formativas;	Socialização; Planejamento; Observação.
Souza e Gomes (2021)	Educação Física	Relato de Experiência	Relatório	Saberes Docentes; Observação;
Ferreira; Souza Neto e Batista (2022)	Educação Física	Comunidade de Aprendizagem (Casos de Ensino; Portfólio; Reflexão Crítica; Relatório)	Registro de	Conhecimento Profissional Docente; (Relatório; Caso de Ensino; portfólio); Parceria Intergeracional; Lógica Socioprofissional; Planejamento;

Legenda: A cor verde foram utilizada para identificar autores que foram citados, anteriormente (não havendo a contagem duplicada no número de autores); em amarelo e cinza a questão da profissionalização do ensino, contemplando base de conhecimento/saberes; conhecimento profissional docente (conhecimento pedagógico do conteúdo; saber da experiência; conhecimento profissional docente); socialização (profissional) / parceria intergeracional; lógica socioprofissional.

Fonte: Autor

Ao contrário das Licenciaturas, a Educação Física caminha mais na perspectiva de se utilizar dos dispositivos para fins de formação, principalmente, na perspectiva de profissionalização do ensino.

Mudando o foco da discussão, no que diz respeito aos dispositivos utilizados nas licenciaturas, aproximadamente 41% das menções analisadas, envolvendo agora os dossiês, apresentam em sua construção algum trecho relacionado à **Relatos de Experiência**, muitas vezes afirmando que são fundamentais para a compreensão do discente acerca de sua evolução ou de seu papel como professor (Souza; Martins Filho; Martins, 2020; Felipe; Bahia, 2020; Tinti; Silva, 2020; Vasconcelos; Silva, 2020; Guimarães, 2020; Faria, 2018; Leal; Gonçalves, 2016; Eduardo; et al, 2022; Consenza; Dias; Amorim, 2020). a pesquisa feita por Queiroz, et al. (2022), publicada no Dossiê feito pela Revista Capim Dourado, coaduna com esta afirmação:

Durante e após a imersão o residente deve ser estimulado a refletir e avaliar sobre sua prática e relação com a profissionalização do docente escolar, para registro em relatório e contribuir para a avaliação de socialização de sua experiência como residente. Esse material deverá ser utilizado pela Instituição de Ensino Superior- ES para inovar o estágio curricular de seus cursos de licenciatura (p.3).

No âmbito da Educação Física artigos de Souza e Gomes (2021), Martins, et al (2022), Petri, Tenorio e Brasileiro (2022), Carneiro, Reis e Ribeiro (2023), Queiroz, Solera e Souza (2021) e Carneiro, Silva e Reis (2021) utilizam os relatos de experiência como fonte de dados de seus artigos. Os relatos analisados demonstram os pontos positivos do PRP e tentam minimizar os efeitos negativos do programa, evidenciando a prática promovida como o ponto principal da formação docente.

Com isso, os Relatos de Experiência são extremamente importantes para o PRP, desde sua construção até para as suas próprias avaliações, exibindo evidências de como o programa consegue contribuir para a formação inicial de professores, pois, este reúne dados muitas vezes diários sobre a vivência do residente em momentos-chave para a construção de sua **PROFISSIONALIDADE** (Maia; Cunha; 2021; Queiroz; et al, 2022; Murtadha; Pedreira, 2020; Martins; Ribeiro; Lopes, 2020; Costa; et al, 2021;). Em artigo publicado no Dossiê da Revista Formação Docente, Souza, Martins Filho e Martins (2020) afirmam que:

Os/as bolsistas foram orientados/as para o uso do diário de campo utilizados por todos/ as para anotações de tudo que era realizado no percurso da residência. Essas anotações constituíam-se em relatos das experiências com descrições pessoais que posteriormente seriam organizadas em narrativas para compor as memórias dos relatórios e dos artigos escritos sobre o percurso realizado na residência (Souza; Martins Filho; Martins, 2020, p. 145).

Um dos principais momentos do uso de Relato de Experiência foi durante a Pandemia de COVID19, onde o cenário educacional e o PRP foram fortemente prejudicados com o isolamento social, deixando as aulas e a formação inicial em apuros. O PRP, por meio de relatos de experiência se mostrou como uma boa fonte de experiências mesmo utilizando ferramentas virtuais, provendo

uma imersão em um dos períodos mais difíceis da educação contemporânea (Bispo, et al; 2022; Fonseca, et al; 2022; Correa; et al, 2022; Machado; Biurrun; Oliveira, 2022; Santos; et al, 2022).

O segundo dispositivo com maior número de aparições foi o **Relatório Final**, com 18 menções representando cerca de 26% das citações. Este número revela que mais de 60% dos trabalhos relacionados ao PRP são provenientes dos relatos de experiência e relatório final, deixando evidente que a porção majoritária dos PRP utiliza pelo menos um dos dois dispositivos para auxiliar no processo formativo.

Com isso, Brasil (2018) define que dentro das 440 horas do PRP 20 devem ser destinadas a elaboração do relatório final, neste relatório devem estar registradas todas as atividades feitas pelos residentes, estimulando-o a refletir e avaliar sua prática e desenvolvimento dentro do Programa. Em nota de rodapé, no artigo publicado em Dossiê pela Revista Instrumento, Souza, et al. (2021) afirma que os relatórios feitos por residentes são enviados a CAPES para avaliação e inclusão em seus bancos de dados, juntamente com a autorização que possibilita o processo de publicação e divulgação dos resultados.

A imersão sistemática proporcionada pelo Programa proporciona vivências de situações reais do cotidiano docente e essas experiências passam ser objeto de reflexão sobre a articulação entre teoria e prática dentro do PRP, de forma com que a exposição e a reflexão provida pela escrita e socialização dos relatórios finais possam contribuir de forma positiva na construção de um professor cada vez mais engajado em sua profissão (Carvalho; Melo; Oliveira, 2020; Cavalcanti, 2020; Silva; 2021; Machado; Jesus, 2021; Bergamo; Teodoro Júnior; Santos, 2020; Portelinha; Nez; Bordignon, 2020).

Em sua Dissertação Paes (2020) buscou identificar as contribuições do PRP na formação de professores em Ciências Biológicas, Pedagogia e Letras em uma universidade no Estado do Pará, e para tanto, a ferramenta mais viável para essa pesquisa foi a análise de um formulário e dos relatórios finais enviados a CAPES, pois, os relatórios contém grande quantidade de informações sobre todo o percurso formativo do residente dentro do Programa, sendo evidente que as possíveis contribuições e limitações do Programa se encontram nos relatórios. Este cenário também fica evidente nas obras de Lima e Marques (2021), Lindner e Pereira (2021), Feitosa e Sarmiento (2021), Rocha, Ferreira e Pires (2020), Inacio (2020), Andrade, Costa e Cabral (2022) que mesmo percorrendo caminhos diferentes, concordam que o PRP pode oferecer benefícios para o cenário formativo.

Corrêa e Marques (2020) verificaram as contribuições do PRP para os professores preceptores, visto que, este é um dos objetivos do programa, fortalecendo assim, a formação

continuada de professores. Este cenário foi investigado por meio de análises nos relatórios finais dos residentes e dos próprios preceptores, evidenciando contribuição positiva do PRP.

No âmbito da Educação Física, o relatório final é proposto nos artigos de Santos, Silva e Guilherme (2021) e Souza, et al (2021), em ambos os artigos, os relatórios são utilizados como fontes primárias de dados, provendo informações documentais para as pesquisas, como dito anteriormente, o relatório final possui um grande número de informações pois abrange todo o período que o residente esteve no PRP. Essas informações são ricas em dados não somente para o campo acadêmico, mas para os próprios residentes.

Neste sentido, segundo a ABNT (2015) um relatório final consiste em um documento que apresenta uma avaliação ou conclusão de um projeto, estudo ou pesquisa. Ele geralmente contém informações sobre o objetivo do projeto, a metodologia usada, os resultados e conclusões obtidos e as recomendações para futuras ações. O relatório final é um documento formal e tem como objetivo apresentar informações precisas e confiáveis de forma clara e concisa. Portanto, o relatório final se apresenta como um dispositivo de extrema importância para pesquisas sobre o PRP.

Em seguida, como terceiro dispositivo mais citado encontra-se as **Narrativas**, totalizando cerca de 21% das menções. Segundo Passegi (2011), as narrativas foram consolidadas a partir da década de 1980, seguindo uma tendência de valorização da prática e reflexão docente. Neste sentido, para Gatti, et al (2019) as narrativas estão passando por um momento de valorização no território brasileiro, sendo tomadas como uma estratégia de formação utilizando a prática como dados para a reflexão individual e coletiva para auxiliar no processo formativo. Muitos pesquisadores reiteram esse crescimento das narrativas, destacando que a escrita dos episódios vividos em prática permite aos autores compreenderem melhor seu papel como docente e os significados de sua profissão (Passegi; Silva, 2010; Souza; Abrahão, 2006; Galvão, 2005; Prado; Soligo, 2005; Mizukami; et al, 2002).

Porém, a pesquisa narrativa autobiográfica reconhece a legitimidade das experiências e vivências dos autores, objetivando explorar o processo de gênese e devir dos indivíduos pesquisados (Passeggi; Nascimento; Oliveira, 2016). Neste sentido, Oliveira (2011) defende que as narrativas facilitam o processo reflexivo dos futuros professores, fazendo com que compreendam suas limitações, pontos positivos e consequências de suas ações. Na Educação Física, as narrativas foram utilizadas como fonte de dados orais ou escritas, onde os residentes contam suas histórias de vida, antes, durante e até mesmo pós PRP, essa perspectiva mais pessoal pode ser interessante para compreender como os envolvidos se sentem sobre o programa e sua real contribuição para suas vidas

e carreiras (Santos; Silva; Guilherme, 2021; Martins; et al, 2022; Carneiro; Reis; Ribeiro, 2023; Carneiro; Silva; Reis, 2021).

As narrativas orais ou escritas se tornam um dispositivo fértil para a reflexão dos próprios residentes, assim como uma fonte para as pesquisas educacionais, visando desenvolver a profissionalidade docente contando com o PRP dentro da formação de professores como uma realidade (Paniago; Nunes; Belisário, 2020; Silva, 2020; Coelho; Ambrózio, 2019; Almeida, 2020; Freitas, 2021; Feitosa; Sarmiento, 2021; Borges; Leite; Freitas, 2020)

O próximo dispositivo se enquadra na categoria de **Portfólio**, que foi encontrado seis vezes dentro das 76 citações, representando pouco mais de 06% das menções a dispositivos, sendo referenciados como um momento de registro de toda a vivência realizada dentro do PRP, incluindo relatos sobre a regência e demais atividades, como participação em congressos e afins. O portfólio se diferencia do relatório final pois pode englobar mais de um arquivo (incluindo o próprio relatório final) com o intuito de apresentar habilidades e competências do indivíduo que o elabora (Araújo, 2013).

Para Machado e Jesus (2021, p.12) em artigo publicado em Dossiê da Revista Instrumento, o portfólio atua como parte fundamental da metodologia de atuação e avaliação utilizada por algumas células do Programa:

A metodologia utilizada pela IES para analisar o desenvolvimento do plano de atividades e os conhecimentos aplicados foi qualitativa, buscando enaltecer os benefícios, sugerindo mudanças quanto à prática docente a ser aplicada e pontuando observações para que o momento fosse aproveitado ao máximo.[...] A avaliação se deu considerando os seguintes instrumentos: observação diagnóstica na escola-campo; fichas de avaliação preenchidas pelo professor preceptor; diário de campo do residente, portfólios, reuniões periódicas com o docente orientador e relatório de residência. Em todo tempo foram feitos exercícios de autocrítica, verificando os processos, reavaliando e buscando formas de potencializar os efeitos das atividades aplicadas (Machado e Jesus, 2021, p.12).

Ainda assim, o portfólio apresenta uma grande quantidade de informações sobre os residentes e o processo que estes realizaram, evidenciando uma fonte de dados fértil e abundante para pesquisas que envolvem a temática do PRP, portanto, o portfólio não se caracteriza somente como um registro, mas um documento para análises (Moreira, 2020; Faria, 2018; Figueiredo; Fernandes, 2019). Contudo, o portfólio foi abordado muito pouco nos trabalhos, principalmente, devido ao fato de algumas pesquisas se concentrarem em aspectos históricos ou políticos do PRP. Para o contexto da Educação Física, o portfólio foi abordado somente uma vez, no artigo de Ferreira, Souza Neto e Batista (2022) onde os autores utilizam o portfólio como uma das fontes de dados para as análises da pesquisa, o portfólio aqui ocupa papel de destaque, pois ele abrange informações

sobre outros dispositivos e se trata de um documento extenso e complexo, possibilitando a coleta de dados provenientes de diversas perspectivas.

Podemos citar também a centralidade dos Relatos de Experiência como um dos fatores a serem considerados, pois apesar do Edital CAPES n 6º de 2018 (CAPES, 2018) estabelecer que os relatos de experiência podem aparecer no relatório final, ele acaba por fechar os trabalhos nesta direção.

Os **Estudos de Caso** (casos de ensino) apresentaram um número total de cinco menções nos trabalhos analisados, sendo responsável por aproximadamente 5% dos dispositivos encontrados. Apesar de ser considerados pertinentes tanto para o Edital CAPES (Capes, 2018) quanto para algumas áreas e autores da literatura especializada (Nono; Mizukami, 2002; Calil; Almeida; Tinti, 2021), os estudos de caso foram pouco encontrados nos trabalhos pesquisados. Em sua maior parte, os estudos de caso (casos de ensino) foram utilizados como um meio de estabelecer possíveis soluções para situações encontradas pelos residentes nas escolas. Normalmente, estes cenários se apresentavam como desafiadores e levavam os residentes a aprofundarem e fundamentar seus conhecimentos para enfrentar com subsidio e apoio, caso a ocorrência se repita em um futuro, como por exemplo na Dissertação de Cavalcante Filho (2021): “A investigação com abordagem qualitativa e método de Estudo de Caso aponta em seus resultados para uma melhoria significativa com a utilização da ABP das relações entre os alunos e do desempenho escolar, conforme os resultados extraídos das avaliações realizadas (p.21).”

Neste sentido, os estudos de caso (casos de ensino) também podem auxiliar em metodologias ativas de ensino na formação inicial como a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), onde segundo o artigo publicado no Dossiê da Revista Mundi Pires e Marinho (2022) são apresentados aos residentes casos com inspirações reais, onde desafios foram implementados para que os futuros professores possam simular suas ações e se adequar a demanda exigida por elas. Portanto, entende-se que os estudo de caso podem ser utilizados de forma mais ampla, utilizando a realidade dos residentes para qualificar sua formação (Carvalho; Melo; Oliveira, 2020). Na Educação Física, o Caso de Ensino foi abordado em um artigo, sendo este a obra de Ferreira, Souza Neto e Batista (2022), onde os autores utilizam os casos feitos pelos residentes como fonte de dados para as análises, nestes casos de ensino foram abordadas situações do cotidiano dos residentes, fazendo com estes recorram a literatura e demais fontes de informação para buscar soluções para esses casos.

No geral predominou os “relatos de experiência” (41%) seguidos do “relatório final” (26%) e das “narrativas” (21%), podendo-se dizer que as narrativas aparecem na tríade como uma

novidade que vem sendo muito explorada nos últimos vinte anos. A questão da experiência, aquilo que nos toca e perpassa ocupa um lugar importante na trajetória das pessoas; enquanto o relatório e, aqui, o relatório final faz parte de uma cultura acadêmica. Por fim, a questão do “estudo de caso” (5%) e do “portfólio” (6%) fazem parte de uma cultura profissional de análise da prática em processos de profissionalização do ensino que ainda é pouco explorada em nosso meio por envolverem procedimentos reflexivos coletivos e individuais. Da mesma forma que também podem sofrer fortes críticas se não forem bem trabalhados e ou ficarem restritos apenas a sua instrumentalização.

4.5 OS ACHADOS DA REVISÃO INTEGRATIVA

A partir dos dados coletados foram estabelecidos os dispositivos mais encontrados nos trabalhos pesquisados, apresentando-se uma discussão a respeito de cada um.

Estudos de caso (Casos de ensino)

A literatura especializada (García, 1995; Merseth, 1997; Mizukami, 2000; 2005; Nono, 2005; Shulman, L., 1992; Shulman, J., 2002) aponta que os casos de ensino representam uma fonte importante de análise da ação do professor, pois, ao mesmo tempo exige esforços sobre ensino e pesquisa. Segundo Duek (2014, p.26), os casos de ensino podem ser definidos como “documentos que abordam situações reais, vivenciados em contexto escolar específico, e se apresentam na forma de registro escritos com a exposição de um evento ou episódio de ensino”. Neste cenário, Paniago, Nunes e Belissário (2020) entendem que os estudos de casos se apresentam como um dispositivo promissor quando implementado no PRP, pois este permite aos residentes compreenderem sua realidade partindo de casos concretos baseados em seu cotidiano.

Neste sentido, para Mizukami (2005) os casos de ensino devem possuir início, meio e fim contendo uma situação específica a ser analisada e superada pelo professor ou futuro professor. Portanto, constituem um retrato de uma situação-problema e as diversas abordagens que podem ser utilizadas para enfrentar as adversidades (Duek, 2014).

Porém, Cavalcante Filho (2020) demonstra como a aplicação de casos de ensino na formação inicial pode promover benefícios para o desenvolvimento dos envolvidos, pois, por meio destes estudos é possível compreender uma situação adversa e buscar subterfúgios para resolvê-la, mesmo que em teoria, se preparando para ocasiões futuras. Neste caso, caberia aos residentes buscar novas formas de resolver o problema temático disponibilizado a eles. Esse problema pode ser fictício ou real, fazendo com que os licenciandos entrem em “um personagem” atrelando sua

resposta com suas vivências e buscando se estabelecer cada vez mais como um professor capaz de superar os obstáculos (Pires; Marinho, 2022).

Shulman (1992) utiliza os casos de ensino com o intuito de fortalecer aquilo que o autor denomina de “Base de Conhecimento”, ou seja, da construção dos conhecimentos específicos da profissão, utilizando as situações reais como meio de mobilizar, executar e refletir as ações necessárias para sobrepujar as necessidades explícitas. O que para Cavalcante Filho (2020) significa estabelecer um plano ao implementar constantemente os estudos de caso / casos de ensino no cotidiano de seus alunos. Um cenário que pode promover uma certa facilidade para que os residentes entendam a importância do estudo de caso e, principalmente, de estar sempre a estudar se baseando em evidências científicas.

Relatos de Experiência (e ou narrativas)

Os relatos de experiência ganharam espaço nas pesquisas juntamente com a valorização dos estudos qualitativos, onde havia a necessidade de coletar e analisar dados empíricos, individuais e não quantificáveis (González-Rey, 2002). Por conseguir abranger vários aspectos intangíveis através de ferramentas estatísticas, o relato de experiência começou a ser integralizado em pesquisas cada vez maiores, utilizando as vivências dos atores como fonte principal de dados, colocando em perspectiva fenômenos e acontecimentos sociais, comportamentais, estruturais tanto coletivamente quanto individualmente (Macedo, 2016).

Portanto, o objeto de estudo do relato de experiência é exatamente a experiência vivida pelo(s) ator(es), coletada em diários / cadernos / semanários / reuniões / depoimentos, sendo uma fonte inesgotável de dados. Além disto, propicia ao autor do relato uma reflexão sobre o acontecimento, pois não se trata apenas de descrever aquilo que aconteceu, mas sim, lembrar e ressignificar sua própria experiência, podendo transformá-la em narrativa – uma produção de conhecimento pós-moderna (Daltro; Faria, 2019).

Minayo (2004) coloca, ainda, a respeito das experiências que não apenas os atores têm papel significativo no relato de experiência, mas também o pesquisador em si, visto que é por meio deste que as interpretações são geradas. Além disto, na hora da coleta de dados é o pesquisador que cita o tom do relato, provendo um momento confortável e oportuno para o relator (Daltro; Faria, 2019).

Neste sentido, Queiroz, et al. (2022) demonstram em seu trabalho a importância que o relato de experiência possui dentro do PRP, pois foi a partir destes relatos que associavam teoria e prática nas atividades que ocorreram a construção e desenvolvimento da pesquisa, evidenciando como o dispositivo é fértil e pode ser utilizado de diversas maneiras para contribuir no cenário educacional.

Souza, Martins Filho e Martins (2020) demonstram que as vivências dos residentes foram registradas rotineiramente, relatando com detalhes suas experiências pessoais, que posteriormente seriam organizadas e iriam compor os relatórios exigidos pelo PRP.

Apesar de ser, muitas vezes, individual e apresentar diversas configurações para o mesmo fenômeno, o relato de experiência elucida este fato como algo positivo, estabelecendo que não existem verdades absolutas, mas sim, diversas perspectivas diferentes (Minayo, 2004). Assim, Queiroz, et al (2022) mostra como a socialização das experiências contidas em cada relato é essencial, pois, cada residente passa por um caminho único aprendendo a ser professor a sua própria maneira, um caminho que pode promover vivências significativas ou deixar lacunas, aspectos que podem auxiliar os demais residentes em sua construção como professor.

Dessa forma, Daltro e Faria (2019) defendem que o relato de experiência é uma ferramenta científica legitimada, complexa e muito útil para as pesquisas de cunho qualitativo, provendo uma infinidade de dados não quantificáveis e aprofundando cada vez mais a temática pesquisada.

Portfólio

O uso do portfólio na formação inicial de professores é uma exigência da legislação brasileira vigente, seja este desenvolvido nas disciplinas de estágio ou em outras (Penteado; Souza Neto, 2022). Portanto, o PRP se aproximou da lei, colocando o portfólio como espécie de relatório final e ou processo de (auto)avaliação, englobando todas as atividades dos residentes, assim como suas percepções e reflexões acerca de todo seu processo formativo dentro do programa (Paniago; Nunes; Belisário, 2022).

O que para Alvim (2013) significa dizer que o portfólio é um procedimento didático que pode auxiliar tanto na formação do pensamento reflexivo quanto pode contribuir para a avaliação formativa, sendo uma ferramenta abrangente e complexa. Neste cenário, Villas Boas (2004) conceitua o portfólio como uma coleção de produções que apresentam sinais da aprendizagem do aluno. Um documento que deve ser organizado pelo próprio estudante para que possa ser analisado posteriormente com seu orientador ou socializado com colegas, permitindo assim, uma avaliação mais completa de seu caminho formativo.

Machado e Jesus (2021) entendem que o portfólio pode ser um potencializador no processo formativo dentro do PRP, pois este permite aos residentes terem acesso a seus construtos e memórias, possibilitando uma nova visão sobre o que foi realizado e assim, facilitando o desenvolvimento do futuro professor. Enquanto Torres (2008) aponta como aspecto positivo a capacidade de integralização de conteúdos e práticas dentro do portfólio, proporcionando uma certa

harmonia entre ambos, o que é vital para a formação inicial. Dessa forma, Moreira (2020) defende que o portfólio pode armazenar uma quantidade significativa de informações úteis e organizadas para os residentes, podendo ser revistas quando necessário com o mínimo de esforço, sendo um material valioso para o presente e futuro do residente como professor.

Concluindo, o portfólio se baseia em três ideias: racionalidade reflexiva, a avaliação formativa e contínua e a aprendizagem como resultado da elaboração pessoal e única (Barros; Scheide, 2009). Os autores reforçam a necessidade de que o portfólio seja entendido como peça fundamental na formação prática, pois facilita a reflexão sobre as ações individuais e coletivas. Portanto, Alvim (2013) reforça que o processo de construção do portfólio exige de seu autor um empenho na reelaboração de suas ações e situações que o leve a refletir sobre o caminho trilhado, colocando este aluno numa perspectiva crítica sobre ele mesmo, facilitando assim, a compreensão sobre os aspectos positivos e negativos de suas escolhas. Assim, Moreira (2020) ao desenvolver sua pesquisa baseando-se em portfólios feitos por residentes, contendo uma quantidade considerável de informações sobre as vivências de cada residente, observou que ele é um dispositivo rico na produção de conhecimento científico. De modo que para Penteado e Souza Neto (2022) o portfólio é um dispositivo indispensável para a formação inicial em educação física, sob a perspectiva de uma formação profissional baseada na racionalidade prática, contribuindo com o registro, a reflexão e a avaliação.

Relatório Final

O relatório final representa uma exigência da CAPES para avaliação dos residentes, onde são destinados pelo menos 20 horas da carga horária total para elaboração e mais 40 horas para socialização do documento e suas descobertas (Brasil, 2018). Neste sentido, além da obrigatoriedade, o relatório final é importante também para estabelecer uma conexão entre teoria e prática de forma reflexiva e de fácil sociabilização através do documento escrito. Enfim, um processo de escrita e reflexão extremamente importante para o desenvolvimento do futuro professor (Paes, 2020).

O papel do relatório final vem assumindo cada vez mais destaque no cenário educacional em conjunto com a valorização da prática docente, visto que ambos podem atuar lado a lado na constituição dos saberes profissionais, atrelando a teoria, prática e reflexão das ações do licenciando (Gatti et al, 2019). O estágio supervisionado pode ser um excelente exemplo de sucesso da implementação do relatório final, visto que é um local de práticas e necessita que os graduandos reflitam sobre suas ações.

Assim, para um relatório final ser bem descrito, o licenciando deve descrever detalhadamente toda sua experiência dentro da realidade escolar variando desde sua metodologia de ensino até as ações em sala de aula nas mais diferentes situações. Essa abrangência complexa do relatório promove dados fascinantes para serem analisados tanto pelos próprios professores em formação quanto pelos pesquisadores.

Neste sentido, o relatório a ser elaborado pelos residentes trata de uma exigência da CAPES, sendo redigido ao final do último módulo para ser enviado a CAPES antes da colação de grau dos residentes. Neste relatório está contido todas as produções e vivências do residente, onde este possa buscar as suas fontes de conhecimento para seu futuro como professor. No entanto, como aponta Paes (2020) este relatório exige orientação do professor orientador, facilitando a organização das informações e da reflexão na hora da escrita. Assim, Paes (2020) afirma que durante o PRP, a pesquisa documental foi realizada através do relatório final dos residentes do PRP. Esse documento apresenta a descrição das atividades que foram desenvolvidas ao longo dos 18 meses e a menção que o residente faz em relação à sua participação nesse período em que foi residente.

Este cenário demonstra que todas as experiências dos residentes estão presentes no relatório, formando um dispositivo rico em experiências, opiniões, conhecimentos e reflexões. Desse modo, o relatório final se diferencia de o portfólio pelo fato desse último conter informações mais diversificadas e envolver mais de um documento em sua composição, enquanto o primeiro fica mais restrito a este documento em si, contendo as experiências do indivíduo (Araújo, 2013).

4.6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A REVISÃO INTEGRATIVA

Tendo como objetivo analisar a presença dos dispositivos utilizados no Projeto Residência Pedagógica (PRP), com especial atenção para a Educação Física (incluindo as Licenciaturas para um quadro comparativo) e as Políticas de Formação de Professores e os Editais CAPES foi realizado esta revisão integrativa de literatura.

Neste processo, os estudos sobre os dispositivos estão cada vez mais em evidência no cenário científico nacional, assim como visam compreender e analisar sua implementação na prática docente e na formação, tanto inicial quanto continuada. Portanto, o PRP se apresenta como um locus favorável para o estudo destes dispositivos, visto que a análise da prática é amplamente incentivada por seus objetivos, mas esta deve ser realizada de forma crítica e contextualizada.

Entender quais dispositivos são utilizados nos programas de formação pode apresentar novas possibilidades para que a formação inicial em si, utilizando cada vez mais esta perspectiva, possa avançar na profissionalização do ensino e emancipação do professor. Destaca-se também a faceta de

avaliação que os dispositivos podem incluir, principalmente nos estudos provenientes nas Licenciaturas, assim como a faceta de reflexão crítica que ele possa trazer no processo de análise do PRP com os estudos de caso / casos de ensino e portfólios, mas também no âmbito de processos de profissionalização, principalmente, com a Educação Física (identidade profissional: base de conhecimento, socialização, conhecimento profissional docente, lógica socioprofissional).

Como apontado anteriormente, dentro do contexto formativo do PRP, os dispositivos se apresentam como uma ferramenta útil no cotidiano dos futuros professores, portanto, sendo necessário compreender quais dispositivos foram empregados e como foram usados. Nesta direção, os dispositivos utilizados no PRP foram analisados também na RIL tanto em suas definições como utilizações, evidenciando o auxílio que estes dispositivos podem prestar na formação inicial de professores, ressaltando, principalmente, a flexibilidade do futuro professor no processo de formação inicial e colocando o futuro professor em posição de se desenvolver profissionalmente (Penteado; Souza Neto, 2021).

Porém, Alvim (2013) ressalta a importância do registro cotidiano do que ocorre em sala de aula e fora dela, por meio de um dispositivo que envolva os planos de aula, reflexões, embasamento teórico para suas aulas e para a própria reflexão. O que para Tardif (2014) significa que a prática precisa ser valorizada dentro do contexto formativo, mas não a prática pela prática, pois esta pode deixar de lado alguns pontos importantes que ocorrem durante as aulas. Neste sentido, Schön (1992) argumenta que essa reflexão sobre a prática é essencial para a formação de um profissional reflexivo, entendendo onde ele pode avançar e realizar esse processo de maneira fluida, embasada cientificamente e por suas experiências como professor (professor-residente) no exercício da função. Entretanto, Tardif e Moscoso (2018) defendem que esta reflexividade precisa ser explorada no coletivo, bem como desenvolver uma inteligência situacional (Moscoso, 2021), o que pode ser interpretado também como um tacto pedagógico e ou a incorporação de um ponto de vista pedagógico (Azanha, 2006) – momento em que este estudante, residente, estagiário começa a deliberar sobre a sua prática, bem como estabelecer mediações entre a teoria e a prática (Penteado; Souza Neto, 2021).

Assim, para Alvim (2013), o registro em portfólio facilita o processo reflexivo, mesmo que este seja realizado apenas para fins de registro, além de se tornar uma fonte de conhecimentos para o futuro professor que pode recorrer aos seus registros quando necessário. Desse modo, a reflexão feita de forma coletiva e ou individual, realizada em diversos momentos da prática pedagógica / prática de ensino / prática educativa, pode ser uma ferramenta fértil para o desenvolvimento do professor, pois cada momento oferece certos benefícios e ao mesmo tempo deixa algumas lacunas

que podem ser preenchidas em um futuro momento com mais repertório, socialização ou até mesmo orientação (Ortiz, 2003).

Concluindo, Novoa (2019) nos lembra que o fim da formação e o início da profissão, caracterizado como um *tempo-entre-deois*, um tempo que tem sido silenciado na Universidade, nas Escolas e pelos Formadores (Professores Experientes), havendo necessidade de serem, estudados e valorizados. Da mesma forma, a questão do dispositivo também ocupa um espaço de escrita *entre-deois* (Certeau, 2014), devendo ser estudada para que os processos formativos de análise da prática também avancem e contribuam para a emancipação do professor e dos estudantes.

5. COMPONENTES MOBILIZADOS NOS DISPOSITIVOS QUE PODEM CONTRIBUIR PARA A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Neste capítulo, vamos averiguar componentes mobilizados nos dispositivos podem contribuir para a produção do Conhecimento Profissional Docente (CPD) em uma Comunidade de Educação Física.

5.1 COMUNIDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A criação de uma CEF é extremamente eficiente para contribuir diretamente na formação inicial de professores, pois é por meio dela que existe a socialização dos saberes, e assim, os pares auxiliam-se simultaneamente na superação de suas dificuldades (Cochran-Smith; Lytle, 1999).

Em sua entrevista o Residente 4 descreve os principais momentos dentro do PRP:

Então faz assim, deixa eu organizar para ficar certo para você: no final de 2018, a gente é, começa o projeto se conhecendo, entendendo o que que era o Residência Pedagógica, toda aquela papelada que a CAPES necessita e pede. Depois a gente começou aí a fazer os estudos de autores sobre o tema de sobre formação, sobre saberes docentes e o que que estava acontecendo ali naquele período, o professor Coordenador sempre quis é estudar com a gente o que que estava acontecendo naquele período dentro das escolas, vendo a parte política também um pouco. Então, a gente sempre conversava sobre isso. [...] Isso eu acho que foi em fevereiro. A gente foi dividindo os grupos até que a gente decidiu, acho que até junho ia ser porque a gente tinha 3 escolas, então, até junho ia ser três grupos, mas aí depois a gente decidiu fazer só dois grupos, que era as duas escolas municipais e o outro grupo era todo, não era um grupo, era todo mundo na estadual. Então, depois de junho, a gente modificou essa composição, porque até junho era um grupo em uma municipal, o outro na outra municipal e o outro no estado, mas depois a gente percebeu que a gente precisava também que os outros 2 grupos também poderiam ter a experiência no estado. Porque modifica ali o estado do município. Então, aí o professor Coordenador preferiu colocar que todo mundo tinha que fazer e ter uma turma no estado. Então, depois de junho, a gente ficou todo mundo no estado e aí 2 grupos nas escolas municipais. Mas isso tudo a gente foi é fazendo estudos, fazendo as atividades que foram pedidas [...]. Então a gente foi fazendo e depois, quando a gente acabou, as nossas intervenções é antes mesmo de acabar o período no Residência, o professor já foi nos explicando os relatórios, que a gente teria que fazer no final [...].

Com isso, pode-se ver a divisão em três etapas propostas pelo PRP: ambientação, imersão e intervenção. Cada um destes momentos foi bem demarcado e promoveu um senso de continuidade, evitando choques de realidade e problemas com a gestão e outros possíveis pontos dentro e fora da escola. Essa estratégia facilitou o contato dos residentes entre si e com o professor Coordenador e os preceptores, que estavam ali desde o início, criando um vínculo e organizando seus objetivos.

Esse processo é essencial para evitar desistências no início de carreira, visto que o futuro professor já possui experiências e vivências que poderão auxiliar quando cenários parecidos

ocorrerem em seu cotidiano como docentes, com isso, os saberes experienciais (TARDIF, 2014) desenvolvidos pela CEF são fundamentais para o desenvolvimento do professor nos âmbitos extraclasse.

Além da divisão citada anteriormente, as funções para cada membro foram distribuídas, atribuindo responsabilidades para o Professor Coordenador, professores preceptores e residentes, segundo a entrevista do Residente 4:

[...] ele (o professor Coordenador) dividiu algumas tarefas, então, por exemplo, ele ficava mais a parte de organizar as coisas que a CAPES [...] e aí ele ficava de coordenador ali de tudo, mas aí como ele tinha bastante coisa para fazer com relação a orientações, aulas e tudo mais, e como os professores preceptores também precisavam ser incluídos no projeto, não só tá ali, ele colocava algumas funções para eles, então eles tinham a função de trazer conteúdos que aparecem ali no ambiente escolar que eles achavam importante nós sabermos, então os professores traziam temas com relação à categoria, com relação a profissionalização, com relação como a Secretaria está envolvida ali no trabalho escolar. Então eles traziam é os conteúdos da escola para gente, como faz para fazer uma ponte, da escola para a universidade. [...]. E nós éramos propor coisas e trazer e fazer a discussão em si, porque a gente fazia as atividades que eram propostas, que era pedidas, mas também tanto os professores quanto o Coordenador eles queriam que a gente não fosse passivo, que a gente não estivesse lá só por estar.

Ao criar esse ambiente favorável para estabelecer uma CEF, com funções e objetivos bem definidos, destaca-se o sentimento de pertencimento e a busca pelos mesmos objetivos como fator primordial para que essa comunidade possa ser continuada e seus membros conseguirem sucesso no objetivo geral e pessoal (Cochran-Smith; Lytle, 1999), neste sentido, o PRP proporciona este sentimento, apesar de suas divisões e hierarquias.

As divisões são organizacionais, no entanto orgânicas, por isso existe uma certa flexibilidade e liberdade para que ambos os envolvidos no programa possam estabelecer contato e superar as dificuldades encontradas. Esse cenário vai de encontro com o estabelecido pelo Residente 2 em sua entrevista:

[...] porque eu sempre vi os professores como colegas de trabalho, assim, é assim que eles deixavam a gente se sentir, sabe, é, vocês são, vão ser professores, a gente vai ser colega junto, então os professores sempre deixam a gente muito à vontade, mas eles eram realmente, digamos, que os mediadores disso tudo, os professores, o Professor Coordenador sempre como, é... é líder ali, né? É deixando a gente discutir, e vendo as intermediações dos professores da realidade com o que estava ali, ele fazia suas pontuações, fazia essas ligações com a teoria e a prática.

Esse trecho demonstra a importância dada pelos preceptores em entender os residentes como colegas de trabalho e não alguém “inferior” a ser ensinado. As discussões foram essenciais para o desenvolvimento dos residentes, tanto pela troca entre si quanto com os professores preceptores e professor Coordenador. A mediação do professor Coordenador foi realizada de forma a promover a autonomia dos residentes, mas intervindo quando necessário e trazendo contribuições.

Assim, em sua entrevista, o Residente 4 reitera a importância desse vínculo com os professores presentes no PRP “Eu acho que eu não tive esse contato, então, de coleguismo com

professores do estágio, como eu tive com os professores do residência, para fazer o planejamento, para entender certas... certos conteúdos que eram passados [...].”. Apesar de ocorrer a separação de funções, ambos estavam em contato com as escolas e com o processo de formação dos residentes.

A hierarquia está ali para organizar e mediar, no entanto, as discussões sempre são ricas, pois diferentes residentes têm diversas perspectivas sobre o mesmo tema. Além disso, o sentimento de pertencimento fica evidente quando todos se enxergam como “colegas de trabalho” e não somente professor preceptor e residentes. Esse ambiente fértil, que valoriza as contribuições de todos e visa a evolução de todos para docentes profissionais é essencial para a formação inicial e continuada de professores (Fiorentini; Crecci, 2016).

Neste sentido, dentro do PRP, as reuniões semanais promoviam uma interação entre a CEF, e por meio dela as conversas e reflexões eram possíveis. Essas reuniões segundo o Residente 3 em sua entrevista ocorriam na universidade de forma que a discussão fosse valorizada, assim como o planejamento para a próxima semana:

Na universidade as reuniões pedagógicas de aulas aconteciam dentro da Residência Pedagógica, porque ela tinha uma parte de formação que era o professor Coordenador do programa, ele dava um artigo para a gente estudar e depois, faltando 20 minutos para acabar a reunião, a gente tinha uma reunião pedagógica com professores da escola, então cada grupo daquele professor que reunia com o professor, ele conversava sobre a escola.

A organização das reuniões se dava de forma a colocar a discussão de textos e experiências no início, investindo tempo e esforços em compreender as situações encontradas pelos residentes em seu cotidiano, assim como estabelecer maneiras de superar as dificuldades e expor atitudes que foram positivas socializando com seus pares. Além disso, ainda havia espaço para o planejamento da próxima aula com o auxílio e supervisão dos professores preceptores, sendo um momento rico e fértil, visto que além da experiência dos preceptores, as discussões se encontravam recentes em suas memórias, provendo mais ideias e meios de alcançar os objetivos da aula.

Neste sentido, apesar de possuir uma certa estrutura, em sua entrevista o Residente 2 aponta que cada reunião possuía uma especificidade ligada ao ocorrido durante a semana nas escolas:

Não, não era sempre igual, então a gente levava a problemática para o grupo. Então essa semana a gente, além dos estudos de caso, por exemplo, o que aconteceu na escola, aconteceu o negócio é muito discrepante, como que a gente lida com isso? Então o Professor Coordenador sempre foi muito aberto para a gente lidar como era no dia a dia, pra gente resolver aquilo, ser como um professor, ele bate muito nessa tecla[...].

Portanto, as temáticas discutidas nas reuniões possuíam conexão direta com aquilo que era visto na prática de cada residente, colocando as reuniões de acordo com a realidade de cada escola e cada residente. Assim, para o Residente 3 em sua entrevista “Com antecedência o professor coordenador, ele dava um assunto que a gente tinha que trabalhar ou a gente podia trazer um assunto que aconteceu nas nossas aulas no Residência Pedagógica”. Segundo Tardif (2014) ao

valorizar a prática e os saberes experienciais, o desenvolvimento profissional docente ocorre de maneira fluida, evitando os clichês teóricos que dificilmente são possíveis de se atrelar a prática. A realidade escolar vivida era valorizada e socializada com todos os residentes, favorecendo o aprendizado de toda a CEF. No entanto, como Tardif (2014) afirma, a prática vazia, sem suporte científico ou de saberes profissionais pode se tornar apenas algo vazio. O Residente 1 em seu portfólio afirma que:

Outras vertentes essenciais para a profissão de professor como a relação entre professor e alunos, adquiridos na prática e discutidos na teoria, como uma relação de autoridade, mas não autoritarismo, onde o aluno se vê com liberdade para ser autônomo, tem consciência de suas limitações como aluno [...].

