

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO E  
REABILITAÇÃO

Gabriele Maidano Roveda

**OS EFEITOS DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO  
TRABALHO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Santa Maria, RS  
2024



Gabriele Maidano Roveda

**OS EFEITOS DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO TRABALHO DE  
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento e Reabilitação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Ciências do Movimento e Reabilitação**.

Orientador: Prof.º Dr.º Rosalvo Luis Sawitzki

Santa Maria, RS  
2024

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001

Roveda, Gabriele Maidano  
OS EFEITOS DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO  
TRABALHO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA / Gabriele  
Maidano Roveda.- 2024.  
98 p.; 30 cm

Orientador: Rosalvo Luis Sawitzki  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Maria, Centro de Educação Física e desportos, Programa de  
Pós-Graduação em Ciência do Movimento e Reabilitação, RS,  
2024

1. Programa Residência Pedagógica 2. Trabalho  
Pedagógico 3. Educação Física 4. Formação Continuada  
Colaborativa I. Sawitzki , Rosalvo Luis II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, GABRIELE MAIDANO ROVEDA, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

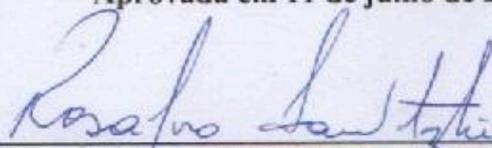


**GABRIELE MAIDANO ROVEDA**

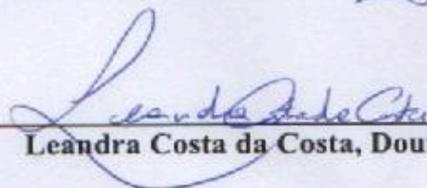
**OS EFEITOS DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO TRABALHO DE  
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento e Reabilitação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Ciências do Movimento e Reabilitação**.

**Aprovada em 11 de julho de 2024:**



**Rosalvo Luis Sawitzki, Doutor (UFSM)  
(Presidente/Orientador)**



**Leandra Costa da Costa, Doutora (UFSM)**



**Robson Machado Borges, Doutor (UNIJUÍ)  
(Videoconferência)**

Santa Maria, RS  
2024



A toda minha ancestralidade. Reconheço as lutas, sofrimentos e dificuldades que viveram na época em que aqui estavam. Sei que fizeram o que podiam, com os recursos e informações que tinham. A vocês, que são essenciais para minha existência, dedico este trabalho.



## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a toda a espiritualidade que me rodeia, me protege, me ensina e me intui. A Umbanda e meus guias que juntaram as sobras de uma pessoa ferida e colaram com amor. À Casa de Umbanda Rosa Amarela e a todas as pessoas que dela fazem parte, vocês têm meu coração.

À minha família, que me apoiou em cada etapa percorrida. Em especial, aos meus pais e irmão, minha base. Sem vocês, nada disso seria possível; meu amor por vocês é imensurável.

Ao meu companheiro, por todo incentivo, compreensão e apoio. Agradeço por estar ao meu lado em todos os momentos de dúvidas e ansiedades, oferecendo a tua calma, paciência e amor para me confortar, mas também a tua força para me levantar e inspirar. Obrigada por sempre somar e nunca subtrair na minha vida.

A todos os professores e professoras que fizeram parte da minha caminhada educacional, em especial ao meu orientador, Prof. Dr. Rosalvo Luis Sawitzki, que desde 2016 se faz presente nessa trajetória, possibilitando meu crescimento como pesquisadora e ainda mais como professora.

Aos amigos que sempre levo em pensamentos, mesmo quando estamos longe. Um pedaço de vocês carrego comigo, e minhas memórias felizes são com vocês.

Aos colaboradores desta pesquisa, que dispuseram de seu valioso tempo para me auxiliar. Vocês são os protagonistas deste estudo, a essência dessa colaboração.

À Universidade Federal de Santa Maria e seus servidores, que, desde 2016 tem feito parte de minha vida, muitas vezes me acolhendo como um lar faz.

Ao nono andar da Reitoria, onde fica a Pró-Reitoria de Extensão, especialmente a Coordenadoria de Articulação e Fomento à Extensão (CAFE). Vocês têm sido, durante o último ano, minha família e meu apoio. Agradeço pelas amizades criadas, que serão levadas para toda a vida. Sem vocês, nada disso seria possível, pois, nos momentos que mais precisei, sabia que tinha um ombro amigo para me sustentar.

Por fim, agradeço a todos e todas que, de alguma forma, me auxiliaram e incentivaram nesta caminhada. Gratidão!



## RESUMO

### OS EFEITOS DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO TRABALHO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

AUTORA: Gabriele Maidano Roveda  
ORIENTADOR: Rosalvo Luis Sawitzki

A temática da formação de professores tem ganhado destaque nas pesquisas e debates no cenário acadêmico brasileiro. No entanto, existem lacunas que precisam ser abordadas em uma Formação Continuada (FC) para aprimorar a preparação desses profissionais. Vale ressaltar que a FC de professores é recorrente devido à fragilidade da Formação Inicial (FI), o que acarreta desafios enfrentados pelos professores no cotidiano escolar. Nesse sentido, é necessário que os professores sejam protagonistas dessa FC, resolvendo de forma colaborativa suas problemáticas. Para tanto, este estudo é uma dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento e Reabilitação da Universidade Federal de Santa Maria e versa sobre o Programa Residência Pedagógica (PRP) como uma FC colaborativa envolvendo professores de Educação Física em serviço e seu trabalho pedagógico. O objetivo é verificar a percepção de professores da Educação Básica sobre os efeitos da participação em uma FC colaborativa, a partir do PRP da UFSM, em suas atuações pedagógicas. O estudo foi operacionalizado por meio de uma abordagem qualitativa ancorada na pesquisa narrativa, utilizando questionários para conhecer os 2 colaboradores da pesquisa e entrevistas semiestruturadas como ferramenta de registro das narrativas dos professores preceptores. A partir dessas narrativas, foi possível identificar que os colaboradores entendem o PRP como um espaço de FC colaborativa, embora seja necessária uma maior aproximação e colaboração por parte do docente orientador. Apesar das problemáticas levantadas pelos docentes foi organizada a análise em torno dos três “efeitos” que aparecem nos dados levantados: ter tido a oportunidade de estudar e refletir o PPP da escola, a construção colaborativa do planejamento com os residentes, e a valiosa troca de experiências com outros preceptores e residentes. Esses efeitos destacam o impacto positivo do PRP em promover uma abordagem mais reflexiva e colaborativa na prática docente, evidenciando a importância de tais programas na FC. Além disso, os colaboradores relataram que o programa contribuiu para o seu trabalho pedagógico. No entanto, ainda são necessários mais estudos que interliguem os temas, que pesquisem com todos os envolvidos no programa (Docente orientador, preceptores e residentes) e que também possam contar com mais colaboradores, a fim de obter um conjunto maior de dados analisados.

**Palavras-chave:** Programa Residência Pedagógica. Trabalho Pedagógico. Educação Física. Formação Continuada Colaborativa.



## ABSTRACT

### THE IMPLICATIONS OF THE PEDAGOGICAL RESIDENCY PROGRAM FOR THE WORK OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS

AUTHOR: Gabriele Maidano Roveda

ADVISOR: Rosalvo Luis Sawitzki

The theme of teacher education has gained prominence in research and discussions within the Brazilian academic context. However, there are gaps that need to be addressed in Continuing Education (CE) to enhance the preparation of these professionals. It is worth noting that teacher CE is recurrent due to the fragility of Initial Education (IE), which poses challenges for teachers in their daily school routines. In this sense, it is necessary for teachers to be active participants in CE, collaboratively addressing their issues. This study is a master's dissertation from the Graduate Program in Movement Sciences and Rehabilitation at the Federal University of Santa Maria. It focuses on the Pedagogical Residency Program (PRP) as a collaborative continuing education (CE) involving in-service Physical Education teachers and their pedagogical work. The objective is to verify the perception of Basic Education teachers about the effects of participating in a collaborative CE, based on the PRP of UFSM, on their pedagogical practices. The study was conducted using a qualitative approach anchored in narrative research, utilizing questionnaires to get to know the 2 research collaborators and semi-structured interviews as a tool to record the narratives of the mentor teachers. From these narratives, it was possible to identify that the collaborators understand the PRP as a space for collaborative CE, although greater proximity and collaboration from the guiding teacher are necessary. Despite the issues raised by the teachers, the analysis was organized around three "effects" that appear in the collected data: having had the opportunity to study and reflect on the school's PPP, the collaborative construction of planning with the residents, and the valuable exchange of experiences with other mentors and residents. These effects highlight the positive impact of the PRP in promoting a more reflective and collaborative approach in teaching practice, emphasizing the importance of such programs in CE. Additionally, the collaborators reported that the program contributed to their pedagogical work. However, more studies are needed that interconnect the themes, that research with all those involved in the program (guiding teacher, mentors, and residents), and that can also count on more collaborators, in order to obtain a larger set of analyzed data.

**Palavras-chave:** Pedagogical Residency Program. Pedagogical Work. Physical Education. Collaborative Continuing Education.



## **LISTA DE FIGURAS**

FIGURA 1 – Categorias de Análise



## **LISTA DE QUADROS**

QUADRO 1 – Mapeamento teórico dos estudos na BDTD

QUADRO 2 – Mapeamento teórico dos estudos no Google Acadêmico

QUADRO 3 – Questionário inicial com os colaboradores



## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria  
CEFD – Centro de Educação Física e Desportos  
PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência  
PRP – Programa Residência Pedagógica  
FI – Formação Inicial  
ECS – Estágios Curriculares Supervisionados  
FIPE – Fundo de Incentivo à Pesquisa  
FC – Formação Continuada  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
PNFP – Política Nacional de Formação de Professores  
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações  
UFRGS – Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
UNESP – Universidade Estadual Paulista  
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina  
UFG – Universidade Federal de Goiás  
ENALIC – Encontro Nacional das Licenciaturas  
UECE – Universidade Estadual do Ceará  
UNIVATES – Universidade do Vale do Taquari  
CONBRACE – Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte  
CONICE – Congresso Internacional de Ciências do Esporte  
MEC – Ministério da Educação  
MREF - Movimento Renovador da Educação Física  
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais  
BNCC – Base Nacional Comum Curricular  
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
PLS – Projeto de Lei do Senado  
CE – Comissão de Educação do Senado  
CNE – Conselho Nacional da Educação  
CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação  
PPP – Projeto Político Pedagógico  
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



## SUMÁRIO

<b>1 PASSADO, PRESENTE E UM NOVO “EU”: O SURGIMENTO DO ESTUDO</b>	<b>24</b>
<b>2 CAMINHOS TEÓRICOS DA PESQUISA</b>	<b>31</b>
2.1 REVISÃO DA LITERATURA: UMA ANÁLISE SOBRE O QUE JÁ FOI PUBLICADO	31
2.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	40
2.3 O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA	46
2.4 A FORMAÇÃO CONTINUADA	52
2.5 O TRABALHO PEDAGÓGICO DOS PROFESSORES	56
<b>3 OBJETIVOS</b>	<b>61</b>
3.1 OBJETIVO GERAL	61
<b>4 METODOLOGIA</b>	<b>62</b>
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	62
4.2 COLABORADORES DA PESQUISA	63
4.3 INSTRUMENTOS DE COLETAS DE DADOS	65
<b>4.3.1 Entrevista Semiestruturada</b>	<b>65</b>
4.4 PROCEDIMENTOS PARA COLETAS DE DADOS	66
4.5 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS	67
4.6 ASPECTOS ÉTICOS	69
<b>5 RESULTADOS E DISCUSSÃO</b>	<b>71</b>
5.1 OS EFEITOS DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EDUCAÇÃO FÍSICA CEFD/UFSM, ENQUANTO UMA FORMAÇÃO CONTINUADA COLABORATIVA: A VISÃO DOS PRECEPTORES	72
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>84</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>86</b>
<b>APÊNDICES</b>	<b>93</b>
APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO UTILIZADO COM OS COLABORADORES	93
APÊNDICE II – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	94
APÊNDICE III – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	96



## **1 PASSADO, PRESENTE E UM NOVO “EU”: O SURGIMENTO DO ESTUDO**

Esta pesquisa é uma dissertação de mestrado acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento e Reabilitação. Inicialmente, o objetivo era pesquisar apenas sobre a Formação Continuada de Professores de Educação Física em serviço no Programa Residência Pedagógica. No entanto, após ingressar no mestrado e cursar a disciplina ‘Trabalho Pedagógico e Formação de Professores’ (código DEI822), o estudo tomou outro rumo, incluindo a análise do trabalho pedagógico dos professores na pesquisa. Para tanto, neste primeiro momento, relatarei um pouco sobre minha trajetória até o momento atual.

Escrever sobre a própria trajetória permite alcançar as diferentes esferas de memória afetiva. Através delas, consigo refletir sobre todos os momentos guardados. No entanto, mesmo assim, é algo difícil e até mesmo confuso, com tantas lembranças que passam rapidamente e abrem espaço para outras em minha mente.

Portanto, para começar a relatar sobre essa pesquisa, preciso antes dialogar sobre alguns acontecimentos importantes em minha trajetória de vida pessoal, acadêmica e o ato de ensinar. É necessário relatar que a Educação Física está presente em minha vida desde a primeira respiração, afinal, sou filha de uma professora de Educação Física.

Durante minha infância, passei algumas tardes na escola em que minha mãe dava aula. Muitas vezes, participei das aulas de Educação Física, o que fez com que minhas brincadeiras em casa fossem um reflexo do que vivenciava. As bonecas eram minhas alunas, assim como as crianças da escola eram alunos da minha mãe. Em casa, eu tinha meu exemplo, minha maior inspiração para ser uma boa professora, alguém que leva a importância da profissão com seriedade.

Ao longo da infância, enquanto frequentava creches e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, meu contato com a Educação Física era inteiramente mediado por minha mãe. No entanto, isso mudou na 6ª série, quando a escola em que estudava me proporcionou inúmeras experiências nas aulas de Educação Física. A professora abordava conteúdos que eu nunca imaginei fazerem parte da disciplina, como teatro, andar de perna de pau e circo. Além disso, já conhecia alguns desses elementos por observar e aprender com minha mãe, incluindo esportes, jogos e brincadeiras.

Poderia existir disciplina melhor do que a Educação Física? Esse era o questionamento que pairava em minha mente, pois para quem vivia todas aquelas experiências, a resposta era não. Crescer com todos esses estímulos era maravilhoso.

Os impulsos desencadearam minha entrada em duas oficinas: futsal e xadrez. Essas oficinas ocorriam em horários diferentes das aulas, geralmente ao entardecer. Além disso, começar a disputar os Jogos Escolares do Rio Grande do Sul foi uma das consequências, além de aprender a ganhar e perder.

No entanto, no Ensino Médio, tudo mudou, inclusive a escola em que estudava. As aulas de Educação Física se tornaram segregadas após o prédio da escola ser interditado, e os alunos tiveram que passar a estudar em outro prédio cedido por uma faculdade. Como uma disciplina tão incrível poderia se tornar cansativa e indiferente? As aulas que antes colocavam um sorriso em meu rosto se tornaram monótonas, pois eram divididas: as meninas faziam ginástica com uma professora, e os meninos, futsal com o professor.

Após um ano inteiro nessa separação, as aulas foram organizadas por esportes. Eu escolhi Voleibol e precisava percorrer a pé cerca de 1 quilômetro até a academia com quadra poliesportiva do professor de Educação Física. Por fim, no último ano, as aulas de Educação Física voltaram a ser na quadra do prédio original da escola, e o conteúdo abrangeu Voleibol e Futsal.

Todos os percalços que enfrentei no Ensino Médio deveriam, pelo menos, ter me feito repensar sobre minha decisão de cursar Educação Física Licenciatura. No entanto, eles apenas serviram para reafirmar essa certeza e me fazer querer ser uma professora melhor, que não se limita apenas aos esportes, mas sim proporciona aos alunos o vasto leque de conteúdos que a Educação Física abrange.

Ao ingressar como discente no curso de Educação Física-Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), meu sonho estava finalmente começando, aos 17 anos. Logo nos primeiros semestres, procurei participar de grupos e projetos para encontrar meu lugar no Centro de Educação Física e Desportos (CEFD). Priorizei projetos de ensino e extensão, pois queria ter contato com crianças desde cedo para exercer a docência. Isso me fez deixar de lado projetos de pesquisa, já que meu foco não era esse.

Destaco esses dois pilares da universidade porque entrei no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), com o objetivo de iniciar minha experiência como

professora. No entanto, o edital do PIBID só foi lançado quando eu já estava no fim da primeira metade<sup>1</sup> do curso, o que limitou meus contatos com a docência na escola. Assim, acabei por me concentrar mais na observação e ministrei poucas aulas.

Considerando que a escola em que atuei como pibidiana ficava extremamente afastada da universidade, essa experiência proporcionou-me, logo no início do curso, uma nova perspectiva e uma realidade diferente daquela vivida nos meus poucos semestres acadêmicos. Contudo, essa breve passagem, mais precisamente os dois meses que passei na escola, foi de grande ajuda para a escolha que, academicamente falando, foi a mais importante e que desencadeou os eventos que me levaram ao mestrado acadêmico: a decisão de participar do Programa Residência Pedagógica (PRP).

Participar do PRP no seu primeiro edital foi um desafio, pois representava o início de um novo programa, embora tivesse semelhanças com o PIBID em alguns aspectos. No entanto, foi o PRP que me deu segurança no ato de ensinar, no início da minha docência. Durante os dois anos em que participei do PRP, o apoio dos colegas residentes, do professor preceptor e do professor orientador foi fundamental para a minha Formação Inicial (FI). O PRP não se limitou apenas a dar aulas nas escolas; também envolveu participar de reuniões de professores, intervalos, construção de provas e, principalmente, passar um tempo significativo com as turmas, o que propiciou a criação de um vínculo professor-aluno.

Concomitantemente ao PRP, ocorreram os meus dois últimos Estágios Curriculares Supervisionados (ECS). No entanto, é importante acrescentar que o estágio que mais me deixou insegura foi justamente o primeiro, no Ensino Médio. A diferença de idade era pequena; cheguei a ter alunos mais velhos, o que gerou inúmeras dúvidas em minha mente. Será que posso ser professora desses alunos? Conseguirei fazer com que eles me vejam como professora e não apenas como uma colega de turma? Essas foram algumas das perguntas que surgiram ao longo do estágio e passaram a me dominar, especialmente quando o professor da escola se afastou por conta de um acidente, deixando-me totalmente sozinha para dar continuidade às aulas.

Inicialmente, estar sozinha diante dos alunos foi desesperador, mas minhas opções eram claras: desistir do estágio ou dar o meu melhor para evitar um completo desastre. Optei pela última alternativa. Ao final daquele semestre, percebi que enfrentar esse grande desafio

---

<sup>1</sup> O curso de Educação Física-Licenciatura do CEFD tem duração de 8 semestres.

me fez confiar mais em mim mesma e nos professores da universidade que me orientaram nessa jornada.

Contudo, não posso deixar de mencionar e comparar que meus ECS simultâneos ao PRP foram mais tranquilos em relação à segurança como docente. Isso se deve ao fato de ter mais pessoas ao redor como suporte e também por ter alunos residentes na mesma escola que eu. Optei por fazer meu segundo estágio na mesma escola do PRP, mas com turmas diferentes. Além disso, por ser uma escola rural, o panorama foi outro, uma realidade diferente daquela que já havia vivenciado. Vale ressaltar que muitos alunos eram diagnosticados com hiperatividade e se dispersavam rapidamente.

As aulas teóricas dos ECS e as reuniões do PRP proporcionaram um suporte imenso. Isso permitiu que as problemáticas que eu enfrentava fossem discutidas em grupo e que, colaborativamente, encontrássemos soluções. No entanto, foi o último estágio que me fez amar ainda mais a Educação Física. Ao ser docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, senti que me “encontrei”. Não que estivesse perdida em relação à docência, mas ali me senti “em casa”. Entendi o que significa “ser professor” e todas as experiências que tive ao longo de minha FI.

Entretanto, todas essas experiências supracitadas deixaram apagado um pilar importante da graduação: a pesquisa. Terminei o curso de Educação Física - Licenciatura em 2020 com uma dúvida que não existia no início: estaria pronta para enfrentar um mestrado acadêmico? A resposta foi um singelo “não”, pois realmente não estava preparada, sem publicações ou pesquisas.

Desse modo, finalmente, a minha jornada como pesquisadora teve início, juntamente com a graduação em Educação Física - Bacharelado. No primeiro semestre, tornei-me bolsista do Fundo de Incentivo à Pesquisa (FIPE)<sup>2</sup> e ingressei no Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física: Iniciação à Docência e Formação Continuada. Comecei a minha pesquisa sobre o PRP na formação inicial de discentes de Educação Física.

---

<sup>2</sup> O Fundo de Incentivo à Pesquisa (FIPE) foi criado pela Resolução n. 022/1983 e aprovado na 340ª Sessão do Egrégio Conselho Universitário da UFSM. O FIPE tem por finalidade dar apoio financeiro aos Programas e Projetos Prioritários de Pesquisa na UFSM.

Posteriormente, desenvolvi um relato de experiência baseado na minha participação no PRP, com o objetivo de publicá-lo como artigo. Infelizmente, ao tentar submeter o artigo, ele não foi aceito, o que gerou frustração no início da minha trajetória nas pesquisas<sup>3</sup>.

Apesar disso, não desisti e continuei na busca por apresentar trabalhos em eventos acadêmicos. Ao final de 2020, publiquei meu primeiro capítulo de livro<sup>4</sup>. Em seguida, participei da seleção e continuei como bolsista do FIPE por mais um ano. Durante esse período, consegui publicar mais um capítulo de livro<sup>5</sup>, o que me proporcionou um suporte para obter uma boa pontuação no mestrado acadêmico.

