



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

ADRIANA RITO PEREIRA

**CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA A
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES(AS) DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA
ESCOLA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

Recife

2024

ADRIANA RITO PEREIRA

**CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA A
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES(AS) DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA
ESCOLA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal Rural de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Educação Física.

Orientadora: Andréa Carla de Paiva

Recife

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Sistema Integrado de Bibliotecas
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

P436cc Pereira, Adriana
CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA A FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES(AS) DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA ESCOLA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO
BÁSICA / Adriana Pereira. - 2024.
65 f.

Orientadora: Andrea Carla de Paiva.
Inclui referências e apêndice(s).

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, , Recife,
2024.

1. Formação Continuada de Professores. 2. Programa Residência Pedagógica. 3. Educação Física. 4.
Trabalho Pedagógico. I. Paiva, Andrea Carla de, orient. II. Título

CDD

ADRIANA RITO PEREIRA

**CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA A
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES(AS) DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA
ESCOLA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal Rural de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Educação Física.

Aprovado em: 16/09/2024

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Andréa Carla de Paiva (Orientadora)
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Fabiana Cristina da Silva
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Maria Helena Câmara Lira
Universidade Federal Rural de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos se dirigem a todas e todos que, direta ou indiretamente, contribuíram com a construção deste trabalho de conclusão de curso.

A Deus, minha fortaleza, pelo dom da vida, da saúde e por todas as pessoas e experiências que pôs em meu caminho, para que eu pudesse crescer e amadurecer.

A minha família, que é meu alicerce, que se alegra com as minhas conquistas e onde eu sempre encontro acolhimento quando preciso.

À psicóloga Vânia Castor, que me ajudou a acreditar que era possível recomeçar.

A minhas amigas e amigos, estudantes como eu, companheiros de jornada que encheram minha vida acadêmica de novos olhares, enriquecendo minhas experiências e me ajudando a crescer como pessoa e como profissional.

Aos meus colegas de trabalho, pelo apoio e incentivo, para que eu pudesse realizar mais esse sonho.

À minha orientadora Andrea Carla de Paiva, por seu trabalho comigo desde o início dessa caminhada, e em nome dela, a todas e todos os docentes do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal Rural de Pernambuco, que me apresentaram o ofício de ensinar, em toda sua beleza e constantes desafios.

Ao corpo administrativo e de apoio da Coordenação de Educação Física da UFRPE pelo suporte e eficiência.

Enfim, à Universidade Federal Rural de Pernambuco, por sua característica única de acolhimento de seus estudantes, o que faz dela nossa sempre “Ruralinda”.

Ao Projeto Santo Amaro, da Universidade de Pernambuco (UPE), que me abriu as portas para a Educação Física e que contribuiu para que eu tivesse uma infância feliz.

A todas e todos vocês, minha eterna gratidão.

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.”

(Freire, 2000, p. 155).

RESUMO

O Programa Residência Pedagógica (PRP) foi instituído pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) como parte da Política Nacional de Formação de Professores(as) no Brasil em 2018. Apesar de o PRP ser um programa para a formação inicial de professores, pesquisas identificaram sua importante participação na formação continuada de professores(as) de Educação Física da escola pública de educação básica. Considerando que o PRP possa proporcionar ambientes favoráveis, não apenas para a formação inicial, mas também para a formação continuada, é importante identificar em quais condições e em que real sentido se dá esse fenômeno, uma vez que a formação continuada de professores ainda é objeto de críticas e reflexões no contexto brasileiro. Diante dessa conjuntura, esta pesquisa analisou as contribuições do PRP para a formação continuada de professores(as) preceptores(as) do PRP/UFRPE Núcleo Educação Física, Edital Interno nº 34/2022. Foi realizada uma pesquisa descritiva de campo com abordagem qualitativa para analisar as categorias Formação de Professores de Educação Física e Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) no PRP. Foram objetivos específicos, identificar as concepções de formação no contexto da Educação Física Escolar e reconhecer os processos formativos envolvidos na prática pedagógica do professor de Educação Física. Para tanto foi realizada uma entrevista estruturada com os professores preceptores do PRP/UFRPE. O tratamento dos dados obtidos das entrevistas foi feito a partir da Análise de Conteúdo Categórica Temática, proposta por Bardin (2016). Sob a ótica da OTP na Educação Física, a participação dos professores preceptores no PRP contribuiu principalmente para dar materialidade ao trabalho pedagógico desenvolvido dentro do programa, favorecendo a renovação de suas práticas pedagógicas pela mobilização e confrontação associada à atuação dos estudantes residentes nas escolas; pela corresponsabilidade atribuída aos professores(as) preceptores(as) sobre a formação dos residentes; e pela troca de saberes com os(as) professores(as) da universidade, durante as formações. A OTP no PRP favoreceu a interdisciplinaridade, aproximando teoria e prática, fazendo da escola espaço para estudo, investigação, reflexão e intervenção, favorecendo o desenvolvimento de ações consistentes e críticas, ajudando residentes e preceptores(as) a se reconhecerem como sujeitos capazes de promover mudanças em sua prática pedagógica, superando os desgastes da rotina escolar. Concluímos, então, que o PRP contribuiu para a formação continuada dos(as) professores(as) preceptores(as) de Educação Física sob duas formas: uma através do engajamento nas atividades do PRP dentro da escola, com os estudantes residentes; e outra através das formações específicas, organizadas pelos professores coordenadores do programa. Porém, a adesão às formações específicas pelos preceptores(as) foi limitada. Por limitações desta pesquisa, sugerimos que novos estudos sejam conduzidos no sentido de identificar quais métodos são mais eficazes à formação continuada de professores(as) de Educação Física na escola pública. Entretanto, este último aspecto não invalidou o fato de o PRP ter sido um programa de incentivo à docência exitoso que reuniu a formação inicial e continuada de professores(as) dentro de um projeto de educação pautado na valorização do(a) professor(a) da escola pública, na justiça social e na democracia.

Palavras-chave: Formação Continuada de Professores; Programa Residência Pedagógica; Educação Física; Trabalho Pedagógico.

ABSTRACT

The Pedagogical Residency Program (PRP) was established by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) as part of the National Policy for Teacher Training in Brazil in 2018. Although the PRP is a program for initial teacher training, research has identified its important participation in the continuing education of Physical Education teachers in public basic education schools. Considering that the PRP can provide favorable environments, not only for initial training, but also for continuing education, it is important to identify under what conditions and in what real sense this phenomenon occurs, since continuing education of teachers is still the subject of criticism and reflection in the Brazilian context. Given this situation, this research analyzed the contributions of the PRP to the continuing education of preceptor teachers of the PRP/UFRPE Physical Education Center, Internal Notice No. 34/2022. A descriptive field study was conducted with a qualitative approach to analyze the categories Physical Education Teacher Training and Organization of Pedagogical Work (OTP) in the PRP. The specific objectives were to identify the conceptions of training in the context of School Physical Education and to recognize the training processes involved in the pedagogical practice of the Physical Education teacher. To this end, a structured interview was conducted with the preceptor teachers of the PRP/UFRPE. The data obtained from the interviews were processed using the Thematic Categorical Content Analysis proposed by Bardin (2016). From the perspective of OTP in Physical Education, the participation of the preceptor teachers in the PRP contributed mainly to give materiality to the pedagogical work developed within the program, favoring the renewal of their pedagogical practices through the mobilization and confrontation associated with the performance of the students residing in the schools; through the co-responsibility attributed to the preceptor teachers regarding the training of the residents; and through the exchange of knowledge with the professors during the training. The OTP in the PRP favored interdisciplinarity, bringing theory and practice closer together, making the school a space for study, investigation, reflection and intervention, favoring the development of consistent and critical actions, helping residents and preceptors to recognize themselves as subjects capable of promoting changes in their pedagogical practice, overcoming the wear and tear of the school routine. We conclude, then, that the PRP contributed to the continuing education of Physical Education preceptor teachers in two ways: one through engagement in PRP activities within the school, with resident students; and another through specific training, organized by the program's coordinating teachers. However, adherence to specific training by preceptors was limited. Due to the limitations of this research, we suggest that new studies be conducted to identify which methods are most effective for the continuing education of Physical Education teachers in public schools. However, this last aspect did not invalidate the fact that the PRP was a successful teaching incentive program that brought together initial and continuing teacher training within an education project based on the appreciation of public-school teachers, social justice and democracy.

Keywords: Continuing Teacher Training; Pedagogical Residency Program; Physical Education; Pedagogical Work.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Caracterização das Escolas	20
–		
Quadro 2	Diretrizes Curriculares da Educação Física	30
–		
Quadro 3	Indicadores de Análise	37
–		

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONFED	Conselho Federal de Educação Física
CREF	Conselho Regional de Educação Física
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
E1	Escola 1
E2	Escola 2
EaD	Educação à Distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FORPROF	Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente
IES	Instituição de Ensino Superior
OTP	Organização do Trabalho Pedagógico
PAR	Plano de Ações Articuladas
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEF1	Professor de Educação Física 1
PEF2	Professor de Educação Física 2
Pibid	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PRP	Programa Residência Pedagógica
SSA	Sistema Seriado de Avaliação da Universidade de Pernambuco
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UPE	Universidade de Pernambuco

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 OS CAMINHOS DA PESQUISA	15
2.1 A NATUREZA DA PESQUISA	15
2.2 O INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS	16
2.3 A TÉCNICA DE ANÁLISE DE DADOS.....	17
2.4 O CAMPO E OS SUJEITOS DA PESQUISA	18
3 SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) E A EDUCAÇÃO FÍSICA	19
3.1 CONTEXTUALIZANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	20
3.2 CONTEXTUALIZANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO	28
4 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS: O QUE DIZEM OS(AS) PROFESSORES(AS) DE EDUCAÇÃO FÍSICA	36
4.1 SOBRE A FORMAÇÃO DOS(AS) PROFESSORES(AS) DE EDUCAÇÃO FÍSICA	36
4.1.1 O Contexto Curricular na Formação dos(as) Professores(as) Preceptores(as) de Educação Física	36
4.1.2 A Participação em Programas de Incentivo à Docência	39
4.2 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA	41
4.2.1 Sobre o Projeto Político Pedagógico	41
4.2.2 Sobre a Prática Pedagógica em Sala de Aula	45
4.2.2 Sobre a Formação Continuada	47
5 CONCLUSÕES	50
REFERÊNCIAS	54
APÊNDICES	60

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como tema as contribuições do Programa Residência Pedagógica para a formação continuada de professores de Educação Física da escola pública de educação básica. O interesse pela temática surgiu a partir da participação desta autora, enquanto estudante residente, no Programa Residência Pedagógica (PRP), Núcleo Educação Física - UFRPE/Sede, Edital Interno nº 32/2022.

As atividades realizadas no PRP consistiam em estágio supervisionado de imersão na escola pública por um período de 18 meses, encontros de formação, reuniões para estudo e planejamento, e participação em eventos acadêmicos; sendo estas atividades compartilhadas por estudantes residentes, professores preceptores da escola pública e professores coordenadores institucionais da universidade. Nesse contexto, observamos que não apenas os estudantes residentes tiveram a oportunidade de desenvolver a sua prática docente, como também os professores preceptores das escolas participantes do programa.

O Programa Residência Pedagógica (PRP) foi instituído pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em 2018 – e encerrado em 2024 – como parte da Política Nacional de Formação de Professores no Brasil, com a finalidade de contribuir com a formação inicial de professores(as) nos cursos de licenciatura do país.

Art. 2º O PRP é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, que tem por finalidade fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura (Brasil, 2022a, cap. I, art. 2º).

Como política de formação inicial de professores(as), o PRP guardou semelhanças com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), ambos com a finalidade de qualificar os(as) licenciandos(as) para o exercício da docência nas escolas, criando um canal de comunicação importante entre a escola pública de educação básica e as Instituições de Ensino Superior (IES) participantes dos programas. Para Gatti (2021, p. 7), tais programas tem favorecido uma aproximação consistente entre a teoria e a prática na formação de professores(as), favorecendo a “valorização e revitalização das licenciaturas”.

O Programa Residência Pedagógica, iniciativa do Ministério da Educação [...], compõe com o Pibid um laço formativo, e, ambos, favorecem a concretização da relação prática-teoria. A Residência Pedagógica é ofertada a partir da segunda metade dos cursos de licenciatura e visa a imersão do estudante na escola, propiciando intervenções pedagógicas e regência de aulas, com orientação de docentes das instituições que oferecem formação de professores e aderem ao programa. Os dois programas implementam-se a partir de bolsas e alguns outros pequenos auxílios. [...] Há poucos estudos sobre o programa, estudos mais de casos, em que alguns aspectos positivos são trazidos à luz (Gatti, 2021, p. 8).

Sobre os pontos positivos evidenciados por pesquisas relacionadas ao PRP, identificamos, no âmbito da Educação Física, contribuições importantes acerca da formação inicial de professores(as). As contribuições apontadas foram: a viabilização da práxis pedagógica (Sousa e Barroso, 2019; Monteiro *et al.*, 2020; Lima, 2021b); a construção da identidade docente pelos(as) licenciandos(as) (Sousa e Barroso, 2019; Ferreira, 2021; Carneiro *et al.*, 2023); uma maior percepção e sensibilidade à realidade escolar (Sousa e Barroso, 2019; Santos *et al.*, 2021; Alves, 2022); possibilidade de ampliação da formação inicial de forma crítica (Sousa e Barroso, 2019; Lima, 2021b; Santos *et al.*, 2021; Alves, 2022); e integração entre IES e escolas públicas de educação básica (Monteiro *et al.*, 2020).

De acordo com Gatti (2021, p. 8), o PRP, “ainda não conta com avaliação de porte sobre suas formas de implementação nas instituições e suas contribuições”. Mas considerando os objetivos do PRP, podemos dizer que as pesquisas sugerem que o programa apresenta coerência e efetividade como política para a formação inicial de professores(as) de Educação Física.

Art. 4º São objetivos específicos do PRP:

- I - fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura;
- II - contribuir para a construção da identidade profissional docente dos licenciandos;
- III - estabelecer corresponsabilidade entre IES, redes de ensino e escolas na formação inicial de professores;
- IV - valorizar a experiência dos professores da educação básica na preparação dos licenciandos para a sua futura atuação profissional; e
- V - induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula (Brasil, 2022a, cap. II, art. 4º).

Apesar de o PRP ter sido uma política criada para a formação inicial de professores(as), algumas pesquisas também identificaram uma importante participação do programa na formação continuada de professores(as) da escola pública de educação básica (Andrade *et al.*, 2018; Costa *et al.*, 2018; Queiroz e Solera, 2020; Becker, 2021; Asambuja *et al.*, 2022).

Embora o conceito de formação continuada ainda seja alvo de discussões no âmbito dos estudos educacionais, assumimos aqui a definição proposta por Gatti (2008, p. 57), que compreende a formação continuada como “toda iniciativa formativa que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional”.

[...] percebe-se a compreensão, por parte dos professores colaboradores do PRP como espaço de FC [Formação Continuada] 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 (Becker, 2021, p. 11).

Para Imbernón (2000, p. 69), alguns princípios que devem reger a formação continuada dos professores, para que se alcance o seu objetivo, é a aprendizagem de forma colaborativa. Isto significa, analisar, experimentar, avaliar, modificar, juntamente com outros(as) colegas ou membros da comunidade, buscando a resolução de situações problemáticas da prática. “Aprender em um ambiente formativo de colaboração e de interação social: compartilhar problemas, fracassos e sucessos com os colegas.”

