
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

LEONARDO CITADINE PIGATI

**NOVAS POLÍTICAS DOCENTES NA
FORMAÇÃO DE PROESSORES:
A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA
EDUCAÇÃO FÍSICA**

Rio Claro
2020

LEONARDO CITADINE PIGATI

NOVAS POLÍTICAS DOCENTES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Orientador: Samuel de Souza Neto

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - Câmpus de Rio Claro, para obtenção do grau de Licenciado em Educação Física.

Rio Claro
2020

P628n Pigati, Leonardo Citadine
NOVAS POLÍTICAS DOCENTES NA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A RESIDÊNCIA
PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA / Leonardo
Citadine Pigati. -- Rio Claro, 2020
36 p. : tabs.

Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado e
licenciatura - Educação Física) - Universidade
Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências,
Rio Claro

Orientador: Samuel Souza Neto

1. Projeto Residência Pedagógica. 2. Formação
de Professores. 3. Educação Física. Título.
Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp.
Biblioteca do Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo
autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Agradecimentos

Gostaria de agradecer as seguintes partes:

Primeiramente a minha família, meu pai, minha mãe e minha irmã que me deram suporte em todos os momentos que estive dedicado a realização deste trabalho. E meus amigos que ajudaram a superar os momentos de dificuldade na vida acadêmica e pessoal.

Agradecer especialmente ao meu professor e orientador Samuel de Souza Neto, que aceitou caminhar junto a mim na construção deste trabalho com muita paciência e dedicação, acrescentando ainda mais conhecimento na minha formação.

Resumo: Esse trabalho teve como ponto de partida fazer uma análise das contribuições do Programa Residência Pedagógica – Núcleo: Educação Física – Unesp Rio Claro na formação do residente, a partir da problemática de formar um professor reflexivo. Objetivamente buscou-se compreender se o Programa Residência Pedagógica trouxe contribuições para a reflexão e a análise da prática por meio das estratégias de formação que foram utilizadas. Metodologicamente elegeu-se como estratégia na pesquisa qualitativa, o estudo documental complementado por trabalhos de narrativa científica provenientes do relato de experiência e da auto etnografia na qual o pesquisador torna-se sujeito da pesquisa, fundamentado na capacidade de expressar sua flexibilidade. Aponta-se como aspectos significativos, as singularidades do PRP e as semelhanças com o estágio supervisionado, os instrumentos formativos de reflexão construídos a partir do portfólio, casos de ensino, análise de prática entre um vai-e-vem entre teoria e prática onde a mobilização de saberes acontece seguindo um itinerário. Para além das dicotomias entre Residência Pedagógica e Estágio Supervisionado, teoria e prática, o trabalho permitiu visualizar aspectos do exercício de uma profissionalidade docente. Portanto, há contribuições e limites do programa identificadas através do processo de discussão, mas que se evidencia como um achado pensar a Residência Pedagógica e o Estágio Supervisionado como projetos complementares e, não, em oposição ou substituição dentro de uma perspectiva de se formar para uma profissão.

Palavras-chave: Formação de professores; Professor Reflexivo; Residência Pedagógica; Educação Física.

Lista de Quadros

Quadro 1 - Residência Pedagógica: Proposta do Edital.....	21
Quadro 2 - Residência Pedagógica: Proposta do Núcleo Educação Física da UNESP/RC.....	22
Quadro 3 - Residência Pedagógica: Projeto de Ensino do Residente – Portfólio..	23
Quadro 4 - Residência Pedagógica: Portfólio Reflexivo do Residente.....	24
Quadro 5 – Residência Pedagógica: Habitus Docente.....	25
Quadro 6 – Residência Pedagógica: Cultura Profissional.....	26

SUMÁRIO

1. Introdução.....	7
• 1.1 Apresentação do problema de estudo.....	7
• 1.2 O problema de estudo e sua importância (justificativa).....	9
• 1.3 Questões a investigar.....	12
• 1.4 Objetivo do estudo/pesquisa.....	12
• 1.5 Organização do Estudo.....	13
2. Procedimentos Metodológicos.....	14
3. A produção dos dados.....	18
• 6.1. A residência Pedagógica.....	18
• 6.2. A Residência Pedagógica na Proposta do Núcleo Educação Física – UNESP/RC.....	20
• 6.3. Relato de Experiência e Auto Etnografia como Narrativas Científica.....	23
4. A discussão da análise dos dados.....	28
• 4.1 Residência (pedagógica): origem, prática, engajamento e reflexão.....	28
• 4.2 As estratégias formativas da prática reflexiva: planejamento, conteúdo e avaliação; portfólios, caso de ensino e análise de prática.....	29
• 4.3 Residência pedagógica: uma experiência nova no campo da prática profissional ou uma repaginação do estágio supervisionado (ES) com uma cara nova?.....	30
5. Considerações Finais.....	31
6. Referências Bibliográficas.....	33

1. INTRODUÇÃO

1.1 Apresentação do problema de estudo

Ao ingressar no curso de Educação Física não tinha em mente a ideia de tornar-me um docente e trabalhar dentro da escola. Porém, no decorrer do curso floresceu o interesse pela área e pela profissão de professor (NÓVOA, 1992). Após dois anos de graduação, no momento de escolher a modalidade de licenciatura consegui me identificar, ainda mais, com a profissão, as matérias específicas desta modalidade foram esclarecedoras e essenciais na minha formação.

Nesse período, em sala de aula, eram constantes as discussões que ocorriam a respeito da formação de professores (BRASIL, 2002; BRASIL, 2004; BRASIL, 2015), dos seus problemas e desafios (TARDIF, 2002), principalmente, nas disciplinas de estágio curricular obrigatório (VEDOVATTO; SOUZA NETO, 2015; SOUZA NETO; SARTI; BENITES, 2016), as quais procuravam levar aos alunos a experiência de ensinar e a relacionar teoria com a prática e a prática com a teoria (ALTET, 2001).

Porém, muitas vezes, essas questões pareciam distantes.

Incomodado com essa situação, na tentativa de buscar algo que acrescentasse a minha formação como professor, um divisor de águas, comecei a participar do Programa Residência Pedagógica – parceria CAPES-UNESP/Rio Claro: 2018 -2020, se tratava de um projeto exclusivo para alunos da modalidade licenciatura do curso da Educação Física.

O programa caracterizou-se por ter objetivos amplos que envolviam desde a ambientação na escola até a imersão na realidade escolar, considerando como pressupostos desse processo a prática e a reflexão da prática na formação por meio

das experiências de ensino (BRASIL, 2018). Portanto, promoveu a inserção do licenciando na educação básica escolar. Desse modo, a centralidade do projeto estava na necessidade de exercitar mais claramente a relação entre teoria e prática profissional, embasado na experiência (LARROSA, 2002), uma experiência que tinha como componentes um projeto coletivo e um projeto individual.

Na contemporaneidade, exercer a profissão de professor é algo diferente do que era no passado, com o desenvolvimento, principalmente, tecnológico, ocorreram diversas mudanças sociais que trouxeram implicações para as escolas, com o surgimento de um novo tipo de aluno, assim como de necessidades, levando a escolarização a uma perspectiva híbrida. Híbrida no sentido de se ter acesso a outras informações, realidades que escapam, muitas vezes, do entorno do professor, ao mesmo tempo que se pode ter também um processo de exclusão social de quem não tem acesso as essas informações ou tecnologias. As mudanças exigem dos futuros professores que estejam capacitados para lidar com essas situações e consigam se manter em um mercado de trabalho.

Nesse sentido, Fontana e Fávero (2013) apontam que é essencial para uma formação de qualidade uma mudança de postura que se inicia na formação inicial e tem a sua progressão na formação continuada do docente, introduzindo-se nesse processo o conceito de desenvolvimento profissional (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999). Portanto, tanto a formação inicial como a formação continuada se tornam processos de desenvolvimento profissional que devem levar as pessoas a um crescimento profissional que supere o estágio em que se encontra.