Após essa etapa da minha trajetória, na qual comecei a me ver como pesquisadora, surgiu meu interesse pelas formações docentes, especialmente pela Formação Continuada (FC) de professores. Esse interesse foi despertado após minha participação em um projeto de pesquisa sobre a contribuição do PRP na FC de professores de Educação Física. No entanto, muitas dúvidas surgiram ao longo desse processo de aproximação com a FC. O que é a Formação Continuada? Como ela ocorre? Quais são os tipos de Formação Continuada existentes? Existe um processo mais eficaz? Qual é o entendimento dos professores em relação à Formação Continuada? Esses questionamentos impulsionam minhas pesquisas.

Ferreira (2016, p. 98) sintetiza o entendimento da FC, situando-a como: “[...] um processo que ocorre numa fase posterior à formação inicial e acompanha o professor ao longo de sua história profissional e pessoal”. No entanto, ao falar sobre FC, desconsidero totalmente as propostas apresentadas por meio de lâminas (slides), nas quais o organizador detém todo o conhecimento, sem sequer considerar o contexto em que estão inseridas, bem como as dificuldades que os docentes enfrentam em sua trajetória.

Meu entendimento de FC vai ao encontro da ideia apresentada por Borges (2019) em sua tese de doutorado. Ele aborda estudos colaborativos para uma FC colaborativa com os docentes, ou seja, a proposta se insere diretamente nas problemáticas que os professores enfrentam na escola. O próprio docente desempenha o papel principal na resolução dessas questões. Com isso, passamos a valorizar o professor da escola como protagonista do

---

<sup>3</sup> Posteriormente foi publicado como capítulo, no volume 4 do livro “Vida, Vivência e Experiência de Professores de Educação Física”, intitulado “As contribuições do Programa Residência Pedagógica na Formação Inicial de professores de Educação Física: um relato de experiência”.

<sup>4</sup> Capítulo 14, intitulado “RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: uma análise crítica de sua implementação”, do volume 2 do livro “Vida, Vivência e Experiência de Professores de Educação Física”.

<sup>5</sup> Capítulo 14, do volume 3 da mesma coleção de livros, intitulado “REFLEXÕES ACERCA DA PRÁTICA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: a situação pandêmica da Covid-19”.

processo, considerando sua realidade e as dificuldades cotidianas no desenvolvimento de seu trabalho pedagógico.

Esse tipo de formação tem contribuído para a transformação do trabalho pedagógico, pois o professor consegue identificar suas problemáticas e resolvê-las (BRACHT *et al.*, 2003; BORGES, 2019). Além disso, ele atua como um agente transformador que não espera por mudanças vindas de terceiros; pelo contrário, ele mesmo se transforma a partir da possibilidade de reflexão sobre o trabalho pedagógico.

Seguindo essa mesma linha de pesquisa, em conjunto com o PRP e a abordagem colaborativa para resolver as problemáticas que surgiram durante minha participação, a FC de professores se mostrou um ótimo caminho de pesquisa. Então, por que não investigar esses temas no mestrado acadêmico?

Minha pesquisa de mestrado teve início em maio de 2022 e está prevista para ser concluída no primeiro semestre de 2024. Ela está relacionada ao trabalho pedagógico dos professores que participam ou participaram do PRP, sendo que este último considero uma forma de FC colaborativa. O PRP, segundo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), é uma das ações da Política Nacional de Formação de Professores (PNFP), do Ministério da Educação, e tem como objetivo aprimorar as práticas dos educadores e qualificar a formação inicial.

Como mencionado e brevemente explorado acima, parto da premissa de que o PRP, nos núcleos de Educação Física da UFSM, pode ser, dependendo da forma como for conduzido, um espaço de FC colaborativa. Isso possibilita ao professor da Educação Básica momentos de debate com um grande grupo, bem como a discussão das problemáticas enfrentadas no dia a dia escolar. Além das questões na escola, há também a desvalorização da classe e os inúmeros ataques sofridos ao longo do tempo.

A Educação Básica brasileira atravessa um momento delicado de crise, em que o desmonte da educação já está presente no cotidiano dos professores. Isso afeta principalmente as áreas que permitem aos alunos expressarem-se, questionarem e refletirem sobre seus mundos e ideais. Além disso, muitas vezes não se considera que os professores são obrigados a trabalhar dois ou três turnos diariamente, frequentemente em escolas diferentes, para conseguir se sustentar e pensar em ter algum conforto em casa. Essa exaustão é agravada pelo fato de que, no próximo dia útil, as mesmas problemáticas estarão lá na escola para serem

enfrentadas. As formações continuadas oferecidas por meio de slides e palestras não atraem nem envolvem os professores, e não conseguem mudar essas demandas. Isso corrobora com o relato de Freitas e Pacífico (2020, p. 143)

Já os professores indicam que os grandes problemas para a efetivação de uma formação continuada que surta resultados são a pouca sintonia entre a formação continuada e as reais necessidades a que são submetidos, a não participação dos professores nas decisões, falta de acompanhamento sistematizado da prática pedagógica, descontinuidade de políticas públicas direcionadas à formação continuada e baixos salários que levam a uma dupla carga horária.

Por esses motivos, justifico a importância deste estudo e entendo a demanda urgente de colocar os professores, seu trabalho pedagógico, suas problemáticas e necessidades como foco da FC. Afinal, por qual motivo existe a FC senão para auxiliar os professores? Em razão disso, a FC colaborativa é tão importante e necessária para dar suporte aos docentes, permitindo que seus problemas sejam debatidos e que seu trabalho pedagógico seja (re)significado. Eles mesmos são os agentes principais e o foco.

Almejei, então, pesquisar, explorar, debater e refletir sobre tais assuntos, com a prioridade de devolver o protagonismo da FC aos professores. Com esse objetivo, busquei verificar os efeitos do PRP, como uma FC colaborativa, no trabalho pedagógico dos docentes, a partir da percepção dos mesmos. Além disso, pretendi identificar, por meio de entrevistas, qual era o entendimento dos docentes sobre o trabalho pedagógico e verificar a influência do PRP no processo desse trabalho.

Por conseguinte, apresento o caminho teórico percorrido para a pesquisa: uma busca pelas plataformas, revistas e eventos sobre os descritores e o que os estudos têm abordado; a Educação Física Escolar; o histórico do Programa Residência Pedagógica; a Formação Continuada; e o Trabalho Pedagógico dos professores. Após isso, apresenta-se o caminho metodológico, que contém todos os passos e o processo percorrido para desenvolver a pesquisa, bem como os aspectos éticos relacionados aos colaboradores. Por fim, temos a seção de resultados e discussões, baseada na literatura atual e na triangulação dos dados coletados

## 2 CAMINHOS TEÓRICOS DA PESQUISA

### 2.1 REVISÃO DA LITERATURA: UMA ANÁLISE SOBRE O QUE JÁ FOI PUBLICADO

Neste primeiro momento, é necessário realizar uma busca detalhada em referências do campo da Educação Física, abordando os temas tratados aqui. O foco será em pesquisas que apresentem objetivos semelhantes aos deste estudo. Essa busca é importante para justificar a visão epistemológica da pesquisa e permitir avançar nas análises e discussões.

Primeiramente, realizou-se uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) com os seguintes descritores: “Trabalho pedagógico”, “Efeitos do Programa Residência Pedagógica” e “Educação Física”. Para delimitar o período de busca das produções, optou-se pelo intervalo de tempo de 2018 até 2024, considerando que o PRP teve o primeiro edital lançado em 2018.

Havia uma suspeita, que se concretizou, de que não seriam encontrados muitos trabalhos sobre o assunto<sup>6</sup>, visto que o tempo necessário para a conclusão do mestrado e doutorado é de 2 (dois) e 4 (quatro) anos, respectivamente, tempo semelhante ao que o programa ficou ativo. No entanto, após a leitura dos títulos, palavras-chave e resumos dos estudos descobertos, notou-se que eles não tratavam do trabalho pedagógico na concepção utilizada nesta pesquisa<sup>7</sup>. Portanto, essa busca mais detalhada trouxe a evidência da inexistência, no formato de dissertação ou tese, de trabalhos publicados sobre a relação do PRP com o trabalho pedagógico de professores de Educação Física. Essa falta de publicações pode estar relacionada com o início recente do programa.

Como na plataforma BDTD não foram encontrados estudos sobre os três assuntos pilares desta pesquisa, isso evidencia a necessidade de pesquisar sobre o trabalho pedagógico dos professores no PRP na área da Educação Física. Portanto, recorreu-se a uma busca com outros descritores: Trabalho Pedagógico; Educação Física; e Formação Continuada. Nessa nova busca, encontraram-se 426 resultados. No entanto, após a leitura dos títulos, palavras-chave e resumos, os estudos que abordam os descritores em conjunto e que têm relação com os objetivos desta pesquisa foram reduzidos a 3 (três), listados abaixo no quadro 1.

---

<sup>6</sup> Foram encontrados 28 estudos com esses descritores, porém os não selecionados abordaram sobre a prática docente, trabalho docente e em outras vezes aparecia somente um dos descritores.

<sup>7</sup> O conceito de trabalho utilizado aqui é o defendido por Liliana Ferreira em suas pesquisas, o mesmo tem suas raízes na Pedagogia e seu resultado é a produção de conhecimento.

Quadro 1: Mapeamento teórico dos estudos na BDTD

<b>TÍTULO</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>RESULTADOS</b>	<b>AUTOR(A)</b>
O trabalho pedagógico das professoras supervisoras do PIBID: cultura esportiva da escola	Analisar as repercussões do PIBID “Cultura Esportiva da Escola” no trabalho pedagógico das professoras supervisoras	O PIBID não apresentava uma base teórica, epistemológica e filosófica definida; não repercutiu diretamente na organização do trabalho pedagógico das professoras supervisoras; e não conseguiu refletir diretamente na amplitude do conceito de trabalho pedagógico defendido neste estudo.	WELTER, J.
A formação continuada de professores e o trabalho pedagógico	Analisar o processo de formação continuada de professores de Educação Física que atuam na rede municipal de ensino de Santa Maria, RS, no período 2011 a 2016.	As implicações da formação continuada no trabalho do professor tiveram grandes conquistas até o momento, dentre elas: a reorganização do horário para o planejamento e formação continuada, construção coletiva das orientações curriculares do município, e a partir desta, o evento para professores e alunos das escolas da rede que faz referência ao documento.	BUFFON, E.
A formação continuada e suas contribuições ao professor de educação física da educação infantil de Florianópolis (SC)	Compreender e analisar a Formação Continuada e suas contribuições no desenvolvimento do trabalho pedagógico dos professores de Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF/SC)	Os resultados convergiram para as contribuições positivas que os momentos de Formação Continuada desta rede vêm proporcionando aos seus professores. Contudo, a ausência de alguns docentes e as sugestões analisadas por meio dos instrumentos apontam para o desejo de mudanças. Pode-se constatar assim, que os professores perceberam que os momentos de formação são muito importantes, tanto para seu crescimento profissional quanto para o pessoal, e que a maioria se mostra satisfeita com os resultados alcançados. No entanto, pode-se asseverar que os educadores anseiam por propostas mais contextualizadas às suas práticas cotidianas, além de pleitearem maior motivação e reconhecimento, aumento na frequência de encontros e variabilidade nas temáticas e metodologias abordadas.	MATOS, N. C.

Fonte: Elaborado pela autora

O primeiro estudo, intitulado “*O trabalho pedagógico das professoras supervisoras do PIBID: cultura esportiva da escola*” (WELTER, 2016), teve como objetivo analisar as repercussões da participação das supervisoras do PIBID ‘Cultura Esportiva da Escola’ em seu trabalho pedagógico. Como metodologia, foi utilizado o materialismo histórico dialético para chegar à síntese do objetivo. Além disso, foram utilizadas a pesquisa documental e entrevistas para formar as seguintes categorias metodológicas: a totalidade, historicidade, mediação e contradição. Quanto ao conteúdo, o foco foi, a priori, o trabalho pedagógico e, a posteriori, a FC, produção do conhecimento e práxis pedagógica.

O estudo evidenciou algumas contribuições e limitações para o trabalho pedagógico. As contribuições incluem construir um espaço de FC, promoção da relação escola-universidade, incentivo à produção do conhecimento, trabalho coletivo, trocas e experiências metodológicas, visão crítica sobre o trabalho desenvolvido na escola, mudanças na prática pedagógica, motivação para docência e aproximação entre teoria e prática. As principais limitações evidenciadas foram a descontinuidade do trabalho pedagógico, a falta de transformação na organização do trabalho pedagógico da escola pelo programa, a ausência de espaços exclusivos para discussões entre os bolsistas de iniciação à docência e as professoras supervisoras, problemas sociais e de infraestrutura escolar, o desenvolvimento do subprojeto no contra turno escolar e a descontinuidade na produção do conhecimento. Além disso, as ações nas escolas muitas vezes ficaram restritas ao grupo de pibidianos.

A conclusão apresentada pela autora é de que o PIBID contribuiu parcialmente em todas as categorias analisadas. Além disso, o programa teve um impacto significativo no desenvolvimento do trabalho pedagógico. No entanto, as limitações já citadas precisam ser melhor desenvolvidas em conjunto com o programa. Mesmo com todas as contribuições, ficou claro que a amplitude do conceito de trabalho pedagógico abordado no estudo não foi alcançada, devido às bases teóricas, epistemológicas e filosóficas que o programa apresenta.

Já o estudo intitulado “*A formação continuada de professores e o trabalho pedagógico*” (BUFFON, 2017) analisou o processo da FC de professores de Educação Física na rede municipal de Santa Maria–RS, de 2011 a 2016. Foi realizado um estudo exploratório, com 39 encontros de FC. Os dados coletados incluíram vídeos, relatórios, áudios e manuscritos desses encontros, além de um questionário e uma entrevista semiestruturada com a única professora que aceitou participar da pesquisa.

Foi constatado que o trabalho pedagógico vai além da sala de aula e necessita de tempo e espaço para ser planejado e ter qualidade. Além disso, a FC proporcionou momentos importantes para que a professora ressignificasse seu trabalho pedagógico. Por fim, concluiu-se que a FC teve boas implicações no trabalho pedagógico da professora. Contudo, continua em discussão inicial a garantia de que os professores tenham um tempo específico para participar da formação continuada, fora do período dedicado ao planejamento. O estudo também ressalta a importância do contato, apoio e conversa entre universidade, escola e secretarias municipais para avançar nas discussões pertinentes à área.

O último estudo encontrado, intitulado “*A formação continuada e suas contribuições ao professor de educação física da educação infantil de Florianópolis (SC)*” (MATOS, 2015), assim como as outras duas pesquisas anteriores, aborda uma rede municipal específica, neste caso, a de Florianópolis–SC. O objetivo foi analisar a formação continuada e suas contribuições no desenvolvimento do trabalho pedagógico dos professores de Educação Física na Educação Infantil desse município. A metodologia utilizada incluiu abordagem descritiva-exploratória, coleta de dados por meio de análise documental, observação, questionário e grupo focal.

Os resultados obtidos mostraram contribuições positivas que a FC proporcionou aos professores. Eles entendem a importância desses momentos de formação, mas ainda desejam mudanças. Os professores apontam a necessidade de a FC ser mais voltada para suas práticas cotidianas, com encontros mais frequentes e abordando diferentes temáticas e metodologias.

O termo “trabalho pedagógico” é frequentemente confundido e, de certa forma, minimizado. No entanto, o trabalho pedagógico abrange uma ampla gama de atividades, incluindo planejamento, execução, avaliação e reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem, por exigir não apenas conhecimento teórico e prático, mas também um profundo entendimento das necessidades e contextos dos alunos.

Embora poucas pesquisas atendam aos critérios de inclusão, fica claro que há uma extrema necessidade de estudos que explorem a influência da FC no trabalho pedagógico. A FC é essencial para o desenvolvimento profissional dos professores, fornecendo-lhes novas ferramentas, metodologias e conhecimentos que podem enriquecer seu trabalho.

Esses dois temas, a FC e o trabalho pedagógico, estão interligados. Ademais, o espaço de formação deve ser direcionado aos interesses dos professores, que são diretamente

afetados, pois suas atuações pedagógicas dependem, na maioria, da qualidade da formação que os professores recebem ao longo de suas carreiras. Portanto, o espaço de formação deve ser cuidadosamente direcionado às necessidades desses professores, que são diretamente impactados pelas mudanças e inovações no campo educacional.

Após a pesquisa na BDTD, se decidiu realizar uma busca na Plataforma Sucupira, para identificar, baseado na lista feita pela UFSM<sup>8</sup>, os periódicos online brasileiros da área pedagógica da Educação Física. Para tal, os periódicos devem constar na relação “Qualis” A1, A2, A3, A4, B1 ou B2, classificação desses periódicos, do Portal CAPES. Optou-se por essas classificações, pois considero que o rigor científico nelas contido é mais criterioso e passa por uma análise mais profunda e minuciosa.

Na lista disponibilizada pela UFSM, nenhum dos periódicos, que atendiam os critérios de pertencer à área da Educação Física com foco no campo escolar e/ou pedagógico, são “Qualis A” na classificação do quadriênio 2017–2020. Portanto, a pesquisa por estudos se deu nas seguintes revistas: a Revista Movimento, classificada como B1, da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); a Revista Motriz classificada como B1 e pertencente ao Departamento de Educação Física do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista (UNESP); a revista Motrivivência, classificada como B2, vinculada a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); e a Revista Pensar a Prática, também com classificação B2, da Universidade Federal de Goiás (UFG). Após essa seleção, realizou-se uma busca com os mesmos descritores utilizados na plataforma BDTD<sup>9</sup>, com o período de 2018 (dois mil e dezoito) a 2024 (dois mil e vinte e quatro), em que, também, não foram encontrados estudos sobre os três assuntos juntos.

Tendo em vista essa falta de artigos nas revistas selecionadas, foi efetuada uma busca no Google Acadêmico por artigos que falem sobre o “Efeito do Programa Residência Pedagógica”. Cerca de 16.400 mil resultados foram encontrados, porém, ao filtrar<sup>10</sup> aqueles que tinham relação com a FC dos preceptores obtive um total de quatro (4) artigos de diferentes revistas. No quadro abaixo estão listados os artigos selecionados.

Quadro 2: Mapeamento teórico dos estudos no Google Acadêmico

---

<sup>8</sup>Disponível em: <https://www.ufsm.br/orgaos-suplementares/biblioteca/periodicos-cientificos-de-educacao-fisica>  
Acesso em: 20 mai 2023.

<sup>9</sup> Trabalho pedagógico; Efeitos do Programa Residência Pedagógica; e Educação Física.  
Trabalho Pedagógico; Educação Física; e Formação Continuada

<sup>10</sup> A filtragem ocorreu da mesma forma que as anteriores, com a leitura das palavras-chave e dos resumos.

TÍTULO	OBJETIVOS	RESULTADOS	AUTOR(A)
As implicações do Programa de Residência Pedagógica para formação docente: das narrativas à (re)elaboração do trabalho pedagógico no ensino da Educação Física	O artigo cotejou as implicações do Programa Residência Pedagógica (desenvolvido no núcleo de Educação Física, sob os cuidados de uma instituição de educação superior federal), em relação à formação continuada e a organização do trabalho pedagógico desenvolvido por três (3) docentes atuantes em escolas públicas, numa cidade sul mineira.	Os resultados evidenciaram que o programa fora auspicioso, em virtude de suas especificidades e de sua organização pedagógica, notadamente em relação à proposta de planificação dos conteúdos. De igual modo, demonstraram que os depoentes desfrutaram de formações distintas e encontravam-se em momentos díspares da carreira docente. Além disso, revelaram também que a formação continuada, proporcionada no interior do referido programa, suscitou interação (formativa) entre a educação básica e a superior, por efeito, pode-se rechaçar a dicotomia entre teoria e prática pedagógica, o que por sua vez afetou a disposição e o desdobramento do trabalho pedagógico realizado pelos pesquisados.	CARNEIRO, K. T.; DA SILVA, B. A. R.; DOS REIS, F. P. G.
ESTUDO DESCRITIVO ACERCA DOS EFEITOS DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA/UFS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES PRECEPTORES	Descrever as dificuldades e as conquistas assinaladas pelos docentes-preceptores/as quanto às suas participações no Programa Residência Pedagógica/UFS; destacar diferenças e semelhanças existentes nas respostas dos/das docentes acerca do processo de formação continuada e seus desdobramentos na qualidade da sua ação profissional e identificar as necessidades de formação continuada dos/das docentes investigadas com relação aos problemas inerentes às práticas.	Os resultados sinalizam que o PRP contribui para o intercâmbio de experiências, para reaproximação do conhecimento acadêmico disciplinar e para o contato com residentes, possibilitando a atualização profissional dos seus preceptores. Foram apontados também entraves do Programa para seu desenvolvimento mais efetivo.	SANTOS, L. A. M.; MELO, A. K. L.; SOUZA, F. K.
AS CONTRIBUIÇÕES FORMATIVAS DO PROJETO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO	Investigar as contribuições formativas do Programa Residência Pedagógica (PRP) -subprojeto Biologia,	Os resultados obtidos com a análise de dados demonstram a importância e as contribuições destacadas pelas preceptoras do	ROSA, K. F.; DOS SANTOS, E. G.

