



DOI: <https://doi.org/10.20396/conex.v21i00.8674659>

Artigo Original

O Programa Residência Pedagógica (2022/2023) sob a percepção de egressos(as) do curso de licenciatura em Educação Física de uma universidade sul-mineira: implicações e dilemas formativos

The Pedagogical Residency Program (2022/2023) under the perception of graduates of the degree course in Physical Education at a university in southern Minas Gerais: implications and formative dilemmas

El Programa de Residencia Pedagógica (2022/2023) bajo la percepción de los egresados de la carrera de Educación Física de una universidad del sur de Minas Gerais: implicaciones y dilemas formativos

Kleber Tuxen Carneiro¹ 

Fábio Pinto Gonçalves dos Reis¹ 

Jean Carlos Batista Ribeiro² 

RESUMO

Objetivo: cotejar a percepção de concluintes do curso (licenciatura) em Educação Física em relação à participação no Programa Residência Pedagógica (edição 2022/2023) em uma universidade federal sul-mineira, de modo a verificar suas implicações para formação inicial e constituição da carreira professoral. **Metodologia:** Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, com enfoque narrativo. Contou com a participação de quatro residentes. Em termos analíticos para perscrutação dos dados, empregou-se a triangulação enquanto método. **Resultados e discussão:** Como resultado desse caminho heurístico formulou-se três categorias, quais sejam: a primeira (1ª) diz respeito aos dados pessoais e a trajetória formativa dos(as) pesquisados(as), com ênfase na formação inicial; enquanto a segunda (2ª) traduz as experiências formativas oriundas da participação em programas para formação de professores, especificamente o Programa Residência Pedagógica (subprojeto Educação Física); e por último, a terceira (3) averiguou os contributos do aludido programa quanto aos aspectos epistemológicos e didáticos à formação docente em Educação Física. **Conclusão:** Em linhas gerais, constatamos contribuições significativas em diferentes esferas da formação, com destaque à compleição de uma identidade professoral mais consolidada em decorrência da experiência, em que pese o aqodamento temporal da participação salientado pela maioria dos(as) aspirantes à docência, considerando o fato do

¹ Universidade Federal de Lavras, Faculdade de Ciências da Saúde, Departamento de Educação Física, Lavras-MG, Brasil.

² Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, Itutinga-MG, Brasil.

Correspondência:

Kleber Tuxen Carneiro. Universidade Federal de Lavras, Departamento de Educação Física, Av. Doutor Sylvio Menicucci, 1001, Kennedy, Caixa-postal: 3037, Lavras – MG, CEP 37200-000. Email: kleber.azevedo@ufla.br

programa contemplar apenas a segunda metade dos cursos de licenciaturas.

Palavras-chave: Formação inicial do professor. Programa Residência Pedagógica. Educação Física.

ABSTRACT

Objective: to examine the conception of the graduates of the course (degree) in Physical Education in relation to participation in the Pedagogical Residency Program (2022/2023 edition) at a federal university in southern Minas Gerais, in order to verify its implications for initial training and formation of a teaching career. **Methodology:** This is a qualitative research, with a narrative approach. It had the participation of four students. In analytical terms for scrutinizing the data, triangulation was used as a method. **Results and discussion:** As a result of this heuristic path, three categories were formulated, namely: the first (1st) concerns personal data and the formative trajectory of the researched ones, with emphasis on initial formation; while the second (2nd) translates the formative experiences arising from participation in teacher training programs, specifically the Pedagogical Residency Program (Physical Education subproject); and finally, the third (3) investigated the contributions of the aforementioned program regarding the epistemological and didactic aspects of teacher training in Physical Education. **Conclusion:** In general terms, we found significant contributions in different spheres of training, with emphasis on the completion of a more consolidated teacher identity as a result of the experience, in spite of the short period frame of participation highlighted by the majority of aspiring teachers, considering the fact that the program covers only the second half of degree courses.

Keywords: Initial teacher training; Pedagogical Residency Program; Physical Education.

RESUMEN

Objetivo: examinar la concepción de los egresados del curso (licenciatura) en Educación Física en relación a la participación en el Programa de Residencia Pedagógica (edición 2022/2023) en una universidad federal del sur de Minas Gerais, con el fin de verificar sus implicaciones para la formación inicial y formación de la carrera docente. **Metodología:** Se trata de una investigación cualitativa, con enfoque narrativo. Contó con la participación de cuatro estudiantes. En términos analíticos para el escrutinio de los datos, se utilizó como método la triangulación. **Resultados y discusión:** Como resultado de este recorrido heurístico, se formularon tres categorías, a saber: la primera (1ª) se refiere a los datos personales y la trayectoria formativa de los investigados, con énfasis en la formación inicial; mientras que el segundo (2º) traduce las experiencias formativas derivadas de la participación en programas de formación docente, específicamente el Programa de Residencia Pedagógica (subproyecto de Educación Física); y finalmente, el tercero (3) investigó los aportes del mencionado programa respecto de los aspectos epistemológicos y didácticos de la formación docente en Educación Física. **Conclusión:** En términos generales, encontramos aportes significativos en diferentes ámbitos de la formación, con énfasis en la culminación de una identidad docente más consolidada como resultado de la experiencia, a pesar del corto período de participación resaltado por la mayoría de los aspirantes a docentes, considerando el hecho de que el programa cubre sólo la segunda mitad de las carreras de grado.

Palabras Clave: Formación inicial; Programa Residencia Pedagógica; Educación Física.

INTRODUÇÃO

A constituição da docência deriva de um complexo processo (de natureza multifatorial e multidimensional) longitudinal (Ferreira; Carneiro, 2023). Em outras palavras, a composição da carreira professoral intercorre de uma profusão de experiências adquiridas ao longo da história de vida e dos processos formativos (Nóvoa, 2000; Pimenta, 2000).

A formação de professores tem sido um campo de investigação sistemática, notadamente a partir dos anos 1990, segundo (Couto, 2015). São pesquisas dedicadas a compreender como se constitui e desenvolve a identidade/carreira de um docente (Marcelo, 2009b; Huberman, 2000; Tardif, 2000), ou seja, o desenvolvimento profissional docente (Marcelo, 2009a). Enquanto outras perscrutam as experiências pregressas à atividade laboral dos(as) aspirantes à docência, quando ainda frequentam o contexto escolar na condição de aprendizes, no momento da escolarização (Arroyo, 2000; Flores, 2010; Frigotto, 1991; Lortie, 1975). Têm-se ainda aquelas voltadas aos conhecimentos que – por suposto – os(as) futuros(as) professores(as) desenvolvem para ensinar (Ponte; Chapman, 2008; Tardif, 2000). Enquanto alguns estudos prospectam as escolhas profissionais de estudantes que ingressam em cursos de formação de professores (Diniz-Pereira, 2011; Gatti, 2019). Integram-se ao quadro investigativo pesquisas dedicadas a cotejar os processos (sócio-históricos) de feminilização do magistério no contexto internacional (APPLE, 1988) e na esfera nacional (Kimura *et al.*, 2012). Afora aquelas atinentes à formação (inicial e continuada) (Lampert; Ball, 1999; Loughran, 2006; Shulman, 2005).

Pois bem, nosso empreendimento científico insere-se no domínio da formação inicial docente, especificamente às idiosincrasias do magistério em Educação Física, haja vista o desafio de coadunar as dimensões: epistemológica (e científica), profissional (e interventiva), curricular (enquanto componente curricular) e identitária(s), para o exercício professoral no interior dessa subárea do conhecimento (Betti, 2013; Neira; Nunes, 2009). Com o delineamento epistemológico direcionado a cotejar as implicações do Programa Residência Pedagógica (edição 2022/2023 desenvolvida numa universidade federal sul-mineira) para formação inicial e constituição da docência. Tratou-se de uma investigação qualitativa, ao abrigo de um desenho narrativo, valendo-se de entrevistas semiestruturadas para erigir os dados. Para perscrutá-los empregou-se a triangulação enquanto método. Como resultado desse caminho heurístico formulou-se três categorias analíticas.

Em linhas gerais, o estudo evidenciou reverberações epistemológicas fomentadas pela participação no PRP. No plano didático/metodológico, as experiências apesar de breves foram significativas e mobilizadoras, indicando cuja passagem consolidou saberes, *pari passu*, fomentou circunstâncias as quais movimentaram os aferentes da identidade docente. Com ressalvas em relação à

logística prevista à edição do PRP prospectada e quanto à advertência atinente à questão do exíguo tempo de permanência no programa das(o) entrevistadas(o).

Decerto os contributos das pesquisas supracitadas têm respondido, em parte, a alguns dos dilemas e desafios os quais afetam a formação de professores, inclusive no que diz respeito às consequências do programa em questão, à semelhança das investigações de (Carneiro; Silva; Reis, 2021; 2022). No entanto, nosso estudo coloca em perspectiva e deslinda outros fatores e desdobramentos num contexto formativo específico (microquadro analítico), justificando, portanto, a realização da pesquisa, na medida em que se junta às outras investigações, com efeito, lança rebento ao campo da formação docente (em Educação Física) e aos impactos do PRP. Na continuidade, tem-se o detalhamento dos aspectos metodológicos da investigação.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO DO ESTUDO

O estudo retrata uma pesquisa de natureza qualitativa. Ao aludir os atributos de uma pesquisa qualitativa, Sampieri; Collado; Lucio (2013, p. 102) explanam que se trata de investigações as quais pretendem analisar informações de maneiras independentes “ou conjunta sobre os conceitos ou as variáveis a que se referem. Logo, podem integrar as medições ou informações de cada uma das variáveis ou conceitos para dizer como é e como se manifesta o fenômeno de interesse”.