Neste trecho fica evidente a importância da prática e de textos que fornecem apoio teórico, no entanto, também é destacado a necessidade de se discutir sobre os achados com demais colegas residentes, promovendo um ambiente em que todos buscam o mesmo objetivo: se desenvolver como professor.

Neste sentido, além da conscientização sobre aspectos ligados a prática profissional docente, a CEF promove também discussões sobre a necessidade de sempre buscar inovações e novas formações. Para o Residente 1 em seu portfólio:

Acredito também, embasado em discussões do projeto Residência Pedagógica, que como professor estarei sempre em formação e devo me propor a mudanças para acompanhar a constante evolução do mundo, como por exemplo, o uso da tecnologia na escola.

As conversas embasadas sobre a profissão são necessárias para que o professor nunca se acomode, para que ele possa entender que seu trabalho é muito maior que transmissão de conteúdo, além de que, ao compreender que a docência é uma profissão de interações, inclusive com seus pares, o professor sai de sua “ilha” e passa a buscar e fornecer ajuda para com outros (Tardif; Lessard, 2014).

A construção da identidade profissional (Tardif, 2014) também é foco das discussões da CEF, onde a prática é colocada em processo reflexivo e socializada, segundo o Residente 1 em seu portfólio:

A construção da minha identidade de professor tem sido construída por uma relação entre elementos práticos, vividos na escola, e elementos teóricos discutidos em reuniões e conversas formais, embasados em textos ou experiência de profissão. O programa Residência pedagógica me proporcionou uma imersão na escola através da ideia de um dispositivo híbrido de formação, onde a Universidade e a Escola atuam juntas como formadoras.

Apesar de ser um grupo heterógeno, os residentes conseguiam compartilhar suas experiências, facilidades, dificuldades e assim superar os obstáculos da carreira docente. O Residente 2, em sua entrevista, afirma que: “Aí porque era tão distinto grupo, acho que cada um era de uma, de um jeito assim, sabe, alguns mais pro médio, outros mais pro infantil, mas de certa forma, acho que todo mundo tinha o mesmo intuito ali [...]”. Essa desprivatização da prática e de

experiências é importante para a formação do professor profissional, onde este percebe que existe mais de uma forma de se resolver uma situação e que o único meio de superar essa ocorrência é pesquisar e debater sobre se aperfeiçoando para as próximas aulas (Wittorski, 2022). O Residente 2 reitera em sua entrevista que:

[...] os residentes, a gente sempre foi de trocar muito, muita experiência, porque de certa forma, era um grupo muito amplo e a educação física tem muitas, muitas pessoas, então a gente meio que já se conhecendo ficava mais fácil a comunicação. É, e de certa forma, era um pouco mais caótico também, porque aí junta várias, é opiniões ao mesmo tempo, isso era... fez o grupo ficar rico, porque você via várias visões dentro da reunião. O Professor Coordenador pontuava e deixava a gente discutir e era isso como profissional, vocês têm que resolver o problema [...] era tão distinto grupo, acho que cada um era de uma, de um jeito assim, sabe, alguns mais pro médio, outros mais pro infantil, mas de certa forma, acho que todo mundo tinha o mesmo intuito ali, que era a boa atuação[...].

Ainda sobre o grupo, o Residente 2 afirma em sua entrevista:

Em relação ao grupo, havia muitos perfis e pensamentos diferentes, e por ser um número alto de residentes, as vezes era complicado decidir algo rápido e eficiente, mas como grupo nos aprimoramos e conseguimos crescer como profissionais e sermos bem mais cooperativos, afinal professores trabalham em grupo, foi uma experiência essencial no meu ponto de vista, e por fim, agradecer a oportunidade de existência do projeto e a todos que participaram diretamente ou indiretamente do processo.

Apesar das trocas entre os pares serem parte fundamental deste processo, o Residente 2 afirma em sua entrevista que o professor preceptor teve papel fundamental em seu desenvolvimento:

Com o passar do tempo e com a ajuda da professora consigo me ver dando aula para essa faixa etária, a mesma ainda me auxiliou em diversas dúvidas e tabus que tinha na minha cabeça sobre os alunos, me ajudando a entendê-los, indicando literaturas e dando diversos feedbacks que foram fundamentais para penar minha prática e aos poucos ir aprimorando. Além disso, a capacidade com lidar com problemas e imprevistos que ocorrem também houve uma melhora, não deixando que a aula parasse ou deixasse de acontecer por algum fator externo que pudesse gerar uma dificuldade para a finalização do conteúdo.

Segundo Cochran-Smith e Lytle (1999) para a comunidade obter sucesso é necessário que ambos envolvidos busquem caminhar para o mesmo lugar, que neste caso, representa a formação docente com qualidade baseado em teoria e prática. Apesar das diferenças entre os membros o objetivo em comum é necessário, visto que, para uma comunidade agir de acordo com seu nome, ambos precisam estabelecer meios de alcançar as metas, mesmo que por caminhos diferentes, valorizando as especificidades de cada sujeito. Neste trecho, fica evidente a importância das reuniões pedagógicas promovidas pelo PRP na constituição de uma CEF, pois, durante as reuniões ocorrem o processo de socialização de experiências e de saberes auxiliando na construção da identidade profissional dos envolvidos.

No entanto, essa troca de experiências e feedbacks não ficava limitada somente as reuniões, segundo Residente 3 em sua entrevista:

[...] também ministrava as aulas, porque eu acho que o principal objetivo da residência pedagógica, pelo menos quando eu fiz parte nestes 2 anos de residência que eu participei, ele focava mais o aluno estagiário, com o foco de dar aula, né? Como papel de o professor de fato, como se fosse na realidade, então a gente assumia ali, e via, aí a professora pegava ainda dava o feedback para a gente depois da aula falava assim: ó, aqui, você pode fazer desse jeito; você pode melhorar assim; a maneira como você fala; você pega um pouco mais leve, porque é um assunto mais delicado tal. Com o professor do Estado ele esperava teu encontro da residência pedagógica para poder passar para a gente o feedback que ele achava, quando era uma coisa que ele achava que era pontual e específica, porque ele falava na escola, depois acabava o dia de aula. Agora, quando era uma coisa mais geral, ele esperava a reunião da residência pedagógica [...].

Neste sentido, por se tratar de um feedback logo após as aulas, o processo reflexivo pode ser favorecido devido a aula ainda estar recente na memória dos residentes, segundo Smyth (1989) para realizar essa reflexão quão mais cedo ocorrer mais detalhes estarão disponíveis em sua memória, favorecendo assim uma visão da sua aula que pode ser perdida. Esse processo de reflexão facilita a criação de um saber experiencial, colocando o que foi visto na prática em uma nova perspectiva, aprendendo com seus próprios erros e acertos, além de poder absorver as experiências dos demais participantes do residência através da socialização dessas reflexões.

Como dito anteriormente, a CEF promove um ambiente fértil para o desenvolvimento dos futuros professores, é interessante ressaltar ainda a importância de que essa comunidade seja levada para além dos muros da faculdade, e passando somente o corpo docente, chegando a gestão e organização escolar, em sua entrevista o Residente 4 afirma que:

Lá na escola nas reuniões que a gente teve lá nas escolas não foram muitas, as que aconteceram foram no começo do projeto que a gente foi lá, conversou com coordenadora ou com a diretora, dependendo quem estivesse disponível no dia que a gente marcou. E aí o grupo inteiro pra é pra escola conhecer a gente e para a gente conhecer eles. Então foi uma reunião de recepção ali não é de explicar a escola

Neste cenário, a relação dos futuros professores com a gestão pode facilitar a inserção na escola, além da facilitar a compreensão de fatores burocráticos ligados a profissão docente que muitas vezes passa despercebido na formação inicial (Bellei, 2018).

Assim, em sua entrevista o Residente 1 em sua entrevista demonstra a importância de estar na escola e com professores que vivem a realidade escolar:

[...] na residência foi diferente, nessa proximidade ali com a escola, com o professor, conhecendo os projetos da escola. Conversando, às vezes com a direção com a coordenadora da escola, participando até de eventos assim extra aula, né? Fora da fora, ali do ambiente de sala, acho que foi mais isso. O planejamento de aula, ajudou muito? É, mas essa conversa com os professores, né? Já experiências facilitaram muito a na aprendizagem de planejar a aula, de ministrar aula também, Feedbacks eu acho.

Essa parceria entre universidade e escola é alvo de estudos principalmente no campo do Estágio Supervisionado já a algum tempo, comprovando resultados positivos na formação docente,

onde o futuro professor é acolhido e orientado dentro e fora da universidade para desenvolver seus saberes e sua identidade docente (Lüdke, 2009; Cyrino; Souza Neto, 2017).

Apesar de estudos neste sentido estarem mais relacionados com o Estágio Supervisionado, o Edital CAPES nº 06/2018 (Capes, 2018) afirma que um dos objetivos do PRP é contribuir com a construção e desenvolvimento dessa parceria entre universidade e escola, influenciando a imersão do graduando em seu futuro local de trabalho, com maior contato com a realidade da vida de professor com todas suas nuances prática, burocráticas e sociais. Neste sentido, para Figueiredo e Gagno (2020) o PRP possui um certo sucesso no favorecimento dessa parceria, evidenciando que apesar do PRP favorecer resultados positivos, tudo depende de como o programa é implementando e como a escola o acolhe.

Neste sentido, em entrevista, o Residente 4 aponta como a CEF foi construída através de vínculos estabelecidos entre todos os membros:

[...]eu acho que virou uma comunidade porque era um grupo que a gente se via toda semana, a gente se via pelo campus, a gente se via na escola, a gente conversava nos grupos, no WhatsApp, gente estava sempre tentando fazer uma confraternização para ter esse envolvimento de, por exemplo, eu estou com dúvida e poder mandar mensagem para o professor e não ficar naquele “não, mas se eu mandar para o professor ele vai ver que eu estou com dúvida e talvez ele não me ajude”, “será que eu estou atrapalhando?”. Chegou num momento que que não tinha mais isso, hoje em dia, as vezes eu encontro um dos professores e aí ele pergunta “como que está a vida de professor?”. A gente conversa sobre as escolas que a gente está trabalhando, então eu acho que ficou algo que pode ser chamado de comunidade sim.

Este trecho demonstra que os vínculos criados foram fortes e persistem mesmo depois de anos que os residentes finalizaram suas passagens pelo PRP, deixando claro o sucesso na implementação de uma comunidade dentro do processo de formação inicial.

Portanto, entende-se aqui, que a socialização, discussões e conversas formais ocorrem em diversos locais durante a participação dos residentes no PRP, porém, o momento mais fértil e adequado para as discussões são as reuniões pedagógicas, devido a participação de todos os residentes a mediação do professor coordenador e as contribuições pertinentes dos professores preceptores.

5.2 A ABRANGÊNCIA DOS DISPOSITIVOS NO CONTEXTO PESQUISADO

Como apontado anteriormente, dentro do contexto formativo do PRP, apesar de nem sempre ser utilizado, os dispositivos se apresentam como uma ferramenta útil no cotidiano dos futuros professores, portanto, é necessário compreender quais dispositivos foram empregados e como foram usados.

Na CEF aqui analisada, os residentes demonstram certo enfoque nos dispositivos utilizados durante seu período no PRP. Estes dispositivos foram mencionados em suas entrevistas e em seus portfólios. Alguns dispositivos possuem mais destaque como os estudos de caso (casos e ensino), portfólio e relatório final e, portanto, contribuíram em sua formação como docente.

Neste sentido, em sua entrevista o Residente 2 afirma que “Bom, gente tinha os **relatos**, as partes reflexivas, **estudo de caso** e as **reuniões em grupo**, [...] A gente fez um **caderno** na época que tinha que preencher tudo que tinha (portfólio)” (o grifo é nosso). O portfólio utilizado aqui foi fruto das conversas entre o professor Coordenador os professores preceptores e residente, segundo a entrevista do Residente 4:

[...] a gente usava um **portfólio** que uma das professoras criou e aquilo foi muito interessante, porque muitos não tinham noção de que se organizar, se planejar e aquilo foi algo visual muito bacana para a gente ir tendo essa reflexão do que a gente está fazendo nas nossas atividades. (o grifo é nosso)

Sobre a criação destes dispositivos, o Residente 4 ressalta em sua entrevista:

Eu acho que o tanto o professor Coordenador, quantos professores preceptores perceberam a dificuldade que estava sendo de ler **relatórios** diferentes, que deve ser meio complexo, porque aí você não sabe muito onde achar as informações, então aí a professora é, foi professora preceptora, que se sentou com a gente em uma das reuniões, e ele Foi tentando, “o que que a gente acha importante ter para a gente colocar?”. E aí a gente foi é colocando para ela o que que a gente achava importante, discorrer antes e depois da intervenção. A partir disso ela montou o modelo, e aí todo mundo aprovou e a gente começou a utilizar. (o grifo é nosso)

Esse processo de criar e utilizar um dispositivo adequado para seu cotidiano é importante principalmente na hora de utilizá-lo como ferramenta reflexiva ou para avaliação do projeto, pois, o portfólio se torna um documento organizado e padronizado, mesmo que ainda haja espaço para as especificidades individuais (Arnosti; Souza Neto, 2023). Encontra-se aqui também a facilidade de organizar um documento que foi feito por eles mesmo, evitando interpretações errôneas e dificuldades no preenchimento e alocação do que foi estabelecido. Em um trecho de sua entrevista o Residente 4 afirma que:

[...] eu diria que o **portfólio**, que a gente utilizava em todas as intervenções, foi o que mais a gente focou. E no **portfólio final** se colocava os autores que a gente mais utilizou, as nossas experiências, o que a gente achou da residência e tudo mais (o grifo é nosso).

Apesar de o portfólio ser destacado, o Residente 1 afirma em sua entrevista que outros dispositivos também eram utilizados e foram importantes em seu processo formativo:

[...] eu lembro que a gente tinha que fazer **um diário**, a gente mesmo criou, na verdade. Eu não lembro, seu nome era diário, mas eu sei que a gente tinha que descrever, todas as aulas que a gente ministrava ou que a gente observava e discutir essa aula, a gente mesmo discutir depois com a nossa da vivência da prática, ali de acordo com o tema. Eu também não vou lembrar o tema certinho, então, por exemplo, nesse diário, a gente escrevia aula e depois tinha o tema. [...] a gente fazia os

casos de ensino, se eu não me engano que chamava. A gente descreveu um caso e muitas vezes nesses casos, a gente levava para discutir. Na reunião na universidade, teve o **portfólio** também. Foi, acho que o maior documento, assim que a gente produziu, durante a residência, também. Relacionado ao portfólio abrangia tudo, desde o começo, desde o planejamento até a prática, depois uma conclusão final (o grifo é nosso).

Estes trechos deixam evidente o uso de alguns dispositivos, entre eles relatos de experiência, estudo de caso e principalmente o portfólio, que já foram detalhados nos tópicos anteriores. Portanto, essa variação de dispositivos formativos empregados pode ser um ponto positivo na formação inicial, pois pode proporcionar diferentes perspectivas sobre um assunto determinado (Penteado; Souza Neto, 2021). Porém, esse processo deve ser pensado e acordado entre ambos os membros, visto que uma sobrecarga de trabalho pode dificultar e atrapalhar o desenvolvimento do programa e de cada residente individualmente, deixando de ser produtivo para algo maçante e burocrático.

Com isso, entende-se que ambos os dispositivos foram importantes para o processo reflexivo, visto que, segundo a entrevista concedida pelo Residente 1 “(o processo reflexivo) ocorreu por meio dos **dispositivos** que eu te falei, do **caso de ensino**, do **diário** que a gente refletir depois sobre a aula e ocorreram nas **reuniões** através das discussões sobre determinada aula.” (o grifo é nosso). Neste contexto, o Residente 2 em sua entrevista confirma:

Então a gente tinha o que pode melhorar, o que foi dado na aula, para que... Para que faixa etária foi dada o dia que você deu, o que que você pode? Qual era a ligação que tinha com as outras aulas? E o conteúdo da base, que na época estava estourando, aí a base, então a gente tinha mesmo esse **caderno** que a gente tinha que anotar tudo isso era, tinha que ser feito assim, bem regularmente, porque era para não perder essa parte da reflexão (o grifo é nosso).

Neste cenário, em sua entrevista Residente 3 explica a utilização de cada dispositivo:

Então, o **portfólio** de era o próprio de cada aluno participante do programa. Os **relatos** (de experiência) era também incluído dentro do portfólio que a gente fez um sistema de portfólio que inclui o **relatório** junto. Então, que ficasse mais dinâmico para a gente fazer parte burocrática do projeto, não é? É o **caso de ensino**, era uma situação adversa que acontecia na escola, então a gente tinha que buscar na revisão bibliográfica como fundamento, porque daquela atitude para a gente tomou (o grifo é nosso).

Com isso, os dispositivos utilizados no PRP aqui estudado estão coadunando com os dispositivos encontrados no tópico anterior, de revisão integrativa, tanto em suas definições como utilizações. Esse cenário evidencia o auxílio que estes dispositivos podem prestar na formação inicial de professores, ressaltando principalmente sobre a reflexibilidade do futuro professor, complementando o processo de formação inicial, colocando o futuro professor em posição de se desenvolver profissionalmente (Penteado; Souza Neto, 2021).

Com isso, em sua entrevista o Residente 4 afirma que a escrita dos dispositivos se tornou um momento precioso para reflexão:

E então tinha essa reflexão também ali nas **reuniões**. Essas reflexões também na hora da escrita na hora de fazer ali o pós (aula) que que tinha nesse documento de **portfólio**. E também depois no **relatório** da gente escrever como que, porque o professor, como eu, disse, ele trabalhou bastante essa parte de reflexão, de autorregulação ali que precisa ter na docência, de entender o que foi a sua prática, de entender a sua prática é e continuar refletindo (o grifo é nosso).

Fica evidente na fala acima que o registro e utilização dos dispositivos ocorreram em diversos momentos, o que favorece o processo de escrita dos fatos ocorridos durante as aulas e até mesmo nas reuniões. Neste sentido, o Residente 2 ressalta a importância destes momentos de reflexão em sua entrevista:

Então, o professor Coordenador sempre foi muito aberto para a gente lidar como era no dia a dia, pra gente resolver aquilo, ser como um professor, ele bate muito nessa tecla, né? Do professor reflexivo que a gente perde, diz que perde um pouco quando a gente vai para a prática e hoje estando na prática eu vejo muito isso. É, então ele sempre foi muito **acolhedor**, não deixando a teoria de fora (o grifo é nosso).

Por conseguinte, Alvim (2013) ressalta a importância do registro cotidiano dos ocorridos em sala e fora dela, por meio de um portfólio contendo planos de aula, reflexões, embasamento teórico para suas aulas e para a própria reflexão. Para Smyth (1989) o registro escrito dos ocorridos em aula são fonte férteis de informações para realizar a reflexão seja orientada, individual ou coletiva. Evidenciando a real importância da prática para a reflexão, se posicionando cada vez mais longe de um processo formativo puramente teórico e aplicacionista.

Portanto, segundo Tardif (2014) a prática precisa ser valorizada dentro do contexto formativo, no entanto, a prática pela prática pode deixar de lado alguns pontos importantes que ocorreram durante as aulas. Segundo Schön (1992) essa reflexão sobre a prática é essencial para a formação de um profissional reflexivo, entendendo onde ele pode avançar e como realizar esse processo de maneira fluida, embasada cientificamente e por suas experiências como professor. A prática e a reflexão proporcionada pelo PRP se apresentam como um ponto chave para o desenvolvimento profissional dos residentes, entendendo as necessidades que estes possuem em seu cotidiano e como superá-las de forma a preparar seus saberes e tacto pedagógico para sua futura atuação como docente.

Neste sentido, o Residente 1 evidencia em sua entrevista “Como relatado em outros **portfólios** elaborados por mim, e acredito ser um processo que estará sempre em construção, adquirir entre muitas coisas, a ter postura profissional, o contato com toda a equipe da escola [...]” (o grifo é nosso), deixando claro que o registro em portfólios contribui para seu desenvolvimento como docente. Para Alvim (2013) o registro em portfólio facilita o processo reflexivo, mesmo que este seja realizado apenas para fins de registro, além de se tornar uma fonte de conhecimentos para o futuro professor que pode recorrer aos seus registros quando necessário.

Em sua entrevista o Residente 1 afirma que os momentos de reflexão eram feitos em diferentes contextos:

Alguns a **gente fazia em casa mesmo** é, alguns eram tarefas para a gente fazer em casa. Eu gostava de fazer logo depois da aula, então eu ia na escola, aí já chegava em casa, já descrevia, aí já fazia essa reflexão para não correr o perigo de esquecer depois como foi a aula. E outros a gente fazia na universidade mesmo.

A reflexão feita de forma coletiva ou individual, realizada em diversos momentos pode ser uma ferramenta fértil para o desenvolvimento do professor, pois cada momento oferece certos benefícios e ao mesmo tempo deixa algumas lacunas que podem ser preenchidas em um futuro momento com mais repertório, socialização ou até mesmo orientação (Ortiz, 2003). Essa variação nos lugares de reflexão facilita o processo reflexivo pois proporciona memórias recentes e não necessita esperar até que seja a hora exata, facilitando a perda de informações importantes.

Algo importante que foi destacado na entrevista do Residente 2 é o acompanhamento do professor Coordenador e dos professores preceptores:

Então como eles teriam feito e tudo mais e a gente fazia esses **cadernos**, falava com os professores. É, e ele estava assim, não, às vezes você viu uma coisa que pode ser um grande erro para você, só que não era isso, é o tempo do aluno, então a gente não tinha essa visão ainda, né? De cada um. **Mas era tudo assim, a gente fazia, colocava no papel que ele queria que a gente visualizasse aquilo, é... bem, levava para o grupo, conversava e aí a gente olhava para aquilo depois, com um olhar diferente e partia para o próximo** (o grifo é nosso).

Ao mesmo tempo que houve uma orientação por parte dos preceptores, estes favoreceram a criatividade e tomada de decisão por parte dos residentes ao permitir que fossem protagonistas em sua formação, deixando com que os residentes realizassem as mais diferentes atividades da vida docente de maneira autônoma. Compreendendo, como dito anteriormente, os residentes como colegas de trabalho, esse cenário se tornou fértil para o desenvolvimento de diversas facetas relacionadas a profissão que muitas vezes passam despercebidas aos olhos dos licenciandos.

Este cenário vai de encontro com o proposto por Arnosti e Souza Neto (2023) onde os autores afirmam que sem estabelecer objetivos que os participantes compreendam e uma orientação qualificada, os dispositivos passam a ter uma função muito mais burocrática do que formativa, se distanciando do que é proposto pelo PRP.

Penteado e Souza Neto (2021) observaram que os portfólios empregados no processo formativo podem promover um novo panorama a seus futuros professores, pois por meio da reflexão exigida em sua construção, uma nova perspectiva sobre si mesmo pode surgir colaborando para entender as lacunas em sua prática, assim como acertos e eventuais ações que não deveriam ter ocorrido em determinado momento.

No entanto, como aponta Varanda, Benites e Souza Neto (2019) tanto o portfólio quanto qualquer outro dispositivo devem passar por validações internas ou externas, sendo passível de encontrar evidências na literatura de como criar e realizar esse dispositivo.

Neste sentido, chama-se a atenção também para a obra de Arnosti e Souza Neto (2023) onde os autores apontam que existe uma linha tênue entre os dispositivos alcançarem seu potencial formativo e virarem somente uma produção burocrática. Os autores ainda evidenciam a necessidade de reconstruir e ressignificar o conteúdo presente nos dispositivos afim de fortalecer a reflexão e favorecer a formação docente.

Ao analisar um contexto do PRP, Ferreira, Souza Neto e Batista (2022) entendem que os dispositivos formativos foram utilizados de forma a favorecer a aquisição e mobilização de saberes docentes, assim como facilitar o processo de reflexão dos residentes. Esse cenário condiz com o descrito pelos residentes em suas entrevistas e em seus respectivos portfólios.

Portanto, dentro do PRP foram utilizados dispositivos que favorecem a aquisição de saberes e o desenvolvimento do professor reflexivo. Esse processo foi realizado em momentos diferentes e com auxílio de diversos dispositivos, fazendo com que a reflexão não se tornasse monótona e conseguisse atingir seu potencial formativo. Com isso, os dispositivos assumem um papel central no desenvolvimento do PRP e de seus residentes, sendo um dos pilares do programa juntamente com prática.

O Quadro 10, logo a seguir, representa os componentes do CPD mobilizados nos dispositivos, classificando em três eixos: Formação Prática; PRP Dispositivo Pedagógico; e Comunidade de Educação Física.

Quadro 10 – Componentes Mobilizados nos Dispositivos em Relação ao Conhecimento Profissional Docente

	Dispositivos, Componentes e Eixos mobilizados a partir de três temas relacionados com as fontes de pesquisa: Análise Documental, Revisão Integrativa, Entrevista		
	Formação Prática	PRP – Dispositivo Pedagógico	PRP – Comunidade de Educação Física
Análise Documental (Dispositivos e componentes)			

CNE 2019 (CNE 2015) (CNE 2002)	Portfólio (avaliação) Portfólio, entre outros dispositivos Estudos de caso, entre outros dispositivos		
CAPES - PRP/2018	Projetos que fortaleçam o campo da prática Relatório	Relação entre a IES e a escola; Reformulação do estágio supervisionado	
CAPES - PRP/2020	Relatório	Papel das redes de ensino; Relação entre teoria e prática profissional docente; Adequação dos currículos	
CAPES - PRP/2022	Relatório; Relato de Experiência; Memórias de Formação Formação voltada para o exercício da profissão e para a construção da identidade docente;		Acompanhamento; Pesquisas colaborativas e produções acadêmicas conjuntas; Corresponsabilidade entre IES, redes de ensino e escolas
Revisão Integrativa			
Licenciaturas / Artigos (Política Educacional; Componentes; Dispositivo) (8)	- Formação Prática; - Formação para o Trabalho; - Portfólio; - Relato de Experiência; - Relatório Final; - Relatório Final; - Relato de Experiência; - Relatório Final; Narrativas; - Prática Formativa (Política Educacional de Formação)	Dispositivo Pedagógico Eixos: O duelo entre teoria e prática; A reformulação do estágio; A relação universidade e escola; A associação do PRP à BNCC; Autonomia Universitária.	
Educação Física /Artigos (Política Educacional; Componentes; Dispositivo) (8)	- Relato de Experiência; - Relatório Final; Narrativas; - Relato de Experiência; - Narrativas - Relato de Experiência; - Relatório Final - Narrativa; Relato de experiência; Portfólio; - Caso de Ensino; - Relatório Final; - Semanário (diário); - Caderno de registro;		- Comunidade de Educação Física Conhecimento Profissional Docente (portfólio, caso de ensino, relatório) Narrativas – Experiências - Conhecimento Pedagógico do Conteúdo

	Reunião Pedagógica; - Relato de Experiência; - Narrativas; Relato de Experiência; - Narrativas; Relatório Final Relatório Final		Planejamento participativo Eixos: Identidade Profissional
Licenciaturas/ Dossiês (34+12)	Relato de Experiência; Relatório Diário de Campo; Portfólio Estudo de Caso	Avaliação Documento O PRP deve complementar o ES ou substituí-lo de forma total. Disputa de poder dentro do PRP por influências de determinadas políticas educacionais.	Reuniões Pedagógicas s Percurso Formativo Observação diagnóstica
Licenciaturas / CAPES – Banco de Teses e Dissertações (8)	- PRP – Formação de Professores - Relato de Experiência; Narrativas; Portfólio, Relatório Final - Relatório Final - Relato de Experiência; Narrativas; Casos de Ensino - Relato de Experiência; Caso de Ensino; - Narrativas; - Relato de Experiência; Narrativas; Portfólio; - Relato de Experiência; Narrativas		
Licenciatura/ANPED – GT8 Formação de Professores (3)		- Reformulação do Estágio - Reformulação do Estágio - Associação do PRP à BNCC	
Entrevista			
Residente 1	Imersão na escola Foco de dar aula Diário Vivência da Prática A gente observava e discutia essa aula.	Relação entre Universidade e Escola Conhecendo os projetos da escola Dispositivo híbrido	Postura Profissional Planejamento e Prática

	Planejamento da Aula Casos de Ensino; Portfólios Identidade Profissional / Escola	de formação	
Residente 2	Troca de experiências;	Dispositivo híbrido de formação	Acolhimento; Comunicação; Acompanhamento
Residente 3	Portfólio; Relatos de Experiência; Relatório; Caso de Ensino;		Revisão Bibliográfica
Residente 4		Fazer uma ponte, da escola para a universidade	Saberes Docentes; Autorregulação (reflexão); Pode ser chamado de comunidade, sim.

Fonte: Autor

No quadro apresentando com foco no Conhecimento Profissional Docente (CPD) observam-se que as confluências relacionadas a Formação Prática, PRP - Dispositivo Pedagógico e PRP – Comunidade de Educação Física no cruzamento com a Análise Documental, Revisão Integrativa e Entrevistas revelam:

(a) Base Pedagógica

A Formação Prática (perpassada na análise documental, revisão integrativa e entrevistas) traz à tona dispositivos relacionados a uma reflexão teórico-prática que podem fundamentar a prática das atividades pedagógicas, revelando uma produção de sentido sobre a experiência e o saber de experiência (Bondia, 2002), mas também os conhecimentos imprescindíveis para o exercício da profissão (Shulman, 1987; Tardif, 2014) e a construção da identidade docente (Oliveira, 2010).

Reconstrói-se à docência a partir da prática fundamentando-a, pois é preciso que o professor em formação e ou professor experiente seja(m) capaz(es) de evoluir(em) na passagem de um ofício artesanal em que se aplicam técnicas e se desenvolvem habilidades para um processo em que estes estudantes/profissionais sejam capazes de deliberar sobre as suas práticas (Altet, 2001); pois, a prática, enquanto prática intencional, traz, necessariamente, a reflexão teórica (Souza Neto; Cyrino; Borges, 2019).

(b) Base Sociopolítica

O PRP ´tratado como Dispositivo Pedagógico aponta para a dimensão sociopolítica do conhecimento profissional docente no sentido de que a educação não é neutra e que exige uma

tomada de posição. Conceber o PRP como Dispositivo Pedagógico aponta também para uma leitura de que a educação em si é um ato político que pode contribuir ou para a justiça social, emancipar pessoas ou instrumentalizá-las.

Nesta direção, pensar o Conhecimento Profissional Docente no bojo de um Dispositivo Pedagógico significa fundamentar a Formação Prática na dimensão de que na contemporaneidade se forma para o trabalho, trazendo subjacente a ele processos de profissionalização do ensino tanto no âmbito da “nova gestão pública” – tendo a prática e as boas práticas como a primazia da qualificação da mão-de-obra – quanto no âmbito de uma profissionalidade docente (Contreras, 2002) em que a profissionalização colaborativa pode fazer a diferença.

(c) Base Epistemológica

Tardif (2014) no texto. “Saberes profissionais e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional” assinala que os saberes profissionais mobilizados em situação concreta de trabalho docente podem dar origem a uma teoria da interação social, projetando à docência como uma profissão de interações humanas. Da mesma forma considera que esta epistemologia pode ser enriquecida por uma abordagem ecológica de educação em que se considere todas as experiências e atividades desenvolvidas nos processos de ensino.

Nesta compreensão, podemos projetar a criação de uma Comunidade de Educação Física, como um espaço de partilha, discussões, socialização, identidade. Um espaço de acolhimento e acompanhamento dos estudantes e professores que juntos constroem uma comunidade de investigação, uma comunidade de prática, em que dessa tessitura emerge o conhecimento profissional docente (Nóvoa, 2023). Para este fim, ele emerge também da passagem do ofício de aluno ao *habitus* de professor (Souza Neto; Sarti; Benites, 2016) na incorporação paulatina de um “ponto e vista pedagógico” (Azanha, 2006).

Nesse percurso formativo - que envolve autorregulação, postura profissional, comunicação, observações diagnósticas, planejamento, trabalho colaborativo e mobilização de saberes docentes – encontramos o conhecimento profissional docente. Um conhecimento construído da relação entre teoria e prática, da fundamentação de uma prática que foi problematizada, fundamentada e tornada pública (exemplo: casos de ensino), saindo do seu “confinamento de sala de aula” – desprivatizada.

Nessa sessão fica evidente também a participação que os dispositivos possuem no processo formativo dentro do programa, facilitando e incentivando a reflexão e a socialização dessa reflexão, fazendo com que o ambiente fornecido pela CEF seja fértil para discussões e demais formas de compartilhamento de saberes e experiências. A utilização dos dispositivos permite novas e variadas perspectivas sobre a prática e saberes de cada residentes, auxiliando no processo de

desenvolvimento profissional de cada um. Os dispositivos analisados neste contexto mostram que quando posicionados como ferramenta de formação e reflexão os dispositivos podem romper com a barreira da instrumentalização e burocratização de seu uso. Portanto, os dispositivos quando bem implementados podem favorecer a formação inicial.

6 - AS ESTRATÉGIAS DE UMA COMUNIDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O DESENVOLVIMENTO DO TACTO PEDAGÓGICO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE.

Neste capítulo se busca analisar as estratégias de uma CEP para o desenvolvimento do Tacto Pedagógica na produção do CPD.

O termo “estratégia” é utilizado em diversos setores, desde o campo dos negócios até o espaço dos militares no trato da segurança nacional e conflitos internacionais e na educação relacionada à didática e metodologias de ensino. De modo que este conceito envolve a tomada de decisão e planejamento das futuras ações em busca de uma melhor colocação em relação a um objetivo (Mintzberg, 1994). A palavra “estratégia” etimologicamente era usada desde a Grécia Antiga para descrever as ações do “strategos”, um oficial militar (Mintzberg, 1994).

Assim, como nas demais áreas, a educação necessita dessas estratégias, seja para ensino básico ou superior. Na formação de professores inúmeras estratégias vêm sendo utilizadas ao longo dos anos, havendo uma supervalorização da teoria até a ascensão da prática como pilar para a formação inicial (Zeichner; Liston, 2014).

Podemos citar aqui as estratégias educacionais ligas ao processo de ensino-aprendizagem, avaliação do ensino, compreensão das necessidades dos alunos, estratégias de inclusão, metodologias alternativas de ensino entre diversos outras que visam contribuir positivamente no trabalho docente. Essas estratégias possuem pontos fortes e fracos e merecem estudos que aprofundem suas respectivas participações no cenário educacional.

Porém, o presente estudo visa estratégias de formação de professores, podemos citar algumas estratégias abarcam um maior reconhecimento, como na Aprendizagem Reflexiva (Shcön, 1983); Mentoria (Darling-Hammond, 2017); Prática Reflexiva (Schön, 1983); Observação de Aulas (Killion, 2013) etc. Estas estratégias visão facilitar o desenvolvimento do futuro professor apesar de possuírem perspectivas e metodologias diferentes.

Apesar de não ficar explicito em sua legislação quais estratégias devem ser utilizadas pelo programa, o PRP promove certa autonomia para que seus núcleos possam estabelecer a melhor forma para alcançar seus objetivos, desde que a prática seja o pilar central destas ações. Isso significa que se torna uma tarefa árdua classificar em quais categorias as estratégias utilizadas se encaixam, e portanto, o presente estudo não elenca quais tipos de estratégia foram utilizados, mas sim descreve e analisa por meio das fontes de dados pesquisadas.

Com isso, fica evidente que o PRP utiliza a prática como estratégia de formação, essa sendo um meio fértil para que os residentes consigam atingir o objetivo de qualificar sua formação inicial. Este processo é relativamente lento e construído de modo gradual, diferenciando-se em cada licenciando. Ao estabelecer a “estratégia universal”, o PRP possui estratégias diversas dentro da “universal”, favorecendo as especificidades que cada residente possui, melhorando seus pontos fortes e fracos.

Neste sentido, o PRP pode proporcionar um espaço para que todas essas estratégias possam ser desenvolvidas concomitantemente ou individualmente. Esse ambiente fértil pode promover várias metodologias de formação e até mesmo de ensino- aprendizagem. A seção “6.2 - A PRODUÇÃO DO TACTO PEDAGÓGICO NO PRP” irá abordar essas estratégias do PRP para a produção do tacto pedagógico, utilizando as entrevistas e portfólios dos residentes.

6.1 O TACTO PEDAGÓGICO

O conceito de Tacto Pedagógico não é recente, na literatura lusitana existem registros de manuais de ensino desde o final do século XIX até meados do século XX, onde entendem a educação como uma arte, ou seja, um professor deveria se desenvolver através da tentativa erro. No entanto, essa visão de educação como arte vem se aproximando da cientificidade exigida pela sociedade atual e sendo implementada naquilo que Schön (1992) denomina de Racionalidade prática (Girão, 2005). Uma racionalidade que passa a explorar o conhecimento da ação, a reflexão na ação, a reflexão na e sobre a ação (Schon, 1992), dando margem para o desenvolvimento de uma inteligência reflexiva e ou inteligência situacional (Moscoso, 2021).

Com essa perspectiva sobre a formação a prática assume papel central, não colocando a teoria para fora do processo, mas sim com ambos se alinhando com intuito de complementação, fazendo com que o licenciando possa fugir de uma prática vazia ou de uma teoria sem prática. Esse novo cenário pode facilitar o desenvolvimento do tacto pedagógico, fazendo com que o graduando possua experiências e suporte teórico antes mesmo de entrar no mercado de trabalho.

Para Nóvoa (2022), o tacto “Trata-se de compreender um senso, uma inteligência ou uma postura pedagógica que definem os professores que, mais “naturalmente”, exercem a sua acção”. Van Manen (2010) acredita que ser professor não é apenas saber o conteúdo e saber ensiná-lo, mas sim um código, uma postura, uma sensibilidade para agir da forma correta diante das mais diversas situações que ocorrem num contexto completamente plural e heterogêneo que é a escola.

Neste sentido, Nóvoa (2022) afirma que o tacto pedagógico anda diretamente ligado ao discernimento profissional:

Ser professor não é apenas lidar com o conhecimento, é lidar com o conhecimento em situações de relação humana. Repita-se uma afirmação óbvia, mas nem sempre bem compreendida: a missão de um professor de Matemática não é apenas ensinar Matemática, é formar um aluno através da Matemática. Um professor atua sempre num quadro de incerteza, de imprevisibilidade.

Assim, não existem dois professores iguais, pois em sua formação, seja está inicial ou pré-profissional, são constituídas e ressignificadas de diversas formas, deixando um número infinito de possibilidades para o professor desenvolver sua identidade, um processo que mostra como a constituição do tacto pedagógico é complexo e plural (Nóvoa, 2017).

Porém, o tacto pedagógico se desenvolve na prática, na atuação docente, onde o professor pode participar ativamente das diversas situações na sala de aula. Nesta direção, mesmo que seja praticamente impossível viver todas as experiências necessárias e que algumas situações se repitam raramente, outros momentos ocorrem com maior frequência e, ao participar destes momentos, o professor entende como agir na próxima vez que o evento se repetir, podendo fazer alterações (Van Manen, 2010).

Desse modo, o professor ao conseguir implementar a prática dentro do processo de formação inicial, pode também acionar o desenvolvimento do tacto pedagógico simultaneamente, proporcionando maior tempo para que o professor consiga aumentar suas experiências com as inúmeras realidades escolares, evitando assim, que ele chegue despreparado na escola após sua graduação (Pintassilgo, 2014).

Com a prática sendo implementada na formação inicial e acompanhada por professores mais experientes, permite-se que o graduando possa atuar e entender suas ações dentro de seu processo formativo. Com isso, o entendimento de educação como tentativa e erro começa a se esvaír, sendo gradualmente realocada para uma racionalidade prática, onde a reflexão sobre sua prática é incentivada e realizada (Girão, 2005).

O presente estudo compreende o tacto pedagógico de acordo com os autores citados anteriormente, onde este representa uma sensibilidade docente que cada professor desenvolve por meio de suas vivências e experiências que são constituídas dentro e fora do contexto escolar. Essa sensibilidade vai contribuir diretamente nas tomadas de decisão do professor, fazendo com que sejam mais orgânicas e adequadas para cada especificidade encontrada em sala de aula. Outro ponto a se destacar, é que por ser desenvolvido dentro e fora da sala de aula, o professor nunca consegue separar totalmente o “pessoal” do “profissional”, inegavelmente incluindo certas crenças e posicionamentos em sua aula.

Portanto, novamente, ressalta-se a importância de se estabelecer programas que fortaleçam a prática na formação inicial, colocando o graduando no ambiente escolar e provendo também, suporte e momentos para que este possa refletir individual e coletivamente sobre as aulas. Este cenário de produção do tacto pedagógico desde a formação inicial pode promover professores iniciantes com maior confiança em suas decisões durante as aulas, favorecendo uma aula com maior qualidade.

