

A Residência Pedagógica na formação de professores de Educação Física do IFFluminense

Yverson Felismindo Lima 

Érica Pereira Neto 

Ingrid Ribeiro da Gama Rangel 

Resumo

O estágio curricular supervisionado é um momento importante na formação inicial de professores. Entretanto, há práticas de estágio que são muito burocráticas e pouco formativas. Assim, é necessário fazer da imersão do licenciando na escola básica uma possibilidade de interlocução de diferentes saberes. O Programa de Residência Pedagógica (RP) proposto pela Capes (2018) apresenta como um de seus objetivos a articulação entre teoria e prática. O Instituto Federal Fluminense (IFFluminense) aderiu ao Programa com dois subprojetos. O objetivo desta pesquisa é analisar dados referentes à percepção dos residentes do subprojeto de Educação Física em relação às possibilidades formativas das ações desenvolvidas pelo Programa de RP no IFFluminense. Metodologicamente, o trabalho adotou como procedimentos as pesquisas teórica e de campo, com um estudo de caso. O levantamento dos dados foi realizado por meio de dois questionários, um aplicado na fase de ambientação do projeto e outro aplicado na fase de avaliação da RP. Acredita-se que, a partir dos dados levantados sobre a percepção dos residentes, é possível contribuir com análises que podem ajudar no aprimoramento do Programa.

Palavras-chave: Formação de professores, Educação Física, Programa de Residência Pedagógica.

The Pedagogical Residence in the training of Physical Education teachers of the IFFluminense

**Yverson Felismindo Lima
Érica Pereira Neto
Ingrid Ribeiro da Gama Rangel**

Abstract

The supervised curricular internship is an important moment in the initial training of teachers. However, there are internship practices that are very bureaucratic and not very formative. Thus, it is necessary to make the immersion of the graduate student in the basic school a possibility of interlocution of different knowledge. The Pedagogical Residency Program (PR) proposed by Capes (2018) presents as one of its objectives the articulation between theory and practice. The Instituto Federal Fluminense (IFFluminense) joined the Program with two subprojects. The objective of this research is to analyze data regarding the perception of residents of the Physical Education subproject in relation to the training possibilities of the actions developed by the PR Program at IFFluminense. Methodologically, the work adopted theoretical and field research as procedures, with a case study. The survey of data was carried out by means of two questionnaires, one applied in the setting phase of the project and the other applied in the PR evaluation phase. It is believed that, based on the data collected on the perception of residents, it is possible to contribute with analyzes that can help in improving the Program.

Keywords: Teacher training. Physical education. Pedagogical Residency Program.

Introdução

A educação escolar é um direito do cidadão brasileiro. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBD) 9.394/1996, dos 4 aos 17 anos de idade (faixa etária regular correspondente à Educação Básica), obrigatoriamente, crianças e jovens têm que frequentar a escola.

Entretanto, a oferta de vagas e a matrícula obrigatória do aluno não são garantia de qualidade de ensino. Entre outros condicionantes (como a situação socioeconômica discente e precariedade de recursos pedagógicos, por exemplo), é importante verificar se o corpo docente é formado para pensar em ações para o aprimoramento da educação escolar.

Uma fase fundamental do processo da formação inicial docente é o estágio curricular supervisionado. Obrigatório, o estágio nem sempre cumpre a sua função formativa, sendo, em algumas situações, permeado por atividades burocráticas e reprodutoras de práticas pedagógicas equivocadas.

O programa de Residência Pedagógica (RP) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que teve o seu primeiro edital em 2018, visa (entre outros objetivos): “Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente.” (BRASIL, 2018). No âmbito do Programa, o licenciando tem ampliadas as condições para vivenciar o cotidiano de escolas públicas de Educação Básica.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFFluminense) participou do edital 06/2018 e teve o seu projeto institucional aprovado com dois subprojetos: Educação Física e Língua Portuguesa (ambos do campus Campos Centro). Com ações voltadas para a reflexão da prática docente, o subprojeto de Educação Física contou com a participação de 24 licenciandos, todos bolsistas da Capes.

O Programa de RP (nos moldes da Capes) é recente e, por esta razão, carece de pesquisas que verifiquem o seu impacto nas escolas e, principalmente, na formação inicial de professores. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é analisar dados referentes à percepção dos residentes do subprojeto de Educação Física em relação às possibilidades formativas das ações desenvolvidas pelo Programa de RP no IFFluminense. Especificamente, objetivou-se confrontar as respostas dos residentes em dois diferentes momentos do Programa: ambientação (na fase inicial) e avaliação (na fase final).

A metodologia foi composta por pesquisas bibliográfica e de campo, com um estudo de caso. Na pesquisa de campo, o instrumento de coleta de dados foi o questionário e a análise dos dados foi realizada qualitativa e quantitativamente.

A pesquisa se justifica, principalmente, pelo fato de o Programa de RP da Capes ser novo. É importante saber quais têm sido os impactos do Programa na Educação Básica e nas

Instituições de Ensino Superior (IES). Acredita-se que o entendimento das ações do Programa e da percepção dos alunos sobre o mesmo será fundamental para que a RP seja aprimorada e para que possa, conseqüentemente, contribuir para uma formação inicial que dialogue teoria e prática.

Além desta introdução, o artigo também conta com um referencial teórico composto por três seções: A relação entre o direito à educação e a formação de professores; O Estágio Curricular Supervisionado como espaço formativo e Programa de Residência Pedagógica no IFFluminense. Posteriormente, são apresentados os procedimentos metodológicos, a análise e a discussão dos resultados e as considerações finais.

A relação entre o direito à educação e a formação de professores

A história da educação brasileira revela que o acesso à escolarização é recente. Segundo Saviani (2011, p.7), no século XX, o Brasil passou de “[...] um atendimento educacional de pequenas proporções, próprio de um país predominantemente rural, para serviços educacionais em larga escala, acompanhando o incremento populacional e o crescimento econômico”.

Além do aumento do número de pessoas que passaram a ter acesso à escolarização, houve um aumento do tempo obrigatório de permanência na escola. Em 2005, a Lei nº 11.114 (BRASIL, 2005), alterou os artigos 6, 30, 32 e 87 da Lei 9.394/96 e tornou obrigatória a matrícula de crianças a partir dos 6 anos de idade (a Lei de 1996 previa 7 anos).

Entretanto, o aumento dos anos obrigatórios de escolarização só foi efetivado com a expansão do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos. A Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006), alterou a Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996) e incluiu a Classe de Alfabetização (CA) no Ensino Fundamental.