CONTINUADA DE PROFESSORES DE PRECEPTORES DE CIÊNCIAS	Física, Química (BFQ) -na formação continuada dos professores que atuam como preceptores de Ciências da Natureza.	PRPBFQ no processo de formação continuada e também no ato de (re)pensar suas práticas pedagógicas em sala de aula.	
Análise de uma experiência envolvendo a codocência no contexto do Programa de Residência Pedagógica, seus impactos na formação docente e no desenvolvimento do ensino	Avaliar implicações da codocência na construção de processos de ensino de Física, que valorizam o diálogo e a construção de conhecimentos sobre o mundo, explorando suas dimensões formativas para estudantes da educação básica e para os demais sujeitos participantes do processo.	Os resultados apontam para o potencial da codocência em promover mudanças nos processos de ensino, através das relações de confiança e respeito estabelecidas entre os sujeitos, ao mesmo tempo que revelam aspectos do uso de experimentos como mediadores na relação professor-aluno, produzindo efeitos de motivação, participação e engajamento com a atividade	SILVA, M. C. da.; FERNANDES, J. P.; MARTINS, I. G. R.

Fonte: Elaborado pela autora

O primeiro artigo, intitulado “*As implicações do Programa de Residência Pedagógica para formação docente: das narrativas à (re)elaboração do trabalho pedagógico no ensino da Educação Física*” (CARNEIRO; DA SILVA; DOS REIS, 2021), analisa como o PRP impacta a formação continuada e a organização do trabalho pedagógico de professores de Educação Física em escolas públicas. A pesquisa, de natureza qualitativa, utilizou entrevistas semiestruturadas para explorar as experiências e percepções de três preceptores. Os critérios de escolha dos preceptores foram 3: O primeiro critério foi o delineamento do estudo, cujo objetivo era observar os desdobramentos do PRP na disciplina de Educação Física. O segundo critério considerou que os três docentes participantes representam todos os preceptores do núcleo de formação da disciplina, onde ocorreu a experiência formativa que fundamenta a pesquisa. O terceiro e último critério relaciona-se à diversidade das instituições, já que cada docente atua em uma escola pública diferente, localizada em um município no sul de Minas Gerais.

Além disso, os professores atuam em diferentes etapas de ensino: Ensino Médio, Educação Infantil e nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Os autores relatam que essa diversidade permitiu verificar as implicações do programa em todas as etapas da educação básica, proporcionando um panorama promissor para avaliar seus possíveis efeitos.

Os resultados encontrados no que diz respeito à FC dos preceptores e às implicações do PRP na organização do trabalho docente, foi que a planificação das atividades docentes,

presente no processo formativo do PRP, foi essencial para uma reconceptualização pedagógica. Esse fato indica uma correlação positiva nas experiências escolares analisadas pela pesquisa. Trata-se de um princípio epistemológico já abordado pela literatura científica, que sugere um desenvolvimento mais eficaz da ação docente quando há planejamento.

A pesquisa de Santos, Melo e Souza (2021), “*Estudo descritivo acerca dos efeitos do Programa Institucional de Residência Pedagógica/UFS no processo de formação continuada dos professores preceptores*”, teve três objetivos principais: Descrever as dificuldades e conquistas relatadas pelos preceptores em relação à sua participação no PRP da Universidade Federal de Sergipe (UFS); destacar as diferenças e semelhanças nas respostas dos docentes sobre o processo de FC e seus impactos na qualidade de sua prática profissional; e identificar as necessidades de FC dos docentes investigados em relação aos desafios inerentes às práticas pedagógicas. Como método, os autores adotaram uma abordagem quantitativa com foco descritivo, aplicaram um questionário fechado a 31 preceptores, analisando suas respostas quanto aos aspectos positivos e negativos. Além disso, realizaram inferências estatísticas apropriadas.

Concluiu-se que o PRP contribuiu para a troca de experiências e a capacitação profissional durante sua execução. No entanto, também apontou a falta de aplicação das propostas estabelecidas e a necessidade de melhorias na avaliação e execução das medidas sugeridas. Além disso, destacou o interesse dos professores no aperfeiçoamento profissional, independentemente da disciplina que lecionam, pois a FC é fundamental para os preceptores, com foco na capacitação específica e no intercâmbio de experiências.

Já o terceiro artigo encontrado, intitulado “*As contribuições formativas do projeto residência pedagógica na formação continuada de professores preceptores de ciências*” e com autoria de Rosa e Dos Santos (2023), teve como objetivo investigar as contribuições formativas do PRP, subprojeto Biologia, Física, Química (BFQ), na FC dos professores que atuam como preceptores de Ciências da Natureza. Também analisou como a participação no subprojeto contribuiu para a FC dos preceptores. Além disso, discutiu como as vivências formativas provenientes da participação no PRP impactam o desenvolvimento das práticas e atitudes pedagógicas dos preceptores no ambiente escolar.

Este é um artigo de metodologia qualitativa, em que os autores entrevistaram cinco preceptoras. Em que se concluiu que as experiências formativas proporcionadas às preceptoras do PRP - subprojeto BFQ, têm o potencial de desafiar as ideias tradicionais

presentes nos ambientes de ensino. Elas promovem um ambiente de FC e o desenvolvimento de práticas pedagógicas sob uma perspectiva crítica e reflexiva, fortalecendo o Ensino de Ciências nas escolas. Foi obtido resultados positivos em relação aos objetivos propostos, o que permitiu aos autores entender o PRP como um agente que contribui e qualifica o processo de FC dos preceptores.

No último artigo, “*Análise de uma experiência envolvendo a codocência no contexto do Programa de Residência Pedagógica, seus impactos na formação docente e no desenvolvimento do ensino*” (SILVA; FERNANDES; MARTINS, 2022), os autores objetivaram avaliar implicações da codocência na construção de processos de ensino de Física, que valorizam o diálogo e a construção de conhecimentos sobre o mundo, explorando suas dimensões formativas para estudantes da educação básica e para os demais sujeitos participantes do processo. Como metodologia foi realizado um estudo de caso que se pautou em dados gerados em campo, no acompanhamento das atividades de estágio vinculadas ao PRP.

Este artigo trouxe como resultados: o destaque do potencial da colaboração entre a universidade e a escola para propor modelos de formação colaborativos, envolvendo diversos atores do processo educativo; a diversidade de experiências e atuações profissionais dos grupos ampliou as oportunidades de formação para todos; a mobilização dos estudantes em atividades experimentais abertas demonstrou o potencial dessas atividades para mediar as relações entre professores, estudantes e conteúdo; os diálogos estabelecidos aproximaram a universidade da escola, incentivando a continuidade dessa proposta para o ensino de física no ensino médio e promovendo novas conexões e aperfeiçoamentos

A análise dos resultados dessas pesquisas apontam que o PRP auxiliou diversos preceptores em suas atuações pedagógicas. Assim como, revela tanto avanços quanto desafios na FC dos preceptores. Ademais, o PRP promoveu a troca de experiências e a capacitação profissional, ao evidenciar o interesse dos professores em aprimorar seus trabalhos pedagógicos, independentemente da disciplina.

Destaco que os artigos trazem que a FC é crucial para os preceptores, pois foca na capacitação específica e no intercâmbio de experiências, elementos essenciais para o desenvolvimento profissional. Portanto, é fundamental que os programas de FC, como o PRP, não apenas promovam a troca de experiências, mas também garantam a implementação efetiva das propostas.

A partir desses resultados obtidos nas buscas em periódicos, optou-se por realizar uma busca em eventos renomados da área, que abordam os assuntos. Os eventos escolhidos foram: o VII Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC), o VI Seminário Nacional do PIBID e o I Seminário do Residência Pedagógica, ocorrido em 2018 na Universidade Estadual do Ceará (UECE), em Fortaleza, Ceará; o VIII ENALIC, VII Seminário do PIBID e o II Seminário do Residência Pedagógica, realizado de forma online em 2021; IX ENALIC, o VIII Seminário Nacional do PIBID e o III Seminário Nacional do Programa Residência Pedagógica, ocorrido em 2023 na Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES), em Lajeado, Rio Grande do Sul; o XXI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE) e VIII Congresso Internacional de Ciências do Esporte (CONICE), ocorrido em 2019, na cidade de Natal, Rio Grande do Norte; o XXII CONBRACE e IX CONICE, realizado em Belo Horizonte, Minas Gerais, em 2021; e o XXIII CONBRACE e X CONICE, realizado em Fortaleza, Ceará, em 2023.

A escolha dos eventos se deu pela importância dos mesmos. O primeiro evento é o maior encontro das licenciaturas do país e engloba o seminário de um dos temas deste estudo. Já o segundo é um dos maiores eventos na área da Educação Física, ou seja, é uma referência que não pode ficar de fora desta pesquisa. Ambos os eventos tiveram apenas essas edições desde 2018.

Os resultados obtidos nos eventos seguem a mesma situação dos encontrados nas buscas na plataforma BDTD e nas revistas. Não houve resumos com os descritores relacionados ao objetivo desta pesquisa. Dessa forma, o próximo capítulo abordará o aprofundamento dos temas pilares deste estudo, incluindo o processo histórico do PRP até os núcleos de Educação Física/UFSM, a FC e a FC colaborativa, bem como o Trabalho Pedagógico dos professores.

## 2.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

*“A realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo” (FREIRE, 1977, p. 48)*

É imprescindível que a escola e a própria Educação Física sejam abordadas nesta pesquisa, que trata de temas relacionados a ambas. Por esse motivo, apresentarei um breve

contexto histórico neste tópico, com um foco específico sobre a Educação Física escolar e os diferentes objetos de estudo que teve ao longo dos anos.

A Educação Física tem uma longa trajetória que remonta à Grécia Antiga. Naquela época, era vista como preparação física para a guerra e os Jogos Olímpicos. No século XIX, a disciplina ganhou importância como parte do currículo escolar, com o objetivo de melhorar a saúde e a aptidão física dos estudantes.

No Brasil, em 1824, a Constituição do Império fez uma recomendação formal sobre a escolarização aos brasileiros. No entanto, a Educação Física só foi incluída nas escolas da Corte, com foco em ginástica, no ano de 1851, por meio da Reforma Couto Ferraz. O intuito da disciplina era auxiliar os jovens a terem um corpo saudável para sustentar a atividade intelectual. Somente no início do século XX ela passou a fazer parte dos currículos escolares em diversos estados brasileiros, abrangendo Bahia, Ceará, Distrito Federal, Minas Gerais, Pernambuco e São Paulo (LIMA, 2012).

Nessa mesma época, o movimento escolanovista exercia forte influência na educação brasileira, destaca-se a relevância da Educação Física para o desenvolvimento integral dos indivíduos. Um passo importante foi dado na III Conferência Nacional de Educação, realizada em 1929, na qual profissionais da área debateram métodos, práticas e desafios relacionados ao ensino dessa disciplina. O foco da Educação Física não havia mudado; agora ela era baseada nos chamados “métodos europeus”, o método sueco, o alemão e o francês. No entanto, o parâmetro da aptidão física para promoção da saúde ainda prevalecia. Esses métodos fundamentavam-se em princípios biológicos e faziam parte de um movimento mais amplo conhecido como Movimento Ginástico Europeu. Essa abordagem representou a primeira sistematização científica da Educação Física no Ocidente.

A partir de 1930, com as reformas de Getúlio Vargas, a Educação Física passou a ser considerada nas políticas públicas, culminando na criação do Ministério da Educação (MEC) e na expansão nas escolas. Apesar de ter sido incluída nos currículos, sua obrigatoriedade só se deu com a Constituição de 1937, mas como uma prática educativa e não como disciplina curricular. Contudo, é possível notar um avanço: mesmo não sendo uma disciplina formal, a Educação Física passou a ser vista como uma prática importante a ser realizada, tornando-se obrigatória nas escolas. Isso também se destacou em escolas voltadas para a formação militar.

Esse período passou a ser conhecido como higienista, com objetivo de prevenir doenças para melhorar a qualidade de vida da população, sendo que é importante compreender que o país passava “por um processo de industrialização e urbanização e estabelecimento do Estado Novo, este contexto histórico fortalece a necessidade de formação de trabalhadores com mais capacidade produtiva, portanto se faz necessária uma melhor saúde física” (MOMMAD, 2020, p. 3). Castellani Filho (2013, p. 14) traz um ponto importante a ser discutido sobre esse período

A própria busca do rendimento físico estava vinculada à tese da necessidade da capacitação física (a Carta Magna de 1937, gestada à luz do Estado Novo, falava em adestramento físico!) do trabalhador brasileiro visando qualificá-lo fisicamente para a construção de um projeto de sociedade brasileira, articulado ao modo de produção capitalista centrado no modelo industrial, superando o que tínhamos até o início daquela década, qual seja, o modelo agrário-comercial exportador.

Dessa forma, o estudante estaria preparado para desempenhar suas obrigações em relação à economia e defesa da nação. Esse último, pois “dentro de um contexto histórico e político mundial, com a ascensão das ideologias nazistas e fascistas, ganham força novamente as idéias que associam a eugeniação da raça à Educação Física” (LIMA, 2015, p. 249) e com isso, o exército desempenhou um papel significativo na promoção da Educação Física, alinhando-a aos objetivos patrióticos e à preparação pré-militar.

Ao avançar no tempo, após um período de debates acerca da Educação Brasileira, foi promulgada, em 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que determinou a obrigatoriedade da prática da Educação Física nos níveis primário e médio até os 18 anos. Nesse contexto, iniciou o Método Desportivo Generalizado, que trouxe a esportivização da Educação Física.

A partir daí, com o Golpe Militar, a Educação Física passou a ter uma tendência tecnicista, ao visar formar uma mão de obra qualificada alinhada à difusão dos cursos técnicos profissionalizantes no país, “em 1968, com a Lei n. 5.540, e, em 1971, com a 5.692, a Educação Física teve seu caráter instrumental reforçado: era considerada uma atividade prática, voltada para o desempenho técnico e físico do aluno” (LIMA, 2012, p. 153). A Educação Física adquiriu um poder disciplinador e contribuiu para a desmobilização de forças políticas opositoras. No Decreto-Lei nº 69.450/1971, a Educação Física tornou-se uma atividade obrigatória nos currículos dos cursos em todos os níveis de escolarização, sendo recreativa no ensino primário e desportiva no ensino médio (MOMMAD, 2020), buscando

aprimorar o viés desportivo para competições nacionais e internacionais. Além disso, esse decreto regulamentou a prática da Educação Física nos cursos superiores também.

Na década de 80, ocorreu uma ruptura com os modelos anteriores, coincidindo com o processo de redemocratização social. O fim da ditadura militar e a mudança na visão da Educação Física marcaram esse período. Novos rumos na sociedade surgiram, e no campo educacional, houve inúmeros debates sobre o futuro da educação brasileira.

Na Educação Física escolar, houve uma mudança de foco para o desenvolvimento psicomotor dos alunos, o que acarretou numa mudança do foco da Educação Física escolar, o esporte de alto rendimento já não era o objetivo central. Além disso, a criação dos primeiros cursos de pós-graduação em Educação Física e o aumento de eventos, congressos e publicações de livros e revistas contribuíram para a discussão das teorias críticas da educação (LIMA, 2012).

Ocorreu então uma mudança de enfoque, tanto no que dizia respeito à natureza da área quanto no que se referia aos seus objetivos, conteúdos e pressupostos pedagógicos de ensino e aprendizagem. No primeiro aspecto, se ampliou a visão de uma área biológica, reavaliaram-se e enfatizaram-se as dimensões psicológicas, sociais, cognitivas e afetivas, concebendo o aluno como ser humano integral. No segundo, se abarcaram objetivos educacionais mais amplos (não apenas voltados para a formação de um físico que pudesse sustentar a atividade intelectual), conteúdos diversificados (não só exercícios e esportes) e pressupostos pedagógicos mais humanos (e não apenas adestramento). (LIMA, 2012, p. 154)

Concomitante a isso, começam a surgir inúmeras concepções, abordagens, modelos e tendências na Educação Física que rompem e questionam os modelos tradicionais e buscam uma compreensão mais profunda dos aspectos sociais, culturais e políticos envolvidos na prática. Surgiu então, o Movimento Renovador da Educação Física (MREF), que acompanhou no campo da Educação Física os debates sobre as teorias mais críticas da educação, com o intuito principal de garantir que a Educação Física Escolar passasse a ser uma disciplina e não uma atividade prática, como antes era considerada. Segundo Fensterseifer e González (2007, p. 35 *apud* MACHADO, 2012, p. 61),

Isso significa que é da ‘mão’ do movimento renovador que se coloca, talvez, pela primeira vez, um conjunto de questões que não fazia parte das preocupações tradicionais desta área, mas que, entretanto, são fundamentais na sustentação das teorias pedagógicas que legitimam um componente curricular num projeto educacional. [...]. Segundo nossa percepção, a inclusão dessas preocupações na área

imprimiu uma mudança de tal magnitude que é possível comparar esse fenômeno como um ponto de inflexão na qual a trajetória da EF faz uma quebra definitiva com sua tradição.

O MREF trouxe consigo uma série de mudanças e avanços significativos para a área. Uma das principais transformações foi a incorporação de pressupostos mais sociais e humanos, o que permitiu essa revisão das práticas tradicionais que antes estavam fortemente presentes nesse campo. Essa mudança inédita gerou uma verdadeira crise de identidade para a Educação Física, que se viu diante de questões pouco habituais (MACHADO; BRACHT, 2016).

A busca pela legitimidade escolar da Educação Física levantou diversos questionamentos, como, por exemplo: qual é o objeto de estudo dessa disciplina? Anteriormente, não era necessário definir um objeto de estudo, pois uma atividade prática não exigia isso. No entanto, nesse momento, começaram a surgir concepções pedagógicas com o intuito de estabelecer um objeto de estudo para a Educação Física e legitimá-la como disciplina escolar.

Entre essas diferentes concepções pedagógicas pode-se citar: a psicomotricidade; desenvolvimentista; saúde renovada e também as abordagens críticas “denominadas por uns de cultura corporal, por outros de cultura corporal do movimento, além de cultura do movimento e motricidade humana” (CASTELLANI FILHO, 2013, p. 15), o que acaba por estabelecer os objetos de estudo da mesma, esses de natureza histórico-social e definidos como dimensões da cultura humana — o esporte, o jogo, a dança, a ginástica—.

O próximo avanço significativo na Educação Física escolar vem com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) de 1996. A Educação Física assume um caráter pedagógico e passa a ser considerada um componente curricular da educação básica, “A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da educação básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” (BRASIL, 1996). Ademais, o Decreto-Lei nº10.328/2001 complementa o texto de 1996, adiciona a palavra “obrigatório”, após a expressão componente curricular, o que torna a disciplina obrigatória nas grades curriculares da Educação Básica, porém na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a Educação Física é ministrada pelo próprio professor da turma e não um especialista (PERES, 2001). Outro decreto que tem relação com o supracitado é a Lei Nº10.793/2003, que estipula

A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; II – maior de trinta anos de idade; III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; IV – amparado pelo Decreto-Lei nº1.044 de 21 de outubro de 1969; V – (VETADO); VI - que tenha prole (BRASIL, 2003).

Concomitante a essas complementações a LDBEN, tem-se o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Se nos anos 80, a luta por uma escola pública, laica e democrática reacendeu o debate sobre a educação e a gestão democrática. Nos anos 90, o foco desse debate mudou para garantir o direito à educação, não apenas pelo acesso à escola, mas principalmente pelo acesso ao conhecimento produzido por ela (PERONI; CAETANO, 2015 *apud* CAETANO, 2018).

Os PCNs foram lançados em etapas: em 1997 têm-se os documentos referentes aos 1º e 2º ciclos (1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental) e no ano de 1998 os relativos aos 3º e 4º ciclos (5ª a 8ª séries); já em 1999, foram publicados os PCNs do Ensino Médio, esses documentos tinham como objetivo orientar os professores, proporcionando uma sequência coerente de conteúdos.

De forma geral, os PCNs trazem as diferentes dimensões dos conteúdos e propõe um relacionamento com grandes problemas da sociedade brasileira, sem no entanto, perder de vista o seu papel de integrar o cidadão na esfera da cultura corporal. Os PCNs buscam a contextualização dos conteúdos da Educação Física com a sociedade que estamos inseridos, devendo a Educação Física ser trabalhada de forma interdisciplinar, transdisciplinar e através de temas transversais, favorecendo o desenvolvimento da ética, cidadania e autonomia.(SOARES, 2012, p. 5)

E, ainda conforme o grupo que organizou os PCNs, o mesmo

têm como função primordial subsidiar a elaboração ou a versão curricular dos estados e municípios, dialogando com as propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna às escolas e a elaboração de projetos educativos, assim como servir de material de reflexão para a prática de professores (DARIDO et al., 2001, p. 18)

Na época, houve um avanço significativo para a Educação Física Escolar. Os PCNs categorizaram os conteúdos desse componente curricular, o que tornou mais claro para os professores formados antes do MREF. O documento também reconhece a Educação Física como uma área de conhecimento da cultura corporal de movimento, em que se deve estimular a questão social e emocional dos alunos nas aulas, não só a parte motora, “é a área do conhecimento que introduz e integra os alunos na cultura corporal do movimento, com finalidades de lazer, de expressão de sentimentos, afetos e emoções, de manutenção e melhoria da saúde” (BRASIL, 1998 p. 62). Além disso, verifica-se que o documento desempenha um papel crucial ao introduzir a Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ele auxilia os professores na compreensão desse nível de ensino e contribui significativamente para o desenvolvimento integral das crianças.

Anos depois, em 2015, surgiram debates sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cujo documento final foi publicado em 2018. A BNCC estabelece uma base para toda a Educação Básica, reconhecendo que nos constituímos como sujeitos sociais por meio de diferentes linguagens. A Educação Física é um dos componentes curriculares dessa área. Ela é definida como “o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história” (BRASIL, 2018, p. 214).