Isso significa que o conceito de professor como profissional que reflete sobre sua prática de forma crítica (SMITH, 1999) passa a ser uma preocupação de todos os profissionais envolvidos no processo de ensino/aprendizagem. No entanto, as discussões acerca da constituição de uma prática pedagógica reflexiva e crítica de formação de professores, no sentido de os levarem a uma emancipação (BRASIL, 2015), é uma questão que desafia a todos neste processo contínuo de formação que começa na escola, passa pela universidade e segue no exercício profissional (TARDIF, 2002).

Sabendo da existência dos desafios presentes na formação dos professores, o trabalho de Silva (2005) lista as dificuldades que o estágio curricular obrigatório enfrenta ao desempenhar seu plano de formação, como: a valorização das certezas e a punição das dúvidas; a dissociação entre a teoria e a prática, fragmentadas; o distanciamento entre a universidade e a escola como instrumentos de formação. Da mesma forma Rocha et al. (2020) reconhecem que no campo da formação, os casos de ensino (BRASIL, 2002) podem ser utilizados na relação teoria-prática, assim como hoje se propõe os portfólios como política de formação (BRASIL, 2019) e a parceria entre Universidade e Escola como algo a ser estreitado (VEDOVATTO; SOUZA NETO, 2015).

Nesta direção, Andrade (2005) nos alerta que nenhum profissional que esteja preocupado com a excelência profissional está satisfatoriamente formado após o curso de graduação, principalmente os professores cujo contexto da profissão sofre mudanças velozes, e exige um profissional com múltiplas competências. Assim sendo, acreditamos que o Programa Residência Pedagógica (BRASIL, 2018) pode ser uma tentativa de buscar meios competentes para formação. De modo que o futuro profissional, através da reflexão, consiga acompanhar as mudanças da profissão, não ignorando outras contribuições exitosas que ocorrem no mundo da educação e formação. A partir das considerações efetuadas elegeu-se como problema de estudo a residência pedagógica (RP), apresentando a seguinte questão:

Quais são os elementos que fazem da Residência Pedagógicas uma experiência nova no campo da prática profissional ou ela é uma repaginação do estágio supervisionado (ES) com uma cara nova?

Elegeu-se nesse processo como ponto central de análise a reflexão sobre o Programa Residência Pedagógica

1.2 O problema de estudo e a sua importância (justificativa)

A questão ora apresentada insere-se nas transformações profundas que a formação docente vem enfrentando do século XX ao século XXI, tanto em âmbito internacional como nacional, com relação aos agentes; espaços; lugar de formação;

modalidades; e, duração dos estágios (BRASIL, 1996, 2002a, 2002b, 2008; BORGES, 2008).

Estas transformações que estão na base do movimento pela profissionalização docente (HOLMES GROUP, 1986) apontam o ensino como uma atividade profissional de alto nível, baseado em uma sólida base de conhecimentos (SHULMAN, 1987) com formatos específicos em função de cada país (TARDIF, 2002).

De modo que o ponto de convergência é o de considerar a prática como um lugar de formação e produção de saberes (BORGES, 2008). Parte-se do pressuposto de que o desenvolvimento da prática profissional deve perpassar pela análise de práticas, em busca de alcançar uma racionalidade prática (SCHON, 1992). Nessa perspectiva, Schön (1992) propõe ao professor dois momentos de análise: (1) a reflexão na ação, estabelecida por decisões imediatas, que levam o docente a recorrer ao repertório de decisões experienciadas, e a (2) reflexão sobre a reflexão na ação, a qual caracteriza a análise reflexiva distante do momento da ação.

Neste contexto, as ideias de profissional reflexivo de Schon (1992) marcaram fortemente o campo da formação de professores inspirando reformas relacionadas a essa área. O conhecimento da ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação marcaram a presença de uma racionalidade prática presente na atividade do professor. Porém, Tardif e Moscoso (2018) tratam a noção de reflexão de forma mais ampla e buscam contemplar aspectos que foram esquecidos após a ampla difusão dos estudos de Schon, incluindo a perspectiva coletiva.

Grosso modo, é possível identificar dois tipos de problema gerados pelas ideias schöneanas. Em primeiro lugar, pode-se considerar que são obscuras, limitando-se a entregar intuições ou indicações gerais sobre processos extremamente complexos, sem detalhá-las de maneira rigorosa. Em segundo lugar, critica-se o aspecto extremamente formal da reflexão profissional. Sabe-se que o profissional reflexivo "reflete" logicamente sobre sua prática e na prática. Mas quais são os conteúdos dessas reflexões e do que elas tratam? Não parece claro, sobretudo porque os conteúdos e limites nem sempre são apresentados ou acabam ignorados. (TARDIF; MOSCOSO, 2018).

Apesar de algumas fraquezas relacionadas ao conteúdo e realização, como reação a esse empobrecimento da ideia de reflexão, tentou-se valorizar a existência e o interesse de outras diversas tradições intelectuais que permitem enriquecer a visão da reflexão para compreender melhor o trabalho de Schon. Dessa maneira, melhorar o impacto que o trabalho e as ideias de Schon podem trazer para a formação de professores se constituiu um desafio.

Freire (1996) aponta que ao voltar-se sobre a prática, não se pode manter uma curiosidade ingênua, é preciso possibilitar que ela se torne crítica para que haja uma reflexão capaz de se tornar formadora. A ideia de um profissional reflexivo, apoiada por esse pensamento, constrói um profissional que age de acordo com a individualidade de cada situação de forma autônoma, mantendo um vínculo reflexivo com o trabalho, deixando de ser apenas técnico.

Este processo reflexivo ocorre não só a tomada de decisão, como provoca processos de desenvolvimento profissional.

O desenvolvimento profissional pretende provocar mudanças nos conhecimentos e crenças dos professores. Por sua vez, a mudança nos conhecimentos e crenças provoca uma alteração das práticas docentes em sala de aula e, conseqüentemente, uma provável melhoria nos resultados da aprendizagem dos alunos. (MARCELO, 2009, p. 15)

Neste cenário encontramos a proposta da ideia de residência como uma “promessa” de se avançar no campo do estágio supervisionado. O termo “residência”, na Educação, tem sido citado na literatura brasileira (BRASIL, 2007; SILVESTRE e VALENTE, 2014; FARIA e DINIZ-PEREIRA, 2019) como, residência educacional, residência docente e residência pedagógica.

Porém, no que diz respeito, a ideia de residência pedagógica se faz referência a formação dos cursos de medicina, no qual “o aluno no período após o término do curso se dedicaria à uma prática intensa acompanhada por profissionais experientes da área”, onde seriam testados os conhecimentos adquiridos e as novas habilidades (BRASIL, 2007, p.3).

Assim, ao transferir a ideia de residência pedagógica para modelo de estágio supervisionado muda-se o contexto e esse passa a ser feita na articulação entre a formação inicial com a formação continuada, mas com ênfase em quem ainda não está formado. Portanto, inverte-se o processo numa tentativa de indução profissional dos estagiários em escolas públicas. De modo que Sobreira (2010) chama a atenção para não se criar um abismo ainda maior entre teoria e prática, uma vez que na sua concepção original essa prática ocorreria apenas após o término do curso.

Todavia, Faria e Diniz-Pereira (2019) chamam a atenção para os aspectos que podem ser considerados representativos, como: a acessibilidade a profissionais mais experientes; a conquista da confiança do aluno; a troca de experiência com profissionais mais graduados; a segurança profissional; autonomia; a tomada de uma postura mais humana; concepção investigativa; a aceitação e discussão de diferentes visões; entre outras possibilidades.

