

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

ERIKES PICCOLO BECKER

**NARRATIVAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO FÍSICA: PROGRAMARESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

Santa Maria, RS
2021

ERIKES PICCOLO BECKER

**NARRATIVAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO FÍSICA: PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

Trabalho de Dissertação apresentado ao Curso de Mestrado em Educação Física, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para obtenção do título de **Mestre em Educação Física**.

Orientador: Prof. Dr. Rosalvo Luis Sawitzki

Santa Maria, RS
2021

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

BECKER, ERIQUES PICCOLO
NARRATIVAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO FÍSICA: PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA / ERIQUES
PICCOLO BECKER.- 2021.
112 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 Educação Física, RS, 2021

1. Formação Continuada 2. Programa Residência
Pedagógica 3. Prática Pedagógica I. , Rosalvo Luis
Sawitzki 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, ERIQUES PICCOLO BECKER, 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.

**NARRATIVAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO FÍSICA: PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

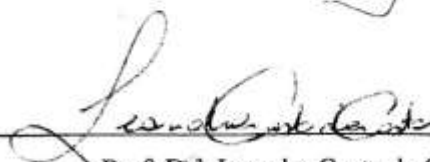
Eriques Piccolo Becker

Mestrado em Educação Física – UFSM

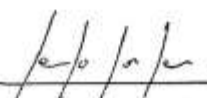
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Rosalvo Luis Sawitzki - Orientador



Prof. Dr^a. Leandra Costa da Costa



Prof. Dr. Paulo Carlan



Prof. Dr^a. Adriana Claudia Martins

Santa Maria, 21 de Agosto de 2020.

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Aérton e Silvânia, primeiros professores que tive em minha vida. Agradeço eternamente os ensinamentos recebidos com muito amor e dedicação. Obrigado por serem os principais motivadores neste processo e por, incansavelmente, lutarem por um mundo melhor.

Gratidão eterna!

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço minha família, em especial meu irmão Alisson, cunhada Angélica e sobrinhas Sara e Isabela, pelo imenso apoio recebido ao longo dessa jornada.

Ao grande mestre, Prof. Dr. Rosalvo Luis Sawitzki, que confiou em mim, e possibilitou-me incontáveis oportunidades acadêmicas, e com muita sabedoria e bondade, me ensinou que os caminhos da profissão, dependem, antes de tudo, de nosso esforço e dedicação.

Aos professores da banca examinadora, Prof.^a Dr.^a Adriana, Prof.^a Dr.^a Leandra e Prof. Dr. Paulo, pela oportunidade de compartilhar ideias e pensamentos durante essa trajetória. Grandes inspirações na profissão. Gratidão!

Agradeço também, a Professora Ana Nathalia Almeida Callai, colega e amiga que esteve comigo em todos os momentos dessa extraordinária jornada. Exemplo de pessoa e de profissional me ensinou que a bondade e a sinceridade devem sempre, prevalecer. Muito obrigado por tudo, Ana!

As amigos e amigas, meu muito obrigado por serem tão compreensíveis e pacientes ao longo de todo o processo.

Também agradeço, imensamente, aos professores colaboradores da pesquisa, que em todo momento se propuseram a ajudar no que fosse preciso. Reconhecer esses professores como protagonistas deste estudo faz parte da essência do trabalho. Minha eterna gratidão por permitirem que eu conte, com a ajuda de vocês, sobre o processo formativo.

Aos colegas e professores do curso de Mestrado em Educação Física, onde tive a honra de conhecer pessoas incríveis, com um amor imenso pela profissão.

Por fim, agradeço aos professores que, de alguma forma, se fizeram presentes em minha vida, seja na Educação Básica ou na Superior. Saiba que se estou onde estou, é por sua razão, também.

RESUMO

NARRATIVAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

AUTOR: Eriques Piccolo Becker
ORIENTADOR: Rosalvo Luis Sawitzki

Atualmente, ser professor é um desafio diário. Entender as particularidades de cada escola, de cada região e de cada aluno é uma necessidade do professor para uma melhor atuação docente e, por reconhecer os obstáculos enfrentados pela classe docente, esse trabalho, desenvolvido entre os anos de 2018 e 2020, dentro da linha de estudos socioculturais da Educação Física, presente no curso de Mestrado em Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria, buscou devolver aos professores o protagonismo de sua prática, através de narrativas de Formação Continuada (FC) que acontecem a partir do Programa Residência Pedagógica (PRP). Como o professor se coloca em processo de FC e como os possíveis conhecimentos produzidos pela troca de experiências e vivências oportunizadas pelo PRP são utilizados em sua prática pedagógica são alguns dos objetivos desse estudo. Com uma abordagem qualitativa e com o auxílio de diários de campo, construídos a partir de observações semanais, e de entrevistas semiestruturadas, a pesquisa se propôs a realizar uma análise de conteúdo e interpretação após a coleta dos dados. Como resultados obtidos, percebe-se a compreensão, por parte dos professores colaboradores do PRP como espaço de FC que oportuniza momentos de reflexão, debate e de construção de novas possibilidades pedagógicas. Além disso, a constante troca de saberes e experiências entre os participantes do PRP se apresenta como um importante elo de conexão que possibilita uma qualificação da Formação Inicial (residentes) e da FC (professores). Com isso, as narrativas apresentadas pelos professores colaboradores demonstram um impacto em sua prática pedagógica causado pelo PRP, no sentido de que após sua participação no programa, cada professor, de maneira diferente, modificou-se enquanto docente, descobrindo novos caminhos para sua prática, bem como (re) descobrindo sentidos e significados para sua atuação. Concluímos que o PRP ao priorizar discussões acerca do contexto escolar, levando em conta a realidade dos docentes, proporciona um rico espaço de FC onde se tem os professores como principais agentes desse momento. Compreender a FC na perspectiva dos professores é essencial para que os futuros estudos da temática considerem estes, os verdadeiros protagonistas de sua prática, e com isso, ocupem espaço de destaque em seu processo formativo contínuo.

Palavras-Chave: Formação Continuada; Programa Residência Pedagógica; Prática Pedagógica.

ABSTRACT

NARRATIVES OF CONTINUING EDUCATION OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS: PEDAGOGICAL RESIDENCY PROGRAM

AUTHOR: Eriques Piccolo Becker

ADVISOR: Rosalvo Luis Sawitzki

Currently, being a teacher is a daily challenge. Understanding the particularities of each school, each region and each student is a teacher's need for better teaching performance and, recognizing the obstacles faced by the teaching class. This work, developed between the years 2018 and 2020, within the line of socio-cultural studies of Physical Education, present in the Master's course in Physical Education at the Federal University of Santa Maria, seeks to give teachers back the protagonism of their practice, through narratives of Continuing Education (CE) that happen from the Pedagogical Residency Program (PRP). How the teacher puts himself in the CE process and how the possible knowledge produced by the exchange of experiences and experiences provided by the PRP are used in his pedagogical practice are some of the objectives of this study. With a qualitative approach and with the help of field diaries, built from weekly observations, and semi-structured interviews, the research proposed to perform a content analysis and interpretation after data collection. As results obtained, it is perceived the understanding, on the part of the collaborating teachers, of the PRP as a space of CE that allows moments of reflection, debate and construction of new pedagogical possibilities. In addition, the constant exchange of knowledge and experiences among PRP participants is an important link that enables qualification of Initial Training (residents) and CE (teachers). With this, the narratives presented by the collaborating teachers demonstrate an impact on their pedagogical practice caused by the PRP, in the sense that after their participation in the program, each teacher, in a different way, changed as a teacher, discovering new paths for their practice, as well as (re) discovering senses and meanings for their performance. We conclude that the PRP, when prioritizing discussions about the school context, taking into account the reality of teachers, provides a rich space for CE where teachers are the main agents of that moment. Understanding CE from the perspective of teachers is essential for future studies of this theme consider them, the true protagonists of their practice, and with that, occupy a prominent place in their continuous training process.

Keywords: Continuing Education: Pedagogical Residency Program; Pedagogical Practice.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Mapeamento Teórico	22
Quadro 2 – Questionário Inicial com os Colaboradores	42
Quadro 3 – Procedimentos da Pesquisa.....	48
Quadro 4 – Temáticas dos Encontros Semanais	50

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- BDTD** – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- CEFD** – Centro de Educação Física e Desportos
- ENALIC** – Encontro Nacional das Licenciaturas
- FC** – Formação Continuada
- FI** – Formação Inicial
- MEC** – Ministério da Educação
- PRP** – Programa Residência Pedagógica
- PIBID** – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
- PNE** – Plano Nacional da Educação
- PROLICEN** – Programa das Licenciaturas
- UFSM** – Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

1.	O SURGIMENTO DE UM NOVO “EU” – CAMINHOS DA PESQUISA.....	15
2.	CONSTITUIÇÃO DO TEMA – CAMINHOS TEÓRICOS.....	21
3.	REFLETIR PARA AVANÇAR	25
3.1	PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA	25
3.2	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES – DESAFIOS E PERSPECTIVAS	30
3.3	PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE.....	35
4.	ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO	39
4.1	PROBLEMA DE PESQUISA:	39
4.2	OBJETIVOS DA PESQUISA:	39
4.2.1	Objetivo Geral.....	39
4.2.2	Objetivos Específicos:.....	39
4.3	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	40
4.4	COLABORADORES DA PESQUISA.....	41
4.5	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	44
4.5.1	Questionário Inicial	44
4.5.2	Diários de Campo.....	45
4.5.3	Entrevistas Semiestruturadas	46
4.6	PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS:	47
4.7	ANÁLISES DOS DADOS COLETADOS.....	50
4.8	ASPECTOS ÉTICOS.....	51
5.	ANÁLISE DOS DADOS	53
5.1	O INÍCIO DE UMA JORNADA.....	55
5.1.1	Perfil dos Colaboradores	55
5.1.2	Caminhos para a Profissão... Por que ser professor?	61
5.1.3	Caminhos Formativos dos Colaboradores – A Formação Inicial como Ponto de Partida para a Constituição Docente	63
5.2	FORMAÇÃO CONTINUADA AOS OLHOS DOS PROFESSORES COLABORADORES	66
5.2.1	Formação Continuada: Entendendo seus conceitos.....	66
5.2.2	Espaços/Modelos da Formação Continuada	69
5.2.3	Formação Continuada: Importância e Motivações para os Professores	72
5.3	PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UMA TRAJETÓRIA FORMATIVA..	76
5.3.1	O caminho até o Programa Residência Pedagógica.....	76
5.3.2	Programa Residência Pedagógica: Um espaço de Formação Continuada?	79
5.3.3	Troca de Saberes: Professores Preceptores como Co Formadores	83
5.3.4	Programa Residência Pedagógica e a Prática Pedagógica dos Professores.....	88
5.3.5	A Trajetória dos Professores Colaboradores no PRP	92
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS: A (TRANS) FORMAÇÃO DOCENTE ARTICULADA AO PRP.....	95
	REFERENCIAS	99
	APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO INICIAL COLABORADORES	105
	APÊNDICE II – DIÁRIO DE CAMPO DAS REUNIÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIAPEDAGÓGICA	107
	APÊNDICE III – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM OS PROFESSORES COLABORADORES.....	109
	APÊNDICE IV – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	111

1. O SURGIMENTO DE UM NOVO “EU” – CAMINHOS DA PESQUISA

Ao pensar neste texto, inúmeras indagações fizeram-se presentes em minha¹ cabeça, minhas memórias invadiram minha mente de forma confusa, e não sabia por onde começar ou o que falar. O que me fez chegar até aqui? Porque estou aqui? Quem sou eu? Bom, sou uma pessoa de 24 anos que tem sonhos e objetivos traçados, sou um professor de Educação Física e também um pesquisador e estudante do Curso de Mestrado em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos – Universidade Federal de Santa Maria.

A Educação Física sempre esteve presente em minha vida, seja de forma positiva ou negativa, atrevo-me a dizer, que na maioria das vezes de forma negativa. A escola teve e ainda tem, porém em outra perspectiva, um papel bem importante nesse descobrimento do “eu”. A Educação Física, no entanto, foi o ponto negativo, eu diria de toda minha trajetória escolar.

Durante minha Educação Básica as aulas de Educação Física se mantinham fiéis à estrutura excludente e tecnicista estipulada pelos professores. Mas ao final do terceiro trimestre do nono ano que um fato ficou marcado em minha memória. Nesse ano, as aulas eram separadas por sexo e o professor escolhia dois ou três alunos para ficarem responsáveis pelas atividades, no caso, pelo jogo, e depois se retirava da aula. No fim do ano estava em recuperação em Educação Física. Não entendi como eu poderia ter pego recuperação em uma disciplina que não tem aula? Como o professor pode avaliar um aluno sem ao menos estar presente na maioria das aulas? Mas tudo bem acreditei que o professor teria uma explicação, e tinha. Segundo ele, a evolução não foi à mesma que a dos demais colegas.

Ora, como poderia ser a mesma? Somos pessoas diferentes, com qualidades, sentimentos e medos particulares. Como eu poderia evoluir dentro de um ambiente como aquele? Mas, mais uma vez, fiquei em silêncio e aceitei a determinação do professor. Fiz a prova e passei. Naquele momento um peso saiu das minhas costas, pensei comigo mesmo: Acabou.

Chegou o momento de enfrentar o Ensino Médio e junto com ele as aulas de Educação Física. As aulas, neste caso, eram ótimas, não eram apenas jogos e competições, tinham exercícios, reflexões, havia aprendizado, evolução. Os três anos do Ensino Médio foram assim, ótimos no que se refere à Educação Física.

¹ Por se tratar de um relato de cunho pessoal, na primeira parte do texto, utilizarei a primeira pessoa do singular. No entanto, na continuidade deste trabalho, optou-se pela forma impessoal.

Concomitante a essa fase de descobertas de si, existia a sombra da responsabilidade de escolher uma profissão a seguir. O que vou ser quando crescer? O que vou fazer da vida? Eram questionamentos diários de qualquer estudante de Ensino Médio.

Quero ser professor. Essa sempre foi uma certeza em minha vida, quero ensinar, aprender, lidar com pessoas. Mas professor de que? Bom, não sei por que, não sei dizer em que momento foi, mas sempre tive a certeza da Educação Física. Sempre. Quando comuniquei aos meus pais sobre a escolha, o apoio foi instantâneo, sem nenhum tipo de interferência eles me apoiaram e me deram condições para estar onde estou. Aos 16 anos entrei no curso de Educação Física Licenciatura da UFSM.

As experiências foram chegando por meio de trabalhos de intervenção em escolas, estágios e seminários. Os estágios foram seguramente um dos pontos altos da formação e o momento que mais ajudou na constituição docente. Foi nesses espaços de inserção no futuro campo de atuação que fez com que minha visão sobre a profissão desse uma virada. Passei de aluno a professor em formação.

O primeiro² dos três estágios, realizado no primeiro semestre de 2016, foi o mais complicado. Era a vez de encarar novamente o Ensino Médio, dessa vez como estagiário. Estava no quinto semestre da graduação. Na escola, estava sozinho, não tinha suporte da universidade e nem uma relação de proximidade com a professora da turma onde realizei o estágio. Os conteúdos a serem trabalhados, sistemas muscular, circular e esquelético, eu recém havia aprendido, a confiança em ensinar era quase que inexistente.

A insegurança era grande, a diferença de idade com os alunos, pequena. Não me sentia professor ainda³, como deveria agir? Foi então que, em alguns momentos, recorri as minhas memórias enquanto aluno para enfrentar determinadas situações. Essas memórias, segundo Tardif (2014) constituem os saberes experienciais e agem como uma fonte de conhecimentos adquiridos a partir de experiências anteriores.

Aprendi muito nesse tempo, com certeza. Mas estava inseguro e inevitavelmente comecei a questionar-me sobre ser professor. Foi então que chegou o segundo estágio, realizado nos anos finais do Ensino Fundamental, também 2016 (segundo semestre do ano). Aqui tudo mudou. As turmas escolhidas foram dois nonos anos e os alunos receberam-me muito bem, assim como toda a escola. As aulas teóricas de estágio na universidade deram suporte, e aos poucos a segurança começou a voltar.

² A grade curricular do curso de Educação Física Licenciatura no CEFD/ UFSM oportuniza três estágios, sendo desenvolvidos em sequência no quinto, sexto e sétimo semestre.

³ É interessante perceber que mais para frente da formação, perceberia que estava tudo bem sentir-se assim, e que na verdade, era normal. A construção do “reconhecer-se” professor é contínua e um processo interminável.

No primeiro semestre de 2017, veio o último dos estágios, realizado nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A escola era a mesma do estágio anterior e as turmas escolhidas foram dois quartos anos. Desta vez, a escolha do que trabalhar estava em minhas mãos, e seguramente este fato mudou tudo neste momento. Poder realizar, com certa liberdade, os conteúdos e a metodologia de ensino, foi uma sensação bastante positiva naquele momento.

Todas essas experiências contribuíram para a construção docente por qual passei e ainda estou passando. Essas experiências narradas aconteceram paralelamente a outras que também foram importantes em minha formação. Falo aqui da pesquisa, ou melhor, da construção de um novo caminho, de uma nova perspectiva e de um objetivo diferente: Ser um professor pesquisador.

Essa parte da minha trajetória começou tardiamente, no quinto semestre da graduação, com a oportunidade de realizar um projeto de pesquisa financiado pelo Programa das Licenciaturas (PROLICEN) vinculado a Pró Reitoria de Graduação da UFSM. O medo do novo pareceu novamente, e a insegurança voltou. Porém, aceitei o desafio. Tudo mudou a partir desse momento.

A pesquisa em questão era sobre a Formação Continuada de professores e a relação desta com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Um assunto totalmente desconhecido por mim, mas que precisei me aprofundar para a realização do trabalho. Com a ajuda de colegas e professores, a identidade de pesquisador brotou em minha cabeça, e até hoje, ocupa espaço considerável em meus pensamentos.

O começo dessa jornada de pesquisador foi tímido. A primeira⁴ pesquisa, realizada em 2016, foi mais um momento de descoberta desse novo universo na formação. Com o decorrer do estudo, que caracterizou-se por ser uma revisão bibliográfica, o interesse pela FC começou a aumentar, e com ele algumas coisas pareciam fazer sentido. Entender que a Formação Inicial é apenas o começo de nossa trajetória profissional é uma delas.

No ano seguinte, mais um projeto iniciou-se, também financiado pelo PROLICEN. A segunda pesquisa⁵, iniciada no primeiro semestre de 2017, teve como foco analisar a FC na perspectiva dos professores, que são os protagonistas deste processo (IMBERNÓN, 2009). Para isto, realizou-se um estudo bibliográfico com o auxílio de entrevistas com os professores colaboradores, para melhor compreender as tendências de FC e modelos que são ofertados aos

⁴ Como fruto deste estudo, um artigo foi produzido e publicado em um periódico da área. Está disponível para acesso através do link: <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/26514/pdf>

⁵ A partir do segundo ano de pesquisa, um novo artigo foi publicado e pode ser acessado pelo seguinte link: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/efr/article/view/10825/6487>

docentes, bem como esta está ligada a prática pedagógica.

O que ficou claro com estas pesquisas foi a importância de continuar estudando, de buscar novas formas de trabalho. Os alunos não são os mesmos, o mundo não é o mesmo, porque nós, professores, deveríamos ser? Porém, entender a necessidade de mudança não é o suficiente, é apenas o começo.

É preciso espaços de FC que sejam compatíveis com as necessidades dos docentes e que os mesmos sejam capazes de proporcionar uma reflexão crítica em torno da própria prática.

A Formação Continuada, entendida não apenas como um processo organizado de atualização em função de uma carreira docente diversificada, mas sim como um processo que abrange a dimensão crítico-reflexiva, que entende o professor enquanto sujeito historicamente situado e que articula os saberes científicos, pedagógicos e de experiências docentes, de modo a promover a autonomia com os demais sujeitos do processo educativo (FALSARELLA, p. 67, 2004).

Entender que a constituição profissional de um professor é permanente e contínua é um dos pontos que marcaram minha trajetória enquanto pesquisador. Além disso, inúmeras indagações surgiram com o encerramento destes trabalhos, possibilitando novas pesquisas. Como ocorre o processo de FC de um professor que está lecionando? Como deve ser um espaço de FC? Como proporcionar momentos de reflexão aos professores? Como os professores se sentem dentro desses espaços? Quais os modelos de FC existentes? Esses modelos são eficazes? E as temáticas, como são escolhidas? Existem programas que aproximam os professores de escola as universidades?

São esses questionamentos que impulsionaram as pesquisas que sucederam a graduação. A primeira, e já finalizada⁶, está relacionada ao papel da gestão escolar na FC de professores – realizada através do Programa de Pós Graduação em Gestão Educacional, ofertado pelo Centro de Educação da UFSM –. E a segunda, foco deste texto, efetuada a partir do Programa de Pós Graduação em Educação Física – Mestrado em Educação Física.

A pesquisa do curso de Mestrado em Educação Física teve início no segundo semestre de 2018 e caminhou para seu fim no ano de 2020, e está ligada ao Programa Residência Pedagógica e suas contribuições no processo de FC de professores⁷ que atuaram como preceptores deste programa. Segundo a CAPES, que está atribuída ao Ministério da Educação – MEC, o PRP faz parte das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores, e tem como objetivo aperfeiçoar as ações dos estágios supervisionados e qualificar a FI.

⁶ Como fruto dessa pesquisa, um capítulo de livro foi publicado, estando disponível para acesso através do endereço eletrônico: <https://drive.google.com/file/d/1NLYyk4pJiGK7vVTNUdjv5xgTkMX6Vg-o/view>

⁷ Para este estudo e análise não tem valor científico identificar o gênero dos colaboradores, por isso, utilizar-se-á sempre a palavra professores.

Considerar o PRP como um espaço de FC, ou seja, um momento que possibilita aos professores preceptores refletir sobre sua própria prática pedagógica, além de discutir e construir possibilidades que possam ser envolvidas em seus trabalhos didáticos, é o ponto de partida deste estudo.

É nessa perspectiva que se pode entender o processo de FC como um importante aliado dos professores na hora de buscar alternativas teóricas e práticas para encontrar possíveis soluções de problemas que se constituem cotidianamente em suas aulas (SILVA, 2007).

Os alunos, como dito anteriormente, não são os mesmos, os interesses não são os mesmos, o papel do professor também sofreu mudanças, e com isso novas demandas apresentam-se aos docentes, e mais uma vez, a FI apresenta algumas limitações, como por exemplo, a distância presente entre a formação e o campo de atuação, nesse caso a escola.

A universidade, em nossa cultura, é fortemente vinculada à formação da mão de obra e produção de conhecimentos, na maioria das vezes desconectados da realidade escolar. A escola, por sua vez, é considerada como instituição responsável simplesmente pela transmissão de conhecimentos, tidos como permanentes. A pouca relação estabelecida entre esses dois âmbitos educacionais faz com que os acadêmicos conheçam somente teoricamente o contexto escola e a escola apenas reproduza os conhecimentos, decorrente da falta dessa relação de aproximação entre universidade e escola (FRANCHI; NORA; RIBAS, 2016, p.118).

Por isso a FC é importante, para dar suporte aos professores, para proporcionar espaços de debates, de reflexão e de construção de novos caminhos pedagógicos. Além disso, sabe-se que a sociedade, e com ela a educação, vem sofrendo grandes mudanças no decorrer dos anos. A educação brasileira passa, ainda, por um momento de crise e questionamento, e o professorado é constantemente atingido pela censura e falta de reconhecimento advindas de inúmeros discursos pregados contra a classe. Discursos que parecem desconhecer as condições de trabalho precárias enfrentadas pelos docentes, que desconhecem os sacrifícios por quais os professores passam diariamente e que desconsideram a capacidade intelectual de um professor.

Esses desafios somam-se aos mais variados obstáculos na vida profissional de um professor, e por isso, justifico a importância deste estudo, entendendo a necessidade de proporcionar discussões que considerem o conhecimento dos professores que estão na escola. E como fazer isso sem narrar à trajetória de alguns desses guerreiros que batalham há anos por um mundo melhor? É isso que se pretende com o estudo, trazer para o centro do debate o processo de FC de professores que atuam como preceptores do PRP, ou seja, compreender como esses professores elaboram conhecimentos e como essas experiências compartilhadas a partir dos encontros de formação corroboram em sua prática pedagógica.

Além disso, como objetivo tem-se analisar momentos de reflexão dos docentes através do PRP e como esses momentos constituem a FC, bem como utilizar-se da tessitura dos diários de campo e das narrativas, construídas a partir das entrevistas, para perceber a importância atribuída pelos docentes aos conhecimentos produzidos a partir do PRP. O estudo busca também, verificar como a experiência compartilhada do PRP possibilita que o professor se coloque em FC, e ao mesmo tempo perceba seu papel de coformador dos residentes.

Pretende-se com o estudo, então, pesquisar e refletir sobre estes assuntos, tendo a intenção de devolver o protagonismo das ações pedagógicas aos professores. Neste viés, sinalizo que o problema de pesquisa é: Como ocorre o processo de Formação Continuada do professor dentro do Programa Residência Pedagógica e como este docente reconhece a importância dessa experiência em sua prática pedagógica?

Com isso apresenta-se, em um primeiro momento, um mapeamento de estudos já realizados na temática, entendendo a necessidade de delinear o caminho teórico percorrido para a pesquisa. O referencial teórico dispõe de três partes, são elas: Programa Residência Pedagógica; Formação Continuada de Professores – Desafios e Perspectivas; e Prática Pedagógica Docente.

Continuando em sua estrutura, apresenta-se ainda, o caminho metodológico contendo todos os passos percorridos para a conclusão da pesquisa. Chegando enfim, na parte final do texto, onde coloca-se em destaque os resultados e sua discussão, com base nos dados coletados e na literatura existente.

2. CONSTITUIÇÃO DO TEMA – CAMINHOS TEÓRICOS

Entende-se que para melhor construir o caminho teórico do estudo, é necessária uma busca mais detalhada em referenciais da área acerca da temática de FC e do PRP. Consideramos importante justificar nossa visão epistemológica a partir de conhecimentos já referenciados por colegas pesquisadores.

A partir disso, realizou-se em um primeiro momento, uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com os seguintes descritores: Formação Continuada; Residência Pedagógica; e Educação Física. Para delimitar o período de produções, optou-se por estudos produzidos entre 2009 (dois mil e nove) e 2019 (dois mil e dezenove). Havia a suspeita, antes mesmo de realizar a busca, da possibilidade de encontrar poucos trabalhos realizados sobre o assunto, suspeita essa que se confirmou. Em uma busca detalhada e específica, o resultado foi à inexistência de trabalhos construídos acerca do PRP e sua relação com a FC, isso pode estar relacionado com o início recente do programa, que se deu pelo edital n. 06/2018⁸ CAPES.

Como na plataforma BDTD não houve êxito em encontrar estudos, embora este fato seja relevante para mostrar a necessidade de pesquisas que discutem o PRP, em um segundo momento realizou-se uma busca em eventos da área que poderiam tratar dessa questão. Ao procurarmos as temáticas nesses contextos de forma ampla na internet, chegou -se ao VII Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC), VII Seminário do PIBID e I Seminário do Residência Pedagógica, realizado na Universidade Estadual do Ceará, em 2018.

A escolha por esse evento em específico foi baseada na ampla diversidade de estudos que traziam problemáticas teorizadas com o foco no PRP. Ao se deparar com o I Seminário do Residência Pedagógica, entendemos ser o local certo para identificar os caminhos que as discussões sobre o programa estavam tomando. Por isso, a busca em eventos encerrou-se nesse seminário em específico.