Ao eleger a abordagem qualitativa o(a) pesquisador(a) volta-se para a busca do sentido/significado dos acontecimentos, porque este tem um papel organizador nos seres humanos. Aquilo que as “coisas” (fenômenos, manifestações, ocorrências, fatos, eventos, vivências, ideias, sentimentos, assuntos) representam oferece “molde” à vida das pessoas (Lüdke; André, 1986), porquanto são compartilhadas culturalmente e organizam os grupos sociais em torno de suas crenças, representações e signos (Chizzotti, 2003).

Ao discorrerem sobre os contributos de uma pesquisa qualitativa, Sampieri; Collado e Lucio (2013, p. 102) assinalam para o fato de a mesma perscrutar informações de maneiras independentes “ou conjunta sobre os conceitos ou as variáveis a que se referem. Logo, podem integrar as medições ou informações de cada uma das variáveis ou conceitos para dizer como é e como se manifesta o fenômeno de interesse”. Sob o prisma qualitativo “cada estudo é, por si só, um desenho de pesquisa” figurando como “peças artesanais do conhecimento”, “feita a mão”, na medida das circunstâncias. Com efeito, carece de assertividade em sua abordagem (Sampieri; Collado; Lucio, 2013, p. 497).

Em termos de enfoque corresponde a um desenho narrativo. Trata-se de uma abordagem a qual “fornece estrutura para entender o indivíduo ou grupo e

escrever a narrativa – contextualizando a época e o lugar onde a pessoa ou o grupo viveu ou, ainda, onde as experiências e os eventos ocorreram – (Sampieri; Collado; Lucio, 2013, p. 509)”. Consoante à compreensão de Creswell (2009) o desenho narrativo, por vezes, figura na qualidade de um esquema de pesquisa, do mesmo modo que uma espécie de intervenção, porquanto ajuda a pensar em questões às quais, a priori, não eram claras ou conscientes. Fornece igualmente, segundo esse importante pesquisador, um quadro microanalítico.

Quanto aos participantes da pesquisa, referem-se a egressos(as) do curso de licenciatura em Educação Física de uma universidade pública situada na região sul do estado de Minas Gerais. Onde se definiram dois critérios para escolha da amostragem, a saber: terem participado do Programa Residência Pedagógica na edição (2022/2023); e estarem desvinculados(as) do mesmo, no momento da investigação, haja vista ele (leia-se o PRP) conservar-se em desenvolvimento, considerando cuja portaria CAPES n.º 175, de 7 de agosto de 2018, no artigo 4, prescreva a participação na condição de residente tão somente àqueles(as) que tenham cursado o mínimo de 50% do curso ou se encontrem no 5º período em diante. À vista disso, fez-se o mapeamento dos concluintes, com efeito, identificando quatro (4) possíveis participantes, os quais foram contactados. Corolário formalizou-se o convite para colaborarem com a pesquisa, explicando a dinâmica da coleta de dado, os objetivos do estudo, seus aditamentos para o campo da formação docente e os procedimentos éticos os quais seriam adotados – a pesquisa foi aprovada pelo comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos de uma IES sul mineira (CAAE: 22479219.0.0000.5148). Os quatro (4) prontamente consentiram a cooperação, colocando-se à disposição para a realização das entrevistas.

Para coleta de dados foram empregues entrevistas semiestruturadas, aportadas por um roteiro com questões previamente definidas, admitindo o acréscimo de novas indagações caso houvesse demanda. Cenário que acabou sobrevivendo quando nos deparávamos com dificuldades de entendimento por parte dos(as) entrevistados(as) em relação às perguntas, ou mesmo quando despontavam curiosidades a partir do teor narrativo exposto (Boni; Quaresma, 2005). Não incorreríamos em nenhuma hipérbole afiançar de cuja entrevista traduz o apogeu de uma pesquisa assentada sob os pressupostos qualitativos, com desenho narrativo (Lüdke; André, 1986).

As entrevistas ocorreram de modo presencial, no interior da IES da qual são egressos(as). Foram devidamente registradas por um gravador de voz digital, da marca Sony, modelo PX470e, *pari passu*, um smartphone, da marca Huawei, modelo MAR-LX3A, de modo que se garantisse a qualidade do conteúdo explanado e contássemos com um backup de segurança. O tempo total para a concretização de todas as entrevistas, registrado em nossas gravações, somou quatro (4) horas, vinte oito (28) minutos e trinta e três (33) segundos (4h28min33s), com uma média de uma (1) hora e sete (7) minutos e oito (8)

segundos por entrevistada. Posteriormente fez-se a transcrição integral dos relatos, todavia notou-se a imprescindibilidade de realizar a textualização dos depoimentos, a fim de aprimorá-los, sem, no entanto, modificar seu teor.

Em termos analíticos para perscrutação dos dados, empregou-se a triangulação enquanto método. Para Denzin e Lincoln (2000) a triangulação diz respeito à conjunção de metodologias diferentes para analisar o mesmo fenômeno, de modo a consolidar a construção de conjecturas. Para eles, trata-se de uma alternativa qualitativa para a validação de uma pesquisa que, ao utilizar múltiplos métodos de pesquisa, assegura a compreensão mais profunda do fenômeno investigado. Com efeito, trabalha-se com categorias a serem perscrutadas as quais podem ser, ou não, predefinidas, a depender do interesse, ou contingência do(a) pesquisador(a) em relação ao mote investigado. Se optar por definições prévias de categorias, após a coleta de dados estas classificações poderão ser revistas, ou ainda formuladas nesta etapa da pesquisa e não previamente.

Donde no primeiro processo interpretativo, deve-se realizar “uma valorização fenomênica e técnica dos dados primários, em si mesmos e à exaustão” (Gomes *et al.*, 2010, p. 185). Pertinente dilucidar em cuja organização do primeiro processo interpretativo ocorre mediante três etapas, quais sejam: 1) preparação e reunião dos dados; 2) a avaliação da qualidade e, por último, 3) a elaboração de categorias de análise, segundo a autora supracitada. Posteriormente, num segundo movimento analítico, as narrativas orais são “contextualizadas, criticadas, comparadas e trianguladas” (Gomes *et al.*, 2010, p. 185).

Por fim, na qualidade de última ação analítica, formulamos três categorias de análise (e suas respectivas subdivisões), relacionando o conteúdo das entrevistas e a literatura pertinente, conforme se verá de agora em diante.

QUEM SÃO OS/AS PARTICIPANTES?

No interior desta categoria analítica (e em sua respectiva subdivisão) descrevemos as(o) pesquisadas(o), tal e qual os aspectos concernentes à formação profissional docente, em que pese para o fato da literatura especializada alegar que seu arcabouço constitutivo se inicia antes mesmo dos(as) aspirantes à docência adentrarem a atividade laboral, quando ainda frequentam o contexto escolar na condição de aprendizes, ou seja, no momento da escolarização (Arroyo, 2000; Flores, 2010; Frigotto, 1991; Lortie, 1975). Oportuno anotar inicialmente, cujas identidades das(o) entrevistadas(o) foram suprimidas, de modo a preservar o anonimato e o cuidado ético. Para tanto, empregou-se a abreviaturas: P 01; P 02; P 03; e P 04, sendo a abreviação P equivalente a participante e a sequência numérica consequência da ordem de acontecimentos das entrevistas.

Na tentativa de compilar os dados prospectados erigimos uma tabela síntese, a fim de identificá-los/as, conforme se verifica na continuidade.

Tabela 1 - Quem são as(o) pesquisadas(o)

	SEXO	IDADE	ESTADO DE ORIGEM
P 01	Feminino	24	Minas Gerais
P 02	Feminino	23	São Paulo
P 03	Feminino	28	Minas Gerais
P 04	Masculino	24	Minas Gerais

Em relação ao sexo, nota-se uma prevalência de mulheres, sendo três quartos (3/4) correspondendo ao sexo feminino, enquanto apenas um quarto (1/4) do sexo masculino. Trata-se de uma primazia que acompanha a tendência assinalada pela literatura especializada em formação docente. O estudo sobre as escolhas profissionais de estudantes que ingressam em cursos de formação de professores, realizado por Gatti (2019), revelou cujos homens são influenciados pela possibilidade de ascensão na carreira, à medida que as mulheres são mais sensíveis à possibilidade de salário imediato, razão pela qual há maior presença feminina na docência. Elementos equivalentes foram encontrados por Diniz-Pereira (2011) em sua pesquisa.

Há, além disso, um processo (sócio-histórico) de feminilização do magistério. A esse respeito, Apple (1988), em um contexto internacional, historiou sobre a feminização de algumas profissões, notadamente, o magistério. Apesar de não retratar especificamente o contexto brasileiro, pois o material empírico sobre o qual ele se deteve se refere à Inglaterra e aos Estados Unidos, nota-se, no entanto, que muitas questões cujo autor alude expõe verossimilhança com outros países e regiões. Kimura *et al.* (2012), por sua vez, ao analisarem historicamente a formação e profissionalização docente no Brasil, notaram características vocacionais imputadas ao ofício docente, “deixando a cargo daqueles que tivessem maior afinidade com a tarefa de ensinar a responsabilidade por fazê-lo, situação na qual se instituía e incentivava o princípio do aprender fazendo” (Kimura *et al.*, 2012, p. 21). Ao que tudo indica o cenário cotejado por nosso estudo conjuga e traduz, em alguma medida, fatores e variáveis compreendidas nas investigações aludidas.