Considerando a dinâmica do PRP, de trabalho conjunto entre licenciandos(as), professores(as) preceptores(as) das escolas e professores(as) das IES, planejando e refletindo sobre a prática docente no cotidiano da escola e buscando formas de ensinar e aprender que sejam eficazes – sob a perspectiva de Imbernón, fica sugerido como este programa pode contribuir para o desenvolvimento profissional, não apenas dos(as) licenciandos(as), mas também dos(as) preceptores(as), como oportunidade de formação continuada, mesmo que de maneira secundária.

Considerando que, no Brasil, no âmbito educacional, as políticas públicas de formação continuada sofrem diversas críticas por assumirem um caráter remediador - no sentido de preencher as lacunas deixadas pela precariedade nos cursos de formação inicial de professores(as), em nível de graduação -, se faz importante

identificar iniciativas e ambientes nos quais a formação continuada possa ter êxito e se aproxime mais de seu verdadeiro propósito.

Assim problemas concretos das redes inspiraram iniciativas chamadas de educação continuada, especialmente na área pública, pela constatação, por vários meios (pesquisas, concursos públicos, avaliações) de que os cursos de formação básica dos professores não vinham (e não vêm) propiciando adequada base para a sua atuação profissional. Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais -, que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas [...] (Gatti, 2008, p. 58).

Considerando que o PRP possa proporcionar ambientes favoráveis, não apenas para a formação inicial, mas também para a formação continuada, é importante identificar em quais condições e em que real sentido se dá esse fenômeno, uma vez que a formação continuada de professores(as) ainda é objeto de muitas críticas e reflexões no contexto brasileiro.

Diante dessa conjuntura, esta pesquisa pretende analisar as contribuições do PRP para a formação continuada de professores(as) preceptores(as) do PRP/UFRPE Núcleo Educação Física, Edital Interno nº 34/2022.

Para tanto, objetivamos, de forma específica, identificar as concepções de formação no contexto da Educação Física Escolar e reconhecer os processos formativos envolvidos na prática pedagógica do(a) professor(a) de Educação Física.

A nossa hipótese para esta pesquisa é de que ela corrobore as pesquisas já realizadas na área, que identificam o PRP como um espaço favorável para o investimento não apenas na formação inicial de professores(as) de Educação Física, mas também na formação continuada dos professores(as) de Educação Física da escola pública de educação básica. Com isso, espera-se também contribuir para a reflexão sobre o lugar da formação continuada de professores dentro de programas de formação inicial como o PRP.

A metodologia escolhida para esta pesquisa foi realizar um estudo descritivo de campo com abordagem qualitativa. Utilizamos como instrumento de coleta de dados uma entrevista estruturada e como técnica para análise dos dados, a análise de conteúdo categorial temática, proposta por Bardin (2016).

Esta pesquisa será apresentada em um capítulo, intitulado “Sobre a Formação de Professores(as) e a Educação Física”, no qual vamos refletir sobre o contexto da

formação de professores(as) num contexto mais geral e no contexto específico da Educação Física, incluindo algumas considerações sobre a Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) na Educação Física.

Em seguida trataremos da Análise das Entrevistas realizadas com os(as) professores(as) preceptores(as) do programa, para depois apresentarmos as conclusões desta pesquisa.

2 OS CAMINHOS DA PESQUISA

2.1 A NATUREZA DA PESQUISA

Para analisar as contribuições do PRP para a formação de professores, estabelecemos como categorias gerais, a Formação de Professores(as) de Educação Física e a Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) no PRP, optamos por desenvolver uma pesquisa descritiva de campo com abordagem qualitativa.

Segundo Silveira e Córdova (2009, p. 32), a pesquisa qualitativa se concentra na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Identificar as concepções de formação no contexto da Educação Física Escolar e reconhecer os processos formativos envolvidos na prática pedagógica do(a) professor(a) de Educação Física, envolvem a compreensão desses fenômenos diante da interrelação entre IES, escolas, professores e estudantes, dentro do contexto do PRP.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 2001, p. 21-22).

A pesquisa é caracterizada como de campo, pois optamos por realizar a coleta de dados junto aos professores(as) preceptores(as) das escolas onde o PRP foi realizado. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica prévia para estabelecer a fundamentação teórica, tanto para definir o instrumento de coleta de dados, quanto para fundamentar a análise dos dados encontrados.

A plena realização de um trabalho de campo requer, como vimos anteriormente, várias articulações que devem ser estabelecidas pelo investigador. Uma dessas diz respeito à relação entre a fundamentação teórica do objeto a ser pesquisado e o campo que se pretende explorar. A compreensão desse espaço da pesquisa não se resolve apenas por meio de um domínio técnico. É preciso que tenhamos uma base teórica para podermos olhar os dados dentro de um quadro de referências que nos permite ir além do que simplesmente nos está sendo mostrado (Minayo, 2001, p. 61).

A pesquisa é de caráter descritivo, pois objetivamos identificar e descrever os dados empíricos encontrados acerca da formação continuada dos(as) professores(as) preceptores(as), para posterior análise, estabelecendo as relações encontradas à luz da fundamentação teórica adotada.

A pesquisa descritiva, como diz o próprio nome, descreve uma realidade tal como esta se apresenta, conhecendo-a e interpretando-a por meio da observação, do registro e da análise dos fatos ou fenômenos (variáveis). Ela procura responder questões do tipo “o que ocorre” [...] sem, no entanto, interferir nessa realidade. Os dados dessa pesquisa ocorrem em seu habitat natural. Eles precisam ser coletados e registrados ordenadamente para seu estudo (Fonseca, 2012, p. 22).

2.2 O INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS

O instrumento escolhido para a coleta de dados foi uma entrevista estruturada a ser realizada com os(as) preceptores(as) das escolas-campo do PRP/ UFRPE - Núcleo Educação Física, Edital Interno nº 34/2022. Sua construção foi guiada de acordo com os pontos de interesse dessa pesquisa.

A entrevista é uma comunicação verbal entre duas ou mais pessoas, com um grau de estruturação previamente definido, cuja finalidade é a obtenção de informações de pesquisa. É uma conversa orientada para um objetivo definido, como receber informações relacionadas a um determinado assunto, por exemplo. As perguntas são feitas oralmente as respostas são registradas pelo pesquisador, por escrito ou com um gravador, se o entrevistado assim o permitir (Fonseca, 2012, p. 36).

Optamos pela entrevista estruturada, que oferece um roteiro previamente estabelecido e cujo objetivo é obter diferentes respostas às mesmas perguntas, possibilitando a comparação entre elas (Gerhardt *et al.*, 2009).

Como instrumento de pesquisa, construímos um questionário com 7 (sete) perguntas, considerando as categorias analíticas: Formação de Professores(as) de Educação Física e Organização do Trabalho Pedagógico no Programa Residência Pedagógica. A partir deste questionário, foi realizada uma entrevista estruturada (Apêndice D) com os(as) professores(as) preceptores(as) das escolas participantes do Edital Interno nº 34/2022 PRP/UFRPE - Núcleo Educação Física - Sede.

Foi realizado um levantamento bibliográfico preliminar, com o objetivo de compreender melhor o papel da formação continuada na formação de professores(as) e dentro do PRP, e, conhecendo melhor o fenômeno em questão, formular o problema de pesquisa de forma mais assertiva.

Foi realizada uma busca na base de dados Periódicos CAPES em abril de 2024, com a seguinte expressão de busca: “programa residência pedagógica” AND “formação continuada” AND “educação física”. Dos cinco artigos encontrados, após leitura de título e resumo, apenas três artigos foram de interesse para essa pesquisa.

Dada a escassez de trabalhos disponíveis na base de dados, optamos por realizar também uma busca na base de dados do Repositório Institucional da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), na qual identificamos quatro monografias relacionadas ao PRP. Foi realizada ainda uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), na qual identificamos uma dissertação de mestrado correlacionada ao tema desta pesquisa.

Além disso, realizamos a busca por autores(as) clássicos(as) na literatura, relacionados aos temas Formação de Professores(as) e Organização do Trabalho Pedagógico (OTP), tanto no contexto geral, quanto no âmbito específico da Educação Física, para estabelecer o referencial teórico a ser seguido por esta pesquisa. Foram eles: Saviani (2009, 2011); Gatti (2008, 2015, 2021); Imbernón (2000); Taffarel (2008, 2012, 2021, 2022); Freitas (1994), entre outros.

As entrevistas foram realizadas de forma presencial, após agendamento de visita à escola - um(a) professor(a) por vez - mediante contato prévio e de acordo com a disponibilidade dos(as) professores(as) preceptores(as). As entrevistas foram gravadas, com autorização expressa dos(as) entrevistados(as), seguindo as orientações estabelecidas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice B) para resguardar os aspectos éticos desta pesquisa. O TCLE foi impresso e entregue em duas vias para ser assinado pelos(as) participantes da pesquisa, sendo uma cópia mantida com a pesquisadora e outra entregue ao respondente da pesquisa.

2.3 A TÉCNICA DE ANÁLISE DE DADOS

O tratamento dos dados obtidos das entrevistas foi feito a partir da Análise de Conteúdo Categórica Temática, proposta por Bardin (2016).

Para Bardin (2016, p. 44), a análise de conteúdo é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Essa abordagem permite uma melhor organização dos dados qualitativos e objetividade na análise dos resultados encontrados.

Segundo Bardin (2016, p. 201), a Análise de Conteúdo Categórica Temática é realizada pelo “desmembramento do texto em unidades, categorias segundo

reagrupamentos analógicos”. A análise temática é aplicada em discursos diretos e simples, por ser rápida e eficaz.

A Análise de Conteúdo (Bardin, 2016, p. 125) é composta por três fases:

- “A pré-análise”, que consiste na organização dos documentos; na elaboração das hipóteses, objetivos e indicadores que fundamentem a interpretação final.
- “A exploração do material”, que consiste na aplicação sistemática das decisões tomadas; ou seja, identificar núcleos de sentido para, assim, estabelecer as categorias de análise.
- “O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”, que consiste em tratar os dados brutos a fim de torná-los significativos e validados. A partir disso, pode-se fazer inferências e interpretações relacionadas aos objetivos da pesquisa.

As entrevistas gravadas foram transcritas e pré-analisadas, considerando as normas de validade necessárias para a análise de conteúdo – exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência (Bardin, 2016).

À luz do objeto de estudo e dos objetivos desta pesquisa, estabelecemos as categorias analíticas, para a construção de nossos indicadores de análise. As categorias analíticas estabelecidas foram: “Formação de Professores(as) de Educação Física” e “Organização do Trabalho Pedagógico no PRP”.

2.4 O CAMPO E OS SUJEITOS DA PESQUISA

O PRP integrou a Política Nacional de Formação de Professores no Brasil a partir de 2018 e tem a finalidade de “fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por IES, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores(as) da educação básica nos cursos de licenciatura” (Brasil, 2022a, cap. I, art. 2º). Para os fins desta pesquisa, consideramos o Regulamento instituído pela Portaria nº 82, de 26 de abril de 2022, então vigente quando da realização do Edital nº 24/2022-CAPES ao qual se refere este estudo.

O Núcleo dispunha ainda de um(a) docente orientador(a) da área de Educação Física - docente do quadro permanente, que atua na licenciatura da UFRPE -, cuja função era “coordenar projetos pedagógicos e de pesquisa-ação desenvolvidos nas

escolas públicas da educação básica em Pernambuco no âmbito do PRP” (UFRPE, 2022a).

O Edital Interno nº 34/2022 PRP/UFRPE – Núcleo Educação Física, selecionou quatro escolas públicas de Ensino Médio ao longo de seu programa entre 2022 e 2024. Cada escola dispunha de um(a) professor(a) preceptor(a) para acompanhar os estudantes residentes durante o programa. A função dos(as) preceptores(as) era “orientar e acompanhar projetos pedagógicos e de pesquisa-ação desenvolvidos nas escolas públicas da educação básica em Pernambuco no âmbito do Programa de Residência Pedagógica” (UFRPE, 2022b).

Das 4 (quatro) escolas-campo que participaram do programa, apenas duas participaram integralmente durante seus 18 meses de duração, e apenas estas foram incluídas na pesquisa. As escolas participantes desta pesquisa foram caracterizadas como E1 e E2 para resguardar o anonimato de seus participantes. A seguir estabelecemos um quadro comparativo entre elas.

Quadro 1 - Caracterização das Escolas

Escola	Localização/ Dependência Administrativa	Nível Socioeconômico	Etapa/ Modalidade de Ensino	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB (2021) 0 – 10 (Meta: 6)	Média de Proficiência (Insuficiente – Básico – Proficiente – Avançado)	
					Português	Matemática
E1	Urbana/ Estadual	Médio-baixo	Ensino Médio/ Ensino Regular	5,1	303,46 (Proficiente)	292,75 (Básico)
E2	Urbana/ Estadual	Médio-baixo	Ensino Médio/ Ensino Técnico Integrado	4,5	282,2 (Básico)	263,98 (Insuficiente)

Fonte: Portal QEdu, 2024.

As escolas que integraram o Edital Interno nº 34/2022 PRP/UFRPE – Núcleo Educação Física eram escolas públicas estaduais de Ensino Médio, sendo uma com Ensino Técnico integrado e outra com Ensino Médio Regular. Ambas apresentam público de estudantes com nível socioeconômico médio-baixo.

3 SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) E A EDUCAÇÃO FÍSICA

A educação escolar é uma ferramenta social importante por sua capacidade de favorecer o desenvolvimento humano, à medida que contribui para a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades que possibilitam uma reflexão crítica sobre a realidade e os mecanismos que determinam a organização das sociedades. Quanto maior a qualidade da educação oferecida a uma população, maior a possibilidade de controle social por parte de seus cidadãos.

[...] o acesso e o domínio de conhecimentos relevantes socialmente associam-se ao domínio de linguagens, ciências, tecnologias, construção moral e ética, domínio de estruturas que regulam direitos e relações de diferentes naturezas. Todos esses aspectos têm a ver com processos educacionais. [...] esta construção depende do desenvolvimento de capacidades de análise e interpretação que dependem de conhecimentos prévios. Estes conhecimentos são, de modo mais específico, objeto do trabalho no universo escolar (Gatti, 2015, p. 3).

Uma educação escolar de qualidade precisa ser relevante e atender às demandas sociais, que estão em constante modificação. Em nossa atual conjuntura emergem questões vitais como as mudanças climáticas e a necessidade de estabelecer novas formas de convívio com o ambiente natural e humano; imigrações em massa, decorrentes de conflitos e crises políticas e econômicas; mudanças nos mercados de trabalho, cada vez mais impactados pelos avanços tecnológicos, entre outros tantos desafios. Todo esse cenário demanda reflexão, análise e, no âmbito da educação, mudanças sobre o que ensinar e como ensinar a esta e às próximas gerações.

3.1 CONTEXTUALIZANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

A qualidade da Educação oferecida a uma população está intrinsecamente relacionada ao trabalho docente. Por isso mesmo, a formação de professores(as) é objeto de atenção, não apenas no Brasil, mas em todo o mundo.

Nessa discussão sobre o problema da qualidade do ensino, a formação de professores se converteu, atualmente, numa das questões mais controvertidas e de maior visibilidade, uma vez que os professores e as instituições formadoras tendem a ser apontados como vilões pelas autoridades educacionais assim como por diversas modalidades de intelectuais influentes na mídia. Contudo, ainda que no Brasil essa questão se revista de particular gravidade, trata-se de um problema de caráter geral que afeta, atualmente, a todos os países em maior ou menor grau (Saviani, 2011, p. 8).

Embora a importância do(a) professor(a) seja celebrada nos mais diversos países, esse reconhecimento ainda não corresponde ao nível da responsabilidade do seu papel social, uma vez que, na prática, o que observamos, majoritariamente, é o descaso com a carreira docente. No Brasil, essa é uma questão especialmente delicada.

[...] a categoria [professores] é atingida por altos índices de afastamento por problemas de saúde e de faltas ao trabalho, por problemas de exaustão. Esses estudos revelam ainda que entre as causas apontadas para o pouco interesse dos jovens pela profissão, estão: os baixos salários, a violência nas escolas e a superlotação das salas de aula, entre outros fatores (D'Agostini e Titton, 2013, p. 160).

Essa incompatibilidade entre o discurso e a prática de sucessivos governos no Brasil acerca da valorização dos professores não é por acaso. Historicamente, a educação é inserida em nossa sociedade como privilégio para poucos. Mesmo com a universalização da educação, em meados da década de 1970 - mais por interesses de levantamento de mão-de-obra qualificada para as novas exigências do mercado trazidas pelo processo de industrialização no país, do que propriamente pela elevação dos níveis de educação da população - permanece ainda hoje a separação entre a educação para grupos sociais distintos (escolas públicas e privadas).

A educação das elites é muito diversa da educação dos trabalhadores. Um exemplo recente é a controversa reforma que resultou no Novo Ensino Médio, instituído pela Lei 13.415/17, que, na prática, empobreceu a formação do Ensino Médio nas escolas públicas nos últimos anos, e que não foi implementada nem na esfera privada e nem nas autarquias de ensino públicas – que possuem autonomia didático-pedagógica - como os Institutos Federais, Colégios Militares e Colégios de Aplicação, que atendem majoritariamente a grupos seletos de estudantes.

Para Saviani (2011), a questão da formação de professores passa por sua construção histórica. Quando da universalização da Educação no século XIX, os sistemas educacionais adotados pelos países seguiram caminhos diferentes. Esses caminhos estão relacionados à maneira de compreender a atividade docente, a partir da ênfase no domínio dos conteúdos ou nos métodos de ensino.

A ideia de organizar um conjunto amplo de escolas de forma padronizada, em grande escala, com um amplo quantitativo de professores começou a ser discutida no século XIX. O caminho encontrado foi a criação das escolas normais, de nível médio, para formar os professores primários e a formação no nível superior para o trabalho educativo no ensino secundário. Nesse contexto dois modelos ganharam destaque: o modelo dos conteúdos

culturais-cognitivos e o modelo pedagógico-didático (Saviani *apud* Santos, 2013, p. 134).

Saviani (2009, p. 148) vai nomear essas duas diferentes abordagens de “modelo dos conteúdos culturais-cognitivos de formação de professores” e de “modelo pedagógico-didático de formação de professores”:

a) **modelo dos conteúdos culturais-cognitivos** [grifo nosso]: para este modelo, a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar.

b) **modelo pedagógico-didático** [grifo nosso]: contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático (Saviani, 2009, p. 148).

Inicialmente, ambos os modelos foram adotados no Brasil, sendo que o “modelo dos conteúdos culturais-cognitivos de formação de professores” foi predominante nas universidades e na formação de professores secundários (anos finais do ensino fundamental e ensino médio) e o “modelo pedagógico-didático de formação de professores” predominou nas Escolas Normais, para a formação de professores(as) primários (educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental).

E o currículo formativo posto em posição dominante para os professores da escola secundária é aquele centrado nos conteúdos culturais-cognitivos, dispensada qualquer preocupação com o preparo pedagógico-didático. Isso se compreende quando se considera que, sob a hegemonia de uma elite de corte liberal-burguês, a escola secundária foi definida como o lugar da distinção de classe cujo papel é garantir aos membros da elite o domínio daqueles conteúdos que a distinguem do povo-massa (Saviani, 2009, p. 149).

Porém, com o tempo, observou-se a necessidade de oferecer uma formação pedagógico-didática para todos(as) os(as) professores(as), dados os desafios do ofício de ensinar, que está muito além do que, apenas, o domínio dos conteúdos. Apesar disso, observamos até hoje a grande dificuldade dentro dos cursos de nível superior, mesmo nas licenciaturas, em desenvolver uma formação que equilibre aspectos pedagógico-didáticos e conteúdos culturais cognitivos com a mesma relevância para uma formação integral.

A questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930. Mas não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório. Ao fim e ao cabo, o que se revela permanente é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país (Saviani, 2011, p. 10).

Saviani (2011) também atenta para alguns dilemas das políticas e legislações brasileiras de formação de professores(as). Alguns deles é o aligeiramento da formação de professores(as), formando “professores técnicos” no lugar de “professores cultos” e a dicotomia entre os dois modelos básicos de formação de professores(as) (modelo cultural-cognitivo e modelo pedagógico-didático).

[...] o professor técnico é entendido como aquele que é capaz de entrar numa sala de aula e, aplicando regras relativas à conduta e aos conhecimentos a serem transmitidos, seja capaz de se desempenhar a contento diante dos alunos. Diversamente, o professor culto é aquele que domina os fundamentos científicos e filosóficos que lhe permitem compreender o desenvolvimento da humanidade e, a partir daí, realiza um trabalho profundo de formação dos alunos a ele confiados. O empenho dos governantes em formar professores técnicos em cursos de curta duração os leva a criticar a universidade acusando seus docentes de se preocuparem mais com o aspecto teórico deixando de lado a formação prática dos novos professores (Saviani, 2011, p. 13).

Essa dicotomia entre teoria e prática, em nada ajuda a elevar a qualidade da formação de professores(as). Por isso se faz necessário pensar estratégias para reestruturar a formação de professores(as) no país e assim elevar a qualidade do ensino da população. Pois, uma população que recebe uma educação de qualidade, adquire o conhecimento necessário não apenas para galgar melhores posições de trabalho, mas para fazer uma leitura crítica do mundo, e assim exercer um maior controle social sobre as estruturas de governo.

[...] a formação e a valorização dos profissionais da educação por meio de um sistema nacional de formação necessita também da organização de um sistema nacional de educação que promova, de forma articulada a formação de professores, a qualidade de ensino, o financiamento e o controle social da educação (D’Agostini e Tilton, 2013, p. 170).

No Brasil, a formação de professores(as) é dividida entre Formação Inicial e Formação Continuada. A Formação Inicial é constituída pelos cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura (Brasil, 2024a, cap. I, art. 1º). A Formação Continuada “compreende toda iniciativa formativa que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional” (Gatti, 2008, p. 57).

No âmbito do Governo Federal, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica se desdobrou em vários programas: a Universidade Aberta do Brasil – UAB; o Programa Pró-Licenciatura: formação inicial/complementar; o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, integrado ao Plano de Ações Articuladas – PAR, dentro do Plano de

Desenvolvimento da Educação - PDE; a Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica, entre outras ações estratégicas (Gatti, 2015).

[...] em que pesem os esforços dispendidos pela União, Estados e Municípios, as políticas e os programas implementados ainda não deram conta de qualificar melhor a educação básica no Brasil, nem manter satisfatoriamente os estudantes em seu percurso escolar, como também não se conseguiu ainda melhor qualificar a formação nas licenciaturas. (Gatti, 2015, p. 6)

Desse modo, a formação inicial no Brasil tem se caracterizado por currículos fragmentados, desvalorização das disciplinas em educação e da própria licenciatura; desarticulação da teoria com a prática na educação básica, além da falta de perspectivas de carreira docente para a juventude que ingressa no ensino superior.

A análise das ementas das disciplinas ligadas à educação e a suas práticas mostram-se genéricas, com repetições e superposições entre si, não havendo abordagem interdisciplinar entre os conhecimentos de área e práticas educativas para a educação básica. Vários fatores contribuem para isso: diretrizes curriculares para cada especialidade em separado e com caráter muito geral, culturas cristalizadas pela história das licenciaturas como mero complemento dos bacharelados, perspectivas cientificistas fragmentárias sobre o conhecimento, e desconsideração da área educacional como campo de conhecimento (Gatti, 2015, p. 5-6).

As políticas de formação direcionadas aos professores têm sido desenvolvidas em diferentes órgãos, sem articulação entre si e sem avaliações sobre seus resultados específicos. Contudo, dentre as políticas de formação, uma se destacou na formação inicial de professores(as), o Pibid.

O PIBID é um programa de fomento CAPES, que concede bolsas para o desenvolvimento, por estudantes de licenciaturas, de projetos ligados a experiências didáticas na educação básica. Estes estudantes-bolsistas são orientados por docentes universitários e por docentes-supervisores nos diferentes níveis da educação básica, que também recebem bolsas (Gatti, 2015, p. 7-8).

Na formação inicial, tanto o Pibid quanto o PRP têm sido objeto de pesquisas (Gatti *et al.*, 2014) mostrando bons resultados. Porém por serem programas de fomento, não alcançam a todos os(as) licenciandos(as) do país, mas apenas aos participantes destes programas.

A falta de licenciados(as) para atuar na educação básica tem suscitado iniciativas e programas federais e estaduais mais preocupados com as quantidades de profissionais formados do que com a qualidade destes profissionais.

Não há delineamento de caminhos para essa formação no sentido de dotar os futuros profissionais professores de referentes para o trabalho de ensinar, com conhecimento de contexto, de fundamentos da educação, didática e

práticas pertinentes. Os estudos [...] mostram que os currículos das licenciaturas mimetizam os bacharelados e as estruturas curriculares que possuem não evidenciam preocupação com o perfil de um profissional a ser formado para o trabalho educacional nas escolas, profissional com consciência desperta sobre a relevância desse trabalho na perspectiva dos cenários socioculturais contemporâneos (Gatti, 2015, p. 10).

Nesse contexto, uma política de formação inicial de professores crescente no Brasil são os cursos de formação à distância, como uma possibilidade de melhoria da qualidade do ensino, buscando aumentar o número de professores formados, a partir do Decreto nº 5.622/2005 que regulamentou a equiparação de cursos à distância a cursos presenciais. Houve assim, a expansão da oferta de licenciaturas à distância, principalmente pela rede privada de ensino.

Os dados mostram uma mudança na distribuição dos estudantes entre licenciaturas presenciais e a distância: diminuem as matrículas em cursos presenciais e aumentam nos cursos a distância, sobretudo nos oferecidos por instituições privadas. Estas detêm 78% das matrículas em cursos de formação de professores a distância. Quanto ao número de matriculados, a maior parte está nas instituições privadas: 68% das matrículas em licenciatura de Pedagogia e 53% das matrículas no conjunto de todas as demais Licenciaturas (Gatti, 2013, p. 62).

O modelo de Educação à Distância (EaD) tem como característica o desenvolvimento das tecnologias de ensino, associados a uma infraestrutura adequada, podendo favorecer o acesso à educação em contextos que antes não seria possível, seja por questões demográficas ou pela necessidade de conciliação com o mundo do trabalho.

A educação à distância (EaD) é recurso importante para a socialização ampliada de formações, bem como aporta inovações em didáticas e suportes para as aprendizagens, mas, é muito exigente quanto a suas características no que se refere à qualidade da forma de oferta. Essa modalidade formativa, pela sua natureza e objetivos, engloba novas perspectivas formativas e diferenciais de comunicação em relação às formas presenciais do trabalho educacional. Não se pode simplesmente mimetizar (...) a mesma proposta realizada em cursos presenciais de licenciatura plena desenvolvidos nos campus fixos das universidades [...] (Gatti, 2015, p. 11).

Apesar disso, essa tem sido a realidade de muitas IES pelo país, que apresentam baixa qualidade dos cursos na modalidade EaD, por não atenderem a critérios mínimos de qualidade, que envolvem infraestrutura, tecnologias, planejamento e suporte didático-pedagógico adequados. Portanto, além de ampliar oferta de vagas nos cursos de licenciatura, é preciso considerar os currículos e suas dinâmicas de desenvolvimento, assim como a permanência dos estudantes nos cursos de licenciatura.

Não seria melhor investir mais orçamento público para a ampliação de vagas em instituições públicas para formar licenciados e investir na qualificação desses cursos [...] e deixar para a educação continuada realmente os aperfeiçoamentos ou especializações? (Gatti, 2008, p. 68)

Segundo Gatti (2008), é preciso considerar que a Educação à Distância passou a ser um caminho muito valorizado nas políticas educacionais dos últimos anos, e tem sido o caminho mais escolhido para a Educação Continuada de professores(as) pelas políticas públicas, a nível federal, estaduais e municipais.

Porém, dada a precariedade dos cursos de formação inicial, a formação continuada adquiriu características próprias. No lugar do aprofundamento e ampliação do conhecimento, a formação continuada foi se estruturando como alternativa para sanar as diversas lacunas deixadas pela formação inicial.

Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais - , que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais (Gatti, 2008, p.58).

A Educação entra, então, na pauta mundial, inserida dentro da lógica capitalista, pressionada pelas mudanças no mundo do trabalho para um modelo informatizado - o qual agrega valor econômico ao conhecimento - e pelos sistemas de governo, tensionados pelos precários desempenhos escolares da população nas avaliações internacionais (Gatti, 2008).

Sob o rótulo de Educação Continuada estão os mais diversos cursos e iniciativas de aperfeiçoamento para o trabalho. Muitas dessas iniciativas estão atreladas ao formato de educação à distância, mas podendo se apresentar em formatos semipresenciais ou presenciais.

A origem dessas iniciativas também é muito diversa, podendo provir de qualquer esfera do sistema público, de organizações não governamentais, de fundações e de instituições privadas. A duração dos cursos pode variar de poucas horas até um par de anos. Isso se deve, em parte, porque as atividades de formação continuada estão situadas no âmbito da extensão ou da pós-graduação *lato sensu*, não havendo exigência de qualquer tipo de credenciamento ou reconhecimento (Gatti, 2008).

Essa construção tão heterogênea tem sua base histórica na emergência da sociedade contemporânea.

O surgimento de tantos tipos de formação não é gratuito. Tem base histórica em condições emergentes na sociedade contemporânea, nos desafios colocados aos currículos e ao ensino, nos desafios postos aos sistemas pelo acolhimento cada vez maior de crianças e jovens, nas dificuldades do dia-a-dia nos sistemas de ensino, anunciadas e enfrentadas por gestores e professores e constatadas e analisadas por pesquisas (Gatti, 2008, p. 58).

Ainda segundo Gatti (2008), nos últimos anos do século XX tornou-se forte o discurso da necessidade de atualização nos mais diversos setores profissionais e universitários, especialmente nos países desenvolvidos. A formação continuada nesse contexto é colocada como aprofundamento e avanço nas formações profissionais. Essa característica foi incorporada aos setores da educação, que passaram a desenvolver políticas nacionais ou regionais em resposta aos problemas dos sistemas de educação.

Cresce, assim, o desenvolvimento de políticas públicas para a realização de reformas curriculares e mudanças nos rumos da formação docente, tanto para atender as novas demandas das novas gerações, como para atender aos interesses do mercado capitalista.

Nesse contexto, em 2009 foi instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica pelo Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Como resposta a esta lei, foi criado em Pernambuco, o Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado de Pernambuco (FORPROF/PE). De acordo com Mata (2017) esta iniciativa esteve comprometida em consolidar cada vez mais as relações estabelecidas entre as políticas educacionais e as transformações socioeconômicas oriundas das exigências do capital, pautadas na valorização do capital humano.

[...] o FORPROF/PE não vem conseguindo atender ao seu propósito de existência; em termos do ordenamento curricular, identificou-se que apresentam uma concepção de educação que se preocupa em desenvolver nos alunos as competências e habilidades necessárias ao mundo do trabalho, traduzida nos documentos curriculares como expectativa de aprendizagem e direito de aprender, com foco nos índices e nas avaliações externas padronizadas tanto nacional como estadual, reforçando a proposição das políticas educacionais na ótica da Teoria do Capital Humano¹, na qual identificou-se também, uma identidade com a perspectiva gerencialista, meritocrática da política e gestão da educação (Mata, 2017, p. 10).

¹ CANDIOTTO, C. Aproximações entre capital humano e qualidade total na educação. **Educar**, Curitiba, n. 19, p. 199-216. 2002.

Do ponto de vista pedagógico, tal concepção de formação tem viés tecnicista com forte influência empresarial. Dentro da escola, o ensino é direcionado para formação recursos humanos, para atender às demandas do mercado; a atuação docente é desvalorizada e reduzida à execução do que está posto no planejamento, que é determinado pelos documentos que apoiam essa concepção de formação, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

[...] o documento BNCC prioriza o desenvolvimento da sociedade, a partir da construção de sujeitos flexíveis, individualistas e (in)capazes de alterar sua realidade, determinando um processo de esvaziamento de conteúdo a ser apropriado historicamente pelos alunos, sendo isso a materialização atual de um movimento iniciado na década de 1990, com políticas neoliberais, pós-modernas e neoconservadoras (Monteiro e Magalhães, 2023, p. 1)

Estabelecida essa conjuntura da formação de professores(as) no Brasil, partiremos agora para uma reflexão sobre a formação de professores(as) no contexto específico da Educação Física e como isso se reflete na organização do seu trabalho pedagógico.

3.2 CONTEXTUALIZANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Os primeiros cursos de Formação de Professores(as) de Educação Física surgiram na década de 1930, segundo Taffarel (2021, p. 6), marcados por um “modelo econômico de exploração da mão de obra; pelo pensamento médico higienista e eugenista; pelo pensamento militarista e pela tendência desportivizante”. Apenas nas décadas de 1980 e 1990, com o processo de redemocratização do país é que esse cenário muda, a partir do surgimento das teorias pedagógicas críticas na Educação Física, que vão defender a importância de uma base teórica sólida, sem a negação do conhecimento e sem divisões na formação.

[...] as abordagens pedagógicas críticas, sugerem que os conteúdos selecionados para as aulas de Educação Física devem propiciar a leitura da realidade do ponto de vista da classe trabalhadora. Nessa visão a Educação Física é entendida como uma disciplina que trata do conhecimento denominado cultura corporal, que tem como temas, o jogo, a brincadeira, a ginástica, a dança, o esporte, etc., e apresenta relações com os principais problemas sociais e políticos vivenciados pelos alunos (Darido e Rangel *apud* Soares, 2012).

Contudo no contexto atual da formação de professores(as) de Educação Física, diferentes diretrizes curriculares foram ao longo do tempo rebaixando a formação do(a) professor(a), conforme elencamos nos marcos temporais de regulamentação dos cursos de Educação Física no país, no Quadro 2 a seguir:

Quadro 2 - Diretrizes Curriculares da Educação Física

Ano	Decreto/ Resolução	Modalidade
1939	Decreto-Lei 1212/1939	Licenciatura em Educação Física
1945	Decreto-Lei 8270/1945	Licenciatura em Educação Física
1962	Resolução CFE n.º 298/1962	Licenciatura em Educação Física e Técnico Desportivo
1969	Resolução CFE n.º 69/1969	Licenciatura em Educação Física e Técnico de Desportos
1987	Parecer CFE n.º 215/1987 Resolução CFE n.º 03/1987	Licenciatura e/ou Bacharelado em Educação Física
2004	Parecer CNE n.º 58/2004 Resolução CNE n.º 07/2004	Licenciado e/ou Graduado em Educação Física
2018	Parecer CNE n.º 584/2018 Resolução CNE n.º 6/2018	Graduado em Educação Física

Fonte: Taffarel *et al.*, 2021.

A Resolução 06/2018 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que estabeleceu as atuais Diretrizes Curriculares da Educação Física, manteve a divisão na formação (licenciatura e bacharelado).

De acordo com Taffarel *et al.* (2022), em seguida foi instituída a Resolução CNE 02/2015, que definia as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial e continuada em nível superior, ou seja, de todas as licenciaturas, que apresentava um texto que valorizava uma “consistente base teórica, a formação política, a gestão democrática, a avaliação permanente, a organização da classe, a valorização do magistério, e a base comum nacional e seus princípios” (Brzezinski *apud* Taffarel *et al.*, 2022, p. 8). Porém, em 2019, ela foi revogada e substituída pela Resolução 02/2019, que definiu que a formação de professores(as) deveria estar atrelada à BNCC da Educação Básica, separando a formação inicial e continuada, e contribuindo para a desvalorização do magistério, revelando sua adaptação ao “modo de produção capitalista, privatista, mercantilista, empresarial, individualista, competitivista e meritocrático”, desqualificando a formação de professores(as) e profissionais de Educação Física no processo de formação acadêmica (Freitas *apud* Taffarel, 2022, p. 8).

Destacamos que as diretrizes aprovadas no CNE fazem referência ao projeto histórico que deixa antever uma adaptação à ordem do capital, quando faz referência a competências, habilidades, para mercado de trabalho, escolar e não escolar, dividindo, fragmentando a formação com consequência na concepção de currículo, pela via do esvaziamento do conteúdo teórico. Na

organização do currículo encontramos o problema gravíssimo do trato com o conhecimento, na modalidade bacharelado e na modalidade licenciatura, ferindo-se princípios curriculares para o trato com o conhecimento nuclear, clássico, no campo da cultura corporal, na formação de professores de Educação Física (Taffarel *et al.*, 2021, p. 13).

Desse modo, a formação de professores(as) de Educação Física, assim como as demais licenciaturas no país, enfrenta vários desafios como a fragmentação dos currículos, a desvalorização dos componentes educacionais e da licenciatura, em detrimento do bacharelado, e a falta de articulação teoria-prática com a educação básica.

Constatamos que o mesmo movimento ocorrido na formação de professores em geral está ocorrendo com os Cursos de Educação Física. Cresce a iniciativa privada e a Educação a Distância. Há um agravante com a divisão do Curso e com um Conselho profissional que age segundo um aparelho do Estado Burguês, exercendo prerrogativas que não lhe cabem nem sob o ponto de vista da legalidade e muito menos da legitimidade, como é o caso da ingerência no Sistema Educacional, nas Escolas e nos Curso de Formação Inicial e Continuada de professores de Educação Física (Taffarel *et al.*, 2021, p. 6).

O conselho profissional citado, refere-se ao sistema CREF/CONFED (Conselhos Federal e Regionais de Enfermagem), que foi instituído pela Lei 9.696 de 1º de setembro de 1998, e que, de acordo com o Artigo 5º de seu estatuto, tem a função de “[...] zelar pela qualidade dos serviços profissionais oferecidos na área de atividades físicas, exercícios físicos e atividades esportivas [...]” (Brasil, 2022b). Em 2022, através da Resolução CONFED 443/2022, foi estabelecida, em seu artigo 12, a obrigatoriedade da inscrição no sistema CONFED/CREF para todos os profissionais de educação física. Esta inscrição traz como prerrogativa o pagamento anual de uma taxa de anuidade de valor relativamente elevado.

Art. 12 – O exercício da profissão de Educação Física em todos seus segmentos, em todo o Território Nacional, tanto na área privada quanto na pública e a denominação de Profissional da Educação Física são privativos dos inscritos no CONFED e registrados no CREF, detentores de Carteira de Identidade Profissional expedida pelo CREF competente, que os habilitará ao exercício profissional (CONFED, 2022).

Este posicionamento tem gerado muitos debates e resistências, em especial entre os(as) professores(as) de Educação Física das redes de ensino. Segundo Taffarel *et al.* (2021), o sistema CREF/CONFED tem extrapolado suas instâncias para interferir em órgãos de fomento à pesquisa, em instâncias acadêmicas nas universidades, nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, do sistema de saúde,

esportivo e de lazer, causando conflitos na atuação do profissional nos campos de trabalho.

As posições do Conselho, que em suas legislações específicas delimitam campos de atuação do profissional – professor de Educação Física, vêm gerando lacunas na formação, lacunas que são sentidas durante o processo de formação, bem como na atuação profissional, nos campos de trabalho. As lacunas na formação dizem respeito à negação do conhecimento e as lacunas na atuação profissional dizem respeito à negação de postos de trabalho (Taffarel, 2012, p. 102).

Dentro dessa realidade, Taffarel (2012), apresenta três tendências na formação de professores da Educação Física brasileira: os cursos de bacharelado que visam formar profissionais para atuarem no mercado não escolar, a iniciativa privada na formação, que visa lucros com a formação de profissionais e a iniciativa à distância, que visa o aligeiramento e diminuição nos gastos com a formação de professores(as).

Constatamos que existem 3.055 cursos de Educação Física no Brasil. Destes, 2.766 são cursos da iniciativa privada, ou seja, a maioria. Na modalidade Educação a Distância, são 1.351 cursos na Iniciativa Privada, sendo 734 Licenciaturas e 589 Bacharelados. Na modalidade Presencial, temos 1.704 Cursos, sendo que, destes, 1.443 são da Iniciativa Privada. Temos, portanto, confirmado que os Cursos de Educação Física, na maioria, estão na iniciativa privada, o que corresponde a 91% do total de cursos. Cresce a tendência dos cursos de bacharelado e a modalidade cursos à distância. Em comparação aos dados de 2017, o número quase duplicou, foram criados 1.346 novos cursos, passando de 1.709 a 3.055 (Taffarel *et al.*, 2021, p. 6).

Para Taffarel *et al.* (2008), as diretrizes curriculares para os cursos de Educação Física, a regulamentação da profissão e o sistema CREF/CONFED são mediadores entre as necessidades mais gerais da lógica capitalista e o trabalho do(a) professor(as) de Educação Física.

[...] a recomposição do aparato legal corresponde às tendências econômicas, entre as quais podemos reconhecer a de desregulamentação do mundo do trabalho, controlando, ajustando, enquadrando a força de trabalho por outros mecanismos, como a regulamentação das profissões, a divisão na formação acadêmica, a criação de conselhos, a desregulamentação do trabalho, a flexibilização, a terceirização, a privatização e a transferência de recursos públicos ao setor privado. (Taffarel *et al.*, 2021, p. 5)

Como forma de resistência, Taffarel *et al.* (2021) reivindicam a construção da licenciatura ampliada, em oposição à formação fragmentada, desintelectualizada, defendendo que a intervenção do professor de Educação Física, independente do campo de trabalho, é a docência, materializada na organização do seu trabalho pedagógico.

A OTP é um termo que tem sido utilizado pelas perspectivas críticas educacionais em substituição ao termo “didática”, pois a didática tem sido apresentada no contexto da formação de professores como algo instrumental para ensinar como fazer planos de aula e descrever os elementos de um planejamento pedagógico, focando apenas nos conteúdos de ensino, com poucas reflexões sobre o sentido do trabalho pedagógico do professor.

Didática é um termo que deve ser subsumido ao de Organização do Trabalho Pedagógico entendendo-se, este último, em dois níveis: a) como trabalho pedagógico que, no presente momento histórico, costuma desenvolver-se predominantemente em sala de aula; e b) como organização global do trabalho pedagógico na escola, enquanto projeto político pedagógico da escola (Freitas, 1994, p. 90).

Freitas (1994) concebe a escola inserida no seu contexto sócio-histórico - a escola capitalista - e para esclarecer esse aspecto, propõe algumas categorias de análise que evidenciam seus objetivos sociais e, também, suas limitações para o desenvolvimento do trabalho pedagógico em sala de aula.

Propomos examinar as seguintes categorias: os objetivos gerais/ avaliação da escola (enquanto função social); e o conteúdo/ forma gerais do trabalho pedagógico da escola (onde destacamos a artificialidade da vida escolar separada da produção material, a fragmentação do trato com o conhecimento e a gestão da escola na sua forma autoritária e alienante). Estas categorias modulam categorias mais específicas, no interior da sala de aula, tais como: objetivos/ avaliação de ensino, conteúdo/ método de ensino, etc. (Freitas, 1994, p. 91).

Sobre a função social da escola, Mézaros *apud* Freitas (1994, p. 91) aponta que “a escola capitalista tem duas funções principais: a produção da qualificação necessária para o funcionamento da economia e o controle político.” Acrescenta-se a isso a característica de que a escola capitalista e o sistema educacional são seletivos e elitistas.

As classes sociais menos privilegiadas transitam por determinados caminhos pré-estabelecidos e que as orientam para determinadas profissões – em geral menos valorizadas – enquanto as classes mais privilegiadas se dirigem para os níveis mais altos de escolaridade – em profissões mais valorizadas social e economicamente falando. Interioriza-se, assim, a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual (Freitas, 1994, p. 92).

É importante que o(a) professor(a) consiga fazer essa reflexão sobre o contexto global e local, no qual está inserida a escola. Globalmente, podemos dizer que a escola atual está inserida num contexto político delicado, pois existe um projeto neoliberal em curso, que se faz presente na legislação educacional e que está

direcionando o trabalho do(a) professor(a) e da escola para os interesses de mercado. Localmente, o(a) professor(a) precisa refletir sobre a organização da comunidade escolar e seu Projeto Político Pedagógico.

Sobre a categoria conteúdo/ método da escola, Freitas (1994, p. 93) destaca três aspectos que ele chama de cruciais na escola capitalista: “a ausência do trabalho material socialmente útil como um princípio educativo [separação entre teoria e prática]; a fragmentação do conhecimento da escola; e a gestão da escola.”

No presente momento histórico, o trabalho define-se por seu caráter assalariado (alienado) [...] é a partir do trabalho que o capital se valoriza cada vez mais, através da exploração da força de trabalho [...] Este antagonismo básico faz com que os homens não se apresentem iguais perante a natureza: o trabalho, neste tipo de sociedade, está dividido em trabalho manual e trabalho intelectual. [...] Os mesmos antagonismos também terminam por orientar a própria concepção de conhecimento [...]. Separa-se o sujeito que conhece do objeto a conhecer. Não é sem razão, portanto, que em nossa sociedade a teoria esteja frequentemente separada da prática. [...] Se a escola pode, dentro de certos limites, lidar, de forma particular, com o impacto da divisão do trabalho manual e intelectual em seu interior, por outro lado, incorpora a divisão entre a teoria e a prática, de forma bastante marcante, na sua organização curricular (Freitas, 1994, p. 94).

A categoria conteúdo/ método do trabalho pedagógico precisa ser socialmente útil. Estamos habituados, na escola, a separar teoria e prática, ou primeiro vemos a teoria e depois a prática, mas isso só ocorre no trabalho artificial, de faz-de-conta. Na vida real, teoria e prática convivem juntas, então seria natural e orgânico que elas fossem apreendidas em conjunto, como na vida, para então fazer sentido. A isso, Freitas (1994) chama, de combater a fragmentação do conhecimento na escola.

Outra categoria muito importante para a organização do trabalho pedagógico, segundo Freitas (1994), é a avaliação/ objetivos. Essa categoria deve ser analisada tanto no nível da avaliação/ objetivos da escola - expresso no seu Projeto Político Pedagógico - quanto no nível da avaliação/ objetivos em sala de aula - expressos no planejamento das aulas. Esses dois níveis interagem entre si.

[...] há uma tendência para que a função social atribuída à escola capitalista seja retransmitida ao seu projeto político, pedagógico o qual procura controlar as ações no interior da escola e da sala de aula, em meio a tensões, resistências e contradições existentes na disputa pelo controle técnico/ político da escola. Tais contradições são testemunhos desta tendência (Freitas, 1994, p.140).

O estabelecimento dos objetivos/ avaliação da escola e do ensino é um terreno de constantes disputas na Educação. Para Freitas (1994, p. 140) essa categoria é “a chave para compreender e transformar a escola, nos limites do atual momento

histórico, pois o desenvolvimento do conteúdo/ método (outra categoria importante da didática) está modulado pela categoria avaliação/ objetivos.”

Uma vez compreendidos os objetivos da escola, do trabalho pedagógico em sala, o(a) professor(a) pode definir como será sua avaliação. O processo avaliativo também terá características semelhantes à concepção de educação na qual se trabalha. Se a minha concepção de formação em educação física é a da aptidão física, meus métodos avaliativos seguirão essa linha; mas se a minha abordagem é crítico-superadora, minha avaliação será totalmente diferente. Minha avaliação é eficaz, na medida em que meus objetivos são alcançados. Assim também acontece com a categoria método/ conteúdo.

Dessa forma, a OTP na Educação Física está intrinsecamente relacionada à identidade profissional do professor. É um posicionamento filosófico, político e ético que norteia a sua prática pedagógica a partir de referenciais no Materialismo Histórico-dialético e na Abordagem Crítico-superadora da Educação Física, que elege a cultura corporal como seu objeto de reflexão e estudo.

A Educação Física se caracteriza historicamente pelo trabalho pedagógico da docência no campo da cultura corporal, ou seja, a ação pedagógica no trato com o conhecimento da cultura corporal. Em qualquer campo de trabalho, a ação pedagógica é a base da formação acadêmica e do trabalho. Isto nos aponta a necessidade de considerarmos o princípio de estruturação do conhecimento científico no currículo. A docência, entendida como trabalho pedagógico, é, portanto, a IDENTIDADE PROFISSIONAL do professor de Educação Física e isto pode ser verificado pelos fatos, quando nos reportamos à ação profissional e identificamos seu sentido, significados, finalidades, meios e métodos ao longo da história (Taffarel, 2012, p. 112).

Desse modo, a reflexão pedagógica crítica indica que os(as) professores(as), a escola, precisam oferecer resistências no seu interior para não reproduzir as desigualdades da sociedade capitalista. Mas essa reflexão só pode ser acessada através de uma formação também crítica.

No âmbito da Educação Física Escolar, é a perspectiva da aptidão física que tem contribuído para a manutenção da escola capitalista. Perspectiva fortemente cultivada pelo movimento *fitness* e pela formação fragmentada dos cursos de bacharelado.

[a perspectiva da aptidão física] Apóia-se nos fundamentos sociológicos, filosóficos, antropológicos, psicológicos e, enfaticamente, nos biológicos para educar o homem forte, ágil, apto, empreendedor, que disputa uma situação social privilegiada na sociedade competitiva de livre concorrência: a capitalista. Procura, através da educação, adaptar o homem à sociedade, alienando-o da sua condição de sujeito histórico, capaz de interferir na

transformação da mesma. Recorre à filosofia liberal para a formação do caráter do indivíduo, valorizando a obediência, o respeito às normas e à hierarquia. Apóia-se na pedagogia tradicional influenciada pela tendência biologicista para adestrá-lo. Essas concepções e fundamentos informam um dado tratamento do conhecimento (Coletivo de Autores, 1992, p. 36).

Nessa perspectiva não há preocupação com os objetivos/ avaliação de ensino da escola; a ação pedagógica concentra-se nos objetivos/ avaliação de sala de aula e aí se encerra. Os(as) estudantes não-aptos(as), em geral, são excluídos do processo de aprendizagem e apenas os(as) que se destacam “avançam” no conhecimento dos conteúdos.

Na prática pedagógica, é comum a associação da perspectiva da aptidão física com o conteúdo esporte por sua relação com o alto rendimento, resumindo os objetivos/ avaliação de ensino ao aprendizado de técnicas e táticas dos esportes que gozem de prestígio social, como o voleibol, o futebol (Coletivo de Autores, 1992).

Em oposição à perspectiva da aptidão física, para a perspectiva crítico-superadora da Educação Física escolar, o objeto de estudo é a cultura corporal, com sua construção histórica e possibilidades de intervenção no mundo.

É fundamental para essa perspectiva da prática pedagógica da Educação Física o desenvolvimento da noção de historicidade da cultura corporal. É preciso que o aluno entenda que o homem não nasceu pulando, saltando, arremessando, balançando, jogando etc. Todas essas atividades corporais foram construídas em determinadas épocas históricas, como respostas a determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas (Coletivo de Autores, 1992, p. 39).

Essa historicidade, segundo o Coletivo de Autores (1992), concebe que a dimensão corpórea humana se materializa em três atividades produtivas - ou três “trabalhos”, para fazermos a relação com Freitas (1994): a linguagem, o trabalho e o poder.

É linguagem um piscar de olhos enquanto expressão de namoro e concordância; um beijo enquanto expressão de afetividade; uma dança enquanto expressão de luta, de crenças. Com as mãos os surdos se comunicam pela linguagem gestual. É trabalho quando desenvolve diferentes movimentos sistematizados, ordenados, articulados e institucionalizados, transformados, portanto numa produção simbólica: um jogo, uma ginástica, um esporte, uma dança, uma luta. Finalmente, é poder quando expressa uma disputa ou desenvolve a força física para a dominação, por exemplo, numa luta corpo a corpo. Essas três atividades não aparecem na produção humana de forma fragmentada. Articulam-se e, simultaneamente, são linguagem, trabalho e poder (Coletivo de Autores, 1992, p. 39).

Nesse sentido, a relação conteúdo/ método, bem como objetivos/ avaliação na organização do trabalho pedagógico da Educação Física é a cultura corporal, numa perspectiva ampla, numa práxis contextualizada e socialmente engajada.

4 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS: O QUE DIZEM OS(AS) PROFESSORES(AS) DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Após transcrição das entrevistas, decompomos os dados encontrados e os reagrupamos em categorias analíticas e empíricas, com seus respectivos núcleos temáticos, conforme observamos no Quadro 3 a seguir:

Quadro 3 – Indicadores de Análise de Conteúdo

Categorias Analíticas	Categorias Empíricas	Núcleos temáticos observados nas falas dos professores
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	Currículo	Licenciatura; Pós-graduação em Saúde
	Programas de Incentivo à Docência	PIBID Residência Pedagógica
ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO PRP	Projeto Político-Pedagógico	Relação Universidade-Escola Documentos Curriculares
	Sala de Aula	Inovação da Prática Pedagógica Formação Continuada

Fonte: Elaboração da autora.

Procederemos, agora, com a análise do texto a partir das categorias analíticas Formação de Professores de Educação Física e a Organização do Trabalho Pedagógico no PRP.

4.1 SOBRE A FORMAÇÃO DOS(AS) PROFESSORES(AS) DE EDUCAÇÃO FÍSICA

4.1.1 O Contexto Curricular na Formação dos(as) Professores(as) Preceptores(as) de Educação Física

Para identificarmos o contexto das falas dos(as) preceptores(as) de Educação Física entrevistados, sobre a questão curricular, concordamos inicialmente com Pacheco (2009), que não existe uma verdadeira e única definição de currículo que aglutine todas as ideias sobre a estruturação das atividades educativas. Assim, o currículo trata-se de um conceito que não tem um único sentido.

Conforme Sacristán (2000), o currículo é constituído pelas experiências organizadas e realizadas pela escola, que se desdobram em torno do conhecimento, articulando vivências e saberes dos estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados.

Isto quer dizer que o currículo se constitui numa relação existente entre o que se sabe e o que se faz na prática. O currículo é algo que se materializa também na prática pedagógica.

Na escola, o currículo não é só o que está prescrito numa grade curricular, mostrando os saberes que a escola irá desenvolver em sua prática. É o modo como é interpretado pelo(a) professor(a) através da sua concepção sobre a sociedade, sobre a educação, sobre os conteúdos, sobre os métodos de ensino, e como isto também é interpretado pelos estudantes na escola.

Por isso, no perfil apresentado pelos(as) professores(as), ao serem questionados sobre a sua trajetória formativa, vimos os caminhos que os levaram a ser professores:

Eu me formei da UFRPE onde o currículo é bem amplo [Licenciatura], mas minha formação em si foi mais direcionada à área de pesquisa acadêmica. [...] Eu iniciei o mestrado acadêmico mais voltado para a área de fisiologia do exercício [...] agora eu 'tou fazendo doutorado também na área de fisiologia, trabalhando com células tronco e exercício físico, a cicatrização tecidual. [...] Logo quando eu terminei a graduação eu ingressei na rede pública como professor do Estado, através de concurso público [...] com quatro meses que eu 'tava no mestrado, chamaram no concurso e eu fiquei nos dois ao mesmo tempo. Foi um período bem puxado [...] (PEF1).

[...] fiz Licenciatura Plena em Educação Física na UPE e fiz especialização, que não tem muito a ver com a Educação, que foi em Treinamento de Força [...] aí, fiz o concurso, passei, e aí trabalhei [...] A especialização foi antes, quando eu fiz o concurso [...] (PEF2).

Identificamos que os(as) professores(as) eram oriundos de cursos presenciais de Licenciatura em Educação Física em universidades públicas (Licenciatura e Licenciatura Plena) e que ingressaram como docentes no ensino básico através de concurso público. Percebemos também que, embora os(as) professores(as) tivessem

cursado Licenciatura, o direcionamento de ambos na pós-graduação foi para áreas fora do âmbito escolar, voltadas para a saúde.

Uma primeira questão a ser considerada é de que o currículo da formação inicial de professores(as) - esta rede de saberes e fazeres de seus professores(as) no Ensino Superior - pode ter influenciado suas trajetórias profissionais, sob uma perspectiva educacional que não construiu uma identidade docente para a atuação na escola.

Considerando que a área da pós-graduação deva corresponder à área de interesse do professor, inferimos também que a inserção como docente na educação básica possa ter ocorrido tanto pelas influências supracitadas, como por uma necessidade de se integrar ao mundo de trabalho e não necessariamente por uma primeira opção profissional.

Essa suspeição vem de um contexto corrente de desvalorização da profissão de professor(a), em especial na rede pública de ensino:

[...] a categoria [professores] é atingida por altos índices de afastamento por problemas de saúde e de faltas ao trabalho, por problemas de exaustão. Esses estudos revelam ainda que entre as causas apontadas para o pouco interesse dos jovens pela profissão, estão: os baixos salários, a violência nas escolas e a superlotação das salas de aula, entre outros fatores (D'Agostini e Titton, 2013, p. 160).

Outra possibilidade de interpretação é a já discutida fragmentação dos currículos nos cursos de Educação Física, que desvaloriza os componentes educacionais e da licenciatura, em detrimento das disciplinas mais específicas e técnicas, que mais se aproximam do curso de bacharelado.

Fica, portanto, evidente a contradição da negação do conhecimento para ambas as modalidades. Os licenciados ficam privados, no mínimo, do conhecimento aprofundado sobre saúde, esporte, cultura e lazer. Os bacharéis ficam privados, no mínimo, do conhecimento sobre fundamentos da Educação, sobre políticas públicas e gestão da educação. Essa contradição da negação do conhecimento é gravíssima, uma vez que rebaixa a capacidade teórica da classe trabalhadora e desqualifica trabalhadores durante seu processo de formação acadêmica. Com isso compromete-se a formação com uma consistente base teórica (Taffarel *et al.*, 2021, p. 13).

A fragmentação é grave, e apesar de não ser uma questão metodológica, causa um impacto profundo, já que provoca a desconstrução de saberes e, portanto, introduz na educação a superficialidade do conhecimento. Conseqüentemente, contribui para um distanciamento de conhecimentos importantes para compreender e transformar a realidade social.

4.1.2 A Participação em Programas de Incentivo à Docência

Ainda sobre a questão curricular, buscamos como sujeitos desta da pesquisa, os(as) professores(as) que participaram de programas de incentivo à docência, especialmente, os(as) preceptores(as) do PRP, e identificamos a participação destes no Pibid, antes de ingressarem no PRP. Um(a) professor(a) que atuou enquanto licenciando(a) e outro(a) enquanto supervisor(a).

Durante a minha formação eu tive a oportunidade de participar do Pibid, que é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Foi uma experiência muito importante, porque eu tive um contato cedo com a sala de aula [...] para ter uma ideia do que estaria me aguardando; me ajudou a me preparar para isso. [...] O que eu aprendi na minha formação, que eu aprendi também no Pibid, me ajudaram a esse primeiro momento, a me adequar à situação da realidade das escolas [...] (PEF1).

Alguns professores [da escola] de outras áreas se inscreveram [no PRP] e perguntaram se eu ia me inscrever também, aí eu li o edital e vi que me enquadrava no perfil que eles estavam procurando e me inseri. [...] Eu conhecia o Pibid porque eu havia participado na minha graduação [...] não existia o Residência ainda, aí eu não conhecia o programa (PEF1).

Quando eu entrei aqui na escola, já tinha o Pibid aqui [...] eu, junto com a outra professora que era supervisora por esse programa, eu trabalhei junto com ela e não ganhava bolsa, não tava no programa [...] depois ela saiu e eu fiquei com os pibidianos [...] inclusive eu fiquei responsável tanto pelos estagiários, os pibidianos, de Educação Física quanto os de biologia; eu era responsável pelos dois, então a gente fazia muitos projetos interdisciplinares com os dois [...] quando abriu de novo o Pibid, foi a primeira vez que eu participei de algum programa da universidade, o Pibid de Educação Física e depois eu fui entrando em outros programas. Participei do Residência Pedagógica na UPE, na época da pandemia, e quando abriu de novo a Residência na Rural [UFRPE] eu fiz a seleção e passei e aí os residentes vieram para cá, para a escola (PEF2).

O apoio dos pares, professores(as) da mesma escola, se mostrou relevante para o ingresso de PEF1 e PEF2 nos programas de incentivo à docência. Inferimos que estes programas mobilizam os professores enquanto grupo profissional dentro das escolas básicas, muito provavelmente pelo incentivo financeiro obtido através das bolsas fornecidas pelos programas, pelo incentivo profissional proporcionado pela parceria com as universidades e, com ele, pela troca de experiências entre os integrantes do PRP.

As falas também confirmaram o que já discutimos acerca do Pibid, que tem sido referenciado como uma política de êxito para a formação inicial de professores(as) no país. O Pibid e o PRP são programas de incentivo à docência, fomentados pela CAPES, e que concedem bolsas para estudantes das licenciaturas, para os

professores(as) preceptores(as) participantes do programa, para os(as) coordenadores(as) institucionais dos núcleos das áreas do conhecimento das licenciaturas atuarem em projetos orientados por IES dentro de escolas públicas. Ambos fazem parte da Política Nacional de Formação de Professores.

O Pibid foi criado em 2007 e passou por ampliações e reformulações ao longo dos anos.

[O Pibid] tem atingido parcelas significativas de estudantes de licenciatura por meio de bolsas vinculadas a projetos com as escolas, contemplando com bolsa também os coordenadores, na universidade, e os supervisores (professores da escola) responsáveis pelas ações projetadas e selecionadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (Capes) [...] Além de visar o incentivo à formação docente em nível superior para a educação básica e contribuir para a valorização do magistério, tem por metas: inserir os licenciandos no cotidiano das escolas das redes públicas de ensino [...] Além de incentivar as próprias escolas através da mobilização de seus professores, que assumem a função de coformadores dos licenciandos e contribuir para a melhor articulação entre teoria e prática [...] (Gatti, 2013, p.63).

Quando da criação do PRP em 2018, o Pibid, que antes atendia a licenciandos de todo o curso, passou a ser destinado aos licenciandos da primeira metade do curso e o PRP, à segunda metade do curso, de forma que ambos os programas se complementavam enquanto política de incentivo à formação de professores para a educação básica, dentro das licenciaturas.

O Programa Residência Pedagógica, iniciativa do Ministério da Educação [...], compõe com o Pibid um laço formativo, e, ambos, favorecem a concretização da relação prática-teoria. A Residência Pedagógica é ofertada a partir da segunda metade dos cursos de licenciatura e visa a imersão do estudante na escola, propiciando intervenções pedagógicas e regência de aulas, com orientação de docentes das instituições que oferecem formação de professores e aderem ao programa. Os dois programas implementam-se a partir de bolsas e alguns outros pequenos auxílios (Gatti, 2021, p. 8).

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, novas reformulações ocorreram na legislação. O PRP foi encerrado (Brasil, 2024c) e o Pibid foi ampliado novamente (Brasil, 2024b), atendendo a licenciandos(as) do início ao fim do curso, incorporando as ações do PRP.

Os programas, portanto, tem ajudado tanto no processo de qualificação da educação, como na afirmação da identidade docente. Pimenta e Lima (2004) reforçam esse posicionamento ao afirmar que um dos fatores que mais influenciam a construção da identidade docente é o embate dos anseios, dos desejos e das inquietações do(a) licenciando(a) com a realidade do espaço de trabalho.

As autoras pontuam que a construção e o fortalecimento da identidade e o desenvolvimento de convicções em relação à profissão, estão ligadas às condições de trabalho e ao reconhecimento e valorização do magistério. Dessa forma, os saberes, a identidade profissional e as práticas formativas, presentes nos cursos de formação de professores(as), precisam incluir aspectos sobre o modo como a profissão é representada e explicada socialmente (Pimenta e Lima, 2004, p. 66). Como isto nem sempre é feito, os programas de iniciação à docência colaboram com esse processo de construção.

De acordo com as autoras, os programas estabelecem uma parceria entre a universidade e a escola do ensino básico, tornando a escola o espaço para estudos, investigação, reflexão e intervenção. Ou seja, um lugar fundamental para a construção de ações consistentes e críticas, de possibilidades para que os(as) preceptores(as), professores(as) das escolas, se reconheçam como sujeitos capazes de promover mudanças em suas práticas, superando situações de desgaste, cansaço e problemas do dia a dia escolar.

4.2 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

4.2.1 Sobre o Projeto Político Pedagógico

Para discutir a OTP no PRP, utilizamo-nos das categorias empíricas: o Projeto Político Pedagógico (PPP) e a Sala de Aula. Analisamos o engajamento dos(as) professores(as) em torno do PPP escolar e sua repercussão na prática em sala de aula durante o PRP.

Sendo assim, o PPP, pode-se dizer, é a identidade da escola, é um documento que reúne as definições sobre os objetivos da instituição e os papéis de cada ator/atriz da comunidade escolar que a compõe, para o alcance desses objetivos.

Um projeto político-pedagógico representa uma intenção, ação deliberada, estratégia. É político porque expressa uma intervenção em determinada direção e é pedagógico porque realiza uma reflexão sobre a ação dos homens na realidade explicando suas determinações. Todo educador deve ter definido o seu projeto político-pedagógico. Essa definição orienta a sua prática no nível da sala de aula: a relação que estabelece com os seus alunos, o conteúdo que seleciona para ensinar e como o trata científica e

metodologicamente, bem como os valores e a lógica que desenvolve nos alunos (Coletivo de Autores, 1992, p.25).

Dentro da organização do trabalho pedagógico, o PPP é fruto do trabalho coletivo e contínuo da comunidade escolar. Talvez por isso mesmo, nem sempre é conhecido ou valorizado na escola, pois envolve compromisso com um projeto de escola, de educação mais amplo, participativo e democrático.

Trata-se da participação crítica na formulação do projeto político pedagógico da escola e na sua gestão. Implica na valorização do coletivo de alunos e professores como instância decisória que se apropria da escola de forma crítica. Mais ainda, significativa que tal apropriação se estenda ao interior da ação pedagógica, rompendo as formas autoritárias de apropriação/objetivação do saber. (Freitas, 1994, p. 108)

Nesse sentido, a relação universidade-escola pode ser entendida, dentro da perspectiva da organização do trabalho pedagógico sugerida por Freitas (1994), de como dar materialidade ao trabalho realizado pela escola, o que ele chama de trabalho socialmente útil. É um caminho prático para resistir à fragmentação do conhecimento, tanto dentro dos cursos de licenciatura, como dentro da escola.

É a universidade que forma professores(as) para atuar na rede pública de ensino básico e que se aproxima de sua realidade para renovar sua prática pedagógica a partir de questões concretas. É a escola que tem o suporte da academia para aprofundar conhecimentos, ter acesso a novos e renovar suas práticas à luz da ciência produzida nas universidades.

Os(as) professores(as) entrevistados demonstraram consciência de seu papel social no contexto da educação básica, chamada por PEF1 de “realidade da escola” e “mercado de trabalho” e por PEF2 de “comunidade escolar”, “estrutura da escola”.

O papel do professor preceptor é fazer essa transição dos alunos que estão saindo da graduação e estão se deparando com a realidade da escola; é a gente fazer essa ponte, a gente conseguir facilitar esse caminho [...] (PEF1).

[...] quando eu entrei no Estado, não tinha ninguém para me orientar; então com o PRP, os alunos são inseridos na comunidade escolar antes de saírem pro mercado de trabalho; então eles têm acesso aos pais dos alunos, à reunião pedagógica, ao corpo docente, à gestão da escola, têm esse convívio. Tem essa questão de preparação de aula, tem essa questão do estudo do currículo de Pernambuco. Então, a gente como preceptor tem um papel de facilitar esse acesso, orientar esses estudantes nesse sentido (PEF1).

O PRP, nesse contexto, permitiu a observação e regência de aulas de Educação Física durante 18 meses na mesma escola, acompanhado pelo mesmo preceptor(a)/professor(a) da escola pública, numa proposta de trabalho integrado

junto aos residentes/estudantes de Educação Física bolsistas, e os(as) professores(as) universitários (coordenadores de área), culminando em ações pedagógicas que sistematizam a formação inicial e continuada de professores, bem como a pesquisa/extensão.

O(a) professor(a) preceptor(a) passa a ser corresponsável pela formação do(a) futuro(a) professor(a), estimulando-o(a) a se aperfeiçoar e valorizando a sua prática docente. Desta forma, os(as) preceptores(as) contribuem para o aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem das instituições formadoras, escolas públicas e de sua própria formação, permitindo aos residentes possuírem uma relativa autonomia no trabalho com os conteúdos em sala de aula, bem como provocando a escola e o(a) professor(a) de Educação Física a transformarem seu trabalho pedagógico.

Nas falas dos(as) professores(as) foram citados os documentos norteadores da prática pedagógica do professor de Educação Física, como o Currículo de Pernambuco, o Novo Ensino Médio e a BNCC. Apesar das inúmeras críticas de especialistas da educação acerca do Novo Ensino Médio e da BNCC, os(as) professores(as) colocaram os documentos como parte de sua rotina escolar sem apresentar nenhuma reflexão a esse respeito. Nesse sentido, apontamos aqui uma limitação metodológica desta pesquisa, uma vez que o instrumento de entrevista estruturada não permitiu o aprofundamento nessa questão; sobre o que pensam os professores preceptores acerca das repercussões desses documentos em sua prática pedagógica.

[...] a gente quando 'tá na faculdade pensa que vai ter a melhor das estruturas, vai ter todos os materiais que a gente encontra lá na universidade, mas quando a gente vê, a gente não tem quadra, só tem duas bolas, a gente não tem tatame [...] e tem que trabalhar todos os conteúdos que o currículo de Pernambuco pede [...] (PEF1).

[...] a gente sentou e eu apresentei a eles o Novo Ensino Médio, que muitos deles ainda não conheciam, e que já era uma realidade na escola. Disse como era a forma que trabalhava, qual eram as disciplinas que envolviam a Educação Física além da Educação Física como componente curricular, que a gente tem os componentes, os itinerários formativos que fazem parte das trilhas e também tem as eletivas que competem à Educação Física (PEF1).

[..] eles terem esse conhecimento da comunidade escolar, de como trabalhar com cada turma, isso foi minha contribuição; passar para eles todos esses conhecimentos, os documentos que regem os conteúdos da Educação Física (PEF2).

[...] são aulas teóricas e práticas, porque a minha disciplina é Educação Física, então precisa, já que hoje a Educação Física está incluída em vários concursos; para você fazer o Enem você tem a parte de questões de Educação Física; para você fazer o SSA 1, 2 e 3, tem uma parte da Educação

Física. Então tem que saber tudo isso e as normas que regem as aulas de Educação Física, que é a BNCC e o Currículo de Pernambuco (PEF2).

PEF1 e PEF2 evidenciaram a utilização do Currículo de Pernambuco para o desenvolvimento de sua prática pedagógica. PEF1 citou a “novidade” do Novo Ensino Médio com as mudanças que trouxe à organização curricular da escola e PEF2 colocou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como documento norteador da Educação Física na escola.

Para Freitas (2018), desde 2016, a legislação educacional vem apresentando retrocessos na sua concepção de educação. A BNCC é o documento normativo que determina os fundamentos que devem direcionar a educação básica no país. Com a sua reformulação em 2017, este documento foi alinhado a uma concepção pragmática e tecnicista da educação.

A BNCC constitui-se, no quadro atual das políticas neoliberais em curso, o carro-chefe das políticas educacionais no âmbito da formação de professores [...] que certamente alterará a formação de professores em questões fundamentais como: currículo das licenciaturas tendo como referência a BNCC; construção/ definição do referencial/ perfil profissional docente à luz do que deve ser ensinado (ou seja, os conteúdos previstos na BNCC) [...] se reduz o espaço de áreas de fundamentos tanto do campo educacional como das áreas específicas, com ênfase nas metodologias de ensino, que se reduzirá a como ensinar o que a base propõe como currículo (Freitas, 2018, p. 517).

O Currículo de Pernambuco (em menor grau) e o Novo Ensino Médio, absorvem as determinações da BNCC e com ela se alinham. Se o(a) professor(a), em sua formação continuada, não faz a reflexão sobre a reverberação desses documentos na organização do seu trabalho pedagógico, acaba por comprometer a sua atuação profissional e a formação integral de seus estudantes.

Os preceptores destacaram a troca de saberes entre a universidade e a escola como muito importante para a inovação dos conteúdos e das práticas: PEF2 sugeriu uma relação de reciprocidade; PEF1 se restringiu, nesse primeiro momento, ao que a escola oferece ao programa, traduzido no apoio dado aos estudantes residentes.

Eu acho que, em primeiro lugar, é mostrar como é a estrutura da escola, o planejamento da escola, como funciona; os horários, os funcionários... que tudo tem a ver com o Projeto Político Pedagógico da escola. Depois, a função é passar o que é feito em sala de aula; qual a minha função como professora em sala de aula: planejamento das aulas, os objetivos das aulas, os planos de aula [...] eu faço isso tudo (PEF2).

Eu acho que essa troca de experiência, de conhecimento, tanto dos professores da Rural [UFRPE] através da mediação com os residentes, como meu conhecimento que eu tenho na escola, [...] contribuiu para a atualização

dos conteúdos, das informações sobre as aulas, tanto teóricas como práticas [...] (PEF2).

Tendo em vista as falas do(a) professor(a) preceptor(a), foi possível identificar a contribuição mútua entre ele(a) e os(as) residentes inseridos(as) no contexto escolar, ambos contemplados com a possibilidade de adquirir conhecimentos variados, advindos da prática da docência compartilhada, dos conhecimentos através do contato com a comunidade escolar e meio acadêmico.

4.2.2 Sobre a Prática Pedagógica em Sala de Aula

Considerando que a educação pública está inserida num contexto de mercantilização reforçado nos últimos anos por mecanismos legislativos - BNCC, Novo Ensino Médio, CNE 02/2019, entre outros - e que isso implica numa concepção de educação mercantilista, individualista e meritocrática, não é incomum identificar que a escola assume essas características em sua prática pedagógica de sala de aula.

No interior da sala de aula, o professor assume o papel de comandar a assimilação [...] devendo recorrer ao autoritarismo, se necessário, para cumprir essa função. Investe-se, pois, de uma relação de poder perante o aluno ancorado nos procedimentos de avaliação. O papel do professor na escola atual serve para alienar os alunos do trabalho material. (Freitas, 1994, p. 100)

Para não compactuar com o projeto de rebaixamento intelectual da educação básica, é preciso que o(a) professor(a) estabeleça, na sua prática pedagógica de sala de aula, uma postura de resistência. Essa não é uma tarefa fácil para quem está na escola, uma vez que o “assédio” das políticas de gestão pressiona gestores e professores(as) por resultados, como podemos observar na fala de PEF2:

[...] são aulas teóricas e práticas, porque a minha disciplina é Educação Física, então precisa, já que hoje a Educação Física está incluída em vários concursos; para você fazer o Enem você tem a parte de questões de Educação Física; para você fazer o SSA 1, 2 e 3, tem uma parte da Educação Física (PEF2).

Na lógica capitalista, a educação é para poucos e a escola também. “O sistema educacional é piramidal” (Freitas, 1994, p. 91). E o fato de sê-lo significa que não há vagas para todos(as) na educação superior; o ensino superior é elitista e impõe aos estudantes processos seletivos para os quais, a maioria dos(as) estudantes de

escolas públicas, não têm condições adequadas para obterem êxito. O(A) professor(a), então, se coloca num dilema entre usar seu tempo pedagógico para formar numa perspectiva ampliada ou formar para um processo seletivo.

Outro contexto da prática pedagógica do(a) professor(a) de Educação Física, observado em sala de aula, foi o reflexo do currículo formativo, como já citado nesta análise, na prática pedagógica do(a) professor(a). PEF1 reafirmou seu interesse na temática saúde, também em sua prática pedagógica em sala de aula:

Eu acredito que a minha formação, que é mais voltada para a área de saúde possa ter influenciado eles [os residentes] a ter um olhar diferente sobre esse componente [...] dentro da escola, é um conteúdo que às vezes é negligenciado por muitos professores de Educação Física [...] mas a saúde é um tema transversal, então ele pode ser trabalhado pelo professor de educação física[...] pelo professor de biologia, pelo professor de química, pode ser um trabalho multidisciplinar. Então a gente aqui trabalhou muito essa questão de saúde, tanto através de projetos pedagógicos multidisciplinares como especificamente dentro da Educação Física [...] (PEF1).

A utilização do termo “multidisciplinar”, sugere ainda a aproximação do(a) referido(a) professor(a) com o campo da saúde, uma vez que é um termo muito utilizado pelo paradigma da Saúde Pública Clássica (Luz, 2009). Ainda assim, projetos “interdisciplinares” com outros(as) professores(as), na prática pedagógica de sala de aula, podem favorecer a ampliação do conhecimento, uma vez que mobiliza os envolvidos, estudantes e professores(as), em torno de problemas reais, enriquecendo os aprendizados.