Concluindo, Gatti (2016) afirma que as preocupações com a melhoria na qualificação da formação de professores não são recentes, considerando como pontos vitais dessa discussão a forma de participação prática em um programa educacional, sua inserção na instituição e no sistema, o que nos leva às questões a investigar.

1.3 Questões a investigar

Entre as questões a investigar estão:

Quais são os elementos que caracterizam o programa residência pedagógica?

Como as estratégias do projeto residência pedagógica – núcleo Educação Física incorporaram os pressupostos da reflexão no processo de formação?

Quais são as suas contribuições e limites do programa e projeto residência pedagógica?

1.4 Objetivos do estudo/pesquisa

O objetivo do estudo é compreender se o Programa Residência Pedagógica trouxe contribuições para a reflexão e análise da prática por meio das estratégias de formação que foram utilizadas.

Especificamente se busca:

(a) averiguar na literatura o que se entende pela terminologia residência e, em específico, residência pedagógica;

(b) identificar no programa institucional de residência pedagógica e no projeto residência pedagógica – núcleo: Educação Física a questão da reflexividade, bem como o conhecimento, a prática, e o engajamento profissional nas estratégias utilizadas e;

(c) analisar uma das estratégias formativas na residência pedagógica - núcleo Educação Física, no que se refere a questão da prática reflexiva em termos de planejamento, conteúdo e avaliação.

1.5 Organização do Estudo

Efetuada o encaminhamento da problematização da proposta desse estudo, bem como apresentando a justificativa de pesquisa fundamentando-a, os objetivos e as questões a investigar na INTRODUÇÃO. O próximo capítulo 2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, momento em que justifica algumas alterações da proposta de investigação, aborda as estratégias que foram incorporadas para a produção da pesquisa e apresenta o relato de experiência, o caso de ensino e a análise da prática como narrativas de produção científica.

Nesta direção, o capítulo 3 PRODUÇÃO DOS DADOS elucida os quadros que emergiram dos documentos encontrados. Nesta direção, o capítulo 4 DISCUSSÃO DOS DADOS apresenta uma síntese desse processo reflexivo. Por fim, o trabalho é fechado com a apresentação de algumas CONCLUSÕES.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Opta-se pela **pesquisa qualitativa**, tendo na **análise documental**, a metodologia escolhida para efetuar leitura de diferentes tipos de documentos, buscando identificar informações relevantes para o tema em pauta a partir da questão de estudo. Segundo esta perspectiva, um fenômeno pode ser mais bem compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada.

Na visão de Lüdke e André (1986, p. 18), o estudo qualitativo é aquele “que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. Porém, Bogdan e Biklen (1991) discutem o conceito de pesquisa qualitativa acrescentando cinco características básicas que configurariam esse tipo de estudo:

- A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.
- Os dados coletados são predominantemente descritivos.
- A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto.
- O “significado” que as pessoas dão as coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador.
- A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Nesta direção, o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno. (GODOY, 1995). Portanto, a “análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse” (CAULLEY apud LÜDKE e ANDRE, 1986, p. 38).

Desse modo, a utilização dos documentos na pesquisa apresenta algumas vantagens, entre elas o fato de que são uma fonte não-reativa, permitindo a

obtenção de dados quando o acesso ao sujeito é impraticável ou quando a interação com os sujeitos pode alterar seu comportamento (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Assim sendo, esse método permite que o investigador, antes de iniciar realmente a investigação, delimite etapas, procedimentos, maneiras de organização e categorização específicas e adequadas aos seus objetivos, a fim de encontrar informações relevantes.

Porém, entendendo também que poderia não dar tempo a aprovação do projeto no comitê de ética introduziu-se no corpo desse trabalho uma metodologia complementar, envolvendo o **relato de experiência** e a **auto etnografia** como **narrativas científicas**.

Dessa forma entendeu-se que, de um lado, nós manteríamos a ideia original de estudo documental, analisando documentos oficiais de domínio público, como o Edital CAPES da Residência Pedagógica, assim como o Projeto de Residência Pedagógica do Núcleo de Educação Física – UNESP/RC e, por outro lado, se poderia considerar como dado científico o relato de experiência e a auto etnografia desse pesquisador ao participar deste projeto.

Para este fim, nós estaríamos considerando os seguintes trabalhos: portfólio reflexivo; caso de ensino e análise da prática (plano de aula) desenvolvidos pelo próprio pesquisador ao participar desse projeto no período de 1/08/2018 a 31/01/2020.

Gatti et al. (2019) consideram como narrativas, as autobiografias, memoriais, experiências, bem como os diários reflexivos, portfólios e casos de ensino porque permitem a reflexão da prática pedagógica e a mediação entre teoria e prática. Porém, Larrosa (2002, p.21) delimita a experiência (do latim *experiri*, provar - experimentar) como “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”, sendo muito importante separar o saber de experiência [da relação entre o conhecimento e a vida humana (p. 26)] do saber das coisas; bem como o conhecimento da informação, da opinião, pois para o “sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos”, “por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura” (p. 24) que se encerra em “uma reflexão do sujeito sobre si” (p. 26) em um território de passagem.

Em se tratando de um relato de experiência (RE), como narrativa científica, Daltro e Faria (2019) legitimam a experiência enquanto fenômeno científico, considerando o registro documental-analítico como uma ferramenta político/social de compreensão da diversidade própria da ciência contemporânea. Para este fim, os autores propõem seis passos de referência para sua construção:

- (a) Compreender o RE como uma “produção documental afirmada como trabalho de linguagem, de narrativas”.
- (b) “A construção documental de um RE implica, a priori, que seu(s) autor(s), ou pelo menos um deles, seja sujeito participante do contexto da vida real em estudo”. Neste estudo o próprio pesquisador.
- (c) “A experiência vivida deve se apresentar a partir de sua natureza vária”, pois não se trata de “descrever a coisa em si”, mas de, “a partir da experiência do autor, gerar novas noções teóricas com capacidade de provocar a emergência de outras problematizações e processos”.
- (d) “O manejo do referencial teórico fundamentador da leitura da experiência deve ser apontado para a confecção de novos saberes”, a partir de uma “escrita política e analítica, revelando o lugar de onde fala o autor”.
- (e) “A narrativa de um RE deve ser construída de maneira acessível para todas as pessoas interessadas no tema e não só para pesquisadores”, pois “as teorias escolhidas devem estar colocadas claramente em seus princípios e fundamentos, assim como a problemática que está sendo discutida”.
- (f) “As conclusões devem ser evitadas”, considerando que o trabalho deve levar em conta “os resultados do projeto e das lições aprendidas antes, durante e depois de estruturado um saber sobre a experiência”. (DASTRO; FARIA, 2019, p.234-235).

Assim sendo, o relato de experiência (RE) estaria contido no portfólio, pois a própria ideia de portfólio implica a reunião de um conjunto de documentos ou produções. Porém, por ser um portfólio reflexivo, ele, necessariamente, traz consigo a reflexão teórica sobre a própria experiência. Por outro lado, a ideia de caso de ensino vem nesse contexto com a perspectiva de se melhorar a relação teoria-prática na prática pedagógica, e, por fim, a análise da prática envolve não só identificar os elementos que estão subjacentes a um plano de aula, enquanto cultura

profissional, mas também de dimensionar este processo na forma de um *check list* no qual a profissionalidade docente (CONTRERAS, 2002) emerge.

No entanto, visando dar mais um pouco de fundamentação para o relato de experiência foi introduzido também a auto etnografia focada em trabalhar o período de vinculação do pesquisador com o Programa Residência Pedagógica – Núcleo: Educação Física. O campo de estudo foi escolhido devido ao fato de estar diretamente relacionado as novas estratégias na formação de professores.

Outrossim, a presente pesquisa está centrada também nos pressupostos da auto etnografia (JONES, ADAMS E ELLIS, 2013) como estratégia de pesquisa qualitativa por meio da qual conhecimento e experiência se põem em ação, e o pesquisador se torna sujeito da pesquisa (MIRANDA; BORTOLETO, 2018).