Neste cenário, o PRP se apresenta como uma possibilidade de alcançar esse objetivo, pois realiza essa imersão dos residentes na escola e promove suporte teórico, além da socialização entre os pares, contribuindo para o desenvolvimento dos futuros professores.

6.2 A PRODUÇÃO DO TACTO PEDAGÓGICO NO PRP

Neste sub tópico foram analisadas as contribuições do conhecimento e da prática profissional para a construção do tacto pedagógico dentro do PRP através da análise de seus relatórios finais e entrevistas, buscando evidenciar as principais estratégias empregadas.

Neste sentido, o Residente 1 em seu portfólio demonstra como a imersão na prática mudou sua perspectiva quanto a ser capaz de ensinar alunos com pouca idade:

Referente ao ensino Infantil e Fundamental I as dificuldades relatadas nos semanários foram em maior quantidade, talvez pela minha inexperiência com alunos dessa faixa etária. Desafios como a comunicação, e atrelado a isso, a timidez e o medo, estavam claramente presentes [...] Além de falta de estratégias mais adequadas para explicação e realização de atividades para aqueles alunos. Esses desafios foram/estão sendo superados quando realizo o exercício de refletir sobre a aula, além de estar atento as discussões pós aula com a professora preceptora da escola e com o grupo nas reuniões do projeto Residência Pedagógica.

Pode-se entender aqui a evolução de seu tacto pedagógico, visto que, no início o Residente 1 possuía dificuldades para se comunicar com essa faixa etária, e portanto, a experiência dentro da escola em conjunto com reflexões e orientações foram essenciais para superar as dificuldades e se desenvolver como professor. Essa experiência foi importante para que o residente tenha mais confiança ao trabalhar com essa faixa etária, sabendo como se comunicar devidamente com os alunos mais novos. Segundo Tardif e Lessard (2014) a comunicação é uma das principais formas de ensino, visto que a interação entre professor e aluno é feita em grande parte vocalmente, sendo necessário a compreensão por parte de ambos.

Além da prática, o Residente 1 ainda destaca o processo reflexivo encorajado e orientado dentro do PRP, a reflexão proposta perpassa a individualidade, levando os desafios e superações de todos os residentes para discussão nas reuniões semanais, onde o professor coordenador,

professores preceptores e residentes podem contribuir de diferentes formas para superar as dificuldades.

A reflexão em si já vem sendo abordada pela literatura a algum tempo, podemos ver as obras de Schön (1992), Ortiz (2003), Smyth (1999) entre outros, no entanto, Carvalho e Souza Neto (2019) apontam que apesar dos avanços e consenso em relação aos benefícios da reflexão, ela ainda é pouco explorada na prática por diversos fatores, seja a sobrecarga de trabalho, falta de orientação, falta de incentivo por parte da legislação e outros fatores. Ao favorecer o processo reflexivo já na formação inicial, o PRP pode contribuir para que o futuro professor consiga compreender a necessidade e realizá-la de forma correta em seu cotidiano como docente, além de construir seu CPD desde o início de sua carreira como docente.

Em sua entrevista, o Residente 4 afirma que a prática provida no PRP ajudou a se desenvolver como professor, indo além da transmissão de conteúdo:

A parte de se colocar, de entender a parte de comunicação, de linguagem, de entender que a não é a mesma linguagem utilizada para o adolescente ali no ensino médio não é a mesma para criança do primeiro ano do fundamental. Entender essas diferentes linguagens que o professor precisa saber manusear, saber colocar em cada hora.

Novamente, a prática se mostra como uma estratégia eficiente para auxiliar no desenvolvimento do tacto pedagógico, facilitando a compreensão de como o professor deve se portar e comunicar com seus alunos, visto que isso altera de acordo com a faixa etária que está sendo trabalhada e até mesmo entre cada aluno, mesmo com idades próximas, pois, cada estudante possui sua especificidade.

Neste sentido, Nóvoa (2017) defende que um dos principais pontos do tacto pedagógico se apresenta na forma de comunicação entre professor e alunos, visto que, nem sempre está é feita através de palavras, mas pode utilizar de gestos e posturas. Ter essa sensibilidade como agir, falar e se portar dentro da aula é fundamental para que o professor consiga realizar seu trabalho da melhor forma, conseguindo fazer com que os alunos aprendam, sem que a aula se torne algo mecânico e instrumental (Van Manem, 2010).

Desta forma, o Residente 1 em seu portfólio afirma que, sua relação com os alunos melhorou de acordo com sua evolução como docente:

Referente as turmas da escola municipal, é possível perceber em cada aula separadamente o envolvimento e participação dos alunos do ensino infantil para com as propostas de atividades e a exploração de movimentos através dos jogos simbólicos, assim como a relação criada entre professor e aluno.

Neste trecho fica evidente como as atividades propostas pelo residente facilitaram seu contato com os alunos, desenvolvendo uma relação mais amigável com os alunos. Por se tratar de

uma profissão de interações (Tardif; Lessard, 2014) é essencial para todos os professores estabelecer um vínculo frutífero com sua sala. Como já destacado anteriormente, a comunicação e tomadas de decisão adequadas são essenciais para o professor conseguir se estabelecer como alguém pertencente aquela realidade (Pintassilgo, 2014).

No entanto, além da comunicação e tomadas de decisão, ressalta-se aqui a importância da postura que o professor exerce durante suas aulas, deixando os alunos mais próximos ou distantes de si, podendo facilitar ou dificultar a criação do vínculo com a turma. Essa postura e modo de agir do professor é desenvolvido na prática, a estratégia principal do PRP é fazer essa imersão prática, o residente pode ser professor e refletir sobre sua prática, assim como socializá-la antes de assumir sua profissão de fato, o que gera uma certa sensação de avanço em relação a si mesmo antes de iniciar sua residência.

Neste sentido, o Residente 2 em sua entrevista estabelece como a mudança de perspectiva sobre a cooperação com professores e alunos influenciou sua formação:

Então, olhar para o outro profissional, aprender com ele a ter esse olhar mais cuidadoso e amplo com as crianças estão na nossa área tudo muito vasto, né? Em aí saber essa parte de onde pegar, certo... certa linguagem, qual conteúdo usar naquele... naquele momento.

Em entrevista o Residente 1 complementa:

[...], mas acredito que um olhar mais crítico assim, se afastar um pouquinho do ambiente, para conseguir observar tudo o que está acontecendo, o ambiente inteiro. Reflexão também, foi uma coisa que a gente pontuou muito durante a residência é uma coisa que a gente buscou fazer também refletir depois sobre a aula, sobre os temas. Conhecimento didático mesmo, pedagógico, qual conteúdo passar? Qual o conteúdo está adequado para aquela faixa etária, para aqueles alunos.

Assim, a prática proporcionou uma nova visão sobre o trabalho em grupo e a socialização de seus saberes, focalizando o desenvolvimento de seu tacto pedagógico, onde ensinar se torna algo natural e estabelece vínculos de afeto, fazendo com que o professor e os alunos possam compartilhar seus saberes de forma mais fluida.

Além do vínculo com os alunos, ressalta-se a importância da reflexão e socialização promovida pelo PRP, essa parceria intergeracional (Tardif, 2014) demonstra ser efetiva a partir do compartilhamento de experiências, onde os residentes podem aprender e ensinar sobre a realidade de ser professor ajudando e sendo ajudado, não somente por seus pares, mas também por professores mais experientes.

Como ressaltado pelo Residente 2, os professores preceptores enxergam os residentes como colegas de trabalho, promovendo uma sensação de pertencimento e passando confiança para que este possa agir e se postar como professor dentro da escola. Esta estratégia de cooperação e

socialização facilita a construção do tacto pedagógico, pois, cada residente pode absorver informações obtidas através da prática e incorporá-las em seu tacto de forma arbitrária.

O Residente 4 em sua entrevista que o PRP ajudou a desenvolver sua sensibilidade docente:

[...] entender um pouco mais de como observar todos os alunos, mesmo estando numa turma, né, que às vezes não dá para a gente dar um pouco, um olhar mais direto para as crianças, por ter muitas crianças na nas turmas, mas como fazer essa observação mesmo com tantas crianças, é o planejamento das aulas, entender as atividades, entender o conteúdo que eu estou querendo abordar na sala e como eu faço isso para os meus alunos terem a maior, vamos dizer, o maior aproveitamento disso.

Esta sensibilidade de entender os alunos ao mesmo tempo coletivas e individualmente é uma tarefa difícil que é essencial para que o professor consiga desenvolver seu trabalho de forma adequada, pois, a partir desse entendimento o docente pode promover mudanças em seus planos de aula para que sejam mais atrativas e coerentes com o público completamente heterogêneo encontrado nas salas de aula.

Este cenário vai de acordo com o estabelecido por Van Manen (2010) onde o autor afirma que com a criação e desenvolvimento deste vínculo entre professor e alunos o processo de ensino-aprendizado seja menos mecânico e conteudista, pois o professor passa a enxergar os alunos como seres humanos e não apenas alguém para ensinar conteúdos pré-estabelecidos.

Pintassilgo (2014) afirma que essa sensibilidade é necessária para que o professor possa estabelecer um vínculo com os alunos e se importar com o ensino para além de suas obrigações de transmissão de conteúdo. O professor assume um compromisso com o aluno e com a comunidade, incluindo-se como fator decisivo na vida desse estudante, auxiliando no seu desenvolvimento integral como cidadão.

Além disto, o Residente 1 em sua entrevista afirma que “Então a gente discutia se o conteúdo foi adequado, se foi passado de forma adequada. Na outra aula, descrevia outra aula e o tema era didática, se a didática foi adequada [...]”. Portanto, fica evidente que a prática, a reflexão e o desenvolvimento do tacto não se assumem somente ao vínculo criado com os alunos, mas se estende também ao próprio conteúdo a ser ensinado entendendo os alunos como seres humanos em formação.

Apesar de ser reconhecido a importância do vínculo entre professor e alunos, existe uma linha muito tênue entre ser professor e ser “um amigo” dos alunos em sua entrevista o Residente 3 explica que:

Então professor do Estado, ele se preocupava muito com essa questão do papel do professor em si. Ele falava assim: você não... Você pode brincar com aluno tudo, mas não pode perder o seu espaço de professor. Na hora que o professor, professor e a hora de poder conversar com aluno é outra coisa, mas ter não pode ser um grande amigo dele, porque o aluno vai misturar esse papel. Então essa foi uma das coisas que eu levo até hoje nas minhas aulas.

Isso torna a profissão docente algo complexo, onde o vínculo é necessário, mas a relação aluno professor não pode ser baseado por completo nele, mas sim em estabelecer relações interpessoais com os alunos e assim conseguir ajudar os alunos a assimilarem os objetivos da aula (TARDIF; LESSARD, 2014). Ao entender seu papel, o professor deve desenvolver uma postura docente (SILVA, 2005), agindo de forma coerente com sua profissão, mas levando em consideração a necessidade de demonstrar o afeto e a preocupação que seus alunos necessitam.

Com isso, ao ser propiciado a vivência na escola, o Residente 1 em seu portfólio, consegue perceber sua função como professor e a diferença que ele pode fazer na vida de cada um de seus alunos, indo além da transmissão de conteúdo:

[...] esse momento em que você tem uma sala, com em média 25 alunos em mãos, carrega consigo um sentimento de responsabilidade e reflexão, uma vez que o professor se torna aquele que irá influenciar mesmo que indiretamente no futuro daquele aluno.

Esse sentimento expressado pelo Residente 1 mostra que a prática ajuda na compreensão do verdadeiro significado do que é ser um professor, entendendo que a sua contribuição na vida do aluno transcende a transmissão de conteúdo.

O Residente 2 em sua entrevista coaduna com este cenário afirmando que:

A parte pedagógica, como a gente tinha que olhar, é... Para o aluno é com diversos olhos, não é de não só aquele do... do padrão da época. É a parte pedagógica, essa parte mais afetiva, de conversar, resolver problemas. Isso me marcou bastante também.

A sensibilidade provinda de compreender figura docente como mais do que um mero transmissor de conteúdo, mas sim como uma pessoa passível de influência direta ou indireta a formação de caráter de seus alunos faz com que o professor utilize suas percepções sobre a sociedade para contribuir positivamente (Pintassilgo, 2014).

Ressalta-se aqui, a importância que a estratégia de imersão na prática tem neste cenário, no entanto, a prática pela prática não contribui de forma coerente e adequada, e é neste espaço que as estratégias de orientação que fornece o PRP se encaixam, a partir dessa prática fundamentada e orientada tanto por professores mais experientes quanto por pares faz diferença no período dedicado a formação inicial, dando suporte ao futuro docente.

Sendo assim, a prática é importante para o desenvolvimento do tacto pedagógico, porém, também se tornar necessário conhecer a realidade de cada aluno assim como a legislação regente e currículos para ter uma prática embasada e legitimada (Nóvoa, 2017).

Em concordância, o Residente 3 afirma em sua entrevista que a prática promovida pelo PRP auxiliou o desenvolvimento de seu tacto ao mostrar que ser professor é muito mais que apenas ministrar um plano de aula:

[...] falando da minha experiência, eu pude saber entender o momento com aluno está. Tem a de a condições ambientais que interferem, tem a própria vivência do aluno também e tem o próprio... A própria questão da condição que a escola oferece para esse aluno também, então para mim, eu percebi assim, que não é só ir lá e montar um pano de aula e fazer esse plano de aula acontecer.

Essa compreensão, sobre seus alunos e as diversas realidade ao redor e dentro da escola, que começa a ser desenvolvida pelo residente demonstra como a prática se posiciona a favor da criação de uma sensibilidade docente, entendida aqui como tacto pedagógico, onde o professor passa a posicionar os alunos no centro do processo educativo.

Esse cenário completamente heterogêneo é um cenário desafiador, que o professor precisa aprender a lidar, pois são situações que se tornam parte do cotidiano docente, apesar de possuírem peculiaridades, especificidades e diferenças quando o professor possui seu tacto pedagógico desenvolvido é possível recorrer a tomadas de decisão rápidas e assertivas.

Portanto, o Residente em seu portfólio 1 destaca a contribuição do suporte teórico provido por disciplinas da graduação, em especial o ES, colocando-o numa posição favorável para aprofundar seus saberes docentes:

Através de práticas e discussões realizadas principalmente nas disciplinas de Educação Física escolar e Estágio Supervisionado, me sinto cada vez mais preparado para me tornar professor de Educação Física, ambas as disciplinas me auxiliaram em fatores como o conhecimento e leitura crítica de documentos que regem a EF na escola, estratégias e soluções perante leis que garantem a pratica da EF escolar, conhecimento da realidade das escolas públicas, além de discutir autores importantes para a área como Paulo Freire e sua ideia de que ensinar é construir junto, professor e alunos, o conhecimento.

Ao resgatar a influência da teoria, o Residente 1 compreende que a sua formação profissional fica incompleta quando a prática é vazia quando a teoria não possui relação significativa com a sua futura realidade na escola. Portanto, tanto a união entre prática e teoria fazem total diferença na construção do saber agir como professor e saber ser professor, contribuindo assim, diretamente para o desenvolvimento do tato pedagógico (Pintassilgo, 2014). A estratégia aqui destacada é a inter-relação que o PRP propõe com os saberes docentes desenvolvidos nas disciplinas da licenciatura, propondo uma união entre ambas, não colocando-se como mais importante ou como subalterno, mas sim como iguais na busca do desenvolvimento de cada residente.

Além das contribuições já relatadas acima, é ressaltado na entrevista do Residente 3 que sua experiência dentro do PRP favoreceu não somente seu modo de ser professor, mas também seu conhecimento sobre a própria disciplina que ministra “então, e a partir disso eu fui ver, não, ah, eu consegui dominar um pouco mais de essas áreas. Coisa que eu não conseguia fazer isso no estágio, então eu consegui dominar um pouco mais desse ramo da prática com a questão Humanizada[...]”. Ao compreender melhor os objetivos do que está ensinando, o residente passa a ressignificar o valor

de sua profissão, se colocando como figura importante na vida dos alunos (Gauthier et al, 1998), visto que as aulas de Educação Física podem contribuir de inúmeras formas para a constituição do pensamento crítico e da socialização dentro e fora da escola.

Os saberes curriculares e disciplinares são mobilizados com grande importância, no entanto, os saberes experienciais também são fundamentais durante as aulas (Tardif, 2014), assim como a sensibilidade do professor quando algo foge de seu controle e assim, a prática na formação inicial auxilia na formação de seus saberes e do seu tacto pedagógico (Pintassilgo, 2014), este processo fica evidente na entrevista do Residente 4:

Algumas coisas, claro, a gente teve que adaptar no momento, por que a gente não tinha pensado que poderia ocorrer algum problema de tipo a bola saiu da escola e como que a gente vai fazer? Não podia ficar esperando a bola voltar, então como que a gente poderia adaptar material, então foi algo bem interessante e isso foi decorrendo no nas nos outros encontros na escola estadual também, que aí os alunos é já eram adolescentes, já tinham outra vivência, com a educação física [...]

A estratégia de o professor preceptor possibilitar que o residente tome a decisão que achar mais pertinente e após o ocorrido, promova um feedback e reflexões sobre a situação facilita o desenvolvimento do tacto pedagógico. Essa sensibilidade de tomar a decisão correta com pouco tempo para se pensar é corriqueira no cotidiano docente, a prática é fundamental para conseguir entender a situação e corresponder de maneira adequada, mantendo a ordem durante a aula e continuando o seu trabalho como docente (Nóvoa, 2017).

Ao conseguir atrelar seus saberes sobre o conteúdo a ser trabalhado com os elementos de seu tacto pedagógico, se torna possível para o residente ser um professor competente, sabendo ensinar e agir de forma adequada apesar das adversidades encontradas nas aulas. Por possuir essa experiência, quando ocorrer uma situação parecida em um outro momento em sua profissão, o futuro professor saberá agir de acordo com as necessidades e realidades que o ocorrido exige.

Neste sentido, pode-se concluir que o PRP e a prática empregada por ele contribuem diretamente para a formação do tacto pedagógico do futuro professor, pois este processo é feito de maneiras distintas. O Residente 3 afirma em sua entrevista que sua experiência no PRP foi importante e entende que a colaboração do professor preceptor foi essencial para sua formação e desenvolvimento do seu tacto pedagógico:

E assim, a experiência que eu falo que eu adquiri é vendo a forma de fazer o planejamento do professor e vendo como lidar com situações adversas durante as aulas, e isso me trouxe uma grande facilidade nas minhas aulas de educação física na escola. Quando eu comecei a dar aula de fato, muito do que eu aprendi e vivenciei no Residência, aí eu empreguei nas minhas aulas.

O reconhecimento após o ingresso no mercado de trabalho de que as estratégias, vivências e experiências dentro do PRP foram importantes para o residente demonstrar como a prática e demais

formas de imersão do programa fortalecem a formação inicial. Favorecendo o posicionamento dos residentes em um cenário fortuito e fértil para conseguirem se tornarem professores profissionais, e não somente meros aplicadores de técnicas e táticas de ensino.

Assim, o residente entende o quão vasta é a docência, abarcando inúmeras situações envolvendo pessoas diferentes. Em seu portfólio o Residente 4 afirma que foi capaz de evoluir em diversas facetas da profissão docente:

Pude adquirir uma visão das dinâmicas presentes na escola; consegui ter um entendimento diferente acerca do funcionamento do processo de planejamento de um programa de Educação Física na rede municipal e na rede estadual de ensino. Resolução de problemas quando necessário no desenvolver das aulas; Saber se comunicar tanto com os alunos como com os demais profissionais que estão presentes na escola. Atualmente minha postura com relação à docência é muito mais definitiva e minha percepção a respeito da tarefa de ser professora para ensinar Educação Física na escola aumentou.

Este cenário ajuda o residente compreender a complexidade de sua profissão, preparando o residente para se tornar um professor que possui certa experiência, saberes e tacto pedagógico para dar continuidade a sua trajetória profissional. Ao entender como lidar com situações adversas sem perder a razão e continuar com sua aula é um processo complexo, o tacto necessário para enfrentar tais realidades pode ser um bom exemplo de como a prática e o auxílio de um professor mais experiente pode ser algo positivo no desenvolvimento do tacto do futuro docente, visto que descobrir soluções sozinho envolve tentativa e erro, o que pode levar certo tempo para ser aperfeiçoado (Van Manen, 2010).

Além das adversidades em sala de aula, no trecho acima, o Residente 4 destaca as diferenças entre as escolas que participou em seus respectivos planejamentos e organização escolar, que apesar de haver uma certa padronização por conta dos órgãos legisladores, ainda possuem diferenças características de cada realidade escolar. Esse cenário mostra como o professor deve estar sempre se desenvolvendo e aprendendo o funcionamento da burocracia e das peculiaridades de cada unidade escolar.

O PRP se faz importante na preparação do futuro docente para se sentir de fato como professor, visto que muitas vezes, o professor em formação ou em início de carreira demora para se entender como um professor e não mais um aluno (Souza Neto; Sarti; Benites, 2016), o Residente 4 em sua entrevista ressalta como esse processo ocorre:

Durante toda a Residência, no papel de aluna em formação para ser professora, consegui adquirir uma gama de conhecimentos [...] a fim de se sentir cada vez mais apta e preparada para a posição de professora e saber lidar da melhor maneira com as situações que podiam e possam surgir ao longo do processo de se tornar professora.

O cenário promovido pelo PRP se mostra fértil em diversos âmbitos, deixando claro como pode ser benéfico para formação dos residentes quando suas estratégias são propostas e realizadas com clareza e objetividade (Ferreira; Souza Neto; Bastista, 2022). O contexto aqui estudado propõe a prática, orientação, acompanhamento, suporte teórico e participação em eventos acadêmicos essa diversidade de experiências e vivências colocam a prova as diversas facetas que os residentes irão se defrontar em sua profissão, promovendo maior confiança e um sentimento de pertencimento a profissão, evitando certas dificuldades iniciais que são frequentemente relatadas nos anos iniciais da carreira docente.

Neste sentido, portfólios e entrevistas oportunizam acompanhar o desenvolvimento do tacto por meio da melhor comunicação entre professor e alunos, utilizar as atividades do cotidiano para favorecer as relações com os alunos, compreender qual é a função do professor e como alcançar os objetivos que esta função impõe e por último a necessidade de se atrelar teoria e prática na formação inicial.

No entanto, o que mais se destaca aqui, é como que a prática participa integralmente e inteiramente do processo de formação do tacto pedagógico e até mesmo de formação inicial do futuro professor. A prática promove saberes únicos a cada futuro professor, e este usa sua experiência para compreender todas as facetas da profissão, desde entender a realidade escolar no geral até a realidade de cada aluno.

7 A MOBILIZAÇÃO DO CONHECIMENTO PROFISSIONAL, PRÁTICA PROFISSIONAL E ENGAJAMENTO PROFISSIONAL NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Neste capítulo se busca analisar as atividades desenvolvidas no PRP – Núcleo Educação Física (PRB-NEF) - com foco na mobilização do conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional (BRASIL, 2019) na produção do conhecimento profissional docente.

7.1 - CONHECIMENTO PROFISSIONAL

O conceito de Conhecimento Profissional não é algo recente, trabalhos como Shulman (1987) Roldão (2007), Ponte e Oliveira (2002) entre outros, já vêm trabalhando com o CPD e reconhecendo sua importância para a legitimação da profissão docente. Consequente e gradualmente, esse processo foi sendo implementado na legislação brasileira, onde parte de sua identidade foi delineada na Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, instituindo a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

O documento em questão (Brasil, 2019) em seu Artigo Quarto, entende o conhecimento profissional como uma das três dimensões fundamentais para a formação docente em conjunto com a prática profissional e o engajamento profissional, que são interdependentes e não possuem hierarquia. Além disto, a Resolução também define quatro competências específicas da dimensão do conhecimento profissional:

I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los; II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem; III - e conhecer os contextos de vida dos estudantes; e IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.

Com essas quatro especificidades, o governo brasileiro busca explicitar o mínimo que cada curso de formação de professores deve oferecer em suas grades. Isto demonstra a necessidade de se estabelecer uma base de conhecimentos ligados à docência, mas esses conhecimentos devem ser específicos e promover a legitimação da profissão de professor, afastando-o de uma visão tecnicista e reprodutivista encontrada nos processos formativos mais antiquados (Almeida et al, 2019).

Neste sentido, Shulman (2014) defende a existência de uma Base de Conhecimentos, destacando-se o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK, sua sigla em inglês), onde resumidamente, o professor deve ser capaz de ressignificar o conteúdo até que todos seus alunos consigam entender o que está sendo ensinado, este processo foge de apenas uma administração de

técnicas de ensino e abrange aspectos de tomada de decisão e mobilização dos conhecimentos do profissional. Isto fica explícito ao analisar os Anexos da Resolução aqui estudada, onde no quadro destinado ao Conhecimento Profissional, o PCK tem destaque e se torna assim, uma exigência legal para a formação inicial.

Contudo, como afirma Nóvoa (2019) o CPD não pode ser obtido através somente de instrução teórica, mas sim, deve ser construído aliando a teoria, a prática e a colaboração de profissionais mais experientes sendo ponto chave, que tudo isso ocorra dentro do futuro local de trabalho, ou seja, na escola.

Roldão (2007) acredita que a construção do CPD perpassa pela necessidade de firmar à docência como uma profissão que tenha seu reconhecimento e legitimidade iguais as profissões mais “nobres”, como direito e medicina, tornando o professor algo único e com seu papel fundamental para a construção de uma sociedade melhor.

No entanto, Nóvoa (2019) afirma que apenas o conhecimento não torna o professor um profissional, o conhecimento deve estar atrelado a cultura profissional docente, estabelecendo vínculos com aquilo que Nóvoa (2017) denomina de Tacto Pedagógico, que será abordado no próximo subitem.

Neste sentido, Tardif (2014) contribui definindo cultura profissional como uma especificidade prática, baseada em três pilares: o discernimento, onde o professor é capaz de realizar julgamento, em situações rápidas, de quais saberes e ações que serão mobilizados e utilizados; a prática profissional como processo de aprendizagem, possibilitando que a prática docente valide os seus conhecimentos específicos e consiga contribuir para a construção destes no período de formação inicial; e ética profissional, fazendo com que o futuro professor entenda a responsabilidade não apenas em ensinar o conteúdo mas também com cada aluno individualmente, mostrando as possibilidades de um mundo novo e melhor.

No entanto, Nóvoa (2019) entende que para o desenvolvimento, tanto da cultura como do conhecimento profissional docente, existe a necessidade da implementação de um terceiro espaço formativo, onde não exista hierarquia entre escola e universidade, teoria e prática, entre pesquisa e ensino, ou seja, um lugar onde o futuro professor possa se desenvolver dentro do seu futuro local de trabalho tendo apoio de professores experientes e suporte teórico e prático.

Este terceiro espaço se assemelha muito ao que é proposto pelo PRP, mesmo que ainda esteja longe de ser unanimidade entre pesquisadores e mais distante ainda de atingir seu máximo potencial, essa iniciativa representa um passo na direção de responder as necessidades do terceiro espaço.

Segundo Nóvoa (2019), os componentes do conhecimento profissional não se resumem apenas na elaboração e ressignificação de conteúdo, mas sim no “tornar-se professor”, onde o docente aprende a ser professor com suas experiências e conhecimentos, trazendo a tona componentes que vão além da sala de aula e do domínio do conteúdo, abrangendo desde a postura do professor dentro da sala até questões de cunho pessoal, visto que, segundo o autor é impossível separar o profissional do pessoa quando a sua profissão exige um nível tão alto de interação com os demais.

Assim, em se tratando de conhecimento profissional, este passa a ser adquirido em referenciais teóricos, mas também na prática, pois, como a própria Resolução (Brasil, 2019) defende, ambas devem estar atreladas. No entanto, como afirma o Residente 1 em sua entrevista, nem sempre é fácil compreender os seus saberes e a mobilização destes:

Eu acho que para mim, pelo menos no começo, (entender os saberes) foi uma coisa muito difícil, sabe, porque a gente levava as aulas lá, achando que estava tudo certo e as vezes dava certo, apesar disso, tinha que olhar, fazer uma reflexão, ter um olhar mais crítico. Eu acho que me ajudou a pensar de outras formas. Olhar aquela mesma aula por outros ângulos, até o diário ajudou muito nisso que eu já mencionei aqui porque a gente usava um tema para refletir sobre esse diário.

Esse trecho evidencia o quão importante é o ambiente fornecido pela CEF, onde o Residente 1 possuía dificuldades em entender seus saberes, sua construção e mobilização. A CEF favorece o desenvolvimento dos saberes profissionais, pois valoriza a prática dentro do seu futuro local de trabalho, além da socialização de experiências de cada membros, o que facilita a superação de obstáculos já vivenciados e aqueles ainda por vir (Cochran- Smith; Lytle, 1999).

Com isso, para o Residente 2 em sua entrevista, as reuniões e a fundamentação teórica foram essenciais para o desenvolvimento de seu conhecimento profissional:

Então, por exemplo, no começo a gente tinha algumas teorias que o Professor Coordenador dava, que ele falava que era importante a gente saber e eu concordava de... de realidades, algumas teorias que a gente usa muito na educação física, que são coisas básicas.

Apesar da teoria ser um dos pontos fundamentais para o Conhecimento profissional, ela não pode ser separada da prática, onde a teoria pode tomar forma e ser colocada no local de trabalho. Entende-se que apenas a teoria não é o suficiente para sanar as necessidades da formação inicial, e em sua entrevista o Residente 4 afirma que “Então eu entrei (no PRP) para ter essa oportunidade de aprender um pouco mais sobre a tanto a teoria quanto a prática do profissional docente.”. Sendo assim, o Edital do PRP disponibilizado para os candidatos atraiu interesses quando evidenciou a centralidade da prática. Este cenário aparece na descrição retirada do portfólio do Residente 1, que aponta como a prática é um facilitador para seu desenvolvimento:

Referente a turma em que ministrei aula na escola estadual, terceiro ano do Ensino Médio, foi possível perceber a adaptação da turma em relação aos estagiários assim como o contrário é verdadeiro, além da minha evolução como professor e o desenvolvimento de características essenciais para a comunicação com essa faixa etária. Em relação ao conteúdo foi possível perceber que nas aulas os alunos se apropriaram do conhecimento que foi proposto pelos estagiários, através das atividades e de conversas pós aula.

O Residente 1 demonstra como sua percepção sobre sua prática foi sendo modificada positivamente conforme sua imersão na escola se tornou mais frequente. Este contexto possibilitou o entendimento que a prática é essencial, mas deve ser atrelada com um suporte teórico bem fundamentado e principalmente realizando reflexões sobre a prática. Quando estes três pontos trabalham em conjunto, o desenvolvimento de seu conhecimento profissional é favorecido, construindo uma base de conhecimentos bem estabelecida.

Segundo o trecho citado, o Residente 1 entende que o contato com a turma ter aumentado gradualmente facilitou a comunicação, e, portanto, o processo de ensino- aprendizagem, visto que, as interações e interrelações são ponto chave para o ensino (Tardif; Lessard, 2014), apesar do conteúdo não ser a única preocupação do professor, existe a necessidade de ser trabalhado da melhor maneira factível, e sempre que possível, obter o feedback dos alunos para aperfeiçoar seus conhecimentos (Nóvoa, 2022). A prática é muito importante para estabelecer o conhecimento profissional (Shulman, 2014), no entanto, está longe ser o único fator, e isso é reconhecido pelos residentes. Segundo o Residente 1 em seu portfólio:

Os Saberes Disciplinares e também os Saberes Curriculares auxiliaram principalmente na reflexão da aula, no qual pode ser efetivo analisar a aula de forma crítica, até mesmo na presença de outras pessoas, e como as discussões podem ampliar as ideias de uma boa aula.

A prática pela prática se torna vazia, com isso, além da teoria entende-se também que a orientação dessa prática por profissionais mais experientes e ainda em atuação podem fazer uma grande diferença na formação inicial de futuros professores. Em sua entrevista o Residente 4 destaca a importância dos professores preceptores em fazer uma ligação entre a escola e a universidade, entre a teoria e prática:

[...] então eles (professores preceptores) tinham a função de trazer conteúdos que aparecem ali no ambiente escolar que eles achavam importante nós sabermos, então os professores traziam temas com relação à categoria, com relação a profissionalização, com relação como a Secretaria está envolvida ali no trabalho escolar. Então eles traziam é os conteúdos da escola para gente, como faz para fazer uma ponte, da escola para a universidade.

Essa relação com a realidade escolar é essencial para a formação inicial de qualidade, evitando a dicotomia entre teoria e prática e entendendo a escola como um lugar formativo e não apenas de aplicação do que é aprendido na universidade (Nóvoa, 2017).

O Residente 2 em sua entrevista vai de acordo e destaca a importância da legislação e dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP's) das escolas em que pode participar pelo PRP “Então como que a gente, baseado nos... nos documentos oficiais, o que que a gente ia desenvolver para ter também um dentro do, do PPP da escola que a gente analisou nesse tempo que a gente ia fazer para planejar as aulas [...]”. Sendo assim, o Residente 2 compreende que a prática é balizada não apenas por ela própria e a teoria, mas também engloba legislações e políticas de diferentes níveis.

Entendendo a docência e seus conhecimentos como algo multifacetado e plural, em sua entrevista o Residente 4 afirma que o PRP possibilitou a aquisição de saberes extraclasse, como por exemplo, as burocracias de se tornar professor:

[...] os professores nos explicavam essa parte de como que volta, como que pega atribuição [...]. E aí teve reuniões que os professores, cada professor, explicava um pouco da formação dele, de como ele trabalha na escola, é como eles o chegou até a carreira, que é hoje, porque o município e o estado têm aquelas categorias “O”, “E” e demais. Nós não sabíamos o que significava cada categoria e aí eles vinham explicando, também nessa parte porque faz parte dessa formação docente, faz parte da nossa profissão.

Tardif (2014) aponta que existem aspectos da vida docente que não estão diretamente relacionadas a sala de aula, mas são igualmente importantes para o professor, pois ao entender sobre suas obrigações legislativas, o docente fica mais confortável em atuar e compreender o funcionamento do sistema de ensino. Tardif e Lessard (2014) defendem que a docência é uma profissão de interações e que essas interações acontecem inclusive com a legislação e gestão da escola, evidenciando a necessidade de o professor estar sempre atento a legislação.

Os diferentes tipos de saberes, entre eles os disciplinares e curriculares (Tardif, 2014) também são essenciais para que o professor possa desenvolver seus conhecimentos. Outro ponto que chama a atenção nas citações acima, é o fato de que esses saberes não serem diretamente explorados no contexto da sala de aula, mas sim em discussões e reflexões após as aulas, este processo é importante para a análise crítica do que foi realizado e para estabelecer novos meios de superar suas dificuldades e compartilhar esses novos conhecimentos com seus pares (Wittorski, 2022).

Dentro do PRP foi possibilitado aos residentes desenvolverem seus saberes práticos, disciplinares e curriculares de maneira singular para cada residente, além disso, cada professor preceptor possui uma perspectiva sobre currículos e como a aula deveria ocorrer, em sua entrevista o Residente 3 afirma que:

[...] a professora pediu para a gente trabalhar uma temática específica, então não foi somente de acordo com, além de estar no currículo do município, mas ela quis que a gente sáisse um pouquinho do que ela já trabalhou, então eu queria uma outra abordagem de ensino, então a gente como um grupo, né, dos residentes que eram do grupo desta professora, a gente teve que ir elaborar um plano, uma estratégia para poder trabalhar esse assunto específicos que ela quis, agora do Estado o

professor pediu para a gente estudar o caderninho do estado de São Paulo. Currículo do estado de São Paulo e seguir a sequência, didática do estado de São Paulo.

Essa experiência com as várias facetas da profissão se torna fundamental para entender a complexidade de ser professor, favorecendo o desenvolvimento dos conhecimentos profissionais, distanciando à docência de uma mera aplicação de técnicas de ensino.

Em seu portfólio o Residente 4 detalhe seus saberes adquiridos em sua passagem pelo PRP:

- Os Conhecimentos, competências e habilidades adquiridos durante a residência foram separados por tópicos que serão expostos a seguir.
- Conhecimentos: Pude adquirir uma visão das dinâmicas presentes na escola; consegui ter um entendimento diferente acerca do funcionamento do processo de planejamento de um programa de Educação Física na rede municipal de ensino.
- Competências: Resolução de problemas quando necessário no desenvolver das aulas; Saber se comunicar tanto com os alunos como com os demais profissionais que estão presentes na escola.
- Habilidades: Adequação de vocabulário, ou seja, adquiri a habilidade de adequar meu vocabulário para que os alunos consigam me compreender com clareza.

Neste sentido, o conhecimento profissional docente se desenvolve e se demonstra de maneiras diversas em cada professor, pois se trata de um conhecimento adquirido por suas experiências e vivências anteriores, destacando assim a individualidade de cada docente (Tardif, 2014).

Por último, destaca-se o suporte teórico fornecido por algumas disciplinas e pelo PRP, pois, para o Residente 1 em seu portfólio:

Através de práticas e discussões realizadas principalmente nas disciplinas de Educação Física escolar e Estágio Supervisionado, me sinto cada vez mais preparado para me tornar professor de Educação Física, ambas as disciplinas me auxiliaram em fatores como o conhecimento e leitura crítica de documentos que regem a EF na escola, estratégias e soluções perante leis que garantem a prática da EF escolar, conhecimento da realidade das escolas públicas, além de discutir autores importantes para a área como Paulo Freire e sua ideia de que ensinar é construir junto, professor e alunos, o conhecimento. Acredito também, embasado em discussões do projeto Residência Pedagógica, que como professor estarei sempre em formação e devo me propor a mudanças para acompanhar a constante evolução do mundo, como por exemplo o uso da tecnologia na escola.

Ao proporcionar não apenas a prática, mas também aporte teórico específico da área e também a reflexão individual e coletiva, O PRP, demonstra que se torna uma ferramenta muito completa para fortalecer a formação inicial de professores facilitando a unidade teoria e prática (Pimenta; Lima, 1999), evitando com que a prática seja “vazia” e que a teoria nunca alcance a prática nas escolas, utilizando assim, a reflexão como meio de facilitar a integração de ambas (Tardif; Moscoso, 2018).

Neste contexto, o Residente 2 em sua entrevista estabelece que o PRP proporcionou momentos que unirão seus saberes práticos, teóricos e experienciais:

Olha, era tanta coisa, porque é a gente pegava conteúdo, objetivo, é os documentos oficiais, as partes de... de faixa etária da... da educação física, né? Que a gente via das teorias é, além disso, tinha hm, a compreensão da... da... da realidade da escola, da realidade, da... da sala, do aluno. Então, era... Era muita coisa envolvida, assim era vários saberes ali, não é de... de conhecimento, até porque a gente

estava mais no final da faculdade, então já dava para ter uma base e, mas não era. Eu lembro que no começo não foi fácil, depois que a gente foi criando essa prática, esse... Esse, essa análise, assim, de conseguir juntar tudo, né? Desses conhecimentos.

Essa vasta experiência dentro do programa é fértil para o desenvolvimento de seu conhecimento profissional, visto que aborda as diversas facetas da profissão, desde entender a legislação até compreender a realidade da escola e dos alunos. A profissão de professor é complexa e densa, envolvendo relações interpessoais e compreensão de alguns fatores de legislação, o docente que não consegue se adequar a essa realidade pode passar por algumas dificuldades que são evitadas ao compreender estes cenários (Tardif; Lessard, 2014).

Outro ponto destacado pelo Residente 1 em sua entrevista foi a adaptação dos saberes desenvolvidos por ele dentro do PRP para outras áreas de atuação relacionadas à Educação Física:

Teve um pouco em relação às didáticas que eu aprendi lá dentro, né? Porque a gente acaba levando para outros ambientes também, mas acredito que no ambiente escolar, é, iria agregar muito mais [...]. E apesar de eu não estar na escola, a gente usa até hoje esses métodos, porque querendo ou não, a gente planeja, não é aula, mas é treino, a gente tem que ter um pouquinho de didática também, tem que planejar bem o conteúdo, então foi muito, muito proveitoso.

A Educação Física é uma área complexa e ampla que abrange subáreas dentro de seu esplendor, apesar de cada uma ter uma especificidade, alguns saberes podem ser utilizados de diferentes maneiras e contextos diversos (Borges, 2008; Betti; Gomes-da-Silva, 2019). Com isso, o foco do PRP se apresenta no setor educacional ao desenvolver professores, no entanto, mesmo que os residentes alterem sua área de atuação, o PRP pode ter influência positiva ainda assim.