No que se refere à idade, há certa equidade entre elas, à exceção da P 03 a qual se distancia do nivelamento etário, com 28 anos, supostamente, poder-se-ia denotar algum tipo de prejuízo temporal, conquanto, consoante ao averiguado em seus relatos (os quais serão exibidos ulteriormente), sua “sazão” facultou um aproveitamento idiossincrático da experiência formativa conferida pelo PRP, a julgar pelo modo categórico de seus depoimentos.

A tabela evidencia, ademais, a abrangência territorial de uma universidade

pública, haja vista a P 02 deixar seu estado de origem (São Paulo), cujas ofertas formativas são notórias para vivenciar uma incursão profissional mais distante geograficamente, tendo em vista as decorrências que tal opção possa engendrar. Conjectura-se, portanto, cujos contributos sobrepujem as adversidades presentes nesta decisão. Na próxima subdivisão expô-lo-emos o itinerário formativo percorrido pelas(o) pesquisadas(o), *pari passu*, as impressões relativas ao mesmo, considerando suas pujanças e eventuais fragilidades.

SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL

A constituição da docência advém de um intrincado processo multifatorial, multidimensional e longitudinal (continuum). Noutras palavras, a constituição da carreira professoral intercorre de uma profusão de experiências adquiridas ao longo da história de vida e dos processos formativos (inicial e em exercício profissional), portanto, inscreve-se no interior do (complexo) tecido do desenvolvimento profissional docente (Ferreira; Carneiro, 2023; Marcelo, 2009; Nóvoa, 2000; Pimenta, 2000), precedendo, inclusive, o ingresso da atividade laboral, consoante ao supraindicado, convindo reiterar.

O delineamento de nosso estudo se inclina à sazão inicial da formação – prospectando, notadamente, os efeitos da participação no PRP à profissionalização de licenciados(as) em Educação Física –. Devido ao conjunto de elementos que compõe a trama formativa, elaboramos uma tabela, a fim de expor as informações básicas sobre a graduação das(o) entrevistadas(o). Percorramo-las:

Tabela 2 - Dados formativos

	CURSO	INSTITUIÇÃO	INÍCIO	CONCLUSÃO	NÚMERO DE SEMESTRES
P 01	Educação Física (licenciatura)	Instituição Pública	2018/2	2022/2	Nove
P 02	Educação Física (licenciatura)	Instituição Pública	2018/2	2022/2	Nove
P 03	Educação Física (licenciatura)	Instituição Pública	2018/2	2022/2	Nove
P 04	Educação Física (licenciatura)	Instituição Pública	2018/2	2022/2	Nove

Em linhas gerais, a síntese contida na tabela não revela dados dissonantes ou indícios com os quais se possam compor ilações a respeito do processo, excetuando a conclusão em nove semestres, uma vez que o curso em questão prevê (regimentalmente) oito períodos letivos. Ora, se considerarmos o atravessamento do interstício formativo por um devastador quadro pandêmico – não podendo em hipótese qualquer se olvidar dos efeitos nefastos desta tragédia humanitária e dos modos (ou omissão) de seu enfrentamento, segundo (Costa, 2020) –, ao menos no tocante ao tempo da formação, supõem-se cujas

consequências foram mitigadas, de alguma maneira.

Contudo, alvitando compreender de modo mais profundo os lastros e impactos da formação inicial (profissional) segundo a noção das(o) pesquisadas(o), indagamo-las(o) quanto aos aspectos que consideravam potenciais do curso concluído. Visemos os relatos doravante.

Eu destacaria mais as oportunidades extracurriculares, o programa residência pedagógica e projeto extensão, fiz parte, além disso, de grupos de estudos, essas foram as experiências que mais se destacaram. Ah e a vivência no Centro Acadêmico também. [Mais especificamente na estrutura formativa do curso. Há alguma coisa que você destacaria?]. Eu acho que as disciplinas da licenciatura, elas são muito potentes para formação, refiro-me às específicas da licenciatura, não as de outros departamentos, mas às específicas do curso de Educação Física propriamente (P 01).

Eu acho que foi a pandemia. Mesmo assim, trouxe muitas dificuldades, mas acabou sendo um potencial porque a gente aprendeu a lidar com a graduação de várias formas diferentes, algo muito diferente, eu disse que o potencial assim da minha graduação acabou sendo a pandemia, foi uma dificuldade, foi uma grande dificuldade, mas acabou virando um potencial, na medida em que tivemos que lidar com o que havia, valendo-se das ferramentas existentes, e acabou sendo muito diferente, tornando-se uma potência. Têm-se os programas (de extensão) que eu participei, acabou que a pandemia nos deixou sem acesso à parte prática e os projetos foram interrompidos, no entanto, os programas [refere-se ao PIBID e o PRP] acabaram levando a gente para a prática, então foi muito bom e as disciplinas específicas da licenciatura são as melhores e deixam a nossa formação muito mais grandiosa (P 02).

Não estou puxando saco, mas as disciplinas que amadureci enquanto profissional [pensando], eu não vou lembrar o nome das disciplinas no momento, mas foram as ministradas por três professores específicos [professores do Departamento de Educação Física], nas quais pude vivenciar ali me sentindo uma professora, sentia que estava muito perto de chegar ali. Foram as disciplinas que para minha vida acadêmica fizeram mais diferença, porque assim são professores que eu não sei nem explicar. São docentes que te fazem enxergar a realidade das situações. E para mim foi a melhor fase do curso, a gente já está bastante amadurecido no final do curso, com isso temos pensamentos muito diferentes comparados com aqueles do início e do meio da graduação, então para mim, foram às disciplinas mais para o final da graduação (P 03).

Teve muita oportunidade de entrar em núcleo e projetos de extensão, eu cheguei a fazer faculdade particular e não tinha nada disso. Acho que a universidade fornece muitas oportunidades de crescer. Acredito que as disciplinas específicas da licenciatura foram as que me tocaram (P 04).

Alguns fatores podem ser inferidos com base nos relatos retratados, o

mais assinalado diz respeito aos componentes curriculares específicos do curso de licenciatura em Educação Física, haja vista existirem disciplinas ofertadas para duas habilitações (leia-se bacharelado e licenciatura), com destaque à regência dos docentes alocados no próprio departamento responsável por ambas. Trata-se de uma alegação relevante, na medida em que há no plano gnosiológico desta subárea do conhecimento científico uma espécie de crise epistemológica sempiterno, cujos desdobramentos engendraram (no plano sócio-histórico) perspectivas teórico/metodológicas distintas para pensá-la no interior da escola, ao abrigo de matrizes/matizes epistemológicas de campos científicos distintos, forjando uma espécie de colonização epistêmica, de acordo com (Rezer *et al.*, 2011). Portanto, o indicativo constatado tem pertinência à esfera da formação e de seus itinerários curriculares. Em virtude da complexidade do mote, somado aos limites desta comunicação científica não conseguimos perscrutá-lo mais detidamente, se bem que, preconizamos algumas obras atinentes ao assunto, quais sejam: Bracht (1996); Soares (1996); Carneiro, Assis e Bronzatto (2016); Darido (2012), além do que, por intermédio, obtêm-se outras referências.

Outro ponto salientado se refere à oferta de projetos de ensino (PIBID e PRP) e extensão outorgados pela instituição pública, com realce para ausência de tais oportunidades em instituições da esfera privada, de acordo com a experiência do P (04). Além disso, houve alusão à “estação da formação”. Segundo a depoente P (03) a “maturidade” do término do curso colaborou para esse aproveitamento, ratificando a alegação sobre a idade exibida na subseção anterior. Logo, seguindo esse raciocínio argumentativo, o PRP ao admitir apenas acadêmicos(as) da segunda metade do curso, em tese, granjeia melhores apropriações e resultados. Voltaremos a essa questão posteriormente.

Ora, se por um lado há sinalizações alvissareiras à formação, por outro conjecturávamos existir eventuais fragilidades depreendidas. À vista disso, inquirimo-las(o) a esse respeito. Visemos os relatos:

Algumas disciplinas e talvez a grade (refere-se à matriz curricular) que eu entrei, ela tinha uma ênfase esportiva, acho bem frágil para uma proposta de matriz curricular, não sei se ultrapassada seria a palavra certa (P 01).

Acredito que seja uma crítica minha, agora que me formei, consigo ter um pouco dessa visão, acredito que para você, ao ingressar na parte escolar, tanto nos estágios quanto nos programas, não é tão fácil como na teoria, é realmente difícil. Percebo que isso se torna frágil, pois você se depara com escolas desconhecidas, e muitas vezes não consegue realizar o que sempre quis, mesmo com muitas palestras e experiências compartilhadas, eu adoraria vivenciar algo como vista na teoria, mas cada um tem sua própria experiência, então é impossível ser igual para todos. Acho que essa parte é delicada, pois você passa por várias escolas diferentes. E assim, não pode simplesmente chegar e fazer todo o

planejado, por melhor que seja, tem-se a adaptação com o ambiente. Portanto, achei essa parte muito frágil (P 02).

