

Talles Rhenan Gaspar

**Programa Residência Pedagógica em Educação Física:
contribuições para prática pedagógica na perspectiva dos/as residentes**

Talles Rhenan Gaspar

**Programa Residência Pedagógica em Educação Física:
contribuições para prática pedagógica na perspectiva dos/as residentes**

Orientadora: Profa. Dra. Denise Aparecida Corrêa

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Câmpus de Bauru, para obtenção do grau de Licenciado em Educação Física.

**Bauru
2024**

G249p

Gaspar, Talles Rhenan

Programa Residência Pedagógica em Educação Física:
contribuições para prática pedagógica na perspectiva dos/as
residentes / Talles Rhenan Gaspar. -- Bauru, 2024
51 p.

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura - Educação
Física) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade
de Ciências, Bauru

Orientadora: Denise Aparecida Corrêa

1. Educação Física. 2. Formação Inicial. 3. Prática Docente.
4. Residência Pedagógica. I. Título.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais e irmãos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Deus, sem Ele, nada teria sentido e origem.

Agradeço aos meus pais, Edson e Ana Cláudia por me apoiarem desde o início da graduação e por ter me dado todo suporte necessário para concluí-la.

Agradeço aos meus irmãos Asaph e Vitória, que mesmo de longe, me incentivaram a não desistir e acreditar que as coisas podem sempre dar certo.

Agradeço aos meus avós, Anníbal, Cícera e minha tia Miriam, que mesmo sem entender muita coisa do meu curso, me deram um apoio sem igual.

Agradeço à Lara, minha namorada, por todo apoio e incentivo, obrigado por acreditar em mim, mesmo quando nem eu acreditava, você tornou os dias tensos, muito mais leve.

Agradeço aos meus amigos, “mais chegados que irmãos”, que a caminhada de fé me proporcionou.

Agradeço à Unesp Bauru, por proporcionar esses anos de aprendizado e ao corpo docente do curso por toda dedicação, cada professor teve sua importância para o meu aprendizado e desenvolvimento. À Fernanda Rossi, por toda contribuição e desenvolvimento do PRP no curso, que foi o pivô da realização desse trabalho e em especial à Denise, muito obrigado por toda orientação, apoio e incentivo, este trabalho não teria forma, se não fosse você.

RESUMO

O propósito deste trabalho é apresentar a pesquisa que teve por objetivo analisar como o Programa Residência Pedagógica (PRP) em Educação Física da UNESP-Bauru contribuiu para a formação de futuros professores e professoras no que tange às práticas pedagógica, na perspectiva dos/as residentes bolsistas e voluntários/as. O trabalho adotou como metodologia, a abordagem da pesquisa qualitativa, a qual consiste na elaboração e utilização dos instrumentos de coletas de informações, descrevendo e analisando-as, para então depois, realizar a interpretação e discussão das informações coletadas. Para a coleta de dados foram utilizados os seguintes instrumentos: questionários e entrevistas. A análise dos dados foram feitas à partir das seguintes categorias: A- Contribuições da regência; B- Gestão da aula; C- Desafios de dinâmica da sala de aula; D- Planejamento e execução da aula. Conclui-se, que o Programa Residência Pedagógica em Educação Física configura-se como uma proposta valiosa e transformadora na formação docente, capacitando os residentes para os desafios da profissão. As vivências proporcionadas pelo programa não apenas preparam os futuros educadores para o contexto escolar, mas também os incentivam a se tornarem profissionais reflexivos e comprometidos com uma educação de qualidade.

Palavras-chave: Educação Física, Formação inicial, Prática docente, Residência Pedagógica.

ABSTRACT

The purpose of this study is to present research that aimed to analyze how the Pedagogical Residency Program (PRP) in Physical Education at UNESP-Bauru contributed to the professional development of future teachers regarding pedagogical practices, from the perspective of scholarship and volunteer residents. The study adopted a qualitative research approach, which involves developing and utilizing data collection instruments, describing and analyzing them, and subsequently interpreting and discussing the collected information. For data collection, questionnaires and interviews were used as instruments. Data analysis was organized into the following categories: A - Contributions of teaching practice; B - Classroom management; C - Challenges of classroom dynamics; D - Lesson planning and execution.

The findings conclude that the Pedagogical Residency Program in Physical Education represents a valuable and transformative initiative for teacher training, equipping residents to face professional challenges. The experiences offered by the program not only prepare future educators for the school context but also encourage them to become reflective and committed professionals dedicated to quality education.

Keywords: Physical Education, Initial Training, Teaching Practice, Pedagogical Residency.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil dos alunos bolsistas	30
--	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Idade.....	31
Gráfico 2 – Gênero.....	31
Gráfico 3 – Autodeclaração racial	31
Gráfico 4 – Bolsista ou voluntário.....	31
Gráfico 5 – Escolaridade do pai ou responsável	32
Gráfico 6 – Escolaridade da mãe ou responsável	32
Gráfico 7 – Instituição em que cursou o ensino fundamental I	32
Gráfico 8 – Instituição em que cursou o ensino fundamental II	32
Gráfico 9 – Instituição em que cursou o ensino médio	33
Gráfico 10 – Deseja atuar como professor(a) em escolas.....	33

LISTA DE SIGLAS

PRP – Programa Residência Pedagógica

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de
Pessoal de Nível Superior

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de
Iniciação à Docência

IES – Instituições de Ensino Superior

EF – Educação Física

TLC – Termo Livre e Esclarecido

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
Nacional

NE – Núcleo de Ensino

CENEPP – Centro de Estudos e Práticas
Pedagógicas

CdeP3 – Coordenadoria de Desenvolvimento
Profissional e Práticas Pedagógicas

ProEB – Programa de Mestrado Profissional para
Qualificação de Professores da Rede Pública de
Educação Básica

DEB – Diretoria de Formação de Professores da
Educação Básica

PLI – Programa Licenciaturas Internacionais

RP – Residência Pedagógica

CAACG – Comissão de Acompanhamento e
Avaliação dos Cursos de Graduação

GT – Grupos de Trabalho

NFC – Near Field Communication

SUMÁRIO

Introdução	10
Capítulo 1 Residência Pedagógica e a Formação Inicial Docente	13
1.1 A Formação Inicial de Professores	13
1.2 A Formação de professores/as na UNESP como política institucional	15
1.3 Programa de Residência Pedagógica (PRP)	19
1.4 PRP Núcleo Educação Física UNESP Bauru	23
Capítulo 2 Procedimentos Metodológicos	26
Capítulo 3 Resultados e Discussões	34
3.1 Contribuições da Regência	34
3.2 Gestão da aula	36
3.3 Desafios de dinâmica da sala de aula	38
3.4 Planejamento e execução da aula	42
Considerações Finais	46
Referências	49
Apêndice A	53

INTRODUÇÃO

Cenário da RP e contribuições para a formação docentes

O estudo apresentado a seguir se desenvolveu através das minhas experiências como residente bolsista do Programa Residência Pedagógica em Educação Física da Faculdade de Ciências/UNESP Câmpus Bauru, financiado pela Capes (PRPEF-UNESP/Bauru). Minha trajetória no programa perdurou por 18 meses, iniciando em novembro de 2022 e se encerrando em abril de 2024, onde tive a oportunidade de passar por três escolas da educação básica, sendo uma da rede pública estadual e duas da rede pública municipal.

Dentre tantas as vivências, pude sentir na prática quão rico são as contribuições para a formação docente que o mesmo oferece, se tratando de práticas pedagógicas, fomos mergulhados ao mundo da docência. A experiência como bolsista no PRPEF-UNESP/Bauru mudou muito a minha maneira de enxergar as práticas pedagógicas, me trouxe uma bagagem de docência, junto com uma noção de responsabilidade de como atuar em uma sala de aula, na qual ainda não havia adquirido durante meu percurso na graduação. Com base em todas as contribuições pedagógicas e de práticas docentes que o programa me possibilitou vivenciar desde o início, partiu desse ponto o interesse em saber quais os impactos que os demais alunos/bolsistas e voluntários obtiveram nessa trajetória.

A formação inicial de professores na Educação Física passou por várias modificações ao longo de sua história, evidenciando processos de ajustes e reflexões curriculares em prol da formação docente. Nesse sentido, os currículos de Educação Física inicialmente constatava-se haver um distanciamento entre a teoria e a prática. Em decorrência de inúmeras mudanças, correntes de vanguarda buscaram modificar o conceito para uma perspectiva mais realista e uma maior reflexão para a prática educacional (Oliveira, 2016).

Dentre os principais programas de formação inicial para a docência no Brasil, temos o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa Residência Pedagógica, ambos vinculados à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

O PIBID é um programa financiado pela CAPES e tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o fortalecimento da formação de docentes

em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira. Considera-se Iniciação à Docência a inserção orientada e supervisionada dos estudantes de cursos de licenciatura em escolas públicas de educação básica, para que realizem atividades com níveis crescentes de complexidade e autonomia docente, de acordo com a fase do curso em que se encontra cada licenciando, contribuindo com o conhecimento e a vivência do seu futuro campo de atuação profissional durante toda a graduação. Os projetos apoiados no âmbito do PIBID são elaborados e implementados por Instituições de Ensino Superior (IES), em articulação com as Secretarias de Educação, e desenvolvidos por grupos de licenciandos sob a supervisão de professores da Educação Básica e a orientação de docentes das IES (CAPES). Entre os principais objetivos do programa, estão:

[...] incentivar a formação de professores da educação básica em nível superior, enriquecer a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura, promover a integração entre a educação superior e a educação básica, inserir os/as licenciandos/as no cotidiano de escolas da rede pública de educação básica e a valorização as escolas públicas de educação básica como espaço privilegiado dos processos de formação inicial para o professorado (CAPES, 2018).

Caminhando junto com o PIBID e servindo como inspiração principal para o desenvolvimento desse trabalho, temos o Programa de Residência Pedagógica. O PRP é um programa da CAPES, que tem por finalidade fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura (CAPES, 2018).

Dessa forma, teoria e prática passam a ser consideradas elementos indissociáveis da atividade docente, uma vez que, para refletir sobre o seu trabalho e as condições sociais e históricas de sua ação, o professor precisa de referenciais teóricos que lhe possibilitem uma melhor compreensão e o aperfeiçoamento de sua atividade educativa (Leite, 2011).

Essa pesquisa tem como objetivo analisar como o Programa Residência Pedagógica (PRP) em Educação Física da UNESP-Bauru contribuiu para a formação de futuros professores e professoras no que tange às práticas pedagógica, na perspectiva dos/as residentes bolsistas e voluntários/as. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de campo qualitativa, para analisar o grupo de 21 residentes bolsistas

do PRP-EF.

No que diz respeito a estrutura de como o trabalho foi desenvolvido, destrincho na seguinte organização:

No capítulo um discute-se como a formação inicial vai além da adaptação ao contexto social, buscando construir uma identidade docente fundamentada na reflexão crítica e na aplicação prática do saber. A formação de professores na UNESP, é uma política institucional que valoriza a profissionalização e qualificação dos docentes, especialmente para a educação básica. No mesmo capítulo, é apresentado sobre o Programa de Residência Pedagógica (PRP) e sua importância para a formação inicial, destacamos também o PRP em Educação Física UNESP/Bauru, que foi o motivo central da pesquisa.