Com isso, pode-se assumir que as vivências e experiências dentro do PRP podem ser extremamente férteis e ajudar no desenvolvimento do conhecimento profissional docente, contribuído com várias categorias de saberes e assim com a construção da identidade de cada futuro professor. Começar a desenvolver esses saberes na formação inicial de forma “intensiva” como é proporcionado pelo PRP pode ser um diferencial para o futuro professor, pois, ao sair da graduação entendendo melhor a sua profissão, como atuar diante de situações adversas e a forma de agir dentro e fora das aulas facilitam a sua permanência na profissão, evitando o choque inicial que se tem durante os primeiros anos.

7.2 - PRÁTICA PROFISSIONAL

A prática profissional, assim como o conhecimento profissional, está diretamente relacionada com as novas políticas de formação de professores, sendo implementado a partir da

Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019), que promove a BNC-Formação e, portanto, uma base para os currículos de formação de formadores.

Neste sentido, a Resolução (Brasil, 2019) promove a prática profissional como uma de suas três dimensões fundamentais, em companhia de conhecimento profissional e engajamento profissional. Em seu artigo quarto, parágrafo segundo a Resolução (Brasil, 2019) classifica quatro competências específicas para a prática profissional:

- I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens;
- II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem;
- III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e
- IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades.

Como proposto pelas competências, o graduando deve, ainda no seu processo de formação inicial, ter contato direto com a realidade de ser professor, participando ativamente no planejamento, execução e avaliação das aulas, conseguindo assim, desenvolver suas habilidades que legitimam sua prática. Neste contexto, entende-se que a prática na formação inicial é imprescindível é fundamental para o desenvolvimento do futuro professor, a legislação acompanha aquilo que vêm sendo discutido na literatura (Pimenta; Lima, 1999; Tardif, 2014; Nóvoa, 2017; Souza Neto; Cyrino; Borges, 2019).

No entanto, Nóvoa (2017) alerta para os perigos de uma “prática vazia”, ou seja, uma prática sem intencionalidades, sem orientação, sem suporte teórico e apenas reprodutiva limitando qualitativamente o desenvolvimento tanto do licenciando quanto dos alunos em sala.

Souza Neto, Sarti e Benites (2016) compreendem que é na prática, principalmente nos estágios, que o futuro professor começa a se enxergar como docente e não mais um estudante, essa mudança é essencial para a construção do *habitus* professoral e de sua identidade como professor. Contudo, os futuros professores devem ser orientados não apenas pelo professor coordenador de estágio, mas também pelo professor atuante na escola, criando um ambiente fértil e sem hierarquias, onde o contato com os alunos e com a escola seja fundamental para o futuro professor crescer e se encontrar na sua profissão (Nóvoa, 2022).

A prática profissional é uma das principais, se não a principal, facetas do PRP onde é possibilitado ao licenciando participar integralmente da vida docente. Para o Residente 1 em sua entrevista a prática foi fundamental em sua vivência no PRP “Acho que foi mais isso, as coisas que eu mais levei comigo, assim foram as coisas que eu aprendi na prática, lá na escola.”. Nesse trecho fica evidente o quão significativo foi a prática para os residentes, isso é algo fundamental para o sucesso do PRP, visto que, a prática é seu chamariz.

Com isso, o Residente 4 em sua entrevista afirma que o principal motivo para participar do PRP foi a prática profissional “Para mim foi ter a experiência profissional que eu ainda não tinha, quando eu entrei no residência foi bem no ano que eu iria começar os estágios, então para mim foi um ganho de experiência profissional dentro da escola”. Segundo Tardif (2014) os saberes advindos da experiência são fundamentais para o desenvolvimento profissional do professor, pois é por meio dele que o docente julga sua formação inicial, estabelecem seus modelos de excelência e crescem profissionalmente e fortalece sua identidade profissional.

Neste sentido, o Residente 3 em sua entrevista demonstra como o PRP influenciou a prática dentro da sua formação inicial:

[...] então eu fiquei mais na parte de observação das aulas, na disciplina de estágio e vi que no (PRP) a proposta da residência pedagógica era o oposto disso, que era o professor que também fazia parte da residência pedagógica. Então eu percebi que eu iria ter uma troca melhor do que no estágio. E assim, a experiência que eu falo que eu adquiri é vendo a forma de fazer o planejamento do professor e vendo um como lidar com situações adversas durante as aulas, e isso me trouxe uma grande facilidade nas minhas aulas de educação física na escola. Quando eu comecei a dar aula de fato, muito do que eu aprendi e vivenciei no Residência, aí eu empreguei nas minhas aulas.

Em uma breve comparação com suas vivências anteriores, o Residente 3 expõe que o PRP se diferencia pela prática, não somente uma prática vazia, mas com orientação e aporte teórico, focalizando também em outras etapas da aula, como por exemplo, o planejamento e adaptação destes planos durante as aulas.

O Residente 2 evidencia em sua entrevista como o primeiro contato foi chocante, mas com o apoio dos preceptores isso foi facilitado “[...] ter esse contato direto com as crianças foi bem impactante para nós, assim, porque aquela responsabilidade a gente puxava para a gente, né? Os professores sempre deixaram a gente muito à vontade quanto a isso.”. Com o professor preceptor orientando, auxiliando e provendo feedbacks para os residentes, a prática se torna algo mais orgânico e fluido, descartando inseguranças.

Portanto, o Residente 3 em sua entrevista afirma que as responsabilidades como professor foram iniciadas de fato após a preparação que foi feita no Bloco 1:

No segundo bloco, a gente teve uma participação mais efetiva, né? Assertiva nas escolas onde a gente assumiu de fato, o papel de professor junto com a orientação do professor preceptor. O professor preceptor ele dava a temática, só que a gente divide a aula, metade ele dava e a outra metade, a gente que dava. [...] Aí no terceiro bloco, eles fizeram um da maneira que o residente, ele assumiu de fato, não tinha essa divisão da aula, ah o professor dá uma... o professor preceptor dá uma aula e a gente dava as outras 2 ou a gente dava uma aula só e o professor preceptor dava outras 2. A gente assumiu de fato, um cronograma de aula, então a gente tinha 3 aulas semanais.

A confiança depositada pelos preceptores nos residentes foi fundamental para o aumento da confiança e segurança dos residentes em dar aula, além de que os preceptores continuaram com as

aulas intercalando com os residentes, este processo pode favorecer os residentes, pois sempre existe um exemplo de aula para analisar como se portar em suas próximas práticas.

Com isso, Residente 1 em sua entrevista afirma que houve um processo antes de assumir o papel de professor:

Foi a nossa ida à escola conversar com os professores, assistir algumas aulas, discutir essas aulas depois lá na faculdade, com a presença do Professor Coordenador. E o último a intervenção. Foi dar aula mesmo, né? Ali, ministrar aula para os alunos também com a supervisão dos professores. A orientação antes sobre o que a gente tinha planejado, só isso

Em ambos os trechos fica evidente a importância da preparação antes de realmente entrar na prática de fato e como o apoio do professor preceptor neste processo, a parceria entre universidade e escola, entre professor preceptor e professor coordenador são fundamentais para que a formação inicial seja significativa (Vedovatto; Souza Neto, 2020).

Neste sentido, a prática é fundamental para o desenvolvimento do docente, ainda mais especificamente para seus saberes experienciais, sendo assim, para o Residente 1 em seu portfólio afirma que os saberes experienciais foram os mais utilizados durante seu período no PRP:

[...] os Saberes Experienciais foram os que mais se fizeram presentes e relevantes nesse período de estágio, a vivência na escola como professor, estagiário, iniciou a construção de uma identidade de professor, identificando a importância de características profissionais como o comprometimento de estar sempre pensando na aula e nos alunos, preocupado em sempre fazer o melhor e honrar a profissão escolhida; responsabilidade de chegar sempre no horário, preparar as aulas e proporcionar um ambiente que haja construção de conhecimento junto com os alunos [...].

Para o desenvolvimento dos saberes experienciais a escola é parte fundamental (Gariglio, 2013), assim como proporcionar esse contato durante a formação inicial é necessária para promover professores com saberes e vivências e evitar o choque que normalmente acompanha o início de carreira (Nóvoa, 2022).

Esse choque inicial poderia ser visto mesmo na formação inicial, se os residentes fossem diretamente para a sala de aula, sem suporte teórico ou sem apoio do preceptor, por isso, assumir gradualmente o papel de docente foi relevante para a formação do Residente 3 em sua entrevista:

É então o projeto em si a gente fez no... na estadual, a gente aplicou algumas atividades, né? Dentro do conteúdo proposto e no final a gente assumiu a responsabilidade de dar aula em si, então a gente começou assumir mais as aulas no final do projeto, não é? Depois que a gente, a gente tinha o apoio do professor, mas só que ele começou só supervisionar o que a gente estava fazendo. Então ele meio que foi como o nosso avaliador, digamos, entre aspas assim, né? Então ele pegou e falou assim: ó, agora vocês, a partir do segundo semestre, ele pegou e falou assim, você que vão assumir de fato as nossas aulas? Então a gente que era o professor e ele era só um observador.

O acompanhamento e preparação que foi feito no PRP antes mesmo que os residentes fossem para a escola foi fundamental para quebrar alguns medos e preceitos dos residentes. Além dessa preparação antes da imersão na escola, destaca-se também o processo realizado dentro das

salas de aula pelos preceptores, evitando esse choque de realidades. Isso possibilitou que os residentes, gradualmente, conseguissem tomar decisões mais adequadas com as realidades vividas por seus alunos, adaptando suas aulas.

Em sua entrevista o Residente 4 demonstra como a prática no PRP pode facilitar sua tomada de decisão em situações imprevistas durante as aulas:

É numa das escolas, por exemplo, a gente divide a Quadra, como funciona essa forma não é de eles trabalharem, que eles quiseram passar para a gente isso para não ter uma surpresa, não é para não ser ruim os próximos encontros que a gente tivesse ali e que o nosso planejamento fosse um pouco mais assertivo.

Por mais preparado que um docente possa estar, em algum momento ele irá se deparar com alguma situação completamente nova, pois a escola acompanha as mudanças sociais que estão sempre acontecendo. Essa imprevisibilidade faz parte do cotidiano docente, no entanto, somente os saberes teóricos não são o suficiente para estabelecer respostas adequadas, ou seja, os saberes experienciais possuem forte influência nesse processo, portanto, a prática se torna uma fonte de saberes e sua mobilização é exigida diante de situações nem sempre usuais (Tardif, 2014).

Além da parte didática, a relação entre professor-alunos também é um processo muitas vezes gradativo e lento, onde apenas a prática é capaz de fortalecer, para o Residente 1 em seu portfólio esse vínculo é fundamental para a profissão docente:

Outras vertentes essenciais para a profissão de professor como a relação entre professor e alunos, adquiridos na prática e discutidos na teoria como uma relação de autoridade mas não autoritarismo, onde o aluno se vê com liberdade para ser autônomo, mas tem consciência de suas limitações como aluno [...]

A prática fortalece esse vínculo, onde o professor por meio de suas ações e atividades pode demonstrar o quão importantes aqueles alunos são para ele, e ainda mais importante, mostrar as inúmeras possibilidades de que cada aluno tem de mudar sua própria realidade através daquilo que só a educação é capaz de proporcionar (Tardif; Lessard, 2014).

Como consenso na literatura, a prática profissional é fundamental na formação inicial, e o Residente 1 em seu portfólio corrobora com essa afirmação:

Devo acreditar, até mesmo por fazer parte desse projeto, que é o Residência Pedagógica, que a prática é o elemento principal que constitui a formação de futuros professores e é nesse sentido que Schon (1992) apresenta a proposta de um modelo da racionalidade prática pensando a formação de professores na qual essa prática passa a ocupar lugar de destaque. Sendo assim, a prática estruturada e orientada de forma correta, ocupando um lugar de destaque, prepara o estagiário em diferentes eixos para se tornar professor.

Como relatado pelo Residente 1, a prática foi especialmente importante em sua formação, porém, ele ainda ressalta a necessidade de que essa prática seja estruturada e orientada por

profissionais experientes, esse processo diferencia a imersão que o PRP proporciona de uma mera prática pela prática.

Assim como em sua entrevista o residente 4 descreve como foi sua primeira experiência com aula dentro do PRP e a sua evolução logo após ela:

[...] eu lembro que o primeiro planejamento que a gente foi só meu grupo foi fazer, foi um trio. Foi para a turma do terceiro ano. E a gente não sabia muito, porque nenhum de nós tinha trabalhado com crianças daquela faixa etária e a professora tinha explicado para a gente que a turma era muito enérgica. E aí a gente achou que a gente ia perder, a gente estava fazendo um planejamento, mas que a gente ia perder as crianças ali nas atividades, talvez. Mas aí quando a gente foi na escola e a gente começou a conversar com as crianças, entender é cada um deles ali, como que eles são a organização própria deles, durante as aulas. E aí deu super certo, depois a professora mesmo falou que foi bacana observar a gente porque a gente estava no começo acanhado, de estar ali 3 pessoas, junto com a turma e mais a professora, mas a gente conseguiu ir conversando com eles e propondo as atividades de uma maneira, meio que colaborativa, porque era a primeira vez que a gente estava lá [...].

Como aponta os Residentes 1 e 4 não é apenas uma questão de prática, não é somente colocar o graduando na escola e deixá-lo descobrir seu caminho sozinho, mas sim, uma prática orientada por professores preceptores já experientes, por professores coordenadores com consciência de sua importância, de promover a formação inicial em um espaço híbrido entre escola e universidade, entre prática e teoria, onde ambos contribuam diretamente para a formação integral do futuro docente.

Sendo assim, o Residente 3 em sua entrevista, a partir da sua experiencial no PRP, certos aspectos da vida docente ficaram mais claros para ela “Então, e a partir disso eu fui ver, não, ah, eu consegui dominar um pouco mais dessas áreas. Coisa que eu não conseguia fazer isso no estágio, então eu consegui dominar um pouco mais desse ramo da prática”. A imersão na prática fez com que o residente 3 pudesse ter mais confiança em si para ministrar suas aulas e entender melhor o conteúdo e como explicá-los para seus alunos.

Em sua entrevista, o Residente 2 vai de encontro com o estabelecido pelo Residente três e explica “Bom, eu... eu vi que tinha uma grande assim, abismo na do que a gente via na faculdade porque a gente ia para a vida real, não é do professor. Então, em relação à documentação, a parte comportamental, a gente não sabia lidar com certas situações.”. Esse trecho demonstra o quanto importante foi a participação no PRP e como as experiências proporcionadas pelo programa foram úteis para o desenvolvimento profissional dos residentes.

Neste sentido, em seu portfólio, o Residente 4 afirma que a evolução não foi somente dos residentes, mas também dos alunos presentes nas aulas ministradas dentro do PRP:

No Ensino Fundamental I foi observado o progresso das turmas que acompanhei do terceiro ano, os alunos tiveram uma positiva melhora na cooperação entre eles em realizar atividades em grupo. O preceptor também nos relatou as diferenças e a evolução deles desde que começamos a lecionar, e que havia superado expectativas. No Ensino Infantil foi crescente a evolução das crianças, toda atividade feita pela primeira vez tinha que acompanhar individualmente e guiá-los ao certo, corrigindo mais, com o passar do tempo atividades já eram realizadas com mais autonomia, portanto no fim do projeto eles já conseguiam explorar as atividades sozinhas, cumprir com o objetivo das atividades. No Ensino Fundamental II foi observado o progresso das turmas que acompanhei do oitavo ano, os alunos tiveram uma positiva melhora na cooperação entre eles em realizar atividades em grupo. O preceptor também nos relatou as diferenças e a evolução deles desde que começamos a lecionar, e que havia superado expectativas. Além disso, o comportamento de alguns alunos foi mudado, alunos que não faziam as aulas ou que praticavam algum tipo de discriminação, mudaram tais comportamentos.

Este cenário vai de acordo com o estabelecido pelo Edital CAPES nº6 de 2018 (Capes, 2018) que firma o PRP também como um projeto de extensão universitária, onde os licenciandos, no caso residentes, devem levar benefícios a comunidade envolvida no projeto. Essa cooperação entre universidade e escola gera benefícios para ambos, o que fica evidenciado na fala anterior, onde em um único momento e espaço, os residentes aprendem a ser professores e auxiliam os alunos a assimilarem o conteúdo que está sendo trabalhado.

Com isso, entende-se que a prática é o principal momento dentro do PRP, colocando-se como fonte da maioria dos saberes que são desenvolvidos na formação inicial. No entanto, a prática apenas pela prática pode ser comprometida com a mediocridade ou até mesmo com a falsa sensação de ser um bom professor. Portanto, neste período da formação inicial, o acompanhamento, orientação e reflexão sobre a própria prática dos residentes é fundamental para seu desenvolvimento profissional através da prática.

7.3 - ENGAJAMENTO PROFISSIONAL

O engajamento profissional faz parte das três dimensões fundamentais da BNC- Formação, onde se apresenta como terceiro item, mas não menos importante, visto que no documento em questão, fica explícito a necessidade de trabalhar com ambas as dimensões simultaneamente e que não existe uma hierarquia entre elas.

Em sua ementa, segundo Silva et al (2016) a dimensão de engajamento profissional é definida abrangendo um quadro que envolve o exercício de uma profissionalidade e aquisição de uma cultura profissional:

O sentido do engajamento, no que concerne à ação do professor, traduz-se nas maneiras pelas quais demonstra, em seu ambiente de trabalho, espírito de cooperação e de parceria, com consciência das responsabilidades individuais e coletivas da escola para com a aprendizagem e o desenvolvimento humano dos alunos. Compreende o sentido ético e social de sua ação. Procura desenvolver-se

profissionalmente, de diferentes modos, em busca da contínua melhoria de seu trabalho e de seus pares. Contextualiza seu trabalho e considera a comunidade, suas condições e contribuições. Conhece o sistema em que atua e as políticas educacionais, problematizando-as e balizando-as em relação ao contexto da escola.

Portanto, a resolução (Brasil, 2019) oferece quatro competências específicas para o engajamento profissional:

- I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional;
- II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender;
- III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e
- IV - engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar.

No entanto, segundo Stein (2022) apesar de o engajamento profissional possuir forte influência e participações em discursos políticos ligadas a área educacional, pouco é explorado pela comunidade científica. Neste sentido, a autora afirma que devido a realidades completamente heterogêneas que permeiam o contexto escolar, os professores recorrem a sua própria experiência para superar suas dificuldades recorrendo ao engajamento profissional, pois, busca assim continuar a se desenvolver como professor e realizar suas demandas cotidianas, muitas vezes sendo ligada somente a sua autoformação.

Apesar de polêmicas e críticas não apenas ao engajamento, mas a BNC-Formação como um todo (Taffarel, 2019; Guedes, 2020) ambos são medidas legislativas que devem ser seguidas, mas também estudadas, compreendidas e criticadas.

Porém, como previsto em lei, o engajamento profissional deve ser trabalhado desde a formação inicial, promovendo da melhor forma possível, essa preocupação com sua formação e desenvolvimento contínuo, além de desenvolver a ligação ética com sua profissão e as pessoas que com que se relaciona no âmbito educacional (Stein, 2022).

Como é afirmado pela Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, o engajamento profissional é o compromisso do professor com sua profissão, e isto fica evidente na fala do Residente 1:

Como aluno de Educação Física, na modalidade licenciatura, e de acordo com o momento que estou vivendo e os textos que estou estudando, pretendo aprender a me tornar um professor reflexivo, o qual aprende e avança com a análise de sua prática, além de caminhar cada dia mais para ser um bom profissional.

O Residente 3 afirma que o PRP “O significado que eu dei, para mim foi, mais como uma oportunidade de evolução, eu vi como oportunidade de evolução. Então, assim que eu vi a oportunidade de poder crescer profissionalmente.”, assim como o Residente 1 “Ah, um passo a mais, né? Na minha, na minha formação, ali uma busca por alguma coisa a mais. Residência foi o que me

fez ter vontade, mesmo de dar aula, não é?”. Em sua entrevista, o Residente 4 deixa claro que o PRP contribuiu no seu crescimento como profissional “residência me fez crescer muito na parte profissional, assim de escrever também relatórios de ter um planejamento meu, não para a escola, mas sim um planejamento meu, da minha prática ali.”.

Esses trechos demonstram como o PRP pode fortalecer sua formação inicial e o tornar um professor profissional, esta afirmação vai de acordo com o estabelecido por Tardin e Romero (2022) que afirmam os benefícios do PRP no desenvolvimento do professor durante a formação inicial.

Neste sentido, o Residente 2 em sua entrevista demonstra “Que é o que a gente fala, que a gente morre, professor, mas a gente vive aprendendo, mas algo mais natural.”, deixando evidente a vontade de continuar aprendendo a ser professor, visto que esse processo de desenvolvimento nunca acaba. Em sua entrevista o Residente 4 afirma que ele e seus companheiros de PRP ainda se preocupam em continuar evoluindo profissionalmente:

[...] o pessoal, que foi o meu trio continua conversando até hoje tendo essa reflexão da nossa profissão, de como é estar lá dentro da escola, e não só ver, a gente já saiu da graduação vamos focar só na escola e esquecer o resto, sabe que acontece muito, dessa teoria e prática de repente não ser a mesma coisa [...].

A disponibilidade e interesse em continuar a se desenvolver como professor é essencial para ser o professor que os alunos e a sociedade merecem (Nóvoa, 2017). O engajamento expresso pelo Residente 4 abrange a si e a seus companheiros, que buscam essa constante evolução como profissional, indo de acordo com o estabelecido por Brasil (2019), onde a formação do professor nunca pode se extinguir.

Neste contexto, a vivência na escola promovida pelo PRP trouxe para o Residente 1 mais do que apenas “saber como transmitir conteúdo”, na verdade, a prática contribuiu diretamente para o “saber ser professor” (Tardif, 2014), para o Residente 1 em seu portfólio:

a vivencia na escola como professor, estagiário, iniciou a construção de uma identidade de professor, identificando a importância de características profissionais como o comprometimento de estar sempre pensando na aula e nos alunos, preocupado em sempre fazer o melhor e honrar a profissão escolhida; responsabilidade de chegar sempre no horário, preparar as aulas e proporcionar um ambiente que haja construção de conhecimento junto com os alunos; estudo e reflexão realizados na Universidade e também junto ao professor da escola e a dupla de estagio; linguagem e vínculo criado para com os alunos, a essência da relação de professor aluno que influencia diretamente na aula.

Para o Residente 3 em sua entrevista a busca por fundamentação teórica foi importante para aprender sobre sua profissão e como conseguir continuar se atualizando “A revisão bibliográfica foi mais para ter um fundamento, para poder dar um procedimento ao prosseguimento [...] E um caso de ensino acontecia quando a gente tinha um caso adverso e a gente usava da revisão bibliográfica

para justificar.”, o Residente 2 coaduna com a importância de saber a teoria e de buscar por esses conhecimentos “[...] no começo a gente tinha algumas teorias que o Professor Coordenador dava, que ele falava que era importante a gente saber e eu concordava de... de realidades, algumas teorias que a gente usa muito na educação física, que são coisas básicas.” Em sua entrevista o Residente 4 mostra como dentro do PRP a busca por conhecimentos era incentivada:

Então toda essa parte do conhecimento, de você sentar “eu não sei isso”, mas você precisa se sentar, estudar. “Estou com dúvida” você pode procurar nos livros e hoje em dia, na internet que tem tudo, então vai procurar vídeo, vai ver como que transforma um conteúdo que às vezes é muito teórico em uma brincadeira, em uma dinâmica. Saber os conteúdos para os conhecimentos em si, para depois a gente passar para os alunos.

Criar esse hábito de utilizar a literatura científica para conseguir superar alguns de seus desafios é extremamente importante, claro, deixando evidente as diferentes realidades e suas próprias limitações e compreensões sobre o tema tratado, visto que os saberes teóricos devem estar atrelados com os saberes experienciais (Tardif, 2014).

Outro ponto importante é saber se posicionar como professor, é evidente na literatura que criar um vínculo com os alunos é essencial para a aula, mas também saber se portar e o seu papel como professor também é fundamental, para o Residente 3 em sua entrevista:

Então professor de estado, ele se preocupava muito com essa questão do papel do professor em si. Ele falava assim: você não...Você pode brincar com aluno tudo, mas não pode perder o seu espaço de professor. Na hora que o professor, professor e a hora de poder conversar com aluno é outra coisa, mas ter não pode ser um grande amigo dele, porque o aluno vai misturar esse papel.

Todo o contexto de ser professor acaba por ter influência direta na aula, pois, se o professor não tem compromisso com os horários a aula é comprometida, se o professor não sabe se comunicar com seus alunos o conteúdo não pode ser ensinado se o professor não tem um vínculo com seus alunos então ele pode fazer apenas o mínimo da sua função, deixando de lado a função social da educação (Saviani; Duarte, 2021).

A formação inicial é fundamental para o desenvolvimento de um bom profissional, no entanto, a formação não deve parar neste processo e sim ser levada até depois de se adentrar o mercado de trabalho por meio da formação continuada (Tardif, 2014). Para o Residente 1 em seu portfólio “Como relatado em outros portfólios elaborados por mim, e acredito ser um processo que estará sempre em construção, adquirir entre muitas coisas, a ter postura profissional [...]”, esse compromisso em sempre se manter atualizado e sempre aprendendo com as situações da escola é um dos principais pontos do engajamento profissional (Stein, 2022).

Segundo o Residente 2 em sua entrevista, a necessidade de seguir se aperfeiçoando é explícita e existem múltiplas formas de isso ocorrer:

Conclui se então, que todos o processo foi significativo e único para residente, visando que o professor vive em constante formação para que aprimore cada vez mais suas aulas e possa refletir suas ações. Com a prática, o professor se torna mais preparado para imprevistos do dia a dia, além disso, a socialização com colegas de trabalho e troca de experiências com as crianças se torna fundamental no processo de aprendizagem.

Ainda em sua fala, o Residente 2 em sua entrevista deixa claro a importância de fatores extra sala para a motivação de continuar aprendendo a ser professor “A comunicação é fundamental para se reconstruir e trocar conhecimentos com alunos, professores e gestão para que esse processo seja contínuo, assim o professor consegue se encontrar no meio e torna a caminhada motivante.”, este trecho vai de acordo com o proposto por Saviani e Duarte (2021) onde os autores afirma que existem inúmeros fatores capazes de influenciar as aulas e as motivações do professor.

Com tudo isso, uma parte importante do PRP é fazer com que os residentes entendam o que é ser professor, se adaptem ao cenário e consigam se desenvolver como profissionais (Faria; Diniz-Pereira, 2019), e neste sentido, o Residente 1 afirma em sua entrevista que “Mas essa vontade que eu tinha de ser professor foi bastante por causa da residência também.” Esta fala deixa evidente a influência do fator PRP nas escolhas de cada residente e como o licenciando se vê como futuro professor.

A reflexão é essencial para que o professor entenda sua prática e possa evoluir como docente, esse processo reflexivo é percebido e incentivado dentro do PRP, assim, em sua entrevista o Residente 4 afirma que levou esses aspectos para além de sua formação inicial:

E nessa reeducação sua mesmo de você está em formação e quando você acabar sua formação inicial, a graduação, não quer dizer que você não precisa utilizar mais essas reflexões. Então essa reflexão de nós, da profissão, do profissional, da pessoa precisa ter ao longo da sua carreira inteira. E isso estava presente nas reuniões, estava presente no portfólio que a gente fazia, isso estava presente nas conversas que às vezes é a gente tinha entre nós ou com o professor Coordenador e ele gostava desse tema.

Neste contexto, Tardin e Souza Neto (2021) demonstram como a reflexão e análise de práticas são necessárias para um professor inicial, entendendo as limitações e concepções errôneas que o mesmo tem sobre si e sua prática. Portanto, Schön (1992) ressalta a importância de realizar essa reflexão durante toda a carreira docente para que o professor não se acomode e torne sua aula automatizada e sem significado real para seus alunos.

Neste sentido, tanto a prática quanto os momentos de reflexão e socialização se tornam importantes para o desenvolvimento do engajamento profissional, visto que, é por meio destes momentos que é possibilitado para os residentes entenderem melhor sua futura profissão, compreendendo seus compromissos, suas posturas, as formas de continuar sempre se atualizando e

acima de tudo, a importância que o professor tem na vida de cada aluno e na sociedade como um todo.

7.4 A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

A construção do CPD perpassa a incorporação e traços de um *habitus* (ações didática e postura), bem como de uma cultura profissional na aprendizagem de componentes de uma identidade, fazendo com que o futuro professor incorporasse cada vez mais à docência como parte de si, não apenas como um ofício (Tardif, 2014), mas prática profissional, profissão.

O que na visão de Shulman (1987) ocorre quando este professor consegue trabalhar o conhecimento pedagógico do conteúdo específico ao deliberar sobre as suas práticas (Altet, 2001); fazer uma amalgama dessa base de conhecimentos que utiliza no seu cotidiano; assim como, este o professor deve ser capaz de ressignificar o conteúdo até que todos seus alunos consigam entender o que está sendo ensinado. Nóvoa (2019) coloca que os componentes do conhecimento profissional não se resumem apenas na elaboração e ressignificação de conteúdos, mas no “tornar-se professor”, onde o docente aprende a ser professor com suas experiências e conhecimentos, trazendo a torna componentes que vão além da sala de aula e do domínio do conteúdo, abrangendo desde a postura do professor dentro da sala até questões de cunho pessoal.

Tardif (2014) retoma a questão do conhecimento profissional docente expressando- o no saber experiencial. Este ocorre na mobilização dos saberes docentes em situações de planejamento, aprendizagem da profissão (incorporação de um *habitus*), prática profissional, dando margem para a criação de rotinas de trabalho, pois os saberes profissionais dos professores são temporais, plurais e heterogêneos, situados e personalizados, relacionais (de seres humanos para seres humanos), tornando a docência uma profissão de interações humanas.

Por fim, Gauthier, et al. (2013) complementam a argumentação de Tardif, colocando que este conhecimento profissional docente nada mais é do que um saber da ação pedagógica, um saber que viria depois do saber experiencial, momento em que se trabalha com as experiências da prática profissional, fundamentando-as cientificamente, assim como as tornando públicas. Um processo em que é preciso superar a jurisprudência pessoal, o confinamento dos esquemas e macetes de sala de aula, disprivatizando-os à luz da análise das práticas (Wittorski, 2014), o que implica em uma reflexão crítica de confrontação e auto confrontação do que fazemos em sala de aula.

Porém, desse processo que envolve o desenvolvimento de rotinas e esquemas de aula, mas também vestimenta e alguns “trejeitos” (gesticulação do corpo, voz, comunicação, interação) em um rico processo de socialização nos encontramos a gestação de um *habitus* professoral que é perpassado

pelo *habitus* profissional. Desse modo, ao se entender que o professor possui um *habitus* específico da sua profissão, o *habitus* professoral⁵ (*habitus* docente), fica evidente que PRP contribuiu para a imersão nesta realidade de professor, facilitando este processo. Neste sentido, o Residente 2 em seu portfólio afirma que:

(...) o projeto desde o começo me proporcionou muitas experiências e superou minhas expectativas. Hoje possuo maior capacidade de ensinar e entender tarefas e desafios cotidianos de um docente, além disso, saber lidar com algumas situações de forma madura e consciente baseada na vivência e na literatura, me ajudou a modificar minhas atitudes como professora.

Este trecho demonstra como a aquisição dos saberes e de traços de um *habitus* auxiliaram no desenvolvimento profissional, deixando o residente cada vez mais confiante em suas ações dentro do contexto escola, assumindo o ser professor como uma natureza. Neste contexto, o Residente 4 em seu portfólio afirma “Pude adquirir uma visão das dinâmicas presentes na escola; consegui ter um entendimento diferente acerca do funcionamento do processo de planejamento de um programa de Educação Física na rede municipal e na rede estadual de ensino.” – isto é: componentes de uma cultura escolar. E cultura docente. Este cenário vai de acordo com o trecho anterior explicitado pelo Residente 2, onde ambos residentes aprendem a ser professor, incorporando nuances de sua profissão e fazendo com que esta esteja presente em seu cotidiano.

Isso vai de acordo com o proposto por Silva (2005) que defende a prática como um dos principais pilares na formação inicial em relação à aquisição do *habitus* professoral, fazendo com que os futuros professores comecem a se portar, agir e se entender como um docente e não apenas mais um graduando. Segundo Souza Neto, Sarti e Benites (2016) este processo é um dos mais importantes, além de um dos mais complicados durante o final da formação inicial e início da profissão, “se entender como professor” e se apresenta em diferentes momentos para cada futuro professor, pois a prática docente está intimamente ligada com a incorporação do *habitus* profissional (incorporação de um estilo de vida) que a profissão exige.

Neste sentido, em sua entrevista o Residente 2 afirma que “Bom, eu... eu vi que tinha uma grande assim, abismo na do que a gente via na faculdade, porque a gente ia para a vida real, não é do professor. Então, em relação à documentação, a parte comportamental, a gente não sabia lidar com certas situações.” Em consonância com o Residente 2, em seu portfólio o Residente 1 defende que:

⁵ *Habitus* professoral – neste trabalho, o *habitus* professoral pode ser entendido como o *habitus* do professor de educação física (com os seus trejeitos, vestimenta e comunicação), enquanto o *habitus* docente pode ser compreendido como o *habitus* comum a todos os professores de qualquer área na educação básica em suas ações didáticas, hexis corporal e postura.

Outras vertentes essenciais para a profissão de professor como a relação entre professor e alunos, adquiridos na prática e discutidos na teoria como uma relação de autoridade, mas não autoritarismo, onde o aluno se vê com liberdade para ser autônomo, mas tem consciência de suas limitações como aluno [...].

O Residente 2 entende que sua profissão não se resume a transmissão de conteúdo, indo ao encontro com o proposto por Tardif e Lessard (2014), que defendem docência como uma profissão de interações complexas e que assume diversas responsabilidades que o professor precisa estar preparado para lidar com as diversas facetas dessa profissão, desde sua postura dentro da sala até seu comportamento e ações. Essas facetas supracitadas vão de acordo com aspectos estruturados e estruturantes do *habitus* professoral defendidos por Silva (2005), onde o professor aprende a ser professor e incorpora esses aspectos a si mesmo, sendo difícil separar o profissional do pessoal.

Sobre essa identidade e postura profissional, o Residente 1 em seu portfólio defende que:

Como relatado em outros portfólios elaborados por mim, eu acredito ser um processo que estará sempre em construção, adquiri entre muitas coisas, a ter postura profissional, o contato com toda a equipe da escola, no começo um pouco tímido, mas com o tempo passou a fluir, permitiu que começasse a criar a identidade profissional [...]

Assim, o Residente 2 em seu portfólio vai de acordo com o estabelecido pelo Residente 1:

Concluiu-se então, que todo o processo foi significativo e único pra residente, visando que o professor vive em constante formação para que aprimore cada vez mais suas aulas e possa refletir suas ações. Com a prática, o professor se torna mais preparado para imprevistos do dia a dia, além disso, a socialização com colegas de trabalho e troca de experiências com as crianças se torna fundamental no processo de aprendizagem. Portanto, o projeto ao interligar professores com anos na docência com estagiários, faz com que o processo se torne rico e facilitador para o futuro profissional.

Com isso, o PRP fornece elementos para que os residentes possam se entender como professor e assim, adquirir cada vez mais elementos para incorporar em seu *habitus* professoral, deixando evidente como a prática e a socialização desta dentro da CEF contribuem diretamente para o desenvolvimento de seus saberes e do *habitus*.

Neste sentido, em sua entrevista o Residente 3 demonstra que o *habitus* incorporado durante o PRP é levado para além da formação inicial:

[...] experiência que eu falo, que eu adquiri é vendo a forma de fazer o planejamento do professor e vendo como lidar com situações adversas durante as aulas, e isso me trouxe uma grande facilidade nas minhas aulas de educação física na escola. Quando eu comecei a dar aula de fato, muito do que eu aprendi e vivenciei no Residência, aí eu empreguei nas minhas aulas.

Com isso, fica evidente a importância que o PRP possui no processo formativo dos residentes, contribuindo diretamente para a construção do *habitus* professoral de cada um, fazendo com este seja levado e aprimorado cada vez mais. Para Bourdieu (1986), o *habitus* nunca para de se desenvolver e se renovar, deixando claro que alguns aspectos resistem por mais tempo e outros por

menos. Silva (2007) afirma que o *habitus* professoral pode passar por alterações ao longo dos anos de profissão, no entanto, as estruturas que permanecem por mais tempo são advindas da socialização pré-profissional e da formação inicial.

Neste sentido, o PRP contribui diretamente para seu desenvolvimento como professor, auxiliando na aquisição de saberes teóricos, práticos e experienciais fazendo com que a construção do *habitus* professoral seja feita de maneira coerente com sua profissão e se torne um aspecto importante quando o residente de fato se torne um professor.

8 REVISÃO INTEGRATIVA, ANÁLISE DOCUMENTAL E ENTREVISTA: OS ACHADOS DA PESQUISA

Neste capítulo objetivou-se realizar a triangulação dos dados, elencando os achados da pesquisa e quais suas origens. Portanto, foram desenvolvidos três quadros contendo informações relevantes para o presente estudo.

Neste sentido, o Quadro 3 representa os dispositivos mobilizados em cada fonte de dados, ou seja, quais dispositivos foram destacados durante a RIL, Entrevista e Análise Documental. Este processo tem importância para ressaltar os principais dispositivos encontrados pelo presente estudo, evidenciando as perspectivas das três fontes de dados utilizadas. Portanto, o Quadro 11 faz uma síntese dos dispositivos mobilizados em cada uma das fontes de dados pesquisadas:

Quadro 11 – Dispositivos mobilizados nas fontes de dados

Descriptor Dispositivos	Técnicas		
	Revisão Integrativa	Entrevista	Análise Documental
Relato de Experiência	X	X	
Narrativas	X		
Relatório Final	X	X	X
Casos de Ensino	X	X	X
Portfólio	X	X	X
Reuniões Pedagógicas		X	
Semanário (cadernos; diário)		X	
Escrita Pedagógica (mapa mental, mapa conceitual)			X

Fonte: Autor

As informações expostas no Quadro 3 evidenciam que o Relatório Final, Casos de Ensino e Portfólio estão presentes em todas as fontes, ressaltando a sua importância para o contexto pesquisa, diferenciando o PRP em questão dos demais projetos que utilizam os dispositivos de maneira secundária ou burocrática. Os Relatos de Experiência são encontrados em duas fontes apesar

de ter sua importância reconhecida pela literatura. Já o semanário e Escrita Pedagógica são identificados somente em uma fonte.

Com isso, os dispositivos assumem papel central no presente estudo estando localizados em quase toda sua extensão, possuindo influências positivas na formação dos residentes analisados.

O Quadro 12, logo a seguir, apresenta os componentes mobilizados nos dispositivos para produção do CPD, ou seja, busca os elementos responsáveis por construir o CPD dentro das fontes pesquisado. Neste sentido, foram elencados 7 elementos necessários para o desenvolvimento do CPD: *Habitus*; Postura; Gestão de Grupo; Comunicação; Ação Didática e Escrita Pedagógica.

Quadro 12 – Componentes mobilizados nos dispositivos para a produção do Conhecimento Profissional Docente

Descritor Dispositivos	Componentes				
	<i>Habitus</i>	Postura	Comunicação	Ação didática	Escrita
Revisão Integrativa					
Relato de experiência				X	
Narrativas				X	
Relatório Final				X	
Casos de Ensino				X	
Portfólio				X	
Entrevista					
Relatório Final	X	X	X	X	X
Casos de Ensino		X	X	X	
Portfólio	X	X	X	X	X
Escrita Pedagógica (mapa mental, mapa conceitual)			X		X
Análise					

Documental					
Casos de Ensino	X	X	X	X	X
Portfólio	X	X	X	X	X
Relatório Final	X	X	X	X	X
Escrita Pedagógica					X

Fonte: Autor

A RIL forneceu poucos dados para esta etapa, visto que o foco estava em elencar dispositivos e suas funções dentro PRP sob a perspectiva da literatura especializada, portanto, pouco contribuiu em relação aos componentes do CPD. No entanto, tanto a Entrevista quanto a Análise Documental se mostram fontes de dados ricas em informações sobre o CPD e seus componentes. Ao ter o contato direto com os escritos e confrontar os dados obtidos com a Entrevista, fica claro a quantidade de informações que foram obtidas por essas fontes.

Já o Quadro 13, localizado abaixo, busca evidenciar os saberes docentes mobilizados em cada uma das fontes de dados utilizados no presente estudo. Portanto, foram elencados os saberes docentes formulados e difundidos por Gauthier, et al (1998) e Tardif (2014). Neste sentido, foram estabelecidos os saberes: Disciplinar; Formação Profissional; Ciências da Educação; Curricular; Tradição Pedagógica; Experiencial; Ação Pedagógica.