Desse modo, é possível perceber que a escola e a Educação Física serviram como espelho do momento pelo qual o sistema econômico estava passando. A interação entre ambas reflete as mudanças e desafios enfrentados pelos sistemas econômicos da época, tornando-as elementos importantes nos objetivos de cada governo.

### 2.3 O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA<sup>11</sup>

*“A teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade”. (FREIRE, 1996, p. 25)*

---

<sup>11</sup> O PRP é formado pelo docente orientador, pelos professores preceptores e pelos alunos residentes e nesta pesquisa foram abordados os núcleos do programa no curso de Educação Física CEFD/UFSM.

Antes de discorrer sobre o PRP, é necessário entender o contexto histórico no qual ele foi inserido. Outrossim, é importante considerar o cenário brasileiro das políticas públicas de formação de professores, que não se limitam ao programa de 2018.

A partir da década de 1990, a FC de professores começou a receber destaque. Borges e Fraga (2023, p. 7) afirmam que “desde esse período o Estado brasileiro produziu leis, resoluções, redes, planos e políticas que abordam e conferem importância ao aperfeiçoamento profissional continuado”. Esse movimento ganhou força principalmente após a promulgação da LDBEN, que enfatiza a relevância da FC. O Artigo 67, inciso II, da LDBEN estabelece que essa formação é uma obrigação dos poderes públicos (GATTI, 2008). Além da LDBEN, outros acontecimentos marcantes contribuíram para o desenvolvimento da FC no Brasil

o Artigo 5.º da Resolução n.º 3, de 8 de outubro de 1997 (1997) do Conselho Nacional de Educação; a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica (Brasil, 2006); o Plano Nacional de Educação – PNE – (Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001, 2001); a Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014 (2014); e a Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor – (Decreto n.º 6.755, de 29 de janeiro de 2009, 2009); entre outros. (BORGES; FRAGA, 2023, p. 7)

O Artigo 5º da Resolução n.º 3 (1997) do Conselho Nacional da Educação cumpre o que foi disposto no Artigo 67 da LDBEN n. 9.394/96 ao afirmar que serão empregados esforços, por parte dos sistemas de ensino, para a implementação de programas que desenvolvam profissionalmente o docente em serviço, ou seja, a FC. Assim como, o Plano Nacional de Educação (Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001) estabelece metas para a educação nos próximos 10 anos, e destaca a FC como prioridade ao determinar que ela seja garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, por meio da criação de programas articulados junto às IES.

A articulação entre as secretarias e as universidades fica mais evidente com a criação da Rede Nacional de Formação Continuada, que tem como necessidade que tal entrelaçamento “se concretize tanto no sentido de socializar o avanço do conhecimento produzido nas IES como no de revisitar e ampliar suas teorias considerando, nesse processo, a profícua interlocução com os professores da rede pública de educação básica” (BRASIL, 2006, p. 26). A Rede Nacional de Formação Continuada é formada pelas universidades com Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, que visam elaborar e coordenar programas voltados à FC de professores da Educação Básica em serviço.

Nesse período de aproximação entre a formação de professores e as universidades, com o objetivo de qualificá-la, surgem os primeiros esboços e propostas da residência pedagógica. A mesma faz uma analogia à residência médica nos cursos de Medicina (FARIA; PEREIRA, 2019, p. 334). No entanto, a residência pedagógica, como ocorre atualmente, difere da residência médica por ser realizada durante o período de graduação, ao contrário desta última.

Ao discutir a residência pedagógica, é importante notar que o termo não é novo. A discussão sobre uma residência na área da Educação teve início em 2007, quando o senador Marco Maciel (DEM/PE) apresentou a proposta da Residência Educacional no Projeto de Lei do Senado (PLS) n.º 227/07. Esse programa teria uma carga horária mínima de 800 horas e, após dois anos de implementação, exigiria um certificado de aprovação para professores dos anos iniciais do ensino fundamental (SILVA; CRUZ, 2018). Embora o PLS 227/2007 tenha sido analisado e discutido em audiência pública pela Comissão de Educação do Senado (CE), representantes do Conselho Nacional da Educação (CNE), da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) e do MEC, ele não foi votado (SILVA; CRUZ, 2018)

No ano de 2012, o Senador Blairo Maggi (PR-MT) apresentou um novo Projeto de Lei, n.º 284/2012, propondo o resgate do projeto anterior com duas adaptações: a primeira foi a mudança na nomenclatura, ao substituir o termo “Residência Educacional” por “Residência Pedagógica”. A segunda adaptação refere-se ao parágrafo único do projeto anterior

Aos professores habilitados para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental será oferecida a residência educacional, etapa ulterior de formação inicial, com o mínimo de oitocentas horas de duração, e bolsa de estudo, na forma da lei. (BRASIL, 2007).

O PLS 284/12 também seria “uma etapa ulterior de formação inicial para a docência na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, na forma da ‘residência’, remunerada via bolsas de estudos e com carga horária mínima de 800 horas” (BRASIL, 2012), mas não previa a residência como pré-requisito à atuação na educação básica para assegurar os direitos de atuação dos docentes em exercício que não tiveram acesso a tal modalidade formativa (BRASIL, 2012).

Posteriormente, em 2014, foi aprovado pela Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado o Projeto de Lei n.º 6/2014, do Senador Ricardo Ferraço (PSDB-ES), intitulado

Residência Docente.<sup>12</sup> O projeto determinava que a residência passaria a ser uma etapa extra à FI, com duração de 1.600 horas divididas em dois períodos de 800 horas. Silva e Cruz (2018, p. 231) analisaram o texto e escreveram que “a residência deverá ser ofertada para licenciados com até três anos de conclusão dos cursos de licenciatura e será coordenada por docentes das instituições formadoras e supervisionada por docentes do estabelecimento de ensino em que seja desenvolvida”. Ademais, tal projeto altera a LDB com a Emenda n.º 1, de 13 de maio de 2014, proposta pela Comissão de Educação, acrescentando ao artigo 65 da Lei n.º 9.394/1996 o parágrafo único: “Aos professores habilitados para a docência na educação básica será oferecida a residência pedagógica, etapa ulterior de formação inicial, com o mínimo de 1.600 (mil e seiscentas) horas de duração, e bolsa de estudo, na forma da lei” (PLS 6/2014 *apud* SILVA; CRUZ, 2018, p. 231).

Silva e Cruz (2018, p. 231) ainda argumentam que

Essa alteração provocou controvérsias entre associações, entidades e especialistas da educação, pois era um tema ainda em debate que carecia de aprofundamento e não poderia ser apontado como solução para a formação de professores e para os problemas da educação básica. A falta de clareza no projeto de lei foi apontada como pontos desfavoráveis à implementação.

Após todas essas tentativas de implementação, o PRP foi oficialmente instituído em 28 de fevereiro de 2018, por meio da portaria n.º 38 da CAPES (CAPES, 2018a). Seu objetivo principal é oferecer uma melhoria na qualidade da FI dos cursos de licenciatura (AGÊNCIA BRASIL, 2017). No dia seguinte, foi lançado o edital n.06/2018, tornando pública a seleção de IES para participar do programa. Mais de 200 instituições foram selecionadas. O edital também especificou os cursos de licenciatura contemplados pelo programa

Poderão integrar os projetos institucionais de residência pedagógica os cursos de licenciatura que habilitarem egressos para os seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Matemática, Ciências, Física, Química, Biologia, Geografia, História, Sociologia e Filosofia, e ainda, os cursos de Pedagogia, Licenciatura Intercultural Indígena e Licenciatura em Educação do Campo. (CAPES, 2018b)

O edital do PRP disponibilizou, no total, 45 mil vagas para residentes bolsistas, bem como, bolsas para os docentes orientadores — os responsáveis pela orientação dos residentes

---

<sup>12</sup> O Programa Residência Pedagógica encerrou em 2024, com um novo viés: a Residência Docente, muito parecida com essa da proposta de 2014.

— e para os professores preceptores — responsáveis pelo acompanhamento dos residentes nas escolas em que atuam — com duração de 18 meses, com encerramento em 31 de janeiro de 2020 (CAPES, 2018b). Essa duração de 440 horas foi dividida em etapas: 2 meses para o curso de formação de preceptores e preparação dos alunos para o início das atividades; 4 meses, totalizando 60 horas, para ambientação na escola e elaboração do Plano de Atividade do residente; 10 meses de imersão na escola, 320 horas, sendo 100 horas de regência de classe e o restante para planejamento e execução de, no mínimo, uma intervenção pedagógica; e 2 meses para a elaboração do relatório final (CAPES, 2018b).

Assim, o PRP no edital (6/2018) apresentou como objetivos: <sup>13</sup>

Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;  
Induzir a reformulação da formação prática nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;  
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;  
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, 2018b)

E ainda, no segundo edital (01/2020) o referido programa apresenta como objetivos norteadores:

Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, conduzindo o licenciando a exercitar de forma a relação entre teoria e prática profissional docente;  
Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC);  
Fortalecer e ampliar a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de educação básica para a formação inicial de professores da educação básica;  
Fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores. (CAPES, 2020).

Apesar das pequenas mudanças e enxugamentos em seus objetivos, o PRP, mais uma vez, não direciona sua relevância para a FC de professores. Ainda que, de forma oculta, através de seus preceptores (professores da escola pública), proporcione tal formação. No

---

<sup>13</sup> Portaria GAB n.º 38, de 28 de fevereiro de 2018 - CAPES. Disponível em: [https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/28022018-Portaria\\_n\\_38-Institui\\_RP.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/28022018-Portaria_n_38-Institui_RP.pdf)

atual edital (24/2022), há um pequeno “avanço” em relação aos professores preceptores, nos objetivos específicos do programa.

- I - Fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura;
- II - Contribuir para a construção da identidade profissional docente dos licenciandos;
- III - Estabelecer corresponsabilidade entre IES, redes de ensino e escolas na formação inicial de professores;
- IV - Valorizar a experiência dos professores da educação básica na preparação dos licenciandos para a sua futura atuação profissional;
- V - Induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula. (CAPES, 2022)

Os professores da Educação Básica, antes nem citados diretamente nos objetivos, ganham um “destaque”, isso reflete um reconhecimento que pode ser crescente em programas desse tipo. A valorização de suas experiências, um dos pontos principais em uma FC colaborativa, passa a ser notado, o que acaba corroborando com o defendido por essa pesquisa, o PRP da Educação Física CEFD/UFSM pode ser visto como uma FC colaborativa, dependendo de como é conduzido pelo professor orientador. Essa valorização reconhece que os conhecimentos acumulados pelos preceptores ao longo de sua vida pessoal e profissional tem importância e merece destaque em um programa voltado principalmente a FI de professores. Esse reconhecimento é essencial porque permite que os licenciandos se beneficiem de uma perspectiva prática e realista sobre o ensino, que muitas vezes pode ser negligenciada em uma formação teórica.

Ademais, o quinto objetivo traz a indução à pesquisa colaborativa e à produção acadêmica, pontos importantes destacados em um programa que, mesmo não apresentando em seus objetivos a FC de professores, acaba por abordá-la. Tal indução acaba por sugerir que uma troca de conhecimento e a própria colaboração são pontos centrais desse novo edital.

Entretanto, ao abordar de forma específica as IES e os subprojetos, destaca-se a UFSM, que participou de todos os editais do PRP. Em 2018, divulgou em seu edital n.º 14/2018, datado de 26 de março de 2018, a seleção do Coordenador Institucional e Docente Orientador em dezoito diferentes áreas do conhecimento. Ao final, doze docentes foram selecionados e constituíram os doze subprojetos do programa na universidade, sendo a Educação Física a única área a ter dois núcleos (UFSM, 2018a).

Em 2020, no edital n.º 007/2020, foi selecionado o novo Coordenador Institucional e os Docentes Orientadores. Das vinte áreas ofertadas para seleção de docente orientador,

apenas nove foram contempladas com selecionados. Uma delas foi a Educação Física, com seus dois núcleos. Já em 2022, no edital n.º 023/2022 para seleção de Coordenador Institucional e Docentes Orientadores, foram ofertadas vinte e uma áreas para compor subprojetos, tendo inscrições apenas em onze delas. Como nos editais anteriores, a Educação Física manteve seus dois núcleos.

Na especificidade da Educação Física, houve um maior cuidado com a inclusão da FC de professores em seus objetivos. Um exemplo disso são os objetivos específicos da edição de 2018

Promover a construção de conhecimento da docência e sua complexidade para uma prática reflexiva e em consonância com as demandas da educação brasileira;  
 Organizar a produção de materiais didáticos pedagógicos em espaços de planejamento e estudos coletivos, com a participação efetiva dos “Residentes”, dos professores experientes “Preceptores” que exercem a docência nas escolas e do “Docente Orientador” com a função de articular e organizar as diferentes ações do programa;  
 Contribuir tanto para a melhoria da formação inicial dos residentes e da formação continuada dos professores preceptores, aproximando as IES com as escolas;  
 Qualificar os processos de ensino e de aprendizagem desenvolvidos nas escolas de educação básica (UFSM, 2018b)

É possível notar que há uma inserção não só da FC de professores, mas de “estudos coletivos” também, em que os residentes, preceptores e o docente orientador se relacionem de maneira colaborativa. Para tanto, será abordado no próximo capítulo a FC e a FC colaborativa. Ademais, o motivo pelo qual aqui é defendido o PRP como uma FC colaborativa.

#### 2.4 A FORMAÇÃO CONTINUADA

*“[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção” (Paulo Freire, 2003, p. 47)*

A temática de formação de professores tem ganhado destaque nas pesquisas e debates no cenário acadêmico brasileiro (MOREIRA; MIRANDA, 2019). No entanto, existem lacunas que precisam ser abordadas para aprimorar a preparação desses profissionais. Algumas dessas lacunas incluem o distanciamento entre ambientes formadores e a falta de uma dimensão pedagógica na formação docente. Reflexões e ações efetivas são necessárias para qualificar os professores em sua totalidade.

De fato, discussões/reflexões, sobre tais lacunas, são necessárias e têm contribuído para aprimorar cada vez mais esses espaços de formação. O termo “formação” deve ser entendido como um processo contínuo, conforme defendido por Nóvoa (1999), que destaca que o caminho para se tornar professor é longo e repleto de aprendizados constantes

É sabido e considerado que o referido autor pressupõe uma ideia coerente e correta. Isso é especialmente relevante tanto na profissão docente quanto no sistema educacional, em que há necessidade de [re]significações em sua formação e estrutura. Além disso, os professores devem se apropriar e produzir novos conhecimentos para acompanhar as mudanças e as necessidades de aprendizagem da sociedade. Nesse contexto, a FC assume total relevância e importância para esses profissionais.

Vale ressaltar que a FC de professores é recorrente devido à fragilidade da FI, o que acarreta desafios enfrentados pelos professores no cotidiano escolar (PERRENOUD, 2000; IMBERNÓN, 2010). Mesmo em um nível elevado, a FI de professores enfrenta adversidades, mas é crucial que ela ofereça suporte para que o profissional possa superá-las.

Nesse sentido, a FC de professores desempenha um papel fundamental no enfrentamento dos desafios escolares. No entanto, é extremamente relevante que essa formação leve em consideração as experiências do professor, bem como o contexto em que ele está inserido, proporcionando momentos de reflexão de forma crítica

Para tanto, ao falarmos de uma FC, desconsidero totalmente os modelos chamados por Mendes Sobrinho (2006 *apud* FERREIRA; HENRIQUE; COSTA, 2015, p. 291) de FC clássica “caracterizada por um ensino diretivo regido pela lógica da racionalidade técnica, pela transferência de conhecimentos sem a preocupação com a experiência e os saberes construídos pelos professores e suas principais necessidades de formação”, ou seja, nesse modelo, o professor não é o centro da questão; em vez disso, algum indivíduo detém o “conhecimento” a ser transferido para os docentes. Essa perspectiva corrobora com a ideia de Imbernón (2010) quando ele se refere a esses modelos como “treinamentos”. Ele continua: “neles a ideia que predomina é a de que os significados e as relações das práticas educacionais devem ser transmitidos verticalmente por um especialista que soluciona os problemas sofridos por outras pessoas: os professores” (IMBERNÓN, 2010, p. 54). Todavia, quem são os mais interessados na FC? Não deveria ser voltada para os próprios professores? Para seus problemas cotidianos, dúvidas, lamentações, conquistas e êxitos?

O autor supracitado ainda defende que “Na formação deve-se trabalhar com os professores e não sobre eles” (IMBERNÓN, 2010, p. 26), indo ao encontro do nosso pensamento sobre FC. A FC que defendemos corrobora com a ideia apresentada por Borges (2019), que considera uma FC colaborativa. Nesse modelo, o professor, suas problemáticas e seu trabalho pedagógico estão em destaque, por permitir que ele tenha o papel principal na resolução de suas questões. O autor define que a FC colaborativa “se refere à ideia de duas ou mais pessoas estudarem coletivamente, visando à reflexão ou o aprendizado sobre uma questão específica” (BORGES, 2019, p. 35), em outras palavras, são estudos colaborativos nos quais o grupo compartilha experiências, tanto positivas quanto negativas, relacionadas à vida pessoal e profissional, com o protagonismo de tentar ou efetivamente resolver essas questões. Quanto aos efeitos desses estudos colaborativos, a partir de uma FC colaborativa, Bracht *et al.* (2003, p. 116) apresentam resultados de sua pesquisa, nos quais os próprios professores:

[...] assumiram papéis de natureza colaborativa de parceria, o que cada um tinha o que aprender com o outro; [...] a prática docente envolve a vivência de situações e problemas não solucionáveis com a simples explicação técnico-teórico disponível, e por outro, expõe o professor a demandas que se modificam; as diferentes concepções dos professores relativas aos diversos elementos do processo ensino-aprendizagem modelam e influenciam suas percepções, sua compreensão dos eventos em sala de aula e em quadra e, conseqüentemente, sua prática pedagógica.

É nessa perspectiva que a proposta apresentada pela UFSM, em seu projeto institucional de PRP, se situa ao considerar, além da FI, também a FC dos preceptores. Os objetivos apresentados deixam isso claro: contribuir para a melhoria do ensino básico ao considerar as demandas das redes de ensino e suas expectativas por novas práticas educacionais que propiciem melhorias nas escolas-campo. Essas práticas incluem a produção de materiais didáticos originais e a realização de ações que integrem toda a comunidade escolar. Além disso, o projeto visa ao aprimoramento da FC de professores por meio de oficinas (BECKER, 2020).

O projeto do PRP da UFSM, principalmente o da Educação Física, se destaca por oferecer aos professores de escolas públicas, a oportunidade de contribuir para e com a FI de discentes. Como também, oportuniza momentos de reflexão e [re]construção de seu trabalho pedagógico, propondo discussões e composições de soluções de acordo com suas problemáticas, ou seja, há uma FC colaborativa entre professores das IES, docentes da Educação Básica e acadêmicos de licenciatura.

A FC colaborativa que ocorre no núcleo do PRP da Educação Física UFSM é descrita por Roveda *et al.* (2023) ao esclarecer que houve um acordo entre residentes, preceptores e o docente orientador para a realização de encontros/reuniões semanais. Inicialmente, foram discutidos textos pré-selecionados sobre planos de ação e unidades temáticas. Os autores continuam descrevendo que

após a inserção nas escolas-campo, as discussões abarcavam as experiências vividas na sala de aula e as dificuldades de cada um. Foi o momento de diálogo e auxílio mútuo sobre os desafios encontrados. Ao final de cada encontro também havia o tempo destinado às discussões por escola-campo, em que os desafios encontrados seriam discutidos em busca de uma reflexão conjunta, baseada nas experiências e formações de cada um dos envolvidos, sejam residentes ou os professores preceptor e orientador, aproximando os debates da escola-campo com a IES, objetivo do PRP. (ROVEDA *et al.*, 2023, p. 61)

Os autores supracitados ainda relatam outras vezes sobre essa relação mútua de colaboração entre os residentes, os preceptores e o docente orientador. Fato que Becker *et al.* (2020, p. 972) citam ao falar da participação dos preceptores nas reuniões

Os professores preceptores têm, entre outros, o compromisso de estar presente nas reuniões feitas semanalmente junto aos residentes e coordenador institucional, tendo duração de aproximadamente 2h. Essas reuniões tinham como objetivo debater sobre o modelo de trabalho, as metodologias de ensino de aula e experiências vivenciadas na educação física escolar.

Em vista disso, todos esses apontamentos corroboram os resultados da pesquisa de Becker (2020), também com preceptores do PRP Educação Física UFSM. O autor afirma que o programa é uma FC e um espaço colaborativo. Os colaboradores de sua pesquisa compartilham desse mesmo entendimento. Fica evidente, por meio das entrevistas e dos diários de campo construídos a partir das reuniões do programa, essa troca de conhecimentos, experiências e resolução conjunta dos problemas, tanto aqueles apresentados pelos próprios preceptores quanto os citados pelos residentes.

Portanto, tem-se assim, a partir de uma política de formação, a proposta de considerar, validar e criar espaços de FC de professores. Esse diálogo entre IES e escolas contribui com o trabalho pedagógico dos professores, tanto na FI quanto na atuação profissional. Busca-se o alinhamento com as expectativas das redes de ensino e a avaliação que os professores das escolas-campo fazem de sua própria formação, bem como suas expectativas e sugestões para a formação de professores.

É notório que a proposta do PRP é aproximar os ambientes formadores e, a partir disso, qualificar a formação docente. Contudo, considerar entre os seus objetivos o referido programa como uma oportunidade de atualização, reformulação do trabalho pedagógico e [re]construção da identidade profissional é indispensável para uma formação em sua totalidade. Gatti, Barreto e André (2011) destacam que uma FC que ofereça suporte ao desenvolvimento profissional, promova crescimento pessoal e institucional e favoreça possíveis mudanças no trabalho pedagógico contribui para o progresso da formação e do trabalho docente.