Em 2013, a Lei nº 12.796 tornou obrigatória a matrícula de jovens e crianças em idades regulares para cursar toda a Educação Básica, ou seja, dos 4 aos 17 anos de idade. Embora tenha sido uma conquista social, a ampliação do acesso não tem significado a garantia da qualidade da educação escolar. Nesse cenário, aumentaram também as discussões sobre a qualidade do ensino. Já em 2011, Saviani apontava que:

Nessa discussão sobre o problema da qualidade do ensino, a formação de professores se converteu, atualmente, numa das questões mais controvertidas e de maior visibilidade, uma vez que os professores e instituições formadoras tendem a ser apontados como vilões pelas autoridades educacionais assim como por diversas modalidades intelectuais influentes na mídia. (SAVIANI, 2011, p.8).

Ainda se que saiba que há outros condicionantes que impactam na qualidade do ensino que é ofertado nas escolas, é importante lançar um olhar para a formação de

professores, principalmente, a inicial. O intuito não deve ser “vilanizar” professores e IES, como comenta Saviani (2011), mas buscar a promoção de uma formação que atenda às necessidades sociais da contemporaneidade dos anos de 2020.

A formação do professor começa antes mesmo dele adentrar a faculdade, sendo um processo contínuo. Segundo Tardif (2000), o professor em sua prática profissional diária utiliza diferentes conhecimentos advindos de experiências vividas, tanto do período em que esteve presente como aluno na Educação Básica quanto no Ensino Superior, obtendo conhecimentos específicos de sua profissão e também de sua área de atuação.

A formação de professores deve caminhar para promover uma interlocução entre os saberes docentes, o que nem sempre acontece. Segundo Bernedete Gatti (2009), a matriz curricular dos cursos de formação docente, em geral, encontra-se obsoleta, pois não há mudanças significativas que visem a atualizar esse sistema para que o processo seja renovado. Em pesquisa mais recente, a autora assinalou que:

A formação inicial de um professor, além da formação acadêmica, “requer uma permanente mobilização dos saberes adquiridos em situações de trabalho, que se constituirão em subsídios para situações de formação, e dessas para novas situações de trabalho”. Tal como é comumente pensada, a formação inicial não inclui referências às experiências do exercício profissional e dos sujeitos, quando sua função seria exatamente a de orientar a aquisição da experiência desejável. (GATTI, 2014, p.39).

Para que haja uma mobilização de saberes oriundos da prática (SILVA JÚNIOR, 2010 apud GATTI, 2014), é importante que as IES ampliem os meios de comunicação com a Educação Básica; trabalhem para que o Estágio Curricular Supervisionado seja um fortuito espaço formativo e viabilizem aos alunos a construção de saberes (também teóricos) que permitam desenvolver suas próprias práticas pedagógicas.

O Estágio Curricular Supervisionado como espaço formativo

A Resolução do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2019), que traz as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação, ratifica a obrigatoriedade (que já estava prevista na Resolução 2, de 2015) de carga horária mínima destinada à prática pedagógica nos cursos de licenciatura. Segundo o documento, a carga horária deve ser de 800 horas distribuídas em:

[...] a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora. (BRASIL, 2019).

A obrigatoriedade do estágio no âmbito dos cursos de licenciatura é importante para a viabilização do espaço destinado às vivências do contexto escolar. Além disso, é um momento propício para a articulação entre os saberes teóricos e práticos. Segundo Iza e Souza Neto (2015, p.114): “No Brasil, a maioria dos modelos de formação é marcada por uma fragmentação do processo formativo, impingindo a ideia de que é necessário se apropriar da teoria para aplicá-la na prática”.

Aplicar uma teoria em uma atividade prática difere de dialogar com plurais saberes (do campo prático e do campo teórico) no processo formativo. A prática pedagógica, nas IES, fica – muitas vezes – restrita ao estágio. Embora se entenda que, em cursos de formação de professores, todos deveriam trabalhar pela articulação entre saberes teóricos e práticos e que as DCN preveem a prática como componente curricular, as atividades práticas ficam, em algumas situações, restritas ao estágio, que por sua vez, articula-se pouco com os saberes teóricos.

A divisão dos momentos de profissionalização em detrimento de uma concepção formativa mais holística e global amplia a necessidade de se pensar em um estágio bem estruturado para que possa cumprir a função de espaço de formação fundamental para o exercício da docência. Dentro dessa perspectiva, o estágio curricular supervisionado tem ainda mais importância, pois se coloca como um elo entre importantes atores da formação do professor: docentes das IES e da Educação Básica e suas respectivas comunidades (acadêmica e escolar).

Menga Lüdke e David Scott ressaltam que há questionamentos sérios sobre a qualidade dos estágios promovidos por cursos de preparação para o magistério e algumas constatações que apontam para a necessidade de se pensar em mudanças.

O tempo de duração para o estágio, consideravelmente aumentado recentemente, não significa garantia de melhor proveito do trabalho dos estudantes, em termos de sua efetiva formação pela prática docente. Há uma limitação ao redor desse trabalho, considerando-o praticamente reduzido às atividades de observação do que se passa nas salas de aula. Nem todas as universidades asseguram a carga horária necessária para o trabalho do professor orientador em visita às escolas para verificar o desenvolvimento dos estagiários. (LÜDKE; SCOTT, 2018, p.113).

A supervisão do estágio realizada a distância é uma problemática que mantém o afastamento entre IES e escolas de Educação Básica. Além disso, corrobora-se com a ideia de que a IES é exclusivamente responsável pela formação do licenciando e que as escolas são apenas campo de observação e de cumprimento de normas e requisitos, muitas vezes, burocráticos.

O estudante, sujeito central do processo, ocupa, em geral, posição passiva, recebendo prescrições que delimitam sua trajetória por meio do curso, cumprindo horários e preenchendo formulários, culminando com a redação

de um relatório final, que não terá possibilidade de prestar contribuição para a melhoria dessa fase, já que é entregue após seu término (LÜDKE; SCOTT, 2018, p. 114).

O tipo de estágio criticado pelos autores é aquele no qual o licenciando não entende a importância de suas ações e não consegue articular os diferentes saberes em prol do desenvolvimento de atividades docentes. Essa prática de estágio pouco contribui para a formação do professor, pois ratifica a ideia de que “na prática, a teoria é outra”.

O pouco envolvimento do licenciando com o seu próprio processo de formação faz com que ele veja a IES como um espaço de cumprimento de obrigações que lhe renderão um diploma e a escola básica como um espaço de atuação no qual ele terá que “descobrir” a sua prática ou aprender a trabalhar no cotidiano escolar. É o conhecido “aprender fazendo” da concepção escola novista, quando o interessante seria “aprender pensando naquilo que se faz” (MIALARET, 1977 apud LIBÂNEO, 2013, p.158), ou seja, refletindo sobre as atividades realizadas.