Medo. Eu tinha muito medo, sempre fui medrosa e na vida acadêmica a gente acaba trabalhando muito isso. E apenas para o final do curso que me fez sentir um pouco mais segura, mas durante o curso eu não sabia se era aquilo que eu queria, não sabia se eu gostava, não sabia se era um lugar que eu queria estar, estava muito confusa, então foi isso, medo e me sentia um pouco confusa, não sabia se era aquilo que eu queria. [E em relação às disciplinas?] Que eu me lembre, não, mas durante a pandemia senti bastante medo, porque eu não consegui fazer, cursei dois estágios online, então eu falei, 'meu Deus', se eu não conseguir fazer algum estágio presencial, não vou ter essa experiência, não vou saber como trabalhar, então eu senti bastante medo em relação à pandemia e os estágios, longe do que é a realidade dos estágios, o estágio online ajuda, mas é totalmente diferente depois que eu fiz estágio presencial, participei do PRP, então percebi que realmente é muito diferente (P 03).

Quando eu entrei era muito focado na área biológica, muita gente da minha sala reclamava que não era nosso foco, havia muito enfoque biológico, deveria ter um foco maior na área da educação (P 04).

Os excertos fraseológicos indicam questões adversas para formação docente em linhas gerais, *pari passu*, desvelam idiosincrasias relativas ao itinerário curricular específico desse campo de atuação professoral (leia-se da docência em Educação Física). No plano mais abrangente, há um realce para dicotomia entre teoria e prática citado pela P (02). De acordo com o estudo das educadoras norte-americanas Lampert e Ball (1999) a formação inicial de professores evidencia um conjunto de complicações, cuja origem das adversidades residiria nos seguintes fatores: (1) pensar que o que é preciso para ensinar consiste em pouco mais do que o senso comum, isto é, não mostrar a necessidade de um conhecimento profissional; (2) não atender às concepções, às crenças e aos conhecimentos que os candidatos a professores trazem para a formação inicial; (3) separar a prática e a teoria, tanto fisicamente como conceitualmente, sendo a teoria raramente refletida na prática e a prática pouco interrogada pela teoria; (4) não valorizar devidamente o conhecimento didático; e (5) dar pouca importância à prática profissional. Ao que parece, o relato em questão ratifica as fragilidades identificadas pelas pesquisadoras, notadamente no que concerne ao terceiro aspecto supracitado.

Historicamente, muitos fatores (científicos, epistemológicos, socioculturais e políticos) cooperaram na direção de tecer uma suposta dicotomia entre teoria e prática no interior da formação de professores – tanto na inicial, quanto na continuada – a qual insiste em preconizar a existência de tal separação, quando, deveras, as investigações sobre formação de docentes têm sinalizado para superação dessa acepção, observando o professor como produtor e mobilizador de saberes (Tardif 2000; 2002). Sob essa perspectiva, ele tanto absorve

conhecimento, quanto se apropria e reconstrói conceitos, não apenas reproduz teorias já consolidadas e sistematizadas, na condição de uma espécie de operário do saber (Carneiro; Silva; Reis, 2021). Por sua vez, ao reelaborar o sentido do conceito, volta-se às necessidades de sua intervenção, observando o espaço/tempo do trabalho pedagógico que desenvolve e as demandas da aprendizagem discente, de modo que engendre um saber próprio, autoral por assim dizer, próximo à noção de uma epistemologia da prática (Tardif, 2000; 2002).

Donde, não havendo dicotomia entre teoria e prática, mas sim uma esperada articulação, faz-se imperativo pensarmos a qualidade dessa relação, dado que ela permanece sob os cuidados da ação docente. Com efeito, será preciso cujo(a) docente ofereça dinamicidade ao ensino, transformando o conhecimento de conteúdo em conhecimento pedagógico do conteúdo; de igual modo coordene a organização do trabalho pedagógico em sala de aula, ao ponto de desencadear (conflitos cognitivos e éticos) ao longo do processo de apresentação dos saberes, ao passo de fomentar sentido e significado à aprendizagem, tanto no plano dos conceitos quanto na esfera dos procedimentos, na medida em que insira e se desenvolva profissionalmente (Meirieu, 2005; Shulman, 2005).

Outro aspecto aludido no depoimento da P (03) se refere à insegurança e incerteza sobre a docência. Ora, se partimos da premissa de que a constituição da docência advém de um intrincado processo multifatorial, multidimensional e longitudinal (continuum), tal e qual alegado na subseção anterior, logo, os indicativos abalizados pela referida participante são admissíveis no momento de conclusão da formação inicial, haja vista o (complexo) tecido do desenvolvimento profissional docente (Ferreira; Carneiro, 2023; Marcelo, 2009; Nóvoa, 2000; Pimenta, 2000). Até porque, ninguém desperta na quarta-feira no período matutino sendo professor(a), mas nos tornamos ao longo dos processos formativos, seja o inicial que nos habilita à docência, seja no exercício profissional, na medida em que enseja saberes e expande horizontes e relações humanas (Ferreira; Carneiro, 2023).

No tocante às questões específicas da formação inicial em Educação Física, tanto P (01) quanto P (04) glosam a ênfase na vertente técnica-esportiva consoante ao advertido por (Nista-Piccolo; Oliveira; Sobreira, 2016) e a proeminência das Ciências Biológicas e Ciência da Saúde, acompanhando a alegação de (Benites; Neto; Hunger, 2008) no início do curso. Notemos a ambiguidade formativa na qual se inscreve a formação em tela. Se por um lado houve um relevo e assertividade à especificidade dos componentes curriculares voltados à licenciatura, na segunda metade da graduação, por sua vez, há uma primazia de outro campo de conhecimento em seu primeiro meado. Corroborando a existência de uma crise epistemológica em virtude da colonização epistêmica cuja subárea herda dos processos históricos ao longo de

sua constituição científica, segundo (Carneiro; Assis; Bronzatto, 2016; Darido, 2012; Rezer *et al.*, 2011). Um quadro paradoxal e desafiador, pois, por um lado gera dúvidas e uma identidade epistêmica intrincada, conforme expôs a P (03), doutro poder-se-ia fomentar vigorosos diálogos e encontros interdisciplinares em torno da linguagem (cultura) corporal de movimento, sobre a qual age a Educação Física escolar (Betti, 2013), em que pese o indicativo às novas tendências curriculares deste campo disciplinar cujo enfoque propende às Ciências Humanas (Nista-Piccolo; Oliveira; Sobreira, 2016).

Ainda na esteira de perscrutar a formação inicial inquirir-se-ia se em alguma disciplina tiveram um espaço para imersão nas escolas, com exceção dos estágios obrigatórios devido à sua característica imersiva no espaço escolar. Somente a P (01) descreveu uma experiência pontual, a saber:

Não houve imersão na escola. Existiu uma disciplina em que a gente fez uma participação numa creche, mas a gente foi uma ou duas vezes apenas à creche, pontual não foi uma imersão (P 01).

Enquanto as(o) P 02, P 03 e P 04 não citam nenhuma imersão no espaço escolar, afora os estágios obrigatórios supervisionados. Pois bem, empós compreendermos o processo formativo inicial consoante às percepções e experiências propaladas, almejando examinar o decurso experienciado no PRP. Para tanto, principiaremos a segunda categoria de análise arquitetada pelo estudo.

EXPERIÊNCIAS DERIVADAS DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

De acordo com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), quatro são os objetivos do PRP, a saber:

1. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnósticos sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
2. Induzir a reformulação da formação prática nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
3. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores;
4. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (CAPES, 2019)

Considerando a teleologia designada ao PRP, questionamos as participantes e o participante sobre o motivo pelo qual se inscreveram no PRP e as expectativas cujo programa gerou no momento em que participaram do processo seletivo para o ingresso.

Eu esperava ter uma experiência dentro da escola mesmo, ver como ela é, porque até então tive o estágio, mas o estágio não foi o que a gente estava esperando, pois adentramos a escola já no final do ano, término do período letivo. Não estava tendo mais os conteúdos, e queríamos lidar com os conteúdos, saber como eram as aulas. No PRP a gente conseguiu ver um pouquinho, frequentando a escola em novembro e quando virou o ano seguimos indo, então foi possível ter essa experiência a qual desejava ao menos um pouco (P 01).

Fiz a minha inscrição já sabendo que eu não iria ficar muito tempo. Portanto, não tinha muitas expectativas por já saber que não iria dar tempo para acompanhar tudo. Até porque, a gente não pegou nem o começo do começo, foi muito rápido, mas sabia também que era um programa muito importante, por mais que não consiga vivenciar tudo, consegui ter acesso ao que os outros que continuarem no PRP vivenciarão, então, eu imagino que seja uma experiência muito boa, ainda mais por ser no final da graduação, então ele fecha processo. A minha expectativa era essa, de dar um fechamento para minha graduação e de certa forma já era compilado com o ensino médio, que eu estava fazendo estágio no ensino médio, então seria uma chave de final para poder finalizar esse processo (P 02).

Na verdade, quando eu fiz a minha inscrição, não imaginava que seria como foi, é o que eu falei, eu quero viver essa experiência relativa aos estágios, até porque tive pouca por ter feito alguns online, então a minha expectativa foi de vivenciar um pouco ali o que se passa nas escolas, como o professor trabalha. Tive a sorte, grande sorte de pegar um professor e um colégio incríveis. Então a minha expectativa era vivenciar, ver como os alunos pensam, olhando de fora, ver como o professor trabalha. Eu queria vivenciar e ter essa experiência para poder entrar na minha vida profissional já tendo uma base (P 03).