Quadro 13 – Os saberes docentes mobilizados na revisão integrativa, entrevistas e análise documental

Descritor Dispositivos	Técnicas		
	Revisão Integrativa	Entrevista	Análise Documental
Saber Disciplinar	-	X	X
Saberes da Formação Profissional	-	X	X
Saberes das Ciências da Educação	-	X	
Saber Curricular	-	X	X
Saber da tradição Pedagógica	-	X	
Saber Experiencial	X	X	X
Saber da Ação Pedagógica	-	X	X

Fonte: Gauthier, et al (1998); Tardif (2014)

Novamente, por focalizar outros aspectos, a RIL se mostrou com poucos dados sobre os saberes docentes mobilizados. No entanto, a Entrevista se mostrou a melhor fonte para coletar dados sobre os saberes, mesmo quando os residentes não sabiam diretamente sobre a classificação dos saberes, portanto, o elemento verbal facilitou a descrição dos saberes mobilizados deixando a categorização para o pesquisador a partir das descrições. Já a Análise Documental demonstrou uma grande quantidade de dados, pois a escrita orientada facilita este processo. Outro ponto a destacar é que os registros foram feitos após as ações relatadas, deixando os dados fidedignos e férteis para a pesquisa.

9. A TÍTULO DE CONCLUSÃO, OS DISPOSITIVOS FORMATIVOS, A PRÁTICA PROFISSIONAL E O TACTO PEDAGÓGICO COMO COMPONENTES DO CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE.

O presente estudo objetivou analisar a mobilização de dispositivos na produção do conhecimento profissional docente (CPD), no âmbito de uma comunidade de educação física (CEF). Neste itinerário entende-se que a prática é o ponto central na produção de saberes docentes e do tacto pedagógico na gestão do CPD.

Esse processo de implementação da prática na formação inicial por meio do PRP pode se tornar um momento fértil para que os residentes possam ficar imersos em sua futura profissão e entender suas especificidades para crescerem como professores profissionais munidos de saberes, reflexões e conhecimento profissional.

Neste sentido, foi realizado uma Revisão Integrativa de Literatura com a meta de elencar dispositivos formativos que são utilizados pelo PRP em seu cotidiano, além de compreender melhor seus usos e funções. Com isso, foi entendido que a temática de dispositivos formativos está em evidência nos últimos anos, pois a literatura tem colocado os dispositivos como fonte de análises da própria prática do futuro professor, facilitando o processo reflexivo dentro da formação inicial.

Dentre os dispositivos mais utilizados, destacam-se relato de experiência (podendo envolver a sua passagem para narrativas), narrativas, relatório final, caso de ensino, portfólio. A literatura e legislação concordam com a importância dos dispositivos, os posicionando como um dos epicentros nos novos projetos de profissionalização do ensino via diretrizes curriculares de formação. Dentro do contexto pesquisado, os dispositivos além de função burocrática possuem também a função de auxiliar no processo reflexivo e na interiorização de saberes experienciais, visando a mediação da relação teoria e prática.

Assim, observou-se que os dispositivos utilizados foram mais amplos do que a Revisão Integrativa de Literatura apontou, revelando uma riqueza de procedimentos que contribuíram positivamente para a formação dos residentes ao auxiliá-los em seu itinerário formativo e profissional, bem com levando-os a explorar sua prática e suas vivências dentro e fora da sala de aula ressignificá-las.

Entre os achados observou-se também a criação de uma Comunidade de Educação Física. Esta contribui para um maior refinamento no trato com a prática pedagógica, mediação com a fundamentação teórica, desenvolvimento do tacto pedagógico nos processos de socialização profissional, reflexão da relação professor-aluno, melhor discernimento nas questões de afetividade

e moralidade e compromisso social, promovendo experiências que os futuros professores não conseguiriam obter apenas em salas de aula da faculdade.

A criação de uma Comunidade de Educação Física dentro do PRP revelou como a formação inicial pode ser favorecida quando licenciandos compartilham suas vivências e buscam em conjunto maneiras de superar os obstáculos encontrados. Além disto promoveu uma sensação de pertencimento, pois é neste ambiente que os envolvidos buscam um objetivo em comum: formar professores profissionais. Essa meta reuniu o professor Coordenador, os professores Preceptores e os Residentes, mesmo que cada um tivesse uma função buscando atingir o objetivo central da melhor maneira. A CEF promoveu uma socialização de saberes, experiências e vivências, não somente entre os próprios licenciandos, mas também envolveu os professores formadores durante as reuniões semanais. No entanto ficou evidente que as atividades não se restringiram somente a elas, podendo serem realizadas até mesmo fora de contextos tradicionalmente formativos, por meio de conversas e interações. Essa CEF criou vínculos que perduram mesmo após o fim da permanência dos residentes no programa, onde os residentes ainda conversam sobre seus cotidianos e buscam se ajudar em seus desafios como docentes.

Assim sendo, as vivências nas escolas proporcionaram uma visão ampliada e mais objetiva dos residentes sobre suas percepções de como se portar, agir e entender seus alunos nas mais variadas situações, graças às facilidades que PRP criou com a inserção, necessariamente, obrigatória do preceptor (professor de escola) estar presente nas reuniões, discussões e acompanhamento dos estudantes, assim como das escolas não serem apenas receptáculos. Condições estas das quais o estágio curricular supervisionado não usufrui, apesar das experiências exitosas na área, sem qualquer tipo de financiamento como o que ocorre no PIBID e PRP. Porém, o PRP-NEF não ficou confinado nos seus limites estabelecidos e incorporou em suas atividades algumas prerrogativas da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019) no que diz respeito a BNC – Formação, buscando entender as competências profissionais (conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional) na produção do conhecimento profissional docente. Para esta tarefa complexa de se pensar uma resolução que emergiu na esteira de outra resolução (Brasil, 2015) que foi democraticamente discutida com as instituições e melhor fundamentada em suas premissas significava sair da zona de conforto e enfrentar uma discussão que apresentava muitas contradições, sendo a principal de que a BNC – Formação foi construída para atender as necessidades educacionais de formação de professores do governo australiano (Diniz-Pereira, 2023).

Cabe ressaltar que no século XXI, nenhuma das Diretrizes de Formação de Professores da Educação Básica estão isentas de contradições, assim como todas, ao seu modo,

apresentam algum tipo de contradição. Como diria Goodson (2008) é preciso aproveitar as oportunidades que cada uma delas nos oferecem dentro de limites e convicções. Podemos questionar o PRP em sua proposição, mas não podemos negar que ele possa oferecer contribuições, mesmo que estas não promovam a isonomia para todos. Assim sendo, desde a Constituição de 1988 que se propõe de se pensar no desenvolvimento profissional dos professores (Brasil, 1988); passando pela LDBEN 9394/96 em que se muda o paradigma de se formar educadores (Brasil, 1961) para a perspectiva de formação dos profissionais da educação (Brasil, 1996); observa-se que as políticas públicas de formação docente (Brasil, 2002; 2015; 2019) passam a focalizar a profissionalização do ensino, base de conhecimentos, competências profissionais e o profissionalismo (análise da prática profissional). No entanto, onde está o problema?

No Brasil, os legisladores apostaram em um tipo de profissionalização que vem de cima para baixo, visando promover a valorização do ensino, ao mesmo tempo em que se enfrenta mudanças na carreira de ensino em processos de proletarização e falta de atratividade da carreira docente (Sarti; Souza Neto, 2023). Para Sarti e Souza Neto (2023), a profissionalização docente à brasileira oscila entre a retórica da valorização dos professores e a desprofissionalização em sua relação com a docência, sendo necessário buscar como saída processos que ofereçam uma alternativa ao profissionalismo organizacional, como as perspectivas do profissionalismo colaborativo (Hargreaves; O'connor, 2020) e da profissionalidade docente (Contreras, 2002). A profissionalização docente à brasileira apresenta uma leitura diferente da profissionalização docente que ocorreu na América do Norte e da Europa onde a profissão se constrói a partir de seus trabalhadores, construindo o seu estatuto e não o estado estabelecendo este estatuto.

No entanto, buscando o foco da questão que perpassa toda esta dissertação, o conhecimento profissional docente, este perpassa a compreensão de que nos processos de profissionalização a dimensão pedagógica e a dimensão social são tão importantes quanto a dimensão cognitiva, pois se trabalha dentro de uma lógica socioprofissional entre a formação (universidade) e a profissão (escola).

Assim sendo, no tripé desenvolvido com a PRP - Formação Prática, PRP – Dispositivo Pedagógico e PRP – Comunidade de Educação Física observou-se que no Conhecimento Profissional Docente este pode ter como elementos estruturantes uma base pedagógica, uma base sociopolítica e uma base epistemológica. Na base pedagógica, os dispositivos formativos podem contribuir para dar uma nova dinâmica para a relação entre teoria e prática, ressignificando o fazer docente na questão de o professor efetuar análises de prática, visando a sua emancipação no que diz respeito ao saber tácito, pois a prática, enquanto prática intencional, traz subjacente a ela a reflexão

teórica, enfim componentes do conhecimento profissional docente. Por sua vez, a base sociopolítica explora e desenvolve a reflexão crítica na perspectiva de que formar professores vai além de uma reflexividade individual e envolve uma reflexividade coletiva, tornando a docência uma profissão pública. Desse modo, o conhecimento profissional docente caminha e se aloja em espaços híbridos de formação, considerando a universidade e a escola como lugares em que a formação e a profissão fazem a sua morada. Fechando esta trilogia, a base epistemológica do conhecimento profissional docente sinaliza para a questão de que a mobilização de saberes, conhecimentos e experiências no desenvolvimento do trabalho docente fomenta uma epistemologia da prática profissional, um conhecimento tipicamente docente para uma profissão de interações humanas.

Por fim, cabe considerar que este trabalho também apresenta os seus limites no sentido de que se poderia ter sido mais abrangente, podendo ter ampliado as possibilidades de investigação explorando outros elementos, como novas entrevistas e ou mesmo ter ampliado a análise documental. Porém, são as escolhas que fazemos, permitindo que novos estudos sejam feitos a partir desse ponto. No entanto, o trabalho apresenta algumas questões que se fazem presentes no sentido de reconhecimento e consideração em novas pesquisas: os dispositivos de formação são uma realidade; há poucos trabalhos publicados, explorando os fenômenos do PIBID e PRP, nos quais a CAPES se torna a agência formadora de professores; e, o conhecimento profissional docente se abre como a nova fronteira a ser explorada na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

- ABNT. NBR 10719: Apresentação de relatórios técnico-científicos. Rio de Janeiro: **ABNT**, 2015.
- ALBERO, B. La formation en tant que dispositif : du terme au concept. In : CHARLIER, B.; HENRI, F. **Apprendre avec les technologies**. Paris : Presses Universitaires de France, 2010, p. 47-59.
- ALMEIDA, M. **Residência pedagógica: as representações docentes dos licenciandos em história a partir da música**. 2020. 325f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores - PPGFP) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2020.
- ALMEIDA, P. C. A. et al. SHULMAN'S THEORETICAL CATEGORIES: AN INTEGRATIVE REVIEW IN THE FIELD OF TEACHER EDUCATION. **Cadernos de Pesquisa [online]**. 2019, v. 49, n. 174.
- ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: ALTET, Marguerite; CHARLIER, E.; PAQUAY, L.; PERRENOUD, P. **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ALVIM, N. C. **O portfólio na formação reflexiva de professores de educação física**. Curitiba: CRV, 2013.
- ANDRADE, A. C.; COSTA, M. C. S.; CABRAL, M. C. R. Política de formação de professores e professoras no Brasil: o programa residência pedagógica na região norte. **REVELLI**, Vol. 13. 2022.
- ARAÚJO, M. P. O portfólio como instrumento de avaliação e aprendizagem. **Revista de Ciências Humanas**, v. 9, n. 2, p. 101-116, 2013.
- ARAUJO, F. M. de B.; ALVES, E. M.; CRUZ, M. P. Algumas Reflexões em torno dos conceitos de Campo e Habitus na obra de Pierre Bourdieu. **Revista Perspectivas da Ciências e Tecnologia**. v. 1, n. 1, p. 31-40, 2009.
- ARAÚJO, M. L. F. Relação entre o programa residência pedagógica e o estágio supervisionado obrigatório na formação inicial de professores de biologia. **ANPED**, 2021.
- ARNOSTI, R.; SOUZA NETO, S. O papel dos dispositivos formativos no desenvolvimento profissional docente. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 53, e10245, 2023.
- AROEIRA, K. P.; PIMENTA, S. G. **Didática e estágio**. Curitiba: Appris, 2018.
- AZANHA, J. M. P. **A formação do professor e outros escritos**. . São Paulo: Senac, 2006.
- AZEVEDO, C.; OLIVEIRA, L.; GONZALEZ, R. & ABDALLA, M. A Estratégia Triangulação: Objetivos, Possibilidades, Limitações e Proximidades com o Pragmatismo.

IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade (EnEPQ). Anais... Brasília (DF), novembro, 2013.

BALDINO, J. M.; DONENCIO, M. C. B. O habitus professoral na constituição das práticas pedagógicas. **Revista Polyphonía**, Goiânia, v. 25, n. 1, p. 263–281, 2015. DOI: 10.5216/rp.v25i1.38563.

BANISTER, P. et al. Qualitative methods in psychology: A research guide. **Maidenhead: Open University Press/ McGraw Hill**, 1994.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS, H. F.; SCHEIDE, T. J. F. Portfólio: uma proposta de avaliação e formação docente. In GEBRAN, R. A. **Ação docente no cotidiano da sala de aula: práticas e alternativas pedagógicas**. São Paulo: Arte & Ciência, 2009. P. 67-78.

BELLEI, P. Gestão escolar e formação de professores em modelagem matemática na educação matemática: um olhar. 2018. 120 f. **Dissertação (Mestrado em Ensino)** - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2018.

BENDRATH, E. A.; REIS, J. R. dos. Residência Pedagógica espelhada na Residência Médica: formação de professores sob nova perspectiva?. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 19, n. 3, p. 11–17, 2021. DOI: 10.36453/cefe.2021.n3.26966.

BERGAMO, L. A. S.; TEODORO JÚNIOR, E.; SANTOS, J. N. Ensino de biologia por problematização: uma proposta aplicada aos estudantes participantes do processo de avaliação seriada. **Koan: Revista de Educação e Complexidade**, n. 8, dez. 2020.

BETTI, M.; GOMES-DA-SILVA, P. N. **Corporeidade, jogo, linguagem: a educação física nos anos iniciais do ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2019.

BISPO, M. O.; ALENCAR, G. F.; ALENCAR, M. S. D.; LIMA, C. Relatos de experiência no programa residência pedagógica em tempos de pandemia da covid-19 com foco na formação de professores de geografia. **Revista Capim Dourado: Diálogos em Extensão**, Palmas, v. 5, n. 2, p. 52- 63, Mai.-Ago. 2022.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20–28, jan. 2002.

BORGES, C. A formação dos docentes de educação física e seus saberes profissionais. In: BORGES, C.; DESBIENS, J.F. **Saber, formar e intervir para uma educação física em mudança**. Campinas, Autores Associados, 2008.

Borges, R. M.; OLIVEIRA, D. F. L.; JOHANN, M.R. 2021. “A mudança De compreensão Sobre a educação física Escolar a Partir Da participação No Programa Residência Pedagógica”. **Caderno De Educação Física E Esporte** 19 (3). Marechal Cândido Rondon:71-78 <https://doi.org/10.36453/cefe.2021.n3.27634>

- BORGES, V. J.; LEITE, L. de S.; FREITAS, M. H. de. Contribuições do programa residência pedagógica para a formação de professores de geografia. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 43, p. 618-638, 2020. DOI: 10.22481/rpe.v16i43.6990.
- BOURDIEU, P. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Lisboa/Rio de Janeiro, Difel/Bertrand, 1989.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. [Trad. Reynaldo Bairão]. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.
- BRASIL. **Edital CAPES 06/2018** que dispõe sobre a Residência Pedagógica. Disponível em <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-esidencia-pedagogica.pdf>.
- BRASIL. **Edital CAPES nº 24/2022**. Residência pedagógica. [S.l.]: Capes, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>.
- BRASIL. **Edital n. 01/2020 CAPES** - seleção de projetos para o Programa Residência Pedagógica. Brasília: DF: CAPES, 2020. Disponível em <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-residencia-pedagogica-pdf>.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física**, de 31 de Março de 2004.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 1/2002** de 18 de fevereiro de 2002. Brasília, 2002. BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2**, de 1 de julho de 2015. Brasília, 2015.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2**, de 20 de dezembro de 2019. Brasília, 2019. BRASIL. **Resolução Nº 6**, de 18 de Dezembro de 2018.
- BROOME, M.E. Integrative Literature Reviews for the Development of Concepts. In: RODGERS, B.L.; KNAFL, K.A. (Eds.). **Concept Development in Nursing: Foundations, Techniques and Applications**. Philadelphia: W. B. Saunders Company, 2000. p. 231-250.
- CALIL, A. M. G. C.; ALMEIDA, P. A. de .; TINTI, D. da S. As pesquisas sobre casos de ensino: uma revisão integrativa. **Roteiro**, [S. l.], v. 46, p. e27248, 2021. DOI: 10.18593/r.v46.27248
- CAPES. **Edital 6**: chamada pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. 2018. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.
- CARDOSO, M. L. M.; KIMURA, P. R. de O.; NASCIMENTO, I. P. Residência Pedagógica: estado do conhecimento sobre programa de iniciação à docência: Pedagogical Residence: state of knowledge about the teaching initiation program. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 15, n. 31, 2021.
- CARLINDO, E. P.; SILVA, M. Tornar-se professora: da incorporação de capital cultural à estruturação do habitus professoral / Becoming a teacher: the incorporation of cultural capital to the structuring of a professorial habitus. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 20, n. 30, p. 83–104, 2017. DOI: 10.24934/eef.v20i30.1878.

- CARNEIRO, K. T.; REIS, F. P. G. dos; RIBEIRO, J. C. B. O Programa Residência Pedagógica (2022/2023) sob a percepção de egressos(as) do curso de licenciatura em Educação Física de uma universidade sul-mineira: implicações e dilemas formativos. **Conexões**, Campinas, SP, v. 21, n. 00, p. e023018, 2023.
- CARNEIRO, K. T.; SILVA, B. A. R. da; REIS, F. P. G. 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**, [S. l.], v. 46, n. 1, p. e58/ 1–33, 2021
- CARVALHO, A. D. F.; MELO, R. A.; OLIVEIRA, L. X. A relação teoria e prática no programa residência pedagógica da Universidade Federal do Piauí. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 12, n. 25, p. 123–136, 2020.
- CARVALHO, T. F.; SOUZA NETO, S. A análise de práticas no campo da Educação Física escolar. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 22, 2019. DOI: 10.5216/rpp.v22.52978.
- CASTRO, A. C. M.; RODRIGUES, L. J. G.; SANTOS, J. N. Docência de biologia: uma análise comparativa da vivência prática no estágio Supervisionado e na residência pedagógica. **Koan: Revista de Educação e Complexidade**, n. 8, dez. 2020.
- CAVALVANTE FILHO, S. M. **Metodologias ativas no Programa de Residência Pedagógica: uma abordagem da aprendizagem baseada em projetos para o ensino de matemática**. 2021. 206 f. Tese (Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores - PPGFP). - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2021.
- CAVALCANTI, L. P. As representações sociais e o programa de residência pedagógica para licenciandos em letras no sertão de Pernambuco . **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 12, n. 25, p. 203–218, 2020.
- CERTEAU, M. de. (2014). **A invenção do cotidiano: Artes de fazer** (vol. 1, 22a ed.). Petrópolis: Vozes, 2014.
- CHARLOT, B. **Educação ou barbárie?** Uma escolha para a sociedade contemporânea. São Paulo: Cortez, 2020.
- COCHRAN-SMITH, M. Accountability and Initial Teacher Education Reform: A Perspective from Abroad. **Wales Journal of Education**, v. 22, n. 1, 2020. DOI: <https://doi.org/10.16922/wje.22.1.4-en>.
- COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. **Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities**. Review of Research in Education, London: Sage, n. 24, p. 249- 305, 1999.
- COELHO, G. R.; AMBRÓZIO, R. Ma. O ensino por investigação na formação inicial de professores de Física: uma experiência da Residência Pedagógica de uma Universidade Pública Federal. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, [S. l.], v. 36, n. 2, p. 490–513, 2019. DOI: 10.5007/2175-7941.2019v36n2p490.
- COLOMBO, I. M.; BALLÃO, C. M.. Histórico e aplicação da legislação de estágio no Brasil. **Educar em Revista**, n. 53, p. 171–186, jul. 2014.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela.

COSENZA RODRIGUES, A.; MADALENA TRIFILIO DIAS, J. .; CAON AMORIM, C. A. Formação Continuada em um Programa de Residência Docente: A Experiência da UFJF. Formação Docente – **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 12, n. 25, p. 31–42, 2020.

CORRÊA, R. B.; MARQUES, V. R. O papel do preceptor na formação de residentes. Formação Docente – **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 12, n. 25, p. 187–202, 2020.

CORREA, N. M. M.; GRECO, A. F.; MIGNONE, S. G.; LEITE, A. P.; BRACERO, B. B. B.; CARVALHO, A. V.; SPOHR, C. B. Programa residência pedagógica: Formação inicial de professores em tempos de pandemia. **Revista mundi**. v. 7, n. 6, 2022.

COSTA, S. A. .; SANTOS, S. R. M.; FERREIRA, D.; BERNADO, E. da S. . Residência docente, epistemologia da prática e conhecimentos do professor: Interações possíveis. **Revista Pedagógica**, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 1–24, 2021.

CRESSWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: Escolhendo entre cinco abordagens. Porto Alegre, PENSO editora LTDA, 2014.

CRUZ, S. P. S. Programa residência pedagógica: apontamentos políticos e epistemológicos. **ANPEd**. 2019.

CYRINO, M.; SOUZA NETO, S. Parceria universidade e escola no estágio curricular: um processo em constituição. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 52, p. 661, 2017.

DALTRO, M. R.; FARIA, A. A. Relato de experiência: Uma narrativa científica na pós-modernidade. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, [S. l.], v. 19, n. 1, p. 223–237, 2019. DOI: 10.12957/epp.2019.43015

Darling-Hammond, L. Teacher education around the world: What can we learn from international practice? **European Journal of Teacher Education**, v. 40, n. 3, p. 291-309, 2017.

DUEK, V. P.. Formação continuada: análise dos recursos e estratégias de ensino para a educação inclusiva sob a ótica docente. **Educação em Revista**, v. 30, n. 2, p. 17–42, abr. 2014.

EDUARDO, A. F. J.; PINTO, M.; MEDEIROS, F. C. S.; GODINHO, V. D. Programa residência pedagógica núcleo geografia universidade federal do pampa - são borja. **Revista mundi**. v. 7, n. 6, 2022.

ELBAZ, P. **Teacher thinking**: a study of practical knowledge. London: Croom Helm, 1983.

FARIA, J. B. **O naufrágio, o baile e a narrativa de uma pesquisa**: experiências de formação de sujeitos em imersão docente. Universidade Federal de Minas Gerais, tese, 2018.

FARIA, J. B.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Residência pedagógica: afinal, o que é isso?. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 28, n. 68, p. 333-356, 2019.

- FARIAS, I. M. S.; CALVACANTE, M. M. S.; GONÇALVES, M. T. L. Residência Pedagógica: entre convergências e disputas o campo da Formação de Professores. Formação Docente – **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 12, n. 25, p. 95–108, 2020. DOI: 10.31639/rbpf.v13i25.433.
- FEITOSA, R. A.; SARMENTO, T. Proposta de tecelagem artístico-reflexiva na preparação de equipes de Residência Pedagógica no Brasil. **Revista Instrumento**, v. 23 n. 3, 2021.
- FELIPE, E. S.; DA COSTA SILVA BAHIA, C. Aprendendo a ser professor: as contribuições do programa Residência Pedagógica. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 12, n. 25, p. 81–94, 2020.
- FERREIRA, J. DA S.; SOUZA NETO, S. DE .; BATISTA, P. M. F.. Desenvolvimento do conhecimento profissional docente no seio de práticas colaborativas: um estudo no contexto de um programa de formação de professores. **Movimento**, v. 28, p. e28068, 2022.
- FIGUEIREDO, J. A. G.; GAGNO, R. R. Reflexão das práticas e vivências contextualizada entre a Universidade e Escola a partir do Programa de Residência Pedagógica. **Ensino & Pesquisa**, v. 18, n. 1, p. 6-30, 2020.
- FIGUEIREDO, V.; FERNANDES, B. C. L. P. Portfólio como recurso didático no âmbito da residência pedagógica. **Revista Amazônica Sobre Ensino de Geografia**, v. 1 n.01, 2019.
- FIORENTINI, D.; CRECCI, V.. Interloquções com Marilyn Cochran-Smith sobre aprendizagem e pesquisa do professor em comunidades investigativas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 65, p. 505–524, abr. 2016.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2014.
- FONSECA, R. G.; SOUZA NETO, S. Educação física, profissionalização e mercado de trabalho: uma análise sobre o projeto profissional. **Revista Movimento**, v. 26, p. e26024, 2020.
- FONSECA, V. N. S.; LOURENÇO, E. D. T.; OLIVEIRA, J. P. A.; VALADARES, M. F. M. C. O ensino remoto no programa de residência pedagógica e o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação. **Revista Capim Dourado: Diálogos em Extensão**, Palmas, v. 5, n. 2, p. 95-108, Mai.-Ago. 2022.
- FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Campinas, SP, Editora Autores Associados, 5º edição, 2018.
- FREITAS, C. A. Saberes profissionais docentes em construção em um projeto de ciências na Residência Docente da UFJF. **Revista Instrumento**, v.23, n. 3, 2021.
- FREITAS, L. L. de; MARIANO, A. L. S. O desenvolvimento profissional docente em diálogo com as concepções teóricas de pierre bourdieu: a constituição do habitus profissional no ensino de história. Formação Docente – **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 14, n. 29, p. 25–42, 2022. DOI: 10.31639/rbpf.v14i29.504.
- GALVÃO, C. Narrativas em educação. **Ciência educ.** [online]. 2005, vol.11, n.02, pp.327-345. ISSN 1516-7313.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In.: NÓVOA, A. (coord.) **Os professores e a sua formação**. Tradução de Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José A. S.Tavares. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p 51-76.

GARIGLIO, J. A. **Fazeres e saberes pedagógicos de professores de Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2013.

GATTI, Bernardete Angelina et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília, DF: Unesco, 2019.

GAUTHIER C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GOODSON, I. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 2008.

GIGLIO, C. M. B. Residência pedagógica. Circulação de ideias, modelos e apropriações na formação de professores. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 12, n. 25, p. 13–30, 2020.

GIMENES, C.I. A articulação entre escola e universidade na formação de professores: o PIBID como experiência contraditória In: AROEIRA, K.P; PIMENTA, S.G. **Didática & estágio**. Curitiba, Appris, 2018.

GINSBURG, M. El proceso de trabajo y la acción política de los educadores: Un análisis comparado. **Revista de Educación**, n. extraordinário "Los usos de la comparación en Ciencias Sociales y en Educación", p. 315-345, 1990.

GIRÃO, L. C. Tecnologias audiovisuais: a TV e vídeo na escola. Processos de produção de vídeos educativos. In: **Integração das Tecnologias na Educação**. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GUEDES, M. Q. Q. Política de formação docente: as novas diretrizes e a base nacional comum instituídas. **Sul-Sul-Revista de Ciências Humanas e Sociais**, v. 1, n. 01, p. 82- 103, 2020.

GUIMARÃES, A. B. **O processo de construção de um material educacional na perspectiva da Educação Matemática Inclusiva para o aluno autista**. UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO, TESE, 2020.

HARGREAVES, A.; O'CONNOR, M. **Profesionalismo Colaborativo**. Cuando enseñar juntos supone el aprendizaje de todos. Madrid: Morata, 2020.

HOLMES GROUP. **Tomorrow's teachers: A report of the Holmes Group**. East Lansing. Michigan: Holmes Group. 1986.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: forma-se para mudança e a incerteza**. São Paulo, Cortez, 2011, 9º ed.

INACIO, B. S.; SANTOS, D. S.; SILVA, E. M. C.; CALAZANS, M. V. F.; NOVAIS, J. S. Residentes em transformação nas ciências da natureza: experiências pedagógicas no extremo sul da Bahia. **Revista KIRI-KERÊ**, v. 2, n. 5, 2020.

JARDILINO, J. R. L. Políticas de Formação de Professores em conflito com o currículo: Estágio Supervisionado e PIBID. **Educação**, [S. l.], v. 39, n. 2, p. 353–366, 2014.

KILLION, J. **Establishing Time for Professional Learning**. Learning Forward, 2013.

LEAL, C. de C. N.; GONÇALVES, H. M. Residência pedagógica: representação social de formação continuada / Pedagogical residence: social representation of continuing education. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 6, n. 8, p. 58189–58200, 2020.

LIMA, M. L. A.; MARQUES, V. R. Programa Residência Pedagógica um olhar para o percurso formativo de residentes. **Revista Instrumento**, v.23, n. 3, 2021.

LINDNER, L. M.; PEREIRA, C. M. A adaptação do Programa Residência Pedagógica no Núcleo da Matemática dentro do contexto do ensino remoto na Unipampa. **Revista Instrumento**, v.23, n. 3, 2021.

LÜDKE, M. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. Formação Docente – **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 95–108, 2009.

MACEDO, R. S. **A pesquisa e o acontecimento**: compreender situações, experiências e saberes acontecimentais. Salvador: Edufba, 2016.

MACHADO, B. R.; BIURRUN, E. P.; OLIVEIRA, C. P. Experiência de transição do ensino remoto para o ensino presencial no programa de residência pedagógica. **Revista mundi**. v. 7, n. 6, 2022.

MACHADO, L. F. S. L.; JESUS, D. A. O Programa de Residência Pedagógica e o desafio de sustentação como política de formação de professores. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, v. 23, n. 3, p. 472-489, 2021.

MAIA, F. J.; CUNHA, V. M. P. A comparação entre o estágio obrigatório e o estágio desenvolvido no Programa de Residência Pedagógica e sua relevância para o ingresso na carreira docente. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, v. 23, n. 3, p. 472-489, 2021.

MARCON, D.; GRACA, A. B. S.; NASCIMENTO, J. V. Considerações teóricas sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo na formação inicial em Educação Física. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, v. 11, p. 127-139, 2011.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo, Atlas, 2021, 8º ed.

MARRA, S. B. F.; RIBEIRO, G. M.; NUNES, S. I. Formação de professores em educação física durante a pandemia: Experiência do programa Residência pedagógica. **Humanidades & Inovação**. 2022.

MARTINS, E. H. B.; RIBEIRO, P. H.; LOPES, N. F. M. Formação inicial de pedagogos no Programa Residência Pedagógica: possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento sobre a Gestão Escolar. **Revista KIRI-KERÊ**, v. 2, n. 5, 2020.

MARTINS, M. Z.; RIGONI, A. C. C.; FERREIRA, L. N.; CARVALHO, L. K. R. Aprendendo a ser professor longe da escola: a residência pedagógica na educação física em tempos de COVID-19. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 25, 2022.

MATTOS, F. R.; MARQUES, J.; MARTINS, A. S. R. O Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II: Histórico E Perspectivas. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 12, n. 25, p. 43–52, 2020.

MERSETH, K. **Case Studies in Educational Administration**. New York: Longman/Addison Wesley Publisher, 1997.

MAUÉS, O. C.. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 89–118, mar. 2003.

MELLO, D. E.; ARRAIS, L. F. L. Os programas PIBID e residência pedagógica: em discussão a formação do professor da educação básica. **INTERFACES DA EDUCAÇÃO**, [S. l.], v. 12, n. 35, p. 506–531, 2021. DOI: 10.26514/inter.v12i35.5386.

MELLO, D. E.; MORAES, D. A. F.; FRANCO, S. A. P.; ASSIS, E. F.; POTOSKI, G. O Programa Residência Pedagógica: experiências formativas no curso de pedagogia. **Revista on line de Política e gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n2, p. 518-535, maio/ago. 2020.

MERSETH, K. **Case Studies in Educational Administration**. New York: Longman/Addison Wesley Publisher, 1997.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MINTZBERG, Henry. The fall and rise of strategic planning. **Harvard Business Review**, v. 72, n. 1, p. 107-114, 1994.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. - jul. 2005.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EDUEFSCar, 2002

MIZUKAMI, M. G, N. Casos de Ensino e aprendizagem da docência. BRAMOWISZ, Anete e MELLO, Roseli (Org.). **Educação: pesquisa e prática**. Campinas: Papirus, 2000.

MONTEIRO, J. H. L.; QUEIROZ, L. C.; ANVERSA, A. L. B.; SOUZA, V. F. M. O programa residência pedagógica: dialética entre a teoria e a prática. **Holos**, [S. l.], v. 3, p. 1–12, 2020. DOI: 10.15628/holos.2020.9545.

MOREIRA, Thaís Borges. **Formação docente: o Programa de Residência Pedagógica no curso de Ciências Biológicas da UFC. DISSERTAÇÃO (MESTRADO)**, Universidade Federal do Ceará, 2020.

MOSCOSO, J.N. Prática profissional na formação inicial de professores: do conhecimento profissional à co-construção de uma inteligência situacional. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 32, p. e20180079ES, 2021.

MURTADHA, F. C.; PEDREIRA, A. J. O programa residência pedagógica na perspectiva dos preceptores da área de ciências da natureza, na Universidade de Brasília. **Revista KIRI-KERÊ**, v. 2, n. 5, 2020.

NEWMAN, M.; GOUGH, D. Systematic reviews in educational research: Methodology, perspectives and application. In: ZAWACKI-RICHTER, O.; KERRES, M.; BEDENLIER, S.;

BOND, M. (Eds.). **Systematic reviews in educational research: Methodology, perspectives and application**. pp. 3-22. Springer, 2020.

NONO, M.; MIZUKAMI, M. Casos de ensino e processos de aprendizagem profissional docente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 83, n. 203-04-05, 1 dez. 2002.

NONO, Maévi. **Caso de ensino e professores iniciantes**. 2005. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos. Rondonópolis. São Carlos/SP.

NÓVOA, A. **Escolas e professores: proteger, transformar e valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

NÓVOA, A. **Professores: libertar o futuro**. 1 ed., São Paulo: Diálogos Embalados, 2023. NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.

NÓVOA, António. **Os professores e as reformas de ensino na viragem do século (1886- 1906)**. Porto: Asa, 1993.

OLIVEIRA, A.; SILVA, C. F. Pierre Bourdieu, catedrático de sociologia no Collège de France. **Educação e Pesquisa**, v. 48, 2022.

OLIVEIRA, D. A. A REESTRUTURAÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA NOVA GESTÃO PÚBLICA NA AMÉRICA LATINA. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 27, n. 53, p. 43-59, sept. 2018.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação & Sociedade**, v. 36, p. 625-646, 2015.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, M. R. N. S. A formação de professores para a educação profissional. In: DAKBEBM A. I. L. F. et al. (orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Didática e prática de ensino).

OLIVEIRA, R. M. M. A. Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. **R. Educ. Públ.**, Cuiabá, v. 20, n. 43, p. 289-305, May 2011.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 7. ed. Campinas: Pontes, /04/2007.

ORTIZ, H. M. O professor reflexivo:(re) construindo o “ser” professor. In: **CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DO MOVIMENTO HUMANIDADE NOVA, EDUCAÇÃO A FRATERNIDADE: UM CAMINHO POSSÍVEL**. 2003.

PAES, M. D. L. **As contribuições do programa residência pedagógica na formação docente de licenciandos de uma faculdade privada do oeste do Pará**. 2020. Dissertação (Mestrado) – Curso de Ensino, Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado, 18 dez. 2020.

PANIAGO, R.; NUNES, P. G. .; BELISÁRIO, C. M. . Residência pedagógica em um instituto federal: narrativa dos (des) caminhos formativos. Formação Docente – **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 12, n. 25, p. 67–80, 2020.

PASSEGGI, M.; NASCIMENTO, G.; OLIVEIRA, R. A. M. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. **Revista Lusófona de Educação**, n. 33, p. 111-125, 2016. ISSN 1645-7250.

PASSEGGI, M. da C. B. S. A experiência em formação. **Educação**, [S. l.], v. 34, n. 2, 2011.

PASSEGGI, M. C.; SILVA, V. B. **Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103-130.

PEETERS, H.; CHARLIER, P. **Contributions à une théorie du dispositif**. Hermès, La Revue, 3(25), 15-23, 1999. <https://doi.org/10.4267/2042/14969>.

PENTEADO, R. Z.; SOUZA NETO, S. Teaching as a profession: The portfolio as a teacher education device and policy during supervised internship in physical education. **Education Policy Analysis Archives**, [S. l.], v. 29, n. January - July, p. 83, 2021.

PEREIRA, S. O.; PINHEIRO, F. L.; MARTINS, C. S. L. O programa de residência pedagógica e a educação inclusiva no ensino de química: um estado da arte da literatura. **Revista mundi**. v. 7, n. 6, 2022.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002

PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Tradução de Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PETRI, J. V. C.; TENORIO, K. M.; BRASILEIRO, L. Residência pedagógica em educação física: analisando os desafios e as possibilidades de uma experiência com uma disciplina da parte diversificada do currículo. **Humanidades & Inovação**, v. 9, n.10, 2022.

PIMENTA, A. M.; LOPES, C.. Habitus professoral na sala de aula virtual. **Educação em Revista**, v. 30, n. 3, p. 267–289, jul. 2014.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na Formação de Professores Unidade Teoria e Prática?** São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 1999.

PINTASSILGO, J. Os professores: entre a ciência da educação e a arte de ensinar (reflexões entre o passado e o presente). In S. Camara (Org.), **Pesquisa(s) em história da educação e da infância: conexões entre ciência e história** (pp. 325-350). Rio de Janeiro: Quartet - Faperj, 2014.

PIRES, F. R.; MARINHO, J. C. B. Metodologias ativas no ensino de biologia: potencialidades formativas no programa de residência pedagógica. **Revista Mundi Engenharia, Tecnologia e Gestão**. Paranaguá, PR, v.7, n.6, p. 451-1, 451-18, 2022.DOI:10.21575/25254782rmetg2022vol7n62095

Polit, D. F.; Beck, C. T. The content validity index: are you sure you know what's being reported? Critique and recommendations. **Research in nursing & health**, v. 29, n. 5, p. 489–497, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/nur.20147>.

PONTE, J. P.; OLIVEIRA, H. Remar contra a maré: A construção do conhecimento e da identidade profissional na formação inicial. **Revista de Educação**, 11(2), 145-163, 2002.

PORTELINHA, A. M. S.; NEZ, E.; BORDIGNON, L. S. Política de formação de professores: reflexões sobre o PIBIB e o Programa Residência Pedagógica. **Interfaces Científicas - Educação**, v. 9, n. 1, p. 29–42, 2020.

POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa Enfoques Epistemológicos e Metodológicos**. 4º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. Memorial de Formação: Quando as memórias narram a história da formação. In: Autores (Org.). **Porque escrever é fazer história: Revelações, Subversões e Superações**. Campinas, SP: Graf. FE, 2005. Cap. 2, p. 47-62.

QUEIROZ, A. M. D.; ARAÚJO, N. A.; RODRIGUES, D. P.; CUNHA, J. D. O programa residência pedagógica na geografia: vivências no colégio estadual Rui barbosa/Araguaína-TO. **Capim Dourado: Diálogos em Extensão**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 109–121, 2022. DOI: 10.20873/uft-v5n2/15230.

QUEIROZ, L. C. de; SOLERA, B.; SOUZA, V. de F. M. de. Dos entraves à busca por novos caminhos no planejamento da Educação Física Escolar: Residência Pedagógica como uma ação participativa. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 13, n. 26, p. 171–186, 2021.

ROCHA, L. F.; FERREIRA, O. S.; PIRES, D. A. T. Programa Residência Pedagógica: Análise a partir dos Estudantes do Curso de Licenciatura em Química. **Revista KIRI-KERÊ**, v. 2, n. 5, 2020.

RODRIGUES, R. A. A formação inicial e as contribuições do programa residência pedagógica para a apropriação dos conhecimentos docentes a partir da atuação na educação infantil. **Capim Dourado**, v. 5, n. 2, 2022.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.

RUFINO, L. G. B.; BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S. de. Formação de professores de educação física no Brasil: análise das políticas públicas e implicações para o desenvolvimento da prática profissional. **Corpoconsciência**, [S. l.], v. 24, n. 2, p. 226-240, 2020.

SANTANA, F. C. DE M.; BARBOSA, J. C.. O dispositivo formativo da residência pedagógica: ataques, lutas e resistências. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, p. e250065, 2020.