No capítulo dois é apresentada a metodologia, por meio da pesquisa de caráter qualitativo e da coleta de dados em entrevistas semiestruturadas, dados estes analisados posteriormente, participaram da pesquisa alunos bolsistas/voluntários do PRP UNESP/Bauru, sendo utilizado Termo Livre e Esclarecido (TLC) pelos participantes da pesquisa.

No terceiro capítulo, temos o resultado e discussão dos dados, destacando quatro categorias de análise. A saber, são: contribuições da regência, gestão da aula, desafios de dinâmica da sala de aula e planejamento e execução da aula.

Por fim, apresentamos as considerações finais com as contribuições do programa para a formação docente, evidenciando que ele teve um papel significativo na formação inicial dos alunos bolsistas. Os entrevistados destacaram de forma enfática as transformações pessoais e profissionais que o programa proporcionou.

CAPÍTULO 1

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

1.1 A Formação inicial de professores/as

De acordo com Gatti (2014), o aumento populacional, aliado aos desafios do desenvolvimento e da paz social, impõe demandas significativas às sociedades humanas. Nesse contexto, a educação, por intermédio do trabalho dos professores, desempenha um papel crucial na construção de uma civilização que promova o bem-estar coletivo. Essa realidade intensifica a responsabilidade das instituições que formam docentes: preparar profissionais capacitados e conscientes do seu papel transformador.

Embora por muito tempo tenha prevalecido uma concepção que entendia a formação como uma adaptação ao meio social, atualmente avançamos em direção a uma outra abordagem, que reconhece a interdependência entre educação e sociedade. É preciso ter claro os objetivos a serem conquistados com essa formação, embora esse processo seja sempre contextualizado socialmente. Não há a intenção de estabelecer a relação direta e determinista entre o processo intencional de formação e a sua concretude. Muitos fatores são intervenientes e assumem a condição de relatividade no processo que é sempre único. Entretanto, a explicitação de objetivos sinaliza a opção política e epistemológica adotada, que deve inspirar a formação (Pinto 2010).

Os programas de formação inicial docente desempenham um papel fundamental na construção de professores qualificados, comprometidos e preparados para enfrentar os desafios da prática docente nos cursos de licenciatura, tais programas são responsáveis por fornecer aos futuros docentes, uma base teórica sólida, aliada a uma vivência prática, que os prepara para os desafios da licenciatura. Reconhecer os professores como sujeitos do conhecimento e produtores de saberes, valorizando a sua subjetividade e tentando legitimar um repertório de conhecimentos sobre o ensino a partir do que os professores são, fazem e sabem constitui as bases para a elaboração de programas de formação (Almeida; Biajone 2007).

Entre os diversos fatores relacionados ao professor, a formação inicial é fundamental, já que é o momento em que ele passa a dominar os conteúdos específicos, pedagógicos e profissionais da docência. De acordo com Pimenta

(1996), nos cursos de formação inicial de professores é esperado que o indivíduo possa desenvolver princípios, atitudes e conhecimentos docentes teóricos e práticos, tendo contato com situações do ensino que os auxiliem no desenvolvimento e construção dos saberes docente.

Além disso, passam a entender os processos de ensino-aprendizagem, a desenvolver um pensamento crítico e reflexivo sobre a vista educacional e compreender o papel do professor na transmissão do saber, alinhando tudo isso à prática. Essa articulação entre teoria e prática é indispensável para a formação de professores reflexivos e críticos capazes de adaptar suas práticas pedagógicas às necessidades dos alunos e aos contextos em que estão inseridos. É no momento de imersão na escola que o licenciando poderá aproximar-se da realidade de sua área de formação, produzindo experiências formativas e ajudando-o a compreender o “ser docente”, estabelecendo uma relação entre teoria e prática, que o direciona para seu futuro o exercício profissional (Silva; Rios, 2018).

A base do ensino nos cursos de formação visa a construção de conhecimentos oriundos do campo da Pedagogia que os futuros professores deverão ter a capacidade de converter em práxis pedagógica, o que se refere à relação teoria e prática. A produção de saberes docentes não pode ser limitada somente ao processo de formação do professor, a própria prática docente é fonte de produção de saberes. Portanto, é durante a ação didática pedagógica que a identidade e a profissionalização docente vão se consolidando. Os saberes são produzidos para subsidiar a ação prática da mesma forma que também se formam, se reelaboram e se reestruturam a partir dela (Block; Rausch, 2014).

Ao valorizarmos a prática como importante elemento formador, em nenhum momento assumimos a dicotomia com a teoria, tampouco desconsideramos a importância de uma formação inicial, em se tratando de formação de professores para a educação básica. Não se trata de considerarmos a prática como elemento desprovido de teoria. Ao contrário, não se constrói uma prática profissional, nesse caso, pedagógica, sem que haja fundamentação teórica explícita. A ação pedagógica pode até começar pelo espontaneísmo, mas logo se impõe a necessidade de refletirmos sobre essa ação e já estaria neste fator uma mola propulsora para a formulação teórica (Pinto, 2010).

De acordo com Block apud Raush (2014):

É na prática educativa que os saberes docentes são aplicados, testados, verificados e desta forma vão sendo legitimados, e é justamente esta dinâmica que faz com que se originem também por meio dela. É por meio da prática que o professor exercita a teoria de modo a agir sabendo tomar decisões, fazer escolhas e redirecionar o seu trabalho pedagógico. Deste modo, por meio da construção dos saberes docentes, a formação inicial visa capacitar o professor para que este assuma uma identidade profissional emancipadora, com perfil de pesquisador, de busca constante pelo conhecimento para superar as dificuldades que possam surgir durante o processo de ensino e aprendizagem.

1.2 A Formação de professores/as na UNESP como política institucional

A formação docente corresponde a um dos fatores essenciais para a profissionalização e valorização da carreira de professor, ao lado dos eixos relativos às condições de trabalho e à remuneração. Embora o Brasil tenha empreendido na década de 1990 um avanço importante neste sentido, ao determinar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, a exigência de curso de nível superior para o exercício da função do magistério, o país persiste com um grande número de professores da educação básica sem a formação inicial adequada (De Fátima Souza; Bosco; Oliveira, 2020).

Pensar em educação pressupõe pensar a formação docente e uma prática pedagógica exercida com qualidade. Para tanto, faz-se necessário entender a formação do professor para o desenvolvimento dos saberes docentes, o que exige qualificação, valorização profissional e políticas adequadas (Rostas, 2019).

A formação de professores na Universidade Estadual Paulista (UNESP) segue os princípios afirmados no documento “Princípios Norteadores à Política Institucional de Formação de Professores – UNESP/2017”, o qual enfatiza que a formação profissional sólida na licenciatura só será possível com o envolvimento entre universidade e escola pública, sendo ambas corresponsáveis por essa formação, e defende a escola pública básica como seu lócus central, articulando permanentemente teoria e prática a partir dos problemas cotidianos da instituição escolar, tanto nos aspectos pedagógicos, como nas suas diferentes dimensões: gestão, relação com a comunidade, inovação pedagógica e trabalho interdisciplinar, entre outras (Tezani, 2024, p.70).

Refletir sobre a trajetória e o compromisso da Unesp com a formação de professores, constitui o ponto inicial para a formulação de sua política institucional.

Nos últimos anos, a UNESP, por meio de sua Comissão Permanente dos Cursos de Licenciatura, tem trabalhado para fundamentar e sistematizar publicações previstas ao estabelecimento de sua Política Institucional de Formação de Professores, elaborar a mesma nos remete a pensar a partir dos conceitos envolvidos: “política da instituição” e “formação de professores”. Uma Instituição supõe permanência e transcendência, ou seja, continuidade temporal e superação das contingências de seu tempo de manifestação, consolidação em si mesma e reconhecimento na consideração de todos (UNESP, 2022).

De acordo com o documento Política Institucional de Formação de Professores UNESP/2023, a instituição aprovou a Resolução nº 41, de 31 de agosto de 2021, que dispõe sobre a curricularização da extensão universitária nos cursos de graduação da UNESP. Segundo a Resolução, em seu Artigo 1º:

A Curricularização da Extensão Universitária é o processo de inserção de atividades de extensão universitária na matriz curricular dos cursos de Graduação, na forma de componente curricular, compreendido como o conjunto de atividades formativas que articulem ensino, pesquisa e extensão, de natureza dialógica, interdisciplinar e interprofissional, que possibilitem a geração e o compartilhamento de conhecimentos científicos e tecnológicos e a imersão real do graduando na sociedade (UNESP, 2021).

Com a curricularização da extensão, a partir de 2023, nota-se a expectativa de formação mais humana, crítica e ética dos graduandos, de forma a lidar com questões relevantes com vistas ao desenvolvimento científico, tecnológico, social, cultural e sustentável. Espera-se que os estudantes contribuam para a construção de sociedade mais justa e pautada na equidade (UNESP, 2022).

No contexto da relação entre a UNESP e a Educação Básica, o Núcleo de Ensino (NE) representa de forma significativa essa interação. O modelo de formação baseia-se numa relação integrada entre docentes e alunos da universidade, juntamente com professores e especialistas da Rede Pública de Ensino. Esses grupos atuam conjuntamente em projetos fundamentados na indissociabilidade das "atividades-fim" da universidade: ensino, pesquisa e extensão. Essa estrutura de trabalho oferece aos alunos da Unesp uma vivência prática na escola pública por meio de atividades planejadas em equipe, enfrentando desafios reais do cotidiano escolar com o suporte do NE.

Existem outras ações exitosas sobre a formação de professores

implementadas pela Unesp ao longo das últimas décadas com o objetivo de melhoria do ensino de graduação, entre as principais, estão elas:

1. Circuitos Prograd: espaços de discussão e produção de textos sobre a melhoria da graduação, desenvolvidos ao longo da década de 1990;
2. Simpósios sobre a Prática de Ensino e Encontros das Licenciaturas: eventos de discussão coletiva sobre prática de ensino, estágio, políticas educacionais e legislação sobre formação de professores, envolvendo docentes da universidade atuantes nas licenciaturas durante os anos 2000;
3. Centro de Estudos e Práticas Pedagógicas (CENEPP) voltadas às atividades de formação continuada sobre a prática pedagógica no ensino superior, organizadas pelas Comissões Locais e pelo CENEPP central, abrangendo todos os cursos de graduação da UNESP. A partir de 2023, passou a compor a Coordenadoria de Desenvolvimento Profissional e Práticas Pedagógicas (CDeP3);
4. Programa para melhoria do ensino de graduação e editais Prograd: voltados à melhoria da infraestrutura dos cursos de graduação, mediante apresentação de planejamento pedagógico e propostas de trabalho;
5. Comissão Permanente dos Cursos de Licenciatura: eleita pelos docentes e com participação da Prograd, essa comissão foi constituída a partir de 2009 para tratar de estudos e proposições que contribuíssem para a melhoria do currículo e da formação dos futuros professores da Educação Básica (UNESP, 2022).

