

Repercussões formativas decorrentes do Residência Pedagógica para o desenvolvimento profissional docente em Educação Física

Repercussions of the Pedagogical Residency on teacher professional development in Physical Education

Repercusiones de la Residencia Pedagógica en el desarrollo profesional docente en Educación Física

Kleber Tüxen Carneiro

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0826-6172>

Fábio Pinto Gonçalves dos Reis

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4797-5895>

Maurício Bronzatto

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-8571-7349>

James Dean Prando Ribeiro

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-5535-6798>

Resumo: Trata-se de um estudo cujo objetivo foi verificar implicações formativas do Programa de Residência Pedagógica (PRP) no desenvolvimento profissional de professores(as) de Educação Física em meio ao exercício da docência. A pesquisa, de natureza qualitativa e enfoque narrativo, contou com a participação de seis preceptores(as) atuantes na edição 2022/2024 do Programa. Para reunir os dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas orientadas por um tópico-guia. Em relação ao método, empregou-se a triangulação como perspectiva analítica. Constatou-se que o PRP contribuiu de modo significativo para o desenvolvimento profissional dos(as) docentes entrevistados(as). Superação de fragilidades formativas, desenvolvimento de reflexões epistemológicas e abertura a reelaborações no plano didático-metodológico possibilitaram-lhes (re) pensar a organização do trabalho pedagógico no âmbito da Educação Física escolar. Em outra direção, a finalização do Programa mostrou-se um obstáculo à continuidade das ações desenvolvidas e seus ciclos temporais.

Palavras-chave: Residência Pedagógica; desenvolvimento profissional docente; Educação Física escolar; trabalho pedagógico.

Abstract: This is a study whose objective was to verify the formation implications of the Pedagogical Residency Program (PRP) in the professional development of Physical Education teachers in the midst of teaching. The research, which was qualitative in nature and had a narrative focus, involved the participation of six pre-



Esta obra está licenciada com uma licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

ceptors working in the 2022/2024 edition of the Program. To gather the data, semi-structured interviews were carried out guided by a topic guide. In terms of method, triangulation was used as an analytical perspective. It was found that the PRP significantly contributed to the professional development of the teachers interviewed. Overcoming formative weaknesses, developing epistemological reflections and opening up to re-elaborations on the didactic-methodological level enabled them to (re)think the organization of pedagogical work within the scope of school Physical Education. In another direction, the completion of the Program proved to be an obstacle to the continuity of the actions carried out and their temporal cycles.

Keywords: Pedagogical Residency; professional teacher development; school Physical Education; pedagogical work.

Resumen: Se trata de un estudio cuyo objetivo fue verificar las implicaciones formativas del Programa de Residencia Pedagógica (PRP) en el desarrollo profesional de profesores de Educación Física en el medio de la docencia. La investigación, de carácter cualitativo y con enfoque narrativo, contó con la participación de seis preceptores que trabajan en la edición 2022/2024 del Programa. Para la recolección de datos se realizaron entrevistas semiestructuradas guiadas por una guía de preguntas. En cuanto al método, se utilizó la triangulación como perspectiva analítica. Se encontró que el PRP contribuyó significativamente al desarrollo profesional de los docentes entrevistados. La superación de debilidades formativas, el desarrollo de reflexiones epistemológicas y la apertura a reelaboraciones en el nivel didáctico-metodológico les permitieron (re) pensar la organización del trabajo pedagógico en el ámbito de la Educación Física escolar. En otra dirección, la finalización del Programa resultó ser un obstáculo para la continuidad de las acciones realizadas y sus ciclos temporales.

Palabras clave: Residencia Pedagógica; desarrollo profesional docente; Educación Física escolar; trabajo pedagógico.

1 Introdução

O processo constitutivo da docência é complexo, envolve múltiplos fatores e dimensões, estabelece-se de modo continuado e longitudinal (Ferreira; Carneiro, 2023). Com efeito, a carreira docente é tributária de uma profusão de experiências adquiridas ao longo da história de vida (Nóvoa, 2000; Arroyo, 2000; Marcelo, 2009a) e de processos formativos que remontam à escolarização básica (Lortie, 1975; Flores, 2010; Azevedo; Carneiro; Mantovani de Assis, 2023), passam pela formação profissional (ou inicial) (Lelis, 2001; Ludke; Boing, 2004; André, 2006; Pimenta, 2008) e prosseguem no decurso da atividade docente, isto é, ao longo do exercício da profissão (Nóvoa, 1995; Franco, 2008).

A afirmação da profissão docente (Nóvoa, 2017) resulta de um intrincado e diversificado processo de desenvolvimento profissional, assumido aqui como uma evolução que, entre outros aspectos, reivindica a superação da dicotomia entre formação inicial e continuada (Marcelo, 2009b). Produto de discussões mais recentes na esfera educacional (Martins, 2011), a noção de desenvolvimento profissional pode contribuir para que se desvele e enfrente a dificuldade do reconhecimento social em relação à profissionalização da docência, ainda hoje concebida como missão, vocação, ato de amor ou dedicação sacrificial (Viana,

2013). Trata-se de uma concepção formativa que reúne questões de natureza epistemológica, expertises específicas e saberes adquiridos em diversos espaços-tempos, segundo modelos e acepções distintas, como retrata a literatura especializada (Guskey, 2000; Day, 2001; Sachs, 2009). Não sem razão, corresponde a um campo de investigação sistemático, notadamente a partir dos anos 1990, tal como demonstrou o estudo de Couto (2015). As pesquisas relativas à formação docente, ao considerarem a complexa trama de conhecimentos, habilidades, valores e saberes solicitados para o desempenho do exercício laboral, colocam em evidência o intrincado tecido da constituição da identidade/carreira e/ou do desenvolvimento profissional docente e lançam luz sobre ele. Conquanto o entendimento a respeito da atividade docente entre os estudiosos da área seja variado, verifica-se, em muitos deles, a admissão da necessidade de um processo formativo erigir-se como pilar substancial para o campo educacional, seja para qualificar o ensino e, por conseguinte, os rendimentos escolares, seja para a construção de uma identidade docente (Ayoub, 2001) coesa e uma carreira profissional (Huberman, 2007) consistente, na qual o(a) educador(a) desempenhe sua função sociocultural e educativa, realizando apropriações e ressignificações de saberes historicamente incorporados pela humanidade nos domínios das diferentes áreas e subáreas do conhecimento – saberes cujo corolário seja fomentar práticas de liberdade (Freire, 2001) e processos emancipatórios (Freire, 2019).

No interior das descobertas e contribuições dos estudos concernentes à formação docente (ou sobre o desenvolvimento profissional docente), constatam-se desafios, adversidades e assertividades teórico-metodológicas que permeiam os processos formativos na escola, com destaque para as produções do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica (PRP). Dado o delineamento deste estudo, vamos nos limitar a este último.

As pesquisas relativas ao PRP têm indicado que o fato de o Programa integrar instâncias e espaços-tempos distintos de formação (inicial e continuada) faculta intercâmbios alvissareiros de conhecimentos (Carneiro; Silva; Reis, 2021). Além disso, afóra consolidar a práxis educativa (Freire, 2015), fomenta a produção de saberes (docentes e discentes) e oportuniza o aprimoramento da organização do trabalho pedagógico, conforme evidenciou o estudo de Carneiro, Silva e Reis (2022). Ademais, confere valorização simbólica ao(a) professor(a) e viabiliza a construção (e, em alguns casos, o fortalecimento) de sua identidade profissional, à semelhança do que Souza *et al.* (2022) averiguaram.

Ora, se no âmbito mais geral da formação docente o PRP faz observar seus efeitos, deve-se questionar e/ou investigar suas implicações no interior de algumas áreas do conhecimento que integram o currículo escolar, como é o caso da Educação Física. Quando se observam as distintas configurações históricas e gnosiológicas dessa área do conhecimento, nota-se o quanto esteve atrelada a diferentes ideais e interesses político-ideo-

lógicos (Darido, 1999; Bracht, 1999; Carneiro; Assis; Bronzato, 2016). Tais conformações contextuais e epistemológicas (tanto no plano teleológico quanto axiológico) engendraram (e ainda seguem engendrando) dubiedades em relação ao papel formativo que esse componente curricular deveria ocupar no espaço escolar (Pereira; Reis; Carneiro, 2023).

Em outras palavras, as diversas finalidades e valores imputados historicamente à Educação Física urdiram uma identidade (disciplinar) ambígua e, até certo ponto, perniciososa, evidenciada, por exemplo, no alheamento que lhe é atribuído em relação a objetivos inclusivos e emancipatórios, caros à instituição educativa (Freire, 2001). Não bastassem as adversidades e contradições (Charlot, 2008) mais gerais relativas à formação docente, juntam-se a elas as complicações próprias e crônicas do magistério em Educação Física, haja vista o desafio de coadunar, em seu exercício, as dimensões epistemológica (e científica), profissional (e interventiva), curricular (da área como componente curricular) e identitária (Betti, 2013; Neira; Nunes, 2009).