SANTOS, A. S. B. et al. A residência pedagógica e os desdobramentos do ensino remoto em história no colégio de aplicação (codap-ufs). **Revista da academia lagartense de letras**, [S.l.], v. 1, n. 11, dez. 2022.

SANTOS, C. Y. B. Percepção de Residentes do Programa Residência Pedagógica sobre a substituição do Estágio pelos Períodos de Residência. **ANPEd**, 2021.

SANTOS, K. DA S. et al. O uso de triangulação múltipla como estratégia de validação em um estudo qualitativo. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, n. 2, p. 655-664, fev. 2020.

SANTOS, R. C. N.; SILVA, S. M.; GUILHERME, L. Q. Contribuição do programa residência pedagógica para a formação dos discentes da licenciatura em educação física da UFV- CAF. Instrumento: **Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, v. 23, n. 3, p. 672-687, 2021.

SARTI, F. M.. DIMENSÃO SOCIOPROFISSIONAL DA FORMAÇÃO DOCENTE: APORTES TEÓRICOS E PROPOSIÇÕES. **Cadernos de Pesquisa**, v. 50, n. 175, p. 294-315, jan. 2020.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2009.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Conhecimento escolar e luta de classes**: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2021. E-book.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCHÖN, Donald. **The reflective practitioner**. New York : Basic Books, 1983.

SHULMAN, L. **Knowledge and Teaching**: Foundations of the New Reform. Harvard Educational Review, vol. 57, nº 1, p. 1 – 22, 1987.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma

Cadernos Cenpec, v. v.4, p. 1–22, 2014.

SHULMAN, L. S. **Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching**. Educational Researcher, v. 15 n.2, p. 4 – 14, 1986.

SILVA, F. C. **Contribuições do programa residência pedagógica na formação de professores da educação básica**. Dissertação (Mestrado) -Universidade Estadual do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino, Quixadá, 2020.

SILVA, J. F. **A mediação no processo de escrita e reescrita no programa de residência pedagógica**. Dissertação (Mestrado) UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 2021.

SILVA, K. A. C. P.; CRUZ, S. P. A residência pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento - Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 27, n. 2, p. 227–247, 2018.

SILVA, M. DA .. Habitus professoral e Habitus estudantil: uma proposição acerca da formação de professores. **Educação em Revista**, v. 27, n. 3, p. 335–359, dez. 2011.

SILVA, M. DA .. O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**, n. 29, p. 152–163, maio 2005.

SILVA, M. da. Modos de ser professor: o princípio hologramático na organização do habitus professoral. In: **VIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2007.

SILVA, V. G. DA .; ALMEIDA, P. C. A. DE .; GATTI, B. A.. Referentes e critérios para a ação docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 160, p. 286–311, abr. 2016.

SILVEIRA, T. A.; MARINHO, M. C. G. Aproximações e distanciamentos entre as orientações no estágio supervisionado (ESO) e no programa de residência pedagógica (PRP) na formação dos professores de química. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 12, n. 25, p. 235-248, 22 dez. 2020.

SMYTH, J. Developing and sustaining critical reflection in teacher education. **Journal of Teacher Education**, v. 40, n. 2, p. 2-9, 1989.

SMYTH, J. Teachers' Work and the Politics of Reflection. **American Educational Research Journal**, v. 29, n. 2, p. 267-300, 1992. DOI: <https://doi.org/10.3102/00028312029002268>.

SOARES, L. D.; ZANDEVALLI, N. MARINHO, J. C. B. Estratégias metodológicas diversificadas e a formação de professores de biologia: contribuições do programa residência pedagógica. **Revista mundi**. v. 7, n. 6, 2022.

SOARES, R. G.; VARGAS, V. C.; MARIANO, V. G.; RUPPENTHAL, R. Programa Residência Pedagógica: perspectivas iniciais e desafios na implementação. **Revista Insignare Scientia**, v. 3, n1. jan/abr. 2020

SOUZA, B. M.; GOMES, K. P. Programa de residência pedagógica: vivências e percepções dos residentes. **Motrivivência**, [S. l.], v. 33, n. 64, p. 1–15, 2021.

SOUZA, E.C. E ABRAHÃO, M.H.M.B. (org.). **Tempos, narrativas e ficções**: A invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

SOUZA NETO, S.; BENITES, L. C.; SILVA, M. F. G. Da escola de ofício a profissão educação física: a constituição do habitus profissional de professor. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n.4 p.1033-1044, out./dez. 2010.

SOUZA NETO, S.; CYRINO, M.; BORGES, C. O Estágio Curricular Supervisionado como Locus Central da Profissionalização do Ensino: The supervised teaching practice as a central locus of the professionalization of teaching. **Revista Portuguesa de Educação**, [S. l.], v. 32, n. 1, p. 52–72, 2019. DOI: 10.21814/rpe.13439.

SOUZA NETO, S.; SARTI, F. M.; BENITES, L. C. Entre o ofício de aluno e o habitus de professor: os desafios do estágio supervisionado no processo de iniciação à docência TT - “Between students’ craft and teachers’ habitus: supervised internship’s challenges in the teaching initiation process TT - E. **Movimento (Porto Alegre)**, v. 22, n. 1, p. 311–324, 2016.

SOUZA NETO, S.; AYOUB, E. Maurice Tardif - trajetória de um pesquisador: entre profissionalização do ensino, pensamento crítico e riscos contemporâneos. **Pro-Posições**. 32, (ago. 2021), e20200145.

SOUZA, A. R. B. de S.; MARTINS FILHO, L. J. .; MARTINS, R. E. M. W. . Programa de Residência Pedagógica: conexões entre a formação docente e a Educação Básica. Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, [S. l.], v. 12, n. 25, p. 137–150, 2020. DOI: 10.31639/rbpf.v13i25.410.

SOUZA, S. N.; ROCHA, C. R. C.; ANDRADE, H. V.; BRIZOLA, W. F. O Programa de Residência Pedagógica em tempos de pandemia: em análise as experiências do subprojeto de um curso de Pedagogia de Campo Grande, MS. **Instrumento: Rev. Est. e Pesq. em Educação**, Juiz de Fora, v. 23, n. 3 edição especial, p. 764-783, set./dez. 2021.

STEIN, R. F. **Base da formação do professor**: análise bibliográfica do conhecimento, prática e engajamento profissional na profissionalização do ensino. Dissertação de Mestrado, UNESP, Rio Claro, 2022.

SZYMANSKI, H.(Org.); ALMEIDA, L. R.; PRANDINI, R. C. A. R. **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. 4. ed. Brasília-DF: Liber, 2011.

TAFFAREL, C. N. Z. Base nacional comum para formação de professores da educação básica (bnc-formação): ocultar, silenciar, inverter para o capital dominar. In: **ANFOPE**, 2019.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 123, p. 551–571, abr. 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 9. Ed.

TARDIF, M.; MOSCOSO, J. N. La noción de “profesional reflexivo” en educación: actualidad, usos y límites. **Cadernos de Pesquisa [online]**. 2018.

TARDIN, H. P.; ROMERO, L. R. . Formação prática na Residência Pedagógica em tempos de pandemia: reflexões sobre contribuições e aperfeiçoamento. **Educ. Form.**, [S. l.], v. 7, p. e7342, 2022. DOI: 10.25053/redufor.v7.e7342.

TARDIN, H. P.; SOUZA NETO, S. de. ANÁLISE DA PRÁTICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA: O PLANO DE AULA COMO REFLEXÃO CRÍTICA DE UM PROFESSOR INICIANTE. **Revista Prática Docente**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. e073, 2021.

THIRY-CHERQUES, H. R.. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Revista de Administração Pública**, v. 40, n. 1, p. 27–53, jan. 2006.

THOMAS, J.; NELSON, J.; SILVERMAN, S. J. **Métodos de pesquisa em atividades físicas**. Porto Alegre: Artmed, 2012, 6º ed.

TINTI, D. da S.; SILVA, J. F. da. Estudo das repercussões do Programa Residência Pedagógica na formação de Professores de Matemática. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 12, n. 25, p. 151–172, 2020.

TORRES, S. C. G. Portfólio como instrumento de aprendizagem e suas implicações para a prática pedagógica reflexiva. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v8, n. 24, p. 549-561, maio/ago. 2008.

VAN MANEN, M. **El tacto en la enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica**. Barcelona: Paidós, 1998.

VARANDA, S. S.; BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S. O processo de validação de instrumentos em uma pesquisa qualitativa em Educação Física. **Motrivivência**, [S. l.], v. 31, n. 57, 2019. DOI: 10.5007/2175-8042.2019e53877.

VASCONCELOS, F. . C. G. C.; SILVA, J. R. R. T. da. A vivência na residência pedagógica em química: aspectos formativos e reflexões para o desenvolvimento da prática docente. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 12, n. 25, p. 219–234, 2020.

VEDOVATTO, D.; SOUZA NETO, S. Os desafios do estágio curricular supervisionado em educação física na parceria entre universidade e escola. In: VEDOVATTO, D.; ANANIAS, E. V.; COSTA FILHO, R. A. **O estágio supervisionado da educação física no Brasil: formação, influências, inovação pedagógica e perspectivas**. Curitiba: CRV, 2020.

VILLAS BOAS, B. M. F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas: Papirus, 2004.

WACQUANT, L. Habitus. In: CATANI, A. M.; NOGUEIRA, M. A.; HEY, A. P.; MEDEIROS, C. C. C. **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

WITTORSKI, R. A contribuição da análise das práticas para a profissionalização dos professores. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 154, p. 894-911, out./dez. 2014.

WITTORSKI, R. **Profissionalização e desenvolvimento profissional**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2022.

Yin, R.K. **Pesquisa Qualitativa do início ao fim [recurso eletrônico]**; tradução: Daniel Bueno; revisão técnica: Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2016.

ZAPPELLINI, M. B.; FEUERSCHÜTTE, S. G. O uso da triangulação na pesquisa científica brasileira em administração. **Administração: ensino e pesquisa**. Rio de Janeiro v. 16 No 2 p. 241–273 abr mai jun 2015.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidade. **Educação**, v. 35, n. 3, p. 479-504, maio/ago. 2010.

ZEICHNER, K.; LISTON, D. **Reflective teaching**: An introduction. New York: Taylor & Francis, 2014.

ANEXOS

ANEXO 1 – TCLE

1.1 TCLE RESIDENTES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE)

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 510/16 em complementação a Resolução 466/12)

O(a) Sr(a) está sendo convidado(a) para participar de uma pesquisa de Mestrado intitulada “O Programa Residência Pedagógica na Educação Física: estudo do contexto e análise da mobilização de saberes docentes e do tacto pedagógico na produção do conhecimento profissional docente” que será desenvolvida por Heitor Perrud Tardin, RG 38.314.546-6, aluno regularmente matriculado no PPG em Ciências do Movimento da Unesp - Rio Claro, sob a orientação do Prof. Dr. Samuel de Souza Neto. Como objetivo geral este trabalho busca analisar a mobilização dos saberes docentes e do tacto pedagógico na produção do conhecimento profissional docente (CPD) no âmbito de uma comunidade de educação física (CEF). Especificamente se busca: (a) identificar em banco de dados (CAPES ou Dossiês e ou Anais de Congresso) os dispositivos utilizados na residência pedagógica para o desenvolvimento do conhecimento profissional docente;

(b) identificar e analisar os componentes adquiridos no conhecimento profissional docente vinculados ao tacto pedagógico na análise de atividades vinculadas a prática profissional; (c) selecionar e analisar a contribuição das estratégias produzidas no interior de uma comunidade de educação física para o desenvolvimento do tacto pedagógico na prática e/ou intervenção profissional; e, (d) analisar as atividades desenvolvidas no Programa Residência Pedagógica – Núcleo Educação Física que contribuíram para a aquisição do conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional na produção do conhecimento profissional docente. Os benefícios da pesquisa são a produção de conhecimentos e o desenvolvimento de dispositivos na área da Educação Física, permitindo fundamentar, ampliar e aprofundar as relações da residência pedagógica com a prática pedagógica, os estudantes universitários e os professores de escola. Desse modo pode contribuir com a profissionalização do ensino, o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional, bem como com o Conselho de Cursos de Graduação em Educação Física, Escolas Municipais e Escolas Estaduais, Diretoria de Ensino e Secretaria da Educação, pois se trata de uma “estrada de mão dupla” onde todos podem

se beneficiar. Caso o(a) Sr(a) aceite participar desta pesquisa, deverá permitir a consulta aos documentos produzidos por você na Residência Pedagógica, bem como responder as questões da entrevista semiestruturada que serão feitas de forma objetiva, podendo ser respondidas no período de tempo que julgar adequado, local e possibilidade do participante, visando a fidedignidade das respostas e ressaltando, acima de tudo, a preservação do seu anonimato. O tempo de resposta da entrevista dura em torno de 30 minutos a 60 minutos, podendo haver uma variação no tempo, dependendo da reflexão que faça na compreensão da pergunta. O convite para participar da pesquisa será feito a partir do Google Forms com a notificação em seu e-mail (ou outro processo de comunicação) na forma de um convite para a cessão de documentos e o estabelecimento do dia, horário, local e a escolha de como poderá ocorrer a entrevista. O uso do Google Forms remete-se a uma política de privacidade do Google, no qual esta ferramenta pode ser acessada pela empresa, o que significa que não haverá a indicação nominal do participante, permitindo a você cancelar o seu preenchimento e fechar a página da internet sem quaisquer prejuízos, caso não queira participar. Porém, caso aceite participar você o preenche até o final. Cabe ressaltar que a devida finalização do documento. Assim, o convite para participar desta pesquisa ocorrerá via Google Forms a partir de notificação do seu e-mail, bem como o convite para a entrevista. Ressalta-se, ainda, que os cuidados exigidos pela Carta Circular nº 1/2021-CONEP/SECNS/MS, onde são explícitas as normas e os cuidados com pesquisas on-line, serão cumpridos. Por fim, cabe ressaltar que tanto a cessão dos documentos produzidos por você na Residência Pedagógica como a entrevista podem gerar riscos quanto ao teor do conteúdo dos documentos e das questões de entrevista, podendo criar um certo constrangimento, desconforto ou sentimento de exposição. Para minimizar esses riscos se propõe na análise documental que o participante indique os documentos que podem ser consultados. Quanto a entrevista se propõe: a) agendamento prévio da entrevista; b) envio das perguntas antes da entrevista, caso seja requisitado; c) esclarecimento de dúvidas sobre sua participação e uso das respostas/considerações para fins de pesquisa; d) interrupção da gravação, mediante sua solicitação, caso sinta-se desconfortável durante entrevista; e) poderá ser providenciado outra forma de coleta dos dados, caso haja restrições à captura de áudio e vídeo de sua participação, como o envio das perguntas por e-mail para que sejam respondidas por escrito; f) por fim fica-lhe assegurado também o direito de se recusar a responder alguma questão ou respondê-la parcialmente. A qualquer momento, antes, durante ou após sua participação coloco-me à disposição para esclarecimentos sobre eventuais dúvidas que possam surgir com a pesquisa. A participação é voluntária e sua recusa em participar não lhe provocará nenhum dano ou punição. Você poderá se recusar a

participar, ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização. Será garantido o sigilo e a privacidade de sua participação. Os dados coletados são confidenciais e serão utilizados unicamente para fins de pesquisa. Para participar não terá nenhuma despesa, bem como, não terá qualquer tipo de remuneração. Se o(a) senhor(a) se sentir esclarecido sobre a pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido(a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com o(a) senhor(a) e outra com o pesquisador.

Local/data: Rio Claro - ____/____/____

Assinatura do participante e/ou representante legal (se for o caso)

Assinatura do Pesquisador Responsável

Dados sobre a Pesquisa:

Título do Projeto: “O Programa Residência Pedagógica na Educação Física: estudo do contexto e análise da mobilização de saberes docentes e do tacto pedagógico na produção do conhecimento profissional docente”

Pesquisador Responsável: Heitor Perrud Tardin - Mestrado Cargo/função: Estudante de Mestrado

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Rio Claro Endereço:

Rua: Luiz Pereira de Camargo, 437 – Bairro: Vila Alegrete- Cidade: Martinópolis/SP Dados para Contato:

fone: (18) 99678-2565 e-mail: heitor.perrud@unesp.br. Orientador: Samuel de Souza Neto

Instituição: Unesp – Câmpus de Rio Claro / SP Endereço: Av. 24-A 1515 – Bela Vista Dados para Contato:

fone: (19) 3526-4276 e-mail: samuel.souza-neto@unesp.br

Dados sobre o participante da Pesquisa:

Nome:

Documento de Identidade: Sexo:

Data de Nascimento: // Endereço:

Telefone para contato:

CEP-IB/UNESP-CRC

Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – RioClaro/SP Telefone: (19) 3526-9678

Número do parecer: _____

1.2 TCLE PRECEPTORES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE)

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 510/16 em complementação a Resolução 466/12)

O(a) Sr(a) está sendo convidado(a) para participar de uma pesquisa de Mestrado intitulada “O Programa Residência Pedagógica na Educação Física: estudo do contexto e análise da mobilização de saberes docentes e do tacto pedagógico na produção do conhecimento profissional docente” que será desenvolvida por Heitor Perrud Tardin, RG 38.314.546-6, aluno regularmente matriculado no PPG em Ciências do Movimento da Unesp - Rio Claro, sob a orientação do Prof. Dr. Samuel de Souza Neto. Como objetivo geral este trabalho busca analisar a mobilização dos saberes docentes e do tacto pedagógico na produção do conhecimento profissional docente (CPD) no âmbito de uma comunidade de educação física (CEF). Especificamente se busca: (a) identificar em banco de dados (CAPES ou Dossiês e ou Anais de Congresso) os dispositivos utilizados na residência pedagógica para o desenvolvimento do conhecimento profissional docente; (b) identificar e analisar os componentes adquiridos no conhecimento profissional docente vinculados ao tacto pedagógico na análise de atividades vinculadas a prática profissional; (c) selecionar e analisar a contribuição das estratégias produzidas no interior de uma comunidade de educação física para o desenvolvimento do tacto pedagógico na prática e/ou intervenção profissional; e, (d) analisar as atividades desenvolvidas no Programa Residência Pedagógica – Núcleo Educação Física que contribuíram para a aquisição do conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional na produção do conhecimento profissional docente. Os benefícios da pesquisa são a produção de conhecimentos e o desenvolvimento de dispositivos na área da Educação Física, permitindo fundamentar, ampliar e aprofundar as relações da residência pedagógica com a prática pedagógica, os estudantes universitários e os professores de escola. Desse modo pode contribuir com a profissionalização do ensino, o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional, bem como com o Conselho de Cursos de Graduação em Educação Física, Escolas Municipais e Escolas Estaduais, Diretoria de Ensino e Secretaria da Educação, pois se trata de uma “estrada de mão dupla” onde todos podem se beneficiar. Caso o(a) Sr(a) aceite participar desta pesquisa, como professor(a) preceptor(a) deverá responder as questões da entrevista semiestruturada que serão feitas de forma objetiva, podendo ser respondidas no período de tempo que julgar adequado, local e possibilidade do participante, visando a fidedignidade das respostas e ressaltando, acima de tudo, a preservação do seu

anonimato. O tempo de resposta da entrevista dura em torno de 30 minutos a 60 minutos, podendo haver uma variação no tempo, dependendo da reflexão que faça na compreensão da pergunta. O convite para participar da pesquisa será feito a partir do Google Forms com a notificação em seu e-mail (ou outro processo de comunicação) na forma de um convite para a cessão de documentos e o estabelecimento do dia, horário, local e a escolha de como poderá ocorrer a entrevista. O uso do Google Forms remete-se a uma política de privacidade do Google, no qual esta ferramenta pode ser acessada pela empresa, o que significa que não haverá a indicação nominal do participante, permitindo a você cancelar o seu preenchimento e fechar a página da internet sem quaisquer prejuízos, caso não queira participar. Porém, caso aceite participar você o preenche até o final. Cabe ressaltar que a devida finalização do documento. Assim, o convite para participar desta pesquisa ocorrerá via Google Forms a partir de notificação do seu e-mail, bem como o convite para a entrevista. Ressalta-se, ainda, que os cuidados exigidos pela Carta Circular nº 1/2021-CONEP/SECNS/MS, onde são explícitas as normas e os cuidados com pesquisas on-line, serão cumpridos. Por fim, cabe ressaltar que tanto a cessão dos documentos produzidos por você na Residência Pedagógica como a entrevista podem gerar riscos quanto ao teor do conteúdo dos documentos e das questões de entrevista, podendo criar um certo constrangimento, desconforto ou sentimento de exposição. Para minimizar esses riscos se propõe na análise documental que o participante indique os documentos que podem ser consultados. Quanto a entrevista se propõe: a) agendamento prévio da entrevista; b) envio das perguntas antes da entrevista, caso seja requisitado; c) esclarecimento de dúvidas sobre sua participação e uso das respostas/considerações para fins de pesquisa; d) interrupção da gravação, mediante sua solicitação, caso sinta-se desconfortável durante a entrevista; e) poderá ser providenciado outra forma de coleta dos dados, caso haja restrições à captura de áudio e vídeo de sua participação, como o envio das perguntas por e-mail para que sejam respondidas por escrito; f) por fim fica-lhe assegurado também o direito de se recusar a responder alguma questão ou respondê-la parcialmente. A qualquer momento, antes, durante ou após sua participação colo-me à disposição para esclarecimentos sobre eventuais dúvidas que possam surgir com a pesquisa. A participação é voluntária e sua recusa em participar não lhe provocará nenhum dano ou punição. Você poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização. Será garantido o sigilo e a privacidade de sua participação. Os dados coletados são confidenciais e serão utilizados unicamente para fins de pesquisa. Para participar não terá nenhuma despesa, bem como, não terá qualquer tipo de remuneração

. Se o(a) senhor(a) se sentir esclarecido sobre a pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-(a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com o(a) senhor(a) e outra com o pesquisador.

Local/data: Rio Claro - ____/____/____

Assinatura do participante e/ou representante legal (se for o caso)

Assinatura do Pesquisador Responsável

Dados sobre a Pesquisa:

Título do Projeto: “O Programa Residência Pedagógica na Educação Física: estudo do contexto e análise da mobilização de saberes docentes e do tacto pedagógico na produção do conhecimento profissional docente”

Pesquisador Responsável: Heitor Perrud Tardin - Mestrado Cargo/função: Estudante de Mestrado

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Rio Claro Endereço: Rua: Luiz Pereira de Camargo, 437 – Bairro: Vila Alegrete- Cidade: Martinópolis/SP Dados para Contato: fone: (18) 99678-2565 e-mail: heitor.perrud@unesp.br

Orientador: Samuel de Souza Neto

Instituição: Unesp – Câmpus de Rio Claro / SP Endereço: Av. 24-A 1515 – Bela Vista Dados para Contato: fone: (19) 3526-4276 e-mail: samuel.souza-neto@unesp.br

Dados sobre o participante da Pesquisa:

Nome:

Documento de Identidade: Sexo:

Data de Nascimento: __/__/__

Endereço:

Telefone para contato:

ANEXO 2 – RELATÓRIO DO RESIDENTE - Exemplo

Programa de Residência Pedagógica Plano de atividade

Plano de atividade do residente corresponde ao planejamento das atividades a serem desenvolvidas para atender às 440 horas exigidas como requisito para o comprimento da residência. O documento deve ser elaborado pelos residentes, juntamente com o seu preceptor a ser homologado pelo docente orientador.

1. Regência escolar: Atividades desenvolvimento como regência na sala de aula (mínimo de 100 aulas)

Atividade (conteúdo que pretende abordar)	Período da realização das atividades	Código/escola(s)	Quantidade de horas
Planejamento	08/2018 até 11/2019		60horas
Observação/coregência /regência	10/2018 até 11/2019		50horas
Análise de aula e caso de ensino	10/2018 até 12/2019		20horas

2. Atividade da residência desenvolvidas na escola- extra sala de aula

Descrição da atividade	Período de realização das atividades	Quantidade de horas
Planejamento de ensino	08/2018 até 11/2019	40 horas
Conhecimento da faixa etária e contexto da escola	08/2018 até 11/2019	20 horas
Elaboração do portfolio	08/2018 até 11/2019	20 horas
Elaboração do projeto de residência pedagógica	12/2018 até 11/2019	40 horas

3. Atividade da residência desenvolvida na IES

Descrição da atividade	Período de realização das atividades	Quantidade de horas
Reuniões pedagógicas (apresentação das atividades desenvolvidas, caso de ensino, portfólio e análise de aula)	08/2018 até 11/2019	60 horas

Conhecimento da faixa etária e contexto	08/2018 até 11/2019	20 horas
Processo de socialização	08/2018 até 11/2019	20 horas
Leitura de textos	08/2018 até 08/2019	20 horas

4. Atividades da residência desenvolvidas em outros espaços (outros espaços educacionais, como feiras, congressos, secretaria de educação, etc)

Descrição da atividade	Período de realização das atividades	Quantidade de horas
CONESP		30 horas
Leituras dirigidas	02/08/2019 e 08/08/2019	10 horas
Preparação de seminários, mapa conceitual e relatórios	08/2018 até 11/2019	30 horas

Programa Residência Pedagógica Relatório do Residente

5. Identificação do Residente

Residente	Breno Ribeiro
IES/Código	
Curso	Educação Física
Subprojeto/código	
Docente orientador	Samuel de Souza Neto
Preceptor	Rogério/ Amanda
Código-escola(s)	E.E. Profa. Heloísa Lemenhe Marasca/ E.M. Elpidio Mina

6. Regência Escolar (obrigação carga horária no mínimo 100 horas para homologação)

6.1 Código/Nome das Escolas(s): E.E. Profa. Heloísa Lemenhe Marasca / E.M. Elpidio Mina

6.2 Etapas de atuação: Observação, coregência e regência

6.3 Quantidade de turmas nas quais atuou: 4 turmas (Infantil II, 3ºano fundamental I, 3ºano A e 3ºano B do ensino médio)

6.4 Quantidade de alunos (somar os alunos quando houver mais de uma turma).

E.E Heloísa Lemenhe Marasca

Descrição de atividades	Período da realização da atividade	Quantidade de horas	Conteúdos trabalhados	Metodologias e didáticas utilizadas
Observação	14/09/2018	16 horas	3ºano do ensino médio: elaboração de eventos esportivos, voleibol, jogos eletrônicos e atividades de lazer.	-Utilização do caderno do aluno -Abordagens teóricas sobre a modalidade -Conteúdo da BNCC
				-Estilo de ensino comando e prático
Coregência	07/11/2029	20 horas	3ºano do ensino médio: elaboração de eventos esportivos, voleibol e jogos eletrônicos.	-Utilização do caderno do aluno - Abordagens teóricas sobre a Modalidade -Conteúdo da BNCC -Estilo de ensino comando e prático
Regência	31/10/2019	20 horas	3ºano do ensino médio: elaboração de eventos esportivos, voleibol e jogos eletrônicos.	-Utilização do caderno do aluno - Abordagens teóricas sobre a modalidade -Conteúdo da BNCC -Estilo de ensino comando e prático

E.M. Elpidio Mina

Descrição de atividades	Período da realização da atividade	Quantidade de horas	Conteúdos trabalhados	Metodologias e didáticas utilizadas
Observação	01/02/2019	16 horas	Infantil II e 3ºano do fund.I: atividades e jogos da cultura africana	-Conteúdos da BNCC -Respaldo teórico acerca dos temas - Estilo de ensino Comando e prático.
Coregência	09/05/2019	20 horas	Infantil II e 3ºano do fund.I: Jogos simbólicos e jogos cooperativos.	-Conteúdos da BNCC -Respaldo teórico acerca dos temas - Estilos de ensino comando, prático e descoberta guiada.
Regência	22/11/2019	20 horas	Infantil II e 3ºano do fund.I: Jogos simbólicos e jogos cooperativos, capoeira e jogos de tabuleiro.	-Conteúdos da BNCC -Respaldo teórico acerca dos temas -Estilos de ensino comando, prático e descoberta guiada.

7. Descrição/Cronograma das demais atividades desenvolvidas na escola

E.E. Profa. Heloísa Lemenhe Marasca

Elaboração do projeto	Período de realização	08/2018 a 11/2019	Quantidade de horas	60horas
O projeto teve sempre como documento norteador a BNCC e o caderno do aluno do Estado de São Paulo. Inicialmente para elaboração do projeto o grupo do residência foi dividido em 3, sendo que cada grupo estaria designado para elaborar o projeto de cada respectiva escola. No marasca, foi discutido que iríamos seguir o caderno do aluno então perpassando os conteúdos que são colocados para cada faixa etária durante os bimestres no ano letivo. Sempre o professor preceptor esteve presente e nós orientou acerca dos temas.				
Ambientação e conhecimento da escola	Período de realização	08/2018 a 11/2019	Quantidade de horas	
Avaliação	Período de realização	08/2018 a 11/2019	Quantidade de horas	
A avaliação dos alunos foi dividida em 3 notas: prova, trabalho/caderno do aluno e participação em aula. A participação em aula é de fundamental importância, para se aprender o conteúdo conceitualmente e praticamente, sendo assim em conexão já com a avaliação teórica, onde eram selecionadas perguntas com base no conteúdo das aulas ministradas. Os trabalhos extra escola servem para o aluno se engajar e procurar saber um pouco mais sobre os conteúdos trabalhados, afim de aumentar seu conhecimento.				
Socialização	Período de realização	08/2018 a 11/2019	Quantidade de horas	
A socialização se dava por reuniões semanais entre o grupo, onde aconteciam seminários e discussões em roda, onde todo o trabalho era apresentado e discutido por todos. Também houve interações com outras residências pedagógicas, a fim de discutir ainda mais amplamente os resultados do programa, sendo ele um ótimo espaço de aprendizado.				

E.M Elpidio Mina

Elaboração do projeto	Período de realização	02/2019 a 11/2019	Quantidade de horas	60horas
O projeto teve algumas complicações de início, pois a escola tem uma direção muito rígida em relação a algumas burocracias, então em 2018 a gente não pode ir à escola. Já em 2019, onde teve a troca do professor preceptor, começamos a desenvolver o projeto com aval da escola, sobre os jogos simbólicos para as turmas do infantil I e II, e o tema de jogos cooperativos para o 3º e 5º ano do ensino fundamental. Foram divididos cada parte do projeto entre todo o grupo, onde as atividades eram planejadas com supervisão da professora preceptora e com total autonomia para os residentes elaborarem.				
Ambientação e conhecimento da escola	Período de realização	02/2019 a 11/2019	Quantidade de horas	60 horas
Avaliação	Período de realização	02/2019 a 11/2019	Quantidade de horas	60 horas
A avaliação foi feita em atividades que já haviam sido trabalhadas durante as aulas. Para o ensino infantil utilizamos de uma conversa e de desenhos onde eles poderiam fazer o que mais lhe chamaram a atenção e o que lembravam o que foi trabalhado. Para o 3º ano, os alunos fizeram uma gincana com todas as atividades que fizeram durante as aulas e tiveram dificuldade, assim resgatando o tema dos jogos cooperativos e vendo como se organizam em grupo. As duas avaliações foram muito satisfatórias, demonstrando que os alunos haviam entendido o conteúdo, mesmo que em alguns momentos na prática eles ainda não entendiam ou não queriam fazer do jeito certo.				
Socialização	Período de realização	02/2019 a 11/2019	Quantidade de horas	60 horas
A socialização se dava por reuniões semanais entre o grupo, onde aconteciam seminários e discussões em roda, onde todo o trabalho era apresentado e discutido por todos. Também houve interações com outras residências pedagógicas, a fim de discutir ainda mais amplamente os resultados do programa, sendo ele um ótimo espaço de aprendizado.				



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Portfólio Reflexivo

Residência pedagógica – 2019

Breno Ribeiro

Perfil

Meu nome é Breno Ribeiro, atualmente tenho 21 anos de idade, resido na cidade de Rio Claro com minha família, mesma cidade onde nasci. Gosto de praticar todos os tipos de esporte, porém minha preferência é o futebol, esporte com o qual estive envolvido minha vida toda, treinando e competindo, e atualmente faço parte do time de futebol de salão da universidade, também gosto muito de desenhar, hobby que já pratiquei por muito tempo em uma escola específica, porém tive que deixar devido a questões financeiras, hoje faço alguns desenhos em tempo livre apenas por diversão. Escolhi cursar Educação física pelo fato de sempre estar envolvido com esporte, de gostar de ensinar e construir o conhecimento além de se espelhar no meu professor de Educação Física do ensino médio.

Como aluno de Educação Física, na modalidade licenciatura, e de acordo com o momento que estou vivendo e os textos que estou estudando, pretendo aprender a me tornar um professor reflexivo, o qual aprende e avança com a análise de sua prática, além de caminhar cada dia mais para ser um bom profissional. Além disso, principalmente na disciplina estágio e no projeto da residência pedagógica, embasado em leituras de trabalhos de Paulo Freire está cada vez mais claro para mim a ideia de que ensinar não é transmitir conhecimento, e sim adotar estratégias, indicadas pelo próprio autor, de ação e reflexão onde o professor e alunos constroem junto o conhecimento.

Síntese do Projeto de Estágio

O projeto criado para o Infantil tem como objetivo proporcionar aos alunos a compreensão entre fantasia e realidade a partir da relação com os animais e suas capacidades físicas. Também proporcionar aos alunos uma vivência da prática de capoeira, assim como o entendimento de aspectos importantes da história, levar um pouco de recreação para as crianças, trabalhar alguns aspectos motores.

Já o projeto desenvolvido para o Ensino Fundamental visa ofertar por meio da variedade de Jogos Cooperativos existentes, elementos que enriqueçam valores sociais, a partir de experimentação e reflexão junto aos alunos. Trabalhar algumas brincadeiras populares, jogos de tabuleiro que podem ser jogados pelos alunos como ‘peças’ do jogo.

Desafios vividos

Descritos nos semanários os desafios vividos durante a prática são diferentes de acordo com a faixa etária em questão. Em aulas ministradas para os alunos de terceiro ano do Ensino Médio acredito que as dificuldades foram mínimas, isso pode ter ocorrido por se tratar de uma turma com excelente participação nas aulas, todas as propostas de atividades levadas pelos estagiários foram aceitas pelos alunos e a comunicação e acolhimento foram muito boas desde o primeiro dia. Mesmo assim alguns desafios presentes se resumiam a maior participação das meninas em algumas atividades e elementos presentes na explicação de algumas atividades que deixasse o objetivo mais claro. Ao aproximar-se do final do ano os alunos tenderam a ter um comportamento mais revoltado, desconfia-se que é devido a alterações de alunos na turma, mas tudo se resolveu com bastante conversa.

Referente ao ensino Infantil e Fundamental I as dificuldades relatadas nos semanários foram em maior quantidade, talvez pela minha inexperiência com alunos dessa faixa etária. Desafios como a comunicação, e atrelado a isso, a timidez e o medo, estavam claramente presentes ao refletir principalmente sobre a primeira regência, o primeiro contato. Além de falta de estratégias mais adequadas para explicação e realização de atividades para aqueles alunos. Esses desafios foram/estão sendo superados quando realizo o exercício de refletir sobre a aula, além de estar atento as discussões pós-aula com a professora preceptora da escola e com o grupo nas reuniões do projeto Residência Pedagógica.

Conteúdos e estratégias metodológicas utilizadas

Para os alunos do Infantil foram desenvolvido jogos simbólicos (faz-de-conta), nas primeiras aulas relacionadas com a cultura indígena, e depois relacionadas com os animais e suas capacidades físicas principais, no caso velocidade e agilidade. Utilizamos de histórias, figuras, fantoches, comparação com os animais, brincadeiras, sempre envolvendo a imaginação dos alunos nas atividades.

No caso do terceiro ano do Ensino Fundamental I buscamos construir com os alunos a noção de jogos cooperativos, através de atividades em grupos, atividades de confiança entre os alunos e discussões, normalmente pós-aula, presando pela participação e fala dos alunos como fonte de partida para as discussões e falas dos professores.

Conteúdos e estratégias metodológicas utilizados da BNCC

Apontado na BNCC, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas para a Educação Infantil são as interações e as brincadeiras, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e Socialização.

A justificativa deste projeto se dá pelo fato dos jogos simbólicos serem de grande importância para o desenvolvimento dos aspectos citados acima, além de estimular a coordenação motora através da possibilidade de se movimentarem, a partir de contos e histórias que despertam também a fantasia, a percepção das diferenças acoplados ao fato de se aproximar o brincar da realidade, contribuindo, de forma criativa, para a formação social da criança.

O tema Jogos Cooperativos com alunos do Ensino Fundamental I, tem o intuito de transmitir a consciência de cooperação e promover efetivamente a ajuda entre as pessoas, onde o objetivo é alcançar uma meta em comum. Torna-se importante abordar esse tema durante essa faixa etária, pois refletem e repassam valores éticos, culturais e morais, baseado na cooperação, na aceitação, no envolvimento e na diversão, tendo como propósito mudar as características de exclusão, seletividade, agressividade e de exacerbação da competitividade predominantes na sociedade e nos jogos tradicionais.

Análise da prática de ensino

Considerando um plano de aula onde desenvolvemos com os alunos do Infantil uma história contada, que ao se desenrolar levava os alunos a passarem por lugares onde havíamos colocado imagens de animais e coisas da cultura indígena, onde haviam também desafios para os alunos, como atravessar os bambolês, imitar os animais, passar abaixados, entre outros, sempre usando a imaginação como fonte principal de interesse dos alunos. Pois como dito na justificativa a imaginação e a criatividade são fundamentais no desenvolvimento do aluno segundo a BNCC.

Acredito que a aula poderia ser diferente se tivéssemos colocado os alunos em mais situações de autonomia, onde eles mesmos participassem contando partes da história, como descrito no semanário referente a essa aula.

Resultados de aprendizagem observado com os alunos

É possível constatar algumas coisas no pouco período que tive a oportunidade de ministrar aulas nas 2 escolas participantes do projeto, que foram determinadas para minha prática. A maioria dos possíveis resultados que serão apresentados aqui foram listados através apenas de observação.

Referente as turmas da escola municipal, é possível perceber em cada aula separadamente o envolvimento e participação dos alunos do ensino infantil para com as propostas de atividades e a exploração de movimentos através dos jogos simbólicos, assim como a relação criada entre professor e aluno. Assim como a minha evolução como professor, principalmente na capacidade de ministrar aulas para essa faixa etária. Na turma do Ensino Fundamental I foi possível perceber através da realização das atividades que houve uma melhoria na cooperação entre os alunos, até mesmo em atividades mais complexas, talvez isso tenha acontecido também por terem entendido o que é cooperação, o que foi constatado através de uma conversa com os alunos pós aula.

Referente a turma em que ministrei aula na escola estadual, terceiro ano do Ensino Médio, foi possível perceber a adaptação da turma em relação aos estagiários assim como o contrário é verdadeiro, além da minha evolução como professor e o desenvolvimento de características essenciais para a comunicação com essa faixa etária. Em relação ao conteúdo foi possível perceber que nas aulas os alunos se apropriaram do conhecimento que foi proposto pelos estagiários, através das atividades e de conversas pós aula.

Saberes mobilizados durante a prática

Seguindo a divisão proposta por Tardif (2004), os Saberes Experienciais foram os que mais se fizeram presentes e relevantes nesse período de estágio, a vivência na escola como professor, estagiário, iniciou a construção de uma identidade de professor, identificando a importância de características profissionais como o comprometimento de estar sempre pensando na aula e nos alunos, preocupado em sempre fazer o melhor e honrar a profissão escolhida; responsabilidade de chegar sempre no horário, preparar as aulas e proporcionar um ambiente que haja construção de conhecimento junto com os alunos; estudo e reflexão realizados na Universidade e também junto ao professor da escola e a dupla de estágio; linguagem e vínculo criado para com os alunos, a essência da relação de professor aluno que influencia diretamente na aula. Os Saberes Disciplinares e também os Saberes Curriculares auxiliaram principalmente na reflexão da aula, no quanto pode ser efetivo analisar a aula de forma crítica, até mesmo na presença de outras pessoas, e como as discussões podem ampliar as ideias de uma boa aula. O conjunto de todos os saberes, chamado de Saberes da Formação Profissional, implicaram no saber e no fazer, identificados e apropriados pelo estagiário durante o período.

Conhecimentos, competências e habilidades adquiridos durante a PE/ECS

Como relatado em outros portfolios elaborados por mim, e acredito ser um processo que estará sempre em construção, adquiri entre muitas coisas, a ter postura profissional, o contato com toda a equipe da escola, no começo um pouco tímido, mas com o tempo passou a fluir, permitiu que começasse a criar a identidade profissional, ou como diz Setton (2006) em uma leitura do conceito de Habitus de Bourdieu, criar uma noção que auxilia a pensar as características de uma identidade social, de uma experiência biográfica, um sistema de orientação ora consciente ora inconsciente.