O Programa de Residência Pedagógica no IFFluminense

Para que o estágio seja, além de um espaço de desenvolvimento do saber prático, lócus de reflexão de saberes teóricos e campo de pesquisa, é importante que haja uma aproximação entre as IES e as escolas de Educação Básica. Embora a DCN (BRASIL, 2019, p.9) estabeleça que: “A prática pedagógica deve, obrigatoriamente, ser acompanhada por docente da instituição formadora e por 1 (um) professor experiente da escola onde o estudante a realiza, com vistas à união entre a teoria e a prática e entre a instituição formadora e o campo de atuação.”, a supervisão realizada pelas IES, em muitos casos, ocorre sem que haja um efetivo diálogo com professores que atuam nas escolas básicas. Segundo Albuquerque:

Várias iniciativas poderiam facilitar o diálogo entre os dois grupos de professores, os da universidade com mais tempo para se aproximarem dos colegas formadores nas escolas. Estes, com melhores condições de trabalho e mais esclarecimento, preparação e reconhecimento de seu papel como coformadores do futuro professor. (2007 apud LÜDKE; SCOTT, 2018, p. 114).

Entre as iniciativas de aproximação de IES com a Educação Básica está o Programa de Residência Pedagógica (PRP) da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) que entende que: “[...] as escolas, em especial as pertencentes às escolas públicas de ensino, são os principais campos de aprendizagem prática das instituições formadoras por serem lugares onde os saberes profissionais se desenvolvem” (GIGLIO, 2010, p.380). Segundo Celia Maria Giglio e Rosario Lugli,

A ideia básica do PRP na concepção inicial é a de superar as limitações dos estágios curriculares, superar o modelo predominante do estágio como um contato episódico com as escolas para cumprir um ritual de obrigatoriedade e transformar essa relação num compromisso entre instituições formadoras, nos colocando por meta a vinculação entre a formação inicial e continuada de professores e gestores escolares, estabelecendo um diálogo permanente entre as instituições formadoras e os sistemas de ensino. (2013, p.70).

O PRP da UNIFESP não se restringe a um grupo seleto de alunos, pois atende a todos os discentes do curso de Pedagogia da universidade. Já o Programa de RP da Capes, lançado em 2018, é destinado a alguns alunos (selecionados pelas IES) de cursos de licenciatura de instituições contempladas dentro do número de vagas estabelecidas por edital.

O edital 06/2018 da Capes trazia como objeto “[...] selecionar, no âmbito do Programa de Residência Pedagógica, Instituições de Ensino Superior (IES) para implementação de projetos inovadores que estimulem articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica” (BRASIL, 2018). Nota-se a ênfase da articulação entre teoria e prática nos cursos de formação inicial. Além disso, o documento visava a uma aproximação de IES com a Educação Básica. Entre os objetivos do Programa, estava: “Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores.” (BRASIL, 2018).

A Capes disponibilizou, para as IES selecionadas, bolsas para licenciandos e professores (da IES e de escolas de Educação Básica parceiras). O edital previa a concessão de bolsas da seguinte forma:

- I. Residente: para discentes com matrícula ativa em curso de licenciatura que tenham cursado o mínimo de 50% do curso ou que estejam cursando a partir do 5º período;
- II. Coordenador Institucional: para docente da IES responsável pelo projeto institucional de Residência Pedagógica;
- III. Docente Orientador: para o docente que orientará o estágio dos residentes estabelecendo a relação entre teoria e prática;
- IV. Preceptor: para o professor da escola de educação básica que acompanhará os residentes na escola-campo. (BRASIL, 2008, p.3).

No IFFluminense, a coordenadora institucional foi escolhida pela reitoria e as docentes orientadoras foram indicadas pelos colegiados dos seus respectivos cursos. Já os preceptores e os residentes foram selecionados por meio de editais. No caso dos preceptores, o edital contemplou apenas professores de escolas habilitadas pela Capes a pedido de suas respectivas secretarias de educação.

O projeto institucional foi composto por 2 subprojetos: Educação Física e Língua Portuguesa, com um núcleo cada. O núcleo do subprojeto de Educação Física foi formado por 1 docente orientadora, 24 residentes e 3 preceptoras. Destes, 2 eram de uma escola da rede estadual e 1 era de um dos campi do IFFluminense.

O objetivo geral do subprojeto foi possibilitar que o licenciando tivesse um estágio curricular supervisionado que articulasse teoria e prática e ampliasse a sua participação no cotidiano da escola de Educação Básica. Entre os objetivos específicos, a ênfase estava na reflexão sobre as ações formativas da IES e no desenvolvimento de práticas pedagógicas que contribuíssem para a promoção de uma Educação Básica de qualidade na rede pública.

Vale ressaltar o fato de o IFFluminense ter aderido ao Programa de RP da Capes por acreditar que o diálogo com os profissionais de escolas básicas é imprescindível no processo de formação inicial de professores. No campus Campos Centro, no qual o curso de Licenciatura em Educação Física é ofertado, há disciplinas de Diálogos com a escola campo que orientam os alunos para os estágios curriculares supervisionados. Essas disciplinas são fundamentais para a articulação teoria e prática, pois trazem temáticas, vivenciadas nas escolas, para a IES. Com a RP, foi possível trazer também os docentes de Educação Básica para o diálogo e pensar em ações mais voltadas para o cotidiano das escolas.

Metodologia

A partir do entendimento de que metodologia “[...] é o estudo da organização, dos caminhos a serem percorridos, para se realizar uma pesquisa ou um estudo, ou para se fazer ciência. Etimologicamente, significa o estudo dos caminhos, dos instrumentos utilizados para fazer uma pesquisa científica.” (FONSECA, 2002 apud GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p.12), nesta seção, serão listados os métodos escolhidos e os procedimentos adotados durante a realização da pesquisa.

Quanto ao objetivo, levando-se em consideração o ineditismo do Programa de RP da Capes, adotou-se a pesquisa exploratória que, segundo Gil (2007), é importante na compreensão de fenômenos ainda pouco estudados. Quanto à abordagem, foram utilizados tanto o método qualitativo quanto o quantitativo.