Considerando os dilemas históricos e epistemológicos que permearam a constituição da docência em Educação Física e os desafios contemporâneos para o trabalho pedagógico nesta área do conhecimento, empreendemos um estudo científico tomando o PRP como objeto de prospecção, a fim de verificar, em docentes que integraram o subprojeto Educação Física na condição de preceptores(as), implicações formativas da edição 2022-2024 do Programa desenvolvido em/por uma IES pública do sul de Minas Gerais. O objetivo precípua do estudo foi, portanto, verificar os efeitos do Programa de Residência Pedagógica (PRP) no desenvolvimento profissional de professores(as) de Educação Física em meio ao exercício da docência.

A pesquisa se insere no campo das Ciências da Educação, mais especificamente no domínio da Formação Docente. A abordagem é crítico-reflexiva, de acordo com a noção de Schön (1987) ou, como temos demarcado epistemologicamente segundo a concepção de Marcelo (2009a; 2009b), voltada à compreensão do desenvolvimento profissional de educadores(as), nada, porém, sem a observação das idiosincrasias da Educação Física como componente curricular (Betti, 2013; Pereira; Reis; Carneiro, 2023).

Justifica-se a proposição na medida em que o PRP é uma política educacional relativamente recente, instituída pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em 2018 (Edital 06/2018), com vultoso aporte financeiro e ambiciosos objetivos (Faria; Diniz-Pereira, 2019), logo averiguar sua eficiência e eficácia a partir de indicadores para (re)pensá-la ou aprimorá-la torna-se imperativo. Soma-se a isso o fato de a investigação, no plano mais específico, delinear um microquadro analítico, a saber: o acompanhamento dos itinerários formativos propiciados pelo subprojeto com o propósito de verificar se houve aprimoramento à formação e desenvolvimento profissional dos(as) preceptores(as) em exercício laboral, à maneira do que Souza *et al.* (2022) discutiram.

Além disso, o estudo se justifica por dar a conhecer práticas pedagógicas em que o trabalho docente logrou êxito, afinal o Programa almeja a aquisição de experiências e a construção de saberes na/da prática pedagógica (Carneiro; Silva; Reis, 2021; 2022). E, não menos importante, fomenta aproximações e interações mais significativas entre as instituições de ensino superior e as escolas de educação básica, de maneira a ensejar articulações entre teoria e prática a partir de projetos pedagógicos inovadores, de acordo com a CAPES (Brasil, 2018). Em termos científicos, como se detalhou na seção seguinte, trata-se de uma pesquisa assentada em pressupostos qualitativos, com lineamento narrativo e participação de seis preceptores(as). Para coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas (Lüdke; André, 1986) orientadas por um tópico-guia (Sampieri; Collado; Lucio, 2013). O método analítico empregado foi a triangulação como perspectiva heurística (Denzin; Lincoln, 2000; Gomes *et al.*, 2010).

2 Delineamento metodológico

O estudo em questão é de natureza qualitativa (Lüdke; André, 1986). Ao aludirem às características de uma pesquisa qualitativa, Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 102) mencionam prospecções que pretendem analisar informações de maneira independente “[...] ou conjunta sobre os conceitos ou as variáveis a que se referem. Logo, podem integrar as medições ou informações de cada uma das variáveis ou conceitos para dizer como é e como se manifesta o fenômeno de interesse”.

Ao eleger a perspectiva qualitativa, o(a) pesquisador(a) volta-se para a busca do sentido/significado dos acontecimentos, pois eles cumprem um papel de organizadores da existência humana. Aquilo que as coisas (fenômenos, manifestações, ocorrências, fatos, eventos, vivências, ideias, sentimentos, assuntos) representam oferece moldes à vida das pessoas (Lüdke; André, 1986); isso porque tais coisas são compartilhadas culturalmente e estabelecem os grupos sociais em torno de crenças, representações e signos (Chizzotti, 2003). No tratamento qualitativo, “[...] cada estudo é, por si só, um desenho de pesquisa” figurando como “peça artesanal do conhecimento”, “feita à mão”, na medida das circunstâncias (Sampieri; Collado; Lucio, 2013, p. 497).

Em termos de enfoque, optou-se por um desenho narrativo, abordagem que “[...] fornece estrutura para entender o indivíduo ou grupo e escrever a narrativa, contextualizando a época e o lugar onde a pessoa ou o grupo viveu ou, ainda, onde as experiências e os eventos ocorreram” (Sampieri; Collado; Lucio, 2013, p. 509). Para Creswell (2009), o desenho narrativo, por vezes, figura na qualidade de um esquema de pesquisa, do mesmo modo que uma espécie de intervenção, pois ajuda a pensar em questões que, a priori, não

eram claras ou conscientes. Fornece, também, um microquadro analítico do objeto ou fenômeno investigado.

Os participantes do estudo são professores(as) responsáveis pelo componente curricular Educação Física, atuantes em escolas estaduais e municipais localizadas numa cidade na região sul de Minas Gerais. Estabeleceram-se três critérios para escolha dos(as) entrevistados(as), observando-se as recomendações de Lüdke e André (1986) e de Sampieri, Collado e Lucio (2013): (i) estarem participando da edição 2022/2024 do Programa de Residência Pedagógica; (ii) manifestarem interesse voluntário em contribuir com pesquisas científicas; (iii) encontrarem-se em exercício docente. Após a identificação de seis possíveis participantes, os sujeitos foram contatados e convidados a colaborar com a pesquisa, sendo informados dos objetivos, da dinâmica da coleta de dados e dos procedimentos éticos. Todos(as) concordaram em participar. A pesquisa foi aprovada pelo comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos de uma instituição de ensino superior do sul de Minas Gerais (CAAE: 74627523.0.0000.5148).

Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com base em um roteiro de questões predefinidas, uma espécie de tópico-guia, nos termos de Sampieri, Collado e Lucio (2013), aberto, no entanto, à adição de novas indagações. A flexibilidade na aplicação do instrumento merece uma notação, pois, além de dar ocasião a questões não previstas no roteiro, permitiu superar dificuldades de compreensão dos(as) entrevistados(as) em relação às perguntas reformulando-as quando necessário (Boni; Quaresma, 2005).

As entrevistas são consideradas a quintessência de uma pesquisa qualitativa, na perspectiva de um desenho narrativo, de acordo Lüdke e André (1986). As que serviram de base para o estudo em questão foram realizadas presencialmente nas instalações da instituição de ensino em que os(as) professores(as) atuam, capturadas por um gravador de voz digital da marca Sony, modelo PX470, e simultaneamente registradas em um smartphone da marca Huawei, modelo MAR-LX3A, para garantir a qualidade do conteúdo e uma cópia de segurança. O tempo total para a realização de todas as entrevistas foi de seis horas, vinte e nove minutos e doze segundos (6h29min12s). Posteriormente, os relatos foram transcritos na íntegra e receberam ajustes na textualização com o cuidado de que seu conteúdo não sofresse modificações.

Na análise de dados, foi empregada a triangulação como método. De acordo com Denzin e Lincoln (2000), a triangulação envolve o uso de diferentes metodologias para analisar o mesmo fenômeno, visando consolidar a construção de conjecturas e aprofundar a compreensão do fenômeno investigado. As categorias de análise podem ser predefinidas ou formuladas durante o processo de coleta de dados, dependendo dos interesses e contingências do pesquisador em relação ao tema da pesquisa. O primeiro processo inter-

pretativo envolve a valorização fenomênica e técnica dos dados primários e é constituído por três etapas: preparação e reunião dos dados, avaliação da qualidade e elaboração das categorias de análise (Gomes *et al.*, 2010, p. 185). No segundo movimento analítico, as narrativas orais são contextualizadas, examinadas com criticidade, comparadas e trianguladas (Gomes *et al.*, 2010, p. 185).

Em nosso caso, os procedimentos ocorreram da seguinte maneira: a) foram realizadas leituras e releituras das entrevistas, com anotações de destaques e comentários relativos ao teor dos dados, até atingir um estágio de “saturação”; b) agrupamentos temáticos e categorias de análise foram formulados, compreendendo aspectos gerais ou específicos. Para tanto, levamos em conta quatro propriedades das informações, quais sejam: homogeneidade interna dos conteúdos; heterogeneidade em relação aos aspectos externos ao contexto; inclusividade do teor; plausibilidade das informações (Lüdke; André, 1986); c) procedeu-se a um confronto entre os agrupamentos e a literatura científica, de maneira a indicar possíveis correlações para um processo inferencial.

Como resultado, o tratamento dos dados conduziu à formulação de três categorias analíticas: (i) caracterização dos(as) participantes (dados pessoais e percurso formativo); (ii) implicações formativas do PRP às instituições escolares; e (iii) contribuições do Programa aos aspectos epistemológicos e didáticos da organização do trabalho pedagógico em Educação Física e ao desenvolvimento profissional docente.

3 Características dos(as) participantes e sua formação inicial e continuada

Os(as) pesquisados(as), participantes do estudo, são professores(as) em exercício em escolas municipais e estaduais de uma cidade do sul do estado de Minas Gerais, participantes da edição 2022-2024 do PRP no papel de preceptores (denominação utilizada pela CAPES). A fim de preservar o anonimato e atender às considerações éticas da pesquisa, as identidades dos(as) entrevistados(as) foram codificadas como P 01, P 02, P 03, P 04, P 05 e P 06, sendo “P” a designação para professor(a) e os numerais que acompanham a letra “P” o elemento distintivo dos sujeitos de acordo com a ordem de realização das entrevistas. O Quadro 1 apresenta os seguintes dados dos entrevistados(as): idade, gênero, instituição em que atuam profissionalmente e tempo de magistério.