Outras vertentes essenciais para a profissão de professor como a relação entre professor e alunos, adquiridos na prática e discutidos na teoria como uma relação de autoridade, mas não autoritarismo, onde o aluno se vê com liberdade para ser autônomo, mas tem consciência de suas limitações como aluno, relação também discutida por Freire (1996), e dita como de extrema importância para que haja a autonomia e curiosidade epistemológica dos alunos e logo para que possa acontecer a construção do conhecimento.

O estágio faz com que tivéssemos a possibilidade de, quando na escola, sair do papel de aluno e entrar no papel de professor, esse momento em que você tem uma sala, com em média 25 alunos em mãos, carrega consigo um sentimento de responsabilidade e reflexão, uma vez que o professor se torna aquele que irá influenciar mesmo que indiretamente no futuro daquele aluno. E

então acredita que atrelado a esse pensamento está a vontade de conseguir construir algum conhecimento com os alunos, seja para garantir que eles o reconheça como um bom professor ou o de fazê-los entender o real papel da educação física em suas vidas, entre outros sentidos que devemos dar a profissão docente.

Minha capacidade para ensinar EF na escola

Devo acreditar, até mesmo por fazer parte desse projeto, que é o Residência Pedagógica, que a prática é o elemento principal que constitui a formação de futuros professores e é nesse sentido que Schon (1992) apresenta a proposta de um modelo da racionalidade prática pensando a formação de professores na qual essa prática passa a ocupar lugar de destaque. Sendo assim, a prática estruturada e orientada de forma correta, ocupando um lugar de destaque, prepara o estagiário em diferentes eixos para se tornar professor. Para firmar isso Benites (2012) trata que a supervisão prevê o desenvolvimento profissional e defesa de uma constante reflexão sobre o já experimentado para a reconstrução de novas experimentações, num caminho para um tipo de ação cada vez mais eficaz e positiva. Através de práticas e discussões realizadas principalmente nas disciplinas de Educação Física escolar e Estágio Supervisionado, me sinto cada vez mais preparado para me tornar professor de Educação Física, ambas as disciplinas me auxiliaram em fatores como o conhecimento e leitura crítica de documentos que regem a EF na escola, estratégias e soluções perante leis que garantem a prática da EF escolar, conhecimento da realidade das escolas públicas, além de discutir autores importantes para a área como Paulo Freire e sua ideia de que ensinar é construir junto, professor e alunos, o conhecimento. Acredito também, embasado em discussões do projeto Residência Pedagógica, que como professor estarei sempre em formação e devo me propor a mudanças para acompanhar a constante evolução do mundo, como por exemplo, o uso da tecnologia na escola.

Minha identidade de professor tem sido construída...

A construção da minha identidade de professor tem sido construída por uma relação entre elementos práticos, vividos na escola, e elementos teóricos discutidos em reuniões e conversas formais, embasados em textos ou experiência de profissão. O programa Residência pedagógica me proporcionou uma imersão na escola através da ideia de um dispositivo híbrido de formação, onde a Universidade e a Escola atuam juntas como formadoras. A identidade de um profissional, principalmente professores, nunca pode acomodar-se pois o conhecimento está sempre caminhando, atualmente sou como minha formação, minhas experiências na escola e minha vida pessoal me

moldaram, porem acredito que a evolução deve ser constante e a vida profissional ira dizer qual será minha identidade no dia de amanhã. A única certeza é de estar cada vez mais próximo e preparado para assumir esse compromisso com dedicação total e esperança de um futuro melhor.

Conclusão

Acredito que o programa Residência Pedagógica caracterizado por ter como objetivo aperfeiçoar a formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, com foco na prática, em exercitar mais claramente a relação entre teoria e prática profissional docente embasado na experiência, é um caminho para o chegar o mais perto possível da profissão docente, conseguir colocar tudo aquilo que está aprendendo na universidade em pratica. Acrescentando a isso o projeto possibilita os meios de análise de pratica e reflexão sobre a prática. Além de permitir que o aluno ainda em formação vivencie experiências da realidade de ser professor, afirmando a profissão que terá para sua vida.

Como futuro professor creio que o convívio na escola, com professores e gestão é uma experiência muito rica, além de interagir com os alunos na pratica criar uma relação de amizade e de construção de conhecimentos, se deparar com diversos desafios e ter que os resolves.

Em resumo, concluo esse portfolio reflexivo afirmando positivamente a influência do projeto Residência Pedagógica na minha formação, e destacando a pratica nas escolas como principal instrumento para tal.

Referências

BENITES, L. C. **O professor-colaborador no estágio supervisionado em Educação Física: perfil, papel e potencialidades**. 2012. Tese de Doutorado. Tese.

BRATIFISCHE, Sandra Aparecida. Avaliação em educação física: um desafio. **Journal of Physical Education**, v. 14, n. 2, p. 21-31, 2003.

DE ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri; BIAJONE, Jefferson. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, v. 33, n. 2, p. 281-295, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, 1996.

Gozzi, M. C. T. (1990). *Os Estilos de Ensino de Muska Mosston e a FAEFI-PUCCAMP: realidade e possibilidades* (Doctoral dissertation, Dissertação de Mestrado. FEPUC-Campinas).

LIBÂNEO, J.C. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

PEREIRA, Raquel Stoilov; MOREIRA, Evando Carlos. **A participação dos alunos do ensino médio em aulas de educação física: algumas considerações**. *Journal of Physical Education*, v. 16, n. 2, 2005.

SANTOS, Helena Maria dos. **O estágio curricular na formação de professores: diversos olhares**. 28ª Reunião anual da ANPED, GT, 2004.

SETTON, Maria da Graça Jacinto. **A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea**. 2006.

Relatório – CONESPE 2018

No que diz respeito as atividades do CONESPE 2018, pude estar presente em apenas alguns momentos devido a grade de disciplinas da universidade, e ao trabalho no final de semana. Logo meu relatório ira tratar apenas desses momentos que estive presente.

Na quinta-feira de manhã participei da oficina que tinha como título, “Jogos na Educação Infantil”. Na primeira parte da oficina conhecemos alguns conceitos teóricos sobre o jogo, como é visto pela sociedade, e como pode ser importante e impactante na formação das crianças. Na segunda parte vivenciamos e experimentamos alguns jogos, realizando também uma atividade de identificação, do objetivo, propostas, possibilidades, relacionadas a cada jogo. Em seguida uma reflexão em grupo.

Apesar de não voltada para a aérea da educação física, e sim ter maior relação com a pedagogia, a oficina por se tratar de jogos, foi muito proveitosa, na medida em que aprendemos e vivenciamos coisas novas que podem ser adaptadas.

Ainda na quinta-feira tive a oportunidade de participar da oficina de “Praticas formativas de capoeira”, um momento muito interessante, com atividades lúdicas que já visavam a inserção na copeira, seguida de movimentos e instrumentação. Por último formamos uma roda de capoeira onde todos participaram, e uma roda de samba tradicional da capoeira também.

A abertura do congresso na quinta-feira à noite, com a palestra de duas professoras doutoras, foi um dos momentos mais proveitosos e interessantes que pude participar, ouvindo um pouco mais sobre como é importante um suporte para o estagiário na escola.

A escola, deve ser local de produção de saberes, e precisa estar preparada para receber os estagiários, assim como os professores preceptores precisam de uma formação que os oriente a como formar o estagiário para que ele possa se tornar um futuro professor. Na sexta-feira, foi o último momento que participei do congresso, na continuação do simpósio, com as falas dos professores doutores, Roberto e Samuel, responsáveis pela disciplina de estágio no curso de educação física, na Unesp Rio Claro. Na apresentação de suas propostas de organização de estagio, consegui compreender aspectos importantes para a formação do estagiário, que podem ser advindos da universidade, do estagiário, e também da escola.

Em uma visão mais geral, o congresso teve grande importância na minha formação como professor, pois me fez enxergar algumas coisas de maneiras diferentes, que podem me ajudar no estágio.

Relatório - CONESP 2019

Neste ano de 2019 tive novamente a oportunidade de participar do II CONESPE – congresso nacional de estagio supervisionado e pratica de ensino, que aconteceu na UNESP – Rio Claro. Estive presente em alguns momentos muito interessantes porem tive que me ausentar em outros momentos devido a compromissos externos a Universidade.

Mais uma vez, como no ano anterior, todos os momentos que puder participar foram muito ricos em explanações e reflexões acerca da formação de professores, com diversos apontamentos que alimentam nossa esperança no que diz respeito ao futuro da formação de professores.

Vou apresentar aqui algumas ideias que me chamaram atenção para tentar explicar um pouco o que esse congresso significou para mim. Praticamente todos os palestrantes que ouvi apontaram como alguns dos principais problemas que enfrentamos na formação de professores o distanciamento que existe entre as instituições escola e Universidade, além de alguns currículos encararem o estágio apenas como lugar de vivencia (ofício sem saberes) aprendizado apenas pela observação e outros que alimentam a ideia de uma escola utópica (saberes sem ofício).

Sabendo que esses problemas existem e que as pesquisas nesta área buscar supera-los, os palestrantes apresentam também raciocínios para ultrapassar esses obstáculos, como por exemplo encarar a formação de professores como uma área do conhecimento, formar um professor reflexivo (ofício feito de saberes), tornar a pratica um local de formação envolvendo toda a escola e tornando-a mais próxima da Universidade. Alguns desses apontamentos que buscam ser a solução para os problemas, já aparecem em falas do mesmo congresso, quando algum palestrante se refere ao Programa Residência Pedagógica o qual parece estar caminhando para ser um exemplo quando a questão é formação de professores.

Caso de ensino – 2018

Título: Alunos resistentes a participarem das aulas de Educação Física.

Contexto: Ao desenvolver determinadas atividades nas aulas, o estagiário encontra alunos que se negam a participar das mesmas. O desafio é encontrar estratégias que façam com que os alunos se motivem e participem das aulas.

Caso: Na cidade de Rio Claro – SP, o Estágio Curricular Supervisionado II do curso de Educação Física, Unesp- RC, é realizado em escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Esse caso trata de uma escola municipal chamada E.M. Rais Raizes, onde os estagiários Folha e Planta trabalham com turmas do segundo e primeiro ano do Ensino Fundamental I. Ao desenvolver as atividades preparadas para as aulas os estagiários encontram dificuldades em fazer com que todos os alunos participem da aula. Essa situação ocorre diversas vezes e na maioria delas são os mesmos alunos envolvidos, que parecem estar desinteressados na aula e acabam por ficarem sem fazer nada. Nesses casos os alunos chegam a alegar qualquer tipo de coisa para não realizar a aula, desde dores e problemas até mesmo o desgosto pela atividade desenvolvida.

Ao enfrentar essa situação o estagiário se sente despreparado na tentativa de encontrar soluções e estratégias que motivem os alunos a retornar para a atividade e entender a importância da Educação Física como disciplina curricular que tem um conteúdo para passar, e não ser vista apenas como hora de lazer ou castigo.

Questões:

1) É papel da Universidade oferecer base para que o estagiário consiga enfrentar esse tipo de situação?

Segundo Santos (2004) a universidade deve fornecer aos alunos o embasamento teórico planejado, pois também é responsável pela construção de conhecimentos e potenciais possibilidades de contribuir para o fazer profissional. Acrescenta ainda que a aprendizagem do estagiário se constrói à medida que as experiências vividas no estágio são discutidas em sala de aula com o professor responsável do curso, sendo assim não é possível adiantar tais ensinamentos, é necessário que as observações realizadas pelos estagiários sejam analisadas de forma crítica na universidade.

2) O professor supervisor deve intervir em situações como essa?

O professor da escola deu aos estagiários total liberdade e responsabilidade na hora da regência, procurando potencializar sua atitude como professor e treinar suas capacidades em resolver situações no momento da aula. Benites (2012) constatou que o professor colaborador deve ser capaz de verbalizar e auxiliar o estagiário nos fundamentos da ação pedagógica, pois ele é um professor que aceita acompanhar estagiários, mas não deve perder de vista que passou a ter a responsabilidade de ser um formador de professor. Afirma ainda a necessidade de ser reflexivo e ajudar no desenvolvimento das competências profissionais dos estagiários, mais uma vez a reflexão e análise se faz importante para o aprendizado do estagiário.

3) Quais estratégias os estagiários podem adotar nesses casos?

Segundo Pereira e Moreira (2005) o fato de os alunos deixarem a aula durante sua execução pode vir ao encontro de sua falta de motivação e interesse diante de conteúdos e estratégias inadequados, mesmo que essa não seja uma justificativa aceitável. Sabe-se que todo processo de mudança requer tempo, compromisso e, nesse caso, parceria de ambas as partes (alunos e professores), os alunos e professores precisam se conscientizar de seus papéis dentro da escola, com a finalidade de atingir focos mais importantes. Sendo assim essa mudança, de uma cultura que já se fazia presente na escola, pode servir como aprendizado para o estagiário e mesmo com reflexões e análises feitas na universidade e com o professor supervisor da escola, pode demorar um tempo para a mudança acontecer.

Referencias

BENITES, Larissa Cerignoni. O professor-colaborador no estágio curricular supervisionado em Educação Física: perfil, papel e potencialidades. 2012.

PEREIRA, Raquel Stoilov; MOREIRA, Evando Carlos. A participação dos alunos do ensino médio em aulas de educação física: algumas considerações. **Journal of Physical Education**, v. 16, n. 2, 2005.

SANTOS, Helena Maria dos. O estágio curricular na formação de professores: diversos olhares. **28ª Reunião anual da ANPED, GT**, 2004.

Caso de Ensino 2019

Título: Dificuldade em planejar uma aula de inclusão.

Contexto: Ao desenvolver uma gincana de encerramento dos conteúdos, ocorreu um caso onde um aluno negou-se a participar de uma atividade pois teria que formar dupla com uma menina, como previsto por um sorteio feito anteriormente.

Caso: Ao propor uma atividade de encerramento dos conteúdos trabalhados durante aquele semestre, os residentes, junto com a professora preceptora desenvolveram com os alunos do 3º ano do ensino fundamental da escola E.E. Amanhã Ama, uma pequena gincana. Durante essa gincana os alunos teriam que participar de diversas atividades sozinho ou com outros companheiros de turma. No decorrer da gincana as atividades ocorriam de forma interessante para os alunos e professores até que chegou um momento em que os alunos teriam que formar duplas, previamente decididas por meio de um sorteio. Ao revelar os nomes das duplas um aluno negou-se a participar da atividade pelo fato de ter que formar dupla com uma menina. Sem que os professores conseguissem o convencer a participar da gincana naquele modo, os alunos propuseram uma troca que seria “legal” para aquele aluno, e a fim de continuar com as atividades os estagiários junto com a professora permitiram a troca. Porém aquele caso não foi resolvido.

Questões:

1. Os professores devem ceder em momentos como esse, de autonomia dos alunos (resto da sala)?

Yackel e Cobb (1996) definem autonomia com respeito à participação dos alunos na prática de uma comunidade da sala de aula. Este pressuposto baseia-se na compreensão de ensino e aprendizagem que suporta um modelo de participar numa cultura em vez de um modelo de transmissão de conhecimentos. Com essa afirmação podemos perceber a importância de dar autonomia aos alunos, uma vez que esses já entendam o que é certo, sendo assim em casos como esse se faz necessária uma intervenção dos professores, que devem fazer os alunos entender que não devem desprezar ou outros.

2. Ao formar as duplas por meio de sorteios, o professor poderia estar evitando algum aluno de sentir-se mal por algum motivo?

Ao deixar os alunos formarem duplas, principalmente em casos de alunos como esse citado nesse caso de ensino, provavelmente irá acontecer de aqueles alunos que não tenham muita habilidade sobra-rem no final, pois os outros o julgam como “pior” em atividades motoras mesmo sem antes saber o que irá acontecer. Essas situações podem alimentar nesses alunos uma indiferença pelas aulas de Educação Física e acabar com a evasão dos mesmos, do mesmo modo que ocorria na época da educação física tecnicista e esportivista mostrada por Soares (2012) em uma revisão da história da Educação Física.

3. É papel do professor, principalmente em momentos como esse, persistir na relação entre os alunos?

Deve ser papel do professor mostrar aos alunos que todos são diferentes e que isso não deve influenciar em relações interpessoais assim como não deve ser o objetivo da Educação Física e nem das pessoas excluir e desprezar outras pessoas por serem diferentes que você. Além disso, mostrar que pode haver aprendizados e ensinamentos em situações como essa.

Referências

- Gadotti, M. (1995). **A autonomia como estratégia da qualidade de ensino e a nova organização do trabalho na escola.** *Paixão de Aprender II. Petrópolis: Vozes.*
- Soares, E. R. (2012). Educação Física no Brasil: da origem até os dias atuais. *Lecturas: Educación física y deportes*, (169), 3-5.
- Yackel, E., Cobb, P. (1996). **"Sociomathematical norms, argumentation, and autonomy in mathematics."** *Journal for Research in Mathematics Education* 27: 458-477

**Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho” - Instituto de Biociências –
Departamento de Educação: Projeto Residência Pedagógica - Núcleo: Educação Física**

Coordenação: Prof. Dr. Samuel de Souza Neto – 2018-2019

Identificação

Escola: E.M, Elpidio Mina

Professor(a): Amanda Milani

Estagiário: Breno Ribeiro

Identificação	Escola/Professor(a)/Estudante	OUT (dia)				NOV (dia)				DEZ (dia)	
Escola:											
Prof.(a)											
Estagiário	Breno Ribeiro										

Decisões tomadas em relação a aula:

- (1) Ano de escolarização dos alunos: 3º ano – Ensino Fundamental I
- (2) Dia e horário:
- (3) Tema da aula: Habilidade Motora
- (4) Estilo(s) de Ensino escolhidos: Comando e Prático **Assinar com um X:**

Aula/reflexão Tomada de decisão	Preparação da Aula				Desenvolvimento da aula				Após a aula			
Professor	x				x				x			
Aluno												
Professor-aluno												
outros									x			

Cultura e *habitus* docente (apresentar uma foto, pode-se usar o verso)

Estagiário Aula	Descrição
Ação didática (descrição das ações, atividades e estratégias)	No alongamento os alunos foram organizados em círculo, para que todos pudessem se observar e também observar o professor que estava demonstrando os exercícios. Na atividade Simon Diz, os alunos estavam todos de frente para o professor conseguindo ouvir e observar os movimentos que o mesmo realizava. Na atividade principal os alunos foram divididos em grupos e dispostos em fila, para melhor organização e realizavam o movimento pedido pelo professor.

Hexis Corporal (expressão corporal do professor e dos alunos)	O Professor demonstrou os movimentos que esperava dos alunos durante quase toda a aula, apenas na última parte da atividade principal os alunos puderam escolher como realizar os movimentos. O tom de voz utilizado pelo professor é muito importante para manter o controle dos alunos.
Postura (atitudes tomadas antes, durante e no final da aula)	Para montar o plano de aula foi discutido com a dupla de estágio. Durante a aula o professor se ocupava sempre em chamar a atenção dos alunos e resolver conflitos entre os mesmos.
Cultura Escolar	As aulas de Educação Física são realizadas quase sempre na quadra, quando a mesma não está sendo usada para algum evento da escola. Os combinados com os alunos para as aulas são os mesmos do professor titular da disciplina. A quadra utilizada é localizada fora da escola
Cultura Docente	O estágio auxilia na construção da identidade profissional, em relação a responsabilidade, vestimenta, comportamento e atitude.

ANÁLISE DA PRÁTICA

O instrumento abaixo foi sistematizado pelo Prof. Roberto Tadeu Iaochite com base no check list (instrumento) desenvolvido pelos Prof. Atilio De Nardi Alegre e Prof. Samuel de Souza Neto. Porém, a sua aprovação se deu com pequenos ajustes com a colaboração dos professores de Educação Física Bruno Alleoni, Daniela Santos, Gisele Rodrigues, Mario D. A. Veiga, Mayara Pereira de Oliveira e Roberta Pasciencia Pitta da Rede Municipal de Educação de Rio Claro no ano de 2016. Porém, para a Residência Pedagógica de 2018 foram feitas adequações e pequenos acréscimos pelo Prof. Samuel de Souza Neto, visando ampliar os critérios de análise e atender as deliberações do CEE.

Critérios utilizados: **Muito bom (MB); Bom (B), Regular (R), Insuficiente (I)**

Cultura Profissional, Profissionalidade, Habilidades e Competências para o Desenvolvimento Profissional

(1a) AGIR PROFISSIONAL (perfil)	MB				B				R				I			
Postura (escolares): acolhimento, urbanidade, afetividade, moralidade	X															
Vestimenta (identificação da UNESP e com a Educação Física)	X															
Vocabulário: uso correto do idioma; sem gírias					X											
Diálogo, escuta e abertura para com os alunos									X							
Atitude na promoção de relacionamento profissional					X											
Equilíbrio nas tomadas de decisão em situações difíceis									X							
(2a) COMPETENCIA PROFISSIONAL (conteúdos)																
Conhecimento e domínio do conteúdo específico da disciplina					X											
Conhecimento e domínio do conteúdo pedagógico (estratégias)					X											
Conhecimento da faixa etária e do contexto: escola, conteúdo e alunos					X											
Conhecimento e avaliação do conhecimento pedagógico do conteúdo específico no desenvolvido da proposta de									X							

ensino) adequada aos alunos																	
Medidas de segurança: adota com relação ao local e às atividades	X																
Feedback: fornece-o de forma constante e adequada.																	
(6b) COMUNICAÇÃO, INTERAÇÃO E ORIENTAÇÃO (trabalho docente)																	
Apresenta clareza nas ideias					X												
Voz, entonação, motivação									X								
Interação com os alunos, com o professor e a equipe pedagógica					X												
Eficiência no diálogo com os alunos e o professor					X												
Recebe ou busca o conselho pedagógico do professor supervisor	X																
Ocorre a interação entre estagiário, professor/escola, professor/univer	X																
(7c) GESTÃO DA AULA E GESTÃO ESCOLAR																	
Aula: início, meio e fim	X																
Recursos físicos e materiais: preparados e uso adequado	X																
Tempo e espaço: utiliza-os de forma adequada na aula	X																
Conhece os significados de escola, gestão, coordenação pedagógica, professor supervisor (escola) e estagiário	X																
Conhece ou participa da reunião de professores na escola													X				
Dialoga com a equipe pedagógica ou participa em atividades da escola					X												

Observações: a aula, o ensino e a interação na escola (use verso se precisar)

Segue abaixo o plano de aula referente a essa análise:

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

IB - Departamento de Educação - Câmpus de Rio Claro

PRÁTICA DE ENSINO

PLANO DE AULA

Tema da Aula: habilidades motoras.

Objetivo(s) Específicos da Aula: Atenção, esquema corporal, arremesso, chute, precisão.

Material(ais)/Equipamento(s) Necessário(s):

DATA	REGENTE	CO-PARTICIPANTE	
	Breno Ribeiro	Leonardo Ribeiro	
LOCAL	TURMA/SÉRIE		
“E.M Monsenhor Martins”	3º ano fundamental I		
INTRODUÇÃO (5 min)			
ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS: Alongamento: - Alongamentos de membros inferiores, superiores e tronco.			
PARTE PRINCIPAL (20 min)			

ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS: **Simon diz:** - Os alunos ficaram dispostos de frente para o professor;

- Ao comando de simon diz os alunos deverão realizar as tarefas;
- Aquele que não realizar corretamente ou fizer a tarefa errada, perde;
- Os alunos que perderam continuarão realizando a atividade porem agora ao lado do professor.

PARTE PRINCIPAL (20 min) (Continuação)

ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS: **Boliche:** - Os alunos serão dispostos em duas filas;

- Haverá dos conjuntos de pinos de boliche;
- O aluno deve jogar a bola com o objetivo de derrubar maior número de pinos;
- A atividade será realizada com arremessos e chutes.

**Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho” - Instituto de Biociências –
Departamento de Educação: Projeto Residência Pedagógica - Núcleo: Educação Física
Coordenação: Prof. Dr. Samuel de Souza Neto – 2018-2019**

Identificação

Escola: E.E. Heloisa Lemenhe Marasca

Professor(a): Rogério

Estagiário: Breno Ribeiro

Identificação	Escola/Professor(a)/Estudante	OUT (dia)				NOV (dia)				DEZ (dia)			
Escola:													
Prof.(a)													
Estagiário	Breno Ribeiro												

Decisões tomadas em relação a aula:

- (1) Ano de escolarização dos alunos: 3º ano – Ensino Médio
- (2) Dia e horário:
- (3) Tema da aula: Jogos de tabuleiro/eletrônicos
- (4) Estilo(s) de Ensino escolhidos: Comando e Prático

Assinar com um X:

Aula/reflexão Tomada de decisão	Preparação da aula				Desenvolvimento da aula				Após a aula			
Professor	x								x			
Aluno												
Professor-aluno					x							
Outros									x			

Cultura e *habitus* docente (apresentar uma foto..., pode-se usar o verso)

Estagiário Aula	Descrição
Ação didática (descrição das ações, atividades e estratégias)	Para a explicação das atividades os alunos ficavam dispostos perto do professor, porém sem nenhuma orientação de círculo ou algo parecido, uma situação mais “a vontade”. Os alunos podiam fazer perguntas no momento desejado para esclarecer as dúvidas.
Hexis Corporal (expressão corporal do professor e dos alunos)	O Professor procurou demonstrar bastante entusiasmo ao explicar e antecipar o jogo com o intuito de animar e deixar os alunos curiosos para aquela prática, no decorrer das atividades estava sempre prestando atenção no que estava acontecendo e às vezes dando alguns palpites para resolver algum problema, melhorar o jogo ou mesmo para incentivar os alunos.

Postura (atitudes tomadas antes, durante e no final da aula)	Anterior ao momento da aula foi planejada a atividade em conjunto com meu companheiro de residência pensando no tema passado pelo professor preceptor. Durante a aula o professor se ocupava sempre em estar presente nos momentos em que o jogo exigia algum ajuste, ou escutar alguma opinião dos alunos, além de estar participante da atividade.
Cultura Escolar	As aulas de Educação Física são realizadas quase sempre na quadra e sala de aula, podendo usar algumas vezes a sala de informática. Os combinados com os alunos para as aulas são os mesmos do professor titular da disciplina. A quadra utilizada é coberta, a escola tem diversos materiais disponíveis.
Cultura Docente	A residência pedagógica auxilia a imersão do estudante em seu futuro ambiente de trabalho contando com o auxílio de professores da universidade e da própria escola que atuam como formadores, e percorrem junto com o aluno a construção de sua identidade profissional.

ANÁLISE DA PRÁTICA

O instrumento abaixo foi sistematizado pelo Prof. Roberto Tadeu Iaochite com base no check list (instrumento) desenvolvido pelos Prof. Atilio De Nardi Alegre e Prof. Samuel de Souza Neto. Porém, a sua aprovação se deu com pequenos ajustes com a colaboração dos professores de Educação Física Bruno Alleoni, Daniela Santos, Gisele Rodrigues, Mario D. A. Veiga, Mayara Pereira de Oliveira e Roberta Pasciencia Pitta da Rede Municipal de Educação de Rio Claro no ano de 2016. Porém, para a Residência Pedagógica de 2018 foram feitas adequações e pequenos acréscimos pelo Prof. Samuel de Souza Neto, visando ampliar os critérios de análise e atender as deliberações do CEE.

Critérios utilizados: **Muito bom (MB)**; **Bom (B)**, **Regular (R)**, **Insuficiente (I)**

Cultura Profissional, Profissionalidade, Habilidades e Competências para o Desenvolvimento Profissional

(1a) AGIR PROFISSIONAL (perfil)	MB	B	R	I
Postura (escolares): acolhimento, urbanidade, afetividade, moralidade	X			
Vestimenta (identificação da UNESP e com a Educação Física)	X			
Vocabulário: uso correto do idioma; sem gírias	X			
Diálogo escuta e abertura para com os alunos	X			
Atitude na promoção de relacionamento profissional		X		
Equilíbrio nas tomadas de decisão em situações difíceis		X		
(2a) COMPETENCIA PROFISSIONAL (conteúdos)				
Conhecimento e domínio do conteúdo específico da disciplina	X			
Conhecimento e domínio do conteúdo pedagógico (estratégias)		X		
Conhecimento da faixa etária e do contexto: escola, conteúdo e alunos	X			
Conhecimento e avaliação do conhecimento pedagógico do conteúdo específico no desenvolvido da proposta de ensino do estágio	X			
Conteúdos: corrige e apresenta feedback	X			
Articulação: saber fazer + postura ética + compromisso / comunidade	X			
(3a) COMPROMISSO PROFISSIONAL (profissão)				

professor																	
Recebe ou busca o conselho pedagógico do professor supervisor	X																
Ocorre a interação entre estagiário, professor/escola, professor/univer	X																
(7c) GESTÃO DA AULA E GESTÃO ESCOLAR																	
Aula: início, meio e fim	X																
Recursos físicos e materiais: preparados e uso adequado	X																
Tempo e espaço: utiliza-os de forma adequada na aula	X																
Conhece os significados de escola, gestão, coordenação pedagógica, professor supervisor (escola) e estagiário	X																
Conhece ou participa da reunião de professores na escola														X			
Dialoga com a equipe pedagógica ou participa em atividades da escola								X									

Observações: a aula, o ensino e a interação na escola (use verso se precisar)

Segue abaixo o plano de aula referente a essa análise:

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA IB - Departamento de Educação - Câmpus de Rio Claro PRÁTICA DE ENSINO			
PLANO DE AULA			
Tema da Aula: jogos de tabuleiro/eletrônicos. Objetivo(s) Específicos da Aula: Atenção, estratégia, trabalho em equipe, identificar que é possível transformar um jogo de tabuleiro ou eletrônico em jogo com pessoas dentro dele. Material(ais)/Equipamento(s) Necessário(s): 4 arcos, coletes de duas cores diferentes (usar como bandeira e para identificar os times).			
DATA	REGENTE	CO-PARTICIPANTE	OBSERVADOR
	Breno Ribeiro	Leonardo Ribeiro	
LOCAL	TURMA/SÉRIE		Nº DE ALUNOS
“E.M Monsenhor Martins”	3º ano ensino médio		

INTRODUÇÃO (5 min)
ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS: Aquecimento: - Os alunos devem se posicionar de modo que haja espaço para uma pequena corrida. - Ao comando do professor os alunos deverão mudar de direção conforme combinado anteriormente. - 1: correr para frente; 2: correr para a direita; 3: correr para a esquerda e; 4: correr de costas.
PARTE PRINCIPAL (35 min)
ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS: War: - Os alunos devem ser divididos em 2 times, com um número de aproximadamente 6 integrantes; - Todos os alunos devem estar no meio da quadra para começar o jogo; - A quadra estará dividida em 4 partes de tamanho igual, pela linha do meio e uma linha imaginária de gol a gol; - Haverá nas extremidades de cada quadrante um arco com dois coletes, cada um referente a cor de um time; - Ao sinal do professor os alunos devem correr para qualquer um dos quadrante e tentar capturar a bandeira referente a cor do seu time; - Feito isso aquele quadrante passa a ser campo do seu time; - Após isso, o jogo corre normalmente como um pique-bandeira; - O objetivo de ambos os times é capturar todos os quadrantes.
PARTE FINAL (5 min)
ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS: Conversa: - Questionar os alunos sobre como foi feita a estratégia de cada time? Se eles perceberam essa estratégia acontecendo. - Quais outros jogos de tabuleiro ou eletrônicos poderiam ser adaptados para um modo como esse?

ANEXO 3

Entrevista – Residente 4

Heitor Perrud Tardin 0:06

Bom, é primeiramente boa tarde, Residente 4. Muito obrigado pela sua participação. São 8 perguntas, igual falei para você previamente, vamos começar já com a primeira, beleza?

Residente 4 0:39

Está bom.

Heitor Perrud Tardin 0:40

Na sua opinião, um envolvimento com o projeto de residência pedagógica teve como fatores de inserção quais motivações?

Residente 4 0:50

Para mim foi ter a experiência profissional que eu ainda não tinha, quando eu entrei no residência foi bem no ano que eu iria começar os estágios, então para mim foi um ganho de experiência profissional dentro da escola e também junto de outras... O residência foi diferente do estágio. Ele, por ter as... A gente tinha reuniões semanais, é para a gente trabalhar os conteúdos junto com os professores e junto com o Professor Coordenador, da parte teórica de como ser um professor, dessa preparação, dessa formação de professores. Depois a gente tinha uma parte com os professores ali na escola que eles passaram pra gente muita coisa sobre como ocorre mesmo a organização dentro da escola, dentro do município, dentro do estado, né? Porque eu fiz tanto numa escola estadual quanto numa municipal, então quando apareceu o edital do residência e aí o professor Coordenador começou a conversar com a gente sobre o programa, né? Porque até então, eu não conhecia, eu só conheci o PIBID e eu não tive na educação física. Não tem nos meus primeiros anos, não teve

PIBID. Então eu entrei para ter essa oportunidade de aprender um pouco mais sobre a tanto a teoria quanto a prática do profissional docente.

Heitor Perrud Tardin 2:37

Uma complementação dessa pergunta: quais foram as contribuições para a sua vida profissional? O que que você aprendeu ali no acidente?

Residente 4 2:46

Eu aprendi muita coisa que eu utilizo hoje em dia, que eu dou aula na escola. Com relação ao planejamento, a entender um pouco mais de como observar os todos os alunos, mesmo estando numa turma, né, que às vezes não dá para a gente dar um pouco, um olhar mais direto para as crianças, por ter muitas crianças na nas turmas, mas como fazer essa observação mesmo com tantas crianças, é o planejamento das aulas, entender as atividades, entender o conteúdo que que eu estou querendo abordar na sala e como eu faço isso para os meus alunos terem a maior, vamos dizer, o maior aproveitamento disso. E também para eu estar sempre refletindo, uma coisa que eu peguei bastante do residência, essa parte de da reflexão sobre a minha própria atuação, então, sempre ficar refletindo, como que foi minha aula, como que foi esse o planejamento, se deu certo, o que eu poderia ter é feito de diferente a partir do meu planejamento e da aula em si. Então residência me ajudou bastante nessas coisas que eu sentia falta na graduação, então residência... eu entrei em 2018 no residência, foi bastante assim, importante para minha formação, porque eu achei que a graduação tinha algumas coisas que estavam em aberto com relação à escola, mas o residência me ajudou bastante.

Heitor Perrud Tardin 4:32

Bom, agora a segunda pergunta é um pouco comprida, está? Ela está dividida em 3 partes, tá bom? Na proposta do projeto Residência Pedagógica, ele tinha 3 etapas, a ambientação, a imersão e intervenção certo? Eu vou pedir para você falar um pouquinho sobre cada uma dessas 3 etapas pode ser separada primeiro a ambientação e imersão e depois de intervenção, se você puder.

Residente 4 4:47

A segunda etapa eu não lembro muito bem, tipo o conceito, o que seria o conceito mesmo? Então não sei se eu vou responder certo.

Heitor Perrud Tardin 5:13

Fica tranquilo.

Residente 4 5:14

É a primeira ambientação, ambientação isso. É a gente primeiro conheceu bem os professores que a gente ia trabalhar. Conheceu a escola. A gente pegou bastante relatório de observação, a gente montou um relatório de observação da escola um relatório de observação da turma que a gente iria trabalhar é pra montar um documento com relação a cada escola, porque no residencial a gente estava com três escolas, três professores diferentes e a gente estava em 24 residentes, então aí a gente foi dividido, sendo que todo mundo estava com 2 escolas, então essa parte é de conhecer a escola, conhecer o funcionamento ali do ambiente, que é que é importante é conhecer as turmas. Foi bem bacana porque eu mesmo não conhecia nenhuma das escolas que eu entrei no residência. Eu não conhecia, então, e como eu disse, foi assim, eu acho que o residência começou antes do meu estágio, então foi a primeira vez que eu entrei nas escolas sem ser aluna, né? Então já muda o olhar já muda porque não era mais eu como aluna, assim, eu como futuro professor, eu como... como um tipo de estagiário ali, mas como professor, mais do que estagiário, as os professores foram bem bacanas com a gente, de mostrar tudo. Então, foi mostrando as áreas que poderia ser utilizada na escola, foi nos explicando como é a turma, como funciona. É numa das escolas, por exemplo, a gente divide a Quadra, como funciona essa forma não é deles trabalharem, que eles quiseram passar para a gente isso para não ter uma surpresa, não é para não ser ruim os próximos encontros que a gente tivesse ali e que o nosso planejamento fosse um pouco mais assertivo. A segunda etapa, como eu disse, eu não lembro, então nem sei o que seria essa parte, sinceramente, não sei se é a parte de estudo que a gente teve para começar o planejamento. Não sei.

Heitor Perrud Tardin 8:02

Fica, fica tranquilo, é pelo que eu entendi que, baseado também nas suas respostas nas outras entrevistas, você meio que juntou a primeira e segunda parte, tudo ali, então está tranquilo, porque eu preciso estar esperando. Pode ficar tranquilo.

Residente 4 8:14

E a última parte que seria as intervenções, em si. Eu não lembro ao certo quanto tempo a gente teve, quantas aulas, por exemplo, cada presidente planejou, mas eu lembro que foi bem interessante, porque a gente nas reuniões semanais... algumas reuniões a gente ficava, por exemplo, o começo da reunião a gente estudava algum texto, algum documento que o professor Coordenador passar pra gente é antes. Então a gente discutia isso nos grupos ou no grupo geral, mas depois, numa parte da reunião, a gente ia com os professores, a gente fazia minigrupos para trabalhar o planejamento, e eu lembro que o primeiro planejamento que a gente foi só meu grupo foi fazer, foi um trio. Foi para a turma do terceiro ano. E a gente não sabia muito porque nenhum de nós tinha trabalhado com crianças daquela faixa etária e a professora tinha explicado para a gente que a turma era muito enérgica. E aí a gente achou que a gente ia perder, a gente estava fazendo um planejamento, mas que a gente ia perder as crianças ali nas atividades, talvez. Mas aí quando a gente foi na escola e a gente começou a conversar com as crianças, entender é cada um deles ali, como que eles é a organização própria deles, durante as aulas. E aí deu super certo, depois a professora mesmo falou que foi bacana observar a gente porque a gente estava no começo acanhado, de estar ali 3 pessoas, junto com a turma e mais a professora, mas a gente conseguiu ir conversando com eles e propondo as atividades de uma maneira, meio que colaborativa, porque era a primeira vez que a gente estava lá, três pessoas que assim, que em 2018, a gente parecia ser criança, ainda não é muito próximo da idade deles, ali às vezes. Mas deu certo a atividade. Algumas coisas, claro, a gente teve que adaptar no momento, porque a gente não tinha pensado que poderia ocorrer algum problema de tipo a bola saiu da escola e como que a gente vai fazer? Não podia ficar esperando a bola voltar, então como que a gente poderia adaptar material, então foi algo bem interessante e isso foi decorrendo no nas nos outros encontros na escola estadual também, que aí os alunos é já eram adolescentes, já tinham outra vivência, com a educação física, então, por exemplo, eu tive a oportunidade de experimentar, mesmo que ruim, a experiência, mas de como conversar com a turma é sobre bullying, sobre discriminação, porque está eu observei que estava ocorrendo isso durante uma das aulas da minha dupla, da minha colega, então, e ela meio que ficou “assim” de conversar sobre isso com eles. Mas aí eu conversei com o professor, é, a gente achou necessário conversar isso com eles. Então, foi a primeira vez que, tipo, eu tive que sentar e ver como eu vou falar isso para adolescentes do oitavo ano, sem parecer que eu estou punindo alguém ou não? Como deixar essa pessoa que está todo mundo sabendo que está sofrendo alguma discriminação confortável, para falar de um jeito “vamos conversar para tentar melhorar”? E aí se eu também fui conversando com o professor Coordenador e foi muito bacana o que aconteceu ali, efetivo sabe, de planejamento, de conhecer a situação e de ter, por exemplo, o

professor é teve confiança em mim para eu conversar isso com eles, sabe? E não como a não, você não mexe com isso, você ainda não é professora. Ele foi me ajudando para eu conversar isso com eles. Então foi uma experiência muito, muito bacana pra mim, eu acho porque acontece isso durante as nossas aulas, infelizmente a gente tem que estar preparado para isso também, né?

Heitor Perrud Tardin 13:10

A última parte dessa pergunta é, qual foi o significado que você deu em ser um residente?