A colaboração entre a Unesp e as redes de ensino estadual e municipal, seja por meio de iniciativas locais ou programas como o Núcleo de Ensino (NE), o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e o Programa de Residência Pedagógica (RP), assim como por ações de formação continuada, geraram avanços inovadores. Esses esforços fortalecem a relação entre a universidade e a Educação Básica, impactando positivamente a formação de futuros professores, de educadores em atividade na Educação Básica e de docentes formadores.

Em relação ao perfil de egresso almejado, considerando a diversidade e as especificidades dos diferentes cursos de licenciatura da UNESP, estabelece-se que “os licenciados devam ter sólida formação teórico-prática e estejam aptos para atuar com autonomia na Educação Básica em seus diferentes níveis e modalidades, com compromisso didático-pedagógico, social, político e ético, atentos aos desafios científicos, tecnológicos e informacionais da sociedade contemporânea, na perspectiva da defesa e promoção dos direitos humanos, da educação ambiental, das diversidades, equidade e inclusão”. Nesse sentido, considera-se que “os cursos de licenciatura da UNESP devem valorizar e consolidar estruturas curriculares e

práticas formativas que promovam o domínio de conhecimentos científicos específicos e didático-pedagógicos necessários ao exercício profissional com compromisso político e ético nos diferentes níveis e modalidades da Educação Básica” (UNESP, 2022).

A Política Institucional de Formação de Professores para a Educação Básica na UNESP é fundamentada em duas categorias que interligam seus princípios: a coformação e a identidade do curso de licenciatura. A relação horizontal e dialógica, a partir dos problemas cotidianos da instituição escolar, tanto nos aspectos pedagógicos quanto nas diferentes dimensões do trabalho educativo – envolvendo, em um mesmo espaço, docente formador, professor da Educação Básica e o licenciando – potencializa as condições para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas mediante articulação entre pesquisa e prática profissional. A inserção dos licenciandos na escola, sob a supervisão do professor da Educação Básica, e em colaboração com outros docentes, possibilita também a integração entre a universidade e a escola, por meio do trabalho colaborativo, realizado no lócus de atuação profissional docente (UNESP, 2022).

Citado por Oliveira (2016) e Marcelo (2009), em sua pesquisa que objetivou catalogar tipos de desenvolvimento profissional docente, identificou que esse desenvolvimento é resultado de um “processo” que o profissional vivencia individualmente, socialmente e profissionalmente no ambiente do trabalho ou fora dele. Nesse desenvolvimento busca-se a evolução do conhecimento e aprimoramento das competências, apropriação de maiores experiências construtivas através da prática docente e a constante busca de renovação de conteúdos. Através dessa construção constante de aprendizagens, experiências e reflexões que o indivíduo se desenvolve profissionalmente.

1.3 Programa de Residência Pedagógica (PRP)

De acordo com Santos (2013) considera-se, neste contexto, o compromisso das instituições com a aprendizagem da docência, compreendendo-a na perspectiva do desenvolvimento profissional. Entende-se que os cursos de formação inicial são constituintes de um processo evolutivo, que se constrói ao longo da vida e da carreira, cujo momento é imprescindível para a profissionalização docente. Daí a necessidade de oportunizar, aos futuros professores, espaços e tempos que

favoreçam a observação, a tematização e a problematização de experiências docentes, tornando-as fonte de aprendizagem e conhecimento, além de contribuírem para a identificação com a profissão.

Considerando os modelos de formação inicial de professores no Brasil temos a presença dos estágios curriculares obrigatórios, realizados em escolas de educação básica, e as práticas previstas como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso nas licenciaturas. A obrigatoriedade dos estágios curriculares e demais dispositivos voltados para a formação prática ao longo dos cursos já assume a existência de uma formação alternada entre a universidade e os cenários de atuação profissional; no entanto, as questões que se colocam são as relações assumidas entre universidades, escolas e sistemas de ensino nessa formação alternada, além da necessidade de considerar as relações dos alternantes (estudantes) nessa trama institucional (Giglio, Lugli 2013).

A formação inicial deve proporcionar subsídios relacionados aos conhecimentos teóricos, práticos e pedagógicos para o desenvolvimento do futuro professor, dentro dessa ótica as Instituições de Ensino Superior (IES) oferecem disciplinas e atividades extracurriculares para desenvolver a prática pedagógica docente, entre elas está o estágio (Oliveira, 2016).

A imersão do estudante de licenciatura no ambiente escolar visa criar experiências formativas que possibilitem uma compreensão profunda sobre o exercício da docência. Nesse processo, a prática docente é moldada através de relações intersubjetivas, nas quais a observação, a participação e o início das práticas pedagógicas constituem elementos fundamentais para a construção de uma formação que favoreça, no futuro, uma atuação docente eficaz (Silva, Rios, 2018).

O Programa de Residência Pedagógica constitui uma nova ação que integra a atual Política Nacional de Formação de Professores no Brasil e objetiva propiciar a imersão do licenciado na educação básica e, como o Pibid, engloba a formação inicial. Enquanto o Pibid atua com os licenciandos na primeira metade do curso, a Residência Pedagógica tem como público os estudantes matriculados na segunda metade da graduação e denomina a escola como escola-campo (Souza; Bosco; Oliveira 2020).

O Programa de Residência Pedagógica é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, que tem por finalidade fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por

Instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura, cujo os objetivos são: fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura, contribuir para a construção da identidade profissional docente dos licenciandos, estabelecer corresponsabilidade entre IES, redes de ensino e escolas na formação inicial de professores, valorizar a experiência dos professores da educação básica na preparação dos licenciandos para a sua futura atuação profissional, induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula.

O PRP teve seu primeiro edital publicado em 2018 (Edital CAPES nº 06/2018) em que o Programa de Residência Pedagógica visava:

- I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
- II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
- III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores.
- IV. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (CAPES, 2018).

A residência pedagógica é uma atividade formativa destinada a discentes matriculados em cursos de licenciatura, realizada em uma escola pública de educação básica, chamada de escola-campo. Com um total de 440 horas, a residência é dividida em quatro etapas: 60 horas para ambientação na escola; 320 horas de imersão, sendo 100 de regência, que incluirá o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica e 60 horas destinadas à elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades. Durante o período do programa, o estudante é orientado por um preceptor, que é professor da escola básica, e acompanhado por um docente da Instituição de Ensino Superior (IES), conhecido como orientador docente. A cooperação do Projeto Institucional de Residência Pedagógica fica a cargo de um coordenador institucional, também docente da IES, que supervisiona o desenvolvimento e a implementação do projeto

em conjunto com a escola-campo e os residentes (CAPES, 2018).

Para Silva, Rios (2018), no processo de programas de formação inicial, o licenciando ao vivenciar o ambiente escolar de maneira mais autêntica e individualizada, consegue perceber e responder às especificidades de cada momento e interação educativa. Nesse processo, ele passa a considerar as necessidades tanto dos alunos, que buscam sentido no que aprendem, quanto dos professores regentes, que precisam dar significado ao que ensinam, promovendo uma experiência mais completa e significativa. O programa tem como seu principal objetivo, colaborar para a educação básica pública.

De acordo com o edital, as universidades interessadas em serem beneficiadas pelo programa, deve elaborar um projeto que englobe o PRP:

9. DO PROJETO INSTITUCIONAL E SUAS CARACTERÍSTICAS

9.1 O Projeto Institucional deverá ser apresentado à Capes na data estabelecida no Cronograma constante no item 7 e a não apresentação implica a desclassificação da IES.

9.2 Os referenciais para a elaboração do projeto institucional e de seus subprojetos encontram-se especificados no Anexo III do presente edital.

9.3 O Projeto Institucional de Residência Pedagógica será constituído por subprojetos, os quais correspondem aos cursos de licenciatura especificados no item 4.2. 8

9.3.1 Cada núcleo de residência conterá um docente orientador, 3 preceptores e o mínimo de 24 e o máximo de 30 residentes, sendo admitido participantes com e sem bolsa.

9.3.2 Para cada núcleo de subprojeto aprovado no Projeto Institucional será concedido 24 cotas de bolsa na modalidade de residente, devendo a IES, a título de contrapartida, incluir até 6 discentes sem bolsa.

9.3.3 Será admitida a participação de mais de um docente orientador por núcleo de residência nos casos em que a IES optar pelo fracionamento da cota de bolsa nessa modalidade, desde que previsto no projeto institucional e que os beneficiários se comprometam a realizar o acompanhamento dos residentes sob sua orientação durante toda a vigência do projeto.

9.3.4 Cada Preceptor deverá acompanhar o mínimo de 8 e o máximo de 10 residentes bolsistas ou não bolsistas.

9.4 O Projeto Institucional de Residência Pedagógica deverá ser coordenado e executado de forma orgânica e interativa com as redes de ensino, articulando os subprojetos com os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura da IES e das escolas-campo.

9.4.1 Quando a IES tiver somente um subprojeto com apenas um núcleo de residência, o docente orientador deverá assumir a coordenação institucional da Residência Pedagógica e receberá a bolsa de maior valor, desde que atenda aos pré-requisitos dessa modalidade de bolsa.

9.5 O Projeto Institucional de Residência Pedagógica deverá ser apresentado exclusivamente por meio de sistema eletrônico definido

pela Capes, devendo ser elaborado pelo coordenador institucional em conjunto com os docentes orientadores e com a instância responsável pelo estágio supervisionado na IES, se houver (Capes 2018).

O futuro professor ao iniciar PRP, deve ser consciente da pedagogia na qual irá abordar. Neste sentido, para que haja a real melhoria da educação através das Políticas Nacionais de Formação de Professores, é necessário que o docente parta de uma análise crítica da realidade social, na busca pela compreensão e reflexão (Santos 2020).

1.4 PRP Núcleo Educação Física UNESP Bauru

O Núcleo RP Educação Física deu início às suas atividades em Novembro de 2022, através de um edital divulgado nos email institucionais e no sistema de graduação, com a disponibilidade de 15 bolsas para atender os alunos do curso de licenciatura em Educação física da UNESP/Bauru, o grupo:

[...] visa fomentar a formação docente, privilegiando a escola pública como locus. Os(as) licenciandos(as) poderão integrar o cotidiano dos Ensinos Fundamental e Médio, produzir conhecimentos, articular teoria e prática, refletir sobre as políticas públicas, em estreita relação com os(as) preceptores(as), na perspectiva emancipadora, inclusiva e democrática. As ações serão pautadas em processos formativos envolvendo reuniões de planejamento, socialização e avaliação contínuas, divulgação de resultados à comunidade. Serão valorizadas a experiência docente e a construção coletiva, promovendo a corresponsabilidade entre Universidade e Escola na formação docente. (Núcleo, 2022, p. 3)

Durante o período de 18 meses os alunos foram se revezando para realizar as ações nas escolas, escolas essas que foram uma de rede pública estadual e duas de rede pública municipal, sendo que cada escola, era articulada por um professor preceptor, que realizava a função de acompanhar os subgrupos, desenvolver estudos e programar as aulas que posteriormente foram ministrados pelos residentes.