Com o programa residência esperava ter mais experiência porque foi muito rápido. Acabou que fui apenas umas 5 vezes na escola, mas deu para observar os alunos, ter o acesso que não tive no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), qual seja: a imersão na escola, e quando eu me formasse já ter uma experiência, bagagem escolar. Antes de entrar no PIBID e depois no PRP eu não tinha certeza se queria ser professor ou não, mas depois que eu comecei a ver a essência, a fecundidade da ação docente, não se resumindo ao ato de ministrar aulas, decidi que queria ficar e ser professor (P 04).

A tônica dos relatos indica à imersão escolar, uma aspiração alinhada aos desígnios supracitados. Em linhas gerais as alegações abalizam para escassas experiências fornecidas pelos estágios, em virtude da conformação remota

decorrente do período pandêmico, à semelhança do que expuseram as participantes P (01) e P (03). No caso do P (04), há menção dessa ausência durante o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), portanto, todos indicam o PRP como modo de mitigar a ausência de contato com o espaço e compreender de maneira mais profunda a cultura escolar, acompanhando o constatado na investigação de (Costa, 2019). A manifestação contida na resposta de P (02) foi genérica e não traz à tona indícios relevantes.

Na continuidade de cotejamento das experiências derivadas do PRP, averiguou-se se observavam diferenças entre as vivências no PRP e a desenvolvida nos estágios supervisionados obrigatórios. Conforme conjecturávamos – dada a natureza e o escopo de ambas as ações formativas e seus respectivos limites (espaço/tempo, modo de supervisão, abertura, relações discente/docente, etc.) e desdobramentos (remuneração, representação, voluntariedade, dentre outras), tanto no interior da universidade quanto no espaço escolar – houve consonância nos quatro relatos da existência de uma disparidade de repercussões. Retomaremos esse ponto na próxima categoria analítica.

Para conhecer melhor a dinâmica e organização interna do programa, de acordo com o planejamento projetado para o subprojeto Educação Física, interrogou-se as(o) pesquisadas(o) quanto às atividades desenvolvidas. Percorramos a descrição de agora em diante.

Houve o momento de observação, depois a elaboração de um planejamento de ensino, até culminar no desenvolvimento do mesmo, porém não chegamos a desenvolvê-lo, sequer a construí-lo, devido ao término do curso e o desligamento do PRP, foi exatamente nesse momento que eu me desliguei. De todo modo, o professor mostrava sua proposta de aula para gente, dividíamos a turma, em seguida inseria cada residente em um grupo e ia passando as instruções e nós coordenávamos. [houve mais alguma atividade no interior do programa que você destacaria, não necessariamente na escola, mas da proposta de modo geral?] A reunião, especificamente aquela destinada ao núcleo da escola, a que tivemos foi bem essencial, e teve um questionário no *google forms*, que ele fez, para colocar os pontos negativos, falar sobre o programa, depois foi feita uma reunião analisando toda a experiência, foi muito legal, apesar de ser no final quando eu estava saindo, mas foi bem legal esse debate que realizamos (P 01).

Então, na prática, eu não tive nenhuma atividade realizada, só conheci a escola, conheci um pouco dos alunos, mas foi só isso, mas a gente tinha as reuniões com o professor, debatíamos alguns assuntos, tivemos algumas palestras bem legais, com pessoas que já participaram da residência anos atrás, a gente vê como é diferente a realidade de antes e de agora, talvez tenhamos ferramentas agora que eles não tinham há muito tempo atrás e vice-versa. Realizamos algumas atividades, entretanto foram

realizadas mais internas, na universidade com os professores e com os meus colegas, não fui à escola em virtude do tempo, pois ao nos formarmos seríamos desligamos do PRP exatamente no início da imersão (P 02).

Atividade não. Mas o professor nos deixava (eu e minha dupla) participar, essa dupla foi incrível! Interagíamos com os alunos na roda de conversa, fazíamos perguntas, dentre outras coisas. Em uma aula específica a gente participou também, cujo tema era introdução ao vôlei. Fez-se a separação entre a turma e a P 01 (minha dupla) ficou com um grupo e eu fiquei com o outro. Ministramos a aula como professoras, acho que teve umas 2 ou 3 aulas em que participamos sob tal dinâmica, mas não deu tempo de desenvolver algumas atividades específicas planejadas. Afora da escola a gente tinha reuniões presenciais e algumas online, palestras, debates, algo bem legal e que fomenta muito conhecimento (P 03).

Observações e cooperação com o professor (P 04).

Sumariamente, a organização pedagógica proposta para o subprojeto fornece indícios de êxito. Revelam interações entre os pares; intercâmbios de aprendizagens entre residentes e docentes e discentes e residentes, inclusive entre egressos de outras edições do PRP. Além disso, em alguns casos, nota-se o contato com regência de aulas e o acesso a debates e palestras, algo relevante para interação com os saberes. Malgrado a rápida passagem e a brevidade temporal, devido à proximidade com a conclusão do curso, conseqüente o desligamento do PRP, figura como entrave significativo para experiência formativa.

Ora, se por um lado ao admitir apenas acadêmicos(as) da segunda metade do curso se têm melhores apropriações e resultados, tal qual arrazoamos na categoria analítica anterior, doutro incide-se num cerceamento das experimentações, haja vista seu planejamento sê-lo pensado para 24 meses e a permanência de somente cinco meses decerto depaupera sua pujança, algo para se pensar em termos de política pública de formação. Aliás, parece-nos premente repensarmos a categoria social do tempo no espaço escolar, assim como no interior da dinâmica da vida hipermoderna. À semelhança da evocação cuja canção o faz: "Não me iludo; Tudo permanecerá do jeito que tem sido; Transcorrendo; Transformando; Tempo e espaço navegando todos os sentidos" (Gilberto Gil, 1984).

Pois bem, na tentativa de propor uma espécie de síntese do processo, arguimos sobre uma eventual definição ou apresentação do PRP, considerando a experiência percorrida no interior do subprojeto Educação Física. Conheçamos as respostas doravante.

O programa eu não sei, pelo grupo que eu estava o professor e a escola, foi muito significativo, principalmente por não ter passado

pela etapa assim como deveria no estágio, foi riquíssimo para mim. Combinamos muito bem eu e minha dupla, enquanto estávamos lá debatíamos, questionávamos. A conformação em dupla influenciou muito a experiência no PRP, conversávamos entre nós, depois passávamos para o professor, e todo mundo que tem a oportunidade eu falo para ir (P 01).

Acho que a potência do programa reside em ter a oportunidade de pensar em coisas diferentes à escola. Conseguir desenvolver várias coisas diferentes àquela escola. Que pelo constatado não há nada de diferente, eles não têm uma experiência diferente, eles não conseguem desenvolver nada lá, se eu continuasse, queria muito desenvolver coisas diferentes com eles e pela organização pensada para o desenvolvimento do programa, tem-se muita coisa legal ainda pela frente. Então, para mim, a grande potência seria essa (P 02).

Na minha visão, todos/as que estudam Educação Física deveriam participar do programa de residência pedagógica, porque é uma experiência única e que te amadureci muito, você vê muito, eu até a residência não tinha certeza o que queria, eu estava bastante confusa, não me adaptei muito nos estágios, como te falei no estágio obrigatório, você se sente obrigado, estar ali, já residência, eu escolhi estar ali, então eu vivenciei cada momento, aprendi muito, tive muita experiência, apeguei-me com as crianças. Uma experiência única e incrível! Quem criou esse programa é um ser muito inteligente, pois revolucionou a visão da gente como profissional! (P 03).

Tem uma boa organização dos professores que estão, são bem competentes, acredito que quem tem oportunidade de participar e ter uma formação diferente. Com toda certeza, não chega ao primeiro dia de trabalho sem saber nada, já chega sabendo o que você tem que fazer, o estágio não te proporciona essa experiência (P 04).

Decerto os relatos evidenciam questões interessantes, em que pese sua brevidade conforme discorremos supra. Novamente há um destaque à cultura de pares, consoante a P (01). O indicativo de abertura para fomentar inovações pedagógicas, tal e qual assinala P (02). Soma-se a isso, a ampliação do cabedal de experiências abalizadas pela P (03) e pelo P (04). Adquire notoriedade a exposição da P (03), na medida em que sublinha uma espécie de “revolução profissional” com as vivências e o elogio à política formativa. Não poderíamos deixar de observar as três alusões (P 01; P 03; e P 04) estabelecendo um quadro comparativo entre os estágios supervisionados e o PRP. Não nos parece uma exegese alvissareira compará-los, em função das particularidades (históricas, políticas, culturais, institucionais, etc.) de cada um deles no tecido da formação docente. A rigor, deve-se indagar a eficácia de ambos, conquanto, colocando em perspectiva os modelos, desígnios, estrutura e dinâmica de funcionamento, não para antagonizá-los, todavia para observar suas idiosincrasias e contributos à complexa contextura da constituição docente. Ademais, os limites contextuais desta comunicação científica não nos conferem condições objetivas (e analíticas)

para aprofundarmos o debate e coerentemente pô-los em perspectiva. Quiçá, um indicativo para outras prospecções.

Muito bem, a despeito de ao longo das seções anteriores termos encontrado fragmentos das repercussões relativas ao programa em questão, a terceira e última categoria se volta especificamente para auferir seus encadeamentos formativos, observando as dimensões epistemológicas e didáticas para organização do trabalho pedagógico, conforme se vê a partir de agora.