Quadro 1 – Sobre os(as) pesquisados(as).

	IDADE	GÊNERO	INSTITUIÇÃO	TEMPO DE MAGISTÉRIO
P 01	40	F	Escola Pública Municipal	17 anos
P 02	33	M	Escola Pública Estadual	8 anos

P 03	33	M	Escola Pública Estadual	10 anos
P 04	59	F	Escola Pública Municipal	21 anos
P 05	41	M	Escola Pública Municipal	20 anos
P 06	52	M	Escola Pública Estadual	29 anos

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Com média de 43 anos e variação temporal considerável entre os participantes com mais e menos idade, a amostra denota um perfil de profissionais experientes. Não há “jovens docentes” e, tampouco, professores(as) iniciantes na carreira (Huberman, 2007; Barone, *et al.*, 1996).

A prevalência de indivíduos do gênero masculino, representando quatro sextos (4/6) dos(as) entrevistados(as), em relação à representação feminina, que totalizou dois sextos (2/6), não acompanha a tendência de feminilização do magistério assinalada pela literatura especializada em formação docente (Kimura *et al.*, 2012). No tocante à esfera de atuação, tem-se uma distribuição equânime dos(as) docentes: 3 estão no âmbito municipal e 3 no âmbito estadual, configurando uma microrrealidade analítica de ambos os segmentos de ensino público, cujas redes, no município prospectado, compreendem 44 unidades de ensino e uma população de 10.703 estudantes, segundo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (Brasil, 2021).

Em relação ao tempo de magistério, verificou-se que os(as) entrevistados(as) encontram-se em distintas fases da vida profissional. À semelhança de outras profissões, a docência apresenta algo como ciclos ou estados durante os quais a atividade profissional vai sendo urdida. No entendimento de Tardif (2000), Huberman (2007) e Valle (2006), a carreira docente se desenvolve por intermédio de um (prolongado) processo de socialização e incorporação de saberes e expertises profissionais, constituições sujeitas a variações de tempo, espaço e condições (objetivas/subjetivas) em meio às quais a atuação se desenrola. O aspecto relacional, produto de uma história de interações e vivências com outros profissionais da educação, é, também, fator de grande impacto na trajetória. Como antes se aprofundou e aqui reiteramos, o processo de constituição da docência é complexo, marcado por múltiplos fatores e dimensões, estabelecido de modo contínuo e longitudinal, tributário de uma profusão de experiências adquiridas ao longo da história de vida e de processos formativos, do que se conclui que ninguém nasce professor(a), mas se constitui professor no decurso da vida/carreira (Azevedo; Carneiro; Mantovani de Assis, 2023).

Para compreender como a constituição se dá, um dos modelos mais referenciados a respeito dos ciclos de vida profissional de docentes encontra-se na proposta de Huberman (2007), cuja organização foi construída a partir de leituras e análises de estudos em-

píricos. A taxionomia ou sistematização desenvolvida pelo autor leva em consideração os anos de docência dos(as) professores(as) e apresenta algumas características próprias de cada fase vivenciada durante o percurso profissional, sendo elas: fase de entrada na carreira (1 a 3 anos de docência); estabilização (4 a 6 anos); diversificação (7 a 25 anos), na qual se situam os(as) pesquisados(as) P 01, P 02, P 03, P 04 e P 05; estágio de serenidade (25 a 35 anos), no qual o P 06 se encontra; e a etapa de desinvestimento pedagógico (mais de 35 anos de docência). Resta saber se as variações “diversificação” e “estágio de serenidade”, no caso dos sujeitos pesquisados, corresponderão a formulações conceituais menos e mais sofisticadas e a concepções a respeito da formação (teleológica e axiológica) demandada pelo componente curricular ao qual se dedicam – discussão que adiante realizaremos.

O sistema explicativo de Huberman (2007), a despeito de não figurar como uma taxinomia consensual na literatura especializada, conforme demonstrou o estudo de revisão de Godtsfriedt (2016), traz, sem dúvidas, contribuições importantes para pensar o desenvolvimento profissional docente. É oportuno, no entanto, ponderar que o contexto da produção de Huberman (2007) distancia-se consideravelmente das realidades que se verificam no atual cenário educacional brasileiro. Ademais, como advertiram Carneiro, Silva e Reis (2021), as fases do ciclo de vida docente não ocorrem de modo linear nem de modo a descontinuar as ocorrências da etapa pregressa. A coexistência de características diferentes e, por vezes, contraditórias, deve-se, segundo os autores, a um conjunto de variáveis que interferem no curso da atividade docente: condições (deletérias) de trabalho; baixa remuneração e a imprescindibilidade de acumular outro(s) emprego(s) a fim de complementar a renda familiar; falta de recursos basilares às escolas; infraestrutura precarizada; turmas numerosas; burocratização da atividade docente; exposição frequente dos docentes a violências; administração escolar ineficiente; descontinuidade das políticas educacionais; dentre outras adversidades para o desempenho da função (Oliveira, 2010).

Quanto ao percurso formativo dos(as) entrevistados(as), a constituição da docência se processa no interior do complexo tecido do desenvolvimento profissional docente (Pimenta, 2000; Marcelo, 2009a; Nóvoa, 2000), mediante experiências adquiridas ao longo da história de vida e de processos formativos que precedem e acompanham o ingresso e consolidação na atividade laboral (Azevedo; Carneiro; Mantovani de Assis, 2023; Flores, 2010).

Com base nessa premissa epistemológica e considerando o conjunto de elementos que compõem a trama formativa, elaborou-se um quadro síntese, a fim de expor as informações básicas relativas às trajetórias formativas dos(as) entrevistados(as).

Quadro 2 – Itinerários formativos dos(as) pesquisados(as).

	FORMAÇÃO INICIAL	INSTITUIÇÃO	ANO DE CONCLUSÃO	PÓS-GRADUAÇÃO (LATO SENSU)	INSTITUIÇÃO	ANO DE CONCLUSÃO	PÓS-GRADUAÇÃO (STRICTO SENSU)	INSTITUIÇÃO	ANO DE CONCLUSÃO
P 01	Licenciatura em Educação Física	Privada	2006	---	---	---	---	---	---
P 02	Licenciatura em Educação Física	Pública	2013	---	---	---	Mestrado em Educação	Pública	2022
P 03	Licenciatura em Educação Física	Pública	2011	Especialista em Inspeção Escolar	Privada	2016	Mestrado em Educação	Pública	2020
P 04	Licenciatura em Educação Física	Privada	1998	Especialista em Psicomotricidade	Privada	2007	---	---	---
P 05	Licenciatura em Educação Física	Privada	2003	Especialista em Educação Especial	Privada	2005	---	---	---
P 06	Licenciatura em Educação Física	Privada	1996	Especialista em Nutrição Humana	Privada	2001	---	---	---

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Nota-se a prevalência da formação profissional em instituições privadas: P 01; P 04; P 05; P 06 estão nessa condição, ao passo que P 02 e P 03 graduaram-se em instituições públicas. Privado e público nos remetem a conjecturar a concretização de projetos e itinerários distintos em relação à graduação, a julgar pelo tempo dedicado ao curso, propostas curriculares, infraestruturas, formação do corpo docente, inserção e produção científica da instituição e do coletivo do curso, oportunidades e experiências no âmbito da extensão, pesquisa e ensino, dentre outros aspectos discutidos pela literatura científica do campo da formação docente (Barreyro, 2017; Demo, 2008). Em outras palavras, o desenvolvimento da educação superior ocorre de maneira desigual quando comparados os setores público e privado (Cunha, 2004).

Há, geralmente, no interior das Instituições de Ensino Superior (IES) de natureza privada, uma predominância de propostas formativas aligeiradas e alinhadas à lógica mercadológica, segundo pressupostos neoliberais (Libâneo, 2016). Por conseguinte, modeladas por uma perspectiva instrucionista, tais propostas promovem um itinerário de formação reduzido e instrumental que empobrece a formação docente, alijando dela experiências e apropriações (epistemológicas, científicas, filosóficas, culturais) mais profundas, para as quais tempo e investimentos (de diferentes naturezas) são imperativos. A consequência mais dramática desse processo, de acordo com Cunha (2004, p. 795), traduz-se na “[...] improvisação dos professores do setor privado, [expediente] que produz efeitos negativos para a qualidade do ensino, nos níveis de graduação e pós-graduação”.

Quanto à relevância das pesquisas que refletem na qualidade do ensino, Demo (2008, p. 40) adverte: “[...] quem não pesquisa, não pode ensinar. Essa ideia não desvaloriza habilidades didáticas, nem mesmo algumas tradicionais, como saber expor as ideias, usar bem a lousa, entoar adequadamente a voz etc.”. E complementa: “[...] importante começar do começo; no começo está a pesquisa, não a aula” (Demo, 2008, p. 40).

Em que pese haver variações de ordem qualitativa entre instituições privadas, há uma incidência expressiva de “fábricas de diplomas” travestidas de faculdades, institutos, centros universitários e até universidades. Em uma direção diferente, existem (ainda que em quantidade reduzida) IES privadas comprometidas com um projeto de formação humanizadora – a maioria delas de natureza confessional –, que não cederam à lógica perversa de o ensino se reduzir a instrução e o/a aprendiz a consumidor, sob a égide do clientelismo capitalista (Barreyro, 2017). Ressalte-se que, embora com muito menor ocorrência, existem IES da esfera pública cuja dinâmica, ao negligenciar a tríade ensino, pesquisa e extensão, sofre baixas na qualidade (Cunha, 2004).

