



Contribuição do programa residência pedagógica para a formação dos discentes da licenciatura em educação física da UFV- CAF

Contribution from the pedagogical residency program to the training of undergraduate students in physical education at UFV-CAF

Contribución del programa de residencia pedagógica para la formación de estudiantes de pregrado en educación física en la UFV- CAF

Rizia Caroline Nascimento dos Santos¹

Graduada em Educação Física pela Universidade Federal de Viçosa - Campus Florestal/MG, Brasil

Marcília de Sousa Silva²

Professora Adjunta da Universidade Federal de Viçosa - Campus Florestal/MG, Brasil

Larissa Quintão Guilherme³

Mestranda em Educação Física pela Universidade Federal de Viçosa - Viçosa/MG, Brasil

Recebido em:21/07/2021

Aceito em:14/09/2021

Resumo

O presente artigo busca identificar a partir das percepções dos discentes as contribuições do Programa Residência Pedagógica (PRP) para a formação profissional. Caracteriza-se por uma pesquisa de abordagem qualitativa, sendo composta por pesquisa bibliográfica e de campo, com utilização da entrevista semiestruturada para coleta de dados. Discutimos pontos relevantes como a formação inicial de professores e questões sobre a relação teoria e prática. Os resultados apresentados permitiram compreender que o PRP se configura como uma oportunidade de ampliação da experiência na formação inicial na medida em que as estratégias de ação podem ser recontextualizadas no contexto da prática. Através das falas dos discentes, percebemos contribuição quanto ao saber da experiência e a importância do contato com a realidade escolar que proporcionou a eles o aprimoramento nas práticas e a sensibilidade para a percepção da realidade escolar.

Palavras-chave: Formação inicial. Programa Residência Pedagógica. Teoria e prática.

Abstract

This article seeks to identify, from the perceptions of students, the contributions of the Pedagogical Residency Program (PRP) for professional training. It is characterized as a qualitative approach research, consisting of

¹ E-mail: rizia.cnsantos@gmail.com

² E-mail: marcilia.silva@ufv.br

³ E-mail: larissa.guilherme@ufv.br

bibliographical and field research, using semi-structured interviews for data collection. We discuss relevant points such as initial teacher training and questions about the relationship between theory and practice. The results presented allow us to understand that the PRP is configured as an opportunity to expand the experience in initial training as the action strategies can be (re)contextualized in the context of practice. Through the students' speeches, we noticed contribution regarding the knowledge of the experience and the importance of becoming familiar with the school reality, which provided them with the improvement in the practices and the sensitivity to the perception of the school reality.

Keywords: Initial training. Pedagogical residence. Theory and practice.

Resumen

Este artículo busca identificar, desde las percepciones de los estudiantes, los aportes del Programa de Residencia Pedagógica (PRP) a la formación profesional. Se caracteriza por una investigación de enfoque cualitativo, consistente en investigación bibliográfica y de campo, utilizando entrevistas semiestructuradas para la recolección de datos. Discutimos puntos relevantes como la formación inicial del profesorado y cuestiones sobre la relación entre teoría y práctica. Los resultados presentados permiten entender que el PRP se configura como una oportunidad para ampliar la experiencia en la formación inicial ya que las estrategias de acción pueden recontextualizarse en el contexto de la práctica. A través de las intervenciones de los estudiantes, notamos un aporte en cuanto al conocimiento de la experiencia y la importancia del contacto con la realidad escolar, lo que les proporcionó la mejora en las prácticas y la sensibilidad a la percepción de la realidad escolar.

Palabras clave: Formación inicial. Programa Residencia pedagógica. Teoría y práctica.

Introdução

No contexto dos cursos de licenciaturas percebemos que são geradas tensões entre a formação inicial e a realidade no universo da escola. Por vezes, a relação teoria e prática são entendidas de forma dicotômica. Imbernón (2010, p. 9) afirma que a formação profissional deve ter uma relação direta com o contexto do trabalho e que esse “condicionará as práticas formadoras, bem como sua repercussão nos professores, e sem dúvida, na inovação e na mudança”. Na dinâmica da formação de professores, observamos que existem políticas educacionais que visam um processo de aproximação com o universo do trabalho docente. No contexto da educação brasileira, foi instituído o Programa de Residência Pedagógica (PRP) como uma das ações da Política Nacional de Formação de Professores da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O PRP foi instituído pela Portaria nº 38 em 28 de fevereiro de 2018 e apresenta em suas considerações "a importância da formação inicial de professores da educação básica para o desenvolvimento humano e sustentável do país" (BRASIL, 2018, p. 1). O programa destina-se aos cursos de licenciatura ofertados na modalidade presencial ou no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), por meio de articulações com as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas sem fins

lucrativos. Os estudantes vinculados as IES contempladas pelo PRP e que tenham 50% da carga horária do curso ou estejam no 5º período, podem participar dos processos seletivos de residentes. Assim, os residentes atuam nas escolas consideradas como campo de atuação e aperfeiçoamento dos futuros profissionais. A imersão dos licenciandos na escola é entendida como

Oportunidade de conhecer com mais profundidade o contexto em que ocorre a docência, identificando e reconhecendo aspectos da cultura escolar; acompanhando e analisando os processos de aprendizagem pelos quais passam os alunos e levantando características da organização do trabalho pedagógico do professor formador e da escola (SILVESTRE; VALENTE, 2014, p. 46).

O PRP tem duração de 18 meses e é estruturado com carga horária mínima de 440 horas de atividades. A carga horária do programa é constituída por período de ambientação à escola; preparação do plano de atividade da residência; regência; participações em encontros de formação; elaboração do relatório final e avaliação do programa. A imersão sistemática e planejada no ambiente escolar, proporcionam a vivência de situações reais do cotidiano da instituição de ensino e essa experiência passa a ser objeto de reflexão sobre a articulação entre a teoria e a prática. Nessa perspectiva, os residentes são estimulados a refletirem e avaliarem sobre a prática pedagógica, buscando solucionar problemas e enfrentar os desafios dos processos escolares. Inseridos na escola-campo², os residentes são conduzidos a conhecer o “contexto e cultura da escola, das inter-relações do espaço social escolar, o que compreende conhecer os alunos e relações entre eles, bem como suas condições familiares e outros aspectos considerados relevantes” (BRASIL, 2018).

A escola-campo configura-se como um espaço de prática pedagógica de residentes das diferentes áreas de conhecimento em aproximação com as IES, construindo uma rede de formação inicial (BRASIL, 2018). Dessa forma, o programa propõe uma experiência ampla na escola, possibilitando aos futuros professores vivências nas quais, são articulados aos conhecimentos acadêmicos e aqueles adquiridos a partir da prática docente (PANNUTI, 2015).

Nesse sentido, percebemos o PRP como agente da compreensão sobre a indissociabilidade entre teoria e prática, bem como da oportunidade de experiências e aprendizados na formação inicial. Tais experiências possibilitam um olhar significativo para a dinâmica escolar, pois compreendemos que os “saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da ação dos professores e da prática institucional, ressignificando-os e sendo por eles ressignificados” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 49). Com essa

² Escola-campo é a referência à instituição escolar contemplada com o Programa Residência Pedagógica (BRASIL, 2018).

compreensão, esse estudo teve como objetivo identificar as contribuições do PRP para a formação profissional docente, a partir das percepções dos discentes residentes, podendo assim, entender se a estratégia da residência é relevante para a formação inicial a partir dos sujeitos residentes. Para tal, foram entrevistados os discentes de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Viçosa – *Campus Florestal (UFV/CAF)* participantes do PRP.

Partimos da premissa de que o PRP consiste em uma ação governamental que carece de análises na medida em que pode constituir-se como modelo pragmático na formação inicial em licenciatura. Tal modelo pode revelar as influências de agências multilaterais no campo das políticas educacionais, todavia, compreendemos que as ações podem ressignificar os rumos do programa. Com isso, ressaltamos que as políticas educacionais podem ser recontextualizadas no domínio da escola a partir das interações dos sujeitos nela inscritos.

Nesse sentido, o estudo não tem a pretensão de avaliar o PRP e sua constituição como política de formação profissional, mas compreender a sua dimensão formativa considerando a opinião dos licenciandos participantes, tendo em vista a necessidade de debater sobre a formação inicial de professores para atuarem na Educação Básica. Para Darling-Hammond (2014, p. 4) "a qualidade da formação docente influi na qualidade dos professores" de forma que apenas as políticas educacionais, por si só, não melhoram as escolas ou o ensino. Ainda conforme a autora "as escolas ensinam um grupo de alunos muito mais diversos, em um nível muito mais alto, cria demandas muito maiores para os professores. Sendo assim, o trabalho docente está vinculado à realidade do local de atuação, uma vez que o espaço escolar não está isolado do contexto social. Portanto, é relevante que o futuro professor conheça a dinâmica da escola para o desenvolvimento de práticas educativas com qualidade (VECCHIA; CARVALHO, 2017).

Diante disso, compreendemos que o PRP pode contribuir para produção de conhecimentos articulados, bem como provocar reflexões acerca da formação inicial de professores.

A formação inicial em foco

A formação inicial de professores exige o conhecimento sobre as questões que se relacionam com o cotidiano escolar, as políticas educacionais e seus desdobramentos, os contextos históricos, sociais, culturais das escolas e, principalmente, o entendimento da sala de aula como o local da *práxis*. Na

formação inicial, o(a) futuro(a) professor(a) apreenderá os conhecimentos científicos e, sobretudo, deverá ter experiências que o aproxima da licenciatura conectada com a dinâmica escolar.

O período de formação inicial é o momento em que o futuro(a) professor(a) adquire parte dos conhecimentos necessários e conhece a complexidade da prática pedagógica. Corroboramos com Pimenta e Lima (2004), na qual o processo da formação profissional exige interação da teoria com a experiência praticada e vivida. Compreendemos que, dessa forma,

A teoria como cultura objetivada é importante na formação docente, uma vez que, além de seu poder formativo, dota os sujeitos de pontos de vista variados para uma ação contextualizada [...] O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais, nos quais se dá a sua atividade docente, para neles intervir, transformando-o (PIMENTA, 2005, p. 26).

Em relação à prática, não se trata apenas da reprodução ou imitação de modelos e sim de uma reflexão pautada na análise do contexto em que a escola está inserida. É falho pensar que as metodologias aprendidas são aplicáveis nos espaços escolares, anulando ou invisibilizando a realidade e a complexidade do lugar. Essa perspectiva restrita leva a pensar que “a prática pela prática e o emprego de técnicas sem devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou uma teoria desvinculada da prática” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 37).

O contexto da prática não é estático, ele se modifica e altera a maneira de como o compreendemos. Assim, o exercício da docência exige experiências e aprendizagens para o enfrentamento dos desafios e dilemas cotidianos da escola, bem como para (re)construir saberes em um processo contínuo de formação (CALDEIRA; ZAIDAN, 2010). Como na teoria, a prática também é um campo do saber e levando isso em conta, a ação torna-se mais reflexiva. A prática pedagógica é vivida com incertezas, tendo situações problemáticas e conflitos que não apresentam soluções pré-resolvidas ou preestabelecidas. Entender a importância da imersão dos discentes em contextos reais, nesse caso a escola, torna possível a articulação de conhecimentos para o trabalho docente.

Desse modo, o PRP propõe antecipação do contato com a realidade escolar com vistas a formação por meio de experiências supervisionadas e dialogadas.

Sendo esta etapa as experiências mais “marcantes”; é a fase em que os professores sentem maior necessidade de aprendizagem estando mais susceptíveis às sugestões e é o único período do percurso profissional em que está institucionalmente previsto acompanhamento e orientação. Bases norteadoras nesta fase podem influenciar positivamente na formação docente e contribuir para uma perspectiva de maior confiança, dedicação e motivação relativamente ao resto da carreira (SAMPAIO; STOBÄUS, 2015, p. 30).

Nessa lógica, o PRP torna-se um espaço de troca de informações, pois o discente ainda possui o vínculo com a instituição, tornando possível a busca de solução tanto com os coordenadores e preceptores, como com seus colegas residentes. Assim, provoca-se formação dialogada com a complexidade da escola e articulada com as instituições formativas na trilha de um processo significativo de formação profissional.

Desenvolvimento

Este estudo de abordagem qualitativa constituiu-se de pesquisa bibliográfica e de campo. Por meio da pesquisa qualitativa, visamos “a dimensão sociocultural que se expressa por meio de crenças, valores, opiniões, representações, formas de relação, simbologias, usos, costumes, comportamentos e práticas” (MINAYO, 2017, p. 2). A primeira baseada na “construção da argumentação teórica fundamental às pesquisas” (TREINTA *et al.*, 2012, p. 1) priorizou o uso de ferramentas como o “*Google Scholar*”, sistemas de bibliotecas digitais e acessos aos periódicos e demais publicações científicas. Na pesquisa de campo foi utilizado como instrumento de coleta a entrevista semiestruturada com os residentes do núcleo do PRP da Universidade Federal de Viçosa – *Campus Florestal* (UFV-CAF). Nela buscamos entender o que os interlocutores dizem. A escuta dos sujeitos propõe compreender a relação com os valores e as opiniões dos entrevistados, trazendo a singularidade de cada um (QUARESMA, 2005). Nessa escuta, o entrevistador segue perguntas preestabelecidas e por mais que exista o roteiro, esse pode ser adaptado em decorrência da conversa.

As entrevistas ocorreram no início do mês de novembro de 2019, após processo de qualificação institucional e adesão dos residentes com a assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE). Nesse período, participavam do programa 27 discentes e todos foram convidados através de mensagens via *WhatsApp*. Para a realização das entrevistas foi levada em consideração a disponibilidade do pesquisador e dos entrevistados. Dessa forma, foi possível a participação de dez residentes do curso de licenciatura em Educação Física do núcleo da UFV- CAF e estes estão identificados como RP seguido de número (exemplo: RP 1). Como critério, foram convidados os residentes que participavam do programa no mínimo a 14 meses. É importante ressaltar esse período, visto que revela parte significativa do tempo

de realização da imersão, do planejamento e das regências requeridas no edital. Sendo essa justificativa para o recorte de participantes da pesquisa.

Os dados obtidos foram analisados por meio da análise de conteúdo. De acordo com Franco (2008), o primordial deste método é a mensagem, assim as técnicas empregadas ajudam a compreender o sentido do texto. Inicialmente, os dados foram organizados em categorias e subcategorias, através do processo de codificação das unidades de análise. Conforme Campos (2004), codificar é o processo “do qual os dados brutos são sistematicamente transformados em categorias e que permitam posteriormente, a discussão precisa das características relevantes do conteúdo” (CAMPOS, 2004, p. 614). A codificação é individual e se caracteriza pela marcação das unidades de análise, seja por cores, símbolos, quadros que auxiliam na evidência dos núcleos de sentido das falas. Para o autor, as categorias abrangem vários temas organizados conforme grau de proximidade, portanto “através de sua análise, exprimirem significados e elaborações importantes que atendam aos objetivos de estudo” (CAMPOS, 2004, p. 614). Dessa forma, os dados do estudo foram organizados dentro de uma categoria principal de larga abrangência e em categorias menores, as subcategorias. Tendo em vista o referencial teórico e as falas dos residentes, foram organizadas as categorias que contribuiriam para a compreensão sobre contribuição do programa na formação inicial: saber da experiência; formação inicial e relação teoria prática.

Saber da experiência

Os saberes necessários ao trabalho docente são construídos em diferentes momentos da vida, ou seja, os saberes produzidos antes, durante e após a formação inicial na graduação. Nesse sentido, compreendemos que os conhecimentos adquiridos e apreendidos durante a vida contribuem para a formação profissional. Com isso, ressaltamos que a experiência no contexto da escola é importante para formação de professores, visto que a partir dela, os discentes interagem e buscam entender a dinâmica, além dos desafios do exercício da profissão.

Ao longo das experiências vividas é possível compreender que o trabalho docente

Está ligado a socialização profissional do professor e aos que muitos chamaram de “choque com a realidade”, “choque de transição” ou ainda “choque cultural”, noções que remetem ao confronto inicial com a dura realidade do exercício da profissão [...] de maneira geral, à transição da vida de estudante para a vida mais exigente de trabalho (TARDIF, 2005, p. 82).

Tardif (2005) contribui para as reflexões acerca das falas dos residentes que compreendem a necessidade da interação com o universo escolar expressa abaixo

Se eu não tivesse essa experiência, provavelmente eu não teria a capacidade que eu tenho hoje. Porque na escola a gente vivencia a realidade totalmente diferente. E acredito que estou saindo da universidade já preparada para dar aula (RP 5).

Pelo fato que ter pegado uma escola tão carente nesse sentido, eu acredito que estou totalmente preparado para iniciar o trabalho em escola enquanto docente (RP 7).

Marcelo (2009, p. 11) reitera que essa socialização permite “conhecimento do contexto (onde se ensina), dos alunos (a quem se ensina), de si mesmo e de como se ensina”. Os residentes deixam claro em suas falas o quão relevante consideram a experiência, mostram que a trajetória percorrida desenvolveu segurança na prática, aprimoramento de competências que foram possíveis através do contato com a realidade.

Eu praticamente vivi a escola mesmo, durante o período. A experiência que temos é muito boa de sala de aula, de prática pedagógica mesmo (RP 3).

O programa me deu experiência e uma segurança para eu sair daqui da universidade e já conseguir enfrentar o chão da escola. Saio daqui seguro para atuar dentro da escola. A residência serviu para reafirmar isso. Se eu tinha dúvida se queria seguir essa carreira (docente) a residência tirou essa dúvida e me deu segurança para poder seguir (RP 10).

Para a formação de profissionais é preciso um local e no caso dos professores, esse local é a escola. Corroboramos com Nóvoa (2017a, p. 15) a ideia de que “para formar um médico, precisamos de hospitais modernos”, a afirmação é verdadeira também para os professores “para formar um professor, é fundamental haver uma presença e uma vivência em escolas de referência”.

No início não conseguia me ver dando aula. Tanto que no início da residência, era péssimo não saber fazer nada, os alunos dominavam tudo. Atualmente eu consigo entrar no domínio e sim, é um aspecto totalmente positivo (RP 6).

Então você realmente pega um vínculo e tem que fazer uma sequência pedagógica grande também. É uma sequência bem grande, então essa experiência é boa. Vemos a evolução dos alunos e vemos o comportamento também mudar de acordo com a sua prática docente (RP 9).

A entrada na carreira docente é carregada de incertezas e insegurança, e a partir da residência pedagógica os discentes já lidam com muitas questões da cultura escolar que se passadas sozinhos, poderiam ser traumáticos.

Eu ia formar, ia chegar lá na escola e iria me deparar com a turma. Eu não iria saber, no primeiro momento, como que eu teria que lidar. Então a experiência da residência pedagógica já me fez pular essa fase (RP 10).

Para muitos residentes, o tempo em que é dado os acontecimentos da Residência Pedagógica possibilitou a conexão e os vínculos com os alunos, professores e os demais funcionários da escola, deixou vestígio de uma significativa aprendizagem através da experiência.

Ainda que em sua fala, o RP 10 deixa claro que inicialmente se deparou com dificuldades, essas causadas por sua inexperiência, mostrou que no decorrer da prática pedagógica sua dificuldade diminuiu, proporcionando a ele mais domínio e segurança profissional. É importante salientar que dentro dos moldes do programa, os residentes são acompanhados pelos preceptores, os mesmos são professores da Educação Básica e dão suporte durante todo o período.

Formação docente inicial

A formação inicial é a oportunidade de inserção do professor na área de ensino, é nesse estágio de transição entre estudante e docente que se inicia a construção da identidade profissional, que evolui ao longo da carreira, ela é “um componente de uma estratégia mais ampla de profissionalização do professor, indispensável para implementar uma política de melhoria da educação básica” (MELLO, 2000, p. 1).

A formação docente está estritamente vinculada à vida na escola, através disso é alcançada características como a “autonomia docente, respeito à diversidade, dimensionamento adequado dos objetivos de ensino e desenvolvimento docente” (NETO; MOLINA, 2002, p. 5). Isso é possível pois, o futuro professor tem a oportunidade de participar da cultura docente. Nóvoa (2017a), afirma que não é possível contemplar uma formação para determinada profissão sem pensar no período de integração profissional, neste caso, entendemos que por meio de programas como de residência docente.

Assim, nos depoimentos dos residentes observamos que a oportunidade de protagonismo perante as situações escolares cotidianas, traz a satisfação de serem reconhecidos como professores em formação, principalmente pelos alunos. O sentimento de ser parte importante do processo de ensino aprendizagem fica explícito nas opiniões destacadas

Na escola, eu fui mais reconhecida como professora (RP 5).

Pelo fato da gente ter tomado uma frente na escola, da gente sermos vistos como professores aí já deu uma enaltecida. Isso fez a gente tomar frente de muita coisa, você pegar uma turma para dar

aula, fazer os planos de aula para aquela turma [...] realmente se ver com professor e não como estagiários, porque é bem diferente (RP 2).

É como se fosse um trabalho real, como se eu fosse o professor mesmo. Lógico a gente tem os apoios, porque a gente ainda está formando, mas quando formos, vai ser basicamente o que a gente passou na Residência (RP4).

A gente, como autoridade na sala e também na quadra de escola, vê realmente nosso papel de educar os alunos (RP 9).

As falas revelam o Programa como o momento do próprio reconhecimento como profissional, da proatividade, das organizações sobre as ideais e aplicações dos saberes. Além da consciência da responsabilidade de ser professor e formador. Esse contato primário tem ~~um~~ peso importante que se arrastará por toda a vida. Por mais que estejam em formação, as falas demonstram que o exercício da função espelha “a construção prévia de um determinado perfil de professor, devido a socialização” (AMORIM FILHO; RAMOS, 2010, p. 5).

Outro ponto importante para a formação docente é como se configura a relação do professor e aluno, ou seja, é através do contato direto e cotidiano que são construídos espaços de reflexões e discussões sobre a ação criando modos mais adequados para intervenção.

O programa me deu uma base boa para relacionar com os alunos. Essa lida com os alunos diariamente foi um ponto positivo e que eu me encontrei mesmo dentro de sala de aula conseguindo levar a turma, e as várias personalidades que tem em uma turma. Cada um é de um jeito, então acaba que você cada dia se surpreende com o aluno diferente (RP 3).

Se eu entrar numa escola, eu vou saber lidar com os alunos, vou aprender a dar minhas atividades. Isso é um ponto, para mim, excelente (RP 6).

Por mais que se tenha ~~uma~~ bagagem de conhecimento, por vezes não é suficiente para atentar-se às diversidades e complexidade cultural e social da escola. Nela, encontramos ~~uma~~ diversidade de sujeitos, que respondem e agem cada um à sua forma. Então, ao mesmo tempo em que ensinamos, aprendemos com os alunos. Há uma construção de conhecimento que “se renova e se (trans)forma a todo momento, mediante o seu convívio social” (AMORIM FILHO; RAMOS, 2010, p. 5). O convívio conforme as falas dos residentes, ensina a lidar melhor com as diferenças e desenvolver formas de trabalho que atendam às diversidades. Com isso, a atuação dos professores “é envolvida por diversas relações, entre elas, com os alunos, demais professores, diretores, funcionários da escola, pais de alunos, comunidade, entre outras” (AMORIM FILHO; RAMOS, 2010, p. 11).

É importante a questão de saber lidar com as pessoas, com crianças, principalmente com deficiência que temos muito lá. Então, foi mais questão conhecer gente nova e diferente, e também, trabalhar de forma diferente (RP 2).

Nas falas dos residentes há o indicativo de pensar no ensino da Educação Física para além do ministrar aulas em sala ou quadra. As falas revelam o indício da necessidade de aproximação com os alunos, pois ela se torna ferramenta eficaz para a construção de um ambiente de confiança e relação de parceria.

Vimos que não é só passar conteúdo. É necessário também ser amigo dos alunos, ser parceiro para transmitir a confiança necessária para que eles acreditem que há um futuro na Educação. Uma aproximação. A residência pedagógica mudou minha visão completamente e me permitiu começar a perceber essa necessidade de aproximação dos alunos (RP 7).

É relevante ressaltar que as aprendizagens significativas promovidas pela imersão na escola são também, frutos das tensões existentes no contexto. O desafio está presente nas falas dos sujeitos e a teia complexa que se forma, é entendida como processos educativos. Na prática exercida por alguns residentes houve choque de tensões e realidades promovendo também, a tomada de decisão quanto a trajetória profissional. A fala do residente RP 6 descreve uma experiência importante para o debate sobre as condições estruturais do trabalho docente: a “falta de educação (das pessoas) e a falta de apoio das escolas me desmotivou bastante de continuar na área”. O destaque da opinião do residente RP 6 é importante, pois não podemos negar que existem desafios e é necessário reconhecer que existem problemas. Todavia, é preciso ressaltar que os desafios do trabalho docente não se resumem às questões técnicas e institucionais, são também políticas. Nóvoa (2017b), afirma para as mudanças necessárias à formação do professor exige pensar que os problemas vão além da falta de apoio, de condições ou de recursos. Nóvoa (2017b) retrata que

Para avançar no sentido de uma formação profissional universitária, é necessário construir um novo lugar institucional. Este lugar deve estar fortemente ancorado na universidade, mas deve ser um “lugar híbrido”, de encontro e de junção das várias realidades que configuram o campo docente. É necessário construir um novo arranjo institucional, dentro das universidades, mas com fortes ligações externas, para cuidar da formação de professores (NÓVOA, 2017b, p. 1115).

Partindo da premissa desse lugar institucional, para a formação que entendemos o PRP, ou seja, o *locus* da experiência da docência e de encontro de diferentes realidades e culturas.

Teoria e prática

Caparroz e Bracht (2007) revelam que a teoria e prática não dicotomizam suas relações e que a primeira é modificada pela outra. Tal perspectiva contribui para refletir que a teoria e prática afetam e são afetadas na sua indissociabilidade. Os autores afirmam que “o professor não deve aplicar teoria na prática e, sim, (re)construir (re)inventar sua prática com referência em ações/experiências e em reflexões/teorias” (CAPARROZ; BRACHT, 2007, p. 27).

No processo de reflexão e reinvenção da prática pedagógica é importante considerar que

Os professores devem analisar e avaliar suas próprias ações de modo mais elaborado (com os conhecimentos teóricos e com o auxílio de seus saberes construídos com a prática docente), a fim de reestruturá-las e reconstruí-las de modo a proporcionar uma atuação mais adequada nas próximas intervenções (AMORIM FILHO; RAMOS, 2010, p. 4).

Ao analisar e refletir sua prática, os docentes investem na construção de atuação qualificada e dialogada com os conhecimentos adquiridos nos diferentes espaços formativos (universidade e escola). A narrativa da residente RP 2, indica que o programa proporciona ~~uma~~ reflexão crítica da interação de saberes na medida em que revela que “às vezes, nem tudo que a gente aprende é utilizado realmente com clareza e tem coisas que você só aprende na escola mesmo, não tem jeito” (RP 2). A fala da residente reforça a ideia que a teoria e prática são indissociáveis e encontram “possibilidades de contextualização da intervenção pedagógica” (ANACLETO *et al.*, 2017, p. 3).

Todavia, a ação docente possibilitada pelo PRP também pode anunciar as lacunas no processo de formação nas instituições de ensino superior. No caso pesquisado, foi apresentado uma lacuna na formação em Educação Física na medida em que o residente expõe as dificuldades no processo de ensinar

Mas, se eu for olhar por outro lado, ou seja, pelo lado da didática, acho que faltou ter esse lado mais didático de dar aula e de lidar com a turma. Você está dentro da escola e, além daquele conteúdo que você está aprendendo no seu curso, tem algo a mais ali. Senão, vou é reproduzir (RP 10).

Se há então ~~um~~ entendimento que os conhecimentos são reproduzidos e aplicados, é necessário repensar essa relação da teoria e a prática na formação docente. A fala contribui para pensar que ainda existe uma lacuna na formação docente e que é necessário repensar na escola como espaço de produção de conhecimento e portanto, de teoria.

Por outro lado, ainda existe a afirmação que as universidades não ensinam como devem ser ministradas as aulas e principalmente, o comportamento perante os alunos. O residente ao deparar-se

com a regência de uma turma, refletia a docência vivida no contexto da atuação de professores universitários e que por vezes, contribuía para recriar formas de ensinar e não reproduzi-las.

Você tem uma ideia de como você vai ser como professor se espelha em um determinado professor. Mas dependendo da turma não funciona, não vai funcionar. Então você precisa de adaptações e isso influenciou muito no meu modo de ensinar (RP 8).

Para Caparroz e Bracht (2007), existe ~~uma~~ dificuldade no diálogo do conhecimento acadêmico com a prática/realidade escolar. Essa dificuldade não anula a atuação ou faz dela ~~uma~~ experiência pouco significativa. O que os autores afirmam é a necessidade de desconstruir ideias preconcebidas da escola, sendo tais crenças construídas em um outro tempo, quando os sujeitos professores eram estudantes. Entendemos que tais ideias podem contribuir para uma visão enviesada da escola, não dando conta de sua complexidade e de seus sujeitos.

A metodologia que eu aplicava lá (escola) era totalmente diferente da universidade. Eu acredito que foram os planos de aula, pois eu consegui ter bastante habilidade de montar planos de aula (RP 5).

Na escola o intuito é outro, o conteúdo é futsal (por exemplo). Não estamos ali querendo criar atletas, estamos ali educando pessoas. É uma visão para tentar incluir, para a participação (RP 10).

A percepção da escola, a importância de rever metodologias, o entendimento da instituição como inclusiva e a Educação Física compondo esse contexto, estão presente nas narrativas dos residentes e anunciam a relevância da imersão na dinâmica escolar. Compreendemos que a experiência vivida pelos residentes contribui para relacionar os conteúdos específicos aprendidos na Universidade, mas também para ampliar a visão da escola e educação, bem como criar estratégias para que a proposta pedagógica se efetive com qualidade.

Considerações Finais

Ao longo da pesquisa buscamos identificar as contribuições do PRP para a formação profissional docente, a partir das percepções dos discentes residentes, assim, discutindo os pontos relevantes sobre a formação inicial de professores, refletindo algumas questões sobre a integração da teoria e a prática e os saberes construídos durante o processo pelos discentes. Não houve a pretensão de dar conta do trato sobre a formação de professores e analisar o PRP, esse debate não se encerra. Entretanto,

compreendemos que o PRP pode se configurar com ~~uma~~ oportunidade de ampliar a experiência da formação inicial na medida em que as estratégias de ação podem ser recontextualizadas no contexto da prática, na dinâmica escolar.

Temos a clareza de que há necessidade de pesquisa que proponha a avaliação dessa política educacional e seus impactos. No entanto, por meio desse estudo foi possível perceber a sua contribuição quanto ao saber da experiência e a importância de contextualização para formação inicial de professores, a partir das narrativas dos residentes.

Um caráter expressivo nas falas dos participantes foi a oportunidade de experiência, que trouxe a eles o conhecimento relacionado ao saber docente e a segurança para atuações futuras. Os residentes explicitaram que o contato com a realidade escolar proporcionou a eles o aprimoramento nas práticas e a sensibilidade para a percepção da realidade escolar. Os residentes narram nas entrevistas sobre terem mais sensibilidade e percepção de outras demandas da prática docente, como a interação entre professor e aluno e a articulação de saberes. O programa oferece aos discentes a possibilidade de formação dentro do contexto real da escola e articulando os conhecimentos, podendo formar mais adequadamente os futuros professores para construção de estratégias qualificadas para a atuação profissional.

Nas entrevistas foi possível perceber a contribuição que muitos tiveram ao longo do programa, no processo de transição de discente para docente. As falas apontam que a teoria e prática caminham juntas na atuação docente e contribuem para construção de ações educativas relevantes para a realidade, na qual a escola e os sujeitos se inserem.

Enfim, as contribuições do Programa Residência Pedagógica explicitadas nesse estudo perpassam pelo saber da experiência e possibilitam a reflexão, construção, adequação e contextualização da docência e a realidade escolar contribuindo exponencialmente para a profissionalização dos futuros professores.

Referências

AMORIM FILHO, Mário Lucio de; RAMOS, Glauco Nunes Souto. **Trajetória de vida e construção dos saberes de professoras de educação física**. Revista Brasileira Educação Física Esporte, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 223-238, abr./jun.2010.

ANACLETO, Francis Natally de Almeida *et al.* **O estágio supervisionado na formação do professor de Educação Física: Refletindo sobre o diálogo entre teoria e prática**. Arquivos em Movimento, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p.1-11. jan. 2017.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital Capes nº06/2018**.

Programa de Residência Pedagógica. 2018. Disponível em:<
<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/27032018-Edital-6-Residencia-Pedagogica-Alteracao-II.pdf>> Acesso em: 24 ago. 2019.

BRASIL. **Sistema Nacional de Formação de Professores.** 2018. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32079-politica-nacional-de-formacao-de-professores>.
Acesso em: 24 ago. 2019.

CALDEIRA, Anna MS; ZAIDAN, Samira. Prática pedagógica. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: GESTRADO/FaE/UFMG, v. 1, 2010.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília (DF), p.1-4, set./out. 2004.

CAPARROZ, Francisco Eduardo; BRACHT, Valter. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-37, jan. 2007.

DARLING-HAMMOND, Linda. A importância da formação docente. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 230-247, dez. 2014.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo.** 3. ed. Brasília, DF: Liber Livro Editora. 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010. 120 p.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, p.1-23, ago./dez 2009.

MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 98-110, mar. 2000. Disponível em:
<http://dx.doi.org/10.1590/s0102-88392000000100012>. Acesso: 24 mai.2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 5, n. 7, p. 1-12, abr. 2017.

NETO, Vicente Molina; MOLINA, Rosane Kreuzburg. Capacidade de escuta: questões para a formação docente em Educação Física. **Movimento: Revista de Educação Física da UFRGS**, Porto Alegre/RS, v. 8, n. 1, p. 57-66, jan. 2002.

NÓVOA, António. **Um novo modelo institucional para a formação de professores na Universidade Federal do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro. novembro 2017a.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Caderno de Pesquisa**, 2017b, v. 47, n. 166, p. 1106-1133. ISSN 1980-5314. Disponível em:
<https://doi.org/10.1590/198053144843>. Acesso em: 24 mai.2020.

PANNUTI, Maísa Pereira. **A relação teoria e prática na residência pedagógica.** In: CONGRESSO NACIONAL

DE EDUCAÇÃO, 12, 2015, Curitiba. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. PUC PR. 2015. p. 1-8.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 6. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor Reflexivo: construindo uma crítica**. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2005.

QUARESMA, Valdete Boni Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-graduandos em Sociologia Política da UFSC**, Santa Catarina, v. 2, p.68-80, jan./jul. 2005.

SAMPAIO, Adelar Aparecido; STOBÄUS, ClausDieter. Perspectivas para o bem-estar docente: uma formação com os alunos do PIBID/Educação Física. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Curitiba, Paraná, v. 13, n. 2, p.27-37, 2015.

SILVESTRE, Magali Aparecida; VALENTE, Wagner Rodrigues. **Professores em residência pedagógica: estágio para ensinar Matemática**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

TREINTA, Fernanda Tavares *et al.* **Metodologia de pesquisa bibliográfica com a utilização de método multicritério de apoio à decisão**. Niterói, RJ: Produção, p.1-13. 3 nov. 2012.

VECCHIA, Solange Ana Dalla; CARVALHO, Ademar de Lima. Trabalho docente, sala de aula: espaço de contradição. **Educação UFSM**, Santa Maria, v. 42, n. 2, ago. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984644426751>. Acesso em: Acesso: 24 mai.2020.