A educação básica tem como premissa promover uma formação humana, social, justa, plural e inclusiva, que respeite e valorize as diferenças e a diversidade cultural, e comprometida com uma postura ética diante das desigualdades que assolam a população brasileira. Nesse bojo, urge a promoção de uma educação emancipadora, inclusiva e democrática, sabendo que o espaço social

da escola tem a capacidade de transformação e, ao mesmo tempo, pode reforçar exclusões. Considerando, como ressalta Candau (2020), que os diferentes contextos pedagógicos e desafios do cotidiano escolar exigem a reconfiguração periódica dos enfoques e questões privilegiadas na ação pedagógica, vislumbramos a efetivação de ações no Núcleo da RP da Educação Física UNESP Bauru fundamentadas em um arcabouço epistemológico, teórico-metodológico e pedagógico, que possibilite o enfrentamento às desigualdades educacionais e sociais marcadas pelas diferenças culturais (Núcleo, 2022, p. 4).

Visando garantir uma formação sólida profissional na licenciatura, conforme proposto pela “Política Institucional de Formação de Professores - UNESP/2017”, o Núcleo da Residência Pedagógica do Curso de Licenciatura em Educação Física, da Faculdade de Ciências, da UNESP Bauru, tem como objetivos (Núcleo, 2022, p. 3-4):

- I – Fomentar a coformação dos(as) licenciandos(as) de Educação Física, mediante a produção e socialização de conhecimentos de forma colaborativa, tendo as escolas de educação básica públicas como locus central da formação;
- II – Fortalecer e aprofundar a articulação teoria e prática na formação dos(as) licenciandos(as) de modo a favorecer a construção da identidade profissional docente assentada em uma práxis pedagógica transformadora, fundamentada no cotidiano da escola e na valorização da experiência dos(as) professores(as) preceptores(as), contemplando o planejamento e desenvolvimento de ações pedagógicas em conjunto com a comunidade escolar e com a integração de conhecimentos entre diferentes componentes curriculares;
- III – Produzir conhecimentos alinhados com os avanços científicos e tecnológicos, visando a formação do(a) futuro(a) professor(a) comprometido(a) com as demandas sociais contemporâneas e com o enfrentamento às desigualdades, desenvolvendo ações em diálogo com a comunidade escolar, numa perspectiva democrática e inclusiva;
- IV – Contribuir para elevar a qualidade da educação básica, valorizando a escola, a profissão docente e a experiência dos professores e professoras da educação básica para a formação e futura atuação profissional dos(as) licenciandos(as).

Para efetivar esse processo, as ações do Núcleo tem como base para a aprendizagem, socialização e produção de conhecimentos o vínculo com os(a) professores(as) preceptores, suas experiências no ato pedagógico em sua concretude nas escolas e seu potencial formador das novas gerações docentes, possibilitando aos residentes articular os estudos teóricos do curso de formação inicial às ações colocadas em prática no contexto escolar (não apenas em práticas

pontuais, mas em um processo contínuo que permita a vivência do cotidiano escolar em todas as suas dimensões) e o desenvolvimento da postura investigativa. Nesse processo, os(as) preceptores(as) também estarão imersos em aprendizagens, mediante a orientação, estudos, reflexões, socialização e produção de conhecimentos no grupo. Promover-se-á, assim, a formação docente articulada entre as dimensões da formação inicial e continuada, concebendo a formação como um contínuo ao longo da carreira docente. Enfatiza Gatti et al. (2019), que experiências de formação de professores(as) no Brasil, consideradas inovadoras, apresentam duração prolongada, foco em estratégias que possibilitam o papel ativo do(a) professor(a) e incentivam a participação coletiva, estabelecendo conexões com os contextos escolares e com as políticas vigentes (Núcleo, 2022, p. 6).

CAPÍTULO 2

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa qualitativa começa com pressupostos e 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 de investigação, a coleta de dados em um contexto sensível às pessoas e aos lugares em estudo e análise dos dados que é tanto indutiva quanto dedutiva e estabelece padrões ou temas.

Segundo Neves (1996) apud Oliveira (2016) a pesquisa qualitativa consiste em investigar determinado fenômeno ao longo de um processo, tendo uma metodologia diferenciada em que o pesquisador adota dados descritivos mediante o contato direto e interativo com o objeto de estudo, tendo como objetivo traduzir e expressar o sentido do fenômeno do mundo social.

Assim, a partir dos objetivos da pesquisa busca-se a compreensão da ótica dos envolvidos na mesma para posteriormente assimilar uma nova compreensão bem como a análise desses dados (Oliveira 2016).

Segundo Denzin e Lincoln (2006) apud Augusto (2013), a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. Seguindo essa linha de raciocínio, Vieira e Zouain (2005) afirmam que a pesquisa qualitativa atribui importância fundamental aos depoimentos dos atores sociais envolvidos, aos discursos e aos significados transmitidos por eles. Nesse sentido, esse tipo de pesquisa preza pela descrição detalhada dos fenômenos e dos elementos que o envolvem.

Godoy (2005) apud Augusto (2013) destaca alguns pontos fundamentais na pesquisa qualitativa, tais como: credibilidade, no sentido de validade interna, ou seja, apresentar resultados dignos de confiança; transferibilidade, não se tratando de generalização, mas no sentido de realizar uma descrição densa do fenômeno que permita ao leitor imaginar o estudo em outro contexto; confiança em relação ao processo desenvolvido pelo pesquisador; confirmabilidade (ou confiabilidade) dos resultados, que envolve avaliar se os resultados estão coerentes com os dados coletados; explicitação cuidadosa da metodologia, detalhando minuciosamente como

a pesquisa foi realizada e, por fim, relevância das questões de pesquisa, em relação a estudos anteriores.

De acordo com Godoy (1995):

A palavra escrita ocupa lugar de destaque nessa abordagem, desempenhando um papel fundamental tanto no processo de obtenção dos dados quanto na disseminação dos resultados. Rejeitando a expressão quantitativa, numérica, os dados coletados aparecem sob a forma de transcrições de entrevistas. Visando à compreensão ampla do fenômeno que está sendo estudado, considera que todos os dados da realidade são importantes e devem ser examinados (p.62).

Para Lüdke e André (1986) a entrevista é um dos instrumentos fundamentais para a coleta de dados, sendo uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa nas ciências sociais. Ela exerce um papel importante não apenas nas atividades científicas, mas também em diversas outras esferas da vida humana.

A entrevista como instrumento de coleta de informações sobre determinado tema científico, é um dos recursos valiosos do processo de trabalho de campo. Entrevista é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador, destinada a construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador de temas igualmente pertinentes tendo em vista este objetivo (Minayo 2014).

De início, é importante atentar para o caráter de interação que permeia a entrevista. Mais do que outros instrumentos de pesquisa que em geral estabelecem uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado “[...] na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde” (Lüdke; André, 1986, p.33).

Para realização deste trabalho foi realizado pesquisa bibliográfica e de campo, que envolveu dois instrumentos de coleta de dados, inicialmente o questionário, por meio do formulário on line para delinamento do perfil dos/as residentes e, no segundo momento, utilizamos as entrevistas do tipo semiestruturada, em que foi possível obter informações de questões concretas, a partir de roteiro de questões previamente elaboradas pelo pesquisador.

É semi estruturada quando o instrumento de coleta está pensado para obter informações de questões concretas, previamente definidas pelo pesquisador e, ao mesmo tempo, permite que se realizem explorações não previstas, oferecendo

liberdade ao entrevistado para dissertar sobre o tema ou abordar aspectos que sejam relevantes sobre o que pensa. Quando fazemos uso de entrevista semi-estruturada, por um lado, visamos garantir um determinado rol de informações importantes ao estudo e, por outro, dar maior flexibilidade à entrevista, proporcionando mais liberdade para o entrevistado aportar aspectos que segundo sua ótica sejam relevantes em se tratando de determinada temática (Negrine, 2010).

As entrevistas foram realizadas de acordo com o roteiro apresentado a seguir, porém para a realização desse trabalho, a análise se centrou nas respostas referente ao eixo temático 2 “PRÁTICA PEDAGÓGICA”.

ROTEIRO ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA

1. CONCEPÇÕES CONSTRUÍDAS (Como o Programa influenciou nestas concepções)

- Para você qual a função da escola?
- Como você compreende o que é ser professor/a?
- Como você compreende o componente curricular Educação Física na escola?

2. PRÁTICA PEDAGÓGICA

- O que você aprendeu sobre a prática pedagógica a partir das experiências proporcionadas pelo Programa, especificamente sobre Planejamento e Regência de aula;
- Quais foram os desafios e dificuldades da docência que enfrentou?

3. APRENDIZAGENS COMPARTILHADAS

- O que você aprendeu e ensinou em seu percurso no Programa, especificamente nas seguintes relações:
 - Sua e o/as professor/as preceptor/as
 - Seus/suas colegas residentes na escola
 - Seus/suas colegas nas atividades coletivas na universidade (residentes, do/da preceptor/a, das professoras coordenadora e colaboradoras)
 - Dos outros membros da escola (gestores/as, demais professores/as, estudantes e seus familiares)

4. PERCEPÇÕES PESSOAIS

- Quem você era quando entrou na Residência Pedagógica e quem você é hoje?
- Durante sua participação no Programa Residência Pedagógica o que foi mais significativo para sua formação?

Os/as participantes da pesquisa foram 20 residentes participantes do Programa Residência Pedagógica Educação Física, os quais concederam as entrevistas devidamente consentidas mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A).

Na qualidade de bolsista/voluntário participante PRP UNESP/Bauru, integrava o quadro de 21 discentes, dediquei-me a analisar os relatos dos/as residentes bolsistas/voluntários participantes do programa com o intuito de conhecer as concepções e perspectivas acerca da formação inicial e da relação que estabeleceram com as práticas pedagógicas e o PRP/Educação Física.

Na entrevista foi solicitado aos participantes da pesquisa que escolhessem nomes fictícios para garantir o anonimato e sigilo ético em pesquisa, os quais são apresentados no Quadro 1 a seguir.