A temática central do ENALIC era: Educação e Resistência – A formação de professores em tempos de crise democrática. Uma das propostas do evento era apresentar os primeiros estudos sobre o PRP, através do I Seminário do Residência Pedagógica. Então, buscou-se nos

⁸O edital n 06/2018 tinha como objetivo selecionar, no âmbito do Programa de Residência Pedagógica, Instituições de Ensino Superior (IES) para implementação de projetos inovadores que estimulassem articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018> – Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf

anais trabalhos que discutissem o programa e a FC. Com a busca, chegamos aos três trabalhos abaixo listados na quadro1, o qual foi construído para melhor organizar os resultados da busca. Após o quadro demonstrativo, iremos comentar os estudos encontrados de forma a entender o que se tem discutido no âmbito desta temática.

Quadro 1 – Mapeamento Teórico

TÍTULO	OBJETIVOS	RESULTADOS	AUTOR/AUTORA	ANO
Residência pedagógica em educação física no colégio de aplicação da UFPE: novas possibilidades e experiência para formação inicial e continuada	Analisar a residência pedagógica enquanto possibilidade de experimentação pedagógica diferenciada, vislumbrando a formação inicial e continuada.	O Residência Pedagógica se constitui como uma efetiva possibilidade de experimentação pedagógica porque amplia o olhar sobre a prática pedagógica a partir do intercâmbio de propostas e ideias entre sujeitos que estão em momentos diferentes de formação.	LUCENA et al.	2018
O programa residência pedagógica como encontro entre a formação inicial e contínua de professores	Discutir os limites e possibilidades do PRP como encontro entre a formação inicial e continuada de professores na Unilab	As formas de interação dos sujeitos com a profissão e as possibilidades de registro das reflexões sobre os desafios de ensinar e aprender constituem-se ao mesmo tempo com limites e possibilidades do PRP como encontro entre a formação inicial e contínua de professores.	COSTA et al.	2018
A experiência de implantação do programa de residência pedagógica da UEMA	Objetiva analisar a experiência inicial de implantação do Programa de Residência Pedagógica (RP) na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)	Acredita-se que o programa em questão será exitoso, uma vez que a IES tende a aprender com esta nova experiência, entre outras coisas, que o preceptor poderá ser auxiliado nas atividades pedagógicas na sala de aula e participará de formação continuada na IES;	Quésia Duarte da Silva	2018

Fonte: Elaborado pelos Autores.

O primeiro trabalhado, intitulado *Residência pedagógica em educação física no colégio de aplicação da UFPE: novas possibilidades e experiência para formação inicial e continuada*, é de autoria de Lucena et al. (2018). O objetivo deste estudo foi de analisar o PRP como possibilidade de um novo caminho pedagógico tendo como eixo central a formação inicial e continuada a partir das múltiplas vivências estabelecidas pelo programa. Como metodologia o estudo teve caráter qualitativo e descritivo, e ainda realizou-se uma análise documental em cima de documentos como o Plano Nacional da Educação (PNE).

A partir do estudo de Lucena et al. (2018), chegou-se à conclusão de que o PRP já estava sendo planejado juntamente ao lançamento do PNE, tendo como um dos grandes pilares a FC, porém, ao longo do processo de implantação, acabou sofrendo várias modificações, ficando assim, quase que totalmente direcionado a alunos da graduação. A pesquisa também faz menção a importância da relação estabelecida entre pessoas que estão em diferentes níveis de atuação (alunos/as bolsistas, professores/as preceptores/as e coordenadores/as) oportunizada pelo programa, o qual gera uma grande troca de experiências proporcionando assim, um momento de enriquecimento da formação, seja ela inicial ou continuada.

O estudo de Lucena et al. (2018) traz ainda, o momento de reflexão pedagógica possibilitado pelo programa, considerando este como grande aliado da qualificação docente, apresentando aos preceptores novos significados e caminhos da prática.

Na mesma linha de discussão, o trabalho apresentado por Costa et al. (2018), intitulado *O programa residência pedagógica como encontro entre a formação inicial e contínua de professores*, também apresentado no ENALIC, buscou entender e analisar as possibilidades oferecidas pelo PRP no que tange o encontro entre FI e FC. O trabalho em questão traz para a discussão o sentido dado ao programa, ou seja, aproximar os professores em FI ao contexto real das escolas, fortalecendo a relação entre as instituições educacionais.

Como resultados encontrados a partir da pesquisa feita por Costa et al. (2018), entende-se que os objetivos estabelecidos pelo programa apontam para uma perspectiva crítica e reflexiva da ação docente, rompendo com a lógica tecnicista e prática do trabalho do professor. Além disso, os conteúdos propostos pelo programa corroboram com esta perspectiva, uma vez que os mesmos estão pautados na constituição docente buscando uma relação de proximidade com o chão da escola, entendendo a importância desse momento para a complexa formação docente. Nota-se um olhar reflexivo sobre a prática pedagógica muito forte nesse contexto, considerando o destaque dado às interações entre escola e universidade. Valoriza-se aqui, de acordo com o estudo, a aproximação de futuros professores com seu campo de atuação.

Por fim, o terceiro trabalho encontrado no ENALIC, tem como título *A experiência de implantação do programa de residência pedagógica da UEMA*, cuja autora é Quésia Duarte Da Silva (2018). O objetivo do estudo foi analisar os primeiros momentos da implementação do programa na Universidade Federal do Maranhão (UEMA).

A pesquisa de Silva (2018) coloca em discussão a resistência enfrentada pelo programa dos discentes e docentes do Maranhão devido a dois fatores: o fato de ser uma iniciativa nova e o quase que total desconhecimento acerca do funcionamento do mesmo; e o outro fator é a instabilidade política e social brasileira. Questões que tangenciam e dificultam a implantação do programa são destacadas nesse estudo, tais como: o aproveitamento do Residência Pedagógica como Estágio Supervisionado, e o número alto de bolsistas exigidos por cada subprojeto. O trabalho traz em sua conclusão que, embora haja desafios a serem superados, o PRP deve ser, no futuro, um projeto com êxitos e contribuições na formação de professores, uma vez que este oportuniza experiências variadas aos seus participantes.

Ao pesquisar e refletir um pouco destes estudos apresentados no ENALIC, pode-se entender o que vem sendo discutido sobre essa nova iniciativa da CAPES. O que se percebe é que há contribuições tanto para a FI quanto para a FC, ainda que seja uma proposta recente. A intenção desse levantamento bibliográfico é justamente essa, compreender o caminho que está sendo construído acerca desta temática e direcionar o estudo nesta investigação de mestrado intitulada *Narrativas de Formação Continuada de Professores de Educação Física: Programa Residência Pedagógica*.

Podemos ainda, perceber, que o a iniciativa do PRP vem sendo tratada muito fortemente, como uma alternativa de aproximação entre instituições de ensino superior e de ensino básico, rompendo com a lógica reprodutivista das escolas, e compreendendo-as como lócus de produção de novos conhecimentos. Embora alguns dos trabalhos apontem para a possibilidade do programa atuar como um momento formativo, pouco se tem discutido efetivamente sobre a hipótese do mesmo ser um espaço de FC. Portanto, entender o PRP como espaço de FC, através das mais variadas experiências oportunizadas pelo programa, é um passo importante a ser construído. Assim, identifica-se que o caminho teórico da pesquisa foi um mapeamento importante de imersão nos estudos da área, justificando esta investigação a que se propõem e que está em diálogo com as pesquisas já realizadas.

3. REFLETIR PARA AVANÇAR

Com o caminho teórico delimitado e com a constatação de que as pesquisas que se referem ao PRP e sua relação com a FC de professores estão em processo inicial de desenvolvimento, partir-se-á neste momento, para uma reflexão a partir de discussões com autores referências que realizaram estudos neste contexto. Dividiremos esse capítulo em três partes.

A primeira delas, fala especificamente do PRP. Como surgiu, quais são seus objetivos e suas pretensões são questões que estarão nessa parte do texto. Além disso, objetiva traçar um caminho que mostre como o PRP constitui-se como Política Nacional de Formação de Professores, e como o mesmo, pode vir a ser considerado um espaço de FC para os preceptores. Já na parte intitulada de “Formação Continuada de Professores – Desafios e Perspectivas”, a ideia é apresentar uma discussão acerca dos processos formativos por qual passam os professores, dando destaque para o processo de FC. Para isso, falar-se-á sobre conceitos, tanto de FI quanto de FC, desafios e importância da FC na atuação docente.

Por fim, por entendermos que é na prática pedagógica dos professores que há o encontro entre PRP e FC, traremos para o debate questões referente a essa prática. Partindo de uma ideia geral e indo em direção à especificidade da Educação Física, discutiremos sobre o que constitui uma prática pedagógica.

Lembramos aqui, que esses assuntos são os pilares centrais da pesquisa, e que por esse motivo, estarão imbricados em todo o trabalho. Sendo esse capítulo destinado a uma breve reflexão que sustentará o resto da pesquisa, buscando um aporte teórico para a seguinte discussão de resultados.

3.1 PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Este subcapítulo traz para o centro da discussão o PRP e suas especificidades, trazendo ainda, seus objetivos e intenções. Porém, antes de adentrarmos no campo específico do PRP, faz-se necessário uma breve contextualização de seu surgimento, que se deu recentemente, por meio de uma reformulação de outro programa, o PIBID. Falar-se-á aqui, especificamente do caso da UFSM, localizada no interior do Rio Grande do Sul.

O PIBID ou Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, foi implementado pelo Ministério da Educação a partir de 2007, como parte das ações da Política

Nacional de Formação de Professores. Entre seus principais objetivos, esta o de qualificar a FI de professores. Especificamente no curso de Educação Física do CEFD/UFMSM teve seu início em 2009, através do Subprojeto Educação Física – Cultura Esportiva na Escola, contendo dois núcleos.

Muitas são as contribuições do PIBID no que diz respeito à FI e FC de seus participantes, como pode-se perceber com estudos desenvolvidos por autores como Sawitzki, Rosa, Gama (2016); Tomazetti, Lopes (2013). Segundo esses estudos, uma das maiores contribuições do programa foi a aproximação entre universidade e escola, possibilitando um estreitamento da relação dos futuros professores com o seu campo de atuação, além de proporcionar espaços de FC para os professores participantes.

Com o passar dos anos, e com o auxílio de estudos que apresentavam o feedback do programa, o PIBID foi sofrendo alterações. Através do edital número 7/2018⁹, a CAPES, apresenta o reformulado PIBID, com os seguintes objetivos:

- I. Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II. Contribuir para a valorização do magistério;
- III. Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV. Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de circulação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- V. Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- VI. Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Os objetivos apresentados nesse “novo” PIBID não são diferentes do que já vinha sendo realizado. Percebe-se, também, que em nenhum momento é posta a questão da FC em seus objetivos, situação que se repetirá no PRP. Apenas se faz menção ao papel de coformadores que os docentes exercem ao se aproximarem dos acadêmicos.

A intenção de apresentar brevemente o PIBID é demarcada pelo fato de que o PRP surgiu a partir dessa reformulação citada. Como veremos a seguir, os modelos dos programas são parecidos, uma vez que ambos contemplam a Política Nacional de Formação de Professores.

O edital nº 7/2018 lançado pela CAPES, trouxe mudanças significativas para o desenvolvimento do PIBID, mudanças que estão relacionadas com o surgimento do novo PRP.

⁹ Disponível em: [http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-7-2018- PIBID.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-7-2018-PIBID.pdf)

A principal delas está descrita no item VI do referido edital, onde apresenta-se os requisitos para a participação no programa.

Segundo a CAPES, são requisitos mínimos para o recebimento de bolsas de iniciação à docência:

- I. Estar regularmente matriculado na primeira metade do curso de licenciatura da IES, conforme definido no item 2.3.1.1 (considera-se discente na primeira metade do curso aquele que não tenha concluído mais de 60% da carga horária regimental do curso);
- II. Ser aprovado em processo seletivo realizado pela IES;
- IV. Declarar que possui pelo menos 32 (trinta e duas horas) mensais para dedicação às atividades do Pibid;
- V. Firmar termo de compromisso.

O destaque aqui vai para o primeiro tópico, ou seja, estar matriculado ainda na primeira metade dos cursos de licenciatura. Essa é a principal mudança no novo PIBID, e também a principal diferença entre o PIBID e o PRP, como veremos mais adiante.

Após a reformulação do PIBID, a portaria nº 38¹⁰, de 28 de fevereiro de 2018, institui o PRP. Onde, considerando a Política Nacional de Formação de Professores, resolveu em seu primeiro artigo:

Art.1º Instituir o Programa Residência Pedagógica com a finalidade de apoiar Instituições de Ensino Superior (IES) na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica.

Ainda segundo a portaria nº 38/2018, o público alvo do programa são alunos dos cursos de licenciatura ofertados na modalidade presencial ou no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), por IES pública e privada sem fins lucrativos.

Partimos agora para os objetivos traçados pelo PRP. A partir da portaria nº38/2018, nota-se que o programa está fortemente focado na reformulação dos estágios supervisionados e na implementação da Base Nacional Comum Curricular, como podemos ver a seguir:

- I. Aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e que conduzam o licenciando a exercer de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
- II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
- III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e aquelas que receberão os egressos das

¹⁰ Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/01032018- portaria-n-38- de-28-02-2018-residencia-pedagogica.pdf>

licenciaturas, além de estimular o protagonismo das redes de ensino na formação de professores; e
 IV. Promover a adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular.

Com a instituição do PRP foi lançado, posteriormente, o edital nº06/2018 pela CAPES, onde se apresenta uma chamada pública para que as IES pudessem propor projetos que se adequassem a proposta geral do PRP.

Também presente no edital nº06/2018, estão algumas definições gerais acerca do PRP, são elas: a residência pedagógica é uma atividade de formação realizada por um discente regularmente matriculado em curso de licenciatura e desenvolvida numa escola pública de educação básica, denominada escola-campo; a residência pedagógica terá o total de 440 horas de atividades; na escola-campo, o residente será acompanhado por um professor da educação básica, denominado preceptor; e a coordenação do projeto institucional de residência pedagógica será realizada por um docente da IES, denominado coordenador institucional.

O referido edital apresenta também os requisitos mínimos para a obtenção de bolsas na modalidade residente (alunos da graduação), são eles:

- I. Estar regularmente matriculado em curso de licenciatura da IES na área do subprojeto;
- II. Ser aprovado em processo seletivo realizado pela IES;
- III. Ter cursado o mínimo de 50% do curso ou estar cursando a partir do 5º período;
- IV. Declarar ter condições de dedicar 440 horas para o desenvolvimento das atividades da residência pedagógica;
- V. Firmar termo de compromisso.

Há certa semelhança com os requisitos solicitados pelo PIBID, mas como já citado anteriormente, a maior diferença está na obrigatoriedade do aluno estar na metade final do curso de licenciatura. Seguindo ainda nas etapas que o PRP se concretiza, será elencado a parte que se refere aos professores da Educação Básica. Para participar do programa como preceptores, os docentes precisam cumprir, de acordo com o edital nº06/2018, no item 6.5 de seu documento, os seguintes requisitos:

- I. Ser aprovado no processo seletivo do Programa realizado pela IES;
- II. Ser licenciado na área/disciplina do residente que irá acompanhar;
- III. Possuir experiência mínima de 2 (dois) anos no magistérios na educação básica;
- IV. Ser professor na escola participante e ministrar a disciplina na área do subprojeto;
- V. Declarar que possui disponibilidade de tempo necessário para realizar as atividades previstas para sua atuação no projeto;
- VI. Firmar termo de compromisso.

Vale destacar que o edital nº 06/2018, é direcionado para as IES, que se tivessem interesse em participar do programa, deveriam apresentar suas propostas. Em um segundo momento, novos editais foram lançados para a seleção de escolas-campo, alunos residentes e professores preceptores.

A proposta apresentada pela UFSM, em seu projeto institucional de Residência Pedagógica, traz como objetivos traçados, além dos já citados pela portaria nº38/2018, os seguintes tópicos: sintonizar a interação entre a IES e a escola, propiciando uma formação coerente com a efetiva prática docente e o incentivo à autonomia; e 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, tais como: produção de materiais didáticos originais, realização de ações que integrem toda a comunidade escolas, o aprimoramento da formação continuada de professores por meio de oficinas, seminários e palestras.

Há na proposta institucional também, uma ideia de formação ofertada aos professores da educação básica que atuariam como preceptores no PRP. Essa formação tem cerca de 32 (trinta e duas) horas de duração, e tem como objetivo o seguinte: o alinhamento com as expectativas das redes de ensino, com a avaliação que os professores das escolas-campo fazem de sua própria formação inicial e de suas expectativas e sugestões para a formação prática de professores, bem como a aderência às orientações oficiais acerca da estruturação curricular de cursos de formação de professores.

Após o lançamento do edital 06/2018 que tinha como objetivo selecionar propostas de IES para o programa, a CAPES lançou então, o edital nº025/2018¹¹ que servia para que as escolas públicas¹² demonstrassem interesse em participar do PRP. Para tal, bastava que a escola, por meio de uma carta de interesse, demonstrasse seu apreço pelo programa, sendo assim, previamente cadastrada no banco de dados.

Com as escolas já cadastradas, era preciso selecionar os professores preceptores, foi então que surgiu o edital nº032/2018¹³, que visava à seleção de professores preceptores da educação básica que acompanhariam alunos residentes. No presente edital, são descritas as

¹¹ Disponível em: <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/prograd/wp-content/uploads/sites/342/2018/05/6e6031ef-b7b1-45d6-93c3-64d16839ebad.pdf>

¹² Neste caso, eram escolas que pertencem a 8ª Coordenadoria da Educação.

¹³ A Universidade Federal de Santa Maria, por meio da Pró-Reitoria de Graduação – Coordenadoria de Planejamento Acadêmico, torna público o Edital de Seleção de Preceptores(as) (professores(as) da educação básica que atuem em uma das escolas previamente cadastradas no Sistema CAPES/Residência Pedagógica) para atuação no Programa de Residência Pedagógica. Disponível em: <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/prograd/wp-content/uploads/sites/342/2018/07/a704c447-47f1-41f5-87f3-f70c5398bf23.pdf>

atribuições dadas aos preceptores, uma vez selecionados para o PRP. São elas: elaborar, em conjunto com o (a) docente orientador (a) da respectiva área e os (as) alunos (as) residentes, um Plano de Atividades de Residência, contendo o detalhamento das atividades a serem desenvolvidas, respeitando a distribuição da carga horária; acompanhar os (as) residentes de seu respectivo núcleo no desenvolvimento das atividades descritas no plano; e participar, após ser selecionado (a), do curso de formação oferecido pela UFSM.

O professor que tenha sido selecionado através do edital nº 032/2018 da CAPES, devia cumprir com suas atribuições, e com isso, ganhar o direito de uma bolsa no valor de 750,00 (setessentos e cinquenta reais), durante um período de no máximo, 16 meses, considerando qualquer edição do programa.

Assim como o PIBID, o PRP, em seus editais não fazem menção direta, em nenhum momento, a possibilidade de FC existente nesse espaço. De fato, é importante que momentos como estes, de aproximação com o futuro local de trabalho, estejam presentes na FI, e considerá-los como oportunidade de atualização pedagógica para os professores que atuam como preceptores deveria ser um dos objetivos do PRP.

Considerando que o PRP está inserido em diferentes locais de ensino – escolas e universidades – e que participam deste, pessoas em níveis de ensino distintos – professores da educação básica, professores em formação inicial e professores de IES –, pode – se perceber que o programa apresenta espaços de conhecimentos compartilhados, seja através das reuniões semanais que ocorrem na universidade, com a intensão de avançar nas discussões acerca do andamento do projeto ou nos momentos de trocas de experiências entre professores preceptores e alunos residentes.

Esses espaços de compartilhamento de experiências, vivências e angústias/questionamentos, são momentos de pura reflexão acerca da prática docente e suas nuances, e proporcionam um enriquecimento não só da FI dos alunos, mas também do processo de FC no qual os professores preceptores se inserem ao entrar no PRP.

3.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES – DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Compreender a constituição docente como um processo contínuo e permanente é nosso ponto de partida neste estudo, uma vez que é nesse momento que se entende a importância da FC na prática pedagógica. Antes de adentrarmos, propriamente na FC de professores, buscou-se trazer pontos importantes para a formação como um todo (FI e FC).

A formação docente vem sendo bastante discutida nas últimas décadas através de estudos como (VEIGA, 2012; FIGUEIREDO, 2014; GARIGLIO, 2013; IMBERNÓN, 2009) e vários são os fatores que originaram esses debates: globalização, alunos diferentes, sociedade e comunidades que mudam rapidamente e o surgimento de novos contextos.

Mas afinal, o que é formação? O que é Formação Inicial? E o que se entende por Formação Continuada e por constituição docente? São perguntas com várias respostas e com muitas possibilidades de reflexão. Partimos do começo, Formação (do verbo formar, significa – Ação de formar, decriar dando forma, defabricar – In.: Dicio, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020¹⁴), indo mais a fundo no significado da palavra, tem-se como definição de Formação – um modo de criação, educação e instrução – será esse o significado de formar? Não entraremos na questão fonética da palavra formar, considerando-a como um aglomerado de conceitos e releções pertinentes ao trabalho. Deixando para trás a origem do significado da palavra e adentrando no campo conceitual da formação, trazemos à tona o entendimento desta como algo contínuo, conjunto entre a FI e a FC, e além destas, as mais variadas experiências práticas da vida, ou seja, estamos sempre sendo formados. Mais que isso, estamos em formação e simultaneamente formando. Nesse sentido, faz-se referência as palavras de Paulo Freire, que acredita em um professor pesquisador.

Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, p.30-31, 2013).

Formamos pessoas e somos formados através de nossas experiências, reflexões e discussões. Somos formados a partir das relações sociais, familiares, profissionais, enfim, tudo é capaz de modificar nosso *eu* pessoal e profissional. Por isso, considera-se toda experiência um importante momento de construção da identidade profissional.

Ao entender o processo de constituição docente como constante e permanente, adentramos no campo da FC, que atua como possibilidade de atualização pedagógica e que promove debates e reflexões sobre a prática pedagógica, que oportuniza mudanças na concepção do trabalho docente. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e Formação Continuada, resolução número 2 de 2015, em seu artigo 16 relata que:

¹⁴ Disponível em: <https://www.dicio.com.br/formacao/>

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento.

Ainda permeando pela concepção de FC, entende-se que esta proporciona um seguimento no processo formativo dos professores, estando diretamente ligada a FI.

A formação continuada, ao longo da história da formação de professores, apresenta – se, entre outros motivos, como a solução para os problemas gerados na formação inicial e consequente melhoria dos processos de ensino-aprendizagem (SILVA, p.60, 2007).

Apesar de não concordarmos com termo “solução”, usado pela autora, entendemos que a FC surge como complementação da FI, e que ambas estão diretamente ligadas. Parte-se da ideia de que a FI não contempla todas as demandas docentes, o que na verdade, é bem compreensível, uma vez que as mudanças sociais ocorrem de maneira veloz, e às vezes é precisomais do que o básico – FI – para atender as necessidades dos novos alunos.

Ao longo dos anos, a FC vem se destacando em alguns estudos (BORGES, 2019; IMBERNÓN, 2009) que a tratam como alternativa de qualificação docente, como já retratado, mas por que, muitas vezes, não consegue contribuir de forma efetiva na prática docente? Será que os espaços de FC atendem as inquietações dos professores? Há condições para a realização desta prática?

Existem inúmeros espaços de FC, mas esses espaços proporcionam um momento de reflexão, de debates e construção de novos conhecimentos ou são apenas momentos onde um expert em determinado assunto palestra para os professores, desconsiderando suas experiências de vida? Sim, são muitas as questões para serem respondidas, mas deixamos claro aqui nosso interesse de refletir e debater sobre elas e não de responde-lás de forma sintética.

Deixando de lado os inúmeros questionamentos trazidos anteriormente, partimos agora para a discussão dos espaços de FC e de sua elaboração. O que se tem na maioria das vezes, são cursos, seminários, palestras e congressos que ocorrem de maneira superficial, ou seja, não há um diálogo com a realidade docente (IMBERNÓN, 2009).

Ao encontro desse entendimento, Biazi e Tomé relatam a importância de considerar a FC um momento de diálogo com a própria prática, refletindo criticamente suas ações, estabelecendo novos sentidos.

A formação continuada não pode ser concebida apenas como um meio de acumulação de cursos, palestras, seminários, de conhecimentos ou técnicas, mas um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de construção permanente de uma identidade pessoal e profissional em interação mútua (BIAZI; TOMÉ; p. 139, 2011).

Para que a FC seja um momento de reflexão e atualização pedagógica é preciso que os professores consigam discutir, debater e construir novos caminhos e significados a partir de sua prática. É preciso devolver o protagonismo aos docentes. Para isso, faz-se necessário romper com o pensamento de que a escola não produz novos conhecimentos, e que ela apenas reproduz o que se é produzido nas instituições superiores.

Considerar os docentes como intelectuais que produzem conhecimento diário é um passo importante na busca de uma FC de qualidade, pois além de estarem buscando novos conhecimentos, os professores estão atrás de discussões que problematizem sua realidade educacional (IMBERNÓN, 2009).

O que se tem atualmente, na maioria dos casos, é espaços que trabalham na lógica das palestras, desconsiderando totalmente o conhecimento e a bagagem intelectual e cultural dos professores.

O desconforto de práticas formativas baseadas em processos de um expert infalível ou acadêmico (em que o professorado é tido como um ignorante que assiste a sessões que pretendem “culturizá-lo” profissionalmente) que tenta solucionar os problemas do professorado, muitas vezes sem experiência prática do (a) formador (a), demandando metodologias diferentes na formação (IMBERNÓN, p. 21-22, 2009).

Esse tratamento geralmente dado aos professores durante os períodos de formação, colocados ao lado das questões de tempo disponível, valores envolvidos e sacrifícios precisos, acabam distanciando os docentes do processo de FC.

Os estudos desenvolvidos por Veiga (2012); Figueiredo (2014); Gariglio (2013); Imbernón (2009), Borges (2019) mostram a possibilidade que a FC oferece de atualização e qualificação pedagógica, a partir de momentos de reflexão crítica, debates e construção de novos caminhos. Estes mesmos estudos apontam para obstáculos a serem superados, como o distanciamento entre os espaços formativos e as necessidades docentes, entre outros já mencionados.

Segundo Francisco Imbernón, alguns aspectos são necessários para que a FC seja definitivamente positiva para a prática pedagógica. Todos os estudos confirmam a visão da necessidade de uma série de requisitos organizativos para que a formação permanente possa obter melhores resultados.

O autor começa citando a necessidade das escolas terem um conjunto de normas que sejam assumidas de maneira colegiada e na prática, possibilitando um ambiente escolar democrático e favorável a realização de espaços formativos, e ainda, o diálogo entre professores e direção, no intuito de aproximar a FC as reais necessidades dos docentes (IMBERNÓN, 2009).

Seguindo nessa lógica para as escolas, Imbernón fala ainda da necessidade da equipe administrativa que trabalha com os professores, ser clara quanto as intenções desejadas com a formação, e que, além disso, dê o apoio indispensável ao professorado. Após tratar dessa relação entre os que ofertam a FC e os professores, o autor traz como ponto crucial para o melhor aproveitamento da FC, a adequação das temáticas e dos espaços de FC com as demandas apresentadas pelos docentes (IMBERNÓN, 2009).

Podemos ver que uma das questões mais importantes na FC é a aproximação da realidade dos professores com o processo em si, afinal, o protagonismo desse momento é deles, certo?! Para enfrentarmos esse problema, uma alternativa pode ser o estudo colaborativo, ou seja, estudar *com*¹⁵ os professores, e não sobre eles.

O estudo colaborativo, segundo Borges (2019, p.35), “se refere à ideia de duas ou mais pessoas estudarem coletivamente, visando à reflexão ou o aprendizado sobre uma questão específica”. Compartilhar experiências com outras pessoas pode ser uma opção para um melhor aproveitamento desses momentos formativos, ainda mais se os professores tiverem a chance de participarem ativamente.