Com relação à percepção dos(as) professores(as) preceptores(as) sobre a participação no PRP e as implicações na prática pedagógica, eles colocaram:

[O PRP] isso contribuiu para mim porque isso melhora a qualidade das minhas aulas [...] eu trouxe para minha rotina, olhar de uma forma diferente; como eu posso fazer melhor para trazer, para estar sempre inovando; não estar repetindo a forma de trabalhar com os alunos. Dá um pouquinho mais de trabalho, mas vale a pena (PEF1).

Alguns conteúdos que eu só tratava nas aulas, a gente conseguiu inserir também nos jogos internos, que a gente sempre faz e é o maior evento de Educação Física da escola. A gente sempre trabalhou Luta, mas a gente nunca colocou uma modalidade de Luta nos jogos, e a gente conseguiu colocar aqui e os alunos gostaram bastante, e eu não colocava porque, quando a gente ‘tá tratando de competição, os ânimos ficam mais acirrados, mas o pessoal do Residência fez. (PEF1)

As mobilizações causadas pela presença dos(as) residentes na escola, “dão trabalho”, mas são benéficas. Ora, mudar uma rotina já estabelecida, exige um esforço inicial maior para se pôr em movimento. Quando o(a) professor(a) disse que “dá

trabalho”, atestou que a ação dos(as) residentes mobilizou a prática pedagógica para um movimento novo. Esse movimento, então, se ampliou, até alcançar a universidade:

Conseguiram levar a escola para a universidade várias vezes, para fazer essa ponte, para levar os alunos. Eles conheceram o ambiente da universidade, conheceram o que a Educação Física tem para oferecer dentro da universidade. Eu acho isso bastante interessante porque motiva os alunos a buscarem essa área, tanto é que muitos alunos daqui, do ano passado, eles escolheram fazer Educação Física e muitos deles estão estudando hoje lá na Rural [UFRPE] (PEF1).

A intervenção dos(as) residentes foi importante para realizar novas experiências educativas na escola; o PRP levou os(as) estudantes para ter aulas na universidade o que parece ter sido muito relevante para os(as) estudantes da escola, que almejavam ocupar também aquele espaço de construção de conhecimento.

PEF2 ressaltou a troca de saberes entre escola e universidade através da utilização de materiais da universidade, indisponíveis na escola, e que trouxeram experiências novas para os(as) estudantes.

Eu acho que essa troca universidade-escola sempre deve existir, porque nas escolas faltam materiais e a universidade conseguiu, na medida do possível, trazer alguns materiais que os meninos não conheciam, para a prática deles, que vai ficar para eles para a vida toda. Alguns conteúdos eles não iam ter essa experiência, iam passar só por desenhos, por vídeos e não ia ter essa experiência prática; eu acho que a maior contribuição da universidade foi essa e também a contribuição de formações que eu tive da universidade para melhorar minhas aulas junto com os residentes (PEF2).

A constante falta de infraestrutura e material para as aulas de Educação Física é uma realidade em muitas escolas públicas (Ferreira Neto, 2020), mas não é o PRP e a utilização de materiais da universidade que vão sanar essa questão.

Porém, a visão ampliada e crítica dentro da organização do trabalho pedagógico do professor de Educação Física pode mobilizar os(as) professores(as) e a gestão escolar para essa realidade e para a necessidade de se cobrar investimento em infraestrutura nas escolas para o desenvolvimento das práticas da cultura corporal, para a aquisição de espaços e materiais adequados ao ensino da Educação Física nas escolas.

4.2.2 Sobre a Formação Continuada

Dentre os objetivos do PRP na UFRPE, está estabelecer corresponsabilidade entre a universidade, redes de ensino e escolas na formação inicial de

professores(as), assim como valorizar a experiência dos professores da educação básica na preparação dos(as) licenciandos(as) para a sua futura atuação profissional, bem como contribuir para sua formação continuada (UFRPE, 2022b).

Sobre os aspectos relacionados à formação continuada, os(as) professores(as) colocaram que a participação no PRP favoreceu inovações em sua prática pedagógica provocadas pelas intervenções dos(as) residentes na escola.

Quando a gente já 'tá há um tempo como professor, a gente tem um jeito de fazer as coisas, a gente deixa no automático. Então como vieram seis estudantes, com seis olhares diferentes sobre a Educação Física, isso deu aquele estalo assim; abriu a minha mente para olhar alguns conteúdos de forma diferente da que eu trabalhava (PEF1).

Já a participação dos(as) preceptores(as) nas formações específicas oferecidas durante o PRP, ficou comprometida em virtude de suas ausências nas atividades de formação, embora fosse esta, uma exigência feita pelo programa.

1.3.1 São atribuições do Preceptor: [...]

VIII - participar das atividades de acompanhamento e de avaliação do projeto colaborando com o aperfeiçoamento do programa; [...]

IX - participar de reuniões, seminários e atividades relacionadas ao PRP, quando convocado pela IES ou pela CAPES[...] (UFRPE, 2022b).

Os (As) preceptores(as) precisaram conciliar suas atividades escolares com as formações, o que resultou numa adesão incompleta às atividades de formação na universidade.

Tiveram alguns momentos específicos da área de Educação Física que trataram de jogo e acredito que em outro momento tratou dança. Eu só tive a oportunidade de ir em um desses momentos, mas no outro eu não consegui estar presente. O programa ofereceu sim [formação], mas como a demanda do programa é imensa [...] a maioria dos encontros foi mais de forma geral, para todas as áreas, então deixava a desejar, assim, no que era mais específico mesmo da área de Educação Física (PEF1).

Algumas vezes [...] eu precisei ir na universidade, né, para fazer algumas [atividades], não todas, porque é muito difícil conciliar o horário da universidade com o horário da escola, mas na medida do possível, eu consegui, uma ou duas vezes, participar de algum evento [...] (PEF2).

Os momentos de formação dos(as) preceptores(as) com os coordenadores do programa na universidade são importantes não apenas para atender a uma exigência do programa, mas para promover a OTP no PRP. É a grande oportunidade de reunir docentes da educação básica e docentes da academia, ambos com protagonismo, e confrontar as necessidades formativas da escola com as necessidades formativas da

licenciatura em Educação Física, refletir sobre as práticas pedagógicas de ambos e construir o conhecimento a partir da realidade concreta.

Porém, os(as) professores(as) preceptores(as) não pareceram associar as atividades de formação continuada com a OTP no programa. Mesmo considerando que o PRP tem a anuência da gestão da escola para que o(a) professor(a) participe do programa e que as formações fossem previstas em calendário com antecedência, observamos obstáculos à adesão ao formato de formação continuada na universidade dentro do PRP pelos(as) professores(as) preceptores(as).

Observamos, dessa forma, que a formação continuada no PRP se apresentou sob duas formas: uma associada ao engajamento nas atividades do PRP dentro da escola, com os(as) estudantes residentes; e outra através das formações específicas, organizadas pelos professores coordenadores do programa, geralmente fora da escola.

Uma limitação desta pesquisa foi não identificar como os professores preceptores avaliaram o formato das formações continuadas oferecidas pela universidade, ficando sugerido aqui, a necessidade da realização de estudos que se debrucem sobre quais as metodologias mais eficazes à formação continuada de professores de Educação Física da escola pública, para identificar quais os determinantes para a eficácia da formação continuada.

Ainda assim, foi possível identificar que, de modo geral, a OTP no PRP favoreceu a formação continuada de professores(as) preceptores(as) de Educação Física durante o desenvolvimento do programa. Adicionalmente, favorece o fortalecimento da identidade profissional do(a) professor(a) de Educação Física, por motivos já colocados anteriormente.

5 CONCLUSÕES

Sobre os processos formativos envolvidos na prática pedagógica do(a) professor(a) de Educação Física no PRP, identificamos que o currículo, em sua visão ampliada, na formação inicial, tem repercussões na formação da identidade profissional do(a) professor(a) de Educação Física.

A fragmentação do conhecimento, traduzida na separação entre teoria e prática, entre licenciatura e bacharelado, com a desvalorização dos componentes educacionais em detrimento das disciplinas mais específicas e técnicas, não favorecem a construção da identidade docente para atuação na escola. Esse contexto, inclusive, pôde ser observado nesta pesquisa.

Por isso identificamos a necessidade de ampliação do conhecimento pedagógico para a atuação do(a) professor(a) nas escolas, numa perspectiva crítica da Educação Física, que tem na cultura corporal seu objeto de estudo.

Os programas de incentivo à docência (Pibid e PRP) tem contribuído para a (re)construção da identidade docente dos(as) estudantes residentes e dos(as) professores(as) preceptores(as) participantes dos programas, através do incentivo financeiro, do incentivo profissional proporcionado pela relação estabelecida com as universidades e da troca de saberes e fazeres com os(as) estudantes residentes nas escolas.

A dinâmica do PRP favoreceu a interdisciplinaridade, aproximando teoria e prática, e combatendo assim a fragmentação do conhecimento na formação: a escola se torna espaço para estudo, investigação, reflexão e intervenção, favorecendo o desenvolvimento de ações consistentes e críticas, ajudando residentes e preceptores(as) a se reconhecerem como sujeitos capazes de promover mudanças em sua prática pedagógica, superando os desgastes da rotina escolar.

O PRP compreende o Projeto Político Pedagógico escolar inspirado numa concepção ampliada de Educação, que seja crítica, participativa e democrática, resultado do trabalho coletivo e contínuo da comunidade escolar. Porém, dentro do atual contexto de mercantilização da educação, o PPP nem sempre é reconhecido ou valorizado nas escolas.

Sobre a prática pedagógica, identificamos as pressões exercidas pelas políticas educacionais que afetam diretamente a gestão escolar e as práticas pedagógicas dos(as) professores(as), apresentadas em dilemas formativos como: educar para a

formação humana ou preparar para o ENEM; ou ainda através dos documentos norteadores da prática pedagógica do professor nas escolas, de caráter mercantilista, como o Currículo de Pernambuco, o Novo Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que direcionam o ensino para a superficialidade na apreensão dos conhecimentos escolares.

Para não compactuar com o rebaixamento intelectual da educação pública, é preciso que o professor estabeleça resistências através de sua prática pedagógica. Essa resistência passa primeiro pela compreensão do contexto sócio-histórico em que o(a) professor(a) e a escola estão inseridos. Esse processo de conscientização é o primeiro passo para a OTP na escola.

Através da OTP no PRP são estabelecidas as resistências ao modelo mercantilizado de educação através de uma dinâmica que incentiva os integrantes do programa, tanto dentro da licenciatura, quanto dentro da escola pública, a compartilharem experiências educativas que promovam a reflexão sobre as suas práticas pedagógicas numa perspectiva crítica da Educação Física.

A materialização desse trabalho no PRP veio na forma de desenvolvimento de atividades interdisciplinares com outros(as) professores(as) da escola, da renovação de conteúdos e práticas, impulsionada pela ação dos estudantes residentes; na troca de saberes entre a escola e a universidade; na presença de estudantes da rede pública de educação básica na universidade e no uso de seus materiais e equipamentos, que proporcionaram experiências novas para os(as) estudantes das escolas.

Essas experiências educativas partem dos problemas concretos enfrentados pela universidade e pelas escolas nas suas rotinas de ensino-aprendizagem, e que estabelecem corresponsabilidade entre elas sobre a formação dos(as) licenciandos(as) participantes do programa. É a universidade que renova sua prática pedagógica ao se aproximar da rede pública de ensino para a qual forma seus professores(as) e é a escola que obtém o suporte da academia para aprofundar conhecimentos, ter acesso a novos e renovar a sua prática à luz da ciência produzida nas universidades.

A corresponsabilização sobre a formação dos estudantes residentes, estimula os(as) professores(as) preceptores(as) a se aperfeiçoar, o que valoriza a sua prática pedagógica e identidade docente. O fato de os(as) estudantes residentes gozarem de certa autonomia no trabalho com os conteúdos em sala de aula, também contribui

para a renovação e ampliação das propostas de trabalho dos(as) professores(as) preceptores(as) e da escola. É notória a relação de troca de saberes e fazeres entre universidade e escola pública dentro do programa. Essa relação universidade-escola, residentes-preceptores-coordenadores proporciona, ao mesmo tempo, a formação inicial dos(as) licenciandos(as) e contribui para a formação continuada dos(as) professores(as) preceptores(as).

Apesar disso, os momentos de formação continuada específicos da universidade, com a participação dos(as) professores(as) coordenadores(as), apesar de previstos no programa e de caráter obrigatório, tiveram adesão limitada por parte dos preceptores(as). A justificativa dada pelos professores(as) preceptores(as) é de que havia dificuldade em conciliar as atividades escolares com as formações do programa.

Consideramos que esses momentos de formação específica são de extrema importância para promover a OTP no PRP. É o momento de reunir os docentes da rede pública e os docentes da academia para refletir e confrontar as necessidades formativas da escola com as necessidades formativas da licenciatura em Educação Física e assim construir conhecimentos a partir da realidade concreta.

As estratégias metodológicas desta pesquisa não puderam identificar se a ausência dos preceptores nas formações específicas teve relação com as metodologias utilizadas. Fica sugerido aqui, a necessidade de que novos estudos sejam desenvolvidos, no sentido de identificar quais metodologias são mais eficazes à formação continuada de professores de Educação Física da rede pública.

Consideramos, então, que o PRP contribuiu para a formação continuada dos(as) professores(as) preceptores(as) por dois caminhos: uma através do engajamento nas atividades do PRP dentro da escola, com os(as) estudantes residentes; e outra através das formações específicas, organizadas pelos(as) professores(as) coordenadores(as) do programa. Porém, a adesão às formações específicas na universidade foi limitada. Entretanto, este aspecto não invalida o fato de o PRP ter sido um programa de incentivo à docência exitoso que reuniu a formação inicial e continuada de professores(as) dentro de um projeto de educação que favoreceu a construção de um perfil profissional do(a) professor(a) de Educação Física baseado numa concepção crítica de Educação.

Consideramos que, se a formação continuada tivesse sido mais valorizada enquanto política no PRP, deixando seu papel aparentemente secundário, o

engajamento dos(as) professores(as) preceptores(as), coordenadores(as) de núcleo, e gestão escolar poderia ter sido maior e apresentado melhores resultados, tendo ampliado o alcance do programa, no sentido de favorecer uma política nacional de professores consistente, pautada na valorização do(a) professor(a) da escola pública, na justiça social e na democracia.