Nesta perspectiva, um fenômeno pode ser mais bem compreendido, no contexto em que ocorre e do qual é parte, se for analisado numa perspectiva integrada.

Esse estilo de pesquisa adota critérios importantes e que estão diretamente ligados aos objetivos já descritos, tendo como referência que os dados obtidos, a partir destas fontes, têm um denominador comum, ou seja, a sua análise depende fundamentalmente das capacidades integradoras e interpretativas do investigador (COUTINHO, 2018).

Dessa forma, os recursos utilizados para essa pesquisa serão integrados na análise de todos os trabalhos produzidos por mim na entrega do Relatório Final do Residente encaminhado a CAPES, bem como sendo utilizados também dados do Edital CAPES – 2018 e 2020, assim como consulta ao Projeto do Núcleo: Educação Física vinculado ao PRP. Neste Relatório Final do Residente encontra-se os documentos produzidos por mim, como: relatório reflexivo, caso de ensino, análise de prática.

Dessa forma foram elaborados instrumentos de análise na forma de quadros, que sintetizam os documentos e as memórias resgatadas a fim de tornar mais clara e eficiente para a produção dos dados e respectiva discussão.

Por fim, não menos importante encontra-se a análise de conteúdo. Para Lüdke e André (1986, p. 18) “[...] é preciso que a análise não se restrinja ao que está

explícito no material, mas procure ir mais a fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente ‘silenciados’. O que significa “[...] ler e reler o material até chegar a uma espécie de ‘impregnação’ do seu conteúdo” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.48). Ou seja, o pesquisador deveria possuir uma ideia mais ou menos clara das possíveis direções teóricas do estudo para poder trabalhar o material acumulado, buscando destacar os principais achados da pesquisa.

3. A PRODUÇÃO DOS DADOS

3.1 - Residência Pedagógica

A ideia de Residência Pedagógica, vinculada ao curso de graduação, surgiu pela primeira vez em 2007, por meio do Senador Marco Maciel, PL n.º 227/2007, inseria na LDBEN e chamada de “Residência Educacional”. Oferecida como formação continuada tinha como público-alvo professores habilitados para a docência, na etapa ulterior de formação, inspirada na Residência Médica.

Em 2012, um novo Projeto de Lei do Senado proposto pelo Senador Blairo Maggi (PLS 284/2012), resgata o projeto citado de 2007, porem com algumas mudanças, sendo uma delas o nome, que passou a ser conhecido como “Residência Pedagógica”, além de ter sido retirada a obrigatoriedade de ser oferecida na fase ulterior de estudos. Por fim, a Capes instituiu, por meio da Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, o Programa de Residência Pedagógica como conhecemos atualmente.

Os projetos de leis citados acima revelam diferentes motivações que levaram a estruturação do programa na formação docente, além de considerar ambientes utópicos que fogem a realidade das escolas públicas e das reais condições de trabalho que os professores enfrentam no cotidiano escolar (GIGLIO, 2020).

Distinta da residência médica pelo fato de, atualmente, estar presente na formação inicial da graduação, o PRP no modelo atual adotou o campo da imersão do futuro licenciado no ambiente escolar. A articulação de tempos e espaço de

aprendizagem cria raízes na "Pedagogia da Alternância" (NOSELLA, 2014), permitindo criar espaços híbridos de formação, considerados universidade e escola.

Na atual estrutura, a Residência Pedagógica considera a formação inicial articulada a formação continuada para benefício mútuo, em função de um conjunto de conhecimentos teórico-práticos da universidade e da escola e as suas experiências. É nesse momento que se criam os saberes pertinentes a prática, as

reflexões acerca dos desafios e a sensibilidade comprometida e responsável para com a educação (GIGLIO, 2020; FELIPE, 2020).

No tocante a esses aspectos, Silva Tinti e Da Silva (2020, 168) constataram que "no âmbito do PRP, uma prática de regência emerge de um movimento de investigação do contexto escolar e é fruto de um trabalho coletivo e colaborativo entre residentes, docentes orientadores e preceptores"

Assim, o PRP possui algumas características semelhantes ao PIPID e ao estágio supervisionado que propiciam a imersão no contexto de trabalho, além de caminharem no mesmo sentido de privilegiar a formação na e para a investigação. Contudo tratam de modelos de formação diferentes, considerando-se que o estágio supervisionado vem enraizado em um modelo mais tradicional de ensino, enquanto a Residência Pedagógica, por sua vez, apresenta-se como algo que pode se tornar inovador.

No entanto, para Paniago e Belisário (2020) é possível encontrar, ainda, resquícios de racionalidade técnica no PRP, pois a mera aplicação na prática implica em formar professores repetidores de tarefas e orientações, levando em consideração a alta carga horária exigida. De modo que se concluiu que emerge a necessidade de mais momentos formativos para os licenciados e professores preceptores (VASCONCELOS, 2020).

Porém, é possível afirmar que o PRP apresenta características relevantes para que haja avanços na formação de professores ao propor um trabalho mais próximos entre preceptores e residentes, escola e universidade, uma vez que ambos apresentam as suas candidaturas devendo ter em comum um projeto de se formar professores.

Isso implica em assegurar a articulação entre teoria e prática ambientada no contexto da escola, a participação de diversos agentes formadores e o enfoque reflexivo na construção da práxis pedagógica, ou seja, na formação teórico-prática na qual a ação do docente retorna para a teoria em forma de reflexão como meio de aperfeiçoamento das ações.

No entanto para Silva (2020), a teoria e a prática na Residência Pedagógica não podem existir sozinhas e relacionar-se conforme as características do ambiente, referendando que na universidade encontramos uma base teórica e na escola a aplicação na prática.

A práxis exige que a atividade pedagógica de formação tenha a intenção/ideia e a ação como processos indissociáveis no fazer docente, pois o ato pedagógico é sempre intencional e o docente necessita da clareza consciente de sua intencionalidade, transformando-o em ação na medida que também essa ação transforma o seu fazer e a si próprio numa direção de caráter emancipador (SILVA, 2020, p. 114)

Dessa forma, quando se pensa em um modelo de formação com fundamento na racionalidade crítica, o que se busca como contrapartida é preparar os professores para promover a cidadania de forma autônoma, na qual se pode escolher os caminhos que convergem para o aprendizado do aluno, por meio da reflexão crítica sobre seu próprio conhecimento prático. Logo objetiva-se formar professores pesquisadores (DINIZ-PEREIRA; ZEICHNER, 2017; SILVA, 2020).

Embora haja esta compreensão também se admite que a Residência Pedagógica, por ser financiada e contar com condições objetivas, humanas e materiais favoráveis pode não mudar nada, repetindo mais do mesmo que vem acontecendo em algumas escolas, quando uma parceria efetiva entre universidade e escola não acontecem.

Neste contexto, a proposta do Núcleo: Educação Física da Residência Pedagógica na UNESP/RC se torna muito interessante, pois o PRP não vem em oposição ou por substituição ao Estágio Supervisionado, mas como projetos integrados e cada um com a sua carga horária (UNESP, 2018).

3.2 – A Residência Pedagógica na Proposta do Núcleo Educação Física – UNESP/RC

O Programa Residência Pedagógica (PRP) em seus documentos oficiais veicula uma ideia de formação que dá a primazia para a prática como protagonista no desenvolvimento de abordagens que instigam a articulação entre teoria e prática (BRASIL, 2018, 2020), permitindo a aproximação do residente ao exercício profissional em um provável futuro local de trabalho.

É possível encontrar nos dois primeiros quadros características marcantes que tornam o projeto único...