Partindo dessa ideia, é que Imbernón (2010, p.26), menciona a importância de:

Ter presente que, sem a participação dos professores, qualquer processo de inovação pode se converter em uma ficção ou em um jogo de espelhos que pode, inclusive, chegar a refletir processos imaginários, quando não simplesmente uma mera alteração técnica ou terminológica promovida a partir do topo. [...] Na formação deve-se trabalhar com os professores e não sobre eles.

Com isso, pode-se dizer que o processo de FC não envolve apenas o espaço oportunizado, mas sim as condições para sua realização e participação, assim como a contribuição de todos os setores envolvidos no processo, ou seja, da escola, gestão, comunidade, governo e claro, dos professores. O que se pretende é deixar claro a importância de compreender a constituição do professor como algo permanente, onde a FC tem papel fundamental na (re) descoberta docente trazendo novos sentidos e significados para a prática.

¹⁵ O termo “*com*”, vem de Molina Neto e Molina (2009), que o definem como uma prática que possibilita pesquisa e aprender com os professores. Discutiremos esse ponto mais para frente do trabalho.

3.3 PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE

*[...] ensinar não é transferir conhecimento,
mas criar as possibilidades para a sua
produção ou sua construção.
Paulo Freire, 2013.*

Nesta parte do texto, apresentaremos uma reflexão acerca da prática pedagógica docente. Ao pensar sobre a prática dos professores, muitos são os aspectos que podem ser considerados integrantes desse momento. Por exemplo, os objetivos da aula, a metodologia escolhida, a concepção de Educação Física, para citar alguns. Junto com essas questões, emerge em nossos pensamentos a ideia do que é ser professor atualmente. Acreditamos que essa problematização está imbricada em todas as relações feitas sobre a prática pedagógica.

Para pensarmos na questão referente a ser professor na atualidade, consideramos as palavras de Prado et al. (2016, p.10):

O professor do presente não pode ser apenas alguém que aplica conhecimentos produzidos por outrem, mas tenha de ser um sujeito que assume a sua prática pedagógica a partir dos significados que ele próprio lhe atribui. Alguém que, porque teve uma miríade de vivências com significados determinantes, é capaz de estruturar e orientar a sua prática, selecionar determinados conteúdos, dar prioridade a certas atividades e aprimorar a competência de aprender a decifrar várias linguagens, percorrer diferentes motivações humanas, ampliar o seu leque de experiências. Alguém que é, sobretudo, capaz de cultivar as diferenças, criar oportunidades para expandir o conhecimento, ampliar a convivência e a sensibilidade na formação do aluno e se configura como modelo de competência e de uma cultura de excelência numa diversidade de imagens e representações.

Segundo os autores ser professor é bem mais complexo do que se imagina, pois envolve múltiplas ações que se inter-relacionam em algum momento. Poderá ser esse momento, a prática pedagógica? Acreditamos que sim, todas as nuances envolvidas no ser professor podem se encontrar em sua prática docente.

Mas então o que vem a ser a prática pedagógica dos professores? É o que iremos discutir agora, começamos com a ideia de Therrien (2002, p.104), que relata a prática pedagógica como uma “diversidade de formas e por meio da multiplicidade de saberes que a permeiam, o que leva a considerar seus autores como autênticos profissionais da educação, produtores de saber com identidade própria”. Nesse sentido, entende-se prática pedagógica docente como a própria atuação do professor diante de seus alunos.

Realacionando essa conceituação de prática pedagógica com a reflexão sobre ser professor, é que Veiga (1999) discorre sobre esta estar ligada a objetividade educacional ou seja, ter objetivos delineados, e ao mesmo tempo, nutrir-se de uma subjetiva docente.

[...] uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. [...] uma atividade teórico-prática, ou seja, formalmente tem um lado ideal, teórico, idealizado enquanto formula anseios onde está presente a subjetividade humana, e um lado real, material, propriamente prático, objetivo (VEIGA, 1999, p.16).

Vários são os autores que contribuem para a problematização deste conceito, além dos já mencionados, destaca-se Maria Isabel da Cunha (1989), Paulo Freire (2013), Mauro Betti (2005), e Walter Bracht (1989, 1997). Sendo este último responsável por inúmeras discussões acerca da Educação Física como prática pedagógica. Trazendo então, a discussão para a Educação Física, a prática pedagógica tem a tarefa de tematizar conteúdos voltados à cultura corporal de movimento, tendo em vista a sua intencionalidade pedagógica, que significa a apropriação crítica da cultura corporal de movimento, articulando organicamente o *saber movimentar-se*, o *sentir movimentar-se* e o *saber sobre esse movimentar-se* (BRACHT, 1997, grifo nosso).

Partindo da ideia de que a prática pedagógica baseia-se na intencionalidade na qual determinado conteúdo é trabalhado, entende-se que esta se encontra em todo o trabalho pedagógico do professor, seja ao construir seus objetivos, ou ao aplicar suas aulas. E qual a relação desta prática com o processo de FC? Qual a importância de relacionar as duas temáticas? Porque é preciso que ambas estejam no mesmo caminho?

Sabe-se que a educação brasileira passa, atualmente, por um momento de questionamentos e incertezas. Incertezas essas que perpassam o cotidiano docente seja em termos de condições de trabalho, surgimento de novas demandas a partir das mudanças sociais ou em relação ao reconhecimento social de sua importância.

A partir dessas constantes mudanças que ocorrem e que acabam impactando diretamente os sistemas educativos e os professores, novas demandas e desafios vão se apresentando diariamente aos docentes, que, por sua vez, devem (re) pensar suas práticas pedagógicas, buscando a melhor forma de atender às necessidades de seus alunos.

Um exemplo dessa questão é a eminente ascensão dos temas transversais como gênero e sexualidade nas escolas (GOMES, 2013). O que acontece é que professores e comunidade escolar não estão preparados para isso. É preciso que haja um trato pedagógico em temas tão delicados, que são culturalmente tratados como tabus, os quais precisam ser quebrados.

Em seu estudo, Gomes (2013) relata a dificuldade que os professores encontram em quebrar seus próprios pensamentos, que são moldados culturalmente, e que por isso, acabam por reproduzir estereótipos históricos que podem interferir de forma negativa na vida de seus alunos. E é dessa forma que uma FC específica e adequada aos desafios que se apresentam se faz necessária.

Além disso, a Educação brasileira vive um momento de grande crise institucional, em que a educação democrática que valoriza a cidadania acaba por ser esquecida a partir de reformas e de mudanças na sociedade (GADELHA, 2017).

A educação, segundo a LDB 9394/96 em seu artigo 2º, tem por finalidade “*o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.*” Destaca-se aqui a palavra cidadania, entendida como condição de quem apresenta direitos e deveres dentro de uma sociedade, mais do que isso, pensar o desenvolvimento pleno do educando, ou seja, reconhecer-se como parte integrante de uma sociedade e com capacidade de agir com autonomia e criticidade, entendendo seu lugar em um determinado contexto. O professor deve estabelecer condições para que isso ocorra, mas isso não vai acontecer se o professor não gozar de condições adequadas para tal.

Podar a liberdade dos docentes, difundir a instabilidade educacional, e tirar das escolas momentos de reflexão social, expressão cultural, problematização dos temas transversais e deixar apenas aspectos técnicos para o mercado de trabalho parece não ir de acordo com o que se espera da educação. Como lidar com essas questões tão presentes no dia-a-dia dos professores? A resposta não é tão simples, se é que existe uma, mas um caminho possível poder ser a FC.

Não são apenas as incertezas propagadas pela sociedade que dificultam o trabalho docente, mas a própria sociedade, ao modificar-se, exige o mesmo dos profissionais da educação.

Novas exigências sociais são impostas à educação e ao trabalho dos professores. A sociedade atual é considerada a sociedade do conhecimento e está caracterizada pela crescente diminuição e reconfiguração dos postos de trabalho. (FERNANDES, p. 83, 2010).

A prática pedagógica é instável, e está ou deveria estar, em constante processo de aprimoramento, adaptando-se as novas realidades dos educandos, e é por este motivo que FC e prática pedagógica precisam andar juntas, a FC surge a partir da prática pedagógica, e a prática pedagógica utiliza da FC para se adaptar a nova realidade educacional. Onde a FC possibilita novos caminhos pedagógicos para o enfrentamento dos desafios que mudam de acordo com os avanços da sociedade, exigindo dos professores, mudanças em sua prática.

4. ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

4.1 PROBLEMA DE PESQUISA:

Como ocorre o processo de Formação Continuada do professor dentro do Programa Residência Pedagógica e de que modo este processo está imbricado em sua prática pedagógica?

4.2 OBJETIVOS DA PESQUISA:

4.2.1 Objetivo Geral

Compreender como os professores, participantes do programa residência pedagógica, elaboram conhecimentos e como essa experiência compartilhada a partir dos encontros de formação corrobora na sua prática pedagógica.

4.2.2 Objetivos Específicos:

Perceber, a partir das narrativas criadas, como os professores compreendem seu processo de Formação Continuada, identificando suas concepções acerca do tema;

Analisar momentos de reflexão docente presentes nos encontros do programa residência pedagógica e o que esse movimento significa na formação continuada dos professores;

Perceber como essa experiência compartilhada da participação no Programa Residência Pedagógica possibilita que o professor se coloque em processo de formação continuada e perceba seu papel de co-formador;

Identificar, no viés da tessitura do diário de campo e a partir das narrativas, construídas durante os encontros do residêncida pedagógica e das entrevistas, qual importância os docentes atribuem aos conhecimentos construídos no encontro do residêncida.

4.3 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa tem caráter qualitativo e tem como uma de suas principais características o fato de que o pesquisador procura entender os fenômenos, segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada, objetivando situar suas interpretações do problema estudado (NEVES, 1996, p. 1).

Neste caso, o fenômeno estudado vem a ser o processo de FC dos professores que participaram do PRP. Entende-se que com o decorrer da pesquisa, e considerando a multiplicidade de instrumentos para a coleta de dados, várias serão as facetas encontradas no que se refere ao processo de FC desses professores.

Considerando seus objetivos, que foram citados acima, a pesquisa caracteriza-se como narrativa, onde o intuito é descrever e analisar todo o problema estudado. Também se busca a compreensão do processo como um todo, e não apenas do produto final (PAIVA, 2008), ou seja, questões que se apresentavam aos professores antes do PRP também são importantes para a posterior interpretação dos dados.

Especificamente para esta pesquisa, a importância da construção de narrativas se encontra na necessidade de compreensão de todos os momentos por quais os professores passaram ao entrar nessa jornada do PRP. Como queremos com o estudo, captar as intenções, desafios, dificuldades, angústias dos colaboradores no que diz respeito a sua prática, é preciso construir histórias que estejam lado a lado com seus sentimentos, por isso, optamos pela narrativa.

Nesse sentido, pode-se perceber algumas características centrais da pesquisa, como por exemplo, a utilização de diferentes recursos metodológicos para melhor captar todas problemáticas presentes nesse momento formativo dos docentes. Além de conter certa cronologia nos dados, no sentido de haver uma interpretação da atuação dos professores antes, durante e após o PRP, a pesquisa também se preocupa com o contexto dos colaboradores envolvidos (CRESWELL, 2014).

4.4 COLABORADORES DA PESQUISA

O estudo teve como critérios de inclusão de colaboradores¹⁶ a necessidade de ter participado e sido aprovado no edital n.32/2018¹⁷ – PROGRAD/UFSM, bem como ser professor preceptor no Programa Residência Pedagógica Educação Física Anos Finais do Ensino Fundamental, considerando que há dois projetos no Centro de Educação Física e Desportos, a escolha por este, se deu pela proximidade já estabelecida com o projeto.

O projeto em que a pesquisa se baseia tinha como coordenador um professor que atualmente é o diretor do CEFD/UFSM. Considerando que os projetos de pesquisa (PROLICEN) mencionados no começo desse texto foram desenvolvidos tendo o mesmo professor como orientador, a opção por esse núcleo do PRP Educação Física foi de certa forma óbvia.

Como já mencionado anteriormente, cada subprojeto do PRP conta com a participação de três professores preceptores, dessa forma, automaticamente, participam da pesquisa como colaboradores os três docentes da Educação Básica que atuam como preceptores. Ambos os professores lecionam em escolas públicas de Santa Maria/RS e para participarem do PRP precisam cumprir alguns requisitos.

Um deles era estar atuando em escolas que já possuem cadastro na CAPES, e para isto, as escolas também participaram de um edital público, disponibilizado pela UFSM, para que pudessem demonstrar interesse em participar do PRP. Após as seleções, foram selecionadas três escolas públicas de Santa Maria/RS.

Após a escolha das escolas, foi a vez da seleção dos professores, que se deu por um edital público. Essa seleção foi organizada pela UFSM, e obedecia alguns pontos básicos de todo edital: inscrição por parte dos interessados e requisitos exigidos. Além de serem professores das escolas selecionadas anteriormente, era preciso estar, no mínimo, a dois anos atuando em escola da rede pública.

Para melhor delinear os colaboradores do projeto, em um primeiro momento foi realizado um pequeno questionário – apêndice 1 – com o intuito de coletar informações acerca do trajeto profissional de cada colaborador, assim como a sugestão de um nome fictício para prezar pelo anonimato dos mesmos. O quadro demonstrativo listado a seguir apresenta de forma

¹⁶ Assim como a palavra professor, a palavra colaboradora (es) será redigida sem a preocupação de identificar o gênero, pois para o trabalho não a interferência nesse aspecto.

¹⁷ Edital N.32/2018 – PROGRAD/UFSM. Disponível em: <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/prograd/wp-content/uploads/sites/342/2018/07/a704c447-47f1-41f5-87f3-f70c5398bf23.pdf>

objetiva as respostas dos colaboradores, logo depois, foram descritas algumas informações de cada um.

Quadro 2 – Questionário Inicial com os Colaboradores

Nome	Idade	Formação	Ano/Instituição	Pós Graduação	Participação em Projetos	Tempo de Docência na Escola de atuação do PRP
Helena	30	Educação Física	2009 – UFSM	Especialização em Educação Física Escolar	Sim	7 anos
				Mestrado em Gerontologia		
Pablo	49	Educação Física	1991 – UFSM	Especialização e Mestrado em Educação Física	Não	4 anos
Pedro	45	Educação Física	2000 – UFSM	Especialização e Mestrado em Educação Física	Sim	17 anos

Fonte: Elaborado pelos Autores.

O quadro acima apresenta de forma sistematizada as informações coletadas a partir do questionário inicial respondido pelos professores colaboradores. Como vimos, Helena foi o nome escolhido pela primeira colaboradora. Com 30 anos de idade e sua FI em Educação Física Licenciatura (2009), a professora ainda possui formação nos cursos de Especialização em Educação Física Escolar (2012) e Mestrado em Gerontologia (2020).

Além disso, quando entrou para o PRP e durante toda sua trajetória, Helena estava participando do projeto de pesquisa intitulado de “O envelhecimento humano na formação de educadores”, fruto de sua pesquisa do curso de Mestrado em Gerontologia. Tendo em vista que a pesquisa foi concluída no começo de 2020, a resposta sobre a participação da colaboradora em projetos foi atualizada.

Helena ingressou no mercado de trabalho por meio de concurso público da Rede de Ensino Estadual do Estado do Rio Grande do Sul. Estando atuando na escola que participa do PRP há mais ou menos sete anos, passando por diferentes funções (professora e cargo de diretoria).

Já o segundo colaborador da pesquisa deu o nome fictício de Pablo, possui 49 anos de idade e é formado em Educação Física pela UFSM, em 1991. Vale destacar que Pablo é o professor que apresenta a formação mais antiga entre os demais, informação que será discutida mais para frente, nos resultados do estudo.

Além de sua graduação, é Especialista (2010) e Mestre (2000) em Educação Física. Ao ser questionado sobre sua participação em algum projeto de pesquisa ou estudo, atualmente, sua resposta foi que no momento não participa de nenhum. Lembrando que essas perguntas foram aplicadas no começo de 2019, por isso algumas informações possam ter alterações.

Sobre seu tempo de atuação na escola onde participa do PRP, Pablo relata que está a cerca de quatro anos lecionando na mesma. Outra informação descrita por Pablo, mas que será refletida, também, mais adiante, é que o professor já atuou como professor universitário, destacando algumas mudanças no que se refere a sua prática pedagógica.

Pedro é o nome fictício escolhido pelo último colaborador da pesquisa. Sua idade é de 45 anos e sua formação, assim como os demais, é em Educação Física (2000) pela UFSM. Vale lembrar que Pedro, assim como Pablo, formaram-se quando o currículo do curso de Educação Física do CEFD/UFSM era unificado, ou seja, Licenciatura Plena.

Continuando seu percurso formativo na UFSM, Pedro concluiu em 2007 sua Especialização em Educação Física e em 2015, tornou-se mestre, também, em Educação Física pela instituição. Durante sua passagem pelo PRP, o colaborador participou de um processo seletivo para o curso de Doutorado em Educação Física, pela Universidade Federal de Pelotas. Pedro foi selecionado para desenvolver o projeto intitulado “Formação profissional e prática pedagógica na escola”. No período em que os questionários foram respondidos, Pedro ainda não havia conseguido sua vaga no curso, porém, segundo ele, participava de outros projetos de pesquisa/estudo, mesmo que estes não tenham sido identificados pelo professor. Por fim, ao ser questionado sobre o tempo em que atuava como professor de Educação Física na escola onde o PRP era realizado, o colaborador Pedro respondeu que está na escola acerca de dezessete anos. Assim, Pedro é o colaborador que está a mais tempo na escola beneficiada pelo programa.

A intenção de trazer essas informações pessoais e formativas dos colaboradores através do questionário é de apresentar de forma clara o perfil profissional de cada um, para melhor compreender os caminhos percorridos até o estudo. Percebe-se ainda que cada um dos colaboradores apresentam características peculiares, analisadas e traçadas a partir das observações realizadas nas reuniões do PRP, além das conversas informais que servem como propulsoras para melhor delinear seus perfis.

Uma informação coletada através das respostas dos questionários diz respeito ao intervalo de formação dos colaboradores. Pablo formou-se em 1991, Pedro nove anos depois, em 2000, e por fim, Helena terminou seu curso de graduação em 2009. Questões curriculares certamente estão imbricadas nas concepções de Educação, Educação Física e Prática Pedagógica dos professores.

Na primeira parte dos resultados, traremos para discussão essa questão, onde de forma mais descritiva explanaremos os conhecimentos advindos de sua formação de cada um dos professores. Para isso, considerou-se, além dessas informações iniciais citadas acima, sua participação nas reuniões, bem como os escritos dos diários de campo, e por fim, das entrevistas realizadas individualmente.

4.5 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Considerando que o trabalho se propôs a compreender como ocorre o processo de FC de professores que participam do PRP e como essa experiência corrobora em sua prática pedagógica, além de analisar os momentos de reflexão docente construídos a partir do PRP, bem como identificar como o professor percebe seu papel de co-formador e que importância ele dá a esses conhecimentos produzidos, os instrumentos escolhidos para a coleta dos dados foram: Questionário Inicial; Diários de Campo; e Entrevistas Semiestruturadas.

Vale destacar, que as conversas informais realizadas com os colaboradores da pesquisa em diferentes momentos, foram consideradas na hora de construir os diários de campo, constituindo-se, então, uma forma de coletar dados. A seguir, veremos uma explicação detalhada de cada instrumento, bem como dos objetivos específicos para estar compondo este estudo.

4.5.1 Questionário Inicial

O questionário inicial, disponível no apêndice 1, trata de questões fechadas e objetivas, como por exemplo uma sugestão de nome fictício (para manter o anonimato dos colaboradores) e sua formação. O intuito foi coletar algumas informações referentes as características pessoais e profissionais dos colaboradores da pesquisa.

Essas informações preliminares serviram para a construção inicial do perfil dos professores, buscando um delineamento individual para melhor compreender o significado do PRP para eles. O referido questionário possuía oito perguntas direcionadas aos dados pessoais e profissionais (Nome fictício, idade, formação, pós graduação, participação em projetos e tempo de docência).

4.5.2 Diários de Campo

Os diários de campo¹⁸, construídos com base nas observações realizadas durante o primeiro semestre de 2019 em decorrência das reuniões semanais do PRP, tem o objetivo de relatar e descrever momentos importantes e de destaque percebidos nas reuniões do programa, através do olhar do pesquisador. De acordo com Alves (2004, p.225), “o diário pode ser considerado como um registro de experiências pessoais e observações passadas, em que o sujeito que escreve inclui interpretações, sentimentos e pensamentos”.

O intuito de utilizar-se deste instrumento, como mencionado acima, é captar as mais variadas informações passadas, tanto diretamente (através das falas) quanto indiretamente (expressões faciais e comportamentais), pelos professores colaboradores em diversos momentos de sua passagem pelo PRP. Claro que, em sua maioria, as informações coletadas com o auxílio dos diários, tem sua origem nas reuniões semanais, através das observações, mas não exclui-se a inserção de relatos informais, de outros momentos, dos colaboradores.

Destaca-se ainda, que os diários não constituem-se apenas de escritas triviais e diretas, mas sim de interpretações e reflexões do pesquisador, com base nos acontecimentos de cada reunião, e também de falas e descrições dos próprios professores. Isso faz com que o instrumento diário se caracterize como uma descrição completa do estudo e do fenômeno pesquisado, dando a possibilidade de reflexões estarem acontecendo simultaneamente às observações das reuniões.

[...], o diário tem sido empregado como modo de apresentação, descrição e ordenação das vivências e narrativas dos sujeitos do estudo e como um esforço para compreendê-las. [...]. O diário também é utilizado para retratar os procedimentos de análise do material empírico, as reflexões dos pesquisadores e as decisões na condução da pesquisa; portanto ele evidencia os acontecimentos em pesquisa do delineamento inicial de cada estudo ao seu término (ARAÚJO et al., 2013, p. 54).

Outro ponto que emerge com a utilização desse instrumento, é que o mesmo traz, além da perspectiva do pesquisador, por meio de suas reflexões e interpretações, um cuidado com o olhar dos sujeitos pesquisados, no caso deste estudo, os professores preceptores do PRP. Possibilitando um ar de subjetividade ao estudo, o que vai ao encontro do caráter qualitativo em que este se enquadra.

¹⁸ No apêndice número 2, consta um exemplo de como se deu a construção dos diários de campo.

Além de ser utilizado como instrumento reflexivo para o pesquisador, o gênero diário é, em geral, utilizado como forma de conhecer o vivido dos atores pesquisados, quando a problemática da pesquisa aponta para a apreensão dos significados que os atores sociais dão à situação vivida. O diário é um dispositivo na investigação, pelo seu caráter subjetivo, intimista. (MACEDO, 2010, p. 134).

Por fim, a utilização desse instrumento é considerada valiosa para este estudo, pois além de tudo que já foi mencionado, ou seja, seu caráter subjetivo, interpretativo e por trazer avisão tanto do pesquisador quanto dos pesquisados, os diários apresentam duas características consideradas essenciais para a pesquisa. Trata-se aqui, do caráter descritivo e reflexivo, que segundo (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 152), também fazem parte dos diários:

[...], as notas de campo consistem em dois tipos de materiais. O primeiro é descritivo, em que a preocupação é captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas. Outro é reflexivo – a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as ideias e preocupações.

Considerar o caráter reflexivo da pesquisa é um importante elemento para a compreensão das narrativas docentes como constituintes do processo formativo dos colaboradores. Por isso descrever cada momento, expressão ou situação de destaque se torna fundamental para o desenvolvimento deste estudo.

4.5.3 Entrevistas Semiestruturadas

Entende-se que para melhor captar e compreender a perspectiva dos colaboradores sobre o problema da pesquisa que vem a ser como ocorre o processo de FC do professor dentro do PRP e como este docente reconhece a importância dessa experiência em sua prática pedagógica, é necessário construir narrativas, as quais emergem, além dos diários de campo, a partir de entrevistas semiestruturadas¹⁹ com tópicos guias.

As entrevistas semiestruturadas nos ajudam a construir uma narrativa, uma história, a qual deve ser considerada um dado importante na construção deste trabalho, vislumbrando a compreensão do processo de FC sob os olhares dos participantes, no caso, os professores preceptores.

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

¹⁹ No apêndice número 3 é possível ver o roteiro construído para a entrevista semiestruturada construído a partir dos objetivos do estudo.

tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas. (MANZINI, 1990/1991, p. 154 apud MANZINI, p. 2, 2004).

Entendendo a relação de complementariedade existente entre as observações e os diários de campo com a entrevista semiestrutura, é que se busca construir um banco de dados que seja capaz de atender aos objetivos do corrente trabalho. Com isso, construir narrativas dos participantes do PRP, e também colaboradores da pesquisa.

Como mencionado, as perguntas feitas através das entrevistas encontram-se no apêndice número 3, porém, destacamos aqui a ideia de construir um roteiro que atendesse alguns pontos centrais. Para isso, dividiu-se o instrumento em três momentos, o primeiro deles direcionado a trajetória inicial dos professores colaboradores, com perguntas que tinham como foco sua FI, seu interesse pela profissão, entre outras.

Já o segundo bloco de perguntas, era direcionado a FC em todos os seus viéses. Sua concepção de FC, porque da importância desse momento e quais espaços de FC já havia participado, foram alguns dos pontos trazidos por meio de perguntas aos professores colaboradores. Por fim, o último momento da entrevista trazia como destaque o PRP em todos os seus sentidos. Aqui, perguntou-se aos colaboradores, entre outras coisas, porque entrar no PRP, como o programa se caracterizava como espaço de FC e como essa experiência de trocas entre os envolvidos corroborava com sua prática pedagógica.

4.6 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS:

A coleta de dados se desenvolveu de diferentes formas, pois em uma pesquisa narrativa a possibilidade de coletar dados é bem mais flexível do que em outros tipos de pesquisa (CRESWELL, 2014). Com isso, dividimos a coleta em três momentos que acompanharam cada um dos instrumentos acima citados. No quadro abaixo, listamos a ordem cronológica de execução da pesquisa, na intenção de apresentar de forma clara os passos seguidos em busca dos resultados.

Quadro 3 – Procedimentos da Pesquisa

Instrumento	Local	Execução	Período
Questionário Inicial	CEFD/UFSM	Foi entregue aos colaboradores em uma reunião do PRP uma folha contendo as perguntas. Além disso, ficou acertado que os mesmos devolveriam o questionário preenchido na semana seguinte.	Primeiro semestre de 2019
Diários de Campo	CEFD/UFSM	Construídos através das observações semanais feitas nas reuniões do PRP.	Primeiro semestre de 2019
Entrevistas Semiestruturadas	CEFD/UFSM	Com um roteiro pré- estabelecido, foram realizadas individualmente em uma sala reservada. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas.	Segundo semestre de 2019

Fonte: Elaborado pelos Autores.

Como podemos ver, o primeiro passo foi a realização do questionário inicial que tinha a intenção de começar a traçar um perfil de cada colaborador. Esse foi o mais simples dos instrumentos utilizados, pois envolvia apenas a entrega de um documento com as questões que eram de fácil resposta.

Então, no primeiro semestre de 2019, em uma das reuniões do PRP foi entregue aos três professores colaboradores da pesquisa o questionário, dando-lhes a orientação de que poderiam ser devolvidos com as respostas na próxima semana/reunião. No entanto, todos os colaboradores o entregaram no mesmo dia, dando início a coleta dos dados.

O próximo momento então foi realizar as observações para posterior construção dos diários de campo. Essas observações ocorreram semanalmente, em reuniões realizadas no CEFD/UFSM, reuniões essas que duraram cerca de duas horas diariamente. As observações ocorreram no primeiro semestre do ano de 2019. Nesse momento, a intenção foi de captar nesses encontros as mais variadas nuances do processo que envolveu a participação dos professores no PRP. Nas reuniões, os mais variados temas eram discutidos, no quadro 4 listamos a temática central de cada encontro.