Perfil dos alunos bolsistas:

Quadro 1:

Mês e ano de ingresso no Ensino Médio	Mês e ano de conclusão do Ensino Médio	Mês/Ano de ingresso no curso de Licenciatura em Educação Física UNESP/Bauru	Mês/Ano de ingresso e conclusão (se for o caso) em outro curso superior	Mês/Ano de Ingresso no programa RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA Educação Física - UNESP/Bauru	Tempo (em meses) de permanência no programa RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA Educação Física - UNESP/Bauru	Participação em Projetos
01/2013	12/2015	01/2020		11/2022	18 meses	(Nenhum)
Fevereiro de 2017	Novembro de 2019	Fevereiro de 2020	Nenhum	Fevereiro de 2024	3 meses	Pesquisa
Fevereiro 2017	Dezembro 2019	Fevereiro 2020	Dezembro 2024	Novembro 2022	18 meses	Extensão
Fevereiro 2017	Dezembro 2019	Março 2020		Novembro 2022	15 meses	Extensão, Pesquisa
2004	2007	2/2020	04/2018	04/2023	12	Extensão
12/2001	12/2003	01/2021	12/2012	02/2024	3 meses	Extensão
02/2015	12/2017	02/2020	02/2024	11/2022	14 meses	Extensão
Janeiro de 2016	Dezembro de 2018	2020	Fevereiro de 2024	Novembro de 2022 (logo que iniciou)	12 meses	Extensão
Não me recordo	Dezembro de 2017	2018	2018	Não recordeo	Um ano e oito meses	Extensão, Ensino, Pesquisa
Janeiro 2011	Dezembro 2013	Fevereiro 2016		Abril 2023	7 meses	Extensão
Fev/2016	dez/2018	Fev/2020		Dez/2022	18 meses	Extensão
2017	2019	Março/2020	Janeiro 2024	Março 2023	10 meses	Extensão, Ensino, Pesquisa
02/2016	12/2018	02/2019	02/2024	11/22	12 Meses	Extensão
Fevereiro 2016	Dezembro 2018	Fevereiro 2019		Agosto 2023	8 meses	Extensão
2012	2014	Jan - 2022	Formada em jornalismo junho/2021. Previsão de conclusão dez 2026	Fev 2024	3 meses	Extensão
Janeiro 2016	Dezembro 2018	Fevereiro 2019	Fev/2019 Ingresso Jan/2024 Conclusão	Novembro 2022	14 meses	Extensão, Pesquisa
2014	2016	2020	2023 disciplinas (faltou o TCC) conclusão final 2024	2022	1 ano e 3 meses	(Nenhum)
Janeiro/2014	Dezembro/2016	Fevereiro/2020	Janeiro/2017 - Dezembro/2020	Setembro/2022	18 meses	(Nenhum)
Fevereiro 2016	Dezembro 2018	Janeiro/ 2023	Dezembro 2024	Janeiro 2024	5 meses	Extensão, Pesquisa
02/2015	12/2017	02/2018		11/2022	18	
02/2007	12/2009	Fevereiro /2020		Dezembro/2023	18 meses - Período total	(Nenhum)

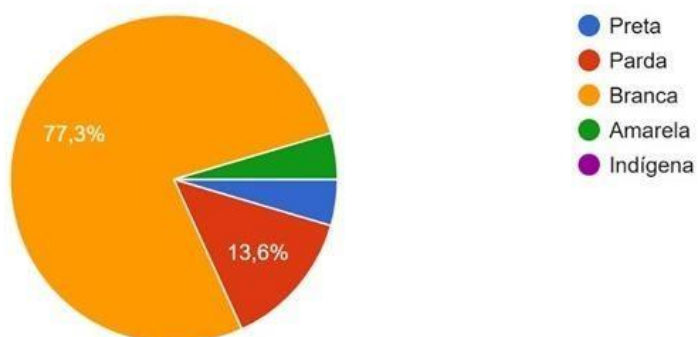
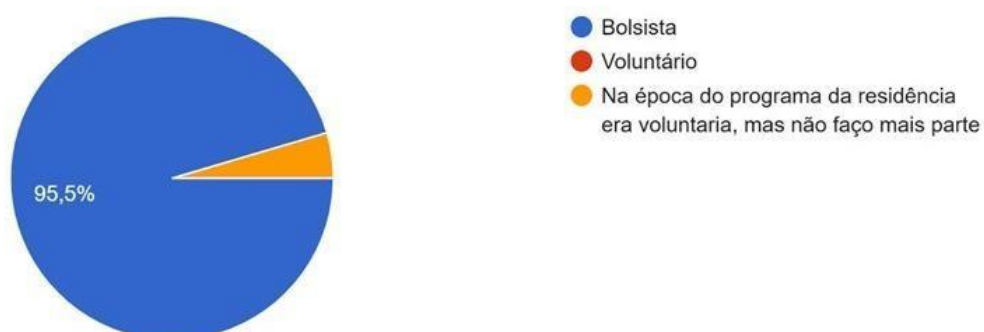
Gráfico 1 - Idade**Gráfico 2 - Gênero****Gráfico 3 - Autodeclaração racial****Gráfico 4 - Bolsista ou voluntário**

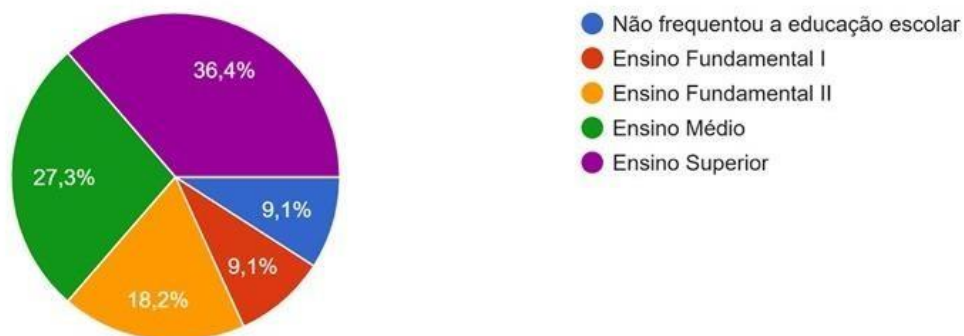
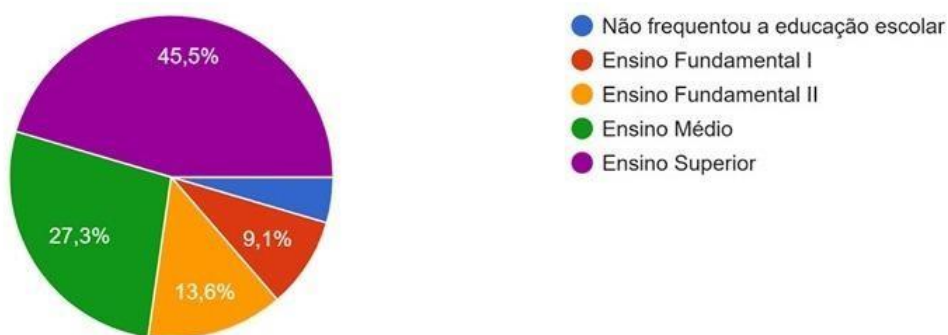
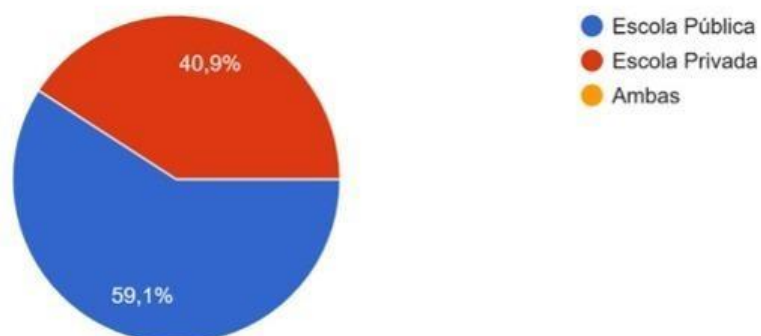
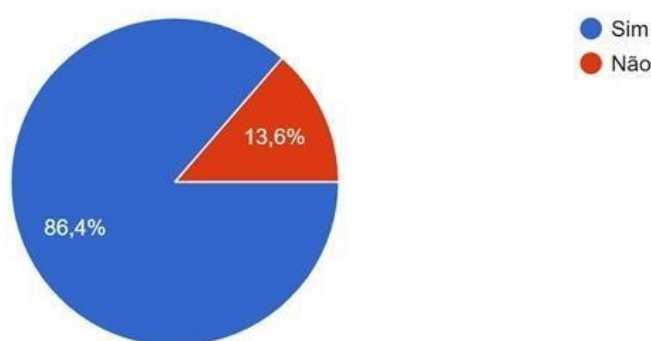
Gráfico 5 - Escolaridade do pai ou responsável**Gráfico 6 - Escolaridade da mãe ou responsável****Gráfico 7 - Instituição(ões) em que cursou o Ensino Fundamental I****Gráfico 8 - Instituição(ões) em que cursou o Ensino Fundamental II**

Gráfico 9 - Instituição(ões) em que cursou o Ensino Médio**Gráfico 10** – Deseja atuar como professor(a) em escolas

As entrevistas foram realizadas em diversos locais, sendo todos nos espaços do Campus da Unesp/Bauru e Departamento de Educação Física Unesp/Bauru e de forma online, com os alunos que não puderam estar presencialmente e as gravações foram realizadas através de um *smartphone* POCO X3 NFC.

As entrevistas foram transcritas na íntegra, através da ferramenta Google Pinpoint e analisadas com referencial de Gomes (2002) com a análise de conteúdo categorial temática na qual as categorias são empregadas para se estabelecer classificações. Nesse sentido, trabalhar com ela significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso. As análises foram realizadas após inúmeras leituras atentas das respostas dos entrevistados, buscando encontrar características em comuns entre elas, quando encontradas, foram novamente analisadas e nomeadas as categorias.

CAPÍTULO 3

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após a leitura atenta e análise dos dados coletados a partir das entrevistas foi possível definir as seguintes categorias para a **Pergunta 1**: A- Contribuições da regência; B- Gestão da aula; e referente a **Pergunta 2**, definiu-se as seguintes categorias: C- Desafios de dinâmica da sala de aula; D- Planejamento e execução da aula.

3.1 Contribuições da Regência

Essa categoria foi desenvolvida através de experiências que os alunos entrevistados tiveram em que consideraram fatores positivos para se desenvolver uma boa regência de aula. O professor como um mediador no processo de ensino-aprendizagem dos alunos deve tomar como o momento de facilitar esse saber, como algo fundamental para a vida docente e com parte disso, vemos o quanto o PRP contribui com isso para o desenvolvimento dos futuros docentes que ainda se encontram em processo de aprendizagem para o exercício de tal atividade, fundamental para o desenvolvimento da sociedade.

Alguns alunos tiveram na residência uma imersão no âmbito da docência totalmente nova e quando não realizadas nesse processo de formação, deixam uma lacuna sobre o que fazer e como fazer na prática, determinadas dúvidas que poderiam ser sanadas através de uma experiência prévia que seja tão real como a prática docente no futuro. De acordo com Juliana, aluna que esteve presente nos dezoito meses do programa, ter participado do mesmo foi:

[...] totalmente novo, então tinha bastante medo e muito receio no começo então do que é ser professor, de como é montar uma aula, como planejar uma aula, como replanejar ela né, então foi algo totalmente novo [...] (Juliana, 2024).

E também Moacir, que durante sua fala, relatou em dois momentos sobre essa novidade:

[...] mas a regência como professor também foi algo novo para mim, parte escrita na lousa, produzir conteúdo, procurar vídeos, essa parte foi nova para mim e me fez além de aprofundar nos temas,

amadurecer e melhorar essa comunicação e essa forma de pensar como que eu vou transmitir esse conteúdo que eu estudei. (Moacir, 2024).