Quadro 1 – Residência Pedagógica: Proposta do Edital

RP	
Documento	Edital CAPES – 2018 e Núcleo Educação Física da UNESP/RC - 2018
Proposta	As premissas do projeto são de que os residentes adquiram habilidades e competências que assegurem realizar um ensino de qualidade nas escolas.
Objetivos	O Programa Residência Pedagógica tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação práticas nos cursos de licenciatura. Tem como objetivos específicos: aperfeiçoar a formação docente, induzir a reformulação da formação prática, ampliar a relação entre escola e universidade e promover adequação dos currículos a BNCC.
Atividades	As atividades devem contemplar observação e regência de sala de aula acompanhada pelo professor preceptor.
Ambientação	O que caracterizou a ambientação foram as observações e estudo do meio, conhecimento do PPP da escola, planejamento do projeto e conhecimento do ambiente entorno da escola.
Imersão	A imersão do residente nas escolas públicas de educação básica a partir da segunda metade do curso. Na imersão houve a implementação do projeto desenvolvido, e o uso dos instrumentos de reflexão.
Avaliação	A avaliação foi feita por meio de encontros para apresentação dos projetos das escolas e entrega de todo material individual produzido como um relatório final.

Inicialmente destaca-se não só a inserção nas escolas neste processo ao se candidatarem, como a participação dos professores (preceptores) nos estudos feitos na universidade antes da ida as escolas. Tempo esse que permitiu a aproximação dos residentes com os preceptores, criando relações de respeito e amizade.

A aproximação prévia entre professor da escola (preceptor) e licenciando (residente) proporcionou de antemão uma troca de conhecimentos e após um ambiente mais tranquilo, no momento da regência, influenciando também nos feedbacks e conversas sobre a aula.

A carga horária prática também ganhou destaque neste trabalho, uma vez que a prática ocupa lugar de referência, como no projeto despende grande

quantidade de tempo para estar no ambiente da escola, experienciando a vida de um professor. Enfim, torna-se mais significativo quando guiado e orientado por alguém mais experiente; bem como acabar com a ruptura do abismo que normalmente

existe entre escola e universidade. Apesar de caminharem na mesma direção de inserção do futuro professor na escola, elas têm em si estruturas diferentes de trabalho que cumprem seu papel enquanto proposta formadora.

Como exemplo, na proposta do Núcleo Educação Física da UNESP/RC buscou-se superar isso procurando realizar um trabalho construtivo-colaborativo, da mesma forma que se introduziu estratégias reflexivas com portfólio reflexivo, *check list* observacional, casos de ensino e semanários.

Quadro 2 – Residência Pedagógica: Proposta do Núcleo Educação Física da UNESP/RC

Projeto	Proposta do Núcleo Educação Física da UNESP/RC
Tema	A prática como lócus de formação inicial e continuada para a docência: novas modalidades de orientação e supervisão para o Estágio Supervisionado – Prática de Ensino em Educação Física
Objetivos	Desenvolver um trabalho construtivo-colaborativo envolvendo o preceptor, a escola, os residentes e a universidade, tendo prática como lugar de formação e espaço de desenvolvimento profissional
Conteúdo	O programa abordou leituras científicas em grupo e individuais sobre temas relacionados à docência antes da ida a escola, assim como planejamento e desenvolvimento de um projeto, após algum tempo de estudo iniciou-se na escola a ambientação e logo após a imersão colocando em prática o que foi feito anteriormente, acompanhadas ainda de reuniões para discussão e reflexão.
Metodologia	O projeto por sua temática colaborativa exigiu autonomia dos participantes, o que gerou um início pouco conturbado, mas com o entendimento do objetivo as situações normalizaram. Os instrumentos reflexivos e as discussões em grupo foram parte principal dos momentos teórico-prático.
Estratégias	As estratégias foram implantadas por meio da prática supervisionada e instrumentos de reflexão como: caderno de campo, portfólio reflexivo, <i>check list</i> observacional, casos de ensino e semanários.
Avaliação	Avaliação foi feita por meio de 2 instrumentos diferentes, são esses: portfólio reflexivo individual, entrevista semiestruturada/ grupo focal.

Na UNESP – Rio Claro, o programa teve como tema “A prática como lócus de formação inicial e continuada para a docência: novas modalidades de orientação e supervisão para o Estágio Supervisionado – Prática de Ensino em Educação Física”, visando desenvolver uma abordagem construtivo-colaborativa com intuito de dar

autonomia aos residentes no caminho de uma curiosidade crítica (FREIRE, 1996) refletida nos itens de metodologia, estratégia e avaliação.

3.3 - Relato de Experiência e Auto Etnografia como Narrativas Científicas

Se no passado formava-se professores para transmitir o conhecimento e responder às exigências sociais vigentes, atualmente estamos diante de exigências muito mais amplas e complexas (RICCI; BRAGA; COSTA, 2020).

A questão hoje é construir o conhecimento em conjunto, professor e aluno, ampliando a demanda de estratégias e conhecimentos que o professor deve utilizar para atingir todos os alunos, considerando até mesmo o meio que vivem além dos muros da escola. Para isso, acreditamos que o professor reflexivo é aquele que através da reflexão sobre sua ação se torna cada vez mais preparado e consciente para novos desafios, bem como realiza também uma reflexão coletiva

O PRP tem em sua essência a proposta de formar professores reflexivos. Para tal, conta com instrumentos que servem como polos orientadores, como demonstra os quadros 3, 4 e 5, cujos dados foram retirados destes instrumentos em forma de documentos.

Os principais instrumentos utilizados no decorrer do projeto foram o "Portfolio Reflexivo", "Casos de Ensino", "Semanário" produzidos pelo próprio grupo de alunos e professores, e, "Análise da prática".

Quadro 3 – Residência Pedagógica: Projeto de Ensino do Residente - Portfólio

Descritor Projeto	Proposta do Núcleo Educação Física da UNESP/RC
Perfil do Residente	Estudante em formação da modalidade de licenciatura que sonha em tornar-se professor e ajudar a construir cidadãos conscientes, críticos e reflexivos através das aulas de educação física.
Projeto Tema	Ensino Infantil: Animais e suas Capacidades Físicas e Capoeira. Ensino Fundamental: Jogos Cooperativos.
Objetivos	Ensino Infantil: tem como objetivo proporcional aos alunos a compreensão entre fantasia e realidade, trabalhar de maneira simples as capacidades físicas em aspectos motores, e conhecer um pouco da cultura da capoeira. Ensino Fundamental: através de jogos cooperativos ofertar elementos que enriqueçam os valores sociais, e o repertório motor, além de fazer os alunos pensarem jogos originalmente de tabuleiro ou virtuais de modo real e prático.
Metodologia	Ensino Infantil: os alunos recebiam o comando e realizavam as tarefas. Ensino Fundamental: além de receber o comando e orientações sobre as tarefas os alunos eram colocados em situações de autonomia.

Estratégias	Ensino Infantil: priorizamos a imaginação (faz-de-conta), figuras, fantoches, e brincadeiras que foram adequadas ao tema das aulas. Ensino Fundamental: priorizamos atividades em grupo, que envolviam confiança mútua e discussões pós aula.
Avaliação	Ensino Infantil: a avaliação foi através de desenhos sobre recordações do que foi mais significativo para eles das aulas. Ensino Fundamental: foi feito um resgate dos jogos cooperativos através de uma gincana colocando os alunos em situações de autonomia.

Como se pode observar parte-se da premissa auto reflexiva cujo desejo é tornar-se um professor que crianças e adolescentes em um contexto crítico e reflexivo a partir da educação física como o exercício de um movimento humano que vai além da simples repetição de gestos e expressões corporais nas aulas desenvolvidas. Neste contexto, a BNCC se torna um meio e não um fim.