REFERÊNCIAS

- ALVES, D. **Programa Residência Pedagógica: Contribuições dos(as) professores(as) preceptores(as) à formação inicial em Educação Física.** Orientadora: Andréa Carla de Paiva. 2022. 38 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Licenciatura em Educação Física, Recife. Disponível em: < <https://repository.ufrpe.br/handle/123456789/4065>>. Acesso em: 8. set. 2024.
- ANDRADE, J. R. F.; LUCENA, E. V. R.; CORREIA, G. A. F.; QUADROS, C. M.; LIMA, A. A.; FRANÇA, T. L.; BOULITREAU, P. R. P. **Residência Pedagógica em Educação Física no Colégio de Aplicação da UFPE: novas possibilidades e experiência para formação inicial e continuada.** In: ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS – ENALIC, 7; SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA, 1., 2018, Fortaleza. Disponível em: < <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/52599>>. Acesso em: 8. set. 2024.
- ASAMBUJA, W. M.; MARTINS, J. F. F.; SOARES, R. G.; ILHA, P. V.; COPETTI, J. Programa Residência Pedagógica: motivações, experiências e contribuições a partir da percepção de residentes e preceptores de Educação Física. **Ensino & Pesquisa**, União da Vitória, v. 20, n.2, p. 128-142, abr./ago. 2022. Disponível em: < <https://periodicos.unespar.edu.br/ensinoepesquisa/article/view/6962>>. Acesso em: 8. set. 2024.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BECKER, E. P. **Narrativas de Formação Continuada de Professores de Educação Física: Programa Residência Pedagógica.** Orientador: Rosalvo Luis Sawitzki. 2021. 112p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2020. Disponível em: < <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/22420>>. Acesso em: 8. set. 2024.
- BRASIL. Conselho Federal de Educação Física. Estatuto do Conselho Federal de Educação Física. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 128-139. 10. fev. 2022b. Seção 1. Disponível em: < <https://www.confef.org.br/confefv2/conteudo/471>>. Acesso em: 4. set. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação/ Secretaria Executiva. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ed. 104, p. 26. 3. jun. 2024a. Seção 1, pt. 1.
- BRASIL. Ministério da Educação/ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/ Programa Nacional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Edital nº 24/2022, de 28 de abril de 2022.** Brasília, 2022a. 8 p.

BRASIL. Ministério da Educação/ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/ Programa Nacional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Edital nº 10/2024, de 28 de maio de 2024**. Brasília, 2024b. 16 p. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/editais-e-selecoes>>. Acesso em: 22. set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação/ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa de Residência Pedagógica**. Atualizado em 21/06/2024 às 16h50min. Brasília, 2024c. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programas-encerrados/programa-residencia-pedagogica>>. Acesso em: 22. set. 2024.

CANDIOTTO, C. **Aproximações entre Capital humano e Qualidade Total na Educação**. Educar, Curitiba, n. 19, p. 199-216. 2002.

CARNEIRO, K. T.; REIS, F. P. G.; RIBEIRO, J. C. B. O Programa Residência Pedagógica (2022/2023) sob a percepção de egressos(as) do curso de licenciatura em Educação Física de uma universidade sul-mineira: implicações e dilemas formativos. **Revista Conexões**, Campinas, v. 21, p. 1-29. 2023. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8674659>>. Acesso em: 8. set. 2024.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

COSTA, E. A. S.; RÖWER, J. E.; COLARES, R. P.; SILVA, G. C.; PEIXOTO, C. M. M.; SILVA, A. P. R. **O Programa Residência Pedagógica como Encontro entre a Formação Inicial e Contínua de Professores**. In: ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS – ENALIC, 7; SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA, 1., 2018, Fortaleza. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/51559>>. Acesso em: 8. set. 2024.

FERREIRA NETO, R. B. Infraestrutura Escolar e Educação Física: tensões e conflitos. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 31, n. 76, jan./abr. 2020. Disponível em: <<https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/6547>>. Acesso em: 10. set. 2024.

FERREIRA, M. F. **Programa Residência Pedagógica: Contribuições à Formação Inicial de Professores de Educação Física**. Orientadora: Andréa Carla de Paiva. 2021. 61 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Licenciatura em Educação Física, Recife. Disponível em: <<https://repository.ufrpe.br/handle/123456789/4084>>. Acesso em: 8. set. 2024.

FONSECA, R. C. V. **Metodologia do Trabalho Científico**. 1. ed. rev. Curitiba: IESDE Brasil, 2012. ISBN 978-85-387-3140-5. Disponível em: <<https://doceru.com/doc/esv1c05>>. Acesso em: 8. set. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. São Paulo- SP: Paz e terra, 2000.

FREITAS, H. C. L. 30 anos de Constituição: avanços e retrocessos na formação de professores. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 24, p. 511-527, nov/dez 2018. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/912>>. Acesso em: 8. set. 2024.

FREITAS, L. C. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. Orientador. 1994. 305 p. Tese de Livre Docência - Faculdade de Estadual de Campinas, São Paulo. Disponível em: <<https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/80153>>. Acesso em: 8. set. 2024.

GATTI, B. A. Análise das Políticas Públicas para Formação Continuada no Brasil, na última Década. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJFSNFQ7gthybkH/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 8. set. 2024.

GATTI, B. A. Formação de Professores no Brasil: Políticas e Programas. **Revista Paradigma**, São Paulo, v. XLII, nº extra2: Políticas Programas e Práticas, p. 1-17, mai. 2021. Disponível em: <<https://revistaparadigma.com.br/index.php/paradigma/article/view/1044>>. Acesso em: 8. set. 2024.

GATTI, B. A. Formação de Professores: Licenciaturas, Currículos e Políticas. **Movimento Revista de Educação**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 2, p. 1-17. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32545>>. Acesso em: 8. set. 2024.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. E. D. A.; GIMENES, N. A. S.; FERRAGUT, L. Um Estudo Avaliativo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). **Textos FCC**, São Paulo, v. 41, 2014. Disponível em: <<https://publicacoes.fcc.org.br/textosfcc/issue/view/298>>. Acesso em: 9. set. 2024.

GERHARDT, T. E.; RAMOS, I. C. A.; RIQUINHO, D. L.; SANTOS, D. L. Estrutura do Projeto de Pesquisa. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa**, Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, unid. 2, p. 31-42. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/52806>>. Acesso em: 8. set. 2024.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo. Ed. Cortez, 2000.

LIMA, G. A. M. **A Organização do Trabalho Pedagógico nas Aulas de Educação Física: uma Experiência no Programa Residência Pedagógica**. Orientadora: Andréa Carla de Paiva. 2021a. 71p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Licenciatura em Educação Física, Recife. Disponível em: <<https://repository.ufrpe.br/handle/123456789/4072>>. Acesso em: 8. set. 2024.

LIMA, J. D. R. **Programa Residência Pedagógica: Uma política de formação de professores**. Orientadora: Andréa Carla de Paiva. 2021b. 74 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Licenciatura em Educação Física, Recife. Disponível em: <<https://repository.ufrpe.br/handle/123456789/4077>>. Acesso em: 8. set. 2024.

LUZ, M. T. Complexidade do Campo da Saúde Coletiva: multidisciplinaridade, interdisciplinaridade, e transdisciplinaridade de saberes e práticas – análise sócio-histórica de uma trajetória paradigmática. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v.18, n.2, p.304-311, 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/sausoc/a/MkLhKMvH4KqDSJNgSG48VqG/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 11. set. 2024.

MATA, A. A. R. **Política de Formação Continuada dos Professores da Educação Básica em Pernambuco: Análise do FORPROF-PE**. Orientadora: Profa. Dra. Márcia Ângela da Silva Aguiar. 2017. 1182 p. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/29599>>. Acesso em: 8. set. 2024.

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

MONTEIRO, J. H. L.; MAGALHÃES, C. H. F. BNCC e suas concepções político-pedagógicas para a educação e educação física: algumas aproximações. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 33, n. 66, P. 1-14. 2023. Disponível em: <<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/15633>>. Acesso em: 8 ago. 2024.

MONTEIRO, J. H. L.; QUEIROZ, L. C.; ANVERSA, A. L. B.; SOUZA, V. F. M. O Programa Residência Pedagógica: Dialética entre a Teoria e a Prática. **Revista Holos**, Maringá, ano 36, v.3, p. 1-12. 2020. DOI: 10.15628/holos.2020.9545. Disponível em: <<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/9545>>. Acesso em: 8. set. 2024.

PACHECO, J. A. Currículo: entre teorias e métodos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 383-400, mai./ago. 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/jbZsTv3hJLzp9hHcG9ngxDK/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 10. set. 2024.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PORTAL QEDU. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/>>. Acesso em: 8 ago. 2024.

QUEIROZ, L. C.; SOLERA, B.; SOUZA, V. F. M.; Dos entraves à busca por novos caminhos no planejamento da educação física escolar: residência pedagógica como uma ação participativa. **Revista Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 13, n. 26, p. 171-186, jan./abr. 2021. Disponível em:

<<https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/396>>. Acesso em: 8. set. 2024.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, C. F. Descendo dos Ombros de Gigantes: sobre o esvaziamento teórico da Formação de Professores no Brasil. In: SANTOS, C. F. (Org.). **Crítica ao Esvaziamento da Educação Escolar**. Salvador: EDUNEB, 2013.

SANTOS, R. C. N.; SILVA, M. S.; GUILHERME, L. Q. Contribuição do programa residência pedagógica para a formação dos discentes da licenciatura em educação física da UFV- CAF. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, Juiz de Fora, v. 23, n. 3, edição especial, p. 672-687, set./dez. 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/34946>>. Acesso em: 8. set. 2024.

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: Dilemas e Perspectivas. **Revista Poiesis Pedagógica**, São Paulo, v. 9, n.1, p. 7-19, jan./jun. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/15667>>. Acesso em: 8. set. 2024.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 14, n.40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm>>. Acesso em: 8. set. 2024.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A Pesquisa Científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa**, Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, unid. 2, p. 31-42. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/52806>>. Acesso em: 8. set. 2024.

SOARES, E. R. Educação Física no Brasil: da origem até os dias atuais. **Lecturas: Educación Física y Deportes**. Buenos Aires, n. 169, ano 17, p. 1-5, jun. 2012. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd169/educacao-fisica-no-brasil-da-origem.htm>>. Acesso em: 9. set. 2024.

SOUSA, D. A.; BARROSO, M. L. Formação Inicial Docente em Educação Física a partir do Programa Residência Pedagógica: um relato de experiência. **Revista Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Pemo**, Fortaleza, v. 1, n. 2, p. 1-15. 2019. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3570>>. Acesso em: 8. set. 2024.

TAFFAREL, C. N. Z. Formação de Professores de Educação Física: diretrizes para a formação unificada. **Kinesis**, v.30, n.1, p. 95-132, jan./jun. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/5726>>. Acesso em: 8. set. 2024.

TAFFAREL, C. N. Z.; LACKS, S.; SANTOS, C. L. JR. Formação de Professores de Educação Física: estratégias e táticas. **Motrivivência**, v. 26, ano 18, p. 89-111, jun. 2008. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/681>>. Acesso em: 4 set. 2024.

TAFFAREL, C. N. Z.; MORSCHBACHER, M.; HACK, C.; FLORES LUZ, S. Trabalho essencial para a defesa da vida em meio a pandemia: na formação inicial e continuada de professores, nas escolas e para além delas. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 25, 2022. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/fef/article/view/69596>>. Acesso em: 4 set. 2024.

TAFFAREL, C. N. Z.; SANTANA, M. L.; LUZ, S. F. Formação de Professores de Educação Física: a disputa nos rumos da formação. **Revista Fluminense de Educação Física**, Edição Comemorativa, v. 2, ano 2, p. 1-19, jun. 2021. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/edfisica-fluminense/article/view/47480>>. Acesso em: 8. set. 2024.

UFRPE. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação/ Programa Residência Pedagógica. Edital Interno nº 11/2022, de 13 de maio de 2022. **Processo de Seleção de Docente Orientador do PRP/ UFRPE 2022**. Recife, 2022a. 13 p.

UFRPE. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação/ Programa Residência Pedagógica. Edital Interno nº 34/2022, de 21 de setembro de 2022. **Processo para Seleção de Preceptores(as) do Programa Residência Pedagógica/ UFRPE 2022**. Recife, 2022b. 13 p.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Eu, Adriana Rito Pereira, pesquisadora responsável pelo projeto de pesquisa “Contribuições do Programa Residência Pedagógica para a Formação Continuada de Professores de Educação Física da Escola Pública de Ensino Básico” sob orientação da Prof.^a Dra. Andréa Carla de Paiva, estabelecemos prover procedimentos que assegurem a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes da pesquisa, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros e que o acesso a estes dados ou em outra base de dados será utilizado somente para o projeto ao qual está vinculado.

Recife, 20 de maio de 2024.

Adriana Rito Pereira

Andrea Carla de Paiva

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/MS)

PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa “Contribuições do Programa Residência Pedagógica para a Formação Continuada de Professores de Educação Física da Escola Pública de Ensino Básico” que está sob a responsabilidade da pesquisadora Adriana Rito Pereira sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Andrea Carla de Paiva.

A pesquisa tem como objetivo avaliar as contribuições do Programa Residência Pedagógica para a formação continuada de professores(as) de Educação Física da escola pública de educação básica. Com isso esperamos contribuir com a avaliação deste programa enquanto política para a formação de professores de Educação Física.

Esta é uma pesquisa qualitativa de campo e terá como instrumento de coleta de dados uma entrevista estruturada, organizada em três eixos analíticos: perfil do professor preceptor; contribuições do PRP para a formação continuada de professores; e contribuições do PRP para a escola. A entrevista terá duração de, no máximo, 30 minutos e será realizada com os(as) professores(as) preceptores(as) das escolas participantes do programa. A entrevista será gravada e transcrita na íntegra. Será utilizada a metodologia da análise de conteúdo proposta por Bardin (2016) para avaliar as respostas.

Quanto aos riscos relacionados a esta pesquisa, destacamos que não estão presentes em nenhum momento durante ou após a pesquisa. Prezaremos pelo sigilo e cuidado ético com o(a) participante e com os dados fornecidos. A única inconveniência possível está associada apenas à dedicação de tempo para responder à entrevista.

Quanto aos benefícios, a pesquisa não oferece nenhum benefício direto ao participante. Todavia, esperamos que ela auxilie e contribua nas discussões

acadêmicas, escolares e sociais sobre a formação de professores(as) em Educação Física.

Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa (gravações, entrevistas), ficarão armazenados em computador pessoal, sob a responsabilidade de Adriana Rito Pereira no endereço acima informado, pelo período mínimo de 5 anos.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação), assim como será oferecida assistência integral, imediata e gratuita, pelo tempo que for necessário em caso de danos decorrentes desta pesquisa.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFRPE no endereço: Rua Manoel de Medeiros, S/N Dois Irmãos – CEP: 52171-900 Telefone: (81) 3320.6638 / e-mail: cep@ufrpe.br (1º andar do Prédio Central da Reitoria da UFRPE, ao lado da Secretaria Geral dos Conselhos Superiores). Site: www.cep.ufrpe.br .

(assinatura do pesquisador)

**APÊNDICE C – CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO
VOLUNTÁRIO (A)**

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado pela pessoa por mim designada, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo “Contribuições do Programa Residência Pedagógica para a formação continuada de professores de Educação Física da rede pública de Educação Básica”, como voluntário (a). Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo(a) pesquisador(a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Recife, 20 de maio de 2024.

Assinatura do participante

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário em participar. (02 testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

APÊNDICE D – ENTREVISTA ESTRUTURADA

ENTREVISTA ESTRUTURADA

Eixo 1: Perfil do professor de Educação Física

1. Como foi sua trajetória formativa, até agora, para atuar como professor de Educação Física nesta escola?
2. Como se deu a sua inserção no Programa Residência Pedagógica?

Eixo 2: Contribuições do PRP para a formação continuada de professores

3. Como você entende o papel do professor preceptor no Programa Residência Pedagógica?
4. O Programa Residência Pedagógica destinou tempo pedagógico para planejar o trabalho de preceptoria? Como se deu esse trabalho?
5. Como o Programa Residência Pedagógica contribuiu para a sua formação?

Eixo 3: Contribuições do PRP para a escola

6. Como sua formação contribuiu para a formação dos estudantes residentes?
7. O que o PRP trouxe de contribuições para a escola?