Além do fato de encarar o PRP como uma novidade, os bolsistas também relataram como esse processo foi enriquecedor para a formação, o programa contribui em muito para essa bagagem mais rica, pois você sai de uma função de observação, em que o estágio contribui e passa para uma imersão no âmbito escolar, estudando currículo, pesquisando sobre, elaborando aulas que façam sentido, conhecendo seus alunos e sempre buscando, através disso, estimular uma reflexão crítica e reflexiva dos alunos.

Beatrice: "...logo que eu entrei na residência foi um choque pra mim, eu não estava acostumada com plano de aula, com o posicionamento pedagógico como professora [...] foi tudo muito novo e enriquecedor pra mim..." (Beatrice, 2024).

Moacir: "... eu aprendi muito no projeto da residência pedagógica com as vivências, os amigos residentes, ter uma variação de atividades, que eu não conhecia, ter ideias novas, então foi esse tipo de coisa, que foi me agregando, além de montar uma aula, de controlar uma turma, de saber como é controlar uma turma e tudo isso na prática agregou muito, porque de início eu não sabia nada e no fim se eu pegar uma turma, acredito que eu domino assim, tiro de letra sabe, começo e vou do início ao fim e tiro de letra sabe, o residência agregou muito para minha formação..." (Moacir, 2024).

Da mesma maneira que essas experiências podem ser enriquecedoras, as mesmas também podem causar um certo receio por parte dos discentes, frequentemente enfrentam medo ao assumir a regência de aulas, devido a uma série de fatores emocionais e contextuais. A falta de experiência prática e o receio de não dominar o conteúdo pedagógico ou de enfrentar situações imprevistas em sala geram insegurança. Naujorks (2024) apud Garcia (1999) descreve que essa fase de início na docência é especialmente um período de pressões, considerando que o professor novato precisa obter conhecimento profissional enquanto mantém um certo equilíbrio pessoal. Além disso, a pressão para corresponder às expectativas dos professores e alunos, misturado com a ansiedade de se deparar com uma sala cheia de alunos, reforçam esse sentimento e isso ficou evidente de acordo com Norma:

"... porque eu tinha medo no começo, eu achava que por questão da idade, eles não iriam me respeitar..." (Norma, 2024).

3.2 Gestão de aula

Como já citado anteriormente nesse trabalho, vemos que em muitos aspectos o estágio não contribui para a formação dos estudantes da maneira como deveria, por isso os programas de formação inicial são investimentos na inserção e formação do futuro professor, para que se desenvolva uma coformação de qualidade, *“no estágio a gente não consegue ter regência de aula”*, afirmou Maribel, porém para muitos dos bolsistas, o estágio foi a porta para o início das práticas docentes e para adquirir experiências antes de serem ingressos no programa.

“... a gente não tinha muito contato dentro do estágio, até porque muitas vezes era só observação das aulas, então a residência mudou completamente, montando um plano de aula, um planejamento, qual o conteúdo nós íamos escolher e colocar a quantidade de aulas em cada conteúdo, o planejamento, material utilizado, ver se aquela escola tinha material, então se não fosse a residência, a gente não teria esse contato tanto de reunião com o professor; a residência foi o que aprofundou, tanto é que eu fiz o primeiro estágio, do infantil e logo em seguida entrei na residência...” (Felipe, 2024).

“... Antes da residência eu fiz os estágios obrigatórios, eu até tive acesso alguns planejamentos de aulas, mas a gente não elaborava e eram bem mais superficiais do que o que eu tive na residência. Acho que os professores da residência estavam mais preparados e preocupados em fazer tudo certinho, antes da residência, no estágio eu cheguei a fazer umas três regências, mas sempre com auxílio bem grande do professor junto, mas da residência mesmo eu tive as experiências de regência sozinha e ser basicamente a autoridade da turma a responsável também por planejamento por montar os planos de aula escolher as atividades, até corrigir provas. Aqui na residência foi bem mais completa assim, saindo do estágio, eu não sairia uma professora preparada para dar aula assim de forma alguma...” (Lola, 2024).

Sabemos que os desafios que uma sala de aula proporciona são inúmeros, cada sala de aula possui sua dinâmica e suas especificidades, nas individualidades de cada aluno, temos um ambiente integral, rodeado de culturas, vivências e realidades diferentes, cabe então ao professor saber lidar com essa diversidade.

Para Oliveira (2016) apud Ferraz e Correia (2012) a escola ocupa um papel fundamental, onde o futuro docente poderá ter contato com situações problemáticas

relacionadas à docência, enfrentando os obstáculos com determinação, resultando na construção de uma educação a partir de princípios e ações docentes. Com isso a escola se torna o local de produção e descobertas dos saberes docentes através da inter-relação com os conhecimentos curriculares, sendo esse um suporte para o sistema educativo.

A organização de uma aula, é primordial para que a mesma seja de bom proveito, as discente bolsista Larissa e Marcos relataram respectivamente em suas respostas a importância dessa prática pra ela:

“...Porque antes de dar uma aula, a gente precisa se organizar e planejar o que vai fazer para que a gente possa levar conteúdos significativos ao aluno...” (Larissa, 2024).

“... porque, a partir do momento que a gente é colocado a prova ali, de criar uma aula, montar uma aula, colocar os contextos dentro da aula e aplicar essa aula na prática. Ver o que que funcionou, o que não funcionou, se deu certo ou não: eu vejo que foi isso que me ajudou, que me mudou como o ato de ser professor...” (Marcos, 2024).

3.3 Desafios de dinâmica da sala de aula

Durante a regência de aula pode gerar desafios significativos para o docente, a timidez é uma delas, influenciando aspectos da comunicação, nervosismo, controle de sala, confiança para interagir com os alunos e dificuldades em adotar uma postura assertiva, para manter a organização da mesma, explicar atividades, resolver conflitos e etc. Além disso, a timidez pode afetar a clareza na transmissão de conteúdos, pois o receio de falar em público e o nervosismo limitam a expressão verbal e corporal, *como citado por Larissa “[...] desafios de falar em público mesmo, que eu tenho mais essa dificuldade”*, comprometendo a eficácia da prática pedagógica e o engajamento dos alunos na aula.

A timidez pode atrapalhar a prática docente no início por conta de suas características como ansiedade, baixa autoestima, confiança, porém isso não impede que o profissional docente consiga avançar na carreira profissional. Há dificuldades em apresentações de seminários, eventos, porém essas dificuldades podem ser superadas. A pessoa tímida trava uma luta diária para superar a timidez e com isso se fortalece cada vez mais. Acredita-se que a timidez e a docência podem andar juntas, quando essas estão pautadas na competência, experiência e

conhecimento do docente (Kendzerski 2015).

Para Nenhum:

[...] no começo a principal dificuldade era isso, criar um vínculo com os alunos, tive muitas dificuldades de criar vínculo primeiramente, de perder essa timidez com os alunos, de conversar isso foi o principal, mas aí depois eu fui me soltando. (Nenhum 2024).

Outro assunto que foi apresentado nas respostas trazidas pelos discente foi com relação ao respeito, à falta de respeito observada na indisciplina dos alunos é um grande desafio enfrentado pelos educadores que tem feito parte dos noticiários do cotidiano escolar (Souza; Neto apud Vasconcellos, 1997), os estudantes tinham muita insegurança com relação a isso, devido ao fato de estar se inserindo em um ambiente novo, de não ser o professor formado e os alunos não respeitarem isso, como o sentimento que Luisa teve no início:

“... Eu acredito que no início eu tinha muito receio principalmente em relação ao retorno que os alunos iriam dar, se eles iriam estar respeitando a gente e não só ver a gente como um estagiário, e que vai deixar eles fazerem o que quiser, eu acho que no começo tinha um pouquinho disso, é porque as primeiras aulas que a gente deu né, nos anos finais, em alguns momentos a gente estava ministrando as aulas e precisava chamar atenção dos alunos por algum motivo e a gente chamava, falava um pouco mais alto e os alunos não paravam...”. (Luisa, 2024).

Para muitos dos entrevistados, com as diferentes faixas etárias, temos também diferentes formas de respeito ou não, com os alunos dos anos finais, de acordo com Norma, foi a etapa em que ela mais teve dificuldade na sua participação no PRP:

[...] agora os anos finais é para mim é o mais complicado de todos, mais complicado porque assim que a gente chegou a pegar as outras turmas, né as turmas mais velhas, mas é muito diferente, muita diferença, principalmente da forma que você lida com eles, porque eles começam a te questionar, eles são bem petulantes, tipo eu tenho um problema lá com o aluno que ele não me respeita, ele não me ouve, eu posso falar o que for ele não me ouve, ele só ouve se for o Raul ou o Edson que fala, entendeu? E ele é cheio de piadinha, gracinha então e eu já tentei impor um limite, só que ele não me respeita, ele não me escuta, eu acho que essa é a minha principal dificuldade. (Norma, 2024).

Tony Montana tam relatou momentos em que teve que intervir para obter o respeito da sala:

[...] Um desafio que eu tive foi a disciplina dos alunos, só que existem referências, né? referências bibliográficas que ajudam na resolução

dessas questões. Teve uma ocasião que tinha muita indisciplina em quadra e eu utilizei a ferramenta do Célestin Freinet, chamada regras de sala, em que eu adaptei e escrevi como "regras de quadra". (Tony Montana, 2024)

Conduzir uma turma é um dos maiores desafios para professores, especialmente iniciantes, pois envolve estabelecer um respeito claro entre aluno e professor, para que se crie um ambiente que favoreça o aprendizado. A gestão eficaz do comportamento docente exige equilíbrio entre firmeza e empatia, além de estratégias para resolver conflitos de maneira construtiva e manter o interesse e a motivação da turma. Essa não seria uma dificuldade que os residentes ficaram isentos, pois todos estão em processo de formação:

“...Problema com Regência eu tive também basicamente de ter controle da sala...” (Lola, 2024).

“...prender a atenção dos alunos, ter estratégia quando eles estão dispersos...” (Beatrice, 2024).

Beatrice também levantou um ponto importante em sua respostas, com relação ao uso da tecnologia excessivo por parte dos alunos, fazendo uso do celular durante as aulas:

[...] agora o ensino médio foi mais crítico, porque no ensino médio eles são bem dispersos em relação ao celular então pouco consegue-se prender a atenção deles em relação ao conteúdo, pois eles acham que já sabem que educação física é só ir pra quadra e jogar bola [...] Mas no geral, eu senti muita dificuldade no ensino médio (Beatrice, 2024).