Ressaltamos que não houve um modelo estruturado para a construção dos diários, apenas questões como data e horário eram realmente padrões exigidos nesse instrumento. Ao total foram construídos vinte diários de campo, porém nem todos foram escritos com relação a reuniões efetivamente presenciais. Em alguns casos, os encontros semanais foram realizados de outras formas, como por exemplo, nas escolas participantes do PRP. Quando ocorreram essas situações, os diários referentes àqueles encontros foram elaborados a partir de reflexões que se sucederam no momento da pesquisa.

A escrita do diário foi um processo muito interessante²⁰ e peculiar, pois contou com diversos momentos de entusiasmo, emoção e por vezes, cansaço. A rotina era, de fato, extenuante para todos os envolvidos nas reuniões, e para nós, pesquisadores, também. Cada palavra e frase escrita no diário traz uma informação, reflexão e interpretação importante para a compreensão geral de como estava sendo para os colaboradores participarem do PRP.

Por fim, após a realização das observações e conseqüentemente, elaboração dos diários de campo, realizou-se as entrevistas semiestruturadas. Para isso, reservamos uma sala no CEFD/UFSM e combinamos previamente com cada colaborador uma data específica para isso (cada semana um professor colaborador foi entrevistado). Em um ambiente reservado e silencioso, foram feitos os ajustes finais para então dar início ao último instrumento para coletar os dados.

Realizadas no segundo semestre de 2019, as entrevistas foram gravadas por meio de um aparelho de gravador de som e autorizadas anteriormente, pelos colaboradores. Aqui, ao contrário dos diários e das observações, havia um roteiro prévio com perguntas chaves e possíveis temas que surgiriam com a resposta dos colaboradores.

O tempo de cada entrevista variou bastante. Pablo foi o primeiro colaborador a participar, sua entrevista teve um tempo total de cinquenta e sete minutos com cinquenta e oito segundos, sendo a mais duradoura entre os participantes. Helena foi a próxima, com uma entrevista que durou trinta e três minutos com cinquenta segundos. Por fim, foi a vez do colaborador Pedro realizar sua entrevista, tendo seu tempo estipulado em vinte e um minutos e um segundo. Embora o tempo de cada colaborador tenha variado consideravelmente, ressaltamos que todas as perguntas foram respondidas e problematizadas por ambos os professores.

Com o fim da realização das entrevistas, que foram realizadas individualmente, o próximo passo foi transcrevê-las. Sua transcrição ocorreu com a calma e o cuidado necessário para que nada fosse deixado para trás. Com a dedicação de vários dias nesse processo, todas as entrevistas foram transcritas, sendo ambas enviadas via email para os professores colaboradores lerem e autorizarem ou não, o uso desses documentos na pesquisa. Após um período de análise por parte dos professores, todos deram seu aval ao uso deste instrumento para a obtenção de

²⁰ Falo aqui, em primeira pessoa, pois como pesquisador principal desse estudo, considero esse momento como de rico aprendizado para mim enquanto pessoa e pesquisador, pois precisei estabelecer uma conexão com aqueles momentos formativos que eram as reuniões. Compreender o melhor lugar para sentar e observar, analisar e interpretar as expressões corporais e faciais dos colaboradores foi essencial para que a escrita presente nos diários de campo fosse a mais real e fidedigna com o que estava ocorrendo ali. Neste momento, me coloco como aprendiz de um processo lindo e consistente de inúmeros aprendizados. Ao mesmo tempo que interpreto as nuances do ser professor trazidas pelos colaboradores, aprendo com eles em cada fala, olhar e gesto.

dados e consequente problematização dos resultados da pesquisa. Dando início ao próximo momento do estudo: a discussão e reflexão dos dados obtidos.

Quadro 4 – Temáticas dos Encontros Semanais

DIA	TEMÁTICA	DIA	TEMÁTICA
11/03/2019	Cronograma de Atividades	20/05/2019	Apresentação Unidade Didática
18/03/2019	Organização da Unidade Didática	27/05/2019	Apresentação Unidade Didática
25/03/2019	Objetivos da Educação Física	03/06/2019	Encerramento Unidade Didática
01/04/2019	Organização das Escolas	10/06/2019	Palestra Prof. Dr. Paulo Carlan
08/04/2019	Construção de Unidade Didática	17/06/2019	Base Nacional Comum Curricular
15/04/2019	Encontro local nas Escolas	24/06/2019	Reflexões trazidas pelos participantes
22/04/2019	Apresentação Unidade Didática	01/07/2019	Encontro Local nas Escolas
29/04/2019	Apresentação Unidade Didática	08/07/2019	Construção dos Relatórios
06/05/2019	Apresentação Unidade Didática	15/07/2019	Construção remota dos Relatórios
13/05/2019	Encontro local nas Escolas	16/07/2019	Conclusão dos Relatórios

Fonte: Elaborado pelos Autores.

4.7 ANÁLISES DOS DADOS COLETADOS

Com todos os dados da pesquisa coletados por meio do questionário inicial, dos diários de campo e por fim, das entrevistas, o próximo passo foi analisar e discutir essas informações para chegarmos aos resultados do estudo. Para isso, foi utilizado o método de análise de conteúdo.

Segundo Franco (2012, p. 12), o método de análise de conteúdo tem como ponto de partida a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Ainda de acordo com a autora, torna-se indispensável considerar os contextos estabelecidos pelos participantes da pesquisa. Então, considerando as nuances que se apresentaram a partir da construção dos diários de campo, com o auxílio das entrevistas transcritas e do questionário inicial, algumas categorias foram elaboradas, sendo estas apresentadas em subtópicos no capítulo seguinte, que se refere a discussão dos resultados.

As categorias de análise foram elaboradas a partir da recorrência de determinadas questões nas respostas dos colaboradores e nos diários de campo, também foram levados em

conta, os objetivos do estudo. Ou seja, tendo como base os objetivos da pesquisa e a interpretação dos dados coletados, algumas categorias se constituíram como elementos centrais para a discussão.

Ainda, para melhor entrelaçar os dados obtidos nos diferentes instrumentos utilizados no estudo, optamos pelo caminho da triangulação dessas informações. De acordo com Zappellini e Feuerschütte (2015, p.241):

Entende-se a triangulação como um procedimento que combina diferentes métodos de coleta de dados, distintas populações (ou amostras), diferentes perspectivas teóricas e diferentes momentos no tempo, para consolidar suas conclusões a respeito do fenômeno que está sendo investigado.

Vale destacar que a elaboração dos diários de campo ocorreu, em sua maioria, no momento das observações e como estas aconteceram semanalmente, a interpretação desses dados foi acontecendo durante o desenvolvimento da pesquisa, o que possibilitou uma análise mais processual do fenômeno estudado.

4.8 ASPECTOS ÉTICOS

O primeiro passo foi a aproximação com os colaboradores da pesquisa, e após o contato inicial, foi entregue um termo de consentimento livre e esclarecido (apêndice número 4), para que eles pudessem entender os passos da pesquisa, bem como a importância de sua participação.

Neste documento que foi entregue aos professores em duas vias, constavam todas as informações referentes a pesquisa, como os objetivos e os procedimentos para a coleta dos dados, bem como estava explicitado no termo como se daria a participação de cada colaborador. Além disso, deixamos claro a possibilidade da recusa e da desistência da participação em qualquer momento do estudo sem nenhum tipo de constrangimento.

Como o Programa de Pós Graduação em Educação Física – Mestrado em Educação Física do CEFD/UFSM não exige o registro no comitê de ética, e por entender que a relação de proximidade com os professores colaboradores era um fator de confiança e seriedade da pesquisa, optamos por não registrar o projeto no comitê. Mas ressaltamos que de nada afeta essa questão na fidedignidade do estudo, nem mesmo em sua seriedade e responsabilidade para com a comunidade acadêmica e profissional.

5. ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo apresentaremos a análise e discussão dos dados coletados ao longo da pesquisa, bem como os sentidos/significados da FC apresentados a partir das narrativas docentes, construídas com o apoio dos diários de campo e das entrevistas com cada colaborador. O objetivo da discussão que segue, é refletir, debater e responder os questionamentos levantados no começo desse trabalho. Frisamos ainda, que na pesquisa qualitativa, a interpretação e reflexão dos dados é um ponto de muito destaque, e por isso, buscamos explorar todas as facetas de cada resultado evidenciado a partir da coleta de dados.

Vários são os aspectos que se inter-relacionam nessa pesquisa, que tem como objetivo entender como se dá o processo de FC de professores que participam do PRP, e mais que isso, como essa experiência corrobora para a construção de conhecimentos que podem vir a ser úteis para a prática desses professores. Entre esses, podemos citar as motivações de cada professor ao entrar no PRP, a relação entre preceptores e residentes, e a oportunidade de refletir criticamente sobre sua própria prática pedagógica.

Ressalta-se que os aspectos acima citados, não são os resultados da pesquisa, embora estejam diretamente relacionados a eles. São apenas questões que atravessam toda a trajetória dos preceptores, e com isso, aparecem imbricados em cada discussão. A pesquisa tem ainda como objetivos analisar momentos de reflexão docente nos encontros do PRP, identificar como os professores preceptores percebem seu processo de FC e seu papel de Co-Formador, a partir do PRP, e por fim, entender qual a importância que os professores atribuem a esse momento de FC.

Vale lembrar ainda, que o estudo se deu com a colaboração de três professores preceptores, que atuaram em um dos núcleos do PRP Educação Física, no período entre agosto de 2018 e janeiro de 2020. Tendo sido os dados coletados, através de observações – que originaram os diários de campo –, de um questionário inicial com cada colaborador, e entrevistas semiestruturadas.

Para começar a discussão dos dados entendemos ser importante construir um perfil de cada professor colaborador, tendo em vista sua trajetória formativa antes e durante o PRP. Para essa construção, utilizou-se dados do questionário inicial (Apêndice nº1), das entrevistas semiestruturadas, que foram transcritas e aprovadas pelos próprios professores, e também por interpretações que aconteceram através dos diários de campo.

A intenção de apresentar o perfil de cada professor colaborador é de, em meio a isso, entender/compreender os caminhos individuais que os mesmos percorreram ao longo de sua passagem pelo PRP. Além disso, mostrar que as experiências vividas antes e durante o programa, levam os docentes a pontos de chegada diferentes, após o PRP.

Após essa apresentação, discutiremos o começo da trajetória docente dos colaboradores, ressaltando sua escolha pela profissão, ou seja, por que ser professor de Educação Física. São reflexões que nos ajudaram na compreensão mais ampla da passagem de cada colaborador pelo PRP. Nessa parte, traremos para o debate recortes das entrevistas realizadas, e claro, interpretações advindas dos diários de campo.

Seguindo pela trajetória formativa dos professores, o próximo tópico a ser debatido será em torno do entendimento da constituição docente como um processo inacabado, permanente. Trazendo autores para auxiliar na reflexão, o texto apresenta a relação da FI com a prática pedagógica dos colaboradores, e a própria concepção dos docentes sobre a influência da FI em sua atuação, bem como as experiências que se intensificam ao decorrer de sua carreira, provando a necessidade da FC.

As três temáticas acima citadas – o perfil dos colaboradores, escolha da profissão e questões relacionadas ao começo de sua trajetória profissional, e por fim, a discussão da FI como início de uma jornada em busca de uma formação completa – constituem o primeiro subcapítulo dos resultados, intitulado de: O Início de uma Jornada.

Com um delineamento mais aprofundado acerca das nuances apresentadas pelos professores referentes ao seu percurso formativo, o próximo passo será as discussões acerca do processo de Formação Continuada como um todo. Ou seja, como os professores colaboradores compreendem esse momento formativo.

O caminho desse novo subcapítulo, chamado de “A Formação Continuada aos olhos dos Professores Colaboradores”, tem seu início marcado pela compreensão acerca das concepções de cada docente, lembrando sempre, que para essa reflexão, considerará a literatura da área e a interpretação dos dados coletados.

Seguindo ainda neste subcapítulo, discutiremos posteriormente a questão dos espaços/modelos de FC e como isso implica no entendimento de ver os professores, como protagonistas de seu próprio processo formativo. Por fim, este item trará para debate, as motivações dos professores em busca da FC, e como esta é percebida em sua prática pedagógica.

Após discutir e refletir sobre o processo formativo dos professores colaboradores, e compreender a concepção dos mesmos acerca de seu processo de FC, partimos agora, para o

último subcapítulo, para a reflexão do Programa Residência Pedagógica. Ou seja, como o PRP se localiza dentro desse momento formativo para os professores preceptores. Demos a ele, o nome de “Programa Residência Pedagógica: Uma Trajetória Formativa”.

O foco desta pesquisa é o PRP e a FC dos professores que nele participam. Para isso, o primeiro viés que trazemos para o debate, disserta sobre o caminho que os colaboradores percorreram até o PRP. Em outras palavras, como esses docentes tomaram conhecimento do programa, e com isso, quais eram suas expectativas acerca deste.

Como vimos nos subcapítulos anteriores, algumas características são importantes para que ocorram espaços de FC adequados, como por exemplo, momentos de reflexão, debates, contextualização da realidade docente, entre outros. Neste tópico, buscou-se caracterizar o PRP como espaço de FC, utilizando para isto, informações coletadas a partir das narrativas dos próprios professores.

Outro ponto de destaque que abordaremos no último subcapítulo dos resultados, será o entendimento dos professores preceptores como coformadores de seus residentes, ou seja, como a troca de saberes e de experiências corrobora para essa compreensão. E, além disso, como a relação entre professores de diferentes realidades educacionais favorece a construção de novos conhecimentos pedagógicos, podendo ocorrer com isso, uma (re) significação da prática pedagógica.

As influências do PRP na prática docente dos professores colaboradores serão o foco, também, desta parte do estudo. Como o PRP contribui para a atividade docente, e como esses momentos formativos oportunizados pelo programa são reconhecidos pelos professores, compõem o campo de discussão e reflexão da parte final deste texto.

Por fim, o encerramento deste subcapítulo e também da discussão dos resultados, se dará por meio de um resumo da passagem dos professores colaboradores pelo PRP. Como se fosse uma linha do tempo individual de cada preceptor, discutiremos a trajetória particular dos docentes, contada, através das narrativas construídas no estudo.

5.1 O INÍCIO DE UMA JORNADA

5.1.1 Perfil dos Colaboradores

Helena (Nome Fictício) é a colaboradora mais nova, com 30 anos de idade, e com isso, sua formação é a mais recente também. Formou-se em Educação Física em 2009 pelo Centro

de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria. Logo após, em 2012, finalizou sua Especialização em Educação Física Escolar na UFSM. Professora Helena começou sua trajetória no PRP em paralelo com seu Mestrado em Gerontologia, agora, ambos já estão finalizados.

Considerando que o curso de Educação Física do CEFD/UFSM tem duração de 8 semestres, Helena adentrou na graduação em 2005, ano que se iniciava uma recente (re) estruturação curricular do curso. A partir de 2005, a Educação Física dividiu-se em Licenciatura e Bacharelado. Com isso, algumas disciplinas saíram da grade obrigatória, e passaram a ser optativas ou passaram a não existir mais.

Algumas mudanças podem ser evidenciadas a partir do ano de 2005 no currículo do curso de Educação Física que podem representar uma reformulação em termos de concepção da disciplina para egressos do curso. Um exemplo disso são as disciplinas com teor pedagógico que se fizeram presentes em maior número com a reformulação do currículo, além de haver uma preocupação maior com o movimentar-se livremente, considerando aspectos sociais e culturais, “abandonando”, de certa forma, a ideia do gesto técnico padronizado.

Com a reformulação do currículo, um rol de disciplinas voltadas para a atuação pedagógica dos futuros professores foi incluído na grade curricular, algumas delas são: Didática em Educação Física I e II e a disciplina de Ludicidade e Educação Física. Sendo a última, um exemplo de um novo olhar sobre a Educação Física, onde de acordo com seu programa²¹, busca “compreender e problematizar os períodos da infância, adolescência, fase adulta e terceira-idade na inter-relação com o lúdico”. Essa e outras disciplinas podem revelar uma atenção maior para o entendimento da Educação Física como uma disciplina da Educação Básica que abrange diversos aspectos da Cultura Corporal do Movimento.

Além disso, os pré-requisitos foram extintos²², ou seja, a formação pode se tornar, de certa forma, mais livre, uma vez que os alunos podem flutuar pelo currículo sem necessariamente ter uma obrigatoriedade de sequenciamento. Embora essa questão possa ser um ponto de bastante divergência entre docentes e discentes, já que em contrapartida, alguns podem entender que os pré-requisitos servem para facilitar o aprendizado dos alunos.

Com um currículo voltado especificamente para docência escolar, Helena desfrutou de novas discussões e reflexões ao longo de sua formação, o que pode ter levado a uma concepção

²¹ Fonte: <https://portal.ufsm.br/documentos/publico/documento.html?id=8824081>

²² Descata-se que, com a exclusão dos pré-requisitos, os alunos passaram a gozar de uma liberdade formativa maior, podendo desfrutar de todas as opções formativas que lhes eram apresentadas, sem preocupar-se com uma sequência rígida de disciplinas.

de Educação Física como uma disciplina que deve buscar formas metodológicas e conteúdos que acompanhem seus alunos, na medida em que estes modificam-se de acordo com o tempo, e com isso, conseqüentemente, as demandas docentes se alteram.

Essa necessidade de estar sempre em busca de novos conhecimentos, levou Helana a realizar o curso de Especialização em Educação Física Escolar (2012). Tendo seu currículo estruturado em 2009²³, o curso busca discutir amplamente aspectos relacionados ao campo escolar e a atuação de professores de Educação Física. Tal experiência pode ter possibilitado a Helena uma preparação maior para sua atuação enquanto docente.

O seu ingresso na atividade profissional como docente de Educação Física, se deu por meio de um concurso público referente ao sistema Estadual do Rio Grande do Sul de Educação, passando a atuar em uma escola na cidade de Santa Maria, centro do Estado. Atualmente, com oito anos de docência, a colaboradora se encontra na fase da *diversificação* e do *questionamento* (Huberman, 2000). Segundo o autor, nesse momento da carreira, os professores abandonam a rigidez de sua prática docente, e passam a experimentar coisas novas, ao mesmo tempo em que vivem um questionamento ativo sobre sua atuação.

Vale destacar que Helena acaba de encerrar seu Mestrado em Gerontologia, uma aventura que pode representar uma jornada em busca de uma prática diversificada, com outras perspectivas. E em relação ao *questionamento* de sua atuação, citado por Huberman, Helena buscou o PRP, onde segundo a própria, em um dos encontros formativos declarou que sua intenção ali, era encontrar um novo sentido/significado para sua prática.

Por estar em busca desse novo sentido é que Helena demonstra estar mais aberta às mudanças de sua prática, e com isso, sua participação no PRP é bastante ativa, tanto nas reuniões, quanto em sua atuação enquanto preceptora. A professora relatou em sua entrevista que ficou a par do PRP a partir de colegas da área, e que ao ler o edital de seleção, se interessou instantaneamente pela proposta, vendo ali, uma possibilidade de estar em contato com pessoas e ideias diferentes.

Essa é Helena, uma professora capaz de admitir suas dificuldades, e ver nelas uma força para buscar novos caminhos pedagógicos. Refletir sobre sua própria atuação parece ser um importante momento para ela. Sua mente aberta, e sua crença na necessidade de buscar um novo sentido para sua atuação, possibilitou um aproveitamento do PRP em diversos aspectos, como veremos mais adiante.

²³ Fonte: <https://www.ufsm.br/cursos/pos-graduacao/santa-maria/espdefisicaescolar/informacoes-do-curriculo>

Pedro (Nome Fictício) tem 45 anos. cursou Educação Física Licenciatura Plena (2000), Especialização em Educação Física Escolar (2007) e Mestrado em Educação Física (2015), ambos os cursos na Universidade Federal de Santa Maria. Atualmente Pedro está cursando Doutorado em Educação Física na Universidade Federal de Pelotas/RS, com a temática de formação profissional e prática pedagógica na escola.

Como vemos, Pedro teve e ainda tem uma relação muito próxima com a universidade. Sua formação é constante desde sua graduação. Percebe-se que o colaborador tem um vínculo muito forte com a UFSM, onde realizou diversos cursos ao longo de sua vida. Com certeza, isso facilitou seu acesso ao PRP.

Pedro, ao contrário de Helena, pegou a matriz curricular antiga, antes da separação entre Licenciatura e Bacharelado. Portanto, é formado em Licenciatura Plena, o que traz implicações em sua prática, principalmente no entendimento dos esportes como foco absoluto da Educação Física. A matriz curricular criada em 1991²⁴ perdurou até o ano de 2005, nela, os pré-requisitos eram muitos. Por exemplo, só poderia cursar a disciplina de Desenvolvimento Humano (no segundo semestre), o aluno que tivesse sido aprovado em Biologia (primeiro semestre).

Além disso, por abranger os conteúdos que hoje, são separados, o número de disciplinas obrigatórias era maior. Percebe-se ainda, um grande foco na esportivização da área, fato que pode ser comprovado com a constatação do número de disciplinas da grade curricular sobre o tema: quatorze de trinta e nove disciplinas eram dedicadas apenas aos esportes.

Em uma pequena comparação com o currículo atual, a qual Helena cursou, a matriz curricular antiga, contava com quatro disciplinas a mais, em relação a matriz de Helena, no que tange aos esportes. Além disso, dez disciplinas eram voltadas ao corpo em seu aspecto motor, cognitivo e fisiológico. Há ainda, cadeiras que tratam da história da Educação Física, da psicologia, do currículo e da filosofia, entre outras.

Chama atenção, ainda, a presença dos Estágios Supervisionados (na época, denominados de profissionalizantes e práticas em Educação Física) apenas nos últimos semestres. Notamos também, a ausência de disciplinas que discutissem a Educação Física no âmbito social e cultural, ao menos nas ementas do currículo, não percebemos essa preocupação.

Essa esportivização excessiva do currículo vem de acordo com a história da Educação Física em si, que sofreu ao longo dos anos influências de diversas áreas e movimentos sociais. Como o período da Ditadura Militar, que buscava o patriotismo nacional, e via na Educação Física uma maneira de “produzir” corpos saudáveis e aptos as necessidades do país. Podemos

²⁴ Fonte: <https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/educacao-fisica/informacoes-do-curriculo>

chamar esse movimento, de acordo com Betti (1991) de “esportivização” da Educação Física, ou ainda, de modelo técnico-tradicional.

Embora o currículo que Pedro cursou seja pós Movimento Renovador²⁵ (década de 80), nota-se forte influência do militarismo e dos esportes na matriz, o que na verdade, é um reflexo do que pode ser visto nas escolas. Aliás, isso ocorre até hoje. Enfim, tudo isso poderia ter levado Pedro a uma prática estagnada no esporte²⁶, sem muitas possibilidades de mudanças.

Pedro contrariou as expectativas, buscou novos caminhos para sua prática, e foi nesse momento que se aperfeiçoou enquanto docente, ao entrar nos cursos de especialização e mestrado em Educação Física. Isso possibilitou uma concepção diferente de Educação e Educação Física, segundo o próprio professor, que relatou em um dos encontros do PRP a mudança clara em seu entendimento de uma Educação Física voltada para a Cultura Corporal do Movimento.

Atuando na rede pública do Estado do Rio Grande do Sul desde 2002, o professor conta com mais de dezoito anos de experiência docente, e também em alguns momentos, na equipe diretiva escolar. Seguindo o pensamento de Huberman (2000), Pedro, assim como Helena, se encontra na fase da *diversificação* e do *questionamento*. Estando então, em um momento de controle pedagógico e de problematizações acerca de sua prática.

A trajetória de Pedro no Ensino Superior o levou ao PRP. Pedro viu o edital na página da UFSM, se interessou e foi selecionado como preceptor. Segundo ele, o PRP é uma grande oportunidade de aprendizado para os residentes e para ele, no que se refere sua FC. Por entender o programa dessa forma, o colaborador Pedro pode aproveitar todos os espaços formativos oferecidos pelo PRP da melhor forma possível, trazendo inclusive, ao final de sua participação, pontos que poderiam qualificar o programa.

A participação do professor nas reuniões semanais do PRP e nos demais espaços (escola, eventos, entre outros), é ativa e sempre buscando uma reflexão acerca dos problemas enfrentados pela prática diária dos professores. Uma característica de Pedro, e citada pelo próprio, é a importância que ele dá para a troca de experiências entre colegas professores e residentes. Isso nos leva a crer na relevância que o PRP teve/tem na vida profissional de Pedro.

²⁵ O Movimento Renovador Movimento trouxe inúmeras contribuições para a área, trazendo abordagens críticas que entendiam a Educação Física através da Cultura Corporal do Movimento, reiterando seu papel dentro do currículo escolar.

²⁶ Destacamos que a crítica na esportivização baseia-se nas múltiplas possibilidades que a Cultura Corporal do Movimento apresenta para a Educação Física. Não nega mos em nenhum momento o esporte como conteúdo da área, pelo contrário, entendemos o mesmo como um dos principais temas para a disciplina, mas há inúmeras outras temáticas que também devem ser desenvolvidas. Além disso, a crítica ao esporte é feita em relação à maneira excludente que se dá, em alguns casos, buscando a técnica e a aptidão física.

Formado em Educação Física no ano de 1991, pela UFSM, Pablo (Nome Fictício) é colaborador com o currículo mais antigo. Ainda sim, continuou sua trajetória formativa pelos cursos de Mestrado em Educação Física (2000), e subsequente Especialização (2010), também em Educação Física. Ambos realizados na UFSM.

Com origem em 1979, o currículo formativo de Pablo apresenta alguns diferenciais em relação aos outros colaboradores. Além dos cursos de Licenciatura e Bacharelado serem unificados, a duração do curso era mais curta, com cerca de seis semestres (três anos). A estrutura curricular privilegiava questões esportivistas, assim como o do professor Pedro. Neste caso, dezoito disciplinas tinham o enfoque nos esportes e/ou treinamento esportivo, caracterizando-se como currículo tradicional-esportivo (BETTI, 1991).

Em relação a práticas de ensino e/ou didática da Educação Física Escolar, apenas três disciplinas eram obrigatórias²⁷ (Didática, Didática Especial da Educação Física e Práticas de Ensino da Educação Física), embora essa última não tenha conteúdo programático disponível. Percebe-se que o foco do curso estava mais direcionado para questões práticas e técnicas do que pedagógicas, o que pode ter influenciado na atuação do professor Pablo.

Em seus discursos durante os encontros do PRP, o professor parece estabelecer uma relação direta entre sua prática e as condições que se apresentam diariamente, condicionando suas decisões a influências externas. Isso fica ainda mais claro, em sua entrevista, onde Pablo relata que é preciso trabalhar o que os alunos querem e que às vezes, a decisão do que ensinar, não passa apenas por ele, fazendo menção a dificuldade de levar práticas novas a escola.

Sua trajetória enquanto professor é bem variada, passando por cursos de pós graduação, e sendo inclusive, professor Universitário. Aliás, destacamos esse como um ponto de virada na perspectiva do professor. Em seus relatos, tanto nas reuniões quando na entrevista, o colaborador fala que enquanto estava em contato com a universidade, seu interesse em continuar pesquisando e se atualizando através da FC era constante, porém, ao adentrar no ensino básico, se viu estagnado em sua atuação devido as inúmeras tarefas que lhe eram exigidas.

Professor da Educação Básica a cerca de 10 anos, Pablo, assim como Helena e Pedro, está na fase da *diversificação* e do *questionamento* (HUBERMAN, 2000). Mas ao contrário dos demais colegas, parece estar receoso quanto ao surgimento de novas ideias e concepções acerca de suas aulas.

²⁷ Fonte: <https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/educacao-fisica/informacoes-do-curriculo>.

Seu comportamento perante as reuniões semanais do PRP, em comparação com os demais preceptores, é mais neutro, abstendo-se, por vezes, da compreensão do PRP como possibilidade de mudança, de (re) significar sua prática enquanto docente. Além disso, Pablo foi enfático em sua entrevista, ao dizer que não participaria novamente do PRP ao ser questionado, no entanto, em conversas informais posteriormente, o mesmo relatou seu interesse em continuar no programa, o que pode significar uma mudança em seu pensamento acerca das oportunidades oferecidas pelo PRP.

Com uma formação voltada para o esporte e para a técnica (gesto motor), Pablo buscou caminhos diferentes ao se aventurar pelo Ensino Superior, mas ao retornar para a Educação Básica, parece estar sufocado pelas diversas atribuições postas e ele, ocasionando uma certa estagnação na forma prática de sua atuação, por isso o PRP pode ter outro sentido para o professor, além da FC.

5.1.2 Caminhos para a Profissão... Por que ser professor?

Como visto anteriormente, a trajetória formativa de cada colaborador se deu de maneira diferente, em épocas diferentes, o que nos leva, por consequência a professores com visões/perspectivas particulares acerca dos conceitos que cercam este estudo, como o de FC e prática pedagógica.

Neste momento, entendemos ser importante fazer uma pequena reflexão acerca desse percurso em busca de uma formação completa, que vale destacar, ainda continua. É interessante, para começar a refletir sobre esse caminho, voltar ao início, ou seja, por que ser professor de Educação Física. Bom, como adiantamos, os caminhos foram diferentes, logo, essa pergunta tem respostas diversas.

Para Helena, a influência dos pais, também professores, foi um ponto de partida, entre outras coisas.

Na verdade eu sempre admirei a profissão, porque meus pais são professores e minha avó era professora também. Claro que eles foram professores em outra época né, talvez por isso tanta idealização da profissão, mas não me arrependo, eu acho que é uma vocação também, eu gosto muito do que eu faço, e é isso, não me arrependo
(Entrevista – Colaboradora Helena).

Neste momento da entrevista, que ocorreu logo no começo, percebeu-se um brilho no olhar da colaboradora, deixando claro sua paixão pela profissão e sua vontade em atuar frente

aos alunos. Já para o colaborador Pablo, apesar de sua mãe ser professora, não era uma vontade explícita, como relata em sua fala:

[...] a princípio minha mãe é professora né, então de certa forma, as circunstâncias ajudaram, não que eu quisesse assim né: vou ser professor. Num certo momento acho que né, foi imperioso pra mim e eu acabei virando professor. [...] Mas na medida em que eu fui me encaminhando dentro dos processos que ocorreram na minha vida, essas circunstâncias me proporcionaram ser professor. Não foi exatamente planejado, mas as coisas levaram para isso (*Entrevista – Colaborador Pablo*).

Percebemos que para Pablo, foram as circunstâncias que o levaram a ser professor de Educação Física, embora sua intenção em um primeiro momento, não fosse essa. Com o colaborador Pedro, temos uma justificativa bastante comum entre os profissionais e os acadêmicos do curso de Educação Física, falamos aqui das experiências vivenciadas enquanto discentes da Educação Básica. Vejamos a fala de Pedro, ao ser questionado sobre o porquê ser professor.

A influência que eu tive para ser professor e ser professor de Educação Física, veio de uma experiência negativa que eu tive com um professor da Educação Básica, enquanto era aluno, do ensino fundamental e com o passar do tempo eu fui percebendo que a Educação Física podia ser muito mais que aquilo ali. Então essa experiência negativa me fez querer ser professor de Educação Física, talvez para provar alguma coisa, não sei. Eu tinha tudo para não querer ser professor, mas a partir dessa experiência negativa, me tornei professor (*Entrevista – Colaborador Pedro*).

Percebe-se que as motivações de cada colaborador para a escolha da profissão se inter-relacionam com as experiências vividas e presenciadas, e como veremos mais adiante, essa motivação é um dos pontos de destaque no que diz respeito ao aproveitamento do PRP como espaço de FC.

Com um espaço de exatamente nove anos entre a formação de cada colaborador (Pedro – 1991/ Pablo – 2000/ Helena – 2009), percebe-se algumas diferenças em torno do entendimento da Educação Física como disciplina escolar e de seus conteúdos. Essas questões individuais, carregadas por cada professor, são aspectos que constituem sua identidade profissional docente.

Helena apresenta um olhar mais pedagógico, uma vez que seu currículo beneficia – a partir de disciplinas com teor pedagógico – uma compreensão da Educação Física de uma maneira mais ampla, contextualizada com o contexto social dos alunos, favorecendo uma abordagem com ênfase na Cultura Corporal do Movimento. Enquanto Pedro e, principalmente Pablo, por conta de sua formação e conseqüente concepção de Educação Física, encontram-se

em uma perspectiva mais esportivista, apesar de não negarem outros conhecimentos aos alunos.

A intenção aqui era fazer uma reflexão acerca do percurso inicial dos colaboradores em busca da formação docente, trazendo, principalmente, os motivos da escolha da profissão, e com isso, motivações para a constituição profissional. Deixamos aberta a possibilidade de novas reflexões sobre essas questões no decorrer do trabalho.

5.1.3 Caminhos Formativos dos Colaboradores – A Formação Inicial como Ponto de Partida para a Constituição Docente

A constituição docente é entendida aqui, como um processo contínuo que leva em conta diversos acontecimentos da vida de um professor, sejam eles advindos de experiências enquanto alunos da Educação Básica, professores em FI ou já como professores atuantes. Compactuamos com a ideia de Josso (2002), que relata que os docentes formam-se a partir de suas experiências, participando assim, de uma formação própria ou uma “auto formação”.

Além do mais, para a autora, o processo formativo pode ser considerado sempre incabado, ou seja, a partir de suas vivências, os professores estão automaticamente se formando e (re) descobrindo-se enquanto profissionais da Educação. Entendendo a constituição docente como contínua, é que trazemos a FI como um ponto de partida para esse processo formativo.

Refletir sobre a formação de professores, e neste momento, especificamente da FI para cursos de Licenciatura é um desafio muito grande, pois são vários os aspectos relacionados a essa temática, como a estrutura curricular, a integração entre Universidade e Escola e as motivações dos alunos. Mas há um ponto que, geralmente, se sobressai nas discussões dos autores (BARCELOS; VILLANI, 2006; BOPSIN; SILVA; MOLINA NETO, 2010; FEITOSA; LEITE; FREITAS, 2011), que se refere à necessidade de espaços integrativos entre as instituições educacionais, e conseqüentemente entre futuros professores e seu ambiente de trabalho.

Esse afastamento é antigo e vem de uma premissa onde se considera a universidade como produtora de conhecimentos, e a escola, apenas como reprodutora, sendo assim, os professores passam a ser sujeitos passivos, e não ativos na construção de novas aprendizagens, como destacamos no trabalho.

O estudo de Barcelos e Villani (2006) ressalta que apesar de, com o passar dos anos, a relação entre a Educação Superior e a Educação Básica estar mais próxima, o problema do distanciamento permanece.

[...] em geral o problema parece permanecer. De um lado, a pouca articulação entre as várias atividades que constituem o currículo de formação dos licenciandos na universidade parece minar a possibilidade de visibilidade das propostas teóricas apresentadas. De outro lado, a falta de projetos que fortaleçam os vínculos entre a Educação Superior nas instituições formadoras de professores e as instituições de Educação Básica, para que haja trocas entre a universidade e a escola, parece tornar a formação inicial muito teórica e pouco realista (BARCELOS; VILLANI, 2006, p. 74).

Como veremos mais para frente, considerar a escola, e, sobretudo, os professores como agentes produtores de conhecimento é essencial para um processo formativo, no caso, de FC adequado e que realmente seja útil as necessidades docentes.

Sobre essa relação entre FI e processo de constituição docente, a colaboradora Helena, vai ao encontro do pensamento de Josso (2002), ao relatar que suas experiências ao longo da vida ajudaram e ainda ajudam em sua prática docente. Ao ser questionada sobre como ela vê sua FI em sua prática, Helena respondeu:

Eu acho que na verdade o que a gente carrega mesmo, é o nosso alicerce que a gente carrega lá de quando a gente era criança, adolescente, valores que a gente tem em casa, quem nos inspirou, enfim, então muito do que eu sou hoje como profissional vem juntamente pelo que eu enxerguei do meu pai e da minha mãe, de como eles encaravam o trabalho deles, com seriedade, com comprometimento, que nem sempre tá fácil mas que isso é esperado, e que trabalhar com aluno não é fácil. Nunca foi isso que eu vi, só achava interessante mesmo essa troca que eu falei antes, *mas da formação inicial eu acho que vem para acrescentar. É uma questão bem conteúdosta aí é pra aprender como ensinar, é pra aprender algumas situações de sala de aula que eu acho que a gente aprende mais depois com a experiência mesmo do que em sala da academia*, mas eu acho que o que forma a gente mesmo enquanto profissional são os valores que a gente tem porque conteúdo a gente lê um livro e aprende, mas claro, a formação acadêmica é extremamente importante porque é um pontapé para saber se é aquilo realmente que tu imaginava e que tu quer ou não (*Entrevista – Colaboradora Helena, grifo nosso*).

Helena deixa claro seu entendimento a respeito de sua constituição docente, apoiando-se em experiências percebidas ao longo de sua vida, destacando a FI, aquela realizada na academia (universidade), como pontapé inicial para sua atuação. O colaborador Pedro, por sua vez, ao responder a mesma pergunta, traz em sua resposta, a dificuldade enfrentada por ele ao se deparar com um currículo voltado para a esportivização (BETTI, 1991) e para a técnica, e não para o “ensinar”.

[...] eu me formei quando o curso não era dividido ainda né, era integrado e mesmo assim, foi uma formação, a meu ver, muito deficitária. No sentido assim ó, principalmente na questão dos esportes coletivos, nós passamos muito genericamente por todos eles, sem realmente aprender. Em muitos casos, nós eramos avaliados pelos gestos técnicos, *então era mais importante à gente aprender a fazer do que aprender a ensinar* (*Entrevista – Colaborador Pedro, grifo nosso*).

Pedro continua:

[...] eu não sei se isso vai muito de uma preguiça ou da própria formação mesmo, levar para esse lado. Não só da formação do curso aqui de Santa Maria, mas da formação geral em Educação Física centrada muito nos esportes, e tu vê como é engraçado, mesmo que aqui tenha esse foco nos esportes, na minha época, foi uma formação muito precária. (*Entrevista – Colaborador Pedro*).

A partir da fala do colaborador Pedro, percebemos que apesar do currículo em que o professor se formou (2000), ser focado no ensino dos esportes, a própria aprendizagem desse conteúdo ficou prejudicada por uma ideia da Educação Física limitada, tendo foco em gestos técnicos e não propriamente ao saber ensinar, como mencionado pelo professor.

Ainda sobre a relação da FI com a atuação dos professores, o colaborador Pablo, que tem o tempo de formação maior (1991), surpreende, de certa forma, ao ser o que menos considera a FI como precária ou insuficiente, fazendo menção à necessidade de estar sempre buscando conhecimentos necessários a sua prática, concordando assim, com a ideia de constituição docente como algo permanente.

Nas palavras de Pablo:

[...] as circunstâncias te levam a pensar certas coisas, agora assim, depois de certos anos de experiência, e pensar sobre isso aí (*Formação Inicial*), eu penso assim ó: nunca é completo e nunca vai ser o suficiente. [...] Quando eu era aluno, eu achava que as coisas realmente não eram suficientes, e as vezes o cara faz comentários assim, fora do contexto né: ah! Porque o professor não ajudou, porque o professor é ruim. Isso não tem nada mais a ver, ele tentou realmente fazer da melhor forma que ele podia [...] Ele (*professor*) tinha uma visão e eu como uma pessoa diferente, acabo tendo outra visão, não tem porque eu classificar como errado a situação dele como ruim ou boa. Eu considero agora que o necessário pra mim é ir buscar informações que me façam entender o que eu preciso entender [...]. (*Entrevista – Colaborador Pablo, grifo e acréscimo nosso*).

É interessante perceber que, embora com pensamentos diferentes, todos os colaboradores do estudo compreendem que sua FI foi apenas o começo de sua jornada em busca de uma constituição docente enquanto professor, e é nesse sentido que a FC se faz necessária, para dar continuidade a este processo formativo.

5.2 FORMAÇÃO CONTINUADA AOS OLHOS DOS PROFESSORES COLABORADORES

5.2.1 Formação Continuada: Entendendo seus conceitos

O foco deste trabalho está na FC dos professores preceptores que participam do PRP, e como esses docentes se colocam em processo de FC a partir dos espaços oportunizados pelo programa. Bom, para compreender isso, primeiro é preciso esclarecer os múltiplos conceitos e entendimentos de FC a partir do olhar dos professores.

São muitos os autores que discutem sobre a FC, mas para esse estudo vamos nos basear principalmente nos estudos de Borges (2019) e Imbernón (2009). Deixando claro que outros autores se farão presentes na discussão, assim como trechos das entrevistas e dos diários de campo.

Já está claro, nessa altura do texto, que se entende a constituição docente como contínua e permanente, daí a necessidade de FC. No entanto, essa compreensão de formação permanente não era vista com bons olhos. Segundo Colett (1976, p.17):

Esse caráter de continuidade nem sempre foi aceito, principalmente no que refere à educação intencional. Tradicionalmente a educação era entendida como ligada à primeira parte da vida que era dividida em duas partes: a primeira de preparação, em que se adquiria a chamada bagagem cultural a ser utilizada na segunda fase, pelo resto da vida. Pressupunha-se que, com o certificado ou diploma, fechava-se o ciclo da aprendizagem sistemática.

Como vimos a FC nem sempre esteve no foco dos debates da área. No entanto, a partir dos anos 80 (oitenta), começou-se uma forte reflexão e produção de textos sobre a temática, dando início a um período de muitos avanços, no que diz respeito ao tema (IMBERNÓN, 2009).

A partir de então, muitos são os estudos que se referem à FC como momento constituinte da formação de professores. Marli André é um nome recorrente nas pesquisas e produções acerca do tema. Em um estudo datado de 1999, onde conta com apoio de outros autores, teve o objetivo de construir um estado da arte acerca da formação de professores no Brasil.

No que diz respeito às produções sobre FC, o estudo de André et al. (1999, p. 305), resume o que se tinha como destaque nas demais pesquisas.

Podem-se resumir os conteúdos dos textos sobre formação continuada em torno de três aspectos: a concepção de formação continuada, propostas dirigidas ao processo de formação continuada e o papel dos professores e da pesquisa nesse processo. O conceito predominante de formação continuada nos periódicos analisados é o de processo crítico-reflexivo sobre o saber docente em suas múltiplas determinações.

Partindo da ideia de que a FC oferece uma reflexão da própria prática e com isso auxilia os professores em sua atuação, é que trazemos a fala da colaboradora Helena, sobre seu entendimento de FC.

Formação Continuada, primeira eu acho que é algo que nos faz reacreditar em algo, eu acho que é abrir os horizontes assim, ter novas oportunidades. *A Formação Continuada, ela não vem para solucionar um problema de fato, mas para mostrar possibilidades de solução*, eu acho que é pra dar mais energia pro enfrentamento quando a gente não tá legal [...] mas a Formação Continuada tem que vir para nos auxiliar nisso, pra dizer que não, todo mundo tá enfrentando tudo isso junto (*Entrevista – Colaboradora Helena, grifo nosso*).

Destacamos na fala da colaboradora Helena, o seguinte trecho: *A Formação Continuada, ela não vem para solucionar um problema de fato, mas para mostrar possibilidades de solução*. Percebemos que para Helena, a FC não é algo imediato, que traz soluções rápidas e simplistas, mas sim, um processo permanente de reflexão crítica, que possibilita a discussão e conseqüente construção de novos caminhos pedagógicos. O que vai ao encontro da ideia de Imbernón (2010, p.47), onde o autor fala que: “a formação continuada deveria promover a reflexão dos professores, potencializando um processo constante de autoavaliação sobre o que se faz e por que se faz”.

Mais adiante, voltaremos a essa questão citada por Imbernón, pois tem a ver com as motivações que levaram a colaboradora Helena, adentrar ao PRP. Além disso, essa fala de Helena se junta às interpretações feitas nos diários de campo, no que se refere à participação da mesma nas reuniões do PRP. A colaboradora se mostrou, durante os encontros formativos, bastante ativa e participativa em todos os momentos, o que favorece a construção de uma nova maneira de perceber sua prática.

A participação dos preceptores nas reuniões parece seguir um caminho semelhante em todos os encontros. Helena faz mais, participa. Pedro observa e às vezes, apresenta momentos de reflexão de sua prática. Pablo não é muito participativo, e está sempre justificando sua prática por estar condicionado a uma cultura. (*Trecho do Diário de Campo de 25 de Março de 2019*).

Aproveitando esse recorte dos Diários de Campo, vamos agora ao entendimento do colaborador Pedro sobre FC. Para Pedro, a FC pode ser compreendida como:

[...] todos aqueles elementos que tu busca para além da tua formação que vai agregar no teu dia-a-dia, na tua profissão, que vai te embasar teoricamente para tu conseguir desenvolver todas as dimensões da atuação docente (*Entrevista – Colaborador Pedro*).

Pode-se perceber que o colaborador Pedro tem uma concepção mais objetiva de FC, dando ênfase na questão de recursos que esse momento oferece para sua atuação enquanto professor de Educação Física. Isso nos leva ao entendimento de Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010, p.374):

A formação continuada de professores, nesse sentido, passa a ser encarada como uma ferramenta que auxilia os educadores no processo de ensino-aprendizagem de seus alunos, na busca de novos conhecimentos teórico-metodológicos para o desenvolvimento profissional e a transformação de suas práticas pedagógicas.

Já para o colaborador Pablo, foi preciso reformular a pergunta sobre FC para podermos compreender seu entendimento sobre o tema. Em um primeiro momento, o professor fez menção a questões que envolvem sua trajetória formativa (especialização e mestrado), bem como seus interesses pessoais em ler sobre assuntos, que as vezes, não teria necessariamente relação com sua atuação enquanto professor. Como podemos ver em sua fala:

Por exemplo, assim, eu estudei bastante. Fiz mestrado e “coisa e tal” e pretendo fazer doutorado, não sei quando, mas pretendo. [...] uma vez eu tava em uma palestra, de um cara francês e ele disse assim ó: *a gente está condenado a aprender. A gente nunca vai poder parar de aprender, eu encaro dessa forma.* Tu tem que estar de acordo com a tua realidade, o que que é realidade, eu gosto do pensamento científico nesse sentido assim, nós estamos engatinhando para o conhecimento, a gente conhece uma ínfima parte de tudo que pode conhecer, então é isso, tem um chavão, uma conversa que todo mundo fala, quando tu começa a desenvolver o conhecimento mais tu percebe que não conhece nada. (*Entrevista – Colaborador Pablo, grifo nosso*).

Destacamos o trecho da fala do professor, em que ele relata sobre nunca parar de aprender, pois foi a partir disso, que reformulamos a pergunta, que inicialmente era mais ampla, para o seguinte questionamento: Então para o senhor, a Formação Continuada é uma busca incessante pelo conhecimento? Tendo uma resposta afirmativa do colaborador Pablo. Essa afirmação vai ao encontro do pensamento de Bachelard (1977, p.31), que afirma: “continuar sendo estudante deve ser o voto secreto de todo professor”.

Percebemos que, apesar de maneiras diferentes, as essências das respostas dos colaboradores da pesquisa nos levam ao entendimento da FC como um conjunto de espaços/momentos formativos que são importantes para a atuação docente em diferentes níveis, como na reflexão, na (re) descoberta do ser professor, no auxílio de desafios que se apresentam na prática pedagógica, enfim, compreende-se a FC como um processo contínuo na busca por conhecimento e por novas concepções acerca do trabalho docente.

5.2.2 Espaços/Modelos da Formação Continuada

Após entendermos a concepção de FC de cada professor colaborador, seguimos na direção de compreender como os espaços/modelos de FC se apresentam para os mesmos, e como isso interfere negativa ou positivamente em sua utilidade na prática desses professores. Lembrando que, embora em outras palavras, a FC é entendida pelos três professores como um importante momento de atualização e auxílio para sua atuação enquanto profissional da Educação.

Então, como deveriam ser os espaços/modelos de FC? Nesse tópico discutiremos alguns pontos apresentados pelos colaboradores em suas entrevistas, bem como questões recorrentes nos diários de campo, contando sempre, claro, com a ajuda da literatura da área.

Para começarmos essa reflexão, trazemos aqui, a ideia de Garcia (2002), que classifica os espaços/modelos de FC em quatro categorias, são elas: aprender de outros; aprender com os outros; aprender sozinho; aprendizagem informal. A primeira categoria, *aprender de outros* faz referência aos espaços/modelos mais tradicionais e presentes, atualmente, como cursos e palestras, onde algum expert de determinado assunto repassa seus conhecimentos.

A próxima categoria trazida pelo autor, *aprender com os outros*, refere-se a uma perspectiva mais colaborativa (BORGES, 2019), onde duas ou mais pessoas compartilham suas experiências, possibilitando uma troca de saberes benéfica para ambas as partes envolvidas. *Aprender sozinho*, terceira abordagem citada por Garcia, coloca no centro do debate o conceito de autoformação, onde cada docente busca, de forma livre e consciente, espaços/modelos de FC. Por fim, a categoria denominada de *aprendizagem informal*, como o próprio nome já diz, trata-se de espaços/modelos informais, de troca de informações entre pares da comunidade educacional.

Entendemos neste estudo, com o auxílio de todo o aparato teórico estudado, que os espaços/modelos de FC devem considerar os professores como protagonistas deste processo, e para isso, faz-se necessário ultrapassar a barreira dos especialistas que apenas “passam” seus conhecimentos, sem nenhum tipo de contextualização com a atuação do professor na escola.

[...] um tipo de formação permanente que, apesar de tudo e de todos, permanece, predominantemente, dentro de um processo de lições ou conferências-modelo, de noções ministradas em cursos de uma ortodoxia de ver o modo de formar, de cursos padronizados implementados por experts, nos quais os professores são considerados ignorantes [...] (IMBERNÓN, 2009, p. 09).

Sobre considerar os professores protagonistas deste processo, e com isso oportunizar espaços/modelos que favoreçam sua participação ativa, Imbernón (2009, p. 09) ressalta que, embora haja uma discussão sobre a necessidade desse entendimento, os espaços/modelos continuam negando.

[...] processos de pesquisa-ação, atitudes, projetos unificados ao contexto, participação ativa do professorado, partir de sua prática, potencializar sua autonomia, aplicação de heterodoxia didática, modelos variados de professorado, planos integrais, criatividade didática na metodologia, etc.

Esse desencontro entre o que é ofertado aos professores e o que realmente é proveitoso aos mesmos, em relação a sua prática, fica ainda mais evidente na fala da professora Helena, que ao ser questionada se, antes da participação efetiva nos espaços/modelos de FC, havia um contato prévio entre os responsáveis pela oferta e os professores, sua resposta foi:

Eu acho que não, aí que vem o grande problema né, porque essa Formação Continuada, que a gente tem duas né, uma no início do ano, pra iniciar o ano e outra lá nas férias, na metade do ano. E aí que tá o grande problema, não é consulta do que se trabalhar nessa Formação Continuada, *a gente faz ela meramente para cumprir uma ordem superior* que é a necessidade da Formação Continuada, então ela não vem para suprir as necessidades dos docentes mesmo, que é a sua função restrita. Só que nunca houve e continua não havendo essa interação entre direção e professores para saber das necessidades e isso é muito ruim, porque como eu te disse, para cumprir protocolo a gente traz quem tá disponível no momento, sempre foi assim, quem faz isso é a supervisão, que está fora da sala de aula, então não tem o contato com os problemas atuais, reais [...] (*Entrevista – Colaboradora Helena, grifo nosso*).

Destacamos na fala da professora, um trecho em que ela menciona sobre a obrigatoriedade da FC, colocando esse ponto como centro dos espaços/modelos ofertados. Helena, lembramos aqui, participou durante um período, da direção de uma escola, podendo então, descrever as percepções de ambos os lados. Sobre essa obrigatoriedade, podemos traçar um paralelo no sentido de a FC ser um direito dos educadores.

Quando falamos que a obrigatoriedade da FC faz com que, muitas vezes, os espaços/modelos ofertados sejam apenas para cumprir essa “ordem superior”, corremos o risco de não considerar esse momento formativo um direito assegurado por lei, aos docentes. Então, ao mesmo tempo em que se pode considerar a obrigatoriedade um fator negativo, há também de se pensar no sentido de ser um direito constitucional aos professores.

Vale destacar que a formação continuada é um direito assegurado aos professores na legislação educacional, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei n. 9.394/96). O Art. 67 da referida legislação estipula que os

sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público. (BECKER; SAGRILLO, 2020, p. 68).

Se por um lado, a colaboradora Helena coloca a falta de espaços/modelos que atendam suas necessidades diárias, o colaborador Pablo, apresenta duas situações distintas, sendo uma enquanto professor universitário e outra enquanto docente da Educação Básica, como veremos nos próximos parágrafos.

Ao ser questionado sobre espaços/modelos de FC que tenha participado, Pablo primeiramente relata sua experiência enquanto professor universitário, onde segundo ele, havia alguns projetos de pesquisa que o mantinham em constante movimentação pedagógica. Porém, quando perguntamos a ele, sobre espaços/modelos de FC enquanto professor da Educação Básica, o colaborado foi direto: *Aí já não (Entrevista – Colaborador Pablo)*.

Em sua resposta, o professor Pablo não foi muito claro em relação a espaços/modelos de FC, e sim no que tange ao interesse próprio de participar desses momentos formativos, relatando que ao direcionar sua atuação para a escola, não sentia tanta necessidade de buscar uma FC.

Aí então, enquanto eu estava na Universidade tinha esse interesse, essa preocupação, aí quando tu vai para o senso comum trabalhar, vamos dizer assim, o colégio, o município, o estado, as exigências já não são as mesmas né, daí tu não vê a mesma necessidade [...] (*Entrevista – Colaborador Pablo*).

Já o professor Pedro foi ao encontro da resposta dada pela colaboradora Helena, destacando as dificuldades encontradas para sua eventual participação de espaços/modelos de FC, falando ainda, que na escola, não existem espaços disponíveis para a realização desses momentos formativos. Ao ser questionado sobre espaços/modelos de FC na escola, Pedro relata que:

[...] a escola não nos proporciona muitas coisas assim. *Até muitas vezes ela impede*, já aconteceu de eu pedir afastamento para fazer algum curso e não consegui porque não tinha ninguém para me substituir no dia. Uma vez eu fiz um congresso na Bahia, cheguei aqui e meu certificado não valeu porque eu não pedi autorização para a secretaria para ir a um congresso da área (*Entrevista – Colaborador Pedro*).

É evidente, a partir das falas dos colaboradores Helena e Pedro, a dificuldade das escolas ofertarem espaços/modelos de FC que atendam suas necessidades, e mais que isso, até mesmo de proporcionar condições para que os professores busquem, particularmente, esses espaços.

Essa falta de momentos formativos nas escolas pode estar relacionada com a percepção de que apenas as Instituições de Ensino Superior são capazes de produzir novos conhecimentos, podendo assim, as escolas de construir espaços para debater suas problemáticas e com isso, construir novas possibilidades para a prática dos professores. Nesse viés, Candau (1999) relata a necessidade de considerar a escola como lócus de FC, entre um dos principais eixos para a melhora da atuação profissional.

Percebe-se então, as dificuldades que os professores encontram na busca por espaços/modelos de FC que sejam adequados as suas necessidades e demandas. Além disso, muitas vezes, os espaços/modelos que estão disponíveis aos docentes, não condizem com os respectivos contextos educacionais, ficando distante da atuação real desses profissionais. Também é necessário que os professores compreendam a importância da FC, não só para o bem de seus alunos e da educação, mas também para sua evolução pessoal e profissional.