Desse modo, o PRP, como uma PNFP, deve considerar a proporção da mesma em sua totalidade, ou seja, tanto a FI quanto a FC, compreendendo a formação de professores como algo contínuo e construtivo, que não se limita apenas aos ambientes de ensino superior. Deve-se validar uma FI qualificada, aquela em que se propõe uma construção colaborativa, com participação efetiva dos professores de escolas públicas, e que essa política ressalte em seu processo a relevância da FC, mesmo que ainda no espaço da FI.

Por esses motivos, defendo o PRP como uma FC colaborativa. No entanto, como os preceptores estão se movimentando ou percebendo em relação ao PRP em sua FC? A participação no programa tem influência na sua visão da FC? Existe a percepção de que a FC é colaborativa? Os preceptores conseguem perceber que os estudos colaborativos contribuem para a formação dos professores? Até que ponto o PRP se efetiva na FC colaborativa dos professores? Por fim, no próximo capítulo, discorro sobre o trabalho pedagógico dos professores, seus significados e possibilidades.

## 2.5 O TRABALHO PEDAGÓGICO DE PROFESSORES

*“Os homens e mulheres que trabalham são dotados de consciência, uma vez que concebem previamente o desenho e a forma que querem dar ao objeto do seu trabalho” (ANTUNES, 2013, p. 7)*

Nesta parte do texto, irei discorrer sobre o trabalho pedagógico dos professores<sup>14</sup>. Todavia, primeiramente, é necessário entender os termos “trabalho” e “pedagógico”, separadamente, os quais foram abordados nesta pesquisa. Em seguida, apresentarei uma reflexão sobre o trabalho pedagógico. Ferreira (2014, p. 2) relata que o trabalho é

<sup>14</sup> O conceito utilizado aqui é o mesmo que Liliana Ferreira defende, para tanto, foram utilizadas referências da autora.

entendido como possibilidade de produção da sobrevivência, da historicidade e, portanto, autoprodução humana; e os conflitos que, senso comum, são vistos como dificultadores da (com)vivência. Do mesmo modo, entende-se que, pelo trabalho, o ser humano se autoproduz e se desenvolve livre.

Uma vez que o conceito de trabalho aqui utilizado é como princípio educativo, trata-se de assimilar que o trabalho tem uma grande importância na constituição do gênero humano (MARASCHIN; FERREIRA, 2019). Além disso, Ciavatta e Frigotto (2012, *apud* MARASCHIN; FERREIRA, 2019, p. 32) complementam a ideia

Ao se perceber que o trabalho tem um sentido educativo, compreende-se, nas propostas, no currículo e nas relações, o trabalho como princípio educativo, assumindo-se nas escolas a feição de princípio pedagógico, que se realiza em uma dupla direção. Uma sob as necessidades do capital de formação da mão de obra para as empresas, educando dessa forma para a disciplina, para a adaptação às suas formas de exploração ou, simplesmente, para o adestramento nas funções úteis à produção. Outra sob a contingência das necessidades dos trabalhadores.

Desse modo, Ferreira traz em 2018 a definição da junção entre “trabalho” e “pedagógico”

Considera-se que o trabalho pedagógico é trabalho. Trabalho é uma manifestação humana à medida que põe o humano em movimento de modo planejado e sistemático e, ao fazê-lo, produz historicidade e constitui-se esse humano, distinguindo-o dos demais seres vivos [...] trabalho pedagógico é o trabalho de sujeitos que, ao realizá-lo, produzem historicidade e se autoproduzem. (FERREIRA, 2018, p. 595)

Além disso, o que resulta desse trabalho pedagógico é a produção do conhecimento, o que o torna um trabalho imaterial, que não produz diretamente lucro, mas que, no final, acaba por refletir na qualificação da mão de obra dos indivíduos. E, por produzir conhecimento, relaciona-se coletiva e individualmente, sendo também político.

Portanto, ao falar sobre trabalho pedagógico, corroboramos com a ideia da autora supracitada (FERREIRA, 2010), que entende que suas bases estão relacionadas à Pedagogia, e visa alcançar objetivos e produzir conhecimento com sua própria metodologia, técnicas e avaliação previamente planejadas e intencionadas. Destaca-se que o mesmo não é sinônimo de prática pedagógica, “por entender que esta é instantânea, menos apegada a um projeto, mais atinente ao momento” (FERREIRA, 2018, p. 605). Ou seja, o trabalho pedagógico é

centrado no processo, diferenciando-se também do trabalho docente, focado no sujeito. Contudo, no trabalho pedagógico, ocorre o trabalho docente e a prática pedagógica dos professores.

No viés do trabalho pedagógico como um serviço, “está incluído no rol de atividades humanas, nas quais uma força de trabalho está disponível para realizar uma tarefa para a qual foi previamente contratada” (FERREIRA, 2018, p. 597). Os trabalhadores são os próprios professores, sujeitos de seu trabalho, que proporcionam a produção de novos trabalhadores. Além disso, “o trabalho dos professores se expande para além da aula. É impossível saber o alcance que tem, pois acontece na e pela linguagem, essa potencialidade humana que prolonga e pereniza a aula, (re)produzindo-a para além do tempo e do espaço” (FERREIRA, 2016, p. 185).

É importante destacar que um mesmo professor pode ter mais de um trabalho pedagógico. Como já mencionado, o mesmo tem relação com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, então o docente necessita de um projeto pedagógico individual para cada escola em que trabalha

A elaboração de um projeto pedagógico individual exige que os professores selecionem suas interlocuções teóricas, estabeleçam referências com as quais poderão atribuir sentidos, elaborar interpretações do que vivem, inserindo-se em uma tendência e propondo seu trabalho pedagógico. (FERREIRA, 2018, p. 602)

Contudo, é importante destacar que esse projeto individual e o próprio trabalho pedagógico devem estar pautados na práxis pedagógica, “a práxis pedagógica é a essência do trabalho profissional dos professores e, nessa perspectiva, torna-se científica, por isso, metódica, sistemática, hermeneuticamente elaborada e teoricamente sustentada” (RIBAS; FERREIRA, 2014, p. 136). Os autores ainda trazem que o trabalho dos professores não pode ser abordado como “prática”, pois isso minimiza a potencialidade desse trabalho e todo o movimento que contribui para a produção do conhecimento,

Por isso, é práxis. Nesse contexto, práxis implica as relações sociais que os seres humanos estabelecem ao envidarem esforços em busca da manutenção de sua sobrevivência e está diretamente ligada à produção das condições materiais da vida humana, contribuindo também para a autoprodução do ser humano. (FERREIRA, 2018, p. 606)

Todavia, mesmo com um trabalho tão importante, os professores são atacados diante do entorno social atual do país, estando envolvidos em condições precárias, que os fragmentam e, muitas vezes, causam a sua desistência.

Em meio a esses processos, a escola, lugar onde majoritariamente acontece esse trabalho, adota a conformação correspondente ao entorno social. Se o capitalismo, em seu atual estágio exige concorrência desenfreada para justificar-se como instituição responsável (assim, parece supor) pelo conhecimento acumulado pela humanidade, a escola intenciona assemelhar-se cada vez mais às instituições sociais tradicionais: família, Igreja, sindicatos. É uma maneira de demonstrar priorização dos valores tradicionais. Ao assemelhar-se, assume o lugar de responsável por processos que denomina socialização – inclusão digital –, chegando a responsabilizar-se por cuidados com saúde, emprego e religião. (FERREIRA, 2018, 599)

A importância da escola no trabalho pedagógico dos professores está imbricada com a aula, a produção do conhecimento que acontece nela e o PPP necessário para tal processo. Ainda assim, não é exatamente fácil ser ou estar professor com o cenário brasileiro atual, que envolve questionamentos, incertezas e constantes mudanças, causadas pelo sistema.

Sentem sobre si o peso de viver em uma sociedade dividida em classes, na qual lhes é subtraído o direito de ser sujeito de si e do seu trabalho. No caso específico dos professores, os processos de intensificação e precarização de seu trabalho se apresentam como elementos que complexificam suas condições de vida (FERREIRA, 2018, p. 601)

Mas qual a importância do trabalho pedagógico na FC colaborativa de professores e vice-versa? Essa importância está justamente no fato de não permitir que o professor se sinta deslocado em sua própria profissão, por realizar tarefas que não consideram a existência de um projeto pedagógico próprio, e que acabam por deixar de lado o trabalho pedagógico. Mesmo que estejam na categoria de empregados, é necessário que a FC colaborativa auxilie na realização de um trabalho pedagógico com excelência, rompendo, de certa forma, com os dissabores do emprego (FERREIRA, 2018). Visto que,

Em suma, propõe-se que o trabalho dos professores, ao selecionar, organizar, planejar, realizar, avaliar continuamente, acompanhar, produzir conhecimento e estabelecer interações, só possa ser entendido como trabalho pedagógico, imerso em um contexto capitalista, no qual a força de trabalho dos professores é organizada pelas relações de emprego e no qual os sujeitos agem em condições sociais, políticas. Entretanto, ainda que esteja imerso nas relações capitalistas, o trabalho pedagógico, por suas características, apresenta possibilidades de o sujeito trabalhador ir além, projetar-se no seu trabalho de modo a confundir-se e

movimentar-se humanamente com ele, uma vez que uma matéria-prima é a linguagem. (FERREIRA, 2018, p. 605)

Para tanto, ao participar do PRP e estar próximo de um residente que necessita saber do PPP da escola, essa FC colaborativa é capaz de (re)lembrar o docente de seu projeto pedagógico individual que pode estar esquecido, ou ainda, (re)afirmar o processo do trabalho pedagógico que o mesmo está realizando. Porém, o que é trabalho pedagógico para os preceptores? O que esses professores mudaram em seu cotidiano ou perceberam de mudanças a partir da participação no PRP? Os colaboradores transformaram ou modificaram em sua FC e em seu trabalho pedagógico ao participar do PRP? No que a melhoria do trabalho pedagógico contribui para o docente, para o ser professor? A FC colaborativa auxilia em possíveis progressos quanto ao trabalho pedagógico realizado pré e pós a participação no PRP?

### **3 OBJETIVOS**

#### **3.1 OBJETIVO GERAL**

Compreender a percepção de professores da Educação Básica sobre os efeitos da participação em uma Formação Continuada colaborativa, a partir do Programa Residência Pedagógica/Educação Física da UFSM, em suas atuações pedagógicas.

## 4 METODOLOGIA

### 4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Este estudo se baseia na abordagem qualitativa ancorada na pesquisa narrativa, uma metodologia que tem em vista compreender e explorar a realidade de um grupo social a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos, sem quantificar os dados. Nesse caso, o “explorar a realidade de um grupo social” é o trabalho pedagógico e o próprio PRP como uma FC colaborativa dos professores de Educação Física que participaram do mesmo.

A pesquisa qualitativa, ao contrário dos métodos quantitativos, enfoca a profundidade das experiências e significados, permitindo uma compreensão mais rica e contextualizada dos fenômenos estudados. Para tanto, o pesquisador deve adotar uma postura de neutralidade, evitando julgamentos e a interferência de preconceitos ou crenças pessoais na análise dos dados.

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001, p. 22)

À medida que a pesquisa avançou, o uso de questionários e entrevistas proporcionou uma riqueza de detalhes e informações dos docentes, também permitiu uma análise profunda e contextualizada das suas experiências. Dito isso, ao considerar os objetivos descritos e os diferentes tipos de pesquisa na abordagem qualitativa, o estudo se caracterizou como uma pesquisa narrativa.

Essa abordagem se destaca ao coletar e analisar histórias pessoais, para compreender as experiências vividas e narradas, bem como as dimensões pessoais dos entrevistados. Ademais, vai além das representações quantificáveis e esquematizadas. O que acaba por dar um protagonismo aos entrevistados, os professores preceptores, para relatarem suas histórias, vivências e anseios. Conforme afirmado por Breton (2022, p. 21)

A lógica da investigação narrativa busca, portanto, examinar os processos a partir dos quais se edificam as estruturas de interpretação que fundam a trama narrativa, que organizam os modos de compreensão do sujeito e os processos de construção dos pontos de vista a partir dos quais o mundo da vida é habitado e interpretado.

Clandinin e Connely (2000, p. 20 apud PAIVA, 2008, p. 3) também escrevem sobre a definição de pesquisa narrativa como “uma forma de entender a experiência em um processo

de colaboração entre pesquisador e pesquisado”. Para tanto, as histórias de vida, aqui pode-se entender história de vida como a narração do foco da pesquisa, podem ser coletadas a partir de entrevistas, diários, gravações, entre outras formas.

Em síntese, trata-se de um tipo de pesquisa que não se limita à descrição de eventos, mas explora a construção de significados e as formas como esses significados são organizados e compreendidos pelos sujeitos, ou seja, a experiência de vida é o elemento a ser examinado. De acordo com Ferrarotti (2010), a pesquisa narrativa dá destaque ao contexto em que o entrevistado está inserido, ao refletir sua percepção e experiência sobre os fatos narrados. No contexto desta pesquisa, o foco foi a percepção dos preceptores acerca dos efeitos do PRP em suas práticas pedagógicas.

O processo todo envolve o relato dessa experiência para o pesquisador, que a transcreve em uma narrativa. Isso permite que o entrevistado relembre, reflita e (re)signifique sua trajetória. Cunha (1997) corrobora essa visão ao afirmar que a narrativa não representa a verdade literal dos fatos, mas oferece ao sujeito narrador a oportunidade de transformar sua própria realidade. Nesse sentido, a narrativa se torna um instrumento crucial na formação de professores, ao proporcionar uma reflexão profunda sobre o trabalho pedagógico.

O professor constrói sua performance a partir de inúmeras referências. Entre elas estão sua história familiar, sua trajetória escolar e acadêmica, sua convivência com o ambiente de trabalho, sua inserção cultural no tempo e no espaço. Provocar que ele organize narrativas destas referências é fazê-lo viver um processo profundamente pedagógico, onde sua condição existencial é o ponto de partida para a construção de seu desempenho na vida e na profissão. Através da narrativa ele vai descobrindo os significados que tem atribuído aos fatos que viveu e, assim, vai reconstruindo a compreensão que tem de si mesmo (CUNHA, 1997, p. 189)

Portanto, para esta pesquisa, as narrativas dos professores foram essenciais para compreender os sentimentos, observações e experiências que o PRP implicou em seu trabalho pedagógico. Além disso, a análise dessas narrativas permitiu uma visão mais completa dos impactos do PRP, contribuindo para uma compreensão mais profunda e significativa das atuações pedagógicas envolvidas.

#### 4.2 COLABORADORES DA PESQUISA

O estudo teve como critérios de inclusão de colaboradores a necessidade de terem participado dos editais para preceptores do PRP da Educação Física<sup>15</sup> e de terem sido

---

<sup>15</sup> Editais n032/2018, n022/2020 e n052/2022 - PROGRAD/UFSM. Disponível em:

professores preceptores no PRP, tendo em vista possíveis substituições pelos suplentes. Sem haver distinção de qual núcleo o docente participou, ao considerar que, como já dito no tópico sobre o programa, no CEFD/UFSM a Educação Física sempre teve dois núcleos aprovados. Ademais, o estudo não apresentou critérios de exclusão.

Cada núcleo teve três professores preceptores, e a seleção dependeu apenas da aceitação em participar da pesquisa por parte dos docentes. A princípio 6 (seis) preceptores haviam aceitado participar da pesquisa, ao assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e responder o questionário, porém ao tentar marcar a entrevista por e-mail, houve somente o retorno de 2 (dois) professores<sup>16</sup>, que colaboraram até o fim desta pesquisa.

Portanto, para ter um perfil dos professores preceptores que participaram do estudo, foi realizado um questionário<sup>17</sup> que obteve algumas informações pessoais sobre os mesmos e, prezando pelo anonimato, foram utilizados os termos “Preceptor/Docente 1<sup>18</sup>” e “Preceptor/Docente 2”. O quadro a seguir informa de maneira objetiva as respostas obtidas no questionário.

Quadro 3 - Questionário inicial com os colaboradores

Nome	Idade	Formação	Ano de formação	Instituição	Pós-graduação e ano de conclusão	Tempo de docência na escola atual	Docência em outras instituições
Preceptor 1	34 anos	Educação Física Licenciatura	2012	UFSM	Especialização em Educação Física Escolar - 2015 Mestrado em Educação Física 2019	10 anos	Sim
Preceptor 2	27 anos	Educação Física Licenciatura	2017	UFSM	Especialização em Gestão Educacional - 2020 Mestrado em Educação	2 anos	Outras 4 2 privadas e 2 públicas

<https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/342/2018/07/25f580d2-347a-4124-bdfb-35ca99d69569.pdf>

[https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/342/2020/07/Edital022\\_2020\\_Prograd\\_Profs\\_Ed\\_Basica\\_Resid\\_Pedagogica\\_RESULTADOS-PRELIMINARES\\_ATUALIZADO\\_23\\_09\\_2020.pdf](https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/342/2020/07/Edital022_2020_Prograd_Profs_Ed_Basica_Resid_Pedagogica_RESULTADOS-PRELIMINARES_ATUALIZADO_23_09_2020.pdf)

[https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/342/2022/09/Edital\\_052\\_2022\\_Prograd\\_Selecao\\_Docentes\\_Preceptores\\_as\\_para\\_o\\_Programa\\_Residencia\\_Pedagogica\\_PRp.pdf](https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/342/2022/09/Edital_052_2022_Prograd_Selecao_Docentes_Preceptores_as_para_o_Programa_Residencia_Pedagogica_PRp.pdf)

<sup>16</sup> Os outros 4 (quatro) preceptores não retornaram o e-mail encaminhado.

<sup>17</sup> Apêndice I

<sup>18</sup> A palavra preceptor está redigida sem preocupação de identificar o gênero, visto que não interfere no estudo, nesse sentido.

					Física 2021		
--	--	--	--	--	-------------	--	--

Fonte: Elaborado pela autora.

O quadro acima apresenta as informações coletadas a partir do questionário feito com os colaboradores. O Preceptor 1 é o mais velho entre os dois docentes e também o que está há mais tempo na escola em que participou do PRP. Formado em Educação Física Licenciatura pela UFSM desde 2012, logo ingressou na Especialização em Educação Física Escolar e no Mestrado em Educação Física. Mesmo atuando há 10 (dez) anos na escola, o mesmo relata saber algumas coisas sobre o PPP da escola. Já o Docente 2 tem 27 anos e afirma conhecer o PPP da escola em que atua há 2 (dois) anos. Tem a mesma FI do Preceptor 1, porém é formado desde 2017 e possui Especialização em Gestão Educacional (2020) e Mestrado em Educação Física (2021).

O intuito de trazer tais informações sobre os colaboradores foi de mapear o perfil profissional de cada um, para uma melhor compreensão dos mesmos, suas diferentes idades, formações e tempo de docência. Pode-se perceber que não há uma diferença muito grande na idade dos colaboradores, mas sim no tempo em que estão como professores na escola que participou do PRP.

### 4.3 INSTRUMENTOS DE COLETAS DE DADOS

Ao considerar o propósito do estudo, se tem uma entrevista semiestruturada<sup>19</sup> como instrumento de coleta de dados. A seguir, será explicado como a mesma foi utilizada.

#### 4.3.1 Entrevista Semiestruturada

Entendo que a entrevista semiestruturada foi uma forma adequada de compreender a percepção dos professores sobre os efeitos do PRP no trabalho pedagógico deles, bem como permitiu construir as narrativas dos mesmos. Para Manzini (1991, p. 154)

a entrevista semi-estruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

O uso de entrevistas semiestruturadas permite construir narrativas e histórias vividas, como relata Creswell (2014, p. 69), “histórias narrativas são reunidas a partir de variadas formas de coleta de dados, como por meio de entrevistas, que podem constituir a fonte de

<sup>19</sup> Apêndice II

dados principal”. Além disso, essa abordagem possibilita aprofundar e realizar mais perguntas caso surjam outros assuntos pertinentes à pesquisa durante as entrevistas. Com isso, se elaborou um banco de dados capaz de atender aos objetivos do estudo.

#### 4.4 PROCEDIMENTOS PARA COLETAS DE DADOS

Os colaboradores que atuaram como preceptores, neste último edital do PRP, foram convidados em uma reunião geral semanal, com os dois núcleos, que ocorreu no CEFD/UFSM. Quatro desses professores aceitaram o convite e, após responderem ao questionário, ficou acordado que a entrevista seria marcada via e-mail. Os demais docentes foram convidados por e-mail, e dois preceptores concordaram em participar. Após o aceite desses últimos, o questionário e o TCLE foram encaminhados para serem respondidos e/ou assinados.

Um novo contato, dessa vez com todos os seis professores que aceitaram participar, foi realizado. Foram abordadas questões como a preferência dos mesmos em relação à entrevista ser online ou presencial, por considerar seus horários, rotinas e cidades de residência. No entanto, apenas dois professores responderam e continuaram colaborando com o estudo.

As entrevistas ocorreram de forma online, por preferência de todos os colaboradores, através da plataforma Google Meet<sup>20</sup>, com autorização para gravação. Por se tratar de uma entrevista semiestruturada, havia um roteiro prévio<sup>21</sup> que poderia sofrer alterações no decorrer das falas.

O tempo de duração das entrevistas foi semelhante: dezenove minutos para o Preceptor 1 e quinze minutos para o Docente 2. Embora o tempo de entrevista possa ser considerado curto, as perguntas foram respondidas e discutidas pelos colaboradores. Além disso, optou-se por realizar uma entrevista mais breve e com perguntas objetivas para não sobrecarregar os professores que estavam doando seu tempo para participar desta pesquisa.