Quadro 4 – Residência Pedagógica: Portfólio Reflexivo do Residente

Descritor Residente	Relato de Experiencia
Desafios	Contornar a evasão dos alunos em determinadas atividades; adequar o linguajar e as estratégias para cada faixa etária; controlar e resolver situações adversas de conflitos.
Análise de prática	Plano de Aula – Em resumo: Foi desenvolvido com os alunos do Ensino Infantil uma atividade de história contada, na qual iríamos passear com os alunos pelos lugares da escola dentro de uma narrativa inventada envolvendo animais (em foto) e desafios (caracterizando a educação física) da cultura indígena. Justificativa – Retirado na BNCC a justificativa de que a imaginação e a criatividade são fundamentais no desenvolvimento dos alunos. Questionamentos – A aula ocorreu de acordo com o planejado porem na reflexão foi questionado que os alunos deveriam ser colocados em mais situações de autonomia, desse jeito, instigando ainda mais a curiosidade e o aprendizado.
Saberes Mobilizados	Seguindo a divisão de Tardif (2004): Saberes Experienciais: A vivência e participação ativa na escola proporcionaram o pensar como professor desde o planejamento até a execução e a reflexão. Inspirou o início da construção de uma identidade de professor. Saberes Disciplinares: Advindo de leituras e discussões realizadas em reuniões na Universidade com todos os integrantes presentes, integrados sob a forma de disciplinas. Saberes Curriculares: Saberes relacionados a aula: como planejar, qual conteúdo, estratégias metodológicas. Capacidade de ensinar.
Conhecimentos, Competências, Habilidades	Construção de uma postura profissional, encarando a relação com toda equipe escolar e os alunos de modo profissional. Ocorreu por meio das experiências o aprimoramento de repertório, consciente e inconsciente, de habilidades e competências exigidos pelos desafios da escola.
Capacidade para ensinar	O projeto como um todo, desde reflexões até a realidade vivida nas escolas públicas garantiram a capacitação do residente, atualmente mais confiante e preparada para a docência.
Identidade	A identidade profissional deve ser constante, levando em consideração as mudanças que a sociedade sofre, o professor deve estar sempre atualizando seus conhecimentos.

Considerações

Afirma-se o Projeto Residência Pedagógica como experiência significativa, e positiva, na formação do futuro docente.

Se as aulas são um meio e não um fim em si mesmas advoga-se uma visão de Educação mais ampla centrada na formação humana. Dessa forma, os desafios decorrentes desse processo perpassam o exercício de uma profissionalidade docente (CONTRERAS, 2002), no qual o desenvolvimento profissional do residente passa pela incorporação de uma cultura escolar na adequação do linguajar e de um vocabulário específico; e, respeito a faixa etária em termos de necessidades e cuidados. Para atingir este fim, saberes foram mobilizados na elaboração dos planos de aula; reflexões foram efetuadas e uma identidade biografia e relacional (DUBAR, 1997) entrou em desenvolvimento.

Quadro 5 – Residência Pedagógica: Habitus Docente

Descritor	
Habitus Docente	Identidade Profissional
Ação didática	Observa-se a disposição dos alunos no local durante a aula, como forma de estratégias para atingir o objetivo. A possibilidade de conversa para sanar dúvidas sobre o assunto ou a atividade.
Hexis Corporal	A <i>hexis</i> corporal está presente da demonstração dos movimentos, no tom de voz usado pelo professor em cada situação, o entusiasmo em estar presente naquele momento criando um ambiente alegre e a atenção durante a atividade demonstrando estar sempre atento.
Postura	É preciso pensar o planejamento da aula, estar presente durante a aula de forma ativa para que os alunos vejam o interesse e correspondam no mesmo nível, saber falar e ouvir, agir de modo mais rígido ou mais tranquilo de acordo com a situação.
Cultura Escolar	A aula de educação física tem bastante liberdade podendo ser realizada na sala de aula, na quadra e até mesmo sala de informática. A escola conta com diversos materiais pedagógicos que podem ser usados em sua essência ou adaptados. O combinado com os alunos para a aula depende da postura do professor.
Cultura Docente	A criação de uma identidade profissional, está relacionada ao modo como agir, ao cumprimento das responsabilidades, até mesmo a vestimenta, principalmente na educação física.

Esta identidade passa a ser percebida no exercício reflexivo de observação dos procedimentos didáticos, envolvendo a disposição dos alunos no espaço da quadra ou de uma sala de aula, principalmente na estratégia de ensino adotada pelo professor: em círculo, sentados, em fila ou a vontade dependendo da faixa etária.

Perpassa esse processo uma cultura escolar que pode ser incorporada na forma de um *habitus* (BOURDIEU, 1989), o *habitus* profissional docente (SOUZA NETO; SILVA; BENITES, 2010) – a identidade profissional, na vestimenta, expressão corporal, postura, responsabilidade que se assume.

Quadro 6 – Residência Pedagógica: Cultura Profissional

Elementos		Descritor	Auto avaliação
Dimensão	Cultura Profissional		
Profissional	(1) AGIR PROFISSIONAL		-
	Postura (escolares): acolhimento, urbanidade, afetividade, moralidade		MB
	Vestimenta (identificação da UNESP e com a Educação Física)		MB
	Vocabulário: uso correto do idioma; sem gírias		B
	Diálogo, escuta e abertura para com os alunos		MB
	Atitude na promoção de relacionamento profissional		B
	Equilíbrio nas tomadas de decisão em situações difíceis		B
	(2) COMPETENCIA PROFISSIONAL		-
	Conhecimento e domínio do conteúdo específico da disciplina		MB
	Conhecimento e domínio do conteúdo pedagógico (estratégias		B
	Conhecimento da faixa etária e do contexto: escola, conteúdo e alunos		MB
	Conhecimento e avaliação do conhecimento pedagógico do conteúdo específico no desenvolvido da proposta de ensino do estágio		MB
	Conteúdos: corrige e apresenta feedback		B
	(3) COMPROMISSO PROFISSIONAL (profissão)		-
	Age como um profissional ao entrar e sair da escola, respeitando os horários e compromissos assumidos		MB
	Demonstra compromisso e comprometimento: estágio, professores da área, sociedade		MB
	Parceria intergeracional: socialização e trabalho colaborativo com o professor supervisor da escola		MB
	Assume a docência como profissão perante os alunos e a escola: identidade, autonomia, domínio conhecimentos, ética, postura		MB
Pedagógica	(4) ALUNOS		-
	Conhece a faixa etária e a experiência social dos alunos		B
	Adapta o ensino as necessidades dos alunos		B
	Comunica aos alunos o que espera deles		MB
	Incorpora as experiências dos alunos aos conteúdos		B
	Permite e incentiva a participação de todos os alunos na aula		MB
	Demonstra e desenvolve a moralidade e a afetividade com os alunos		MB
	(5) AULA		-
	Planejamento de ensino: objetivo, conteúdo, metodologia e avaliação		MB
	Plano de aula: objetivo, conteúdo, métodos e avaliação adequados		B
	Aula: acolhe e acompanha os alunos		MB
	Aula: atende ao que foi solicitado pelo professor, escola, diretrizes		MB
	Estratégia de ensino (estilo de ensino) adequada aos alunos		MB

Relacional (Interpessoal e Institucional)	Medidas de segurança: adota com relação ao local e às atividades	MB
	Feedback: fornece-o de forma constante e adequada.	B
	(6b) COMUNICAÇÃO, INTERAÇÃO E ORIENTAÇÃO	-
	Apresenta clareza nas ideias	B
	Voz, entonação, motivação	B
	Interação com os alunos, com o professor e a equipe pedagógica	MB
	Eficiência no diálogo com os alunos e o professor	B
	Recebe ou busca o conselho pedagógico do professor supervisor	MB
	Ocorre a interação entre estagiário, professor/escola, professor/univer	MB
	(7) GESTÃO DA AULA E GESTÃO ESCOLAR	-
	Aula: início, meio e fim	MB
	Recursos físicos e materiais: preparados e uso adequado	MB
	Tempo e espaço: utiliza-os de forma adequada na aula	MB
	Conhece os significados de escola, gestão, coordenação pedagógica, professor supervisor (escola) e estagiário	MB
	Conhece ou participa da reunião de professores na escola	I
	Dialoga com a equipe pedagógica ou participa em atividades da escola	R
	Critérios utilizados: Muito bom (MB); Bom (B), Regular (R), Insuficiente (I)	

Dessa forma, ao se fazer uma auto avaliação, considerando o plano de aula ou a aula propriamente dita, mas também a imersão na escola, as relações interpessoais ou institucionais, o processo de planejamento da aula ou a comunicação, o que se encontra?