Juliana, durante sua entrevista mencionou tal situação, dizendo que encontrou em uma das salas “*...alunos desmotivados, falavam que não poderiam fazer atividades porque trabalhavam...*”

A Educação Física contribui para o desenvolvimento integral dos alunos, e o professor deve promover atividades que incentivem o aprendizado e a compreensão do corpo e das relações sociais. Essa situação gera um questionamento da atual prática pedagógica da Educação Física escolar por parte dos próprios alunos que, não vendo mais significado na disciplina, desinteressam-se e forçam situações de dispensa. Contudo, valorizam muito as práticas corporais realizadas fora da escola. O fenômeno é mais agudo no Ensino Médio (antigo 2o grau), no qual, desconsiderando as mudanças psicossociais por que passam os adolescentes, a Educação Física preserva um modelo pedagógico concebido para o Ensino

Fundamental (Betti; Zuliani 2002). E quando os alunos estão motivados, isso deixa o professor motivado também nessa troca de relação, de acordo com Marcelo (2009):

A motivação para ensinar e para continuar ensinando é uma motivação intrínseca, fortemente ligada à satisfação de conseguir que os alunos aprendam, desenvolvam capacidades, evoluam, cresçam (p.123).

Gustavo também destacou em suas experiências no ensino médio sobre o desinteresse dos alunos:

[...] Com relação também às próprias salas, os próprios alunos. Têm alunos que são muito difíceis, volto a dizer, principalmente no ensino médio, porque muitos alunos trabalhavam de manhã, ele saíam do trabalho, iam direto para a escola e ficavam lá no período integral. [...] Então essa rotina deles era muito cansativa e isso culminou numa dificuldade nas aulas, porque eles não queriam participar, muitos alegavam estar cansados, que não queriam fazer aula, que não tinham vontade de fazer aula... Então, no ensino médio, foi uma dificuldade também essa adaptação dos alunos na aula, esse tentar fazer eles quererem participar das aulas. (Gustavo, 2024).

3.4 Planejamento e execução da aula

Saber gerir o tempo de uma aula é uma questão que requer muita atenção por parte do professor. Para que se realize uma aula e que ela seja eficaz, é necessário que o docente tenha um ótimo controle sobre ele, saber administrar o tempo de aula requer em muitas das vezes uma experiência prática para que o professor consiga controlá-lo da melhor forma possível, o professor precisa adotar estratégias que otimizem cada etapa do processo pedagógico. Um planejamento detalhado ajuda a definir o tempo necessário para cada atividade, evitando improvisos durante a regência. O PRP contribui muito para que os alunos aprendam a gerir o tempo de aula de uma melhor qualidade e para que quando estiverem em atuação, já como docentes formados, não tenham dificuldades quanto a isso, como relatou Felipe:

[...] que eu senti mais dificuldade, falando mais do início da residência, foi o tempo [...] então o tempo de aula para mim foi um pouco difícil no começo, encaixa as atividades dentro daquele tempo de aula (Felipe, 2024).

Ravina comentou também sobre o uso das aulas de educação física, em que algumas escolas fazem o uso das mesmas para ensaio de apresentação que cumpre com o

calendário da escola, dizendo que:

[...] Eu tive a experiência de nos anos iniciais, a gente ter que interromper boa parte do nosso planejamento, tipo semanas de planejamento para colocar festa junina, que não era festa junina, era festa das regiões então a gente tinha que dar aula de dança e ensinar as crianças, e assim a gente tinha que dividir a nossa aula, metade do tempo era o conteúdo planejado e metade era para ensaio. Nossa foi um grande descaso e uma tristeza, mas é uma experiência também. (Ravina, 2024).

Nenhum e Júlia também mencionaram em suas respostas, como a residência contribuiu para uma melhor gestão do tempo:

“... dificuldade com o tempo, tipo cronometrar aula teórica e aula prática ...” (Nenhum, 2024).

“... e também assim o tempo de cada atividade, será que eu mudo? Será que já tá bom? Então esse foram os desafios e também porque às vezes, na questão do tempo, você reserva 10 minutos, aí 10 minutos é para você tentar fazer com que eles prestem atenção no que você vai tentar começar a dar aula, né?...” (Júlia, 2024).

Alcançar os objetivos proposto em uma aula de educação física requer uma preparação antecipada por parte do docente, Joana Lisboa disse que para ela “...atingir os objetivos da aula, eu acho que é um dos desafios maiores...”, pois nem sempre tudo aquilo que se planeja, sai como esperado, em um ambiente escolar, temos diversos fatores que proporcionam alterações no meio do percurso, para que o objetivo final a que a aula foi elaborada, seja cumprido. De acordo com Prandina e Santos (2016), no Brasil a educação física escolar encontra-se numa situação pouco favorável ao bom desenvolvimento da criança, já que existem muitas dificuldades para que professores consigam exercer suas funções de forma eficiente, como a falta de apoio do Poder Público, baixa remuneração, falta de recursos e incentivo aos profissionais.

Entre essas imprevistos que o professor está sujeito a sofrer, relatado por alguns dos bolsistas entrevistados foi a questão de materiais disponíveis para uso na escola, em algumas escolas, nos deparamos com uma realidade de escassez de materiais para que se desenvolva uma atividade, como citado por Ravina e Gustavo:

“...Dificuldades foram bastante, muitas vezes a gente tinha que adaptar porque não tinha um material [...] às vezes a gente tinha que mudar o planejamento para o material que tinha...” (Ravina, 2024).

“... dificuldades que eu vi entre esses núcleos de ensino foi,

principalmente, com questões de materiais. Nas escolas do Fundamental 1 e 2 tinham muitos materiais, a infraestrutura da própria escola era muito melhor do que na do ensino médio...” (Gustavo, 2024).

Essa realidade de falta de material para elaboração das aulas não esteve presente em todas as escolas que receberam o PRP, de acordo com Moacir:

“...Questão de materiais, passei por duas escolas municipais e uma Estadual nas municipais não tem o que falar, materiais sempre tinham, muito completa até mais materiais do que necessário e já no outro extremo na escola estadual uma carência de materiais que a gente tinha que quebrar a cabeça na hora do planejamento para conseguir adaptar as atividades que dava para ser feitos com aqueles poucos materiais que tinham disponíveis...” (Moacir, 2024).

A falta de materiais na escola, acaba exigindo com que o professor realize adaptações das atividades para os recursos disponíveis, pois sem equipamentos essenciais, o professor precisa ser criativo para modificar o planejamento, mantendo os objetivos da atividade preparada. Durante essas adaptações podem incluir o uso de materiais alternativos ou a reestruturação de outros. Para Gustavo na residência era necessário “... *saber adaptar as aulas conforme o que você tem e conforme o que a escola te dá...*”.

Essa mesma dificuldade esteve presente no percurso de:

“...A gente teve que adaptar muita coisa, tinha bastante material teórico vindo do Estado e a gente tem que lidar com aquilo sem poder ter alternativas para trabalhar...” (Marcos, 2024).

“... Porque, por estarmos na residência, tinha o suporte do professor, que estava lá com a gente na aula, dando suporte, ajudando, adaptando...” (Carolina, 2024).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, que busca compreender as contribuições para a formação de futuros professores e professoras no que tange às práticas pedagógica na perspectiva dos/as residentes e voluntários/as do Programa Residência Pedagógica em Educação física da UNESP/Bauru, procuramos analisar as percepções dos/as residentes bolsistas identificando como o programa contribuiu para as práticas formativas dos mesmos.

Na categoria contribuições da regência, os alunos bolsistas relataram como a regência de aula proporcionada pelo PRP em Educação Física da UNESP/Bauru, é essencial para a formação inicial e pelo fato deles vivenciarem essa prática de forma imersiva, pelo menos pela a maioria dos entrevistados, esse contato com a regência foi novidade e as experiências foram muito enriquecedora, preparando os residentes para desafios reais da docência e superando o medo de vivenciar a rotina docente no futuro, pois alguns residentes não tiveram a experiência do estágio, devido ao fato de a RP ter sido creditada/aproveitada como estágio no currículo,

Na categoria gestão de aula, os alunos bolsistas relataram os desafios enfrentados pelos residentes na dinâmica de sala de aula e alguns comparam o estágio curricular obrigatório ao Programa Residência Pedagógica (PRP) na formação de futuros professores. Muitos estudantes apontam que o estágio se limita a observação e não oferece a profundidade necessária para desenvolver funções necessárias da regência como gerir bem o tempo de aula e realizar um planejamento, essenciais para o exercício da docência.

Na categoria desafios de dinâmica da sala de aula, os alunos bolsistas relataram os desafios enfrentados durante a regência de aula, especialmente em relação à timidez, que por parte dos residentes quepois boa parte dos residentes relataram a dificuldade em se comunicar em publico devido a timidez. Fez parte dos desafios também a insegurança com os respeitos que teriam por parte dos alunos, que passariam a conhecê-los e como seria essa troca. Foi apresentado ainda nessa mesma categoria, as dificuldades em motivar os alunos para as práticas, que em determinadas situações, mais visíveis no ensino médio, não tinha uma participação efetiva dos alunos.

Na quarta e última categoria nomeada de planejamento e execução da aula, os alunos bolsistas relataram sobre a realização de planejamento e execução eficaz

de uma aula, que requer do docente uma boa articulação do tempo da mesma, para realizar as atividades programadas e ainda ter uma boa flexibilidade diante de situações que fogem do alcance do professor, como falta de materiais e a importância de adaptar as aulas conforme essas situações que todo docente está sujeito a passar.

Com esses resultados, podemos inferir que o Programa de Residência Pedagógica em Educação Física UNESP/Bauru mostrou-se ter contribuído com uma formação docente mais sólida e fundamentada, por isso, vale ressaltar a importância dos programas de formação inicial para ser suporte de qualidade para os estudantes que estão nesse, proporcionando uma imersão de teoria e prática que muitos cursos de graduação não conseguem oferecer.

As contribuições da regência se mostraram significativas, com os/as residentes relatando uma transformação em sua percepção sobre o ensino. A transição de observadores para protagonistas na sala de aula, não apenas fortaleceu seus saberes pedagógicos, mas também promoveu um amadurecimento pessoal e de um futuro professor. As experiências permitiram que os residentes refletissem sobre a docência, desenvolvendo competências cruciais como planejamento, execução de aulas e gestão de sala.

Como já apresentado nesse estudo, os programas de formação inicial docente desempenham um papel fundamental na construção de professores qualificados, comprometidos e preparados para enfrentar os desafios da prática docente nos cursos de licenciatura, tais programas são responsáveis por fornecer aos futuros docentes, uma base teórica sólida, aliada a uma vivência prática, que os prepara para os desafios da licenciatura. Reconhecer os professores como sujeitos do conhecimento e produtores de saberes, valorizando a sua subjetividade e tentando legitimar um repertório de conhecimentos sobre o ensino a partir do que os professores são, fazem e sabem constitui as bases para a elaboração de programas de formação.

Em suma, o Programa Residência Pedagógica em Educação Física se estabelece como uma proposta valiosa e transformadora na formação docente, preparando os residentes para os desafios da profissão. As experiências vivenciadas durante o programa não apenas preparam os futuros educadores para o ambiente escolar, mas também os instigam a se tornarem profissionais reflexivos e comprometidos com a educação de qualidade. A continuidade e o fortalecimento

desse programa são, portanto, fundamentais para a evolução da formação de professores na área de Educação Física, garantindo que novos educadores estejam aptos a contribuir efetivamente para a formação integral de seus alunos.