Na primeira fase do trabalho, foi realizado – como procedimento – um levantamento teórico a fim de que os principais conceitos do estudo fossem aprofundados e para que se tivesse subsídios para analisar dados referentes à percepção dos residentes do subprojeto de Educação Física em relação às possibilidades formativas das ações desenvolvidas pelo Programa de RP no IFFluminense. Posteriormente, foi realizada uma pesquisa de campo pautada em um estudo de caso que, de acordo com Thomas, Nelson e Silverman (2012), é um tipo de investigação que acontece por meio de experiências vividas e do ponto de vista de cada sujeito inserido na pesquisa com o intuito de obter informações acerca de determinado fenômeno.

O levantamento dos dados ocorreu por meio de 2 questionários (um aplicado no início e outro no fim do Programa) que foram previamente validados por três professores doutores do IFFluminense. Depois, foi elaborado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(TCLE) informando que a participação na pesquisa seria voluntária, que as identidades seriam resguardadas e que os participantes não estariam sujeitos a riscos. Além disso, o termo trazia informações básicas sobre a pesquisa.

Os questionários foram compostos por 10 questões cada. No primeiro, foram utilizadas questões a fim de conhecer as expectativas dos alunos residentes e de que forma o Programa poderia contribuir para a formação pessoal e profissional de cada um. O segundo questionário foi elaborado com questões com o intuito de investigar se as expectativas criadas pelos residentes no início do Programa teriam sido alcançadas.

Os questionários foram respondidos por bolsistas do Programa de RP, graduandos do quinto, sexto e sétimo períodos do curso de Licenciatura em Educação Física do Instituto Federal Fluminense – campus Campos Centro. Com exceção de um aluno – que é um dos autores da pesquisa – todos os outros residentes (23 de um total de 24) do subprojeto de Educação Física participaram da pesquisa.

Resultados e discussão

Após a coleta dos dados, as informações adquiridas por meio das respostas dos residentes foram tabuladas, comparadas e analisadas. Vale ressaltar que sempre que forem apresentados gráficos, eles virão em pares com cada unidade do par apresentando um momento do Programa de RP no IFFluminense (período de ambientação e período de avaliação) de acordo com o cronograma proposto pela Capes:

Quadro 1: Cronograma do Programa de Residência Pedagógica / Capes.

SUGESTÃO DE CRONOGRAMA																		
2018					2019										2020		Total	
Ago	Set	Out	Nov	Dez	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez		Jan
Preparação do aluno para participação no programa		RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA																440 horas
60 horas na escola		320 horas										20 horas		40 horas				
Formação do supervisor		Orientação conjunta (coordenador/supervisor) ambientação do residente na escola e preparação do Plano de Atividade da Residência			Imersão na escola contendo o mínimo de 100 horas de regência de classe										Relatório final		Avaliação e socialização	

Fonte: Edital Capes nº 06/2018 (BRASIL, 2018).

Como são poucas as pesquisas sobre a RP no formato proposto pela Capes, posto que o Programa encerrou as atividades de seu primeiro edital no dia 31 de janeiro de 2020, alguns dados levantados pela pesquisa serão comparados com os de pesquisas referentes ao Programa

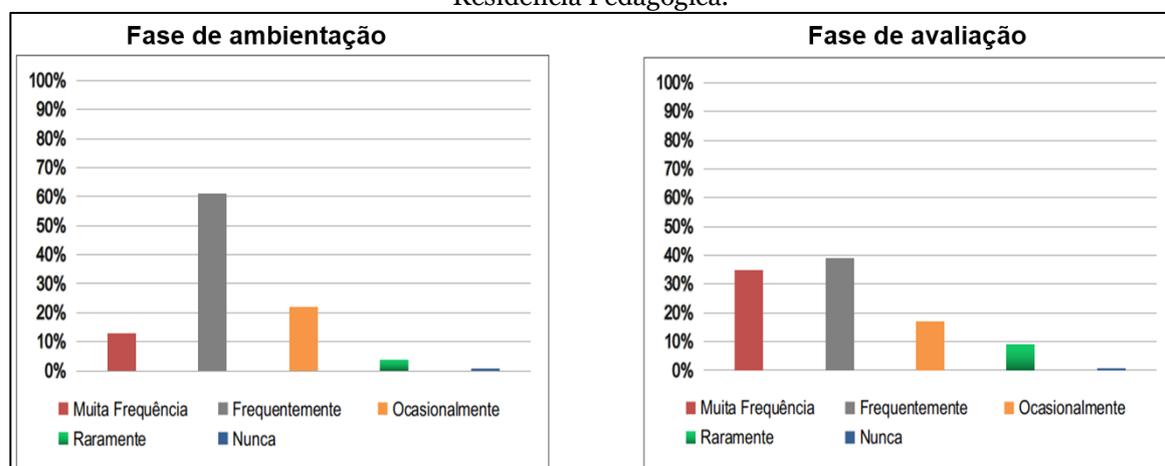
Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que também é um programa da Capes voltado para as licenciaturas e que promove a imersão de licenciados na Educação Básica.

Existem diferenças entre os programas (que permitem, inclusive, a coexistência dos mesmos). Na RP, a ênfase está na regência e as atividades são realizados por alunos matriculados na segunda metade de seus cursos, ou seja, na fase em que são realizados os estágios supervisionados. Já no PIBID, a imersão na escola básica acontece no início da graduação.

Embora os programas tenham reconhecidas diferenças, acredita-se que é importante comparar os dados de algumas pesquisas, pois, além de o PIDIB ser um programa mais antigo (seu primeiro edital publicado em 2007), não existe um satisfatório acervo sobre a RP.

O primeiro par de gráficos (figura 1) foi criado a partir da seguinte questão: “Na Residência Pedagógica, com qual frequência está sendo possível você colocar em prática as abordagens teóricas discutidas na sua licenciatura?”.

Figura 1: Gráficos sobre a frequência em que os conteúdos discutidos na licenciatura são abordados na Residência Pedagógica.



Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com os dados expostos na Figura 1, no tocante à questão se os alunos bolsistas do Programa de RP conseguiam colocar em prática o conteúdo aprendido, na fase de ambientação, 13% responderam que o conteúdo era aplicado com muita frequência, 61% afirmaram que o conteúdo era aplicado frequentemente, 22% dos alunos responderam que era visto ocasionalmente e 4% dos alunos responderam que estava sendo visto raramente.

Na fase de avaliação da RP, os resultados obtidos mostraram uma pequena diferença em relação à fase de ambientação. Afinal, 35% dos alunos apontaram que os conteúdos foram abordados com muita frequência, 39% responderam frequentemente, 17% disseram que foram relacionados ocasionalmente e 9% disseram que raramente viram a relação entre teoria e prática na RP.