Após a conclusão da etapa das entrevistas, o próximo passo foi transcrevê-las. A transcrição foi feita com calma, atenção e foram tomados os cuidados necessários para não perder nenhuma informação. As entrevistas transcritas foram enviadas aos colaboradores para

---

<sup>20</sup> Essa plataforma foi escolhida por oportunizar a gravação da entrevista, transformando-a em um vídeo que pode ser revisto, facilitando a transcrição.

<sup>21</sup> Apêndice II

leitura e autorização do uso delas nesta pesquisa. Após a análise por parte dos professores, todos consentiram com a utilização de suas entrevistas para obtenção de dados, discussão e apresentação dos resultados desta pesquisa.

#### 4.5 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Após a coleta de todos os dados por meio da entrevista semiestruturada, o próximo passo é analisar as informações obtidas com o intuito de chegar aos resultados do estudo. Para isso, foi utilizado o método de análise de conteúdo.

Segundo Franco (2012, p. 21), o ponto de partida da análise de conteúdo é “a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada”. Além do que, a autora destaca que essa mensagem está diretamente vinculada ao indivíduo que a emite e às condições do contexto em que está inserida. Nesse contexto, a entrevista foi utilizada como instrumento para essa mensagem.

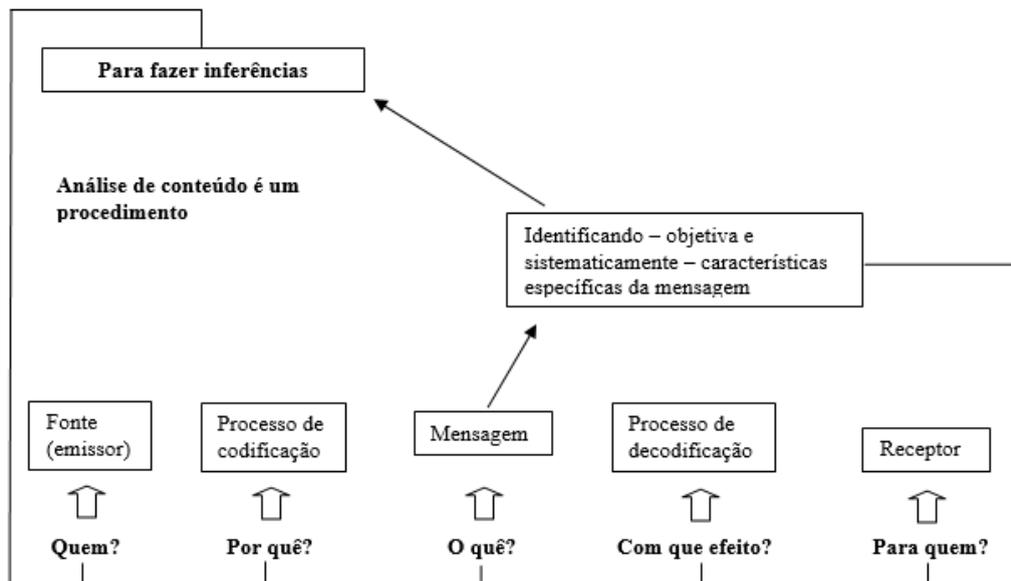
A autora supracitada defende que

a análise de conteúdo requer que as descobertas tenham relevância teórica. Uma informação puramente descritiva não relacionada a outros atributos ou às características do emissor é de pequeno valor. Um dado sobre o conteúdo de uma mensagem deve, necessariamente, estar relacionado, no mínimo, a outro dado. (FRANCO, 2012, p. 22)

Por isso, foi realizada uma entrevista com foco no trabalho pedagógico dos colaboradores, relacionando o período em que participaram do PRP, considerado uma FC colaborativa. Ademais, as informações coletadas foram discutidas com a literatura atual.

Para a realização dessa análise, Franco (2012) apresenta características definidoras, como demonstrado na figura abaixo:

Figura 1 - Características definidoras da Análise de Conteúdo



Fonte: Franco (2012, p. 25)

A primeira característica definidora, nomeada de *Fonte*, refere-se aos professores preceptores que foram colaboradores da pesquisa. O *processo codificador* resulta na *mensagem*, pode-se dizer que a entrevista faz parte dessas duas características definidoras, gerando o *processo de decodificação* que analisa, categoriza e decifra a mensagem estabelecida anteriormente. Ou seja, é nesse momento que foram analisadas as entrevistas já transcritas em narrativas para obter as categorias de análise desses dados, com fim no *receptor*, os indivíduos que serão impactados por essa pesquisa. Franco (2012, p. 32) ainda relata que

se a *descrição* (a enumeração das características do texto, resumida após um tratamento inicial) é a primeira etapa necessária e se a *interpretação* (a significação concedida a essas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário que vai permitir a passagem, explícita e controlada da descrição à interpretação.

A autora ainda discorre, na mesma obra, sobre a inferência ser o ponto-chave da análise, ao conferir a esse procedimento uma relevância teórica. Isso ocorre porque a inferência traz os referenciais necessários para uma comparação de conteúdo. Afinal, a mensagem é sem sentido se não estiver relacionada a outros dados. Para tal, as categorias de análise podem ser definidas a partir desse processo de decodificação, baseado nas respostas obtidas dos colaboradores. Outrossim, foi realizado um processo de triangulação dessas informações, entrelaçando os dados obtidos pelo instrumento de coleta com o que já se tem publicado.

A triangulação para análise das informações coletadas é uma técnica que

prevê dois momentos distintos que se articulam dialeticamente, favorecendo uma percepção de totalidade acerca do objeto de estudo e a unidade entre os aspectos teóricos e empíricos, sendo essa articulação a responsável por imprimir o caráter de cientificidade ao estudo (MARCONDES; BRISOLA, 2014, p. 203).

Para Minayo (2010), o primeiro momento é a preparação dos dados empíricos coletados pelos procedimentos adotados, que organizam e tratam as narrativas. Já o segundo momento diz respeito à análise propriamente dita, o que implica na reflexão de alguns pontos importantes: o entendimento dos colaboradores da pesquisa sobre determinado assunto, os processos que atravessam tal entendimento, em que são utilizados autores que estudam sobre esses assuntos para se ter uma relevância teórica e científica nessa triangulação e, por último, as estruturas que transpassam a vida em sociedade.

A partir de todo esse mecanismo, ao considerar os objetivos e instrumentos de análise da pesquisa, assim como os aspectos éticos para com os colaboradores, apresentados a seguir, se chegou à análise dos dados obtidos e, posteriormente, aos resultados do estudo.

#### 4.6 ASPECTOS ÉTICOS

O primeiro passo foi uma aproximação com os colaboradores da pesquisa e após tal contato inicial, foi entregue o TCLE<sup>22</sup>, para leitura e conhecimento dos objetivos da pesquisa e o motivo e importância de sua colaboração e participação na mesma. O TCLE foi entregue em duas vias, uma ficou com o professor e a outra com o pesquisador. Esse fato teve o intuito de deixar com os colaboradores o documento que contém informações importantes referentes à pesquisa.

No TCLE consta os objetivos, metodologia e procedimentos para coleta dos dados e deixa claro que a participação no estudo pode trazer riscos mínimos, como desconforto, constrangimento ou cansaço causados pela entrevista, caso isso ocorra, fica garantido, que o colaborador pode desistir a qualquer momento ou não responder determinada pergunta, sem qualquer prejuízo ou represália. Assim como, o direito de receber indenização em caso de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa. A pesquisa foi aprovada pelo parecer n.º 73750823.3.0000.5346 do Comitê de Ética da UFSM.

Para um conforto maior, confidencialidade e privacidade dos professores, a entrevista

---

<sup>22</sup> Apêndice III

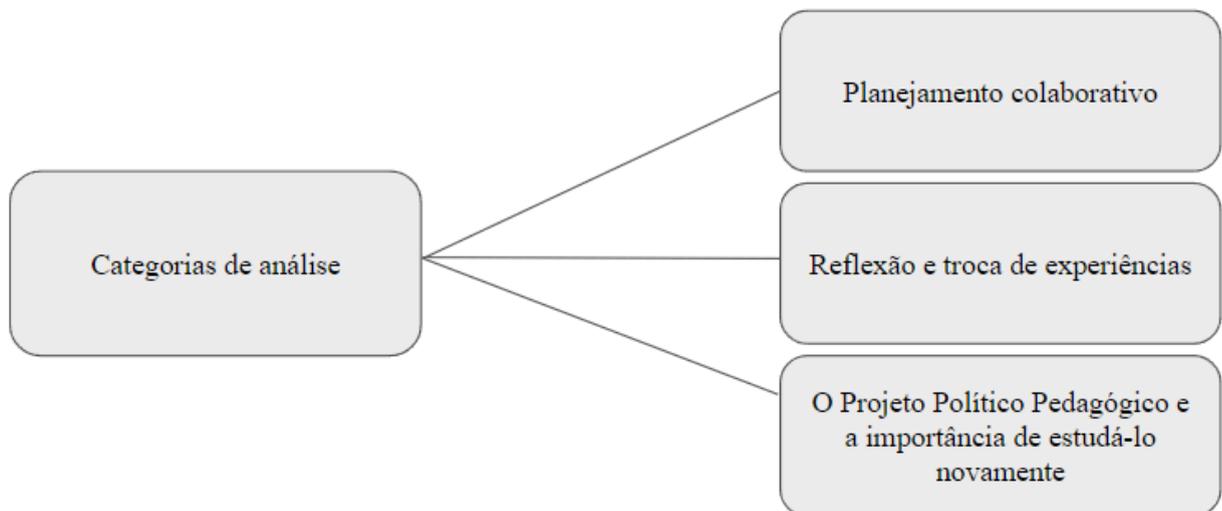
foi realizada via Google Meet, em uma chamada de vídeo que estavam presentes somente o entrevistado e o entrevistador e, somente após a confirmação do colaborador, a entrevista foi gravada. Visto que, os benefícios que se espera com o estudo são qualificar, ainda mais, o processo da FC Colaborativa de professores, de Educação Física, com ênfase no trabalho pedagógico realizado pelos professores.

Os dados obtidos a partir dos questionários e entrevistas são confidenciais, mas podem ser utilizados e divulgados em eventos ou publicações, porém os colaboradores não foram identificados, em respeito à sua privacidade.

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, é exposta a análise dos dados coletados ao longo da pesquisa, bem como o entendimento dos professores preceptores acerca do impacto do PRP no trabalho pedagógico deles. Essa análise é apresentada por meio das narrativas construídas através das entrevistas realizadas. A partir das principais categorias apresentadas pelos colaboradores, este tópico aborda discussões e reflexões relevantes que contribuem para o contexto da FC de professores de Educação Física.

Figura 1 - Categorias de Análise



Fonte: Elaborado pela autora

Com base nessas informações e nas entrevistas transcritas e aprovadas pelos colaboradores para uso, são discutidas as principais categorias e temas apontados na análise desses dados, utilizando a triangulação dessas informações e entrelaçando os dados obtidos com a literatura. E, para se entender um pouco do contexto é necessário saber que os núcleos do PRP Educação Física se reuniam semanalmente para discutir suas problemáticas, dificuldades e descobertas relacionadas ao exercício da docência. Além disso, há contato com a direção da escola, outros professores e a comunidade escolar, pois envolve todos os participantes do ambiente escolar. Além disso, há contato com a direção da escola, outros professores e a comunidade escolar, por envolver todos os participantes do ambiente escolar.

Para este estudo, faço alguns apontamentos com os relatos divergentes e diversos que surgiram. A partir disso, foi conversado com as narrativas dos professores, destacando pontos importantes e contrapontos que surgiram.

### 5.1 OS EFEITOS DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EDUCAÇÃO FÍSICA CEFD/UFSM, ENQUANTO UMA FORMAÇÃO CONTINUADA COLABORATIVA: A VISÃO DOS PRECEPTORES

A primeira categoria que surgiu ao longo das entrevistas foi sobre o fato de que a participação no PRP proporcionou aos colaboradores revisitar o PPP da escola. Ambos os professores afirmaram nas entrevistas ter relido o PPP da escola, pois foi um tema de reunião, como relata o Preceptor 2.

*Sim, a gente deu uma olhada, inclusive foi temática das reuniões que a gente teve do Residência, que a gente tinha que apresentar o PPP da escola pras outras escolas do grupo e foi bem interessante, porque eu não tinha visto PPP da escola, eu só fui olhar o PPP da escola quando foi solicitado no Residência. Ai quando a gente abriu, assim, a gente se deparou com um documento bem difícil, assim, um documento com muitos erros de ortografia, um documento bastante incompleto, que as ideias elas iam para todos os lados, daqui a pouco falava uma coisa, depois já mudava e falava outra coisa, mas a gente revisitou, ali principalmente a questão da filosofia da escola, dos objetivos da escola e tudo mais e aí a gente teve essa rodada de apresentações dentro do núcleo do PRP. (Preceptor 2)*

O PPP é um documento essencial para qualquer instituição de ensino, pois orienta todas as atividades pedagógicas e administrativas da escola. Segundo a LDB, esse documento deve ser elaborado de forma democrática, envolvendo toda a comunidade escolar, contudo, o professor menciona que só teve contato com o PPP da escola durante o PRP, o que evidencia a falta de familiaridade, e uma lacuna significativa, de muitos docentes com esse documento crucial.

Quanto respondeu o questionário o Docente 2 informou que está há dois anos nesta escola, porém nesse relato informou não conhecer o PPP que é “um documento que registra as decisões de planejamento do ano escolar, por exigência dos órgãos que definem as políticas mais amplas da educação” (SAUL; SAUL, 2013, p. 102). Ele é um instrumento fundamental para a organização e gestão das escolas, não apenas por definir a identidade da instituição, mas também ao apontar caminhos para o ensino de qualidade. Portanto, é surpreendente que um professor não tenha conhecimento desse documento.

Entretanto, é preciso dar enfoque ao fato de que o PRP proporcionou esse conhecimento do PPP da escola, em que houve uma revisão do mesmo, pois foi analisado e discutido em reuniões do programa. Esse contato com o PPP, provavelmente, só ocorreu porque em uma reunião do programa foi solicitado aos professores apresentar o documento para outras escolas do grupo, pois o documento, muitas vezes, é “deixado de lado”, resultando em incompletude, erros ortográficos e falta de coesão e coerência. Nesse sentido, o PRP desempenhou um papel significativo ao promover a familiarização dos professores com um documento que é essencial, mas que frequentemente não recebe a atenção devida, o que pode comprometer a eficácia do trabalho pedagógico desempenhado pelos professores.

No entanto, é válido questionar por que algumas escolas negligenciam esse documento crucial para o trabalho pedagógico dos professores. Ribas e Ferreira (2014) apontam que, muitas vezes, o aspecto pedagógico é esquecido no contexto escolar devido a interferências das relações de poder, o que resulta em regulamentação excessiva e burocratização. Quando uma escola abdica do PPP, isso pode afetar diretamente o trabalho dos professores que atuam nela.

O PPP é um documento essencial para o planejamento e gestão educacional de qualquer instituição de ensino. Ele orienta as atividades pedagógicas, estabelece metas educacionais e promove a qualidade do ensino. No entanto, a criação do PPP é apenas o primeiro passo. A manutenção e atualização constantes do PPP também são fundamentais para garantir que o documento mantenha sua relevância e eficácia ao longo do tempo.

A atualização periódica do PPP é fundamental. Ele deve refletir as mudanças na educação, considerando contextos sociais, tecnológicos e pedagógicos. Consultar artigos científicos sobre a revisão e atualização do PPP pode fornecer feedbacks importantes e fortalecer o trabalho pedagógico dos professores. É interessante notar que, na resposta do Preceptor 1, há uma abordagem crítica do PPP, evidenciada pelas citações das inspirações do documento. Portanto, a reflexão contínua e aprimoramento do PPP são essenciais para garantir sua relevância e eficácia ao longo do tempo.

*A gente pegou, a gente deu uma mexida, assim porque ajuda para ter um entendimento do que é a escola, qual é o público que a escola tá pegando! Ajuda também a essa leitura da escola como um espaço de produção cultural que o nosso PPP tem bastante isso, então a Educação Física assume uma outra característica, vai além da pegada da esportivização, sabe, do rendimento. E a gente acabou fazendo essa discussão indo também, não propriamente no PPP, mas em textos que*

*dão bases pro PPP hoje, Coletivo de Autores<sup>23</sup>, o livro da Bregolato, cultura corporal dos jogos, do esporte. (Preceptor 1)*

O PPP é resultado de um processo coletivo que envolve gestores, professores, funcionários, alunos e a comunidade escolar. Ele deve refletir os valores, objetivos e práticas da escola, considerando as necessidades e contextos locais. Segundo Guedes, Silva e Garcia (2017), o PPP é um documento vivo, que deve ser constantemente revisitado e aprimorado. Sua efetividade depende do engajamento de todos os envolvidos na escola, para que ele cumpra seu papel na formação de cidadãos conscientes e críticos. No entanto, é importante contrapor o fato de que o PPP, ao utilizar uma base mais crítica, também traz alguns pontos relevantes em uma escola mercantilizada, como já havia sido mencionado nas perguntas sobre a FC.

*[...] se tu for ler o PPP ele vai trazer muito o vocabulário da educação crítica e coisa! Embora a forma como ele tem sido, como a gente tem sido, colocado a debater o PPP e refazer, tem sido uma forma, assim vamos dizer, “a toque de caixa”. A gente não para, por exemplo, as atividades que nós estamos fazendo na escola para... pô, vamos dizer assim, parar uma semana, a gente tem uma leitura do PPP, discutir, olhar como é que tá os nossos alunos e aí, sim, reformular. É um documento no Docs e a gente vai colocando a partir da leitura individual, então, eu acho que vai um pouco da forma como tá, é porque é a forma que está sendo estruturada a escola, uma empresa. Então se olhar pro PPP e aquilo que tá colocado, a escola como um ambiente cultural, que a gente tá, vamos dizer assim, disputando os alunos pro conhecimento, eu trabalho dentro dessa perspectiva. Agora o que o PPP tem servido para nós, ele tá muito distante de ser uma ferramenta que nós pegamos, lemos, estamos com ela embaixo do braço, não é assim porque tem toda uma disputa de projeto da escola, que o que tá no PPP eles não estão levando a sério. Gestão democrática não existe, gestão democrática que implementa uma mudança curricular e “ô, vai ser assim, vocês têm que operar isso aí” como tá sendo o ensino médio integral, quarenta e tantas disciplinas que a gente tem professor que nem sabe o que vai dar na disciplina, eu acabei não entrando nesse projeto, ainda tô no ensino médio o anterior, o PPP está sendo deslegitimada no caso. (Preceptor 1)*

É necessário que a construção do PPP tenha uma reflexão sobre a concepção de educação e sua relação com a sociedade e a escola (VEIGA, 2009). Tal documento enfrenta desafios na prática. Muitas vezes, a elaboração e revisão são feitas de forma apressada, sem aprofundamento. A rotina escolar, a falta de tempo e a burocracia podem dificultar a reflexão necessária (LOURENÇO; SILVA, 2015).

O PPP deve considerar a escola como um ambiente cultural, onde se disputa o conhecimento e se constroem identidades. Ele vai além da mera estruturação burocrática e

<sup>23</sup> O “Coletivo de Autores” é o nome dado aos autores do livro “Metodologia do Ensino de Educação Física”, publicado em 1992 pela editora Cortez. Esse livro se tornou uma referência importante no campo da produção do conhecimento em Educação Física escolar.

deve refletir a realidade da comunidade escolar (GUEDES; SILVA; GARCIA, 2017). No entanto, também é importante debater sobre o ser humano a ser formado e a sociedade, de maneira a criar uma consciência crítica nos estudantes. Como realizar essa tarefa se a educação está sendo mercantilizada, reduzindo cada vez mais os debates essenciais no cerne da sociedade? O PPP não deve ser apenas uma tarefa a ser cumprida, mas sim um instrumento relevante para o trabalho pedagógico dos professores. Ademais, é necessário um PPP coeso para que o professor consiga realizar a segunda categoria que surgiu, o planejamento, de modo colaborativo com os residentes.

O planejamento escolar é uma ferramenta essencial para a organização e a eficácia do processo de ensino-aprendizagem. Segundo Libâneo (2013), o mesmo é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades em termos de organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. Ademais, o autor ainda destaca que “o planejamento é um meio para programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação” (LIBÂNEO, 2013, p. 245). Nesse sentido, ao ser perguntado sobre se o PRP contribuiu e possibilitou a reflexão para e do trabalho pedagógico realizado na escola, o preceptor 2 acaba relatando sobre esse momento de colaboração com os residentes, assim como a criação de um planejamento.

*Com certeza, acho que desde o princípio, assim eu ainda sou um professor iniciante, me consideram um professor iniciante e, assim, é muita coisa pra gente fazer, e eu tenho total consciência que, por exemplo, algumas práticas que foram trabalhadas alguns projetos ali dentro da escola, que se não fossem os residentes, se não fosse o Residência não teria acontecido e eu quando eu entrei na escola eu me organizei de uma maneira e aí entrou o Residência e daí junto com os residentes a gente construiu um plano de ensino, a gente construiu um planejamento anual, um planejamento trimestral que eu estou readeguando para este ano letivo. O Residência já está acabando, acaba em março agora e eu tô pegando aquilo que eu fiz com os residentes de modelo para introduzir na minha prática, agora de uma maneira mais individual, sem os residentes. Então, eu tô pegando o que eu construí com eles para introduzir na minha prática e eu acho que facilitou muito o meu trabalho ali e também mudou a minha perspectiva no sentido de que dá pra gente ir além, dá pra gente, é difícil, às vezes não vai dar, às vezes vai ser aquilo ali que tem que fazer e ponto, mas às vezes a gente consegue ir além e o quanto isso é gratificante pros alunos e acho que a partir do momento que a gente percebe isso nos alunos, a gente enquanto professor se motiva. Então, acho que o Residência me motivou a ir um pouquinho além. (Preceptor 2)*

O relato do Preceptor 2 enfatiza a relevância do PRP e dos residentes no seu planejamento enquanto professor iniciante, tanto que o mesmo está utilizando e readeguando-o para este ano letivo. Esse relato oferece um olhar profundo sobre o impacto

que o planejamento estruturado e o suporte colaborativo podem ter no desenvolvimento profissional e na eficácia do ensino, pois ele reconhece que, sem a colaboração dos residentes, certas práticas e projetos não teriam sido implementados. Além disso, ressalta a importância de ir além do básico, mesmo quando as circunstâncias são desafiadoras, e como isso pode ser gratificante tanto para os alunos quanto para os professores.