Considerando, ainda, as particularidades formativas que distinguem as esferas pública e privada, chamamos a atenção para o fato de P 02 e P 03 cursarem a graduação em instituições públicas e ambos terem realizado pós-graduação *stricto sensu* – em nível de Mestrado em Educação – na mesma IES. Quando os comparamos aos demais participantes, três destes últimos (P 04, P 05 e P 06), pós-graduados em cursos de especialização *lato sensu* de IES privadas, obtiveram menor progresso no desenvolvimento profissional docente. Esses dados fornecem indicativo de que o decurso formativo, quando proveniente de IES públicas, fomenta identificação e lastros científicos com a produção de conhecimento por intermédio de pesquisa. Além disso, permitem-nos conjecturar um maior engajamento com valores públicos e democráticos, não raro atacados em nome de projetos pessoais de poder associados a uma falaciosa ideia de liberdade.

Para compreender de modo mais detalhado os impactos da formação complementar (leia-se desenvolvimento profissional docente) e como os(as) entrevistados(as) se mantêm atualizados profissionalmente, indagamos-lhes a esse respeito. Vamos aos relatos.

Através de cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação e participação em palestras (online). Porém, não busco formação, apenas o que nos é oferecido. Agora que estou no PRP voltei a me aprofundar um pouco mais. (P 01)

O estado de Minas Gerais tem uma plataforma que oferece minicursos, mas o mestrado foi o principal investimento em termos de formação continuada, e agora o PRP. (P 02)

Tenho tido contato desde o início da minha atuação profissional com o programa de formação continuada, que é o PIBID. Fui supervisor do PIBID desde 2013 até

recentemente, no último edital que terminou em 2021, se não me engano. A partir de 2022, ingressei no PRP. Sempre tive contato com programas de formação continuada. Além disso, a Secretaria de Educação oferece algumas plataformas de informações e cursos. Prioritariamente, meu trabalho de formação continuada se deu no âmbito do PIBID. Além disso, participava de um programa de extensão universitária, chamado “Cinema Convida”, no qual trabalhei com cinema, que tinha uma abordagem de formação continuada. Vinculado a esse projeto, tínhamos um grupo de estudo em teoria e crítica em educação, que foi minha área de trabalho e pesquisa e serviu como subsídio teórico para o mestrado. Atualmente, estou um pouco afastado devido à correria do dia a dia da escola e à mudança de cidade. Essas foram as maneiras pelas quais busquei a formação continuada. (P 03)

Eu acho que a nossa profissão nos propicia e solicita isso. A Secretaria de Educação oferece capacitações para que a gente esteja atualizando. Porque quando você termina a sua formação e começa a atuar, se você não estiver aportado pelo conhecimento, passa aperto, fica difícil atuar. (P 04)

Tenho dois cargos no município, ou seja, eu trabalho o dia todo, eu sempre tento participar de congressos tanto presencial como a distância, agora estou tendo a oportunidade de participar do PRP, e isso oportuniza uma formação, pelas leituras, palestras, seminários e debates proporcionados. Além disso, duas vezes ao mês, tem um módulo na escola, e cada módulo dura duas horas, dando um total de quatro horas no mês, e geralmente tem algumas palestras e discussões. Esse ano, por exemplo, tivemos uma formação na rede municipal com professores de Educação Física. (P 05)

Por intermédio do PIBID, no qual participei anteriormente, e, atualmente, mediante o PRP, no qual tenho a oportunidade de interagir com professores doutores da universidade e com os(as) residentes. Eles trazem novidades, autores atuais e uma perspectiva fresca da licenciatura, o que me mantém atualizado e em constante aprendizado. (P 06)

A tônica das descrições, em linhas gerais, indica o desenvolvimento profissional docente (ou a formação continuada) a partir do PIBID ou PRP (apenas a P 04 não aludiu a nenhum deles). Contudo, em virtude de o PRP ser o objeto de verificação da próxima categoria de análise, discutiremos adiante esse dado.

Outro destaque depreendido dos relatos reside nas iniciativas formativas provenientes das secretarias de educação (tanto municipal quanto estadual), às quais fazem referência P 01, P 02, P 03, P 04 e P 05. Não parece haver dúvidas quanto à sua indispensabilidade; resta, no entanto, saber em que noções e perspectivas formativas elas se fundamentam epistemologicamente e de que modo são estruturadas e avaliadas em termos de eficácia para o desenvolvimento profissional docente.

A despeito de os depoimentos não enunciarem uma concepção, notam-se vestígios de uma clássica orientação/motivação tecnicista/aplicacionista, segundo a nomenclatura

sugerida por Candau (1997). P 01 alega não buscar formação, mas cumprir o oferecido. P 02 menciona uma plataforma que oferece minicursos, expediente de que P 03; P 04 e P 05 também se valeram. P 04, aliás, faz referência a capacitações. Embora haja uma multiplicidade de terminologias e concepções com as quais se procura delimitar o campo conceitual da formação, sua escolha não é fortuita, mas está intrinsecamente relacionada com a noção e finalidade almejadas pelo grupo que planeja e desenvolve a formação, por isso Marin (2019) refuta determinados empregos e significações inconvenientes. De acordo com a compreensão de Jacobucci (2006) e Candau (1997), torna-se premente romper com este tipo de modelo formativo, na medida em que ele não se realiza com a qualidade necessária e comumente é planejado à distância (inclusive no formato de oferta) das instituições escolares. Além disso, dicotomiza teoria e prática e não considera os saberes e experiências de que os docentes são portadores. Desconsideradas as histórias de vida e a cultura escolar dos docentes em formação, o professor é convertido num mero expectador passivo. Em contrapartida, Jacobucci (2006) incentiva a adoção do modelo prático-reflexivo como perspectiva promissora.

Em um estudo em que analisou hipóteses docentes sobre o fracasso escolar nos anos iniciais do ensino fundamental, Prioste (2020, p. 6) verificou que 39,10% dos(as) professores(as) pesquisados(as) apontaram como uma das “[...] principais causas das dificuldades na aprendizagem escolar” a irrelevância das proposições de formação em serviço. Por não trazerem contribuições significativas, capacitações docentes foram apelidadas pelos participantes de “deformações docentes”. Prioste (2020) pontua que o mercado de formações continuadas, em geral movimentado por quem desconhece a complexidade dos cotidianos escolares, ao ofertar cursos descontextualizados e sem conexão com o aluno real (assinalado por históricos de racismo, exclusões e privações), é desmotivador aos professores, pouco acrescentando ao seu percurso formativo.

Não poderíamos deixar de reiterar a relevância da realização da pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado em Educação) informada por P 02 e P 03 como fator impulsionador do desenvolvimento profissional docente (ou a formação continuada).

4 Decorrências do PRP nas instituições escolares e implicações para a docência

Nesta categoria analítica, procurou-se explorar as repercussões do PRP para as instituições nas quais ele foi desenvolvido, tendo em vista que uma de suas finalidades é fomentar aproximações e interações mais significativas entre as instituições de ensino superior e as escolas de educação básica, de modo a ensejar articulações entre teoria e prática a partir de projetos pedagógicos inovadores (Brasil, 2018). Inquirimos, portanto, os(as)

entrevistados(as) sobre as repercussões do PRP nas instituições de ensino nas quais desempenham suas atividades profissionais e obtivemos as seguintes respostas:

Algo que posso citar foi que, após apresentarmos os conteúdos desenvolvidos (o circo e saúde), a coordenadora pediu para o que o tema da formatura dos alunos da segunda etapa da Educação Infantil fosse o circo, pois ela soube da importância que as aulas tiveram e do interesse que o tema despertou nas crianças. (P 01)

A instituição corresponde a um ambiente muito fechado. Ter, entre aspas, um corpo estranho gera, talvez a palavra não seja essa, um transtorno mesmo. Havia resistência em relação à IES, em virtude de uma edição anterior do PIBID a qual causou muitos problemas à escola, então o PRP (2022/2024) modificou a visão que se tinha. A instituição permitiu esse vínculo, e pensando na gestão escola/professores, foi muito bacana, porque trouxe para nós um fôlego de vida, no sentido do que nós já éramos e no que poderíamos ser. E para os alunos foi maravilhoso! Ter outra figura, outra maneira de pensar e trabalhar conteúdos que não são tão comuns para eles. (P 02)

A presença de um ou dois residentes em uma aula de Educação Física afeta a dinâmica da sala de aula. Eu tento integrar os residentes no meu trabalho quando estou ministrando as aulas, e a presença deles, às vezes participando da atividade, já chama a atenção dos alunos. Estamos falando de Ensino Médio, onde os alunos notam a presença dos residentes e, às vezes, os confundem com um estagiário. Sempre tento envolver três pessoas diferentes em uma aula, o que chama a atenção, principalmente no Ensino Médio. Quando os residentes assumem a regência, isso impacta, pois os alunos estão acostumados com minha abordagem ao longo de três anos, e agora enfrentam uma proposta diferente, em um curto espaço de tempo, que exhibe um conteúdo de trabalho que talvez os alunos nunca tenham tido a oportunidade de explorar. Tudo isso causa impacto, e é assim que eu percebo. (P 03)