Em qualquer transformação educativa, o professorado deve poder constatar, não só um aperfeiçoamento da formação de seus alunos e do Sistema Educativo em geral, mas também deve perceber um benefício profissional em sua formação e em seu desenvolvimento profissional. Esta percepção/implicação será um estímulo para levar a prática o que as novas situações demandam. Este é um aspecto fundamental, ao menos para aqueles que consideram o professorado como peça fundamental de qualquer processo que pretenda uma inovação real dos elementos do Sistema Educativo, já que são eles, em primeira instância, os executores das propostas educativas, os que exercem sua profissão em escolas concretas, inseridas em territórios com necessidades e problemáticas específicas (IMBERNÓN, 2009, p. 23).

Mas então, voltando ao questionamento inicial desse tópico, como deveriam ser os espaços de FC? Talvez, nunca saibamos exatamente a resposta, mas de uma coisa temos certeza: os espaços/modelos precisam considerar as práticas docentes na hora de serem pensados, ou seja, precisamos compreender os docentes como protagonistas do próprio processo formativo, e torná-los sujeitos ativos nesses espaços.

5.2.3 Formação Continuada: Importância e Motivações para os Professores

O caminho percorrido até aqui nos mostra o entendimento, por parte dos professores colaboradores, da FC como um importante momento de atualização pedagógica, e de certa forma, um recurso para sanar suas demandas pedagógicas. Mas então, o que está por trás disso? Ou seja, porque buscar espaços/modelos de FC, qual a necessidade? Será apenas para cumprir com suas obrigações enquanto professores, ou também é preciso para uma satisfação pessoal

e profissional? É o que queremos discutir nesse momento, o que leva os docentes ir atrás dessa FC, que é exercida em forma de direito garantido por lei.

Muitos são os fatores que acarretam na busca de FC por parte dos professores, podemos citar a constante mudança social, e conseqüente mudança na Educação, como um exemplo, que segundo Silva (2007), faz com que os docentes estejam em constante necessidade de se adaptar ao que se apresenta:

A prática pedagógica torna-se a cada dia mais complexa e sofisticada, com o avanço dos recursos tecnológicos e a mudança de produção científica, o que demanda um aprofundamento técnico-metodológico do professor para adequar-se a esse contexto, especialmente no caso brasileiro, onde a questão é ainda mais grave, pois o sistema público de ensino vem sofrendo constante degradação com a escassez de verbas, acarretando aumento do número de alunos por sala e baixos salários aos professores (SILVA, 2007, p.67).

Nesse movimento de compreender que a atuação dos profissionais está em consonância com a evolução da sociedade como um todo, fica evidenciado na fala do professor colaborador Pedro, que ao ser questionado sobre os motivos que o impulsionam na busca de uma FC, respondeu que:

A busca de uma Formação Continuada vai muito ao sentido de, assim, no movimento das coisas. As coisas evoluem, o movimento evolui, a área evolui, então se eu me formei a 19 (dezenove) anos atrás, eu não posso ficar com aquele conhecimento de tanto tempo atrás, eu tenho que acompanhar as evoluções da área (*Entrevista – Colaborador Pedro*).

Interessante perceber neste momento, a proximidade entre as falas dos professores colaboradores. O professor Pablo, traz para a reflexão a mesma questão de evolução como um dos motivos para ir atrás de uma FC (*É sempre importante estar mudando – Entrevista – Colaborador Pablo*), porém outro importante aspecto aparece na fala do professor ao ser perguntando em quais situações buscava espaços de FC.

É, tem um aspecto assim, às vezes a gente precisa de um compromisso que te obrigue a seguir um cronograma. Eu entrei no residência pedagógica, por exemplo, e tem que ler algumas coisas, então eu vou ter que me direcionar para aquelas coisas ali né, isso às vezes é necessário, se tu não, se tu não tem aquele foco, ah eu vou ler um pouco detudo e tal, às vezes se tu não colocar o pé no chão é preciso alguém que te puxe, tipou orientador [...] (*Entrevista – Colaborador Pablo*).

O colaborador faz referência, no trecho destacado acima, das obrigações que o PRP exige no sentido de, por necessidade de cumprir algumas tarefas, precisar ir atrás de conteúdos e/ou de questões que até então, não eram pensadas como alternativas para seu trabalho. Vemos

aqui, um dos pontos que caracterizam o PRP como espaço de FC, assunto que será refletido mais adiante.

Entendemos a fala do professor Pablo, indiretamente, como um desabafo, um ponto a ser considerado totalmente ao pensar na atuação docente: a exaustão pedagógica. Para nós, essa exaustão se caracteriza pela multiplicidade da atuação de professores, que muitas vezes encarnam papéis que vão além de sua prática frente aos alunos, perdendo sua autonomia pedagógica.

A perda da autonomia está ligada também a mudanças na organização do funcionamento da escola. A reestruturação produtiva também gerou mudanças para a categoria docente, tanto pela necessidade de se formar outro modelo de trabalhador, como nas tarefas a serem realizadas pelo professor, necessitando de um trabalhador mais volátil e polivalente. Na docência este novo padrão de trabalhador tem se expressado no *acúmulo de tarefas* a serem realizadas pelo professor, não ficando mais restrito a relação de ensino-aprendizagem com o aluno, mas extrapolando para tarefas burocráticas e de gestão (SOUZA; COUTO, 2019, p. 107).

Ainda, na relação da FC com as mudanças apresentadas aos docentes, a colaboradora Helena relata, também, a necessidade de utilizar os espaços de FC como momento de atualização, capaz de proporcionar aos professores a chance de acompanharem as evoluções da sociedade, e conseqüentemente, de seus alunos.

E outra coisa da Formação Continuada, é que a gente lida a cada quatro anos, vamos dizer, com adolescentes diferentes, então eles são extremamente, às vezes, opostos assim, então de quatro em quatro anos muda muito aquela geração de, de o que eles esperam, do que eles trazem de bagagem, do que eles vem para a escola buscar, então a gente tem que ter essas formações para tentar acompanhar um pouquinho essas transformações. Porque se não, se a gente usar a nossa formação, que no meu caso é de dez anos atrás, para dar aula o resto da vida, não vai encaixar, não vai dar conta, então eu acho que a *Formação Continuada também é pra isso, pra gente de novo entender como solucionar um problema da realidade atual* (Entrevista – Colaboradora Helena, grifo nosso).

Seguindo nos motivos dessa busca pela FC, Imbernón (2004), relata a constante busca pela autonomia pedagógica, entendida pelo autor, como essencial para que os professores sejam capazes de agir sobre circunstâncias problemáticas, adequando-se metodologicamente a elas.

Nesse viés da busca pela autonomia pedagógica, podemos compreender a importância que a oferta de FC ocupa na atuação docente, embora muitas vezes, as condições para isso não sejam as melhores, podendo, de certa forma, a prática dos professores. Na fala a seguir, do colaborador Pedro, é perceptível essa ideia de que a escola, ao delegar aos professores inúmeras funções, dificulta esse processo.

Quando questionado sobre a importância da FC, Pedro respondeu que:

Nossa, uma importância enorme, enorme. Porque quando a gente entra na escola, eu sempre digo: a escola é uma máquina de moer carne. Porque ela não te dá a oportunidade de tu sair dali, as exigências são muito grandes. Não vou dizer que agente fique – ah como vou dizer – a gente acaba não procurando mais, acaba não procurando a Formação Continuada, não se especializar. E aí quando a gente tem essa oportunidade, a gente percebe o quanto isso é importante (*Entrevista – Colaborador Pedro*).

Um trecho descrito nos diários de campo, referente à professora colaboradora Helena, pode vir a corroborar com a fala de Pedro. Como atribuir sentido a própria prática pedagógica, quando se tem um acúmulo de tarefas, que muitas vezes limitam sua atuação?! Vejamos abaixo, o trecho sugerido:

Passada a reflexão sobre a atividade, uma fala de Helena me chamou bastante atenção
 – “Não vejo sentido nas aulas de Educação Física, estou aqui para encontrar o meu sentido enquanto professora de Educação Física” – essa fala justifica a presença da professora no programa, e ao mesmo tempo revela suas expectativas quanto a isso. (*Trecho do Diário de Campo de 11 de Março de 2019, grifo nosso*).

Vale ressaltar, que mais adiante voltaremos a discutir e problematizar essa fala de Helena, pois consideramos este ponto, como fundamental para entendermos o significado que o PRP possui para a professora. Percebemos ainda, que a colaboradora busca estabelecer um sentido a sua prática, o que vai ao encontro da ideia de Luiz et al. (2015), ao esclarecer que:

[...] destacamos a necessidade de construir um sentido de formação continuada que não esteja imbricada à ideia de que o professor vivencia esses lugares para se capacitar, mas entendê-la como mais um dos múltiplos contextos de formação que permitem ao professor problematizar o sentido que atribui à sua prática, entendendo-a como produtora de teoria. Isso implica uma mudança nas relações estabelecidas, em que os professores passem de expectadores a autores, corresponsáveis pelo processo de formação. (p.101).

Como vimos, muitos são os sentidos atribuídos a FC por parte dos professores colaboradores, desde questões práticas para solucionar ou possibilitar alternativas aos problemas que se apresentam em sua prática diária, e até mesmo reconhecer o processo de FC como uma (re) descoberta de seu sentido enquanto profissional.

Com esse item, buscamos entender como os professores compreendem seu processo de FC. Começamos discutindo os conceitos atribuídos a FC pelos professores colaboradores, passando pelos espaços/modelos e suas problemáticas, chegando enfim, aos motivos da busca, e a importância desse momento para a atuação docente. Não declaramos encerrada essa

discussão, pois acreditamos que essa se fará presente ao longo de todo o capítulo destinado aos resultados do estudo.

5.3 PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UMA TRAJETÓRIA FORMATIVA

5.3.1 O caminho até o Programa Residência Pedagógica

Entendemos que para discutir o processo de FC dos professores a partir do PRP, o primeiro passo é perceber como cada preceptor chegou até o programa, e como este, se apresentou aos docentes. Para isso, utilizaremos informações obtidas a partir das entrevistas e dos diários de campo, constituintes das narrativas docentes.

Começamos com a professora colaboradora Helena, que ao ser questionada sobre como o PRP chegou até ela, respondeu que:

O programa, hum...quando abriu o edital, foram as minhas colegas que falaram que estava aberto o edital e que era semelhante ao PIBID com algumas diferenças, mas tinha alguns traços do PIBID. Então foi assim, eu fui ler o edital que era interessante, tinha uma bolsa que também é interessante e aí vindo nessa questão de Formação Continuada, foi uma oportunidade única assim, então foi aí que despertou o interesse pelo programa. *(Entrevista – Colaboradora Helena).*

Percebemos que logo de cara, Helena menciona a possibilidade de uma FC a partir do PRP. Mas também mencionado aqui, a semelhança entre o PRP e o PIBID. Como disse Helena, existem algumas semelhanças de fato, como à relação de proximidade entre universidade e escola, através da interação de acadêmicos dos cursos de Educação Física e de professores da Educação Básica.

Já para o professor Pedro, o processo de inserção no PRP foi bem mais simples. Como vimos anteriormente, na parte dos perfis dos colaboradores, Pedro mantém um contato direto com a universidade, e por isso, acompanhava e ainda acompanha a página da UFSM, e ao perceber a divulgação do edital referente ao PRP, se interessou e optou por participar do processo seletivo.

O caminho do professor colaborador Pablo parece ser o mais diverso, de certa forma inesperado, em suas próprias palavras. Neste caso, foi o PRP que chegou até o professor. Perguntando sobre isso, o colaborador Pablo relata que:

O professor Vitor (nome fictício) esteve na escola, falou com o diretor, me chamaram ele me convidou e disse: olha, tá acontecendo isso, dessa forma e tal, o senhor tem interesse? Eu disse olha, vamos examinar a questão. [...] aí encaixou e eu falei, então tá professor, vai dar, acho que dá, mas eu já estava envolvido com bastante coisa, no início tu não tem ideia de todos os compromissos que alguma coisa envolve né [...] (*Entrevista – Colaborador Pablo*).

Segundo o professor, o PRP “caiu de paraquedas”. Essa informação é valiosa para entendermos o rumo que a trajetória de Pablo dentro do PRP teve. Percebemos que o caminho até o programa, teve diferentes formas para os professores colaboradores. Dentre eles, Pedro foi o único que teve acesso ao edital diretamente, sem indicação de alguém. Isso mostra que o professor estava atrás de uma experiência que juntasse sua prática na escola com novos estudos, na universidade.

Helena, que ficou sabendo do PRP por terceiros, se baseou no formato do PIBID para refletir sobre as ações que seriam realizadas pelo PRP, e por fim, Pablo, entrou no programa ao ser convidado, e posteriormente selecionado pelo edital público. Caminhos diferentes, expectativas diferentes? Sim. Como veremos agora.

Para o colaborador Pablo, não havia expectativas iniciais específicas ao entrar no PRP, até porque, como mencionado acima, ele não estava buscando pelo programa. Ao ser questionado sobre isso:

Não é que não tinha, eu desconhecia totalmente o programa, era uma experiência nova, eu pensava assim: vou tentar fazer o que eu puder. (*Entrevista – Colaborador Pablo*).

O professor continua...

E também por ser um programa novo né, porque faziam parte que ia ser diferente do PIBID de tal, e eu nunca tive conhecimento do PIBID porque eu nunca fui envolvido com o programa né, tinha colegas na escola que faziam parte, mas eu nunca tive conhecimento, porque eu sempre estive dentro do meu universo com aquilo que eu achava relevante. Quando chegou, era coisa nova e a expectativa era aquela questão de surpresa né, como é que vai ser, é mais ou menos por aí. (*Entrevista – Colaborador Pablo*).

Já o professor Pedro, traz em sua resposta, dois pontos: a relação com a universidade e a importância da troca de saberes com professores em FI. Vejamos a resposta do colaborador sobre quais eram suas expectativas em torno do PRP.

Olha, eu sempre digo assim...eu gosto de contribuir com a formação de novos alunos, porque uma coisa é tu sair daqui e não ter mais contato com a academia, e ao mesmo tempo que eu tô ajudando nessa formação, eu tô aprendendo com os alunos que vão trabalhar com a gente nas escolas. É muito gratificante, tu ver aqueles alunos

recém formados, com toda aquela vontade de ir para escola, com todo aquele romantismo, vamos dizer assim, que infelizmente com o tempo essa máquina de moer carne (sistema educacional) vai adormecendo isso na gente. Enfim, nesse sentido. (*Entrevista – Colaborador Pedro*).

Por fim, ao mencionar suas expectativas sobre o PRP, a professora Helena faz uma honrosa menção à relação de proximidade com futuros professores, no caso, os residentes. Primeiro, Helena pensou que o PRP seria similar aos Estágios Supervisionados, no que tange a inserção dos acadêmicos na escola, mas com o decorrer dos semestres, percebeu que a relação com os estudantes foi muito mais próxima. Estar em contato com pessoas de diferentes níveis de formação, e que segundo ela, estavam com a teoria “fresca”, era sua maior expectativa com o PRP.

Tá, então no início eu achava que ia ser quase um estágio, e na verdade superou qualquer expectativa porque exatamente isso, viver um ano dentro da escola é uma possibilidade gigantesca de troca entre o professor e o residente. [...] Só quando a gente convive um tempo na escola é que a gente consegue entender o todo da escola, e aí sim poder discutir alguma coisa de igual para igual, que é o que acontece com nossos residentes. Eles nos dão opiniões, participam das reuniões, atuam no colégio, ajudam a concertar coisas, que isso é o que um professor faz o tempo todo. Então essa expectativa que eu tinha, talvez um pouco menor, foi superada por causa disso, essa troca constante. (*Entrevista – Colaboradora Helena*).

Além disso, em uma das reuniões do PRP, Helena relata outra motivação para sua participação no programa. Falamos aqui, da busca por um novo sentido/significado para a prática pedagógica da professora, aspecto que foi problematizado anteriormente, para refletir sobre a importância da FC para a professora. Trazemos novamente o trecho do diário de campo, pois entendemos ser este um dos principais aspectos na trajetória de Helena no PRP.

Passada a reflexão sobre a atividade, uma fala de Helena me chamou bastante atenção – “Não vejo sentido nas aulas de Educação Física, estou aqui para encontrar o meu sentido enquanto professora de Educação Física”. – essa fala justifica a presença da professora no programa, e ao mesmo tempo revela suas expectativas quanto a isso. (*Trecho do Diário de Campo de 11 de Março de 2019*).

Percebemos com isso, que os caminhos percorridos pelos professores colaboradores até o programa revelam suas intenções iniciais quanto ao PRP. Destacamos que a expectativa dos professores foi mudando no decorrer de sua participação, como veremos mais adiante. Contudo, podemos delinear o marco inicial no PRP de cada professor com a descrição de um trecho dos diários de campo.

Pablo parece-me resistente a mudança e a possibilidade de novos caminhos pedagógicos. Qual o motivo o levou ao programa é o que me questiono nesse momento. [...] Helena claramente está em busca de um novo sentido para sua prática pedagógica. [...] Pedro está confortável com sua atuação docente, mas deixa claro a vontade e a alegria de estar em um momento de, como ele mesmo disse, reflexão. *(Trecho do Diário de Campo de 11 de Março de 2019).*

A intenção nesse momento era de refletir sobre o caminho que cada professor colaborador percorreu até chegar ao PRP, e como isso gerou expectativas aos docentes em torno de sua participação no programa. Percebemos que cada professor apresenta particularidades em seu percurso inicial no PRP, e com isso, os caminhos que seguem terão pontos de chegadas diversos, com sentidos próprios para cada colaborador.

Com o decorrer dessa discussão, veremos se as expectativas criadas pelos docentes foram atingidas ou não, apesar de adiantarmos, em uma das falas de Helena, que ao menos em um aspecto, sua expectativa foi superada, no caso, a relação com os residentes. A seguir, refletiremos sobre o PRP como espaço de FC.

5.3.2 Programa Residência Pedagógica: Um espaço de Formação Continuada?

Aqui, buscamos caracterizar e entender o PRP como um espaço de FC, embora, em sua origem e considerando seus objetivos, não haja qualquer menção sobre essa possibilidade. Como vimos anteriormente, muitos são os modelos de FC ofertados aos professores, sejam eles palestras, seminários, cursos, reuniões ou em qualquer formato. Mas então por que podemos considerar o PRP um exemplo desses espaços formativos? É o que discutiremos neste tópico.

Em sua organização, o PRP Educação Física do CEFD/ UFSM envolve professores da Educação Básica, professores do Ensino Superior, acadêmicos do curso de Educação Física, sem contar o todo da comunidade escolar, ou seja, direção, coordenações, alunos, pais e responsáveis e por aí vai. Essa informação por si só, já é relevante para o questionamento apresentado acima, pois inevitavelmente há uma interação direta entre pessoas em diferentes níveis profissionais, com contextos diversos, o que pode contribuir para novas ideias pedagógicas.

Nas entrevistas realizadas com os professores colaboradores, fizemos uma pergunta objetiva e bem clara a respeito disso: Você considera o Programa Residência Pedagógica um espaço de FC? A resposta foi à mesma: sim. O que se modificam são as justificativas, no entanto as vezes, até apresentam pontos em comum.

Para Helena, o PRP se caracteriza um espaço de FC por proporcionar a interação com os futuros professores, e também com outros docentes, com realidades diferentes, o que, segundo ela, lhe dá uma sensação de “não estar sozinha”.

Ele é um espaço de Formação Continuada, não só pela atuação dos residentes na escola, porque lá, a gente faz muita Formação Continuada, a gente se reúne, eu me reúno com as duplas, enfim, pra mim é um espaço de Formação Continuada, porque a gente discute os problemas que estão sendo enfrentados no dia-a-dia, mas também pelas nossas reuniões aqui (UFMS). [...] Mas voltando mais para o início, que as reuniões eram sequenciais, que a gente conseguia construir nossas ideias mais fortemente, eu acho que essa formação foi assim, foi que me fez mudar talvez, ainda repensar algumas atitudes e tentar melhorar enquanto professora mesmo. (Entrevistas – Colaboradora Helena, grifo nosso).

Destacamos alguns trechos na fala da colaboradora, o primeiro deles, faz uma menção à escola como local de FC, o outro, aos problemas diários como centro do debate dos espaços formativos. Segundo Imbernón (2004, p.15) essa percepção é de extrema valia para que o processo de FC assuma:

[...] um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza.

Ainda de acordo com o autor, essa compreensão da formação centrada na escola possibilita a construção de um estudo colaborativo entre os professores, o que corrobora com o pensamento da colaboradora Helena, ao relatar a importância de estabelecer uma relação dialógica com os colegas professores.

Seguindo na questão de trocas de experiências e saberes como característica capaz de identificar o PRP como espaço de FC, é que trazemos a fala do professor Pedro, que assim como Helena, considera o PRP como espaço de FC, justificando essa informação através da seguinte resposta:

As reuniões que nós temos aqui, a parte teórica, a própria prática nas escolas com os alunos é uma Formação Continuada. É uma troca de experiências, os alunos ensinam muitas coisas para nós professores que já estamos na escola e nós podemos orientar essa atuação deles diretamente com os alunos, ajudar eles a perceber como são as dinâmicas, as rotinas da escola. (Entrevista – Colaborador Pedro).

Esse pensamento de Pedro é apoiado pelo colaborador Pablo, que relata que o PRP é um espaço de FC porque acaba mostrando uma necessidade do professor buscar novos conhecimentos, até então, desconsiderados.

É uma Formação Continuada, porque ele envolve esses aspectos da profissão de tu ter que ir atrás de coisas que antes tu não estudava, por exemplo assim, até 2010 eu estava inserido nesse contexto de busca (universidade), depois eu fui para outro processo, e o residência me puxa, novamente para este ambiente de ir atrás de novos estudos, tu acaba observando a necessidade de retornar certos assuntos, de estudar aspectos da Educação Física que antes estavam, de certo modo, esquecidos. *(Entrevista – Colaborador Pablo).*

Percebe-se até aqui, que todos os professores colaboradores apontam o PRP como espaço de FC, principalmente por três motivos: interação com os residentes, discussão e reflexão dos problemas cotidianos da escola, e necessidade de buscar novos conhecimentos.

Muitos são os assuntos discutidos nas reuniões semanais do PRP, nos trechos a seguir, retirados dos diários de campo, podemos ver alguns exemplos:

Unidade Didática:

[...] Vale lembrar, que havia ficado uma tarefa pra os residentes realizarem juntamente com os preceptores, a construção de uma unidade didática. [...] Helena, professora preceptora de uma das escolas, faz parte da equipe diretiva, e relatou a dificuldade de construir uma unidade didática no início do ano, devido a alguns problemas, como a mudança constante de horários das aulas, falta de professores [...]. Pedro, outro preceptor, concorda com Helena, mas afirma que mesmo que esses problemas não existissem, a dificuldade seria grande, uma que para o professor, é difícil realizar um planejamento a longo prazo para os alunos. *(Trecho do Diário de Campo de 11 de Março de 2019).*

Planejamento:

[...] emergiu uma discussão acerca de como produzir um planejamento sem ao menos saber qual turma seria destinada a cada residente, problema evidenciado pelo preceptor Pablo, que ra la tou a dificuldade de sua escola em organizar-se e manter um cronograma contínuo, causando a instabilidade de horário e com isso, impossibilitando, segundo Pablo, a construção da tarefa. Aqui, uma fala de Pablo me chama atenção, “estamos inseridos em uma cultura de não planejamento, onde as condições nos levam a não planejar, então eu penso, por que planejar?”. Imediatamente eu relembro em meus pensamentos o motivo de Helena estar no programa, a busca de um sentido para sua prática, será que Pablo não estaria em busca disso também? Não sei[...]. *(Trecho do Diário de Campo de 18 de março de 2019).*

Base Nacional Comum Curricular:

A reunião começa e a primeira questão que surge é a importância da BNCC para a Educação Física. Para isso, lembro-me de uma fala da professora Helena, que se referia a dificuldade da Educação Física em relação aos conteúdos. Ela disse: Para mim, um dos maiores desafios é o sequenciamento de conteúdos, ou seja, o que aprender em cada série, para no fim, termos um caminho a percorrer, e que minimamente fosse seguido de forma geral na Educação Física, para não haver tanta diferença entre uma escola e outra. [...] Gostaria de destacar que todos os preceptores demonstraram estar cientes da importância do documento [...]. *(Trecho do Diário de Campo de 17 de Junho de 2019).*

A intenção de trazer esses trechos é mostrar que o PRP se preocupa em debater temas que estejam em concordância com as demandas escolares de seus preceptores, e que interferem também, na FI de seus residentes. Esses debates, proporcionam reflexões dos docentes referente a suas atuações pedagógicas, o que nos leva, novamente, ao entendimento do PRP como espaço de FC.

Além disso, um ponto muito evidenciado, tanto nas entrevistas quanto nos diários, é a constante troca de experiências e saberes que é oportunizada pelo PRP. Os futuros professores (residentes), por vezes, demonstram suas frustrações quando algo não sai como esperado em sua prática, e a relação de proximidade com os professores, já experientes, possibilitam momentos de aprendizagens para ambos.

[...] Helena relata várias experiências frustradas em sua prática, geralmente ligadas a sua tentativa de trazer algo de novo/diferente a seus alunos, fala que é instantaneamente apoiada por Pedro e Pablo. Aos poucos os residentes, a partir dessa relação próxima com os preceptores e com a realidade escolar, vão percebendo que errar ou que se uma aula não der certo, não significa que está tudo errado, e sim que eles precisam refletir sobre o porque disso, e se preparar para a próxima aula. Ser professor é isso, estar sempre buscando uma forma de qualificar sua prática. A Formação Continuada também é isso. E porque não chamar esse diálogo entre os residentes e preceptores de um riquíssimo espaço de FC? (*Trecho do Diário de Campo de 06 de Maio de 2019*).

Diante disso, classificamos o PRP como um espaço de estudos colaborativos, onde segundo Ferreira, Henrique e Costa (2015, p.293):

[...] as práticas de formação colaborativas se apresentam como modalidades emergentes, se constituem em objetivo 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.

A partir do momento em que se consideram as práticas de estudos colaborativos como possibilidades de uma FC mais adequada aos docentes, e tendo a pesquisa-ação como um exemplo de estudo colaborativo (BORGES, 2019), é que Bracht et al. (2003), em pesquisas que discutiam a temática, colocam que os professores “assumiram papéis de natureza colaborativa de parceria, em que cada um tinha o que aprender com o outro e a relação foi antes multifacetada do que hierarquizada”.

Essa relação de colaboração fica evidente no PRP, configurando-se mais um motivo para entendê-lo como espaço de FC. Por fim, retomamos aqui, a classificação de Garcia (2002), que apresenta quatro modelos de FC: *aprender de outros, aprender com os outros, aprender*

sozinho e aprendizagem informal. Com as discussões apresentadas acima, podemos colocar o PRP como um modelo de FC que possibilita aos professores colaboradores *aprender com os outros.*

Essa afirmação está centrada justamente nas relações que foram evidenciadas neste tópico, sejam elas entre preceptores e residentes, preceptores e coordenador do PRP e entre os professores. Na medida em que os docentes discutem e refletem sobre seus próprios problemas, acabam por problematizar outras situações, em diferentes contextos, possibilitando uma troca de experiências capaz de produzir novos conhecimentos.

Apresentamos neste ítem, o porquê de entendermos o PRP como espaço de FC, e mais que isso, como os professores colaboradores reconhecem sua participação no programa como uma FC. Com momentos de reflexão e discussão acerca dos problemas que se apresentam diariamente em suas aulas, e com trocas de saberes e experiências entre diferentes pessoas com contextos variados, o PRP oportuniza aos participantes momentos formativos muito ricos e úteis a sua atuação enquanto professores de Educação Física.