Uma cultura profissional em construção e constituição.

Na dimensão profissional emerge uma análise sobre o agir profissional, a competência profissional e o compromisso profissional, envolvendo processos auto reflexivos em que se considera que a incorporação desses elementos foi significativa

Com relação a dimensão pedagógica, envolvendo o trabalho docente com os alunos, a planificação e implementação da aula, e, as habilidades de comunicação, interação e orientação também analisadas de forma significativa na superação de alguns obstáculos que foram apresentados anteriormente, em termos de vocabulário, interação olho-a-olho, diálogo com os alunos e com o preceptor.

4. A DISCUSSÃO DA ANÁLISE DOS DADOS

4.1 Residência (pedagógica): origem, prática, engajamento e reflexão

Pode-se afirmar que, em sua origem, no século XI, a palavra *stagium* do latim clássico aparece pela primeira vez no ano de 1080 para significar residência ou local para morar vinculado a preparação de sacerdotes; em 1630, século XVII, o termo *stage* apareceu na literatura do francês antigo como o período transitório de residência do futuro padre em sua preparação para o sacerdócio; sendo que daí deriva o termo “residência” para indicar o estágio ou tempo de tirocínio (prática ou noviciado) para a profissionalização médica. Portanto, desde o “seu nascimento no latim, o termo “estágio” sempre esteve vinculado à aprendizagem posta em prática num adequado local sob supervisão”. (COLOMBO; BALLÃO, 2014, p. 172).

No contexto brasileiro, Colombo e Ballão (2014) apontam que a questão do estágio supervisionado, estágio obrigatório, emerge a partir dos anos 60, como orientação pedagógica e nos anos 70, como orientação trabalhista. Porém, a partir dos anos 200, influenciado pela experiência da medicina começa-se a adotar o termo residência educacional ou residência docente para se pensar a formação dos professores, culminando no ano de 2018 com a criação da residência pedagógica (BRASIL, 2018), tendo como tarefa substituir o estágio supervisionado a curto prazo.

Para além de se encontrar no rol das novas políticas de formação com vistas a uma indução profissional questiona-se o caráter prescritivo da residência pedagógica como uma política para a prática pedagógica do estágio supervisionado que vem de fora para dentro (BRASIL, 2019).

Dessa forma, os processos de planejamento, ambientação, imersão e intervenção e avaliação, longe de se apresentarem como novidades revelam o que tem deixado de ser feito em muitas instituições quando se fala em prática de ensino no estágio supervisionado.

Porém, a residência pedagógica não deixa de reavivar muitos aspectos que têm sido registrados nas experiências exitosas de estágio supervisionado (SOUZA NETO; CYRINO; BORGES, 2019).

Embora haja este posicionamento crítico, a residência pedagógica oferece condições materiais (financiamento), recursos humanos e recursos institucionais que não tem sido encontrado comumente no estágio supervisionado. Assim como oferece um ambiente de trabalho coletivo que propicia a colaboração e perspectivas de reflexão e engajamento profissional. Na experiência de Rio Claro, o grande divisor de águas foi a presença semanal dos professores de escolas nos encontros pedagógicos, bem como o acesso dentro da escola.

Concluindo merece destaque na experiência de Rio Claro, as estratégias que foram utilizadas, envolvendo os mapas conceituais da leitura de textos e da leitura de congressos de estágio; a criação do semanário para os apontamentos reflexivos dentro das escolas; os seminários de avaliação sobre o desenvolvimento do PRP; os portfólios; os casos de ensino; a análise da prática; por fim, a construção do projeto de ensino e dos planos de aula com os professores preceptores.

4.2 As estratégias formativas da prática reflexiva: planejamento, conteúdo e avaliação; portfólios, caso de ensino e análise de prática.

A reflexão por si só pode se tornar algo obscuro e subjetivo, caindo na banalização. Os instrumentos que guiam a reflexão auxiliam no sentido de torná-la algo sistematizado e ao mesmo tempo livre. Dessa maneira torna-se de caráter investigativo, mas com embasamento, gerando até mesmo produções acadêmicas.

Observamos que em todos os quadros apresentados as contribuições do Programa Residência Pedagógica na formação do residente. As novas políticas de formação docente carregam um importante significado na formação, enquanto participante do projeto, aluno da graduação, e professor (estagiário) na escola. Portanto, contribuiu para a afirmação da profissão.

Enquanto residente foi possível experimentar o papel de professor de maneira quase integral; conhecer a escola pública, suas diversidades e suas singularidades, e de modo positivo olhar a escola pública como campo de resistência a tendências

que tentam sabotar o ensino. O grande diferencial desta parceria se encontra na possibilidade da entrada da universidade na escola pública e da entrada da escola pública na universidade e de se pesquisar com a escola em vez de se pesquisar sobre a escola (RICCI, 2020).

Desse modo, ao distanciar-se da situação e refletir sobre a ação enriquece-se a formação na medida que o residente consegue identificar os desafios que tornam mais difícil a prática docente e trabalham junto com os preceptores para superá-los. O que implica em conhecimento e confiança para planejar e executar uma boa aula, funcionando até mesmo como espelho, ao qual o futuro licenciado está se vendo como professor em seu comportamento, vestimenta e reponsabilidades que carrega.

Por fim, pode-se dizer que os instrumentos de reflexão apontados neste trabalho exigem do residente uma investigação acerca de conteúdos científicos, ainda mais por se tratar de um projeto de construção em conjunto, o que demanda tempo e dedicação, já muito exigido nas outras atividades presenciais do programa.

Apesar de demonstrar que os instrumentos de reflexão citados atuam positivamente na formação é preciso cuidado para não ocorra uma banalização. Alguns deles, por terem exigência de preenchimento em um curto intervalo de tempo, podem acabar por tornar-se repetitivos.

No geral, há contribuições significativas que marcaram a minha trajetória em termos de valores e compromisso com a escola básica. É possível fazer um trabalho decente, honesto e comprometido.

4.3 Residência pedagógica: uma experiência nova no campo da prática profissional ou uma repaginação do estágio supervisionado (ES) com uma cara nova?

Dito isso, passamos para o ES.

Sabe-se pedagogicamente e cientificamente que o Estágio Supervisionado aparece como um componente do currículo definido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2002).

Uma vez inserido na grade curricular do curso é pensado de forma sistemática e acadêmica alinhada ao decorrer do curso e com legislação própria (DE FARIAS, 2020).

Porém, se compararmos o PRP com o ES cabe ressaltar que apesar de semelhantes são compostos por estruturas diferentes e talvez, principalmente, movidos por motivações diferentes. Assim sendo, a concessão de bolsas para os residentes e o risco de perdê-la motiva-os a permanecerem assíduos e dedicados as atividades, enquanto no ES o que sustenta é a obrigatoriedade do currículo e a vontade do estudante em se tornar um bom profissional.

Desse modo, se torna relevante na análise do quadro 6, o resultado de tudo que foi aplicado no PRP, representando a conquista da autoconfiança de um residente ao concluir o projeto.

No entanto, é um desafio muito grande estar totalmente preparado para assumir uma sala de aula ao completar a graduação. Mas a convicção de estar hoje mais preparado do que ontem e a preocupação em se atualizar com as mudanças do futuro são as contribuições desse projeto.