Para a instituição escolar, eu vejo assim, ligando à Educação Física. Não posso falar abrangendo outras esferas, mas no que diz respeito à Educação Física, acho que houve mudanças e reflexos. É uma parceria, com a qual todos saem ganhando. Ganha a escola, ganham os alunos e ganha o professor. (P 04)

Quando olhamos para todos os projetos provenientes das IES, muitas vezes nos perguntamos se eles terão um fim, se serão concluídos. A escola leva essa parceria muito a sério, tanto a direção quanto a parte administrativa e pedagógica, pois reconhecem que o Programa tem sido bem-sucedido desde o início e isso se reflete claramente em nossos alunos. Os residentes têm a oportunidade de aprimorar a parte pedagógica, além do que podem compartilhar suas experiências dentro da universidade. Nossos alunos valorizam muito essa interação. Quando um residente está ausente, nossos alunos sentem falta e perguntam por ele. Isso destaca o quanto eles apreciam essa colaboração, sendo, portanto, significativa. (P 05)

Certamente, houve um impacto considerável aqui na escola. Os novos diretor e vice-diretor que assumiram seus cargos durante o Programa perceberam o potencial

da Educação Física em uma escola sem quadra. Eles deram uma nova abordagem à escola, revitalizando a dinâmica e permitindo atividades que antes não eram possíveis, como o uso de bolas e esportes diversos. O PRP deu um novo fôlego à escola, e esperamos que isso continue. (P 06)

Os relatos fornecem indicativos valiosos sobre os efeitos do PRP nas escolas e, ato contínuo, na IES à qual o PRP está vinculado, sinalizando contribuições ao desenvolvimento profissional docente facultadas por intercâmbios de saberes e experiências produzidos no espaço-tempo do desenvolvimento do Programa por/para todos os atores envolvidos (em especial para aspirantes à docência e profissionais em pleno exercício), à maneira de um ciclo formativo virtuoso, acompanhando a tendência dos resultados expressos na literatura científica dedicada ao tema (Sousa *et al.*, 2022; Carneiro; Reis; Ribeiro, 2023; Faria; Diniz-Pereira, 2019).

Programas de formação como o PIBID e o PRP intervêm como iniciativas de resistência ao alargamento da distância entre os lugares da formação e da profissão. O entrelaçamento desses dois lugares, entre outros fatores, é necessidade premente se se pretende enfrentar o processo adiantado de desprofissionalização docente. Nóvoa (2017) defende um novo lugar institucional para a formação docente, uma zona fronteira que beneficie tanto os que se encontram em formação inicial quanto aqueles que precisam se manter em estado permanente de aprimoramento. É nesse entrelugar, segundo Nóvoa (2017), que se produz a profissão docente e se pode preencher um vazio que tem obstado a reflexão sobre modelos inovadores para levar a efeito a formação de professores.

É evidente que o PRP, sozinho, não responde por esse lugar, mas, sem dúvida, vem sendo parte importante dele. À medida que proporciona, por um lado, a integração dos residentes na profissão e, por outro, valiosa contribuição para o necessário processo de renovação da profissão, afeta diretamente a instituição escolar e, entre outros atores, os preceptores do programa, docentes em exercício profissional.

Algumas circunstâncias, no entanto, exigem-nos um olhar duplamente cauteloso. Uma delas refere-se à condução pedagógica e modo de tecer as relações interinstitucionais demandadas pelos programas de ensino. P 02, em seu relato, expõe uma experiência pregressa com o PIBID cujo saldo foi bastante negativo para a escola-campo, a ponto de a instituição rechaçar a presença de novas edições ou projetos advindos da IES em questão, cenário modificado, em alguma medida, devido ao trabalho pedagógico desenvolvido pelo subprojeto vinculado ao curso de Educação Física da mesma instituição na edição 2022/2024. A constatação desse acontecimento permite-nos advogar em favor da imperativa necessidade de avaliações e exames periódicos acompanhando as ações e intervenções de cada núcleo de um mesmo projeto, pois podem coexistir vários núcleos em atividades simultâneas em uma mesma escola produzindo resultados diferentes. Assim, seria possível cotejar a eficiência/eficácia dessa política pública educacional considerando

as peculiaridades, adversidades e potencialidades, bem como os distintos campos curriculares, de cada um dos trabalhos empreendidos.

Outro indicativo que requer redobrada atenção diz respeito à categoria (social) do tempo no espaço escolar, aspecto que, a propósito dos relatos de P 03 e P 05 e do estudo de Carneiro, Reis e Ribeiro (2023), faz (re)pensar os ciclos e (des)continuidades dos processos formativos. Ao que tudo indica, reposicionar a noção de tempo, refutando a ideia estrita e rigidamente controlada segundo a lógica do *chronos* (Deleuze, 2002), é reconfiguração inadiável. Na perspectiva do *aion* (Gallo, 2016), tempo concebido como acontecimento, propicia-se uma confluência de inteireza e plenitude no interior da imanência do encontro pedagógico.

Até aqui, as categorias analíticas procuraram dar a conhecer quem são os(as) entrevistados(as), prospectar seus processos formativos e conferir os efeitos do PRP no interior da instituição escolar e nas trocas de saberes e experiências docentes. Chegou o momento de conhecer as repercussões do PRP na atuação de professores(as) de Educação Física. Os dados serão apresentados e discutidos considerando-se as esferas epistemológica e didática do trabalho docente.

Na esfera epistemológica, indagamos dos(as) pesquisados(as) se a participação no PRP influenciou o modo como compreendem a constituição epistemológica e a organização científica da Educação Física. Eis os relatos:

A partir do momento que temos mais embasamentos teóricos, que foram as leituras dos livros e dos artigos, o contato com outros profissionais da área, participação nos fóruns virtuais, tudo isso contribui para ampliar nosso conhecimento e para o melhor entendimento sobre a organização da Educação Física escolar. E voltar a me aprofundar e a ter domínio sobre aquilo que eu ensino, e entender como aquilo que eu ensino se organiza cientificamente, afetou e contribuiu para o meu desenvolvimento. (P 01)

Contribui, com certeza! Algumas coisas que já estavam consolidadas precisaram ser repensadas. Então, esse revisitar dos conteúdos, a revisitação da literatura e a análise do que está sendo produzido agora, tudo isso traz, quase que obrigatoriamente, a necessidade de repensar a Educação Física o tempo todo. Ela traz essa contribuição contínua para pensar o que, de fato, é a Educação Física e como ela pode melhorar e o que pode ser dentro da escola. (P 02)

Sim, considero muito importante porque essa oportunidade nos permite retomar a leitura de textos recomendados pela coordenação e por nós mesmos. Essa leitura nos coloca em contato com diferentes perspectivas da Educação Física. Minha formação foi voltada principalmente para a Educação Física escolar, com uma abordagem crítica. O PRP proporcionou diálogos sobre temas como o jogo, uma área de pesquisa de um dos coordenadores do subprojeto. Esses diálogos nos permitiram discutir diferentes compreensões da Educação e da Educação Física. Sob um pro-

cesso dialógico e com constantes aprendizados, com efeito, amplia os horizontes conceituais. (P 03)

Por certo, afetou, com os estudos científicos e as leituras realizadas. Vou citar algumas ações que trouxeram muita luz sobre o aspecto da Educação Física escolar: ler o livro do João Batista Freire e Alcides José Scaglia, aquele que estudamos. Além disso, tivemos um fórum virtual sobre o tema circo e uma fala que vem ao encontro da minha realidade, sobre o professor de Educação Física e a falta de material, quando, na realidade, o que falta é criatividade. Isso me tocou profundamente! Então, eu acho assim, quando a gente fala do PRP, eu vejo que tem coisas surpreendentes e outras mais lineares. Às vezes, os residentes elaboram uma atividade simples, mas eles me surpreendem de alguma forma. (P 04)

O programa afetou minha compreensão e me dá a entender que estamos no caminho certo ao promover uma Educação Física que vai além do físico e abraça o desenvolvimento integral dos estudantes. (P 05)

Absolutamente! As experiências formativas demonstram como os residentes trazem inovação à Educação Física. Mesmo eu, com quase 30 anos de experiência, aprendi, fui obrigado a rever minha concepção da área. Uma troca valiosíssima! (P 06)

Em linhas gerais, depreende-se que o trabalho pedagógico realizado no e pelo PRP fomenta, em alguma medida, (re)visões epistemológicas e acesso a novos conhecimentos relativos ao componente curricular, em que pese o desenvolvimento do Programa repercutir de modo heterogêneo e mobilizar apropriações díspares entre os(as) preceptores(as). Ao dimensionar que as revisões se deram “em alguma medida” (não “em grande medida”), estamos considerando que formulações ou reformulações epistêmicas são processos intrincados e longitudinais. Essa complexidade pode ser pensada a partir da resposta de P 05, cujo conteúdo inicial indica certa revisão do entendimento do objeto de conhecimento da Educação Física por força das reflexões e tensionamentos resultantes dos processos formativos ensejados no PRP. Observe-se, contudo, que a conclusão de seu parecer é generalista quanto à finalidade da disciplina, fazendo insinuar-se uma epistemologia do senso comum (Becker, 2001) – fragilidade formativa, entre outras, a ser superada ao longo do desenvolvimento profissional docente.

Embora tenha dedicado o seu “Pedagogia da autonomia” a refletir criticamente sobre os saberes da prática docente, Paulo Freire (2019), nesta mesma obra, admoesta sobre a necessidade de se pensar certo, o que implica, da parte do professor, a criação de possibilidades para que a curiosidade ingênua de seu educando, da qual resulta um conhecimento pouco elaborado e carente de maior precisão, vá se tornando, no processo de sua necessária superação, mais e mais metodicamente rigorosa. Daí a necessidade de o professor, para estar à altura de sua tarefa, exercendo-a com preparação científica e retidão ética, reconhecer que não é possível ensinar com relevância (e, tampouco, criar as condições para

que se aprenda ativamente com igual relevância) sem dar-se permanentemente à pesquisa nem pensar com qualidade epistemológica.

A propósito dos obstáculos ao prosseguimento da formação, podemos mencionar a dificuldade de transposição de limites históricos e gnosiológicos aderidos à área e que, ainda hoje, seguem influenciando as representações de muitos profissionais a respeito da finalidade formativa da Educação Física no espaço escolar.

Em última análise, competiria ao campo disciplinar a atribuição pedagógica de “costurar” os tecidos das diferentes expressões da cultura corporal de movimento (Betti, 2013; Darido, 1999; Carneiro; Assis; Bronzato, 2016), fomentando os saberes relativos às linguagens corporais (Pereira; Dos Reis; Carneiro, 2023), de modo que o desenvolvimento (em sentido amplo) correspondesse tão somente à consequência da apropriação dos conhecimentos (historicamente situados) experimentados e veiculados pela área.

Já na esfera didática, considerando o(a) professor(a) não como reproduzidor de conhecimentos, orientado por uma perspectiva instrucionista¹, mas na qualidade de produtor(a) e mobilizador(a) de saberes dentre os quais os didáticos (Tardif 2000), perguntamos aos(as) pesquisados(as) se e em que medida o Programa colaborou para pensar e fundamentar a organização didática do trabalho pedagógico em Educação Física. Estas foram as respostas:

Sim, afetou, além de colaborar no sentido de estruturar melhor o planejamento de acordo com a unidade didática, em particular comecei a buscar mais fundamentos teóricos, utilizar diferentes estratégias e fazer avaliações através de registros. (P 01)

Contribuiu demais. Fez-me ser ainda mais organizado a pensar ainda mais na estrutura do que eu tenho feito: sequência pedagógica, blocos de conteúdos e tudo mais. Se já havia essa organização, com o PRP ela se consolidou muito mais porque eu me sinto responsável em apresentar a Educação Física e apresentar a maneira de ser professor àquelas pessoas que estão chegando. (P 02)

Afetou, embora se trate de um processo conflituoso porque o programa traz referências de trabalho, mas também tento aproximar os residentes da minha realidade e da minha abordagem. Olhar uma aula é diferente de dar aula, e a capacidade de observação crítica é mais fácil quando estamos de fora. Logo, tento trazê-los(as) para minha realidade e organização de trabalho, mas isso nem sempre é fácil. (P 03)

A minha visão sempre foi mais simples, ou simplista, digamos assim. Confesso que tudo que conheci através do PRP foi novo pra mim, então eu acho que ele abriu o leque de atuação e a forma de apresentar os conteúdos. (P 04)

1 O modelo ou a perspectiva instrucionista de formação docente se fundamenta em uma concepção assentada na premissa da transmissibilidade da informação – pavimentada sob uma epistemologia empirista (Becker, 2001) –, segundo a qual para o exercício do magistério bastaria instrumentalizar a formação professoral através da realização de cursos de atualização de conteúdos, eventos e palestras, de acordo com Pimenta (2000).

Colaborou e acredito que a comunicação contínua seja fundamental para um planejamento adequado. A construção conjunta agregou e tem produzido revisões em minha prática pedagógica. À medida que me auxilia com os materiais, com o indicativo de aportes teóricos e sugestões de atividades, inevitavelmente, conduz-me à incorporação de novas ideias e práticas de ensino. (P 05)

O PRP teve um grande impacto nesse sentido. Minha formação em Educação Física era baseada em conceitos mais antigos, especialmente porque, quando cursei a graduação, havia uma ênfase maior no bacharelado e poucas disciplinas relacionadas à educação. No entanto, com o PRP, a imersão em novas literaturas e abordagens contemporâneas me fez repensar minha trajetória profissional e como posso melhorar o conteúdo das minhas aulas. (P 06)

Os(as) pesquisados(as) assinalaram implicações capitais para a reestruturação na maneira de pensar e organizar o ensino da Educação Física, como são exemplos: a busca por fundamentos teóricos para subsidiá-lo; novas incursões metodológicas; revisões conceituais sobre a avaliação; reformulações na organização e planejamento de uma unidade didática; indicativo de contato com novos saberes e conteúdos; responsabilidade com os processos formativos e a indução profissional dos(as) aspirantes à docência; expansão da visão de atuação; cuidado com a comunicação para o êxito do planejamento. Tais aspectos permitem inferir que o PRP teve um impacto positivo, enriquecendo as práticas de ensino e a noção didática dos(as) preceptores(as), aprimorando, em diferentes dimensões e quadros, o desenvolvimento profissional docente e, dessa forma, referendando (*mutatis mutandis*) a tendência dos estudos dedicados a examinar esse processo evolutivo (Sousa *et al.*, 2022; Carneiro; Reis; Ribeiro, 2023; Faria; Diniz-Pereira, 2019; Carneiro; Silva; Reis, 2021; 2022).

Os residentes, por certo, fazem um grande investimento em sua formação quando têm a possibilidade de participar do PRP, principalmente porque o Programa dá ocasião a que as experiências vivenciadas no espaço da formação possam ser levadas ao ambiente da futura profissão e vice-versa. É igualmente certo que os atores da educação básica, entre eles os professores preceptores, são bastante aquinhoados com a parceria. Se, conforme acreditava Freire (2019, p. 23), há uma interdependência entre docência e discência, “[...] quem forma se forma e re-forma ao formar [...]”. Para Nóvoa (2017), o trabalho formativo no seio de comunidades profissionais docentes, favorecedor da construção de sentidos e identidade, é enriquecedor da profissão. Quando, à vista das finalidades do PRP, a escola é concebida não como mero campo de aplicação, mas como espaço-tempo em que se atribui aos preceptores e demais professores o papel de formadores dos residentes, quem ensina aprende a aprender ensinando (FREIRE, 2019). Aprender a essência do que é ensinar e, portanto, do que é aprender, promove o ator da ação a conhecedor de sua ação. E é nesse ponto que epistemologia e didática se encontram, a saber: quando quem ensina-aprende

é capaz de integrar ao seu fazer profissional cotidiano uma experiência refletida e dar-lhe um sentido pedagógico.

Evidentemente, tensões, desafios e adversidades compõem a tessitura do exercício do magistério. Nesse sentido, o conflito alegado por P 03 corresponde a um quadro esperado – o contraditório, sem o qual, acreditamos, não haveria desenvolvimento ou aprimoramento formativo. Quando P 03 afirma que “Olhar uma aula é diferente de dar aula”, parece reforçar e fazer perpetuar o entendimento de que os espaços da formação e da profissão são de difícil conciliação, que teoria e prática são uma espécie de Esaú e Jacó do fenômeno educativo, o primeiro privilegiado por seu pai “acadêmico” Isaque, o segundo protegido por sua mãe “generalista-especialista” Rebeca. Ora, o que é a tentativa de “trazê-los(as) para minha realidade” senão a crença (na maioria das vezes, honesta) de que o graduando, para se tornar professor, precisa passar por uma depuração do idealismo acadêmico-teórico que pouco aproveita a ele quando pisa o rés do chão dos cotidianos escolares?

Se se acredita e propaga que a “observação crítica é mais fácil quando estamos de fora”, delinea-se um nós e eles (ou nós contra eles). De um lado, os que falam das torres de marfim, com suas certezas de gabinete; do outro, os adeptos de que a prática é a teoria dela mesma.

Nesse sentido, o PRP, quando procura articular, sem diluir suas especificidades, os lugares da formação e da profissão, proporciona que formadores e formandos aprendam a conhecer, respectivamente, como professores e futuros professores (Nóvoa, 2017), experiência formativa dialética da qual poderá advir uma renovação das práticas pedagógicas e das propostas dos cursos de formação inicial de professores. Se a profissão estiver fragilizada, fragiliza-se a formação de professores; mas se esta se encastelar e seguir diagnosticando “os problemas” e “inventando soluções” que nunca descem as escadarias das torres, não há, nas palavras de Nóvoa (2017, p. 1130), como “firmar a posição como professor” nem “afirmar a profissão docente”.

O PRP, os dados aqui categorizados mostraram, tem o potencial de prevenir que tenhamos teoria vazias, de um lado, e práticas inócuas, de outro. Em vez disso, residentes e preceptores podem constituir comunidades de aprendizagem e de formação.

5 Considerações finais

No centro de nossa verificação estiveram as repercussões da execução do PRP (edição 2022/2024) de uma universidade federal sul-mineira para o desenvolvimento profissional de professores(as) preceptores(as), bolsistas do Programa. Nesse sentido, os resultados revelaram contribuições importantes para o desenvolvimento profissional docente em Educação Física, sendo possível constatar o intercâmbio promissor de saberes e ex-

periências pedagógicas e a ocorrência de um ciclo formativo virtuoso, a despeito de alguns limites que esta edição do Programa não conseguiu superar.

Quando o projeto para o desenvolvimento do Programa é elaborado com excelência, aplicado com seriedade e competência e encontra, da parte do residente, o envolvimento que o edital explicita, fica difícil não reconhecer as contribuições ao percurso formativo inicial do graduando bolsista. Esse aspecto parece ser pouco contestado. Mas o que dizer do salto qualitativo facultado ao docente preceptor, cuja formação em serviço é um quesito primordial pretendido por esta política pública? Foi o que a pesquisa aqui divulgada tentou conhecer.

Da mesma forma que o PIBID, o PRP, ao contribuir para a construção da identidade profissional docente dos licenciandos valendo-se da experiência dos professores da educação básica na preparação de futuros professores, confere aos preceptores o estatuto de formadores. Subjacentes à prática dos bons profissionais, segundo Donald Schön (Alarcão, 1996), há uma competência criativa e uma sensibilidade de artista que integram ciência, técnica e arte – saber-fazer sólido, teórico e prático, inteligente e criativo, sumamente necessário para agir em contextos indeterminados e complexos como são os educacionais.

As instituições formadoras não podem prescindir, se pretendem formar com qualidade, dessas dotações profissionais, sob as quais o formando pode praticar e realizar sua iniciação à docência. Essa artesanaria na iniciação do futuro professor enriquece seu repertório, é verdade, mas também mantém o profissional orientador, em termos de sua atuação e desenvolvimento na profissão, em processo de estar sendo, condição, segundo Freire (2019), para ser e ensinar com relevância. Ora, o estatuto de formador, se vivenciado com a consciência da provisoriedade, e não do determinismo, pode trazer aos preceptores, como esta pesquisa evidenciou, não somente a noção de que é possível fazer diferente, mas também que a robustez do que se ensina aprendendo depende de uma prática docente dada à constante indagação, busca, procura. Da mesma forma que “estar sendo” é condição para “ser”, estar pesquisando é condição para constatar, intervir, educar e se educar (Freire, 2019). Participar do Programa significou para os preceptores pesquisados tanto a condição de contribuir com o desenvolvimento da profissionalidade dos licenciandos quanto a oportunidade de desenvolver a própria profissionalidade, seja no âmbito epistêmico da área de atuação, seja nos aspectos teórico-metodológicos da prática pedagógica, cada dia mais cerceados por guias curriculares tornados “o” programa oficial que, custe o que custar, tem que ser dado (Vasconcellos, 2002).

Quando objetiva corresponsabilizar IES e escolas na formação inicial de professores (Brasil, 2022), o PRP propicia, como antes referido, a constituição de um lugar institucional promissor para a formação de professores, em que diferentes realidades que configuram o campo docente podem se encontrar (Nóvoa, 2017). Um lugar em que docência e discência,

ensino e aprendizagem, teoria e prática, formação inicial e continuada, profissão e formação se articulam e transformam. O PRP promove esse encontro e transformação. Aliás, promovia, porque, com a promessa de ser absorvido pelo novo PIBID (Brasil, 2024a), o Residência, no momento em que concluímos este estudo, foi descontinuado.

Preocupa, no entanto, o fato de a mesma instância decisória responsável por descontinuar o PRP ter publicado recentemente, em 29 de maio de 2024, uma nova Resolução (Brasil, 2024b) que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior do Magistério da Educação Escolar Básica. Reeditando uma realidade já presente nas Diretrizes anteriores (Brasil, 2019; 2020), que separaram em dois documentos distintos as disposições sobre os diferentes momentos da formação docente, a nova Resolução conserva a desvinculação entre formação inicial e continuada. Essa fragmentação é deletéria para uma formação que se pretende como um processo contínuo e permanente. E mais: alimenta a ideia contra a qual um lugar híbrido – espaço de diálogo capaz de fazer os centros formadores presentes no ambiente da profissão e a profissão presente no ambiente da formação (Nóvoa, 2017) – não tem escolha a não ser se interpor: a do aplicacionismo das teorias universitárias, de um lado, e a do praticismo a partir do chão da escola, de outro. Se formação inicial e continuada são assim departamentalizadas, seguiremos levando a universidade à escola e esta, muito ocasionalmente, à universidade, sem, no entanto, criarmos novos sentidos para a formação, que valorizem conhecimentos e experiências de todos.

Como modelo heurístico, considera-se que esta investigação representou um ponto de partida para o desenvolvimento de outras, que levem em conta diferentes critérios de análise. Espera-se, em conclusão, que os aspectos evidenciados pelo estudo forneçam indicadores – considerando os limites do microquadro analítico da pesquisa – para se pensar, de modo mais amplo, as políticas públicas direcionadas à formação de professores. No plano mais específico, acredita-se que os aspectos abordados podem subsidiar reflexões a respeito dos itinerários formativos propiciados pelo subprojeto investigado e, em decorrência, o surgimento de outras possibilidades de aprimoramento da formação.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. **R. Fac. Educ.**, São Paulo, v.22, n.2, p. 11-42, jul./dez. 1996. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33577>. Acesso em 05 mai. 2024.
- ANDRÉ, Marli (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2006.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de Mestre – Imagens e auto-imagens**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000.
- AZEVEDO, Fernanda Tüxen; CARNEIRO, Kleber Tüxen; ASSIS, Orly Zucatto Mantovani de. Implicações da escolarização para formação docente: das (im)pertinências epistemológico-didáticas às experiências relativas aos saberes geométricos. **Revista Profissão Docente**, [S. l.], v. 23, n. 48, p. 01–34, 2023. DOI: 10.31496/rpd.v23i48.1532. Disponível em: <https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1532>. Acesso em: 24 jun. 2024.
- AYOUB, Eliana. Reflexões sobre a Educação Física na educação infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, n. supl.4, p. 53-60, 20 dez. 2001. DOI: 10.11606/issn.2594-5904.rpef.2001.139594. Disponível em: <https://revistas.usp.br/rpef/article/view/139594>. Acesso em: 24 jun. 2024.
- BARREYRO, Gladys Beatriz. **O discurso da qualidade da educação superior e seu desdobramento em políticas globais, regionais e nacionais**. 2017, Tese (Livre Docência) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
- BARONE, Thomas *et al.* A future for teacher education: developing a strong sense of professionalism. In: SIKULA, John P.; BUTTEY, Thomas J.; GUYTON, Edith (Orgs.). **Handbook of research on teacher education**. New York: Macmillan, p. 1118-1149, 1996.
- BECKER, Fernando. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. In: BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BETTI, Mauro. **Educação física escolar: ensino e pesquisa-ação**. 2.ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.
- BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese**, v. 2, n. 1 (3), janeiro-julho, p. 68-80, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital nº 06/2018 CAPES. Programa Residência Pedagógica. Brasília: CAPES, 2018. Disponível em: http://cfp.ufcg.edu.br/portal/images/conteudo/PROGRAMA_RESIDENCIA_PEDAGOGICA_DOCUMENTOS_E_PUBLICACOES/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf. Acesso em: 20 abr. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index>.

[php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em 2 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em 20 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Resumo técnico: resultados do índice de desenvolvimento da educação básica. Brasília: Deed, 2021. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/planilhas_para_download/2019/resumo_tecnico_ideb_2019_versao_preliminar.pdf. Acesso em: 22 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior (CAPES). **Portaria GAB Nº 82, de 26 de abril de 2022**. Dispõe sobre o regulamento do Programa Residência Pedagógica – PRP. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria-de-educacao-basica/28042022_Portaria_1691648_SEI_CAPES___1689649___Portaria_GAB_82.pdf. Acesso em 27 mai. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior (CAPES). **Portaria Nº 90, de 25 de março de 2024 [2024a]**. Dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID . Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=14542>. Acesso em 25 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 4, de 29 de maio de 2024 [2024b]**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp-004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192. Acesso em 20 jun. 2024.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XIX, n. 48, p. 69-88, ago. 1999. <https://doi.org/10.1590/S0101-32621999000100005>.

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. *In*: CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 51-68.

CARNEIRO, Kleber Tüxen; ASSIS, Eliasaf Rodrigues de; BRONZATTO, Maurício. Da necessidade à negação: a percepção da crise epistemológica na educação física a partir da compreensão docente. **Revista brasileira de ciência e movimento**, v. 24, n. 4, p. 129-142, 2016. DOI: <https://doi.org/10.31501/rbcm.v24i4>.

CARNEIRO, Kleber Tüxen; SILVA, Bruno Adriano Rodrigues da; REIS, Fábio Pinto Gonçalves dos. As implicações do Programa de Residência Pedagógica para formação docente: das narrativas à (re)elaboração do trabalho pedagógico no ensino da Educação Física. **Educação**, [S. l.], v. 46, n. 1, p. e58/ 1–33, 2021. DOI: 10.5902/1984644442561. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/42561>. Acesso em: 24 jun. 2024.

CARNEIRO, Kleber Tüxen; SILVA, Bruno Adriano Rodrigues da; REIS, Fábio Pinto Gonçalves dos. Experiências formativas advindas do programa residência pedagógica em uma universidade federal mineira. **Revista Profissão Docente**, [S. l.], v. 22, n. 47, p. 01–25, 2022. DOI: [10.31496/rpd.v22i47.1439](https://doi.org/10.31496/rpd.v22i47.1439). Disponível em: <https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1439>. Acesso em: 24 jun. 2024.

CARNEIRO, Kleber Tuxen; REIS, Fábio Pinto Gonçalves dos; RIBEIRO, Jean Carlos Batista. 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. **Conexões**, Campinas, SP, v. 21, n. 00, p. e023018, 2023.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEEBA - Educação da Contemporaneidade**. Salvador, v.17. n.30, p. 17-31. jul/dez 2008. DOI: <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.v17.n30>.

CHIZZOTTI, Antonio. A PESQUISA QUALITATIVA EM CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS: EVOLUÇÃO E DESAFIOS. **Revista Portuguesa de Educação**, ano/v. 16, n. 002. Universidade do Minho Braga - Portugal, p. 221-236, 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37416210>”<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37416210>. Acesso em: 24 jun. 2024.

COUTO, Ângela Maria Pinto. **A Formação Inicial de Professores do Ensino Básico e a Geometria: Um estudo de dois casos**. 2015. 395 f. Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de Ciências da Educação e do Patrimônio, Universidade Portucalense, Porto, 2015.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CUNHA, Luiz Antônio. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior estado e mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 795-817, out. 2004. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000300008>”<https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000300008>. Acesso em: 24 jun. 2024.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação física na escola: questões e reflexões**. Araras, SP: Topázio, 1999.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente**. Porto/PT: Porto Editora, 2001.

DELEUZE, Gilles. **Espinoza – filosofia prática**. São Paulo: Escuta, 2002.

DEMO, Pedro. **Aprender bem/mal**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

DENZIN, Norman K. LINCOLN, Yvonna S. **Handbook of qualitative research**. 2. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2000.

FARIA, Juliana Batista; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Residência pedagógica: afinal, o que é isso?. **R. Educ. Públ.**, Cuiabá, v. 28, n. 68, p. 333-356, maio 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org>.

[br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S223820972019000200333&lng=pt&nrm=iso](https://doi.org/10.29286/rep.v28i68.8393). Acessos em 24 jun. 2024. <https://doi.org/10.29286/rep.v28i68.8393>.

FERREIRA, Maria Angélica Martins; CARNEIRO, Kleber Tüxen. A (im)pertinência da avaliação da aprendizagem no processo de escolarização docente: entre o não mais e o ainda não. **Devir Educação**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. e–708, 2023. DOI: [10.30905/rde.v7i1.708](https://doi.org/10.30905/rde.v7i1.708). Disponível em: <https://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/708>. Acesso em: 24 jun. 2024.

FLORES, Maria Assunção. Algumas Reflexões em Torno da Formação Inicial de Professores. **Educação**, v. 33, n. 3, 19 dez. 2010. [S. l.], v. 33, n. 3, 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8074>. Acesso em: 24 jun. 2024.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 109-126, Apr. 2008. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022008000100008>. Acesso em: 24 jun. 2024.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **“Política e educação”**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 62. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GALLO, Silvio Donizetti de Oliveira. Em torno de uma educação menor: variáveis e variações. In: BRITO, Maria dos Remédios de; GALLO, Silvio Donizetti de Oliveira. **Filosofias da diferença e educação**. São Paulo: Editora Livraria da Física, p. 15-46, 2016.

GODTSFRIEDT, Jonas. CICLOS DE VIDA PROFISSIONAL NA CARREIRA DOCENTE: REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA. **Corpoconsciência**, [S. l.], v. 19, n. 2, p. 9-17, 2016. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/3870>. Acesso em: 25 jun. 2024.

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

GUSKEY, Thomas R. **Evaluating professional development**. Thousand Oaks: Corwin Press, 2000.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa, Antônio (Org.). **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, p. 31-62, 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **IDEB por município**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2019/resultados/relatorio_de_resultados_do_saeb_2019_volume_3.pdf.

JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho. **A formação continuada de professores em centros e museus de ciências no Brasil**. 2006. 302 f. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

KIMURA, Patrícia Rodrigues de Oliveira *et al.* Caminhos da formação e profissionalização docente no Brasil: desafios e perspectivas na contemporaneidade. **Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul**, v. 20, n. 1, p. 9-23, jan./jun. 2012. <https://doi.org/10.17058/rea.v20i1.2547>. Acesso em: 24 jun. 2024.

LELIS, Isabel Alice. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, p. 43-58, abr. 2001. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000100004>”<https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000100004>. Acesso em: 24 jun. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 38–62, 2016. <https://doi.org/10.1590/198053143572>. Acesso em: 24 jun. 2024.

LORTIE, Dan C. **Schoolteacher: a sociological study**. University of Chicago press, 1975.
LÜDKE, Hermengarda Alves Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 6. ed. São Paulo: EPU, 1986.

LUDKE, Hermengarda Alves Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, dez. 2004. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400005>. Acesso em: 24 jun. 2024.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista Brasileira de Educação**, 14(40), 95-106, 2009a. <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/130/217>”<http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/130/217>. Acesso em: 24 jun. 2024.

MARCELO, Carlos. **O conhecimento profissional do professor: formação e desenvolvimento profissional**. 6. ed. Porto: Porto Editora, 2009b.

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. *In*: Marin, Alda Junqueira. **Textos de Alda Junqueira Marin, professora** [recurso eletrônico]. - 1. ed. - Araraquara: Junqueira & Marin, p. 105-115, 2019.

MARTINS, Cristina. **O Desenvolvimento Profissional de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico**: contributos da participação num programa de formação continua em matemática. 606 f. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, Lisboa-PT, 2011.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Educação Física, currículo e cultura**. Editora Phorte. 2009.

NÓVOA, António. (org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 2000.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. <https://doi.org/10.1590/198053144843>. Acesso em: 24 jun. 2024.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. spe_1, p. 17-35, 2010. <https://www.scielo.br/j/er/a/8KJhphGKx8FRDKFHWkN6Yhs/>. Acesso em: 24 jun. 2024.

PEREIRA, Álex Sousa; REIS, Fábio Pinto Gonçalves dos; CARNEIRO, Kleber Tüxen. OS SABERES RELATIVOS ÀS LUTAS/ARTES MARCIAIS NOS DOCUMENTOS CURRICULARES OFICIAIS DA EDUCAÇÃO FÍSICA: ENTRE AUSÊNCIAS E (IN)CONSISTÊNCIAS. **Revista Didática Sistêmica**, [S. l.], v. 25, n. 1, p. 15–30, 2023. DOI: 10.14295/rds.v25i1.14949. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/14949>. Acesso em: 24 jun. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 15-34.

PRIOSTE, Cláudia. Hipóteses docentes sobre o fracasso escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, e220336, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022020000100551&lng=en&nrm=iso. Acesso em 25 jun. 2024.

SACHS, Judyth. Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem: o dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores. *In*: FLORES, Maria; SIMÃO, Ana Margarida (Orgs.). **Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas**. Mangualde: Edições Pedagogo, 2009. p. 99-118.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández, LUCIO, Maria del Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SCHÖN, Donald Alan. **La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño e la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones**. Barcelona: Paidós, 1987.

SOUZA, Maristela da Silva. Didática da Educação Física Escolar e o Processo Lógico de Apreensão do Saber. **Movimento**, [S. l.], v. 13, n. 3, p. 181–199, 2008. DOI: [10.22456/1982-8918.3578](https://doi.org/10.22456/1982-8918.3578). Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/3578>. Acesso em: 26 jun. 2024.

SOUSA, Ana Cláudia Gouveia de; MELO, Carlos Ian Bezerra de; PONTELLO, Luiza Santos; SILVA NETA, Maria de Lourdes da. A (re) constituição da identidade profissional de futuros professores de matemática no contexto da residência pedagógica. **Educação Matemática Pesquisa**, v. 24, n. 4, 2022. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/emp/article/view/58188>. Acesso em: 24 jun. 2024.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 13, p.05-24, 2000. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000100002&lng=pt&nrm=iso. Acessos em 25 jun. 2024.

VALLE, Ione. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 216, p. 178-187, mai./ ago., 2006. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.87i216.792>.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização. 10ª ed. São Paulo: Libertad, 2002.

Recebido em janeiro/2024 | Aprovado em maio/2024

MINIBIOGRAFIA

Kleber Tüxen Carneiro

Doutor em Educação Escolar pela Unesp/Fclar. Desenvolve, no momento, Estágio de Pós-Doutoramento pela Unicamp/FE. Professor Adjunto III do Departamento de Educação Física (DEF) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras.

E-mail: kleber2910@gmail.com

Fábio Pinto Gonçalves dos Reis

Doutor em Educação pela USP. Professor Associado IV do Departamento de Educação Física (DEF) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras.

E-mail: fabrioreis@ufla.br

Maurício Bronzatto

Doutor em Educação Escolar pela Unesp/Fclar. Professor EBTT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (Campus de Salto/SP). Coordena o curso de Pós-Graduação Lato sensu em Temas Transversais.

E-mail: maub1970@gmail.com

James Dean Prando Ribeiro

Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal de Lavras. Especialista em Educação Física Escolar pela Uninter. Orientador Educacional do Colégio Salesiano (São Carlos).

E-mail: ef.jamesdean@gmail.com