5.3.3 Troca de Saberes: Professores Preceptores como Co Formadores

Até agora já vimos, em relação ao PRP, como os três professores colaboradores chegaram ao programa, e como esse caminho interferiu em suas expectativas no que diz respeito a sua participação no mesmo. Também refletimos sobre o PRP ser um espaço de FC por apresentar momentos de reflexão docente, discutir problemas diários do contexto escolar e possibilitar uma troca constante de saberes e experiências entre seus participantes.

Neste momento, iremos focar na discussão dessa troca de experiências e saberes, e como isso interfere tanto na FC dos preceptores, quanto na FI dos residentes, colocando os professores em um papel de co formadores. Vale destacar, que iremos refletir não só sobre relação entre preceptor e residente, mas também a aproximação dos professores com outros colegas da área, que se encontram em contextos diferentes dos seus.

Assim como a formação, os saberes docentes são constituídos ao longo do tempo, ou seja, não são apenas técnicas e conhecimentos adquiridos de uma só vez.

O saber dos professores não é um conjunto de saberes cognitivos definidos de uma vez por todas, *mas um processo de construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente.* (TARDIF, 2014, p.14, grifo nosso).

Tendo em vista a definição de Tardif (2014) a respeito dos saberes profissionais e de como estes são acessados, é que entendemos que o PRP possibilita uma troca constante de elementos que são capazes de transformar a prática, tanto dos professores quanto dos residentes. Ainda de acordo com o autor:

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados, provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor que sejam também de natureza diferente (TARDIF, RAYMOND, 2012, p. 213).

Existem quatro saberes de acordo com Tardif (2014), são eles: profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais. Borges (2019), ao considerar essa classificação, revela que:

[...] os saberes experienciais são desenvolvidos pelos professores por meio da vivência, de modo que se originam na prática profissional cotidiana. Eles surgem e se inserem no contexto da experiência laboral sofrendo influência do que ocorre no seu meio, como por exemplo, a relação com outros professores (BORGES, 2019, p. 24).

Borges ainda faz menção aos outros saberes. Os disciplinares estão relacionados com as disciplinas, ou aos campos de conhecimento. Já os curriculares, dizem respeito a organização educacional (objetivos, métodos, etc). Por fim, os saberes profissionais abrangem a formação dos professores. Nosso foco está sobre os saberes experienciais, pois entendemos que o PRP possibilita uma troca mais nesse viés.

Após delinear a questão dos saberes, destacando os experienciais, na classificação dos autores supracitados, trataremos agora a relação de troca presente no PRP. Para isso, claro, utilizaremos os dados coletados através das entrevistas e dos diários de campo, e também, nos valem de estudos realizados no CEFD/UFSM que tiveram como foco o PIBID e a formação docente.

Já foi falado sobre as semelhanças e diferenças entre o PIBID e o PRP, mas para esse aspecto de troca de experiências e saberes, compreendemos que, considerando sua organização, ambos os projetos se aproximam bastante, uma vez que apresentam momentos de diálogo, reflexão e discussão entre seus participantes (professores da Educação Básica, acadêmicos universitários e professores do Ensino Superior).

Vale lembrar que os momentos de trocas ofertados pelo PRP não se limitam apenas as reuniões semanais na universidade. Além desses encontros, os professores preceptores interagem com seus residentes nas escolas, em sala de aula, eventos e em reuniões locais. Tanto

que em algumas datas, as reuniões que aconteceriam na universidade, com todos, deram lugar a espaços formativos locais, ou seja, cada preceptor com seu grupo de residentes.

Como adiantado semana passada, a reunião de hoje é por escolas. O que são essas reuniões por escolas tu deve estar se questionando. Bom, esses encontros são bem importantes para a relação entre preceptores e residentes, e digo mais, é um importante momento formativo [...]. São nessas reuniões que eles (residentes), juntamente com os preceptores planejam, organizam e avaliam suas aulas. Geralmente são espaços de discussão e organização pedagógica, uma oportunidade de se sentirem “em casa” no ambiente educacional. [...] É válido destacar que esses momentos aproximam os professores dos residentes, possibilitando uma troca de experiência ainda maior entre eles. (*Trecho do Diário de Campo de 01 de Julho de 2019*).

Percebemos, a partir do trecho acima, a importância desses encontros locais, onde os residentes tem a oportunidade de se colocarem como professores diante do contexto escolar. Além disso, os preceptores atuam como importantes orientadores no caminho a seguir, no ser professor na prática. Essa proximidade entre os professores colaboradores e os residentes possibilita às vezes, uma mudança na perspectiva dos alunos.

Com o começo da apresentação, percebo que as unidades didáticas se assemelham bastante em alguns aspectos, acredito que isso tenha dois motivos: a importância do preceptor e a proximidade entre os residentes. Fico feliz em perceber que algumas coisas estão mudando com a ajuda do preceptor. Um exemplo disso é a importante consciência sobre a flexibilidade do planejamento. Falo aqui sobre a decepção quando não sai como planejado. Tudo bem, é normal. Se algo não acontece como esperado, claro que haverá um pensamento de frustração, mas enquanto professores, esse sentimento precisa ser o mais breve possível, pois precisamos tomar decisões em segundos, mudar a metodologia na hora, escolher por outra atividade que não havia sido planejada. E percebo que os residentes tem uma tendência clara de fazer “terra arrasada” das aulas que não dão certo. Aí a importância da proximidade com os preceptores, professores intelectuais e que sabem que tudo bem não dar certo, é assim. Uma hora da certo outra não. Com uma turma funciona, com outra não. E quando não funciona, não significa que tu sejas um malprofessor. É preciso repensar e refletir sobre o porque não deu certo, para melhorar a própria prática (*Trecho do Diário de Campo de 06 de Maio de 2009*).

Como se pode ver, o PRP está atrelado a FI desses residentes, estabelecendo uma conexão entre os futuros professores e a escola, mediada pelos professores preceptores. Estudos como o de Neu e Gama (2016), mostram as contribuições do PIBID, programa muito semelhante ao PRP, na FI.

No que diz respeito às contribuições do PIBID para a formação dos acadêmicos é inegável seu potencial de aproximar universidade-escola. O programa citado vem proporcionando que os estudantes possam atrelar teoria e prática, complementando seu percurso formativo (NEU, GAMA, 2016, p. 141).

Assim como o PIBID, o PRP estabelece essa proximidade entre residente e escola, e mais que isso, coloca diante dos acadêmicos, um professor atuante, pronto para auxiliar na formação dos futuros professores. É interessante perceber o reconhecimento dos professores colaboradores acerca dessa função coformativa que eles exercem.

[...] então o residência serviu pra isso também e pra eles (residentes) essa troca de saberes novos e nós com uma experiência mais antiga assim, uma experiência de mais tempo talvez, de uma atividade, por exemplo, com todos os alunos onde todos estão participando, mas grande parte está esperando?! *Eles não têm esse tato ainda, que tu aprende com a prática, e talvez nós observando isso seja mais rápido, eles não vão sofrer tanto como nós sofremos, porque aluno que está parado vai aprontar. Eles enxergarem isso já antes da formação, de se formarem, de serem professores de carreira, é um ganho grandioso, nós não tivemos isso (Entrevista – Colaborado Helena, grifo nosso).*

Helena é apoiada por Pedro e Pablo nesse sentido, sendo que o primeiro já havia deixado claro que uma de suas expectativas ao entrar no PRP, era justamente a possibilidade de colaborar na formação dos novos professores – *Eu gosto de contribuir na formação de novos alunos, Entrevista – Colaborador Pedro* -. O que fica claro é a importância dessa constante troca entre os envolvidos no PRP, algo que é reconhecido pelos residentes também.

[...] uma das coisas que mais tiveram destaque nas entrevistas foi justamente a proximidade entre residente e preceptor. Ambos os professores destacaram essa relação dia lógica como ponto forte do residência. [...] É unânime na fala dos residentes, a grande relevância desse contato mais direto com a escola, e consequentemente com os preceptores (*Trecho do Diário de Campo de 06 de Maio de 2019*).

Além dessa troca entre os preceptores e os residentes, acontece também, a dos próprios professores. Algo que é bastante destacado por todos os colaboradores. Ao ser perguntado sobre a interação com outros professores de Educação Física, participantes do PRP, Pedro fala que:

[...] quando estamos na escola a gente acaba tendo um contato muito maior com os nossos colegas, diretamente. Então quando é que a gente encontra os outros colegas da área? Ou são nos jogos que as minhas escolas participam, ou é dentro da própria Formação Continuada, que é o residência. Então eu acho que essa experiência de troca de experiências dentro do residência, foi muito gratificante porque nós aprendemos, enxergamos as realidades de diferentes escolas e a gente pode comparar com a nossa, então, talvez a própria visão que a gente, que eu tinha da minha escola mudou totalmente. [...] essa troca de informações, de experiências com outros professores eu acho que enaltece muito o programa e a nossa prática enquanto docente. (*Entrevista – Colaborador Pedro*).

Pedro é apoiado por Helena, que relata a pouca discussão entre professores de Educação Física, ocasionando um isolamento profissional.

É, eu acho que o professor por causa da carga horária extenuante, acaba fazendo um trabalho bastante isolado dentro da sua escola. Então esse poder conversar com outros professores e entender o que eles trabalham, e ver que não é nada tão diferente e que “da pra casa”, da pra aprender com o que a gente faz dentro da nossa escola. Essa relação de diálogo fortalece, fortalece por que tu não se sente um alienígena. *(Entrevista – Colaboradora Helena).*

Assim como os outros professores colaboradores, Pablo relata a importância de estar sempre em contato com novas ideias, para então, buscar uma diversificação da própria atuação. Essa interação entre os professores pode ser considerada como um estudo colaborativo (BORGES, 2019), uma vez que os docentes discutem e problematizam problemas diários conjuntamente. A colaboração entre os professores pode trazer importantes benefícios para a prática pedagógica, como por exemplo o entendimento da complexibilidade docente e a possibilidade de buscar novos caminhos pedagógicos (IMBERNÓN, 2009).

Programas como o PRP e o PIBID são de grande valia para o processo formativo dos professores, trazendo inúmeros benefícios. Para a FI, segundo André (2012), os programas que favorecem essa aproximação entre universidade e escola, auxiliam os estudantes a se conectarem com a docência. No que tange a FC, estudos como o de Rosa, Ribeiro e Marin (2016), provam que esses espaços (re) aproximam os professores as Instituições de Ensino Superior, provocando uma reflexão crítica da própria prática.

Partindo para o fim dessa discussão, trazemos a seguir, um trecho de uma das últimas reuniões observadas, que resumi bem essa percepção dos professores colaboradores como coformadores dos residentes.

Falo aqui de o professor preceptor agir como coformador de seus residentes [...]. Essa situação é bastante clara, e pode ser facilmente sustentada pela fala dos próprios residentes na maioria dos encontros formativos. Um dos residentes fala : Eu aprendo, às vezes, mais com o professor Pedro do que na graduação, claro que é importante as disciplinas aqui da faculdade, mas na prática, consigo perceber e enxergar situações que seriam difícil de resolver apenas com a teoria. *(Trecho do Diário de Campo de 08 de Julho de 2019).*

Portanto, podemos dizer que sim, os professores preceptores agem como coformadores de seus residentes, ao mesmo tempo em que se colocam em FC, a partir das trocas de experiências e saberes oportunizadas pelo PRP. Mais que isso, o PRP atua em uma via de mão dupla ao estabelecer processos formativos que contribuem tanto para a FI quanto para a FC.

5.3.4 Programa Residência Pedagógica e a Prática Pedagógica dos Professores

Tudo o que discutimos até agora, ou seja, a compreensão do PRP como espaço de FC, a troca de saberes e o papel de coformadores dos professores, e como os debates, as reflexões e as discussões podem qualificar tanto a FI quando a FC, está relacionado à trajetória dos professores colaboradores no PRP. Agora, o questionamento a se fazer é: Como esse momento formativo, de experiências compartilhadas, de discussões e reflexões da própria atuação docente, corrobora com a prática pedagógica dos professores?

Anteriormente refletimos sobre o conceito dessa prática, trazendo autores como Bracht (1997) e Therrien (2002) para sustentar nosso entendimento desta. Mas e para os professores, o que a prática pedagógica significa? De acordo como o estudo de Silva (2007), a compreensão dos docentes se aproxima com a dos autores.

Para o professor, a prática pedagógica é fundamentalmente uma prática profissional e refere-se à ação didática que não se circunscreve apenas ao observável, mas inclui outras dimensões menos evidentes relativas ao contexto social que, independentemente de ser internas ou externas, influenciam a realidade escolar imediata (SILVA, 2007, p. 68).

Como podemos ver, a ação docente envolve muito mais do que apenas a prática exercida frente os alunos. Envolve questões, como se refere Silva (2007), que muitas vezes podem não ser observáveis, e uma dessas pode vir a ser a busca por um sentido/significado daquela prática para os docentes.

Nesse momento, a participação da professora colaboradora Helena no PRP, invade nossos pensamentos. Já mencionamos a busca de Helena por um sentido para sua prática pedagógica. Ao ser questionada se sua atuação sofreu mudanças, a partir de sua participação no PRP, Helena relataque:

Claro que sim [...]. Nos fez perceber que a reflexão dentro das aulas é realmente importante, que o nosso sentido dentro da escola é de extrema importância, que se a gente não para pra pensar a gente nunca vai mudar, se a gente só ir lá e fazer o nosso trabalho, assim vai ser para o resto da vida. Eu acho que a gente cria vínculo com os alunos, independente do professor, a gente cria vínculos por que a gente convive com eles, *mas acho que esse vínculo ainda pode ser mais forte quando a gente muda algumas perspectivas que eles tem dentro da nossa área que está tão abalada né*. Então eles precisam, e eu vejo que eles já entendem, as séries que os residentes trabalharam e isso nos dá um gás, e mudou totalmente a minha perspectiva, porque os alunos já entendem que a Educação Física tem sentido dentro da escola (*Entrevista – Colaboradora Helena, grifo nosso*).

A professora faz menção à dificuldade de mudar a visão dos alunos sobre a disciplina, colocando o PRP como um importante momento para alterar o caminho da Educação Física em sua escola, e como isso, (re) descobrir o sentido de sua prática e da própria Educação Física. Para Bracht (1999, p. 41):

[...] o tema (*conhecimento e especificidade da Educação Física*), remete a uma questão que tornou-se fator de frustração e, em alguns casos, motivo de pesadelos para o professor de Educação Física (EF): a tão propalada crise de identidade da EF, que em muitos momentos foi entendida como resultado da falta de definição do seu “objeto”, da falta de definição clara de sua especificidade (identidade no sentido de sua singularidade).

Helena continua:

[...] os alunos que os residentes trabalharam, a gente sabe que não vai dar problema, porque eles já sabem que a Educação Física tem um objetivo dentro da escola, que tem uma programação, que ela não é só uma disciplina para completar carga horária, que ela faz parte das linguagens, que tá na prova de área, que tem questões que precisam ser estudadas, que tem a questão prática e a questão teórica, então essas relações os alunos já sabem que tem e que não é só ir lá e jogar bola como fazem em qualquer lugar fora do contexto escolar. *Isso é o mais importante, tem que entender que uma aula é uma aula, e não é um jogo de bola. Tudo isso mudou graças ao residência, porque a gente se sente remando contra a maré quando se tá sozinho, quando veio o residência para a escola, mais gente, uma garra nova, maior, foi mais fácil fazer essa transformação, então foi essa a mudança antes e depois do residência (Entrevista – Colaboradora Helena).*

Claramente o PRP ajudou Helena a compreender a Educação Física sob uma nova perspectiva, e mais que isso, provocou mudanças no ambiente escolar. Talvez essas contribuições não sejam palpáveis, mas nos recordemos da conceituação de Silva (2007), acerca da prática pedagógica na visão dos professores, onde segundo a autora, esta é composta por elementos que muitas vezes não são perceptíveis.

Se para a Helena, a principal contribuição do PRP foi à mudança de “status” da Educação Física em sua escola, e conseqüentemente, sua (re) descoberta de um novo sentido para sua atuação, para o colaborador Pedro, sua prática passou a ser mais diversificada após o PRP.

Em sua entrevista, Pedro, ao ser questionado sobre as mudanças ocasionadas em sua prática pelo PRP, relatou que:

Há, eu mudei totalmente minhas aulas depois da experiência do residência pedagógica, embora a gente procure estar sempre fazendo a Formação Continuada, as experiências que o residência trouxe, principalmente para minha escola, foram muito gratificantes. Conteúdos como a orientação, que eu nunca conseguiria trabalhar se não fosse o residência, que um aluno trabalhou, isso agregou muito na minha prática (*Entrevista – Colaborador Pedro*).

Na fala do professor Pedro, podemos perceber a influência do PRP e de seus participantes, nas aulas de Educação Física. Caracterizamos neste trabalho o PRP como um espaço de estudos colaborativos e de FC. Um estudo realizado por Borges et al (2019) vai ao encontro do nosso entendimento de que a FC deve ser um ofertada de modo contínuo e que possibilite a interação entre diferentes realidades.

[...] uma formação continuada de longa duração, como essa em que Paula experienciou, pode ser considerada de “grande valia”, uma vez que possibilita aos professores enfrentarem os inúmeros desafios à docência a partir de um grupo de estudo, de um modo colaborativo. Os professores das escolas brasileiras, de um modo geral, trabalham, na maior parte do tempo, individualmente (BORGES et al. 2019, p. 99).

Percebe-se, ao longo da discussão dos resultados, que para o professor Pedro, a principal mudança que o PRP inferiu em sua prática, tem relação direta com a interação entre ele e seus residentes. Com essa aproximação com os futuros professores, Pedro percebeu a vasta gama de possibilidades que a Educação Física, como disciplina curricular, pode proporcionar aos seus alunos.

De fato há um consenso entre os três professores colaboradores que o PRP contribui sim para a prática pedagógica. Porém, para Pablo, o PRP auxilia mais na FI dos residentes do que em sua prática. Mas apesar disso, o professor relata que a conexão com os residentes oportuniza a visualização de outras ideias por parte dele, interferindo em sua atuação como professor de Educação Física.

As responder a mesma pergunta que os demais professores, sobre a influência do PRP em sua prática, Pablo respondeu que:

Ajuda, sempre ajuda, não dá para desconsiderar que a atuação de um residente te conecte com outras ideias, que é como eu te disse assim, pra ti ter criatividade, tu não tem como fazer isso sozinho, sem ter relação com outras pessoas, uma vez eu citei o (nome de algum pensador que não consigo identificar), que para haver transformação no mundo tem que haver efervescência. A pessoa diferente de ti, traz novos elementos, chega pra ti, trás algum conhecimento que tu tinha de outra forma, ela processou aquele conhecimento da forma que ela entendeu e te trouxe uma coisa nova. Tu observou, percebeu que tu pode modificar a tua prática, em alguns momentos, quando surge a necessidade de um aluno, tu aplica aquilo que outro residente trouxe. *E cada um interagindo funciona da mesma forma, elementos diferentes interagindo criam circunstâncias novas e consequentemente ocorre uma transformação de coisas que antes estavam de um jeito e agora estão de outro, né (Entrevista – Colaborador Pablo, grifo nosso).*

Nesse trecho, o professor traz a interação entre diferentes pessoas como ponto que ocasionou as mudanças em sua prática. Além disso, Pablo faz menção a necessidade de buscar

coisas novas para atender as demandas do PRP, e com isso, teve algumas alterações em suas próprias concepções.

Eu percebo que por ter que buscar mais informação eu cheguei a algumas conclusões que hoje me fortaleceram mais em relação aos anos que estão por vir. (*Entrevista – Colaborador Pablo*).

A partir do residência, então por exemplo, eu estava numa circunstância e acreditava que aquilo seria a melhor forma, aí tu começa a ver mais gente, que trazem atividades diferentes, elas te passam informações e percebe... como eu te disse antes as pessoas trouxeram elementos e na síntese desses elementos eu construí alguma coisa nova que nos outros anos vaiser importante pra mim [...] (*Entrevista – Colaborador Pablo*).

Essa problematização acerca de novas descobertas pedagógicas a partir do PRP, e consequente alteração da prática do professor, pode ser confirmada pelo estudo de Barbieri e Ribas(2013). No estudo, os autores buscaram estabelecer a relação do PIBID com o processo de FC de uma professora que atuava como supervisora no referido programa.

Foi constado no relatório final da professora supervisora sobre os dois anos do PIBID na escola que o referido projeto trouxe muitas possibilidades para a formação conitnuada, onde foram feitas muitas leituras e reflexões sobre a prá tica e a teoria da atuação do professor de Educação Física. [...] Tendo em vista que o PIBID possui na sua concepção aspectos que agregam na prática pedagógica da professora supervisora, pode afirmar que o mesmo torna -se muito relevante como uma formação continuada (BARBIERI, RIBAS, 2013, p. 130).

Então, percebemos que para o colaborador Pablo, a principal contribuição do PRP em sua prática pedagógica foi em relação à descoberta de novas possibilidades de trabalho a partir da leitura, reflexão e busca de diferentes temáticas acerca da Educação Física, que emergiram com as demandas do PRP.

Propomos-nos neste ítem a responder como o PRP corroborou com a prática pedagógica dos professores que atuaram como preceptores no programa. Cada professor teve em sua atuação, impactos/mudanças diferentes, ou talvez, com sentidos diversos.

Para Helena, o maior ganho foi na descoberta de um novo sentido para a sua atuação enquanto professora de Educação Física, trazendo ainda, a mudança de perspectiva sobre a disciplina que o PRP ocasionou em todo o contexto escolar, o que segundo ela, deu um gás novo para o enfrentamento diário das problemáticas docentes.

Já Pedro coloca no centro da reflexão, a importante compreensão das mais variadas formas de tratar os conteúdos da Educação Física, descobrindo ainda, novos conteúdos, como a orientação, para oferecer aos seus alunos. Além disso, o professor relata as mudanças que sua prática sofreu após o PRP, com a contribuição de novas ideias dos residentes.

Por fim, Pablo também reflete a problemática de novas formas de trabalho descobertas a partir do PRP. Segundo o colaborador, as demandas que surgiram como preceptor do programa o fez buscar leituras e conceitos antes não estudados, e apesar de não especificar esses, fala sobre uma mudança de posicionamento acerca de alguns temas da área.

5.3.5 A Trajetória dos Professores Colaboradores no PRP

Pretendemos com esse momento apresentar um resumo da trajetória de cada professor colaborador dentro do PRP. Para isso, utilizaremos como base, uma das últimas perguntas feitas a eles, na entrevista semiestruturada, onde solicitamos aos professores, que fizessem um pequeno relato sobre sua participação do PRP.

Para o professor Pablo, sua participação no PRP teve momentos positivos e outros, nem tanto, como podemos perceber no trecho retirado de sua entrevista:

Como eu te disse no início, tudo tem seus altos e baixos e dentro desse processo teve os altos, teve os baixos né. Às vezes a falta de tempo e as inúmeras responsabilidades te colocam em uma saia curta né, e sempre acontece dessa, teve momentos muito bons, e teve momentos que foram estressantes (*Entrevista – Colaborador Pablo*).

O professor preferiu não explicitar quais situações se apresentaram de maneira estressante a ele, mas alguns pontos podem ser sugeridos em outro momento de sua resposta, como o número elevado de tarefas a serem cumpridas.

[...] Aí tu tem que cumprir vários compromissos, e aí fecha com o compromisso de outra escola e eu digo: olha, não vai dar – bah mas tu não dá muita atenção para nossa escola. Que nem aconteceu aqui, ah porque tu não tá dando muita atenção pra cá, não sei o que. Eu digo, eu não considereei dessa forma, mas foi a interpretação da coordenação, digamos.

A trajetória do colaborador Pablo foi marcada por momentos de “rigidez” pedagógica, e poucos espaços para abertura a novas ideias para sua prática. Muito embora, o professor tenha sido enfático na contribuição que o PRP teve em sua prática, também foi sucinto e direto ao falar que não continuaria no PRP se o mesmo fosse renovado. Apesar de que, atualmente, seu posicionamento seja outro, como já mencionado.

Helena, por sua vez, sempre pareceu estar mais disposta a (re) descobrir-se enquanto professora de Educação Física. Sendo a professora mais ativa durante as reuniões, trazendo inúmeras problemáticas para a discussão dos encontros.

Estão aproveitando de maneiras diferentes, é claro. Helena me parece a mais entusiasmada, empolgada e disposta a evoluir, sabendo que para isso precisa sair da zona de conforto, afinal como ela mesmo relatou no começo do programa, sua intenção é dar um novo sentido/significado as aulas de Educação Física. (*Trecho do Diário de Campo de 15 de Abril de 2019*).

Além disso, a colaboradora exalta o PRP no sentido de aproximar os professores da Educação Básica com momentos de reflexão pedagógica. Destacando, ainda, a possibilidade de aprofundar os estudos já realizados em uma possível continuação do PRP.

Eu acho que eu continuaria com certeza, acho que como toda primeira experiência, tem muita coisa que a gente aprendeu esse ano e que se for renovado para o ano que vem, aprofundaria mais, então como eu te disse, foi uma construção muito grande agora, mas que tem muito a ser feito ainda, e só o residência vai permitir isso. Não que a gente vá perder o que fez até então, mas pra gente avançar cada vez mais precisa desse contato com a universidade, precisa desse contato com os acadêmicos dentro da escola, conosco, precisa desses momentos de reflexão dessa Formação Contínua da [...] (*Entrevista – Colaboradora Helena*).

A passagem da professora Helena pelo PRP foi regada de descobertas sobre ser professora de Educação Física, e de como a troca de experiências entre diferentes pessoas com contextos diversos, favorece o crescimento profissional. Além disso, a Educação Física na escola da professora passou por transformações que ultrapassam apenas a percepção do docente.

Por fim, Pedro foi o professor preceptor que mais ressaltou a experiência compartilhada que é o PRP. Dando ênfase na relação entre preceptor e residente, e como isso oferece um momento de enriquecimento da FI (residentes), e da FC (preceptores). Ao responder a pergunta final da entrevista, Pedro relatou os pontos positivos do programa, bem como sua relação de proximidade com a Universidade, e também, alguns pontos que podem evoluir no que diz respeito ao programa.

O meu vínculo com a Universidade já vem de longa data. [...]. Com o residência propriamente, eu acho que as experiências foram positivas, apesar de ser um projeto que está em seu primeiro edital, como falei antes, onde algumas questões pontuais precisam ser ajustadas, enfim. As minhas expectativas eram enormes, e posso te dizer Eriques, que elas foram atendidas em grande parte, algumas coisas eu diria que elas poderiam ficar para pra trás, mas enfim, o projeto do residência sofreu alterações ao longo desse processo, principalmente com a perda de residentes das escolas, isso mexeu muito [...]. Nos primeiros seis meses o projeto foi muito bom, muito bom mesmo, a recepção dos alunos nas escolas foi muito grande, muito interessante. Os alunos, os egressos aqui do curso, os residentes no caso, também foram muito profissionais, muito competentes naquilo que desenvolveram (*Entrevista – Colaborador Pedro*).

A trajetória do colaborador Pedro pode ser considerada a mais consistente entre os preceptores. Sempre disposto a novas ideias, mas ao mesmo tempo, comprometido com a sua prática exercida na escola, o professor foi, sem dúvidas, o que mais valorizou a relação de troca de experiências e saberes com os demais participantes do PRP.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS: A (TRANS) FORMAÇÃO DOCENTE ARTICULADA AO PRP

Esta jornada está chegando ao fim. A busca pela compreensão de como se dá o processo de FC de três professores participantes do PRP e como esse movimento corrobora em sua atuação profissional, porém, está longe de uma conclusão permanente. Assim como a formação de professores, a pesquisa também é entendida de maneira contínua, e quando chega ao fim, traz, de fato, algumas considerações, mas também, possibilita o surgimento de novos questionamentos.