O programa tem limites, um deles claramente observado no último quadro, quando o PRP fica à mercê da escola e do preceptor e se trata de envolver o residente em assuntos extraclasse como reuniões, eventos, e diálogos com outros profissionais da escola que não sejam o preceptor. Talvez seja muito cedo para culpar alguma parte, e nem é o papel deste trabalho apontar isso.

Concluindo, o PRS e o ES na experiência de Rio Claro seguem trajetórias diferentes mais complementares e integradas uma vez que se trabalha com quase todos os conteúdos do ES, mas ressignificando-os de uma forma mais densa. Portanto, a questão colocada no item desse tópico não se aplica a este trabalho porque não foi feito um estudo comparativo. O questionamento é importante, mas não se tem elementos para se trabalhar esta questão porque este não foi o objetivo do estudo.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se propôs a investigar as novas políticas de formação docente com foco no Programa Residência Pedagógica. Ao destrinchar suas características, por

meio das análises e discussão foi possível descobrir singularidades que o diferenciam do estágio supervisionado e dos modelos técnicos de formação de professores. Aproximação entre escola e universidade talvez seja o mais importante aspecto que realce essa diferença, assim como a caminhada do preceptor junto ao residente ao longo do período proposto, tornando-se significativa na medida que ambos os espaços e agentes atuam como formadores.

A vivencia dentro do futuro ambiente de trabalho, ocasiona um questionamento acerca da profissão, as dificuldades que perpassam pelo cotidiano dentro e fora da sala de aula, os problemas relacionados a remuneração e condições de trabalho, a preocupação vivida acerca do ensino. O residente passando por revisões reafirmando a profissão de professor como escolha de vida profissional e pessoal.

A identidade de professor criada pelo conjunto de experiências teóricas e práticas assumidas no programa, assume um papel de constante evolução, caracterizando um professor reflexivo, preocupado em formar cidadão, o qual caminha formando-se no processo de formar.

Os instrumentos de reflexão citados nesse trabalho e os quais o inspiraram, conseguiram dentro do projeto em questão, ocupar um papel importante na formação. A evolução pode ser vista pelo próprio residente através destes documentos como um espelho, que foi utilizado para identificar, estudar, e solucionar os questionamentos encontrados na pratica.

O PRP apresenta limitações pois envolve ambientes externos e suas responsabilidades. Assim como alguns aspectos dos instrumentos podem ser repensados de forma a tornar-se menos repetitivos, ou mais diversificados.

Contudo, concluo a pesquisa de modo satisfatório ao conseguir criar um material de discussão embasado nas contribuições de um Programa inovador, em que os resultados podem servir para instigar novas pesquisas sobre o tema.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I. (Coord.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 2005.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: edições, 70, 225, 1997.

BRASIL. *Projeto de Lei do Senado n.º 227*. Brasília: Senado Federal, 2007.

BODGAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1991.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, Vozes, 2008.

COLOMBO, I. M.; BALLÕES, C. M. Histórico e aplicação da legislação de estágio no Brasil. *Educar em Revista*, n. 53, p. 171-186, jul./set. 2014

CORREA MOLINA, Enrique; THOMAS, Lynn. *Le praticien réflexif : mythe ou réalité em formation à l'enseignement ? Phronesis*, Leiden, v. 2, n. 1, p. 1-7, 2013.

da SILVA TINTI, D., & da SILVA, J. F. *Estudo das repercussões do Programa Residência Pedagógica na formação de Professores de Matemática*. Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, v. 12, n. 25, p. 151-172, 2020.

de ANDRADE, A. *O estágio Supervisionado e a Práxis Docente*. Estágio curricular, 21, 2005.

de FARIAS, I. M. S. *Residência Pedagógica: entre convergências e disputas o campo da Formação de Professores*. Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, v. 12, n. 25, p. 95-108, 2020.

FARIA, J. B., & DINIZ-PEREIRA, J. E. *Residência pedagógica: afinal, o que é isso?* Revista de Educação Pública, v. 28, n. 68, p. 333-356, 2019.

FELIPE, E. S. *Aprendendo a ser professor: as contribuições do programa Residência Pedagógica*. Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, v. 12, n.25, p. 81-94, 2020.

FONTANA, M. J.; FÁVERO, A. A. *Professor reflexivo: uma integração entre teoria e prática*. Revista de Educação do IDEAU, v. 8, n. 17, 2013.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. A. *Formação de professores: condições e problemas atuais*. Revista internacional de formação de professores, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016.

GIGLIO, C. M. B. Residência pedagógica. *Circulação de ideias, modelos e apropriações na formação de professores*. Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, v. 12, n. 25, p. 13-30, 2020.

GODOY, A. S. *Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais*. Revista de Administração de empresas, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

LARROSA BONDIA, J. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 20-30, jan/fev/mar/abr, 2002.

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

MARTINS, M. M. de C.; FARIAS, I. M. S.de; CAVALCANTE, M. M. D. *Nos caminhos entre estágio Supervisionado e o Pibid: o que contam os licenciandos de Biologia?* In: encontro nacional de didática e práticas de ensino, 16, 2012. Campinas. Anais. Campinas, SP: Junqueira & Marinho Editores, p.4212, 2012.

MORAES, R. Análise de conteúdo. *Revista Educação, Porto Alegre*, v. 22, n. 37, p. 7-32, 199.

NOSELLA, P. *Origens da pedagogia da alternância no Brasil*. Vitória: Edufes, 2014.

NÓVOA, A. *Formação de professores e profissão docente*. In: NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. *Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, v. 47, n. 166, pág. 1106-1133, dezembro de 2017.

OLIVEIRA, M. M. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis, Vozes, 2007.

PANIAGO, R., NUNES, P. G., & BELISÁRIO, C. M. *Residência pedagógica em um instituto federal: narrativa dos (des) caminhos formativos*. Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, v. 12, n. 25, p. 67-80, 2020.

PIMENTA, S. G. *Formação de professores: identidade e saberes da docência*. In.: PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G. *O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática*. Cadernos de pesquisa, n. 94, p. 58-73, 2013.

PIMENTA, S. G. ; LIMA, M. S. L. *Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda?* Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 24, e240001. 2019.

RICCI, C. S., BRAGA, S. M., & COSTA, T. M. L. *Residência Docente no Centro Pedagógico da UFMG: O fazer docente como objeto de reflexão.* Formação Docente—Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, v. 12, n. 25, p. 53-66, 2020.

SAVIANI, D. *Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.* Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr, 2009.

SÁ-SILVA, J. R.; DE ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. *Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas.* Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, v. 1, n. 1, p 1-15, jan/jul, 2009.

SCHÖN, D. A. *Formar professores como profissionais reflexivos.* In: NÓVOA, António (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SILVA, M. L. S. F. D. *Estágio curricular: contribuições para o redimensionamento de sua prática.* Natal: EdUFRN, 2005.

SOBREIRA, J. L. B. *Desafios para uma formação inicial qualificada dos profissionais da educação sobre a prática do ensino: um estudo sobre o Projeto de Lei de Residência Pedagógica.* 2010. 186f. Dissertação de Mestrado em Educação, Belo Horizonte, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2010.

TARDIF, M.; & MOSCOSO, J. N. *La noción de “profesional reflexivo” en educación: actualidad, usos y límites.* Cadernos de Pesquisa, v. 48, n. 168, p. 388-411, 2018.

VASCONCELOS, F. C., & DA SILVA, J. R. R. T. *A vivência na residência pedagógica em química: aspectos formativos e reflexões para o desenvolvimento da prática docente.* Formação Docente—Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, v. 12, n. 25, p. 219-234, 2020.

Leonardo Citadine Pigati

Leonardo Citadine Pigati



Orientador: Prof. Dr. Samuel de Souza Neto