Residente 4 13:31

Olha, eu deixava bem claro para os alunos, assim, que eu ainda estava em processo de formação, né? Eu sempre falava para eles que eu ainda não era formada, né? Porque eles até perguntavam “nossa, você é muito nova e não sei o quê”, “como você está aqui me dando aula, se você parece alguém do terceiro ano?” mas eu sempre deixava claro para eles que eu estava ainda em formação, que ali eles estavam me ajudando a ser uma... para me formar para ser professor, e futuramente ter uma turma, se a professora deles mesmo. Eu tentava explicar para eles o que a gente estava fazendo lá, para não ser só mais um a sei lá eu, estagiária do professor, de entender, e ainda o professor Coordenador sempre falava para a gente que a gente não estava ali como estagiário, porque não era um estágio obrigatório. Não é um estágio remunerado qualquer. Era um residente, então você está ali, como é como colega de trabalho do professor, você ainda não é formado, mas você está ali em plena formação docente. Então, é ele explicava que era um “grauzinho” a mais do estágio, porque o estágio você está ali, mas você está muito cru, às vezes não tem uma conversa em si sobre a teoria sobre, né? Você só tem que fazer aquelas aulas, xis e tentar planejar é fazer relatório e ali e no residência não. Você estava em contato com o professor semanalmente para conversar mesmo para tirar dúvida, para é alinhar planejamento com o que está acontecendo na escola, para você entender o que que é essas... o que existe ali dentro da escola, do ambiente escolar, que às vezes para o estagiário, não é passado por né? Porque o estágio é algo muito rápido às vezes, porque você tem que ir lá, fazer cumprir as horas e o residência era um pouco mais denso com relação a isso. Então eu tentava deixar claro também para os alunos isso que eu não estava lá só para estágio assim, pra outra coisa que eu... e também eu acho que a minha postura, minha postura depois quando eu comecei a fazer estágio, eu percebi uma postura diferente com relação aos professores do residência e aos professores que eu peguei no estágio lá na escola é, eu não tinha tanto ai não sei se é... tanta liberdade para, por exemplo, mandar uma mensagem e falar, professor, isso estava fazendo esse

planejamento e não sei o que. Mas eu lembrei das aluna desse momento .Eu acho que eu não tive esse contato, então, de coleguismo com professores do estágio, como eu tive com os professores do residência, para fazer o planejamento, para entender certas certos conteúdos que eram passados, por exemplo, no estágio, pelo currículo do estado, e pelo currículo do município, que nem tinha muito, era um era um documento que aqui no município de Rio Claro tinha e aí a gente se norteava meio por isso e também pelos projetos que a gente fez dentro do residência. Então, eu sempre percebi essa diferença de eu como residente para eu como estagiário, e eu acho que eu tentei assim, a minha postura era diferente, pelo que eu percebi junto dos professores e junto lá na escola com os alunos e também eu acho que a minha cabeça, não sei... O residência me fez crescer muito na parte profissional, assim de escrever também relatórios de ter um planejamento meu, não para a escola, mas sim um planejamento meu, da minha prática ali. Eu não sei se se o professor Coordenador falou para você, a gente usava um portfólio que uma das professoras criou e aquilo foi muito interessante, porque muitos não tinham noção de que se organizar, se planejar e aquilo foi algo visual muito bacana para a gente ir tendo essa reflexão do que a gente está fazendo na nossas atividades. Não sei se respondi.

Heitor Perrud Tardin 18:10

Pode estar tranquilo, igual te falei, não tem resposta certa e errada, tem a sua resposta e a partir disso eu faço o que preciso fazer. Bom, é, vamos pra terceira pergunta. Nessa direção, consta no roteiro do projeto Residência Pedagógica que cada núcleo, que no nosso caso foi o núcleo de educação física, deveria fazer reuniões pedagógicas, tanto na universidade como na escola. Você poderia falar como ela se desenvolveu apontando o que foi feito?

Residente 4 18:40

Na universidade a gente tinha semanalmente mesmo, era dentro do departamento de educação, com todo mundo, era o grupo inteiro, é junto com o professor Coordenador, os 3 professores das 3 escolas e o professor Coordenador contava com ajuda de 2 eu acho que era orientandos dele, uma era de mestrado e outro de doutorado. Eu acho, não, eu não me recordo, mas a reunião era sempre lotada. É, e aí a gente como funcionava: tinha reuniões, que era estudo de textos ou documentos que ele passava para a gente antes, por e-mail a gente tinha um e-mail e né, ele mandava os documentos por e-mail ou no nosso grupo de WhatsApp. Então a gente tinha essa comunicação com todos eles, com todos os professores. E também é tinham os grupos separados, depois quando

a gente foi realocado assim para as escolas, para ter um contato maior com o professor em si. Mas então ele, o professor Coordenador ou os professores, eles mandavam alguns documentos pra gente ir lendo e estudando e aí certas reuniões era para conversar sobre xis texto, então é aí a gente tirava dúvida. Tinha reuniões, que era os professores que comandavam, que estavam ali como mediadores, tinha outras que eram professor Coordenador e tinha outras que era nós mesmos que aí a gente tinha meio que uma tarefa, então cada dupla ou cada trio é tinha um conteúdo. Tinha um texto e aí a gente tinha que fazer um seminário, por exemplo, para, para, para o grupo inteiro ou, por exemplo, planejar algum tipo de atividade para eles, então, por exemplo, se era pra é mostrar, ver se o nosso planejamento ia dar certo, a gente estava com eles ou era um texto e a gente tinha que explicar. A gente também fez muito mapa conceitual, o professor também gostava de mapa conceitual, então a gente tinha um texto base e aí a gente fazia o mapa conceitual e apresentava isso depois. Lá na escola nas reuniões que a gente teve lá nas escolas não foram muitas, as que aconteceram foram no começo do projeto que a gente foi lá, conversou com coordenadora ou com a diretora, dependendo quem estivesse disponível no dia que a gente marcou. E aí o grupo inteiro pra é pra escola conhecer a gente e para a gente conhecer eles. Então foi uma reunião de recepção ali não é de explicar a escola e depois a gente tinha essas reuniões na escola, mas era o próprio grupo que estava lá na escola, mas era muito pouco. Eu lembro só de duas mesmo, porque aí a vida corrida do professor ali dentro da escola e muita gente dentro da escola também das escolas. A gente não queria tomar tanto tempo ali da coordenação, porque a gente nunca sabe, se eles tão gostando ou se eles não estão gostando desse entrosamento, tanto assim, então a gente sai de fazia muitas reuniões mais no departamento mesmo com o grupo do que lá na escola. Na escola tinha as pequenas reuniões do por exemplo, meu trio com a professora é ou a minha dupla com o professor era mais dupla, era mais o grupinho pequeno, grupão, grande era mais um departamento com essas reuniões e atividades que eram propostas pra gente.

Heitor Perrud Tardin 22:50

Bem, para continuar essa pergunta: o fato de um projeto esse desenvolvido em 18 meses, o que foi feito nos primeiros 6 meses de setembro a janeiro 2018 e 2019. Os outros 6 meses de fevereiro a julho de 2019 e nos últimos 6 meses, que é de agosto a janeiro de 2019, 2020. Você consegue descrever para mim?

Residente 4 23:14

Aham, é no começo, a primeira parte, a gente foi se conhecendo porque tinha pessoas, por exemplo, do meu ano e tinha outras. Então o professor Coordenador fez as primeiras reuniões, foram para se conhecer, cada um se apresentando. Eles também se apresentaram, então eles, professores e os orientandos que iriam estar junto com a gente durante algum período, vi orientando dele que só ficou com a gente 6 meses, mas aí veio outro. Então para a gente ir conhecendo, mas no começo foi essa fase de se conhecer, depois de começar, é a entender o projeto, então ele explicou que era o residência, A gente leu as portarias. Ele sempre mandava para a gente ler as portarias que aparecia no residência, porque, como eu disse aqui na Unesp de Rio Claro, não era comum PIBID ou residência. E aí, em 2018 surgiu e, portanto, o professor Coordenador quanto outro professor da universidade, eles pegaram tanto PIBID quanto residência, então foi o primeiro ano, assim que apareceu esses dois, então a gente não sabia muito o que eram esses dois programas. Então o professor Coordenador começou a explicar o que é o residência. Nesse começo, ele foi apresentando os autores que ele já estuda algum tempo sobre formação docente, então Tardif estava sempre nas nossas leituras, como chamou outro? Eu sou péssima para nomes. Então, mas alguns autores com que estudam esse tema, e aí ele foi explicando que existe o residência em outras Unesp, que tem outros cursos. E no começo também a gente fez uma reunião do nosso grupo, da educação física, com o grupo da Geografia, do residência, com a professora Bernadete. Então aí a gente teve umas trocas também de como eles estavam pensando em planejar o residência deles e aí a gente passou como a gente estava tentando planejar o nosso. Depois dessa fase de entender os documentos, entender o que era o residência é de se conhecer, a gente começou a estudar mais ainda alguns autores e junto já começando o que a gente vai planejar em cada escola: vai ser projeto; vai ser aulas é livre, não, aulas sequenciais; como que a gente vai fazer aí isso? Os professores é das escolas, tomaram mais à frente de tipo, como eles trabalham, então eles também nesse começo, em fevereiro, eles explicaram como que eles trabalham, como que eles preferem trabalhar ali na escola, então uma gostava de projeto, uma fazia vários projetos ao longo do ano, a outra já era mais sequência e o outro era seguir o currículo do estado de São Paulo. Então, a gente teve 3 escolas com 3 professores diferentes mesmo da metodologia que eles utilizavam. Então a gente teve que também aprender como que era essas metodologias para então pensar no que a gente ia trabalhar junto com eles. É isso, tudo junto com o estudo do dos autores e leituras complementares que eram previstos ali para a gente trabalhar. Depois começou a parte de conhecer a escola quando... acho que a gente entrou mesmo na escola, no final de março, porque aí os professores já estavam com as turmas, já tinha sido separado as turmas que que eles receberiam os residentes, e aí foi no final de março, eu acho, começo de abril, que aí a gente foi pra escola mesmo, aí começou os cadernos de observação.

Depois a gente fez as apresentações disso lá no grupo grande, depois junto aí já estava planejando o que fazer. E aí eu acho que maio, a gente estava ainda estava trabalhando, mas nisso aí. Sobre as datas eu não lembro certinho, mas depois a gente já entrou na escola dando as fazendo as intervenções e continuou com os estudos. Depois, quando terminou assim as intervenções, porque assim, eu lembro que a gente começou em agosto, no segundo semestre de agosto, a gente começou e aí ficou 2019 inteiro. Acho que foi isso é, né?

Heitor Perrud Tardin 28:28

Exatamente.

Residente 4 28:29

Isso aí no final, até o final de 2018 a gente estava mais assim, começando a planejar, estudando, estudando, estudando. Aí no começo de 2019 é no final de março, isso, eu troquei porque eu estou fazendo outro projeto e eu comecei em março. Então faz assim, deixa eu organizar para ficar certo para você: no final de 2018, a gente é, começa o projeto se conhecendo, entendendo o que que era o Residência Pedagógica, toda aquela papelada que a CAPES necessita e pede. Depois a gente começou aí a fazer os estudos de autores sobre o tema de sobre formação, sobre saberes docentes e o que que estava acontecendo ali naquele período, o professor Coordenador sempre quis é estudar com a gente o que que estava acontecendo naquele período dentro das escolas, vendo a parte política também um pouco. Então, a gente sempre conversava sobre isso. Entendia como que estava a Secretaria do Estado, da educação ou município, porque aqui em Rio Claro não tem currículo, então a gente também conversava sobre essa parte, de não tem currículo como que fica para o professor, essa parte de ficar sem um alicerce, de um documento oficial ali, então a gente trabalhava isso também. Deu o período de férias, quando a gente volta, os professores nos explicavam essa parte de como que volta, como que pega atribuição, como que eles trabalham com as turmas que eles que eles iam pegar, então eles já foram dividindo. Isso eu acho que foi em fevereiro. A gente foi dividindo os grupos até que a gente decidiu, acho que até junho ia ser porque a gente tinha 3 escolas, então, até junho ia ser três grupos, mas aí depois a gente decidiu fazer só dois grupos, que era as duas escolas municipais e o outro grupo era todo, não era um grupo, era todo mundo na estadual. Então, depois de junho, a gente modificou essa composição, porque até junho era um grupo em uma municipal, o outro na outra municipal e o outro no estado, mas depois a gente percebeu que a gente precisava também que os outros 2 grupos também poderiam ter a experiência

no estado. Porque modifica ali o estado do município. Então, aí o professor Coordenador preferiu colocar que todo mundo tinha que fazer ter uma turma no estado. Então, depois de junho, a gente ficou todo mundo no estado e aí 2 grupos nas escolas municipais. Mas isso tudo a gente foi é fazendo estudos, fazendo as atividades que foram pedidas, os congressos que surgiram depois em 2019 a gente participava, então teve gente que apresentou o Painei, teve gente que só participou dos congressos, teve gente que participou como organização de alguns projetos, de alguns congressos porque a CAPES pedia isso também. Então a gente foi fazendo e depois, quando a gente acabou, as nossas intervenções é antes mesmo de acabar o período no Residência, o professor já foi nos explicando os relatórios, que a gente teria que fazer no final porque a gente foi fazendo documentos e tudo mais, e ele foi organizando isso nos relatórios que ele tinha que passar. Mas a gente ficou mais a cargo de fazer os o relatório final de cada grupo, e a parte formal do projeto. Ele tinha a intenção de fazer um livro, eu acho que era cada dupla fazendo um capítulo, mas infelizmente teve... eu acho que o pessoal cansou. E assim, eram 24 residentes e nesses 24 teve gente assim, que era nítido que só estava ali pelo pela bolsa. Então, chegou um momento ali do projeto que muitos desses não estavam fazendo o que era proposto. E aí acabava para os outros fazerem, então começou a ficar um clima cansativo ali, que eu acho que até o professor percebeu. E aí ele começou a ser um pouco mais... Rigoroso em algumas coisas por conta das exigências da CAPES que queria essa devolução. Aí alguns perderam bolsa, e então, acabou o livro, por exemplo, não sendo feito, mas depois a gente passou um tempo só sentando mesmo e “Como faz esse relatório?” “como é organizando o portfólio?”. E organizando tudo o que a gente elaborou, durante o projeto para depois, no final, entregar tudo para CAPES, finalizando o residência mesmo.

Heitor Perrud Tardin 34:09

Bem, vamos para a quarta pergunta: considerando que houve reuniões envolvendo todo o grupo, formando agrupamentos que podia envolver até 30 pessoas, como você descreve essas reuniões, elas eram sempre iguais ou havia alguma especificidade?

Residente 4 34:27

Olha, iguais não eram porque sempre tinha o professor Coordenador sempre tentou fazer várias dinâmicas, vamos pôr assim, em cada reunião, então algumas, como eu disse, era no começo algum estudo sobre tal texto, depois era divisão dos grupos para conversar mais certo sobre a escola e sobre a turma, as vezes tinha as reuniões que nós alunos apresentávamos mapa conceitual, um

seminário ou uma atividade que ia ser proposta para os alunos lá na escola mas a gente fazia com os residentes e os professores. Tinha reuniões que a gente fazia um lanche, tipo uma confraternização no começo ou no final, E aí trabalhava algum texto. Teve uma orientanda do professor Coordenador, que em algumas reuniões, ela era fonoaudióloga, não sei se você conhece, ela fazia algumas dinâmicas com a gente porque ela, eu acho que era para o mestrado ou doutorado dela, então ela ia nas escolas com a gente em alguns momentos e aí ela começou a perceber que o professor de educação física grita muito, a gente, infelizmente, precisa utilizar um pouco mais da voz em alguns momentos. E aí ela foi fazendo atividades com a gente de vocalização, então isso também era realizado em algumas reuniões. E aí teve reuniões que os professor, cada professor, explicava um pouco da formação dele, de como ele trabalha na escola, é como eles o chegou até a carreira, que é hoje, porque o município e o estado tem aquelas categorias “O”, “E” e demais. Nós não sabíamos o que significava cada categoria e aí eles vinham explicando, também nessa parte porque faz parte dessa formação docente, faz parte da nossa profissão. A gente teve alguma uma palestra também, o professor, acho que era orientando do professor Coordenador também, acredito, eu não lembro, mas veio falar sobre alunos com deficiência, para a gente entender como a gente pode adaptar certas atividades para essas crianças, para esses adolescentes é para ter a inclusão total ali na sala e não uma atividade à parte ali para esse aluno. Então as reuniões é não eram totalmente iguais, tá bom que sempre tinha um documento ou alguma coisa para fazer ali para movimentar, mas não era iguais. O professor sempre tentava fazer dinâmicas assim diferentes, para não ficar algo maçante, porque era toda quinta-feira depois de aula de manhã e à tarde tinha gente que já trabalhava, aí os professores também vinham depois do trabalho, então eu acho que ele teve muita sensibilidade com isso, de entender que tanto ele estava cansado, porque tinha dado aula e outras coisas, então ele teve essa sensibilização, eu acho, de não deixar nas reuniões todas iguais, formando infelizmente algo maçante ali, então. Iguais, não eram.

Heitor Perrud Tardin 38:27

Vamos para a quinta pergunta: o fato de ter reuniões pedagógicas envolvendo todo o grupo, qualquer o papel de cada segmento? O que o coordenador fazia, o perceptor fazia, os residentes, os voluntários e colaboradores se houver voluntários, se não me engano são os orientandos do professor Coordenador.

Residente 4 38:47

Eu conversava bastante com para o senhor Coordenador, então ele começou... A gente conversava sobre bastante coisa sobre o residência e tudo mais. Então eu depois fiquei sabendo ao longo do projeto que ele dividiu algumas tarefas, então, por exemplo, ele ficava mais a parte de organizar as coisas que a CAPES pedia para ele, que ele ficava mais a par do que a CAPES queria, com residência e aí ele ficava de coordenador ali de tudo, mas aí como ele tinha bastante coisa para fazer com relação a orientações, aulas e tudo mais, e como os professores preceptores também precisavam ser incluídos no projeto, não só tá ali, ele colocava algumas funções para eles, então eles tinham a função de trazer conteúdos que aparecem ali no ambiente escolar que eles achavam importante nós sabermos, então os professores traziam temas com relação à categoria, com relação a profissionalização, com relação como a Secretaria está envolvida ali no trabalho escolar. Então eles traziam é os conteúdos da escola para gente, como faz para fazer uma ponte, da escola para a universidade. Os voluntários ficavam meio para ajudar, aí eles ficavam ajudando a gente quando a gente precisava, porque alguns estavam estudando residência, alguns estudavam formação docente, outros estavam ali. E nós éramos propor coisas e trazer e fazer a discussão em si, porque a gente fazia as atividades que eram propostas, que era pedidas, mas também tanto os professores quanto o Coordenador eles queriam que a gente não fosse passivo, que a gente não estivesse lá só por estar, fazendo o *checklist*, fazendo sua atividade. Então, algumas conversas eram a gente propôs coisas, a gente é começar uma discussão acerca de um texto, acerca de alguma problemática que teve, por exemplo, em alguma intervenção teve essa problemática, vamos expor para o grupo, vamos tentar conversar ali. Tinha reuniões, também que eles não participavam, que era a gente e eles deixavam a gente um tempo, porque aí eles iam fazer a reunião deles e aí a gente ficava e nós começávamos a conversar, sobre as nossas experiências ali, das intervenções. Então, “eu tive essa aula e aí não deu certo”, “que tal você usar essa ferramenta que pode te ajudar”. Então a gente tinha essas trocas também entre nós, residentes, que foi que foi algo interessante porque pega a visão de um par, né não de um professor em si, mas de alguém que tá ali também, é testando novas coisas, testando ferramentas ali de linguagem, de comunicação. Então, as funções em si, assim, eu via mais isso que o professor Coordenador como coordenador, ele estava ali para não deixar a gente fugir tanto, para a gente continuar ainda no planejamento, que é o residência, que a CAPES espera, mas também não, não deixando quadrado. Eu acho que ele conseguiu bem, não deixar tão quadrado para ser algo só dados, dados, dados, dados, dados, dados, e aí os professores estavam ali para, para auxiliá-lo nisso de conversa com os alunos, para não ficar tão pesado para ele também. Os voluntários estavam ajudando com relação à formação deles, o que eles poderiam agregar ali ao grupo. E nós estávamos para fazer as atividades, mas também para gerar essas discussões.

Heitor Perrud Tardin 43:48

É para fechar essa pergunta: Você acha que toda essa estrutura que você me falou é poderia ser denominado de comunidade?

Residente 4 43:58

Acho que sim, porque é como eu disse, eram 24 residentes e a gente no final no final não éramos 24. Eu acho que acho que no final a gente tinha 20, acho que 4 no final não existiam mais no projeto. Mas a gente criou um vínculo, o que eu acho que daria para chamar de comunidade ali, porque é isso a gente foi crescendo profissionalmente junto, o pessoal, que foi o meu trio continua conversando até hoje tendo essa reflexão da nossa profissão, de como é estar lá dentro da escola, e não só ver, a gente já saiu da graduação vamos focar só na escola e esquecer o resto, sabe que acontece muito, dessa teoria e prática de repente não ser a mesma coisa, então, eu acho que virou uma comunidade porque era um grupo que a gente se via toda semana, a gente se via pelo campus, a gente se via na escola, a gente conversava nos grupos, no WhatsApp, gente estava sempre tentando fazer uma confraternização para ter esse envolvimento de, por exemplo, eu estou com dúvida e poder mandar mensagem para o professor e não ficar naquele “não, mas se eu mandar para o professor ele vai ver que eu estou com dúvida e talvez ele não me ajude”, “será que eu estou atrapalhando?”. Chegou num momento que que não tinha mais isso, hoje em dia, as vezes eu encontro um dos professores e aí ele pergunta “como que está a vida de professor?”. A gente conversa sobre as escolas que a gente está trabalhando, então eu acho que ficou algo que pode ser chamado de comunidade sim.

Heitor Perrud Tardin 46:07

Bom, sexta pergunta está pedindo para você falar um pouco sobre os dispositivos que vocês utilizaram presidência e os sobre os saberes que vocês mobilizaram pra utilizar esses dispositivos?

Residente 4 46:23

Os dispositivos, seria portfólio, essas coisas.

Heitor Perrud Tardin 46:26

Portfólio, casos de ensino...

Residente 4 46:29

Eu acho que o que a gente mais focou sinceramente foi o portfólio. No começo a gente não tinha esse portfólio que no final foi formado é, a gente fazia um relatório corrido, meio assim com o que a gente tá planejando, como que foi na escola, se teve dificuldade ou não, é algo bem simples mesmo. E não era padronizado. E aí com isso, a gente percebeu as dificuldades. Eu acho que o tanto o professor Coordenador, quantos professores preceptores perceberam a dificuldade que estava sendo de ler relatórios diferentes, que deve ser meio complexo, porque aí você não sabe muito onde achar as informações, então aí a professora é, foi professora preceptora, que sentou com a gente em uma das reuniões, e ele Foi tentando, “o que que a gente acha importante ter para a gente colocar?”. E aí a gente foi é colocando para ela o que que a gente achava importante, discorrer antes e depois da intervenção. A partir disso ela montou o modelo, e aí todo mundo aprovou e a gente começou a utilizar. O que foi de grande ajuda, porque foi algo construído por nós e ficou claro para fazer, a gente não tinha mais dúvida de como fazer. O portfólio foi... a gente tinha a mesmo que a gente não mexia, porque isso ficou mais para os professores mesmo, mas a gente tinha acesso ao diário de classe deles da turma. Então, eles mostravam como era o preenchimento, como relatório também que eles faziam de turma da escola que o estado e o município pedem. A gente fazia resenhas também que o professor Coordenador pedia, mas assim, o dispositivo que a gente mais usou foi o portfólio, não chegou a outras coisas, não foi o nosso portfólio, que aí ficou como um relatório, é um relatório pré e pós-intervenção, e a gente fazia o projeto, porque cada escola teve uma organização. Então, por exemplo, uma das escolas que era educação infantil e fundamental, o professor trabalhava com o projeto, então a gente fez um projeto, documento bonitinho, colocando as habilidades e as competências que em 2018 estava começando isso. Então a gente também teve que aprender o que era essa BNCC, o que isso influenciava nos anos iniciais do ensino fundamental. Aí a gente, montou os temas de cada aula dentro do projeto. O projeto dessa escola foi transformar histórias infantis, a literatura infantil, em movimento. Então, aí a gente fez o projeto certinho, então isso também foi um documento que a gente montou. Nas outras escolas foram mais os planos de aula mesmo, porque os professores trabalhavam melhor com sequências. E então, foi planos de aula que a gente também no final, montou certinho o documento. Mas eu diria que o portfólio, que a gente utilizava em todas as intervenções, foi o que mais a gente focou. E o portfólio final, que aí a gente colocava, é os autores que a gente mais utilizou, as nossas experiências, o que a gente achou do residência e tudo mais?

Heitor Perrud Tardin 51:09

Agora a sétima pergunta: você falou bastante sobre a reflexão, gostaria saber um pouquinho como foi feita essa reflexão? Onde foi feito esse reflexão? Se algum dispositivo foi utilizado?

Residente 4 51:25

A gente tinha durante as reuniões, então tinha aquele momento para a gente colocar nossas reflexões de como estava sendo esse processo do residência, pensando na nossa formação. Então, “isso está sendo proveitoso?”, “Está ajudando vocês?”, “Como que vocês estão enxergando este Projeto?”, “está sendo algo que vocês estão vendo como auxílio para a sua formação ou só está sendo mais um projeto?”. Então tinha essa reflexão. Tinha reflexão também dos professores, as vezes davam um feedback pra gente, tipo, “hoje você não fez isso”, “tenta fazer isso” e a gente tentando essa reflexão de “será que minha comunicação estava boa?”, “Será que minha linguagem estava certa para aquela faixa etária?”, “Será que hoje eu estava cansada e a minha aula foi ruim?”

E então tinha essa reflexão também ali nas reuniões. Essas reflexões também na hora da escrita na hora de fazer ali o pós que que tinha nesse documento de portfólio. E também depois no relatório da gente escrever como que, porque o professor, como eu, disse, ele trabalhou bastante essa parte de reflexão, de autorregulação ali que precisa ter na docência, de entender o que foi a sua prática, de entender a sua prática é e continuar refletindo. E também nessa reeducação sua mesmo de você está em formação e quando você acabar sua formação inicial, a graduação, não quer dizer que você não precisa utilizar mais essas reflexões. Então essa reflexão de nós, da profissão, do profissional, da pessoa precisa ter ao longo da sua carreira inteira. E isso estava presente nas reuniões, estava presente no portfólio que a gente fazia, isso estava presente nas conversas que às vezes é a gente tinha entre nós ou com o professor Coordenador e ele gostava desse tema. Ele fala muito sobre isso, então também na disciplina de estágio. Ele falava sobre isso com relação, por exemplo, os os saberes, ele passou bastante essa esse conteúdo não é dos diferentes saberes que o docente trabalha ali, faz apropriação dos saberes. Eu não consigo te falar agora é os saberes, os nomes certinho, não consigo. Não consigo mesmo. Eu entendo, a gente trabalhou bastante sobre isso eu entendo alguns deles, mas eu não lembro para falar agora.

Heitor Perrud Tardin 55:01

Você consegue me falar sobre os saberes, mas sem falar os nomes? Por exemplo, você consegue descrever? Você faz isso e aí depois eu faço associação.

Residente 4 55:10

A parte de conhecimento de você saber, você estudar os conteúdos que a educação física tem os objetivos da área. Os conteúdos que são propostos pelo currículo que você vai ter que saber para você passar por seus alunos, porque é direito deles ter todo esse aporte de conhecimento. Então toda essa parte do conhecimento, de você sentir “eu não sei isso”, mas você precisa sentir, estudar. “Estou com dúvida” você pode procurar nos livros e hoje em dia, na internet que tem tudo, então vai procurar vídeo, vai ver como que transforma um conteúdo que às vezes é muito teórico em uma brincadeira, em uma dinâmica. Saber os conteúdos para os conhecimentos em si, para depois a gente passar para os alunos. A parte de se colocar, de entender a parte de comunicação, de linguagem, de entender que a não é a mesma linguagem utilizada para o adolescente ali no ensino médio não é a mesma para criança do primeiro ano do fundamental. Entender essas diferentes linguagens que o professor precisa saber manusear, saber colocar em cada hora. Acho que também os seus saberes da parte teórica conceitual. Por exemplo, os todos os estudos que a gente teve dos documentos e textos de autores que estudam sobre essa parte de formação, sobre os estudos que ocorrem na parte do ser professor, acho que isso também a gente sempre estava ali tentando entender como é ser professor, como, como é esse trabalho permanente, esse trabalho contínuo de ser professor. A própria reflexão está dentro, eu acho, que está dentro do de algum dos saberes. Essa ação de refletir sobre o seu trabalho, sobre o trabalho do outro também de tentar entender como que está, como você está trabalhando isso com seus alunos. Se a sua comunicação está sendo passada, certo para o aluno. Então, acho que acho que seria isso.

Heitor Perrud Tardin 58:39

A última pergunta é simples: um tem alguma outra coisa que você queira falar sobre o seu processo no Residência Pedagógica sobre aprendizagem profissional, planejamento, alguma coisa que você não falou que você gostaria de destacar?

Residente 4 58:59

É interessante falar isso, mas é uma coisa que depois eu fui conversando com o professor Coordenador, depois do Residência, quando a gente se via pelo campus. A importância que o residência teve para nós residente, porque às vezes, por exemplo, para alguns era só uma bolsa, era só ir lá da aula e tchau. Mas para outros, por exemplo, teve amigos meus que a partir do residência, perceberam que a licenciatura não é para eles. E é uma coisa que, às vezes o PIBID estaria mais ali para fazer essa intermediação por ser no primeiro e segundo ano, porque na Unesp de Rio Claro, depois do segundo ano, você escolhe para licenciatura ou bacharel. Essas pessoas estavam na licenciatura porque não tiveram esse contato ali na escola no primeiro segundo ano. Mas após o residência, mesmo fazendo ótimo trabalho, eles optaram por entender que a docência ali não é para eles, de não se ver como um professor, de as vezes não consegui trabalhar essa comunicação com diferentes faixas etárias, com esses diferentes conteúdos. Porque, por exemplo, o professor ali dentro da academia, o conteúdo dele, é claro que não é o único, mas é um pouco mais direcionado. Na escola olha quantos conteúdos, olha quantas coisas a gente tem que estar trabalhando aí aliado a habilidades e competências, que hoje em dia estão aí na nossa profissão. Então, eu percebi que foi de grande ajuda para esses alunos entenderem que que não é para eles. Mas para os alunos, para os residentes que já tinham uma certa convicção na licenciatura o residência, foi algo que firmou isso. Então, por exemplo, do residência do grupo, três que eu lembro estão na licenciatura mesmo, estão amando o que fazem, o trabalho docente. A gente tem esse processo de reflexão, de tentar refletir a nossa prática, de tentar conhecer conteúdos que a gente não conhecia. Então acho que foi proveitoso para ambos, para quem já tinha licenciatura como plano e para quem ainda estava meio assim de descobrir que licenciatura não é para eles. Mais uma coisa que eu conversei com o professor Coordenador sobre organização do residência e a gente entrou num consenso que se o grupo fosse menor o projeto teria dado muito, muito mais. Porque ele pediu 24 bolsas pensando que teria 24 alunos super interessados e acabou que alguns ali só queriam a bolsa mesmo, e isso ao ver assim da organização, às vezes acabou sendo prejudicial para novas coisas. Até que, por exemplo, eu acho que o professor Coordenador se cansou tanto naquele ano que o residência não apareceu no próximo, não teve novos editais porque nenhum professor pegou. Então isso eu acho que influencia. Até porque na Unesp de Rio Claro, só dois professores são focados na parte de educação física escolar e que tinham interesse, que era o professor Coordenador e outro professor da universidade. O resto da educação física são focados para o bacharel e, infelizmente, eu acho que o campus perdeu por não ter mais o residência porque foi uma experiência, para mim, muito boa. Me auxiliando nos caminhos da profissão que eu não tinha tido contato, ainda que eu às vezes achava uma lacuna na graduação, eu residência me auxiliou bastante nisso.

Heitor Perrud Tardin 1:04:00

Muito bem, assim a gente finaliza entrevista, gostaria muito de te agradecer novamente pelo seu tempo, pela sua disposição, por todas as informações que você me falou. Igual te falei, eu vou aproveitar a transcrição do programa, vou corrigir porque teve vários erros aqui pra você, tá se tornando estava olhando, acredito que amanhã cedo consigo te mandar, você dá uma olhada, vê se está tudo de acordo e aí eu dou prosseguimento ao projeto, beleza? Vou parar a gravação.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - Consulta no Google Forms sobre a participação na pesquisa

Prezado Participante

Estamos convidando você a participar da pesquisa **“O Programa Residência Pedagógica na Educação Física: estudo do contexto e análise da mobilização de saberes docentes e do tacto pedagógico na produção do conhecimento profissional docente”** que tem como objetivo geral “analisar a mobilização dos saberes docentes e do tacto pedagógico na produção do conhecimento profissional docente (CPD) no âmbito de uma comunidade de educação física (CEF)”.

Se você estiver de acordo em participar, solicitamos que responda às questões abaixo, visando estabelecer as possibilidades de contato, acesso a fonte documental de material produzido por você na Residência Pedagógica, assim como de entrevista. Dessa forma o roteiro que segue abaixo vai tomar 15 minutos do seu tempo.

(1) Nome completo:

idade:

fone:

WhatsApp:

e-mail:

(2) O acesso aos documentos produzidos por você no Relatório Final do Residência Pedagógica pode ser obtido (assinale com um X):

☐ e-mail

☐ WhatsApp

☐ endereço residencial ☐

Unesp ou Escola

☐ Outro:

(3) Com relação a entrevista, ela poderá ocorrer... ☐

google Meet ou outra plataforma

() presencial (gravador): local e hora a combinar ()

outro:

(4) Horário da entrevista: ()

manhã – horário:

() tarde – horário:

() noite – horário:

(5) Caso queira fazer alguma observação escreva abaixo:

APÊNDICE 2 - Roteiro de Entrevista para o Estudante - Residente

Prezado Participante

Você está participando da pesquisa **“O Programa Residência Pedagógica na Educação Física: estudo do contexto e análise da mobilização de saberes docentes e do tacto pedagógico na produção do conhecimento profissional docente”** que tem como objetivo geral “analisar a mobilização dos saberes docentes e do tacto pedagógico na produção do conhecimento profissional docente (CPD) no âmbito de uma comunidade de educação física (CEF)”.

Esta entrevista é formada por 8 questões nas quais você deverá se sentir confortável para respondê-las. A duração prevista é de 30 a 60 minutos, podendo ter alteração de duração do tempo previsto caso você queira avançar em suas explanações ou descrições:

(1) Na sua opinião, o seu envolvimento com o projeto de Residência Pedagógica teve como fatores de inserção, quais motivações?

Complementação: na direção das respostas dadas, quais foram as contribuições para a sua vida profissional? O que você aprendeu?

(2) Na proposta do projeto de Residência Pedagógica, ele tinha três etapas: ambientação, imersão na escola e intervenção pedagógica.

- Você poderia falar sobre a ambientação (universidade-escola), apontando o que foi feito?
- Você poderia falar sobre a imersão na escola (projeto de ensino), apontando o que foi feito?
- Você poderia falar sobre a intervenção pedagógica (implementação do projeto de ensino), apontando o que foi feito?
- Qual foi o significado que você deu em ser um residente?

(3) Nesta direção consta do roteiro do projeto de Residência Pedagógica que cada núcleo (Núcleo Educação Física) deveria fazer reuniões pedagógicas tanto na universidade como na escola.

Você poderia falar como que ela se desenvolveu, apontando o que foi feito? Por favor descreva.

Complementação: o fato de o projeto ter sido desenvolvido em 18 meses, o que foi feito nos primeiros 6 meses (setembro – janeiro/2018-2019); nos outros 6 meses (fevereiro – julho/2019); e na última dos 6 meses (agosto – janeiro/2019-2020). Por favor descreva.

(4) Considerando que houve reuniões envolvendo todo o grupo, formando um agrupamento que poderia envolver até 30 pessoas, como que você descreve estas reuniões (pedagógicas)?

Elas eram sempre iguais ou havia uma especificidade?

(5) O fato de ter reuniões pedagógicas, envolvendo todo o grupo, qual era o papel de cada segmento: coordenador, preceptor, residente (e voluntários e colaboradores se houver)? Complementação: na sua opinião, estas reuniões periódicas poderiam formar uma pequena comunidade?

Se possível descreva ou fundamente a sua resposta.

(6) Na sua opinião, por ser um projeto de Residência Pedagógica que envolve a prática de ensino/prática pedagógica, quais foram as dinâmicas e os artefatos (tipos de relatórios e processos de reflexão) que foram utilizados?

Complementação: no desenvolvimento dessas dinâmicas e artefatos, quais saberes/conhecimentos que eram mobilizados?

(7) Por ser uma prática pedagógica/prática de ensino que envolve a mobilização de saberes e conhecimento profissionais como ocorria o processo reflexivo a partir dos episódios/situações de ensino?

Quais atividades que eram desenvolvidas?

Como ocorria o registro dessas atividades? Como que o professor em formação construía o seu conhecimento? Enfim, que tipo de reflexão que residente/preceptor desenvolvia na construção de sua identidade docente?

(8) Outra questão ou contexto que queira relatar sobre a aprendizagem profissional, planejamento de ensino e aquisição de discernimento que foram adquiridos no projeto de Residência Pedagógica.

APÊNDICE 3 - Roteiro de Entrevista para o Professor - Preceptor

Prezado Participante

Você está participando da pesquisa **“O Programa Residência Pedagógica na Educação Física: estudo do contexto e análise da mobilização de saberes docentes e do tacto pedagógico na produção do conhecimento profissional docente”** que tem como objetivo geral “analisar a mobilização dos saberes docentes e do tacto pedagógico na produção do conhecimento profissional docente (CPD) no âmbito de uma comunidade de educação física (CEF)”.

Esta entrevista é formada por 8 questões nas quais você deverá se sentir confortável para respondê-las. A duração prevista é de 30 a 60 minutos, podendo ter alteração de duração do tempo previsto caso você queira avançar em suas explanações ou descrições:

(1) Na sua opinião, o seu envolvimento com o projeto de Residência Pedagógica teve como fatores de inserção, quais motivações?

Complementação: na direção das respostas dadas, quais foram as contribuições para a sua vida profissional? O que você aprendeu?

(2) Na proposta do projeto de Residência Pedagógica, ele tinha três etapas: ambientação, imersão na escola e intervenção pedagógica.

Você poderia falar sobre o papel que você teve na ambientação (universidade-escola), apontando o que foi feito?

Você poderia falar sobre o papel que você teve a imersão na escola (projeto de ensino), apontando o que foi feito?

Você poderia falar sobre o papel que você teve a intervenção pedagógica (implementação do projeto de ensino), apontando o que foi feito?

Qual foi o significado que você deu em ser um preceptor?

(3) Nesta direção consta do roteiro do projeto de Residência Pedagógica que cada núcleo (Núcleo Educação Física) deveria fazer reuniões pedagógicas tanto na universidade como na escola. Você poderia falar como que ela se desenvolveu, apontando o que foi feito? Por favor descreva.

Complementação: o fato de o projeto ter sido desenvolvido em 18 meses, o que foi feito nos primeiros 6 meses (setembro – janeiro/2018-2019); nos outros 6 meses (fevereiro – julho/2019); e na última dos 6 meses (agosto – janeiro/2019-2020). Por favor descreva.

(4) Considerando que houve reuniões envolvendo todo o grupo, formando um agrupamento que poderia envolver até 30 pessoas, como que você descreve estas reuniões (pedagógicas)? Elas eram sempre iguais ou havia uma especificidade?

(5) O fato de ter reuniões pedagógicas, envolvendo todo o grupo, qual era o papel de cada segmento: coordenador, preceptor, residente (e voluntários e colaboradores se houver)? Complementação: na sua opinião, estas reuniões periódicas poderiam formar uma pequena comunidade? Se possível descreva ou fundamente a sua resposta.

(6) Na sua opinião, por ser um projeto de Residência Pedagógica que envolve a prática de ensino/prática pedagógica, quais foram as dinâmicas e os artefatos (tipos de relatórios e processos de reflexão) que foram utilizados?

Complementação: no desenvolvimento dessas dinâmicas e artefatos, quais saberes/conhecimentos que eram mobilizados?

(7) Por ser uma prática pedagógica/prática de ensino que envolve a mobilização de saberes e conhecimentos profissionais, como ocorria o processo reflexivo a partir dos episódios/situações de ensino? Quais atividades que eram desenvolvidas? Como ocorria o registro dessas atividades? Como que o professor em formação construía o seu conhecimento? Enfim, que tipo de reflexão que residente/preceptor desenvolvia na construção de sua identidade docente?

(8) Outra questão ou contexto que queira relatar sobre a aprendizagem profissional, planejamento de ensino e aquisição de discernimento que foram adquiridos no projeto de Residência Pedagógica.