Esta pesquisa foi fundamental para meu percurso formativo docente, ampliando meu conhecimento e reflexão sobre a área de Educação Física e destacando a importância de um programa de iniciação à docência de qualidade. O trabalho me permitiu enxergar, por meio das diferentes perspectivas dos/as bolsistas e colegas de programa, experiências que se transformaram em aprendizado. A pesquisa revelou que o conhecimento adquirido ultrapassa os objetivos do programa, promovendo uma transformação pessoal por meio das reflexões sobre práticas docentes e da convivência com colegas e alunos. Cabe ressaltar neste trabalho também, que infelizmente, até o presente momento de conclusão dessa pesquisa, o Programa Residência Pedagógica se deu por encerrado, não fazendo mais parte dos editais da CAPES, impossibilitando assim, que demais alunos, futuros docentes, que se encontram em processo de formação, possam usufruir de um programa de formação inicial tão agregador como o PRP.

Referências

AUGUSTO, Cleiclele Albuquerque et al.. **Pesquisa Qualitativa: rigor metodológico no tratamento da teoria dos custos de transação em artigos apresentados nos congressos da Sober (2007-2011)**. Revista de Economia e Sociologia Rural, v. 51, n. 4, p. 745–764, out. 2013.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Políticas de formação de educadores (as) do campo**. Cadernos Cedes, v. 27, p. 157-176, 2007.

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. **Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas**. Revista Mackenzie de educação física e esporte, v. 1, n. 1, 2002.

BLOCK, Osmarina; RAUSCH, Rita Buzzi. **Saberes Docentes: Dialogando com Tardif, Pimenta e Freire**. Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas, [S. l.], v. 15, n. 3, 2015. Disponível em: <https://revistaensinoeeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/493>. Acesso em: 6 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.788**, de 25 de setembro de 2008: Dispõe sobre o estágio de estudantes. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: Outubro/ 2024.

CAPES. **Edital Nº 07/2018**

<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-7-2018-pibid-pdf>. Acesso em Outubro/2024

CAPES. Edital Nº 06/2018, **Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-6-2018-residencia-pedagogica-pdf/view> Acesso em Outubro/2024

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior . **Pibid: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência**. Fundação CAPES. Ministério da Educação. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid> Acesso em: Outubro/2024

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **PRP: Programa de Residência Pedagógica**. Fundação CAPES. Ministério da Educação. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programas-encerrados/programa-residencia-pedagogica> Acesso em: Outubro/2024

CRESWELL, John Ward. **Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa: Escolhendo entre Cinco Abordagens**. Penso Editora, 2014.

FERNANDES, Ione. **Cooperação e respeito mútuo: aprendendo com o outro na sala de aula**. 2010.

GATTI, Bernardete A. **A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas**. Revista USP, n. 100, p. 33-46, 2014.

GIGLIO, Celia Maria Benedicto; LUGLI, Rosario Silvana Genta. **Diálogos pertinentes na formação inicial e continuada de professores e gestores escolares**. A concepção do programa de residência pedagógica na UNIFESP. Cadernos de Educação, Pelotas, 2013.

GODOY, Arlida Schmidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. Revista de administração de empresas, v. 35, p. 57-63, 1995.

GOMES, Romeu. **A análise de dados em pesquisa qualitativa**. In: MINAYO, M. C. de S. (org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002.

KENDZERSKI, Clarissa Ribeiro. **Timidez e docência: a perspectiva de uma docente tímida**. 2015.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **O lugar das práticas pedagógicas na formação inicial de professores**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. (Coleção PROPG Digital - UNESP).

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli EDA **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO, Carlos. **A identidade docente: constantes e desafios**. Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 109–131, 2009. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/8>. Acesso em: 7 nov. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. Décima Quarta Edição. São Paulo: Hucitec Editora, 2014

NAUJORKS, Amanda Cristina; CALHEIRO, Lisiane Barcellos. **Saberes docentes no contexto da formação inicial para o ensino de ciências: um estudo de caso**. Cuadernos de Educación y Desarrollo, v. 16, n. 10, p. e6100-e6100, 2024.

NEGRINE, Airton. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: GIL, Juana Maria Sancho; HERNANDEZ, Fernando; NEGRINE, Airton; MOLINA, Rosane Maria Kreuzburg. **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. 3a Ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

NÚCLEO **Residência Pedagógica Educação Física UNESP/Bauru**. Prograd/UNESP; CAPES, 2022.

OLIVEIRA, Anaís Salles. **O PIBID/Educação Física na formação inicial de professores: significados e impactos**. 2016. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Educação Física) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”. Bauru, p.54. 2016

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda?** Revista Brasileira de Educação, v. 24, p. e240001, 2019.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**, São Paulo: Cortez Editora, 2004.

PINTO, Maria das Graças Gonçalves. **O lugar da prática pedagógica e dos saberes docentes na formação de professores**. Acta Scientiarum. Education, p. 111-117, 2010.

PRANDINA, Marilene Zandonade; SANTOS, Maria de Lourdes dos. A Educação Física escolar e as principais dificuldades apontadas por professores da área. Horizontes-Revista de Educação ISSN 2318-1540, v. 4, n. 8, p. 99-114, 2016.

ROSTAS, Marcia Helena Sauer Guimarães. **Formação de professores: aspectos de um processo em construção**. Revista Internacional de Formação de Professores, Itapetininga, v. 4, n. 2, p. 169–185, 2019. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/183>. Acesso em: 27 out. 2024.

SANTOS, Écheley Adriane Indreli et al. **As Contribuições do Programa Residência Pedagógica na Formação Inicial de Professores/As de Geografia da Unila**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso. ECHELEY ADRIANE INDRELI DOS SANTOS.

SANTOS, Sydione; DE TRABALHO–PRÁTICAS, Grupo; NAS LICENCIATURAS, Estágios. **Aprendizagem da docência e formação inicial: relações entre saberes**. In: XI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO–EDUCERE. 2013.

SEGATTO, Catarina Ianni. **O lugar da prática na formação inicial de professores**. São Paulo: Moderna, 2019. 206 p.

SILVA, Fabricio Oliveira da; RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. **Narrativas de si na iniciação à docência: O PIBID como espaço e tempo formativos**. Educ. Form., [S. l.], v. 3, n. 8, p. 57–74, 2018. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/270>. Acesso em: 6 nov. 2024.

SOUZA, Juliana de Fátima; BOSCO, Claudia Starling; OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Políticas de formação e a profissionalização docente no Brasil: O PIBID e a residência pedagógica**. Formação em Movimento, 2020.

SOUZA, Nathalia Tayaná dos Santos; NETO, João Moreira de Paula. Título: **O respeito em sala de aula: relato de intervenção em um sétimo ano de escola pública**.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 1. ed. São Paulo: Vozes, 2002. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 22 out. 2024.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. **O Programa Residência Pedagógica do curso de pedagogia da Unesp Bauru: conjecturas e atuações**. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). Pibid e Residência Pedagógica/UNESP: forma(a)ção de professores em Ciências Humanas em tempos de pandemia. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2024. p.69-84.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Disponível em: <https://www2.unesp.br/portal#!/prograd/normas-da-graduacao/politica-institucional-de-formacao-de-professores/> São Paulo: Unesp, 2022.

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - Residentes

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) (Conselho Nacional de Saúde, Resoluções 466/12 e 510/16)

Prezado(a) Graduando(a) Residente,

Convidamos o(a) Senhor(a) a participar da pesquisa intitulada: **“Programa Residência Pedagógica em Educação Física: Formação Discente e Docente”**, desenvolvida pela pesquisadora Prof.^a Dr.^a Fernanda Rossi do Departamento de Educação, da Faculdade de Ciências, da UNESP Bauru.

A pesquisa tem como objetivo geral identificar e analisar as potencialidades do Programa de Residência Pedagógica em Educação Física/FC/UNESP Bauru para a formação docente inicial e continuada dos(as) residentes e professores(as) preceptores(as) e para a formação dos estudantes da educação básica, na perspectiva da justiça social e emancipatória.

Caso aceite participar da pesquisa, o(a) Senhor(a) será convidado a participar de entrevistas e sessões de grupo focal, presencialmente. As respostas serão gravadas em áudio e utilizadas somente para fins de pesquisa. O seu nome não será identificado nas respostas concedidas. Haverá, também, observação das aulas no âmbito das atividades da Residência Pedagógica na escola, com periodicidade semanal. Essas observações serão registradas em diário de campo e filmadas e fotografadas.

Dadas as características desta investigação, não haverá nenhum custo para participar da pesquisa. Assim como também não haverá remuneração.

Os benefícios desta pesquisa consistem em contribuir para a reflexão e o aprimoramento da formação de professores e de práticas pedagógicas do componente curricular de Educação Física.

Os riscos decorrentes da participação nesta pesquisa são mínimos, tal como o desconforto em responder a alguma questão. Entretanto, caso esse ou algum outro incômodo ocorra, o(a) Senhor(a) poderá comunicar à pesquisadora para a adequação da pergunta ou mesmo deixar de respondê-la.

Os resultados da pesquisa e as imagens (vídeos e fotos) serão publicados e/ou apresentados com fins científicos e educacionais, em meios impressos e/ou digitais, tais como livros/capítulos de livros, artigos, reuniões científicas, produtos educacionais e afins), e também poderão ser divulgados, com os mesmos fins, em páginas na internet e/ou redes sociais (Facebook, Instagram, Youtube).

Quaisquer esclarecimentos poderão ser solicitados no decorrer da pesquisa. Cabe lembrar-lhe, ainda, que o(a) Senhor(a) poderá recusar ou retirar o consentimento livre e esclarecido em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma.

Se sentir-se suficientemente esclarecido(a) sobre essa pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o(a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com o(a) Senhor(a) e outra com a pesquisadora.

Agradecemos antecipadamente a sua contribuição. Em caso de dúvidas éticas o(a) Senhor(a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética/CEP da Faculdade de Ciências de Bauru-UNESP, pelo número (14) 3103-6087, endereçado na Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01.

Local: _____, ____ de _____ de _____.

O(a) Senhor(a) autoriza a divulgação das fotos e vídeos, com fins científicos e educacionais:

(☐) Sim (☐) Não

**Assinatura da Pesquisadora Responsável
participante da pesquisa**

Assinatura do(a)

Dados sobre a pesquisa:

Título do projeto: **Programa Residência Pedagógica em Educação Física:
Formação Discente e Docente**

Pesquisadora Responsável - Orientador(a): **Fernanda Rossi**

Cargo/função: Profa. Dra. do Departamento de Educação/FC

Instituição: Universidade Estadual Paulista – UNESP

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01, Bairro Vargem Limpa
17033-360 - Bauru, SP.

Dados para Contato: e-mail: fernanda.rossi@unesp.br

Dados do(a) participante da pesquisa:

Nome: _____

RG: _____

Endereço: _____

Telefone para contato: (☐) _____ E-
mail: _____



Profa Dra. Denise Aparecida Corrêa
(Orientadora)



Talles Rhenan Gaspar
(Aluno)