IMPLICAÇÕES DO PRP PARA CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA

ESFERA EPISTEMOLÓGICA

Perguntamos aos residentes entrevistados se a participação no PRP influenciou o modo como compreendem a constituição epistemológica e organização científica da subárea (leia-se Educação Física) à qual dedicar-se-ão na atuação profissional. Observemos os relatos a seguir:

Sim, principalmente os exemplos e as leituras, isso realmente ajuda muito a entender. Ao pegar, por exemplo, as leituras que fazíamos e os debates, comparando com o que acontece na escola, o conteúdo das apostilas a serem seguidas e tudo mais. Ajudou bastante a compreender como funciona, quais mudanças realizar na apostila e o que é possível fazer de forma diferente, o que deve ser seguido. Notadamente à obra [Educação como Prática Corporal] de autoria do Prof. Alcides, o que mais me marcou. Não sei se foi porque ele também estava relacionado ao meu tema de TCC, Então, dessa forma, tudo parecia se conectar, fazendo muito sentido para mim (P 01).

Sim, foi nas palestras que a gente teve. Tivemos contato com alguns professores que se disponibilizaram aí e passar para a gente algumas coisas, eles trouxeram, não lembro direito o nome da professora, a qual ministrou uma palestra, foi muito legal o conteúdo que ela trouxe sobre danças. Uma espécie de compilado de coisas que a gente já tem na graduação e quando juntamos com o programa conseguimos ver o que é parecido e o diferente, aspectos que se possa realmente adentrar, e outros que não se recomenda tratar, então teve sim influência. Tivemos, além disso, a elaboração de algumas sínteses, de modo geral foi isso (P 02).

Sim, com certeza, porque você está inserido ali na escola junto com o professor, ele explica, ele até deu uma apostila para a gente do colégio, com as atividades que ele precisa seguir, ele ensinou muito, o tempo todo ensinava-nos, falando como agir com os alunos, o que ele ministraria e como o faria. Ele mostrou muito para a gente o que é a escola, porque não se trata de somente ministrar as atividades, há todo um processo, ele estava sempre falando isso para gente, tirando dúvidas e explicando tudo certinho. [A apostila foi o professor quem a disponibilizou?] Sim,

ele disponibilizou para gente todas as atividades que ele precisava desenvolver, a fim de que subsidiasse e engendrasses uma noção maior de seu planejamento (P 03).

Acredito que sim, eu não sei dizer ao certo (P 04).

Como se nota, com base no teor dos relatos, em que pese à crise gnosiológica decorrente da colonização epistêmica cuja subárea herda dos processos históricos e sua constituição científica, à semelhança do antes exposto, constata-se reverberações em termos de apropriação de conhecimentos/saberes fomentados pela participação no PRP, quer por acessarem a literatura especializada, quer em virtude do contato com pesquisadores(as) de outras IES, conforme destacaram as participantes (01 e 02). Do mesmo modo em razão do mentoreamento oportunizado pelo preceptor, segundo a exposição da P (03), apesar dele se inserir mais na esfera didática – para fins deste estudo entendida enquanto teoria do ensino, da qual deve se ocupar a formação dos(as) professores(as), para fundamentar a organização do trabalho pedagógico, conjugando os domínios: epistemológico, didático, metodológico e os modos de aferição da experiência aprendida (leia-se avaliação da aprendizagem), a fim de subsidiar o trabalho docente (Pimenta, 2009; Carneiro; Silva; Reis, 2022) –. Destoa dos demais a explanação do P (04) cuja resposta não suscita quaisquer indicativos em nenhuma das dimensões supracitadas.

ESFERA DIDÁTICA

À semelhança do exposto na categoria anterior, compreendemos o(a) professor(a) não apenas enquanto reprodutor de conhecimentos (historicamente situados), de acordo com a perspectiva instrucionista, sob a acepção da racionalidade prática (Demo, 2007). Mas na qualidade de produtor(a) e mobilizador(a) de saberes dentre os quais se inscrevem os didáticos (Tardif 2000; 2002). Nessa perspectiva, inquirimos as(o) pesquisadas(o) se o programa havia contribuído para pensarem a organização didática do trabalho pedagógico. Visemos às explicações:

Eu acredito que o programa é aquilo que falei, que quando entrei no programa, pude ver como funcionava e percebi que eu dou conta, o programa me ajudou muito nisso, a preparação que tive durante a graduação, todas as disciplinas, principalmente as de licenciatura, grupo de estudo e o que tinha visto no TCC, tudo isso se refletiu no programa e isso que me influenciou a ter um pouco de segurança (P 01).

Acredito que contribuiu muito para eu criar meu planejamento pedagógico, pois já sei o que não quero colocar e de que forma desejo fazer diferente, houve muitas contribuições importantes nessa parte (P 02).

Total, eu não tinha noção sobre as fundamentações sobre a didática, no estágio até cheguei a ver e observar algumas coisas,

mas não foi como no programa. No PRP me sentia muito, extremamente à vontade em perguntar sobre tudo o que estava acontecendo. Então ele colaborou demais, assim eu nem comparo com o estágio para ser sincera, eu acho que foi no PRP em que pude aprender a base didática, não se trata de somente ministrar uma atividade e pronto, há toda uma fundamentação e estudo por trás, um planejamento à docência. Ajudou '100%', total! (P 03).

Acredito que sim (P 4).

Se considerarmos a finalidade preconizada ao PRP pela CAPES (2018), notadamente em seu primeiro objetivo, citado no início da segunda categoria, o qual alvitra o aperfeiçoamento da formação dos discentes de cursos de licenciatura, especificamente no plano didático/metodológico, ao que tudo indica as experiências apesar de breves foram significativas e mobilizadoras. Contudo, parece-nos apropriada a advertência de Franco (2013, p. 159). "É completamente irreal pensar que a didática sozinha possa produzir mudanças na prática docente!!! A didática pode produzir teorias que dialogam com as práticas. No entanto, para a existência desse diálogo, são necessárias condições de trabalho ao docente".

Partindo da premissa de cuja constituição docente sucede de um conjunto de experiências adquiridas ao longo da história de vida e dos processos formativos (inicial e em exercício profissional), consoante ao aludido em outros momentos do texto, convindo reiterar. Indagamos aos residentes egressos da edição 2022/23 do PRP se houve alguma mudança em termos da concepção docente, em virtude da passagem pelo programa. Os relatos foram os seguintes:

Sim. Eu acredito que sem o PRP seria mais difícil, porque eu não teria um contato com a escola antes, um contato realmente significativo, eu não teria ideia do que fazer ao chegar à escola, qual seria o primeiro passo a ser dado. O PRP me ajudou nesse sentido, saber o que fazer (P 01).

Sim, foi exatamente aquilo que eu falei, de você enxergar o que você não quer ser ou que você realmente quer ser como você quer ser e o tipo de docente que você quer ser. Em toda a graduação, na verdade, a gente têm muitos contatos e figuras importantes em diferentes momentos. Além dos programas e projetos de extensão aos quais participei. No entanto, foi o PRP, por mais que tenha sido no final, cuja visão mudou, de alguma maneira. Porque acaba sendo uma experiência diferente de todas as outras. Na escola enxerguei uma realidade totalmente diferente das outras realidades que eu tive, foi uma escola que eu não podia aplicar quase nada, então muda, muda sua visão, você percebe que não vai ser sempre mil maravilhas, ou como você quer (P 02).

Sim, bastante, como eu disse anteriormente, antes do residente não sabia o que era ser professor, ainda, eu falo em relação à experiência, o estágio é para isso, mas para mim não foi tanto quanto no PRP. No programa me sentia inserida em uma escola de verdade, pude me sentir uma professora mesmo, ver os alunos

sentindo sua falta, é uma gracinha, muito gostoso, eles se apegam com a gente e nós com eles(as), então mudou muito. Eu tinha um pensamento totalmente diferente sobre a minha carreira acadêmica antes da residência e depois sinto vontade em estar inserido em uma escola e estou conseguindo, graças a Deus! (P 03).

Mudou em relação à experiência na escola, até então eu tinha muito medo do Ensino Médio, eu aprendi com ele que você tem que se impor mesmo, por ter uma diferença pequena de idade quando você se impõe, os(as) alunos(as) começam a te respeitar (P 04).

Os depoimentos corroboram a relevância da passagem e a consolidação dos saberes apreendidos ao longo não apenas do PRP, mas de toda a graduação. Do mesmo modo, em que desvela realidades desafiadoras conforme advertiu P (02). Fomenta, além disso, circunstâncias surpreendentes como as relatadas por P (03) mobilizando, por seu turno, os referentes da identidade docente. Segundo Marcelo (2009, p. 112) a identidade docente diz respeito a um acontecimento ou uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto na esfera pessoal quanto coletiva. "A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional". Acrescenta ainda o mesmo autor que "o desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto", à semelhança do descrito.

Por fim, questionamos se recomendariam possíveis mudanças à experiência vivida no PRP (2022/2023). Percorramos os depoimentos doravante.

Como tive pouco tempo, não tenho tanta propriedade para falar, mas talvez em relação à organização talvez das escolas. Por exemplo, fui para uma escola um pouco longe da minha casa, e se fosse para ir a pé, como a gente tem disciplinas, outras demandas, não teria tempo para chegar à escola, então precisaria pegar o ônibus, e o ônibus já tem a questão do custo, e, em alguns casos, a bolsa se destinada para o sustento, portanto, às vezes você usar o dinheiro da bolsa para pagar ônibus não compensa (P 01).