Pode-se perceber que a maioria dos residentes, 14 alunos na primeira avaliação e 9 na segunda, respondeu que o conteúdo teórico abordado na licenciatura, de acordo com suas percepções, foi visto com frequência na escola-campo nas quais estavam inseridos. Os dados relevam que Programa de RP viabilizou a articulação entre teoria e prática.

Na mesma linha dos dados levantados, estavam os da pesquisa realizada por Rausch e Frantz (2013), na qual foram avaliadas as respostas de alunos do PIBID acerca da relação entre os saberes aprendidos na IES e na Educação Básica. A pesquisa com bolsistas de iniciação à docência – abreviado por Bids em alguns trabalhos (MORYAMA; PASSOS; ARRUDA, 2013, p. 192) – mostrou que, segundo os bolsistas, o programa estava contribuindo significativamente para experiência teórico-prática no que diz respeito a formação inicial docente.

O número de residentes assinalando que os conteúdos eram vistos ocasionalmente também é relevante, somando um total de 5 alunos na fase de ambientação e 2 alunos na fase de avaliação do projeto, os dados revelam que, mesmo com 18 meses de RP, uma parte dos respondentes ainda não havia conseguido associar a realidade escolar com os conteúdos aprendidos na graduação. Segundo Figueiredo (2014, p. 33), dados assim ratificam o distanciamento entre alguns conteúdos teóricos presentes na graduação da prática diária do professor de Educação Física, pois, de acordo com a autora, há uma “dicotomia entre formação específica e formação pedagógica”. Assim sendo, faz-se necessária a reformulação do modelo de formação existente, conforme é abordado por Zeichner:

O crescente foco atual no repensar e na reformulação da conexão entre as disciplinas da formação inicial de professores nas faculdades e nas universidades e as escolas da rede e as comunidades para as quais esses alunos estão sendo preparados é um sinal otimista de que o tradicional modelo distanciado e desconectado da formação inicial baseada na universidade está em pleno esfacelamento. É necessário ainda que as faculdades e as universidades, assim como as escolas da Educação Básica comecem a pensar como melhor reconhecer e recompensar os membros de seu corpo docente e técnico que realizam de maneira exemplar nos espaços híbridos criados ou, então, o impacto de seu trabalho será mínimo no campo como um todo. (2010, p. 494).

A segunda questão buscou averiguar se os residentes foram, ao longo de todo o período em que estiveram imersos no Programa, bem recebidos na escola-campo. De acordo com os dados apresentados, 100% dos bolsistas, nas duas fases da RP (ambientação e avaliação), sinalizaram que se sentiram bem recebidos pela equipe técnico-pedagógica das escolas de Educação Básica.

Em questão seguindo a mesma linha só que realizada com Bids, a maioria dos licenciandos também afirmou que havia um bom acolhimento por parte de profissionais de escolas básicas. Na pesquisa (HARRES; WOLFFENBUTTEL; DELORD, 2013), 60% dos Bids relataram que foram bem acolhidos pela escola e profissionais que nela atuavam, 35%

relataram que, de maneira geral, notavam que havia um distanciamento dos atores escolares que não faziam parte do Pibid e 5% disseram que a relação entre bolsistas e a escola, em geral, não era boa.

Os dados revelam que as escolas de Educação Básica têm recebido bem os bolsistas dos programas institucionais de formação inicial de professores da Capes. O acolhimento dos licenciandos é fundamental para a construção de espaços fortuitos de aprendizagem e para o estabelecimento de relações que permitam trocas de experiências e de conhecimentos.

A terceira questão, acerca da relação dos residentes com as preceptoras, desdobrou-se em duas perguntas. A primeira pergunta foi se os residentes podiam questionar aspectos pertinentes às aulas. Na fase de ambientação, todos os residentes declararam que podiam fazer questionamentos. Já na fase de avaliação da RP, quando já estava findada a imersão na escola, 9% dos residentes afirmaram que às vezes podiam fazer questionamentos. Entretanto, 91% dos residentes mantiveram a percepção de que podiam fazer questionamentos, referentes à regência, aos preceptores.

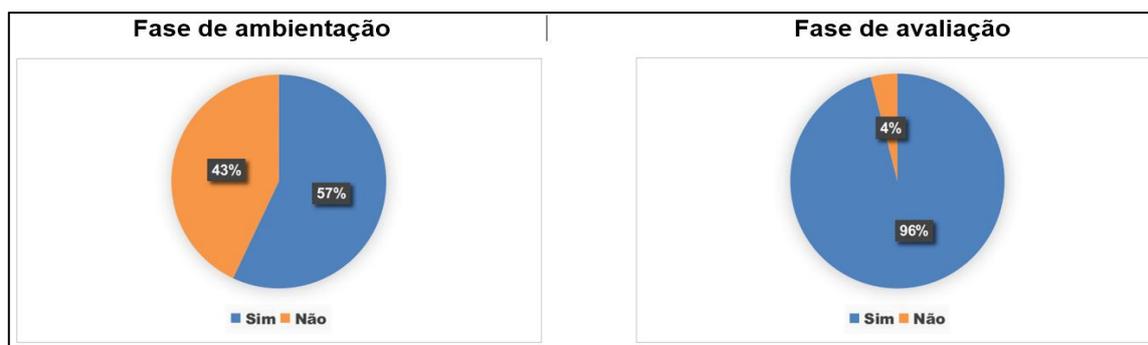
A segunda pergunta da terceira questão buscou saber dos residentes se eles obtinham, de suas preceptoras, respostas para sanar suas dúvidas. Na fase de ambientação, 100% dos residentes afirmaram que sim, as preceptoras atendiam e respondiam as suas dúvidas. Já na fase de avaliação do projeto, 4% disseram que as preceptoras não os atendiam em suas dúvidas, mas 96% responderam que sim.

Em ambas as perguntas, referentes à terceira questão, a maioria os residentes revelaram ter um bom diálogo com as preceptoras da RP. A boa relação entre professor da Educação Básica e licenciando é muito importante para que o estágio seja um momento de construção de saberes.

Segundo Benites (2012), o papel de professores, da escola básica, que orientam alunos estagiários é primordial. Pois os profissionais podem ajudar o aluno durante sua imersão no ambiente escolar. Além disso, o docente atuante da Educação Básica possui conhecimentos teórico-práticos oriundos de sua experiência diária no campo escolar que são essenciais para a formação dos licenciandos (TARDIF, 2014).

A fim de saber a relevância das bolsas na RP, os residentes foram questionados: “A bolsa de auxílio da Residência Pedagógica foi o fator primordial para você participar do Programa?”.

Figura 2: Gráficos com os resultados sobre a bolsa de auxílio como fator primordial na RP.



Fonte: dados da pesquisa.

Como foi possível observar na Figura 2, na fase de ambientação, 57% dos graduandos responderam que o motivo principal para se inscreverem no Programa foi pela oferta de uma remuneração, porém, 43% deles afirmaram a bolsa não foi o fator principal para que se inscrevessem na RP. Para os que marcaram a opção “não”, foi solicitado que a principal motivação fosse apontada. Para esses, mas o principal ponto motivador foi a possibilidade de estagiar e aprender sobre o magistério.

Na fase de avaliação, a questão apresentada foi alterada apenas nos aspectos temporais: “A bolsa de auxílio da Residência Pedagógica foi importante para você permanecer do programa?”. Na Figura 2, é possível notar que os percentuais foram significativamente alterados. Afinal, 96% dos residentes afirmaram que a bolsa foi um fator relevante para que pudessem continuar no Programa e somente 4% dos residentes assinalaram que não. Na última fase da RP, o número de alunos permanentes em decorrência, principalmente, da oferta da bolsa aumentou em 39 pontos percentuais.

Segundo Felício (2014), no PIBID, a bolsa de auxílio também é um ponto importante na permanência do aluno no programa e chega até mesmo a promover a redução dos índices de evasão nos cursos de licenciatura. A respeito do fator que levou os alunos a participarem do PIBID, os dados da RP convergem com os dados apresentados na conclusão do estudo feito por Ribeiro, Afonso e Cavalli:

No que tange os impactos positivos gerados pelo programa de bolsas entre os alunos bolsistas, os principais auxílios mencionados foram o aumento de conhecimento na área e o auxílio financeiro. Desse modo, muito mais do que auxiliar na permanência dos alunos no ensino superior, o programa de bolsas, serve como oportunidade de crescimento profissional dos indivíduos, na medida em que estes adquirem experiência e conhecimento específico da sua área de trabalho ao participar dos projetos. Assim, percebemos o quão importante é aliar a teoria à prática, e mais que isso, a indissociação de ensino, pesquisa e extensão, o que contribui para a formação mais completa dos indivíduos. (2013, p. 214).

Sabe-se que, embora sejam obrigatórios e de grande importância para a formação docente, os estágios dos cursos de licenciatura raramente são remunerados. A pesquisa sobre os professores do Brasil analisou dados do ENADE de 2014 e constatou que, nos cursos de licenciatura, “A faixa de renda familiar de maior frequência entre os estudantes é a que se situa

entre 1,5 a 3 salários mínimos (34,8%); além disso, pouco mais de 1/4 de todos os concluintes das licenciaturas provêm de lares muito pobres, com apenas 1,5 salário de renda total familiar.” (GATTI et al, 2019). Os dados ajudam a explicar o porquê da importância das bolsas para alunos de cursos de formação de professores.

A pesquisa com os residentes de Educação Física buscou informações sobre a escola campo de estágio. Os alunos foram questionados se as instituições eram de fácil acesso e se havia alguma dificuldade para que pudessem chegar até a escola básica. De acordo com os dados obtidos na fase de ambientação, 70% dos alunos apontaram não haver empecilhos referentes ao acesso à instituição onde estavam inseridos, porém, 30% indicaram que encontravam problemas relacionados à distância e à falta de transporte para chegar até o campo de estágio. Na fase de avaliação da RP, os percentuais variaram pouco e 74% dos licenciandos disseram não enfrentar problemas para irem à escola e 26% relataram problemas relacionados à distância e à dificuldade de locomoção até a instituição.

A fim saber da percepção dos residentes sobre a estrutura das escolas parceiras da IES no Programa de RP, foi realizado o seguinte questionamento: “Quanto à estrutura da escola onde você está imerso como residente, ela possui espaço e material adequado para as aulas de Educação Física?”.

Na fase de ambientação, 65% dos respondentes consideravam que a escola onde estavam não possuía espaço e materiais adequados para as aulas de Educação Física. Contudo, 35% entendiam que o local onde estavam inseridos havia suporte necessário para as aulas. Vale ressaltar que os bolsistas estavam em duas escolas diferentes, sendo 65% em uma escola da rede estadual e 35% em uma escola da rede federal de ensino. Assim, os dados permitem a reflexão sobre as possíveis diferenças estruturais entre as duas instituições.

Na fase de avaliação da RP, os percentuais foram consideravelmente modificados. 48% responderam que os materiais das escolas não eram suficientes e 52% responderam que a escola possuía estrutura e materiais adequados.

Acredita-se que a mudança nas respostas da fase inicial para a fase final da RP pode sido decorrente do impacto do recurso fornecido pelo Programa de Fomento à Formação de Professores da Educação Básica (ProF Licenciatura). Com o auxílio financeiro, foram comprados materiais para os subprojetos. Os residentes de Educação Física adquiriram materiais esportivos fundamentais para as atividades de regência.

A deficiência na estrutura física e na oferta de materiais adequados para as aulas de Educação Física é um problema presente em muitas escolas. Quanto a esse assunto, Silva e Júnior (2015) – ao realizarem uma pesquisa em 3 escolas públicas utilizando como método a análise e observação do espaço e dos materiais presentes nas instituições – constaram que os recursos pedagógicos não eram apropriados para as aulas de Educação Física, o que dificulta a prática docente e a abordagem de vários conteúdos pertencentes à disciplina. Além disso,

durante o processo de formação inicial, muitas vezes, os graduandos aprendem sobre a docência em IES com boa estrutura e quantidade de materiais referentes à Educação Física. Entretanto, quando vão para as escolas públicas de Educação Básica, veem que a estrutura é totalmente diferente, sendo notória a diferença entre ambos os espaços (CALLAI; JESUS; SAWITZKI, 2017).

Nas questões sete e oito do questionário, ambas discursivas, procurou-se saber dos residentes quais foram os aspectos positivos e negativos, respectivamente, que eles puderam verificar no Programa de RP. Na fase final do projeto, entre os pontos positivos, os alunos deram ênfase à possibilidade de conhecer a realidade escolar, poder vivenciar a prática docente e compartilhar experiências com um profissional experiente.

Experiência, poder colocar em prática conteúdos aprendidos ao longo da faculdade (Residente 12).

Garante muito aprendizado para os residentes, especialmente por termos o preceptor para nos apoiar. Boa vivência com a realidade escolar no Brasil (escola pública)" (Residente 1).

Facilidade da relação escola campo/residente (Residente 4).

Dentre os pontos negativos, foram destacados a falta de informação sobre o cronograma do Programa, a falta de materiais e a estrutura física da escola estadual. Ainda segundo os licenciandos, o número elevado de horas de regência que cada residente foi obrigado a cumprir dificultou o desenvolvimento de outras atividades pedagógicas.

A quantidade de horas a serem cumpridas em um curto espaço de tempo e a quantidade de residentes para uma mesma preceptora, dificultando conciliar as aulas que todos precisavam lecionar. (Residente 21).

Muita das vezes falta de materiais, onde tínhamos que fazer adaptações; e espaço (quadra) dividida com outros alunos/professores, reduzindo o tempo. (Residente 18).

Realidade: Pouco material, pouco tempo para aplicar as aulas, pouco interesse dos alunos, escola longe. (Residente 7).

Os pontos positivos destacados pelos residentes coincidem com os discursos relatados por 27 alunos e ex-alunos pertencentes ao PIBID durante uma pesquisa realizada por Weber et al. (2012) na qual foram obtidas algumas respostas que mostraram a relevância do contato com a docência e com a realidade escolar. Na conclusão do estudo, os autores destacaram que “[...] o projeto tem contribuído para que os licenciandos reflitam acerca de qual abordagem prática almejam desenvolver nas escolas da rede pública como futuros profissionais da educação” (WEBER et al., p. 196, 2012).

A nona questão buscou investigar se os alunos bolsistas achavam possível atuar de forma harmônica durante o período da RP, tendo em vista que cada grupo era composto por oito alunos, sendo que cada um devia cumprir determinada carga horária pré-estabelecida, respeitando uns aos outros.

No início do Programa, 78% dos alunos achavam ser possível atuar em grupo, um cooperando com o outro, sem que houvesse nenhum problema referente às horas e tarefas solicitadas. Já 22% relataram que achavam que isso não seria possível. Na fase final da RP, 96% apontaram que a relação entre os residentes foi boa e 4% falaram que não houve um bom convívio entre os participantes do programa.

A décima questão tratou das expectativas (e constatações – no segundo questionário) dos residentes em relação ao Programa: “De acordo com suas expectativas, a residência pedagógica poderá ajudar na sua formação”, no questionário inicial, e “De acordo com o período em que estive no programa, a residência pedagógica pôde ajudar na sua formação”, no questionário aplicado na fase final da RP. Em ambos os questionários, foram apresentadas as seguintes alternativas: “Pessoal; profissional; pessoal e profissional”.

Na fase de ambientação, 91% dos licenciandos acreditavam que a RP poderia ser importante para o desenvolvimento pessoal e profissional e 9% escolheram a opção que apontava apenas o aspecto profissional.

Na fase final do Programa, os percentuais sofreram poucas alterações já que 96% assinalaram a opção que indicava que a RP contribuiu para a formação pessoal e profissional e 4% disseram que colaborou apenas para a formação profissional.

Ainda na questão 10, o aluno tinha um espaço para justificar a sua resposta. Seguem algumas das respostas destacadas pela pesquisa:

Pessoal porque me desenvolvi como pessoa, venci a timidez, o medo de falar em público. Profissional porque tive certeza da área profissional que desejo seguir, realmente dar aula em sala e não em academias. (Residente 6).

Pessoal no que diz respeito ao relacionamento interpessoal, com todos os envolvidos. Profissional devido a oportunidade de atuação na prática, pois na graduação a parte teórica é excelente, mas poder praticar antes de estar no mercado faz toda a diferença. (Residente 5).

Descobri que realmente não quero atuar na Licenciatura. (Residente 13).

As respostas dos Residentes 6 e 5 foram semelhantes às apresentadas pelo estudo realizado por Lima et al. (2018), no qual os 14 bolsistas do PIBID entrevistados relataram que o programa contribuiu de forma efetiva na formação profissional de cada um por meio do contato com a escola e com as práticas que nela são desenvolvidas.

Já resposta do Residente 13 indicia que as vagas nos cursos de licenciatura nem sempre são ocupadas por alunos que desejam ser professores. Em áreas com oportunidade de carreira também bacharelesca, alguns alunos cursam a licenciatura almejando o bacharelado. No IFFluminense não há bacharelado em Educação Física (no município de Campos dos Goytacazes, a oferta só existe na rede privada). De qualquer forma, a RP também é uma oportunidade para que os licenciandos conheçam a realidade da Educação Básica e se identifiquem, ou não, com a carreira docente.

Considerações finais

É uma máxima recorrente que a educação tem que ser a base de qualquer sociedade que se pretenda desenvolvida. Assim, a luta pelo acesso de todos à escola tem que caminhar ao lado da promoção da qualidade do ensino que é oferecido no âmbito escolar. Entretanto, não se pode pensar em educação de qualidade sem se considerar, entre outros aspectos, a formação inicial de professores que tem no estágio curricular supervisionado um espaço favorável à articulação de diferentes saberes.

O Programa de RP pode ser um aliado no processo de formação inicial docente fornecendo auxílio aos estudantes e viabilizando a imersão no cotidiano das escolas de Educação Básica de forma mais efetiva, resultante de uma parceria entre profissionais das escolas e das IES.

Como a RP (no formato da Capes) é recente, há somente um edital concluído, sentiu-se a necessidade de conhecer os impactos do Programa no IFFluminense. Assim, o objetivo desta pesquisa foi analisar dados referentes à percepção dos residentes do subprojeto de Educação Física em relação às possibilidades formativas das ações desenvolvidas pelo Programa de RP no IFFluminense. Além disso, buscou-se confrontar as respostas dos residentes em dois diferentes momentos do Programa: ambientação (na fase inicial) e avaliação (na fase final).

A partir do percurso metodológico traçado, verificou-se que as percepções apresentadas pelos residentes sugerem que o Programa de RP permitiu a vivência da realidade escolar, promovendo a articulação de saberes aprendidos na licenciatura. Dentre os aspectos relevantes da RP, destaca-se a bolsa de auxílio que foi apresentada pelos alunos como um fator importante tanto para a inscrição quanto para a permanência no Programa.

Contudo, os residentes destacaram a necessidade de melhoria em alguns aspectos, como o ajuste da carga horária de regência, que eles consideram alta para o ano letivo escolar, e a excessiva quantidade de alunos por preceptor.

Os dados levantados entre os residentes também revelam que houve uma boa relação com as preceptoras durante a RP. Essa relação é fundamental para a formação docente, tanto inicial quanto continuada, pois amplia a possibilidade de trocas de experiências acerca da profissão docente e de seus desafios diários.