A experiência do professor com o PRP foi um divisor de águas em sua atuação pedagógica. O planejamento das aulas, como evidenciado no relato, evoluiu significativamente devido à colaboração com os residentes e a construção conjunta de um plano de ensino, tanto anual quanto trimestral, exemplifica uma abordagem estruturada e colaborativa para o planejamento. Como o professor observa, o PRP não apenas auxiliou para que tivesse sido feito um modelo de planejamento, mas também facilitou uma adaptação contínua das práticas. Isso está alinhado com a ideia de que, de acordo com Vasconcellos (2002) o planejamento deve ser um processo constante e adaptável, possibilitando alterações conforme as necessidades dos alunos e as condições do ambiente escolar. Portanto, a capacidade de ajustar o planejamento conforme necessário é essencial para responder às necessidades dos alunos e às exigências do currículo.

Além disso, a experiência do professor ilustra como o planejamento eficaz pode motivar tanto os alunos quanto os professores, pois o reconhecimento de que o esforço adicional pode resultar em uma experiência mais gratificante para os alunos é um poderoso motivador para o próprio docente. Quando o professor observa os alunos engajados e beneficiados pelas práticas planejadas, isso não só valida o esforço investido, mas também incentiva um trabalho pedagógico mais empenhado e inovador. O docente ainda continua relatando:

*Eu entro com a questão do conhecimento pedagógico da escola real, do contexto real da escola, dos saberes ali, e os residentes entram com esse aspecto de novas práticas, novas formas de trabalho, novos conteúdos que às vezes dão certo e às vezes não dão certo dentro da escola, dentro da realidade que a gente tem. Mas eu acho que o efeito do Programa Residência Pedagógica no meu trabalho foi nesse sentido, de que eu consegui visualizar novas possibilidades para o trabalho pedagógico. (Preceptor 2)*

Essa fala do Preceptor 2 destaca a interação dinâmica entre o conhecimento pedagógico pré-existente, da escola real, e as novas práticas introduzidas pelos residentes, refletindo a riqueza da colaboração no PRP. Que foi a última categoria apresentada e mais

citada pelos preceptores, a colaboração e trocas de experiências que o PRP permite aos indivíduos participantes.

Tal troca de experiência e colaboração entre residentes e preceptores e preceptores com preceptores, é permitida em uma FC colaborativa. Portanto, para compreender, primeiramente, a percepção dos colaboradores sobre o PRP ser uma FC colaborativa ou não em suas visões, nas entrevistas com os mesmos, comecei perguntando sobre o entendimento deles sobre uma “Formação Continuada Colaborativa”. As duas respostas diferem, o Preceptor 1 relatou “*Nunca ouvi falar, na real, não sei te dizer.*”, mesmo que uma forma colaborativa de FC não seja algo novo, como destacam Ferreira, Henrique e Costa (2015, p.293)

Com caráter essencialmente coletivo e inovador, as práticas de formação colaborativas se apresentam como modalidades emergentes, se constituem em objeto de investigação mais intensiva há pouco mais de uma década. Esse tipo de formação se identifica com as perspectivas críticas e reflexivas que valorizam projetos de formação mais contextualizados com a prática e a realidade em que os professores atuam.

Corroborando com essa linha de pensamento, Moreira (2006) já escreveu que a FC deve envolver colaboração e aprendizado com os outros, ou seja, está alinhada à concepção de FC presente nesta pesquisa. Todavia, não se pode culpar os professores, muitas vezes sobrecarregados com jornadas de trabalho de 40 ou 60 horas, por não terem a oportunidade de conhecer outros modelos de FC. Isso ocorre porque eles vivenciam principalmente as formações oferecidas pelas escolas, onde estão inseridos, o que acaba por evidenciar que as escolas enfrentam dificuldades em oferecer modelos de FC focados nas necessidades e desafios dos professores, bem como em incentivar que busquem espaços que promovam essa reflexão, como Becker (2020) relata em sua pesquisa com professores preceptores do PRP.

Esses modelos de FC, muitas vezes adotados pelos órgãos gestores da educação, pelo seu baixo investimento (FERREIRA; HENRIQUE; COSTA, 2015), incluem as FCs clássicas, tanto individuais (palestras e cursos) quanto coletivas (seminários e oficinas). Essas abordagens são prontas e preparadas por especialistas no assunto, mas frequentemente não consideram as experiências dos professores. Além disso, raramente incentivam a reflexão sobre o trabalho pedagógico, o que torna esse espaço de formação pouco significativo

(WELTER, 2016). Por outro lado, o Preceptor 2 apresentou uma resposta mais elaborada e alinhada ao conceito aqui utilizado.

*Tá, é, uma formação continuada colaborativa para mim é um espaço onde eu tenho a possibilidade de construir algo que não seja sozinho, que vai ter outras pessoas com outros contextos e que há um diálogo das pessoas comigo, comigo das pessoas e que a gente possa estar trabalhando juntos e não de maneira individualizada. Então uma formação continuada colaborativa para mim, é isso. (Preceptor 2)*

É possível identificar, na fala do professor, que, mesmo sem fornecer uma definição “fechada” sobre FC colaborativa, ele possui um entendimento básico de como ela ocorre, envolvendo outros professores e seus contextos. Para ele, a FC é um espaço onde a construção não acontece de forma isolada; pelo contrário, envolve outras pessoas com diferentes experiências.

O diálogo entre os participantes é fundamental e a colaboração é valorizada em detrimento da abordagem individualizada. É interessante observar como o entendimento do Preceptor 2 reflete a importância da interação e da troca de experiências entre os professores durante a FC. Becker *et al.* (2020) também compartilham uma visão semelhante, ao relatar que é por meio do PRP que os professores preceptores estão inseridos em um ambiente de debates, discussões e reflexões sobre seu trabalho pedagógico, além de trocarem experiências com os demais envolvidos, o que torna esse espaço uma verdadeira FC colaborativa. Ao avançar nesse entendimento do Docente 2, continuei a entrevista perguntando se o PRP pode ser considerado uma FC colaborativa, obtendo a seguinte resposta:

*Sim, acho que com certeza é uma formação continuada e é uma formação continuada colaborativa, por mais que às vezes isso não aconteça, acredito eu pelo perfil de cada professor. Às vezes, o perfil do professor ele não é muito de colaboração ou é muito diferente, isso acaba dando algum choque ali, mas o PRP em si é, na minha visão e indo ao encontro do que eu falei na pergunta anterior, é sim um espaço de formação continuada colaborativa, porque eu estou me reunindo a cada 15 dias, a cada semana com diferentes pessoas e diferentes contextos e de uma maneira ou de outra eu estou discutindo junto, estou refletindo, estudando, construindo possibilidades. (Preceptor 2)*

O docente menciona em sua fala que o perfil de alguns professores não são muito colaborativos, esse fato pode ocorrer devido às outras formas de FC, as quais são centralizadas em uma pessoa transmitindo conhecimento. No entanto, o PRP é visto de maneira individual por cada preceptor, sendo que as oportunidades oferecidas pelo programa são semelhantes para todos, como afirmam Becker *et al.* (2020, p. 978): “o programa que é

sim espaço para FC, dessa forma cabe a cada professor preceptor aproveitar essa oportunidade e entendendo a importância e que como pessoas diferentes cada um à sua maneira, renovará os significados da sua prática pedagógica”.

Apesar do colaborador relatar que o PRP é uma FC colaborativa, é perceptível em algumas falas suas que, em seu entendimento, o programa tem potencial de ser uma FC colaborativa, mas no núcleo que o docente 2 participou, não foi. Pode-se perceber esse ponto em duas falas do mesmo.

*Então a gente tá colaborando sempre juntos, então, eu acho, que é na sua essência, na prática às vezes acaba faltando uma coisinha para chegar de fato a ser um espaço de formação continuada colaborativa. (Preceptor 2 ao ser perguntado se o PRP é uma FC colaborativa)*

*Eu acho que faltam espaços onde os professores, e aí puxando, pro cargo de professor preceptor, onde os professores possam sentar juntos e discutir. Muitas vezes as reuniões do Residência elas são pré-determinadas, tem uma temática que ela já está pré-determinada, claro, essa temática passa pelo crivo dos professores, passa pelo interesse dos residentes, mas ela já está pré-estabelecida. Então já tem um roteiro a seguir, eu acho que isso, em algumas vezes, talvez deixa de possibilitar um espaço aberto de discussão, é uma discussão muito centrada na teoria, é uma discussão muito pausada, daqui a pouco fala uma escola, depois fala outra escola, depois fala outra, não tem esse debate entre uma e outra. Assim que, também acho que às vezes o próprio perfil do professor ele não bate, assim, com essa ideia de colaboração. (Preceptor 2 ao ser perguntado sobre quais elementos práticos faltam para que o PRP se torne um ambiente de FC colaborativa.)*

A ausência de espaços nos quais os professores, especialmente os preceptores, possam se reunir e debater é um desafio e no núcleo do PRP que o Docente 2 participou esse acontecimento pode estar ligado ao fato das reuniões serem pré-determinadas, com temas já definidos. Embora esses temas sejam selecionados com base no interesse dos residentes e na avaliação dos professores, essa abordagem pode limitar a abertura para discussões espontâneas. Além disso, os debates tendem a ser centrados na teoria, sem espaço para momentos mais dinâmicos entre diferentes escolas ou perspectivas, como expressa o docente. Milani (2022) relata que o professor preceptor pode contribuir colaborativamente com o professor orientador, tendo em vista que houveram muitos formatos do PRP pelo país, desempenhando um papel de co-formador dos residentes, os futuros professores. No entanto, é importante que esses momentos de colaboração não sejam engessados. O professor ainda salienta em outro momento.

*Eu sinto que o orientador fica mais afastado, eu acho que exerce uma função mais administrativa, mais de coordenar as ações mesmo, mas se afasta um pouco do processo de colaboração no sentido prático, no sentido pedagógico por vários*

*motivos: primeiro, porque não está presente na escola; segundo, porque nas reuniões que a gente tem por escola também não se faz presente. E, eu acho que fica numa articulação muito pausada, fica... o professor orientador se relaciona com o professor preceptor; depois se relaciona com os estudantes, não tem esse... os três juntos, entendeu? Não tem os três papéis juntos, a não ser o momento da reunião, mas já é algo pré-determinado. (Preceptor 2)*

É evidente que o docente destaca a falta de colaboração, ademais, o distanciamento entre o docente orientador e o preceptor, neste caso, acaba criando uma lacuna entre a IES e a escola, a distância física e a falta de presença em reuniões escolares contribuem para essa desconexão. Mesmo quando há oportunidades para aproximar esses dois espaços, ainda persiste um papel em que o docente do Ensino Superior atua mais como orientador do que como alguém que colabora e compartilha seu contexto, desafios e reflexões.

A crítica sobre a articulação "pausada" e a falta de interação direta entre o orientador, o professor preceptor e os residentes é um ponto crucial, pois quando o orientador não está diretamente envolvido nos processos pedagógicos e nas reuniões diárias por escola, há uma perda potencial na oportunidade de trocar experiências e apoiar a prática educativa de maneira mais integrada e eficaz. Nesse sentido, Milani (2022, p. 73) destaca em sua pesquisa o papel do docente orientador na colaboração com o preceptor.

*os membros situados devem organizar o grupo de estudos na escola-campo e no CEFD/UFSM; realizar encontros semanais de estudos e trocas de experiências e planejamento pedagógico das atividades de docência; contribuir na ambientação dos bolsistas na escola-campo; construir, em conjunto com os participantes do programa, os planos de atividades do residente em alinhamento com as expectativas de aprendizagem da rede de ensino a qual a escola-campo estiver inserida; estabelecer cronograma de ações e as interlocuções com a FI e continuada de professores; entre outros.*

Pode-se perceber que é papel dos professores organizar as reuniões e seus temas. No entanto, o modo como foram conduzidas não está pré-estabelecido. O docente orientador deve contribuir e construir todas as etapas que o PRP perpassa para alcançar seu objetivo, em conjunto com os demais envolvidos no programa. Entretanto, conforme relato do preceptor, as discussões estão sendo “pausadas” e “cortadas”. Primeiro, toda uma escola fala, e depois todos os residentes e o preceptor de outra escola conversam sobre o mesmo assunto. Isso impede que ocorra um debate entre as escolas, entre os residentes e preceptores, o que deixa a discussão engessada. Desse modo, esse espaço de formação, tanto inicial como continuada, acaba por não alcançar o potencial que tem, de trocas de experiências entre todos os participantes, ao conversarem e cada preceptor e residente expor seus medos, anseios e

problemáticas, podendo um residente ou preceptor de outra escola ter uma solução sobre, gerando um debate ainda mais amplo, aberto e valioso.

Quanto à interação entre os residentes e os preceptores, ambos os docentes relatam que é uma experiência colaborativa muito enriquecedora para todos os envolvidos.

*Eu já tive experiência com PRP e com PIBID como preceptor e eu acho que é uma experiência muito rica assim, porque não é que tu deixa de dar aula, tem um... vamos dizer assim, nos libera um pouco do ambiente da sala de aula. Então a nossa tarefa frente ao aluno ela se torna outra coisa de assessorar, de planejar junto e colocar num papel mais de observador da coisa, sabe? Eu acho que ele é um pouco rico assim, porque a gente vai trocando experiências, porque a gente na escola, a gente tá fazendo reflexão a todo tempo. (Preceptor 1)*

O Preceptor 1 observa que, ao participar do PIBID e PRP, há uma mudança na função do professor: de um papel predominantemente de ensino para um papel de co-docente, auxiliando os residentes. Esse fato permite uma troca de experiências que é fundamental para o trabalho pedagógico, pois o papel mais observador e assessor do professor permite uma integração de novas abordagens, o que enriquece a experiência educativa tanto para o preceptor quanto para os residentes.

*O que eu tive foi de sempre ir a partir da escola e voltando naquilo que eu tive de elemento da formação Inicial discussão de, pô, o que é escola? Qual é o problema da escola? Aquele texto do Saviani “escola e democracia”, sabe. Aí o que é Educação Física? Qual é o objeto do estudo? Isso enriquece muito, porque eu vejo que a gurizada chega na escola muito numa linha de aplicar técnicas que estão aprendendo na universidade e aplicar técnica que tá aprendendo é um momento de ser professor. Então para mim a intervenção no Residência vem muito nisso, pô ser professor é muito mais que planejar uma aula e a aula dar certo e a turma gostar da aula que deu. (Preceptor 1)*

Outro ponto mencionado pelo docente é de que o mesmo está em constante reflexão, especialmente com base no que aprendeu em sua FI. Ele se questiona sobre o significado da escola, os problemas que ela enfrenta e o papel da Educação Física. Essas são algumas das perguntas que ele acredita serem parte de seu papel como professor: mostrar a realidade aos residentes e, ao mesmo tempo, receber deles uma visão renovada do que significa ser professor. Alvarado-Prada, Campos Freitas e Freitas (2010) discutem esse sentido de FC, em que ela se torna uma ferramenta auxiliar no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, em um sentido de colaboração. A FC busca novos conhecimentos teórico-metodológicos para o desenvolvimento profissional e a reflexão sobre o trabalho pedagógico.

Por fim, sobre esse trabalho pedagógico e a contribuição do PRP, os preceptores destacaram que foi possível notar uma diferença no antes e depois da participação desses professores no programa.

*Contribuí, contribuí bastante, é isso que nos dá a possibilidade de ter um tempo para fazer essa reflexão, eu sou professor de 40 horas então tem momentos que, assim, o parar para refletir ele fica limitado então quando tu tem esse momento para fazer essa reflexão com outros colegas, tu usa esse tempo que não tá frente ao aluno de outra forma. Até assim exige de ti que tu vá buscar as referências que tu utiliza, então quando um acadêmico mandava um plano de aula... diz “pô, mas isso aqui, quem sabe tu não dá uma olhada nisso aqui, quem sabe a gente, né, não vai por esse caminho”, você coloca num... você coloca uma demanda que eu acho que é uma demanda que enriquece a nossa formação. (Preceptor 1)*

O relato do Preceptor 1 mostra que ele reconhece que o tempo para reflexão é limitado, especialmente para um professor com carga horária de 40 horas, que muitas vezes leva trabalho para ser feito em casa. No entanto, ele valoriza os momentos em que pode debater com outros colegas, buscando referências e enriquecendo sua formação. Isso realça a importância do PRP para a FC e o trabalho pedagógico desse professor, até porque, atualmente, o momento em que ele consegue refletir e colaborar com os demais colegas é ofertado pelo programa. Assim, a troca de ideias e a busca por embasamento teórico contribuem para aprimorar o trabalho pedagógico e promover uma educação mais consciente.

Demailly (1992 *apud* COSTA, 2004, p. 68) nomeia esse tipo de FC como “uma forma interativo-reflexiva, bastante presente nas iniciativas de formação voltadas para a resolução de problemas reais. Nessa modalidade, está presente uma ajuda mútua entre formandos e uma ligação à situação de trabalho”, já Novoa (*apud* COSTA, 2004, p. 69) fala sobre os modelos construtivistas.

Este é um modelo que pode suscitar verdadeiras mudanças na prática, pois parte das necessidades dos educadores e se constitui em uma aprendizagem significativa, visto que os estudos teóricos têm ressonância na realidade cotidiana e visam a resolver questões anteriormente identificadas pelos envolvidos.

Seja qual for a denominação designada a FC que possibilita ao preceptor refletir seu trabalho pedagógico, trocar experiências com seus colegas de profissão e com os discentes da FI, o importante é trabalhar colaborativamente e oferecer espaços que os professores possam ser os protagonistas de sua FC, solucionando suas problemáticas.

O PRP, portanto, não apenas oferece suporte prático, mas também inspira motivação e crescimento profissional, não só para os preceptores, mas também para os alunos residentes. Por fim, fica claro que, apesar das problemáticas levantadas pelos professores, a participação no PRP teve efeitos e trouxe outros olhares e reflexões para o “ser professor” e suas atuações pedagógicas.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca pela compreensão da percepção dos professores da Educação Básica acerca dos efeitos do PRP em seu trabalho pedagógico está longe de acabar. Esse processo é contínuo, assim como a FC e o próprio trabalho dos docentes. Contudo, esta jornada está chegando ao fim, com o intuito de servir como reflexão e possibilidade para muitos outros estudos que surgirão.

O fato de que somente dois professores colaboraram com a pesquisa é um limitador encontrado e que me faz refletir sobre alguns pontos: não é culpa daqueles que acabaram por desistir no meio do processo se o tempo deles está tão escasso e tomado por tarefas extraclasse, como ficou claro pela narrativa de um colaborador desta pesquisa. Há retorno aos colaboradores das pesquisas que envolvem os mesmos? O distanciamento entre a realidade das IES e da escola acaba por afetar a participação em pesquisas? Ainda que não tenha a resposta para esses questionamentos, são reflexões que eu, como pesquisadora e também professora, me faço ao me colocar no lugar do outro.

Apesar disso, esta pesquisa me proporcionou ir além do objetivo inicial, permitindo compreender uma pequena parcela da percepção dos professores sobre a FC e o trabalho pedagógico. Essa parcela se refere ao contexto trazido pelos mesmos sobre suas trocas com os residentes, o quanto os preceptores aprenderam e (re)viveram com os acadêmicos e o quanto conseguiram demonstrar na prática como é o “ser professor” para eles. Esse fato só foi possibilitado pela participação no PRP.

É importante ressaltar que somente por meio de projetos e propostas advindas das IES, como no caso relatado da UFSM, tem-se considerado esse intuito de FC de professores, mesmo que nem todas as instituições proporcionem esse viés para o programa. Concebendo-o como um espaço importante para discussões, reflexões e [re]construções, é possível promover uma formação colaborativa, na qual todos os sujeitos participam ativamente das suas problemáticas, seja no âmbito formativo ou profissional.

Considerar a consolidação do PRP como um mecanismo co-formador, que auxilie na FI dos acadêmicos das licenciaturas, é extremamente importante. Contudo, também é relevante que a PNFP considere, ao abarcar os professores da Educação Básica como participantes e contribuintes, a proposição de subsídios e objetivos direcionados para uma proposta de FC de professores qualificada.

Nesse sentido, durante as entrevistas e com a análise de dados, se chegou a três categorias centrais deste estudo: A construção do planejamento com os residentes; Refletir com outros colegas, sejam eles professores ou residentes; Ter estudado o PPP da escola.

As falas dos professores comprovam que os docentes entendem o PRP como uma FC e uma possibilidade de FC colaborativa. O Preceptor 1, mesmo que não saiba exatamente o que é uma FC colaborativa, deixa perceptível ao longo de sua entrevista que enxerga o programa dessa forma. O mesmo ocorre com o Docente 2, pois ambos relatam sobre a interação e trocas de experiências, considerando seus contextos e conhecimentos, com os envolvidos no programa, principalmente com os residentes.

Contudo, o Preceptor 2 traz um ponto mais delicado: a FC colaborativa ocorre, mas apenas em alguns momentos, e o docente orientador se encontra afastado desses momentos. Esse relato do Docente 2 sobre a FC colaborativa ocorrer somente na teoria deve ter destaque. A maneira como as reuniões estão sendo conduzidas acaba por afetar diretamente essa colaboração e, mesmo sem intenção, segrega as falas por escolas. Em virtude disso, não há um debate entre todos os participantes do programa, e acaba por faltar a troca de saberes entre todos, de maneira homogênea, devido ao tempo ou espaço concedido a cada “escola” para falar. Em resumo, criar espaços mais flexíveis e estimular o diálogo aberto entre os docentes são desafios importantes para transformar o PRP em um ambiente efetivo de FC.

Ressalto também o fato de o docente orientador se manter mais afastado dos preceptores e residentes, o que pode enfatizar o já conhecido discurso da lacuna entre as IES com as escolas, neste caso. É necessário que todos os envolvidos com o programa colaborem entre si para criar um melhor espaço de FC colaborativa, evitando qualquer distanciamento entre as partes.

A segunda parte da entrevista, na qual se abordou o trabalho pedagógico dos professores, iniciou com perguntas sobre o PPP das escolas. O PPP é um documento indispensável no ambiente escolar, mas, como observado, muitas vezes é negligenciado, conforme relatado pelo Preceptor 2 ao mencionar que o PPP está incompleto e contém erros ortográficos, entre outros aspectos. Isso nos leva a questionar por que um documento tão importante está sendo negligenciado pela escola. Ademais, ao serem perguntados sobre uma possível contribuição do PRP no trabalho pedagógico desses professores, a resposta obtida foi

positiva. Os professores relataram que notaram mudanças no trabalho pedagógico antes e após o programa, pois refletiram e ressignificaram seu trabalho.

Por fim, a partir das compreensões e considerações apresentadas pelos colaboradores da pesquisa, acredito que o objetivo deste estudo, - compreender a percepção de professores da Educação Básica sobre os efeitos da participação numa FC colaborativa, a partir do PRP da UFSM, em suas atuações pedagógicas - foi alcançado, surgindo os três efeitos muito relatados, ter tido a oportunidade de estudar e refletir o PPP da escola, a construção do planejamento em conjunto com os residentes; e a possibilidade de refletir e trocar experiências com os outros preceptores e os residentes do programa.

Em conclusão, o estudo atingiu seu objetivo ao explorar a percepção dos professores da Educação Básica sobre os efeitos da participação em uma FC colaborativa, especificamente através do PRP Educação Física/UFSM, em suas atuações pedagógicas. Os relatos dos colaboradores revelaram três efeitos significativos: ter tido a oportunidade de estudar e refletir o PPP da escola, a construção colaborativa do planejamento com os residentes, e a valiosa troca de experiências com outros preceptores e residentes. Esses efeitos destacam o impacto positivo do PRP em promover uma abordagem mais reflexiva e colaborativa na prática docente, evidenciando a importância de tais programas na FC. Além disso, os colaboradores relataram que o programa contribuiu para o seu trabalho pedagógico. No entanto, ainda são necessários mais estudos que interliguem os temas, que pesquisem com todos os envolvidos no programa (Docente orientador, preceptores e residentes) e que também possam contar com mais colaboradores, a fim de obter um conjunto maior de dados analisados.

## **REFERÊNCIAS**

AGÊNCIA BRASIL. **MEC vai oferecer 80 mil vagas de residência pedagógica em 2018.** Brasília, DF, 18 out. 2017. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-10/mec-vai-oferecer-80-mil-vagas-de-residencia-pedagogica-em-2018>. Acesso em 10 set. 2022.

ALVARADO-PRADA, L. E.; CAMPOS FREITAS, T.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, 2010

ANTUNES, R. (Org.). A dialética do trabalho. São Paulo: **Expressão Popular**, p. 160, 2013.

BECKER, E. P. **Narrativas de formação continuada de professores de educação física: programa residência pedagógica**. 2020. 118 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2020. Disponível em:

[https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/22420/DIS\\_PPGEF\\_2020\\_BECKER\\_ERIQUE\\_S.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/22420/DIS_PPGEF_2020_BECKER_ERIQUE_S.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 20 jun. 2023.

BECKER, E. P.; SAWITZI, R. L.; CALLAI, A. N. A.; BORK, M. P. A relação entre o programa residência pedagógica e a formação continuada de professores preceptores. **Revista Iniciação & Formação Docente**, v. 7 n. 4, 2020.

BORGES, R. M. **Estudar com professores: a formação continuada e o processo de mudança de concepção de ensino na educação física escolar**. Curitiba: CRV, 2019.

BORGES, R. M.; FRAGA, A. B. Formação continuada de longa duração: uma análise dos fatores que potencializam a mudança de concepção de professores de Educação Física **Pro-Posições**, Campinas, v. 34, 2023.

BRACHT, V. et al. **Pesquisa em ação: educação física na escola**. Ijuí: Unijuí, 2003.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL, Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001.

BRASIL, Lei nº 10.793/2003, de 01 de dezembro de 2003. Altera a redação do art. 26, § 3º, e do art. 92 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Câmara dos Deputados, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica: orientações gerais. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Educação é a Base. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais. Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Educação Física. Brasília, DF, 1998.

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

BRASIL. Projeto de Lei do Senado n.º 284. Brasília: Senado Federal, 2012.

BRASIL, Resolução n.º 3, de 8 de outubro de 1997. Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Brasília, DF, 1997.

BRETON, H. **Investigação narrativa em ciências humanas e sociais**. Tradução Camila Aloisio Alves, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, p. 265, 2023.

BUFFON, E. **A formação continuada de professores e o trabalho pedagógico**. 2017. 90 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017. Disponível em: [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/12386/DIS\\_PPGEF\\_2017\\_BUFFON\\_ELCIAN\\_A.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/12386/DIS_PPGEF_2017_BUFFON_ELCIAN_A.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 20 jun. 2023.

CAETANO, M. R. A educação no contexto de crise do capital e as relações entre estado, mercado e terceiro setor nas políticas educacionais. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v.4, n.2, p. 153-168, 2018.

CASTELLANI FILHO, L. AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL. **Horizontes – Revista de Educação**, Dourados, n.2, v1, p. 11-31, 2013.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Portaria GAB nº 38**. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Brasília, DF: SEI/CAPEs, 28 fev. 2018a. Disponível em: [https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/28022018-Portaria\\_n\\_38-Institu\\_i\\_RP.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/28022018-Portaria_n_38-Institu_i_RP.pdf). Acesso em: 10 set. 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Programa de Residência Pedagógica**. Brasília, DF, 1 mar. 2018b. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 10 de set. 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. O Programa de Residência Pedagógica. Brasília, DF, 6 jan. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-residencia-pedagogica-pdf>. Acesso em: 02 nov. 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Portaria GAB nº 82**. Dispõe sobre o regulamento do Programa Residência Pedagógica - PRP, DF: SEI/CAPEs, 26 abr. 2022. Disponível em: [https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria-de-educacao-basica/28042022\\_Portaria\\_1691648\\_SEI\\_CAPES\\_\\_1689649\\_\\_Portaria\\_GAB\\_82.pdf](https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria-de-educacao-basica/28042022_Portaria_1691648_SEI_CAPES__1689649__Portaria_GAB_82.pdf). Acesso em: 10 set. 2022.

COSTA, N. M. L. A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES – NOVAS TENDÊNCIAS E NOVOS CAMINHOS. **Holos**, p. 64-75, 2004

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. Porto Alegre: Penso, 2014.

CUNHA, M. I. da. CONTA-ME AGORA!: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 23, n. 1-2, p. 185-195, jan. 1997.

DARIDO, S. C.; RANGEL-BETTI, I. C.; RAMOS, G. N. S.; GALVÃO, Z.; FERREIRA, L. A.; MOTA E SILVA, E. V.; RODRIGUES, L. H.; NETO, L. S.; PONTES, G.; CUNHA, F. A educação física, a formação do cidadão e os parâmetros curriculares nacionais. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v.15, n.1, p.17-32, 2001.

FARIA, J. B.; PEREIRA, J. E. D. Residência pedagógica: afinal, o que é isso?. **Revista Educação Pública**, v. 28, n. 68, p. 333-356, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/8393/5630>. Acesso em 15 set. 2022

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, Antônio. FINGER, Matthias. O método (auto) biográfico e formação. Natal. UFRN: EDUFRN, 2010.

FERREIRA, J. Significados e tessituras da formação continuada no âmbito do desenvolvimento profissional do professor. **Desenvolvimento profissional de professores de Educação Física: reflexões sobre a formação e socialização docente**. Curitiba: CRV, p. 95-118, 2016.

FERREIRA, J. S.; HENRIQUE, J. S.; COSTA, B. O. Perfil de formação continuada de professores de educação física: modelos, modalidades e contributos para a prática pedagógica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 37, n. 3, p. 289-298, 2015.

FERREIRA, L.S. Trabalho pedagógico. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

FERREIRA, L. S. TRABALHO DOS PROFESSORES E CONFLITOS NA ESCOLA: uma abordagem pedagógica. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 21, n. 1, p. 113–125, 2014.

FERREIRA, L. S. “Ser” ou “não ser” professora/professor? Eis uma questão em busca de respostas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 59, p. 175-192, 2016.

FERREIRA, L. S. Trabalho Pedagógico na Escola: do que se fala?. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 591-608, 2018.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília, 4 ed. Liber Livro. 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREITAS, S. L.; PACÍFICO, J. M. Formação continuada: um estudo colaborativo com Professores do Ensino Médio de Rondônia. **INTERAÇÕES**, Campo Grande, v. 21, n. 1, p. 141-153, 2020.

FRIZZO, G. F. E.; RIBAS, J. F. M; FERREIRA, L. S. A relação trabalho-educação na organização do trabalho pedagógico da escola capitalista. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v.38, n.3, p. 553-564, 2013.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 13, n. 37, p. 57-70, 2008.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GUEDES, J.; SILVA, A. M.; GARCIA, L. Projeto político-pedagógico na perspectiva da educação em direitos humanos: um ensaio teórico. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 98, n. 250, 2017.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, R. R. PARA COMPREENDER A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados, v.2, n.5, p.149-159, 2012. Disponível em: <<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/2241/1277>>. Acesso em: 05 fev. 2024.

LIMA, R. R. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA: ALGUMAS PONTUAÇÕES. **Rev.Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 07, n. 13, p. 246-257, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/download/199/pdf/1334>>. Acesso em: 05 fev. 2024.

LOURENÇO, L. S.; SILVA, D. A. A importância do projeto político-pedagógico para a organização escolar. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 4, 2015.

MACHADO, T. S. **Sobre o impacto do movimento renovador da educação física nas identidades docentes**. 2012. 190 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

MACHADO, T. S.; BRACHT, V. O IMPACTO DO MOVIMENTO RENOVADOR DA EDUCAÇÃO FÍSICA NAS IDENTIDADES DOCENTES: UMA LEITURA A PARTIR DA “TEORIA DO RECONHECIMENTO” DE AXEL HONNETH. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 3, 849-860, 2016.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 27, p. 149-158, 1991.

MARASCHIN, M. S.; FERREIRA, L. S. TRABALHO PEDAGÓGICO NA EJA/EPT NA PERSPECTIVA DO CURRÍCULO INTEGRADO. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 19, n. 1, p. 27-48, 2019. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/ctp/v19n1/1984-7114-ctp-19-01-27.pdf>> Acesso em: 05 jul. 2023

MARCONDES, N. A. V.; BRISOLA, E. M. A. ANÁLISE POR TRIANGULAÇÃO DE MÉTODOS: UM REFERENCIAL PARA PESQUISAS QUALITATIVAS. **Revista Univap**. São José dos Campos-SP, v. 20, n. 35, 2014.

MATOS, N. C. **A formação continuada e suas contribuições ao professor de educação física da educação infantil de Florianópolis (SC)**. 2015. 111 f. Dissertação (Mestrado) -

Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em:  
<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/135785/335752.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 jun. 2023.

MILANI, M. F. **PRÁTICAS DE ENSINO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO A PARTIR DE NARRATIVAS DE ESTAGIÁRIOS E RESIDENTES PEDAGÓGICOS**. 2022. 140 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022. Disponível em:  
 <[https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/25345/DIS\\_PPGEF\\_2022\\_MILANI\\_MICHAEL.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/25345/DIS_PPGEF_2022_MILANI_MICHAEL.pdf?sequence=1&isAllowed=y)> Acesso em: 10 mai de 2024

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 12<sup>a</sup> ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2010.

MOMMAD, M. L. A história da Educação Física Escolar no Brasil: Leis e decretos Norteadores. **Horizontes – Revista de Educação**, Dourados, v. 9, n. 14, p. 1-12, 2020.

MOREIRA, J. da S.; MIRANDA, E. O. Balanço da produção acadêmica sobre o tema da formação de professores no Brasil: revisão dos enfoques temáticos. **Revista Cocar**, v. 13, n. 26, p. 575–592, 2019.

MOREIRA, M. J. C. **Projeto professor nota 10: um impacto na prática de formação continuada de professores no Distrito Federal**. 2006. 116 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação “Stricto Sensu” em Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2006. Disponível em:  
 <<https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/bitstream/123456789/839/1/Maria%20Jose%20Coutinho%20%20Moreira.pdf>> Acesso em: 03 de mai. de 2024

NÓVOA, A. **Profissão professor**. Lisboa: Porto Editora, 1999.

PAIVA, V. L. M. de O. A pesquisa narrativa: uma introdução. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 267-276, 2008.

PERES, G. As implicações da Educação Física no âmbito escolar. **Revista online Biblioteca Professor Joel Martins**, São Paulo, v.2, n.2, p.231-243 , fev. 2001.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

RAMOS, M. D.; DRI, W. I. O. O setor privado no sistema educacional brasileiro: uma vertente da mercantilização da educação. **Revista Acta Scientiarum, Education**, Maringá, v. 34, n. 1, p. 71-80, 2012.

RIBAS, J. F. M.; FERREIRA, L. S. Trabalho de professores na escola como práxis pedagógica. **Movimento**, v. 20, n. 1, p. 125-143, 2014.

ROVEDA, G. M.; MILANI, M. F.; FRANCESCATTO, P. B.; da SILVA, J. P. F.; SAWITZKI, R. L. AS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: Um Relato de Experiência. In: Rosalvo Luis Sawitzki, Robson Machado Borges, Luis Eugênio Martiny, Gabriele Maidano Roveda. (Org.). Vida, vivência e experiência de professores(as) de Educação Física: os processos de formação, a prática profissional e estudos sobre o Flow. 1ed. Ijuí: Editora UNIJUI, v. 4, p. 57-71, 2023.

SAUL, A. M.; SAUL, A. MUDAR É DIFÍCIL MAS É NECESSÁRIO E URGENTE: um novo sentido para o projeto político pedagógico da escola. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 33, p. 102-120, 2013.

SILVA, K. A. C. P.; CRUZ, S. P. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento: diálogos em educação**, v. 27, n. 2, p. 227-247, maio/ago, 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8062/5352>. Acesso em 15 set. 2022.

SOARES, E. R. Educação Física no Brasil: da origem até os dias atuais. **Educación Física y Deportes, Revista Digital**. Buenos Aires, v 17, nº 169, 2012. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd169/educacao-fisica-no-brasil-da-origem.htm> Acesso em: 03 de mar. de 2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Edital n. 14/2018 – PROGRAD/UFSM. Seleção de coordenador(a) institucional e docente orientador(a). UFSM, Santa Maria, RS, 26 mar. 2018a. Disponível em: <https://www.ufsm.br/pro-reitorian.p.rograd/wp-content/uploads/sites/342/2018/03/49c6685bd122-4235-8506-fd1f53a14801.pdf>.> Acesso em: 12 ago. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Portal de Projetos. Santa Maria, RS, 2018. Disponível em: <https://portal.ufsm.br/projeton.p.ublico/projetos/view.html?idProjeto=62383>. Acesso em: 12 ago. 2022

Vasconcellos, C. S. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2002.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática: Novos marcos para a educação de qualidade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 163-171, 2009.

WELTER, J. **O trabalho pedagógico das professoras supervisoras do PIBID: cultura esportiva da escola**. 2016. 159 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016. Disponível em: [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/17352/DIS\\_PPGEF\\_2016\\_WELTER\\_JAQUELINE.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/17352/DIS_PPGEF_2016_WELTER_JAQUELINE.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 20 jun 2023.

## APÊNDICES

### APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO UTILIZADO COM OS COLABORADORES

- 1 - Nome fictício:
- 2 - Idade:
- 3 - Formação Inicial:
- 4 - Ano de Formação:
- 5 - Instituição que se formou:
- 6 - Possui Pós-Graduação? Se sim, ano em que concluiu e área:
- 7 - Tempo de docência na escola atual (PRP):
- 8 - Tem conhecimento sobre o Projeto Político Pedagógico da escola?
- 9 - Já foi docente em outra instituição?

## APÊNDICE II – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Identificação (nome fictício):

Data:

Horário:

Perguntas:

1 – O que é, para você, uma Formação Continuada Colaborativa?

Características dessa formação

Limites e possibilidades dessa formação

2 – O Programa Residência Pedagógica pode ser visto como uma Formação Continuada Colaborativa? Se sim ou não, por quê?

Quais momentos caracterizam o programa como uma Formação Continuada Colaborativa

3 – Como você enxerga a interação com alunos residentes e o professor preceptor no Programa Residência Pedagógica?

Troca de experiências

Distintas realidades

4 – A partir do ingresso no Programa Residência Pedagógica você reviu o Projeto Político Pedagógico da escola com os residentes?

Reflexão e retomada do Projeto Político Pedagógico

5 – O que é Trabalho Pedagógico de professores?

Conhecimento sobre o Trabalho Pedagógico

Características do Trabalho Pedagógico

6 – O Trabalho Pedagógico que você realiza na escola está relacionado ao Projeto Político Pedagógico da mesma?

Entrelaçamento do Trabalho Pedagógico e do Projeto Político Pedagógico

7 – O Projeto Político Pedagógico da escola permite a realização de um Trabalho Pedagógico coerente e crítico?

Possibilidades e problemáticas do Trabalho Pedagógico dentro do Projeto Político Pedagógico

8 – O Programa Residência Pedagógica contribuiu e possibilitou a reflexão para e do Trabalho Pedagógico realizado na escola? Se sim ou não, por quê?

Impactos do programa no Trabalho Pedagógico dos professores

9 – Você nota alguma diferença em seu Trabalho Pedagógico antes e após o ingresso no Programa Residência Pedagógica? Se sim, qual?

APÊNDICE III – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Título do estudo: OS EFEITOS DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO TRABALHO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Pesquisador responsável: Rosalvo Luis Sawitzki

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria/ Centro de Educação Física e Desportos/ Departamento de Desportos Individuais

Telefone e endereço postal completo: (55) 997128648. Avenida Roraima, 1000, prédio 51, sala 2037, 97105-970 - Santa Maria - RS.

Local da coleta de dados: Centro de Educação Física e Desportos

Eu, Rosalvo Luis Sawitzki, responsável pela pesquisa “OS EFEITOS DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO TRABALHO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA”, o convidamos a participar como voluntário deste nosso estudo.

Por meio desta pesquisa pretende-se compreender o impacto do Programa Residência Pedagógica, como um processo de Formação Continuada Colaborativa, no trabalho pedagógico dos professores da Educação Básica que participam ou participaram dos subprojetos do programa no Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria. Acreditamos que ela seja importante porque entendo a demanda urgente de colocar os professores, seu trabalho pedagógico, suas problemáticas e necessidades, como foco da FC, tendo o próprio docente, o papel principal na resolução de ambas. Para o desenvolvimento deste estudo será feito o seguinte: questionário inicial, buscando identificar as informações primárias dos colaboradores e, além disso, se dará através de entrevistas semiestruturadas individuais com os professores preceptores, professores da Educação Básica, que participaram ou participam de um dos dois subprojetos do Programa Residência Pedagógica do Centro de Educação Física e Desportos CEFD/UFSM, editais n032/2018, n022/2020 e n052/2022 - PROGRAD/UFSM; e que aceitem participar da pesquisa. Os questionários e entrevistas serão realizados mediante data e horário combinado e estabelecidos com antecedência com os colaboradores do estudo, pensando no máximo conforto e privacidade, no local só estarão o entrevistador e o entrevistado. Fica garantido o

direito de desistir a qualquer momento, sem qualquer tipo de represália. Sua participação constará em relatar os momentos e as experiências vividas no Programa Residência Pedagógica, o colocando como uma Formação Continuada Colaborativa, e no que tal programa influenciou em seu trabalho pedagógico. A partir da sua permissão, a entrevista será gravada para uma melhor transcrição posterior das narrativas. Além disso, você receberá a transcrição, para conferir e somente após sua confirmação, será utilizada na pesquisa.

Sendo sua participação voluntária, você não receberá benefício financeiro. Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores.

A participação neste projeto pode envolver riscos mínimos, tais como cansaço ou constrangimento no decorrer da entrevista ou responder ao questionário. Caso isso se manifeste, o participante poderá desistir de seu envolvimento no projeto. Fica, também, garantido o seu direito de requerer indenização em caso de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

Os benefícios que esperamos como estudo são qualificar, ainda mais, o processo da Formação Continuada Colaborativa de professores, de Educação Física, dando ênfase no trabalho pedagógico realizado pelos professores.

Você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores ou com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão ser divulgadas em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

### **Autorização**

Eu, \_\_\_\_\_,

após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro para que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância

em participar deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais foi-me entregue.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do voluntário

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE

Local, \_\_\_\_\_