Na verdade não sei se eu mudaria, porque daí eu não teria formado, mas queria ter tido mais tempo, ter tido mais contato e oportunidade de ter de ter me envolvido mais na escola, de ter tido mais contato com as outras palestras que terão, ter participado daquela troca de escola que virá, eu acho que ia ser um choque de realidade maior ainda, por outro lado, iria ver como estava acontecendo em outros grupos diferentes do meu, logo modificaria essa parte. Eu queria ter tido um pouquinho mais de tempo, mas foi o que deu (P 02).

Gostaria que a residência pudesse ser para gente formada

também, poder continuar participando, trata-se apenas de uma brincadeira, eu não mudaria absolutamente nada! Ele te mostra o caminho, o caminho quem tem que fazer é você ali dentro. Tive sorte, graças a Deus de estar sob a supervisão de um professor muito bom e em um excelente colégio. Então tudo colaborou assim perfeitamente, para que fosse do jeito que foi. Então, na minha experiência, não mudaria nada (P 03).

Para os alunos que estavam de saída, eu faria um projeto diferente, colocaria na escola com antecedência para dar tempo de realizar atividade. A gente ficou pouco tempo e só observou, queria ter feito alguma atividade, elaborar um planejamento diferente para esses alunos que já estavam se formando, uma organização diferente (P 04).

Em linhas gerais, tratou-se de experiências formativas alvissareiras, conforme se nota nos relatos. Com ressalvas em relação à logística prevista à edição do PRP. Com a advertência à questão do tempo, tal-qualmente se evocou na categoria analítica predecessora. Na continuidade passaremos às considerações finais, expondo nossas impressões em relação ao caminho heurístico da pesquisa e seus resultados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No centro de nossa prospecção estivera à visão das(o) acadêmicas(o) concluintes do curso (licenciatura) em Educação Física em relação à participação no Programa Residência Pedagógica (edição 2022/2023) em uma universidade federal sul-mineira, de modo a verificar suas implicações para formação inicial e constituição da carreira professoral. Tratou-se de uma investigação qualitativa, ao abrigo de um desenho narrativo, valendo-se de entrevistas semiestruturadas para erigir os dados. Para perscrutá-los empregou-se a triangulação enquanto método. Como resultado desse caminho heurístico, ao que tudo indica virtuoso, formulamos três categorias analíticas.

No interior da primeira categoria analítica (e em sua respectiva subdivisão) fez-se a descrição dos/as pesquisados/as, com ênfase nos aspectos concernentes à formação profissional docente. Em relação ao sexo, notou-se a prevalência feminina, sendo três quartos (3/4) correspondendo ao sexo feminino, enquanto apenas um quarto (1/4) do sexo masculino. Trata-se de uma prevalência a qual acompanha a tendência (historicamente situada) de feminilização do magistério assinalada pela literatura especializada em formação docente. No que se refere à idade das(o) participantes, constatou-se certa equidade, à exceção da P 03 a qual se distancia do nivelamento etário. Averiguou-se, além disso, a abrangência territorial de uma universidade pública, haja vista a P 02 deixar seu estado de origem (São Paulo) e optar por incursão profissional mais distante geograficamente.

Relativo à formação inicial verificou-se a pertinência dos componentes curriculares específicos do curso de licenciatura em Educação Física, com destaque à regência dos docentes alocados no próprio departamento responsável por ministrá-las. Um achado relevante, na medida em que há no plano gnosiológico desta subárea do conhecimento científico uma espécie de crise epistemológica sempiterno, em virtude de certa colonização epistêmica, de acordo com (Rezer *et al.*, 2011). Outro ponto encontrado diz respeito à oferta de projetos de ensino (PIBID e PRP) e extensão outorgados pela instituição pública, com realce para ausência de tais oportunidades em instituições da esfera privada, de acordo com a experiência do P (04). Outro aspecto aferido indicou cuja “maturidade” do término do curso colaborou para o aproveitamento do programa, em tese, granjeando melhores apropriações e resultados.

Em termos de adversidades constatadas, houve um destaque para dicotomia entre teoria e prática. Outro aspecto cotejado guarda relação à insegurança e incerteza sobre a docência. Ora, se partimos da premissa de que a constituição da docência advém de um intrincado processo multifatorial, multidimensional e longitudinal (continuum), logo, os indicativos abalizados são admissíveis no momento de conclusão da formação inicial. Ainda na esteira dos dilemas encontrados, no tocante às questões específicas da formação inicial em Educação Física, notou-se a ênfase na vertente técnica-esportiva e a proeminência das Ciências Biológicas e Ciência da Saúde no início do curso. Trata-se de uma ambiguidade formativa na qual se inscreve a formação em tela. Se houve um relevo e assertividade à especificidade dos componentes curriculares voltados à licenciatura, na segunda metade da graduação, essa pujança acaba mitigada em seu primeiro meado, uma vez que há uma primazia de outros campos de conhecimentos mais distantes da formação docente. Ratificando a existência de uma crise epistemológica em virtude da colonização epistêmica cuja subárea herda dos processos históricos ao longo de sua constituição científica. Corresponde a um quadro paradoxal e desafiador, pois, por um lado engendra dubiedades e uma identidade epistêmica intrincada, doutro poder-se-ia fomentar vigorosos diálogos e encontros interdisciplinares em torno da linguagem (cultura) corporal de movimento, sobre a qual age a Educação Física escolar (Betti, 2013).

A segunda categoria examinou as experiências decorridas do PRP. Notou-se que o ingresso no programa alvitava mitigar a ausência de contato com o espaço e compreender de maneira mais profunda a cultura escolar. Ao que tudo indica a organização pedagógica proposta para o subprojeto fornece indícios de êxito, na medida em que revelam interações entre os pares; intercâmbios de aprendizagens entre residentes e docentes e discentes e residentes, inclusive entre egressos de outras edições do PRP. Além disso, em alguns casos, notou-se o contato com regência de aulas e o acesso a debates e palestras, algo relevante para interação com os saberes docentes, malgrado a rápida passagem e a brevidade temporal, devido à proximidade com a conclusão do curso, consecutório

o desligamento do PRP, denotando um entrave à experiência formativa.

Houve, além disso, um expectável quadro comparativo entre os estágios supervisionados e o PRP, embora não corresponda a uma exegese alvissareira compará-los, em função das particularidades (históricas, políticas, culturais, institucionais, etc.) de cada um deles no tecido da formação docente, considerando a natureza e o escopo de ambas as ações formativas e seus respectivos limites (espaço/tempo, modo de supervisão, abertura, relações discente/docente, etc.) e desdobramentos (remuneração, representação, voluntariedade, dentre outras), tanto no interior da universidade quanto no espaço escolar.

E a última categoria analisou os efeitos do PRP, observando, em especial, as dimensões: epistemológica e didática, de modo a subsidiar o trabalho pedagógico docente. Foi possível inferir reverberações epistemológicas fomentadas pela participação no PRP, quer por acessarem a literatura especializada, quer em virtude do contato com pesquisadores(as) de outras IES, ou mesmo em razão do mentoreamento oportunizado pelos(as) preceptores(as), em que pese ele (leia-se o mentoreamento) se inserir mais na esfera didática. No plano didático/metodológico, as experiências apesar de breves foram significativas e mobilizadoras, indicando que a passagem consolidou saberes, *pari passu*, fomentou circunstâncias cujos efeitos movimentaram os aferentes da identidade docente. Com ressalvas em relação à logística prevista à edição do PRP prospectada e quanto à advertência atinente à questão do exíguo tempo de permanência no programa das(o) entrevistadas(o).

Malgrado aos delineamentos estabelecidos à pesquisa e os limites impetrados para esta comunicação científica, seus indícios podem, de alguma maneira, lançar rebento à questão perscrutada. Além do mais, como modelo heurístico, considera-se que tal estudo possa representar um ponto de partida para o desenvolvimento de outras investigações em que se considerem outros critérios de análise, tal e qual sinalizamos em algumas passagens.

Espera-se, em última análise, cujo estudo possa fomentar aperfeiçoamentos para o PRP em âmbito geral, assim como em relação ao(s) itinerário(s) formativo(s) preconizado(s) pelo curso e subprojeto ao qual pertencem, a fim de vislumbrar outras possibilidades e aprimoramentos à formação docente (em Educação Física).

FINANCIAMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Programa Residência Pedagógica.

NOTAS

CONFLITOS DE INTERESSE

Os autores não têm conflitos de interesse, incluindo interesses financeiros específicos e relacionamentos e afiliações relevantes ao tema ou materiais discutidos no manuscrito.

AUTORIA E COAUTORIA

Os autores declaram que participaram de forma significativa na construção e formação desde estudo, tendo, enquanto autor, responsabilidade pública pelo conteúdo deste, pois, contribuíram diretamente para o conteúdo intelectual deste trabalho e satisfazem as exigências de autoria.

Kleber Tuxen Carneiro - Concepção e desenvolvimento (desde a ideia para a investigação ou artigo, criou a hipótese); Desenho metodológico (planejamento dos métodos para gerar os resultados); Supervisão (responsável pela organização e execução do projeto e da escrita do manuscrito); Coleta e tratamento dos dados (responsável pelos experimentos, pacientes, organização dos dados); Análise / interpretação (responsável pela análise estatística, avaliação e apresentação dos resultados); Levantamento da literatura (participou da pesquisa bibliográfica e levantamento de artigos); Redação (responsável por escrever uma parte substantiva do manuscrito); Revisão crítica (responsável pela revisão do conteúdo intelectual do manuscrito antes da apresentação final).