Este estudo, ao comunicar o ponto de vista dos residentes, oferece também propostas de melhorias na relação entre IES e escola básica que se dá, muitas vezes, somente por meio do estágio supervisionado (e, muitas vezes, de forma apenas burocrática). As assertivas dos licenciandos ratificam a ideia de que a boa relação entre as instituições e a formação de parcerias podem culminar em experiências importantes para a formação dos futuros professores.

Apesar de ter sido implantada recentemente, a RP se apresentou como um relevante programa de auxílio à formação docente. Todavia, são necessárias novas pesquisas acerca da temática para que, por meio de novas análises, seja possível melhor discutir e refletir sobre a importância da RP na formação de professores e verificar a incidência (ou não) de implicações na qualidade do ensino que é ofertado por escolas de Educação Básica.

Referências

- BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S. de; BORGES, C.; CYRINO, M. Qual o papel do professor-colaborador no contexto do estágio curricular supervisionado na Educação Física. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v. 20, n. 4, p. 13-25, 2012.
- BRASIL. **Edital MEC/CAPES/FNDE**. Brasília, 2007. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_PIBID.pdf. Acesso em: 30 Mar. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 23 fev. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 11.114**, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília: Casa Civil, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm. Acesso em: 20 dez. 2019.
- BRASIL. **Lei nº 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a LDB e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm. Acesso em: 23 fev. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 12 dez. 2019.
- BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Conselho Pleno. Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 10 dez. 2019.

BRASIL. **Edital CAPES 06/2018**. Disponível em:

<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf> Acesso em 24 de junho de 2019.

BRASIL. **Portaria gab. nº 219**, de 27 de setembro de 2018. Programa ProF Licenciatura. Disponível em:

https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/28092018_PORTARIA_219_PROGRAMA_PROF_LICENCIATURA.pdf. Acesso em: 26 mar. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2**. 20 de dezembro de 2019. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. 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. Acesso em 29 mar. 2020.

CALLAI, A. N. A.; JESUS, R. F.; SAWITZKI, R. Formação inicial e iniciação a docência: uma análise a partir do subprojeto PIBID Educação Física. **Educación Física y Ciencia**, v. 19, n. 2, p. 1-10, 29 dez. 2017.

FELÍCIO, H. M. S. O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores. **Revista diálogo educacional**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 415-434, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/6587>. Acesso em: 20 dez. 2019.

FIGUEIREDO, Z. C. C. **Formação de professores de educação física**: elementos para pensar uma epistemologia das práticas formativas. 1. ed. Vitória: Editora UFES, 2014.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, v. 1, n. 1, p. 90-102, mai. 2009.

GATTI, B. A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, 2014.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. de; ALMEIDA, P. C. A. de. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derado05.pdf>. Acesso em 28 fev. 2020.

GIGLIO, C. M. B. Residência Pedagógica como diálogo permanente entre a formação inicial e continuada de professores. In: DALBEN, A. I. L. de F. et al. **Convergências e**

- tensões no campo da formação e do trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- GIGLIO, C. M. B; LUGLI, R. S. G. Diálogos pertinentes na formação inicial e continuada de professores e gestores escolares. A concepção do programa de residência pedagógica na UNIFESP. **Cadernos de Educação**, Pelotas, 46, p. 62-82, 2013.
- HARRES, J.; WOLFFENBUTTEL, P.; DELORD, G. C. A formação de professores de Física no Programa PIBID: análise da interação entre escola e universidade. **Revista Contexto & Educação**, v. 28, n. 90, p. 106-133, 16 out. 2013.
- IZA, D. F. V.; SOUZA NETO, S. de. Os desafios do estágio curricular Supervisionado em Educação Física na Parceria entre universidade e escola. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 111-124, jan./mar.2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/download/46271/33336>. Acesso em: 30 mar. 2020.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- LIMA, N. C. F.; SILVA, J. C. da; SAKAY, L.; BARTHOLOMEU NETO, J. Formação docente dos bolsistas do PIBID de educação física: estudo de caso da Universidade de Gurupi (UnirG). **Cadernos UniFOA**, Volta Redonda, n. 38, p. 91-98, dez. 2018. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/13f4/e24103e8a8344ef8ac6a93c5393cof2ea077.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2020.
- LÜDKE, M.; SCOTT, D. O lugar do estágio na formação de professores em duas perspectivas: Brasil e Inglaterra. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, n.º. 142, p.109-125, jan.-mar., 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v39n142/1678-4626-es-39-142-109.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2020.
- MORYAMA, N.; PASSOS, M. M.; ARRUDA, S. de M. Aprendizagem da Docência no PIBID-Biologia. **ALEXANDRIA Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v.6, n.3, p.191-210, novembro 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/viewFile/38157/29099>. Acesso em: 25 Mar. 2020.
- RAUSCH, R.; FRANTZ, M. J. Contribuições do PIBID à formação inicial de professores na compreensão de licenciandos bolsistas. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 8, n. 2, p. 620-641, 31 ago. 2013. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/3825>. Acesso em: 20 dez. 2020.
- RIBEIRO, J. A. B.; AFONSO, M. R.; CAVALLI, A. S. Práticas e contextos da formação inicial em educação física. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 12, n. 1, p. 202-218, 2013.

- SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Poiesis Pedagógica**, v. 9, n. 1, p. 07-19, 17 set. 2011.
- TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPED, nº 13, jan/abr. 2000.
- TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- THOMAS, J.R.; NELSON, J.K.; SILVERMAN, S.J. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 6 ed. Porto Alegre: Artmed; 2012.
- WEBER, K. C; FONSECA, M. G.; SILVA, A. F.; SILVA, J. P.; SALDANHA, T. C. B. A percepção dos licenciados em Química sobre o impacto do PIBID em sua formação para a docência. **Química Nova na Escola**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 189-198, 2012.
- ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidade. **Educação**. Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.

Biografia Resumida

Yverson Felismindo Lima: Possui Licenciatura em Educação Física pelo Instituto Federal Fluminense - IFF (2020). Atuou como bolsista no Programa de Residência Pedagógica (CAPES).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7730138615764253>

e-mail: yversonflima@gmail.com

Érica Pereira Neto: Mestre em Ciência da Motricidade Humana pela UCB. Professora do Instituto Federal Fluminense (IFF), campus Campos Centro. Rio de Janeiro, Brasil.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6605172154718467>

e-mail: ericaneto@gmail.com

Ingrid Ribeiro da Gama Rangel: Doutora e Mestre em Cognição e Linguagem (UENF). Professora do Instituto Federal Fluminense (IFF), campus Campos Centro. Rio de Janeiro, Brasil.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7126770578286477>

e-mail: iribeiro@iff.edu.br