Contar os fatos de um fenômeno, neste caso, da FC dos professores, é sempre uma tarefa árdua, que exige compromisso, ética e curiosidade acerca do assunto. Estamos longe ainda, de conclusões concretas e absolutas, se é que estas existem, mas podemos dizer que, com o fim desta pesquisa, alguns apontamentos podem ser feitos sobre a trajetória percorrida pelos professores colaboradores que atuaram como preceptores no PRP.

O primeiro deles pode-se dizer, o ponto de partida para o estudo, é o entendimento do PRP como espaço de FC. Apesar de que os editais disponibilizados pela CAPES em parceria com o MEC, não declararem, de forma direta, a utilização do programa como FC, entendemos que o mesmo, ao oportunizar diferentes momentos de reflexão e discussão aos seus participantes atua sim, como um rico espaço formativo.

As falas dos professores e os relatos descritos nos diários de campo comprovam que os docentes se percebem em FC ao participar do PRP. Helena, Pablo e Pedro citam as contantes trocas de experiências e saberes entre seus pares, residentes e demais participantes, como uma importante construção de novos caminhos pedagógicos, capazes de modificar sua percepção acerca da profissão de professor.

Como mencionado anteriormente, o PRP, considerando seus objetivos, está voltado mais para a atuação dos acadêmicos (residentes) e sua FI. Isso faz emergir uma situação nova na relação entre preceptor – residente. Falamos do papel de coformadores que os docentes da Educação Básica exercem ao se aproximarem dos futuros professores.

Esse sentido dado aos professores preceptores é bastante exaltado ao longo do estudo. Os residentes, em diversos momentos, demonstraram um grande apreço pela oportunidade de estar em contato direto com a escola e com todas as problemáticas que lá existem. Essa relação de proximidade entre professores já formados e que estão atuando, e os estudantes, se mostrou bastante eficiente no que diz respeito a apresentar os futuros profissionais os percalços da vida profissional de um professor.

Na visão dos preceptores, principalmente para Pedro, essa troca entre ele e os residentes é um dos pilares que sustentam o PRP. Segundo o professor, esse movimento de ensinar e aprender, simultaneamente, também mencionado por Freire (2013), é de grande valia para o processo formativo de ambos os lados.

Além disso, os professores destacam o estreitamento da relação entre escola e universidade como uma espécie de alavanca que os impulsiona para novas descobertas. Segundo o professor Pablo, as demandas apresentadas pelo PRP o levou a buscar temáticas e teorias completamente novas, que até então, eram desconsideradas pelo professor.

Helena, por sua vez, menciona que a presença dos residentes em sua escola, além de possibilitar mudanças físicas, como pinturas de quadras, alterou a maneira que a comunidade escolar enxergava a Educação Física. Isso vai ao encontro da busca mais importante da professora ao longo de sua trajetória no PRP, a busca pelo sentido e significado de sua prática na escola.

Segundo ela, os alunos passaram a entender a Educação Física como uma disciplina que contém todas as diretrizes das demais matérias presentes no currículo escolar, e isso, fez com que a própria professora (re) descobrisse o significado da Educação Física na escola, e conseqüentemente, o sentido empregado em sua prática docente.

Ao discutir os problemas diários do contexto escolar, o PRP (re) coloca os professores no centro de seu processo formativo, aqui representado pela FC. Mais que isso, faz com que os docentes se sintam sujeitos ativos no processo, reconhecendo-se em plena FC. Em vários relatos dos professores, seja nas entrevistas ou nos diários de campo, é perceptível que essa sensação de pertencimento os motiva a ir atrás de uma melhora pedagógica, de uma evolução para sua prática.

Quando o PRP invade o ambiente da escola, e com problematiza assuntos do dia-a-dia dos

professores, além de proporcionar aos residentes uma apresentação mais fiel da realidade da profissão, coloca em debate as mais diversas questões educacionais, como os problemas enfrentados pelos profissionais acerca da instabilidade de horários, a falta de tempo para FC e até mesmo, questões de planejamento, para citar alguns exemplos.

Como vimos na discussão dos resultados, o PRP traz para suas reuniões diversas pautas para debates, sendo a maioria delas, sugeridas pelos professores preceptores e residentes. Essa conversa inicial, antes de inserir os docentes em um espaço formativo, é um dos pontos-chaves do programa. Pois vai contra a perspectiva tradicional dos modelos de FC, que apenas transmitem determinados conhecimentos, muitas vezes, desconectados com a realidade docente.

Para Pedro, infelizmente, a organização atual do sistema escolar, muitas vezes impede que os professores busquem por FC. Ao relatar isso, o professor deixa claro a importância que o PRP teve e ainda tem, em sua atuação. O colaborador Pablo também discorre sobre essa questão, afirmando que durante sua passagem como professor universitário, sim, tinha FC. Mas ao chegar à escola, a situação mudou, explanando que as inúmeras tarefas o impediam de exercer seu direito por lei, de qualificar-se enquanto professor.

Todos os professores são enfáticos a atribuir mudanças em sua prática pedagógica ao PRP. Seja em torno de conteúdos, de sentido e significados dados a sua atuação, ou até mesmo, em questões de acomodação. Pedro, por exemplo, fala da inserção de novas temáticas em sua aula, como o esporte da orientação. Helena, descobriu um novo sentido para sua prática, destacando inclusive a mudança de status que a Educação Física teve em sua escola. Pablo, por sua vez, relata a necessidade de estar sempre buscando coisas novas para sua profissão.

Fica claro que ao participarem do PRP, os professores embarcaram em uma surpreendente e inimaginável jornada de descoberta de si. Se olharmos para trás, e retomarmos o motivo de cada professor para o ingresso no PRP, vamos lembrar que Pablo foi surpreendido por um convite. Helena, empolgada e interessada na viagem em busca do seu próprio sentido, e Pedro, na esperança de colaborar com a FI de futuros professores, jogou suas expectativas para as alturas.

Assim como motivações diferentes, seus caminhos dentro do PRP não foram semelhantes, e muito menos lineares. A trajetória da professora Helena foi agitada, empolgante e reveladora. Para a professora, muito mais que um espaço que discutia problemas enfrentados diariamente, o PRP a ajudou a se descobrir enquanto professora de Educação Física, deixando em Helena uma vontade enorme de exercer a profissão com ainda mais empenho.

Pedro teve sua jornada no PRP marcada pela superação. Superação dos problemas vivenciados com seus residentes, desde a construção de uma unidade didática em época de instabilidade de horários, até a perda no número de estudantes próximo ao fim do PRP. Mas segundo o próprio professor, suas expectativas foram, em maior parte, superadas positivamente. Relatando a intensa troca com seus colegas professores e com os residentes, como um grande aprendizado que deixou marcas em sua atuação.

Para o professor Pablo, talvez o PRP tenha sido uma surpresa, com momentos bons e outros, nem tanto. Por entrar no programa sem ter um conhecimento sobre suas atribuições, como ele mesmo menciona, o professor se sentiu em alguns momentos, perdido em relação às tarefas a cumprir. É perceptível que no começo, Pablo teve um pouco mais de dificuldade em abrir-se para novas possibilidades, reiterando sempre que sua prática pedagógica

era a necessária para o momento. Mas com o passar do tempo, podemos perceber que o professor começou a ver o PRP como uma oportunidade de se reinventar como professor. As tarefas, que no começo eram vistas com certo receio passaram a ser uma ponte para a construção de novos conhecimentos.

Como se esperava, o PRP apresenta-se de formas diferentes para os professores, mas algo que podemos notar ser comum a todos eles é a compreensão do programa como uma possibilidade de (re) significar sua atuação. Muitos são os frutos que o PRP gerou na profissão desses professores, como podemos ver. Agora, o que os profissionais farão com essa transformadora experiência ficará a cargo, somente, deles.

Se os estudos anteriores a esse mostravam que talvez o PRP pudesse ser um espaço de FC e com isso, um programa capaz de auxiliar na formação de professores como um todo, om o fim do nosso estudo, afirmamos isso. Sim, o PRP é capaz de promover melhorias tanto na FI quanto na FC de professores de Educação Física.

Optamos por não concluir ou responder de maneira objetiva aos mais variados questionamentos sobre a FC de professores de Educação Física. Mas sim, apresentar alguns apontamentos que nos mostraram a importância da temática, e mais que isso, o protagonismo que os docentes precisam exercer em sua formação e profissão.

Chegamos ao fim deste percurso, com a certeza de que outras pesquisas virão, com novas percepções e colocações sobre a brilhante profissão de ser professor. Fica ainda, nosso pedido para que programas como PRP, sejam cada vez mais valorizados e incluídos no sistema educacional, considerando a escola e os professores como produtores de novos conhecimentos, e não apenas objetos de estudos.

REFERENCIAS

- ALVES, F. C. Diário – um contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e estudo dos seus dilemas. *Millenium: Revista do ISPV*, n. 29, p. 222-239, 2004.
- ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. *Rev. Diálogo Educacional*, v. 10, n. 30, p.367-387, 2010.
- ANDRÉ, M. et al. **Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil**. Educação e Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro de 1999, p.301-309.
- ANDRÉ, M. Políticas e Programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 145, p. 112-129, jan-abr. 2012.
- ARAÚJO, L. F. S. et al. Diário de pesquisa e suas potencialidades na pesquisa qualitativa em saúde. **Revista Brasileira Pesquisa Saúde**, Vitória, Espírito Santo, p. 53-61, jul./set. 2013.
- BACHELARD, G. **O racionalismo aplicado**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.
- BARBIERI, D. S.; RIBAS, J. F. M. **Contribuições do subprojeto PIBID** – “Cultura Esportivada Escola”: perspectiva para uma formação continuada a partir da didática comunicativa. In: LOPES, A. R. L. V.; TOMAZETTI, E. M. (Orgs.) **PIBID UFSM: Experiências e Aprendizagens**. São Leopoldo: OIKOS, 2013.
- BARCELOS, N. N. S.; VILLANI, A. A troca entre universidade e escola na Formação docente: uma experiência de Formação Inicial e Continuada. *Ciência e Educação. Revista eletrônica*, v.12, n.1, 2006.
- BECKER, E. P.; SAGRILLO, D. R. Formação Continuada de Professores: as implicações da gestão escolar. **Revista de Educação no Brasil: perspectivas, horizontes possibilidades**, v.1, n.1, p.63-91, 2020.
- BETTI, M. Educação Física como prática científica e prática pedagógica: reflexões à luz da filosofia da ciência. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 19, n. 3. P. 183-197, jul./set. 2005.
- BETTI, M. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.
- BIAZI, M. H.; TOMÉ, C. L. Formação Continuada: a importância da formação docente. **Revista Eventos Pedagógicos**. v.2, n.2, p. 132 – 141, 2011.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria J. Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo M. Baptista. Porto, Portugal: Porto Editora, LDA, 1994.
- BOPSIN, A. P.; SILVA, L. O.; MOLINA NETO, V. Contribuições do grupo de pesquisa F3P-EFICE para a formação de professores e o trabalho pedagógico na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. **Revista Movimento UFRGS**, v.16, n. Especial, p.189-216, 2010.

BORGES, R. **Estudar com professores: a formação continuada e o processo de mudança de concepção de ensino na educação física escolar.** Curitiba: CRV, 206p. 2019.

BORGES, R. M. et al. Os fatores que influenciam na mudança de atuação docente de professores de Educação Física escolar: mapeando um caso. **Revista Vida, vivência e experiência de professores de Educação Física**, v. 1, p. 89 – 104, 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **Capex – Programação Residência Pedagógica.** Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/pt/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>>.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação Inicial em Nível Superior e Formação Continuada.** Resolução nº2. Julho, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9394, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

BRACHT, V. Educação Física: a busca da autonomia pedagógica. **Revista de Educação Física da UEM**, v.1, p.28-34, 1989.

BRACHT, V. **Sociologia crítica do esporte: uma introdução.** Vitória: Ufes, 1997.

BRACHT, V. et al. **Pesquisa em ação: a Educação Física na escola.** Ijuí: Unijuí, 2003.

CANAU, V. M. **Magistério: Construção Coletiva.** 3. Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

COLEET, H. G. **Educação Permanente: uma abordagem metodológica.** SESC, Rio de Janeiro, 1976.

COSTA, E. A. S. et al. **O Programa Residência Pedagógica como encontro entre a Formação Inicial e Contínua de Professores.** In: VII ENALIC – VI SEMINÁRIO DO PIBID – I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA. 2018, Fortaleza, Ceará. Anais ENALIC. Editora: Realize. Fortaleza, CE. 2018. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/revistas/enalic/trabalhos/443-2395-30112018-023537.pdf>

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens,** 3. ed. Dados eletrônicos, Porto Alegre: Penso, 2014.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática.** (Magistério: formação e trabalho pedagógico). Campinas, São Paulo: Papyrus, 1989.

FALSARELLA, A. M. **Formação Continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor.** Campinas: São Paulo: Autores Associados, 2004.

FERNANDES, R. C. de A. Educação Continuada de professores no espaço-tempo da coordenação pedagógica: avanços e tensões. **Revista eletrônica**, p. 83-114, 2010.

- 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. **Rev. Bras. Ciênc. Do Esporte**, v. 37, n. 3, p. 289 – 298, 2015.
- FEITOSA, R. A.; LEITE, R. C. M.; FREITAS, A. L. P. Projeto aprendiz: interação entre universidade e escola para a realização de atividades experimentais no ensino médio. **Revista Ciência e Educação**, v.17, n.2, p. 301-320. 2011.
- FIGUEIREDO, Z. C. C. **Formação de professores de educação física**: elementos para pensar uma epistemologia das práticas formativas. Vitória: EDUFES, 100p. 2014.
- FRANCHI, S.; NORA, D. D.; RIBAS, J. F. M. **A relação entre universidade e escola**: aproximação a partir do PIBID “Cultura Esportiva da Escola”. In: SAWITZKI, R. L.; ROSA, C. L. L.; GAMA, M. E. (Orgs.). Iniciação à Docência, Reflexões e Produção de Conhecimentos: PIBID Educação Física no CEFD/UFSM. 1d. Curitiba, PR: CRV, p.111-122 , 2016.
- FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo** – Brasília, 4ª edição: Liber Livro. 2012.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática pedagógica. Ed. 47 – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- GADELHA, R. F. A. F.; Educação no Brasil: Desafios e Crise Institucional. **Revista Pesquisa & Debate**, v.28, n.1, p.51, 2017.
- GARCIA, C. M. **La formación inicial y permanente de los educadores**. In: Consejo Escolar del Estado. Los Educadores em la sociedad del siglo XXI. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Universidad de Sevilla, 2002.
- GARIGLIO, J. A. **Fazeres e saberes pedagógicos de professores de educação física**. Ijuí: Ed. Unijuí. 264p. 2013.
- GOMES, A. R. C.; **Gênero e Sexualidade na Escola**. XI Congresso Nacional da Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2013. Disponível em <http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/9374_5361.pdf >
- HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de professores. 2. ed. Porto: Porto, p.31-61, 2000.
- IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências/ Francisco Imbernón; tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.
- IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010. JOSSO, M. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: EDUCA, 2002.
- LUCENA, E. V. R. et al. **Residência Pedagógica em Educação Física no Colégio de Aplicação da Ufpe: novas possibilidades e experiência para formação inicial e continuada**. In: VII ENALIC – VI SEMINÁRIO DO PIBID – I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA. 2018, Fortaleza, Ceará. Anais ENALIC. Editora: Realize. Fortaleza, CE. 2018. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/revistas/enalic/trabalhos/443-54313-30112018-114437.pdf>.

LUIZ, I. C. et al. Narrativas de Formação Continuada: sentidos produzidos por professores de Educação Física. **Motrivivência**, v.27, n. 44, p. 93-108, 2015.

MACEDO, R. S. **Etnopesquisa crítica/etnopesquisa-formação**. Brasília: LiberLivro 2010.

MOLINA NETO, V.; MOLINA, M. K. M. A prática pedagógica do professorado de Educação Física no cotidiano escolar. Pesquisar e aprender: metaponto de vista. **Revista Quem aprende? Pesquisa e formação em Educação Física Escola**, v.1, p. 13-36, 2009.

MANZINI, E.J. **Entrevista semi-estruturada**: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. Anais... Bauru: USC, 2004. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf

EUN, A. F.; GAMA, M. E. R. **Aspectos significativos sobre a constituição da docência nas memórias de bolsistas do PIBID**. In: SAWITZKI, R. L.; ROSA, C. L. L.; GAMA, M. E. (Orgs.). Iniciação à Docência, Reflexões e Produção de Conhecimentos: PIBID Educação Física no CEFD/UFSM. 1d. Curitiba, PR: CRV, 2016.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**, v. 1, n. 3, p. 15-21. 1996.

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

PRADO, A. F.; et al. Ser professor na contemporaneidade: desafios da profissão. **Revista Eletrônica Múltiplo Saber**, p. 1-13, 2016.

ROSA, C. L. L.; RIBEIRO, G. M.; MARIN, E. C. **A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM SERVIÇO**: um processo vivenciado no âmbito do PIBID. In: SAWITZKI, R. L.; ROSA, C. L. L.; GAMA, M. E. R. (Orgs.). Iniciação à Docência, reflexes e Produção do Conhecimento: PIBID Educação Física no CEFD/UFSM. 1 ed. – Curitiba, PR: CRV, p.171 -192, 2016.

SAWITZKI, R. L.; ROSA, C. L. L.; GAMA, M. E. R. (Orgs.) **Iniciação à Docência, Reflexões e Produção de Conhecimentos: PIBID Educação Física no CEFD/UFSM**. 1ed. – Curitiba, PR: CRV, 2016.

SILVA, A. de C. **Formação Continuada em Serviço e Prática Pedagógica**. Dissertação (Mestrado em Aprendizagem e Trabalho Pedagógico) – Universidade Brasília, Brasília. 2007.

SILVA, Q. D. A experiência de implantação do Programa de Residência Pedagógica da Uema. In: VII ENALIC – VI SEMINÁRIO DO PIBID – I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA. 2018, Fortaleza, Ceará. **Anais ENALIC**. Editora: Realize. Fortaleza, CE. 2018. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/revistas/enalic/trabalhos/443-55719-30112018-230519.pdf>

SOUZA, M. da S.; COUTO, M. L. A Precarização do Trabalho Docente: um recorte da realidade do professor de educação física. **Revista Vida, vivência e experiência de professores de Educação Física**, p. 105 -120, 2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho do Magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 73, Dezembro/00, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>

THERRIEN, J. O saber do trabalho docente e a formação do professor. **Revista de Reflexões sobre a formação de professores**, v.1, p. 103 – 114, 2002.

TOMAZETTI, E. M.; LOPES, A. R. L. (Orgs.) **PIBID UFSM: Experiências e Aprendizagens**. v.2, São Leopoldo: Oikos, 180p., 2013.

VEIGA, I. P. A. **A aventura de formar professores**. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico, 2ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática**. 6. Ed. Campinas: Papirus, 1999.

ZAPPELLINI, M. B.; FEUERSCHÜTTE, S. G. O uso da triangulação na pesquisa científica brasileira em administração. **Revista de Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 16 n.2, p. 241–273, 2015.

APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO INICIAL COLABORADORES

1. Nome fictício:
2. Idade:
3. Qual a formação inicial:
4. Ano de formação:
5. Instituição formadora:
6. Tem pós-graduação/ ano de conclusão/ área:
7. Participou/participa de projeto de estudo/pesquisa (quais):
8. Tempo de docência nesta escola e se já foi docente em alguma outra instituição

**APÊNDICE II – DIÁRIO DE CAMPO DAS REUNIÕES DO PROGRAMA
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA
EDUCAÇÃO FÍSICA**

Exemplo de Diário de Campo Primeira Reunião – 11 de Março de 2019

Ao dia 11 de março de 2019, por volta das 19 horas e 15 minutos, na sala 2041 do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria, reuniram-se os envolvidos no Programa Residência Pedagógica Educação Física. São eles: 16 acadêmicos do curso de Educação Física Licenciatura, 3 professores da Educação Básica que atuam como preceptores no programa e 1 professor da Universidade que atua como coordenador geral, além da pessoa que vos fala, o pesquisador. A reunião foi marcada por um clima amigável e, de certa forma, descontraído, uma vez que se tratava do primeiro encontro pós férias. A pauta central deste encontro era o cronograma de atividades que seria executado ao longo do primeiro semestre do corrente ano. Vale lembrar, que havia ficado uma tarefa para os residentes (acadêmicos) realizarem juntamente com os preceptores, a construção de uma unidade didática. No entanto, apenas uma pequena parcela efetuou a atividade, e a mesma acabou sendo adiada. Ao começar a discussão da reunião, algumas coisas chamaram-me atenção, e a principal delas foi o levantamento de problemas enfrentados nas escolas, basicamente toda a reunião foi em cima disso. Justificativas atrás de justificativas. Helena, professora preceptora de uma das escolas, faz parte da equipe diretiva, e relatou a dificuldade de construir uma unidade didática no início do ano devido a alguns problemas, como a mudança constante dos horários das aulas, falta de professores, o não fechamento das turmas e a falta de uma sequência de conteúdos ao longo dos anos são questões levantadas pela professora como obstáculos a serem superados. Pedro, outro preceptor, concorda com Paula, mas afirma que mesmo que esses problemas não existissem, a dificuldade seria grande, uma vez que para o professor, é difícil realizar um planejamento a longo prazo para os alunos. Os residentes começam a justificar o não cumprimento da tarefa sustentando seus argumentos com os dos professores. Passada a reflexão sobre a atividade, uma fala de Helena me chamou bastante atenção – “Não vejo sentido nas aulas de Educação Física, estou aqui para encontrar o meu sentido enquanto professora de Educação Física” – essa fala justifica a presença da professora no programa, e ao mesmo tempo revela suas expectativas quanto a isso. A discussão avança e os debates entre os participantes também, no entanto percebo um dos preceptores um tanto quanto desconfiado de todas as discussões. Pablo parece-me resistente a mudança e a possibilidade de novos caminhos pedagógicos. Qual o motivo o levou ao programa é o que me questiono neste momento. Como já havia realizado um contato de aproximação e com o auxílio desta primeira reunião começo a estabelecer o perfil dos colaboradores. Helena claramente está em busca de um sentido para sua prática pedagógica. Pablo parece perdido no processo e sem possibilitar uma abertura as discussões. Pedro está confortável com sua atuação docente, mas deixa claro a vontade e a alegria de estar em um momento de, como ele mesmo disse, reflexão. Obviamente essas são as primeiras impressões. Por volta das 20 horas e 49 minutos a reunião se encaminhou para o final e ficou decidido que nos próximos encontros seriam discutidos formas de construção de unidade didática e de objetivos conceituais, procedimentais e atitudinais. Ao chegar em casa, por volta das 22 horas, começo a refletir sobre a imersão que estou realizando no mundo destes professores, refletindo sobre suas certezas, incertezas e angústias, e com isso me coloco em seus lugares, como professor. Espero poder ajuda-los, de alguma forma, a contar a história de sua evolução profissional a partir do Programa Residência Pedagógica.

APÊNDICE III – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM OS PROFESSORES COLABORADORES.

Identificação (nome fictício): _____
 Data: _____
 Horário: _____

Questões:

1. Como e porque você se tornou professor (a)?
 - Motivos na escolha da profissão
 - Influências sofridas
2. Quais os aspectos positivos e negativos dessa profissão?
 - Desafios enfrentados
 - Motivação pela continuidade da docência
3. Como você percebe a importância de sua Formação Inicial na sua prática pedagógica atual?
 - A formação inicial dá conta do trabalho do professor
 - Quais as limitações da formação inicial
 - Importância de continuar estudando
4. Qual o seu entendimento sobre Formação Continuada?
5. Qual a importância de se ter Formação Continuada para a sua atuação docente?
 - Porque ter formação continuada
 - Qual o impacto dela na prática pedagógica
6. Você já participou de algum espaço de Formação Continuada ao longo de sua trajetória profissional? Se sim, quais?
 - Modelos de Formação Continuada
7. Quais os motivos levam a busca de Formação Continuada?
8. Como você chegou ao Programa Residência Pedagógica?
9. Quais eram suas expectativas ao entrar no Programa Residência Pedagógica?
 - Porque participar do programa residência pedagógica
10. Você reconhece o programa residência pedagógica como espaço de Formação Continuada? Se sim, ou não, Por quê?
 - O que caracteriza um espaço de formação continuada
 - Se sim, quais momentos que o fazem ser um espaço de formação continuada
11. O Programa Residência Pedagógica contribui para a sua prática pedagógica? Se sim, por quê?
 - Impactos do programa residência na atuação docente
 - Formas de transposição de conhecimentos adquiridos no programa para a atuação docente
12. Você produz/constrói novos conhecimentos em sua participação no Programa Residência Pedagógica? Se sim, como? Se não, por quê?
13. Como você enche a sua interação com outros professores de realidades diferentes, e ainda com acadêmicos em Formação Inicial?
 - Troca de experiências
14. O Programa Residência Pedagógica, em toda sua organização, apresenta momentos de reflexão de sua prática pedagógica? Se sim, que momentos são esses?
15. Você nota alguma diferença em sua prática pedagógica do momento que entrou no Programa Residência Pedagógica para agora? Se sim, como isso aconteceu?
16. Conte e comente sobre sua trajetória percorrida no Programa Residência Pedagógica do início até o atual momento.

APÊNDICE IV – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MESTRADO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a), como voluntário (a), a participar da pesquisa “*Narrativas de Formação Continuada de Professores de Educação Física: Programa Residência Pedagógica*”. O estudo tem como objetivo principal *compreender como os professores, participantes do programa residência pedagógica, elaboram conhecimentos e como essas experiências compartilhadas a partir dos encontros de formação corroboram na sua prática pedagógica*. Os procedimentos da coleta de dados serão das seguintes formas: diários de campo construídos a partir das observações realizadas nas reuniões pedagógicas semanais que ocorrem toda segunda-feira na Universidade Federal de Santa Maria; além de entrevistas semiestruturadas individuais com os professores de Educação Física que atuam como preceptores no Programa Residência Pedagógica Educação Física e que aceitarem participar da pesquisa. As entrevistas serão realizadas em data e local pré estabelecidos com os colaboradores do estudo, pensando no máximo conforto e privacidade para a sua realização. Ficará garantido o seu direito de desistir em qualquer momento sem qualquer tipo de represália. A sua participação se justifica pelo fato de que estará contribuindo para a ampliação de conhecimentos sobre a temática e por estar participando do já referido programa. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Os pesquisadores irão tratar a sua identidade com padrões profissionais desigilo, sendo que suas falas não serão identificadas com seu nome, apenas por meio de nomes fictícios. Os dados coletados ficarão arquivados em completo sigilo, por um período de 5 anos. Os dados coletados serão utilizados com o único propósito de execução deste estudo, podendo ser citados no relatório da pesquisa, mas de forma anônima. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

Eu,fui informado(a) dos objetivos e do procedimento da pesquisa “*Narrativas de Formação Continuada de Professores de Educação Física: Programa Residência Pedagógica*” de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. O mestrando e pesquisador Eriques Piccolo Becker certificou-me de que todos os dados da pesquisa serão confidenciais. Em caso de dúvidas poderei contatar o pesquisador Eriques Piccolo Becker por meio de telefone (55) 99999-7086 ou por email – eriquesbecker28@hotmail.com – assim como o professor Rosalvo Luis Sawitzki, orientador do trabalho, através do telefone (55) 99165-7299 e também pelo email – rosalvols@hotmail.com.

Declaro que concordo em participar desse estudo, ciente de que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e mudar minha decisão se assim o desejar.

sim não

Aceitando em contribuir com a pesquisa, concordo com a citação das minhas falas, sem identificação do meu nome, apenas com nome fictício, em publicações associadas com a pesquisa.

sim não

Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

() sim () não

Santa Maria, RS.....de.....de 20.....

.....
Nome do colaborador Assinatura do colaborador

.....
Pesquisador, Eriques Piccolo Becker

.....
Orientador, Rosalvo Luis Sawitzki