Fábio Pinto Gonçalves dos Reis - Concepção e desenvolvimento (desde a ideia para a investigação ou artigo, criou a hipótese); Desenho metodológico (planejamento dos métodos para gerar os resultados); Supervisão (responsável pela organização e execução do projeto e da escrita do manuscrito); Coleta e tratamento dos dados (responsável pelos experimentos, pacientes, organização dos dados); Análise / interpretação (responsável pela análise estatística, avaliação e apresentação dos resultados); Levantamento da literatura (participou da pesquisa bibliográfica e levantamento de artigos); Redação (responsável por escrever uma parte substantiva do manuscrito); Revisão crítica (responsável pela revisão do conteúdo intelectual do manuscrito antes da apresentação final).

Jean Carlos Batista Ribeiro - Concepção e desenvolvimento (desde a ideia para a investigação ou artigo, criou a hipótese); Desenho metodológico (planejamento dos métodos para gerar os resultados); Supervisão (responsável pela organização e execução do projeto e da escrita do manuscrito); Coleta e tratamento dos dados (responsável pelos experimentos, pacientes, organização dos dados); Análise / interpretação (responsável pela análise estatística, avaliação e apresentação dos resultados); Levantamento da literatura (participou da pesquisa bibliográfica e levantamento de artigos); Redação (responsável por escrever uma parte substantiva do manuscrito); Revisão crítica (responsável pela revisão do conteúdo intelectual do manuscrito antes da apresentação final).

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia. Tradução de Tina Amado. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: FCC, n. 64, p. 14-23, fev.1988. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1180/1185>. Acesso em: 17 jul. 2023.

ARROYO, Miguel Gonzalez. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BENITES, Larissa Cerignoni; NETO, Samuel de Souza; HUNGER, Dagmar Aparecida Cynthia França. O Processo de Constituição Histórica das Diretrizes Curriculares na Formação de Professores de Educação Física. *Educação e Pesquisa*. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, v. 34, n. 2, p. 343-360, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/mXh465f7ZRRhRT4MG4tM57d/?format=pdf>. Acesso em: 17 jul. 2023.

BETTI, Mauro. *Educação física escolar: ensino e pesquisa-ação*. 2. ed. Ijuí, RS: Unijí. 2013.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevista em Ciências Sociais. *Em Tese - Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*. v. 2, n. 3, p. 68-80, jan./jun. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>. Acesso em: 17 jul. 2023.

BRACHT, Valter. Educação física no 1º grau: conhecimento e especificidade. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, supl. 2, p. 23-28, 1996. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/139640/134934>. Acesso em: 17 jul. 2023.

CHIZZOTTI, Antonio. A Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: Evolução e Desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37416210.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2023.

CARNEIRO, Kleber Tüxen; ASSIS, Eliasf Rodrigues; BRONZATTO, Maurício. Da necessidade à negação: a percepção da crise epistemológica na Educação Física a partir da compreensão docente. *Rev. Bras. Ci. e Mov.*, n. 24, v. 4, p. 129-142, 2016. Disponível em: <https://cevs.org.br/media/biblioteca/4042198.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2023.

CARNEIRO, Kleber Tüxen; SILVA, Bruno Adriano Rodrigues da; REIS, Fábio Pinto Gonçalves dos. As implicações do Programa de Residência Pedagógica para formação docente: das narrativas à (re)elaboração do trabalho pedagógico no ensino da Educação Física. *Educação*, v. 46, n. 1, p. e58/ 1-33, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/42561/pdf>. Acesso em: 17 jul. 2023.

CARNEIRO, Kleber Tüxen; SILVA, Bruno Adriano Rodrigues da; REIS, Fábio Pinto Gonçalves dos. Experiências formativas advindas do programa residência pedagógica em uma universidade federal mineira. *Revista Profissão Docente*, v. 22, n. 47, p. 01-25, 2022. Disponível em: <https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1439/1568>. Acesso em: 17 jul. 2023.

COSTA, António Firmino. Desigualdades sociais e pandemia. In: CARMO, Renato; TAVARES, Inês; CÂNDIDO, Ana Filipa (Org.). *Um olhar sociológico sobre a crise da*

COVID-19 em livro. Lisboa: Observatório das Desigualdades, 2020, p. 4-16.

CRESWELL, John Ward. Mapping the field of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, v. 3, n. 2, 95-108, 2009. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/epdf/10.1177/1558689808330883>. Acesso em: 17 jul. 2023.

DARIDO, Suraya Cristina. Diferentes concepções sobre o papel da educação física na escola. In: DARIDO, Suraya Cristina (Org.). *Cadernos de Formação: conteúdos e didática de Educação Física*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, v. 1, p. 34-50. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/41548/1/01d19t02.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2023.

DEMO, Pedro. *Professor do futuro e reconstrução do conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 2007.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 92, n. 230, p. 34-51, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbep/v92n230/v92n230a03.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2023.

FERREIRA, Maria Angélica Martins; CARNEIRO, Kleber Tüxen. A (im)pertinência da avaliação da aprendizagem no processo de escolarização docente: entre o não mais e o ainda não. *Devir Educação*, v. 7, n. 1, e-708, 2023. Disponível em: <http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/708/488>. Acesso em: 17 jul. 2023.

FLORES, Maria Assunção. Algumas Reflexões em Torno da Formação Inicial de Professores. *Educação*, v. 33, n. 3, 19 dez. 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8074/5715>. Acesso em: 17 jul. 2023.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Didática: uma esperança para as dificuldades pedagógicas do Ensino superior? *Práxis Educacional*, v. 9, n. 15, 2013. Disponível em: <https://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/Didatica%20M.%20Amelia.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Tecnologia, relações sociais e educação. *Revista Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro. Abril. Nº 222. p. 89, maio 1991.

GATTI, Bernardete Angelina *et al.* Quem são os atuais estudantes de licenciatura? In: GATTI, Bernardete Angelina *et al.* *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: Unesco, p. 141-175, 2019.

GILBERTO GIL. *Tempo Rei*. (Canção). Raça Humana (LP) Estúdio da Tuff Gong, Kingston, Jamaica; Estúdios Record Plant, Nova Iorque, Estados Unidos e Estúdios Nas nuvens, Rio de Janeiro, Brasil, 1984.

GOMES, Romeu *et al.*, Organização, processamento, análise e interpretação de dados: o desafio da triangulação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilsa Ramos de (Org.). *Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de Programas Sociais*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010. p. 185-221.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

KIMURA, Patrícia Rodrigues de Oliveira *et al.* Caminhos da formação e profissionalização

docente no Brasil: desafios e perspectivas na contemporaneidade. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 20, n. 1, p. 9-23, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2547>. Acesso em: 17 jul. 2023.

LAMPERT, Magdalene; BALL, Deborah Loewenberg. Teaching, multimedia, and mathematics. *Journal of Mathematics Teacher Education*, v. 2, n. 3, p. 311-319, 1999

LORTIE, Dan. *School-teacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press, 1975.

LOUGHRAN, John. *Developing pedagogy of teacher education: Understanding teaching and learning about teaching*. London: Routledge, 2006.

LÜDKE, Hermengarda Alves Ludke Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Revista de Ciências da Educação*, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009a. Disponível em: https://unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO_Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf. Acesso em: 17 jul. 2023.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, v. 1, n. 1, p. 109-131, 9 maio 2009b. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/setembro2013/quimica_artigos/a_ident_docent_constant_desaf.pdf. Acesso em: 17 jul. 2023.

MEIRIEU, Philippe. *O cotidiano da escola e da sala de aula*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. *Educação Física, Currículo e Cultura*. São Paulo: Phorte, 2009.

NISTA-PICCOLO, Vilma; OLIVEIRA, Alessandra Monteiro; SOBREIRA, Vিকেle. Formação e a atuação do professor de educação física escolar: um estudo no estado de São Paulo. *Quaestio - Revista de Estudos em Educação*, Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/2574/2172>. Acesso em: 17 jul. 2023.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias de sua vida. In: NOVOA, Antonio (Org.). *Vidas de professores*. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000, p. 11-30.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor: formação, identidade e trabalho docente. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 15-35.

PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* 8. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

REZER, Ricardo; NASCIMENTO, Juarez Vieira do; Fensterseifer, Paulo Evaldo. Um diálogo com diferentes “formas-de-ser” da educação física contemporânea – duas teses (não) conclusivas... *Pensar a prática*, v. 14, n. 2, p. 1-14, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/9794/9554>. Acesso em: 17 jul. 2023.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández, LUCIO, Maria del Pilar Baptista. *Metodología de Pesquisa*. Porto Alegre: Penso, 2013.

SOARES, Carmen Lúcia. Educação Física Escolar: conhecimento e especificidade. *Revista*

Paulista de Educação Física. São Paulo, supl.2, p.6-12, 1996. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/139637/134931>. Acesso em: 17 jul. 2023.

SHULMAN, Lee. El saber y entender de la profesión docente. *Estudios Públicos*, Chile, n. 99, p. 195-224, jun. 2005. Disponível em: <https://www.estudiospublicos.cl/index.php/cep/article/view/621/3317>. Acesso em: 17 jul. 2023.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimento universitário. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, 2000.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.

Recebido em: 26 set. 2023

Aprovado em: 08 nov. 2023

Artigo submetido ao sistema de similaridade Turnitin®.

A revista **Conexões** utiliza a Licença Internacional Creative Commons Atribuição 4.0, preservando assim, a integridade dos artigos em ambiente de acesso aberto.

A Revista Conexões é integrante do Portal de Periódicos Eletrônicos da Unicamp e associado/membro das seguintes instituições:

