



PRÁTICAS PEDAGÓGICAS POR ACADÊMICOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA MEDIADA PELA RESIDENCIA PEDAGÓGICA

Jairo Antônio Paixão¹

<http://orcid.org/0000-0003-1413-9081>

RESUMO

Relata a vivência de práticas pedagógicas por residentes do núcleo Educação Física em escolas da rede pública na cidade de Viçosa, MG. Trata-se de uma experiência que, através da imersão planejada e sistemática na ambiência escolar, oportunizou a esses acadêmicos vivenciar, de forma intensa e ativa, situações concretas no processo ensino aprendizagem das mais variadas práticas corporais e ampliar as perspectivas compreensivas da atividade docente por meio de leituras, discussões, ações e reflexões alicerçadas nas orientações contidas na Base Nacional Comum Curricular, bem como nas áreas da Didática e da Metodologia do Ensino da Educação Física.

Palavras-chave: Residência Pedagógica; Educação Física; Escola; Educação Básica.

PEDAGOGICAL PRACTICES BY ACADEMICS OF THE LICENSING COURSE IN PHYSICAL EDUCATION MEDIATED BY THE PEDAGOGICAL RESIDENCE

ABSTRACT

It reports the experience of pedagogical practices by residents of the Physical Education nucleus in public schools in the city of Viçosa, MG. It is an experience that, through planned and systematic immersion in the school, gave these academics not only an intense and active experience in concrete situations in the teaching-learning process of the most varied bodily practices, but also to expand the comprehensive perspectives of the activity teacher through readings, discussions, actions and reflections based on the guidelines contained in the Base Nacional Comum Curricular, as well as in the areas of Didactics and Methodology of Physical Education Teaching.

Keywords: Pedagogical Residence; Physical Education; high school; basic education.

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS POR ACADÉMICOS DEL CURSO DE LICENCIA EN EDUCACIÓN FÍSICA MEDIADO POR LA RESIDENCIA PEDAGÓGICA

¹ Pós-doutorado pela Universidade Federal de Viçosa (2012). Doutorado em Educação pela Ibero-American University (2018). Doutorado em Ciência do Desporto pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (2010). Mestrado em Educação pela Ibero-American University (2018). Mestrado em Educação pela Universidade do Oeste Paulista (2005). Especialização em Educação pela Universidade Federal de Viçosa (2005). Especialização em Orientação Educacional pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá (2002). Especialização em Pedagogia do Esporte pelas Faculdades Integradas AVM de Brasília (2014). Graduação em Pedagogia (Licenciatura) pela Universidade Federal de Viçosa (2002). Graduação em Educação Física (Licenciatura e Bacharelado) pela Universidade Federal de Viçosa (1997). Atualmente é professor da Universidade Federal de Viçosa, MG. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa na linha de pesquisa Educação pública: sujeitos e práticas. Integra o Comitê de Ética em Pesquisas com Humanos da UFV. Coordena o Curso de Licenciatura em Educação Física. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas Pedagógicas em Educação Física (GEPPEF) no Curso de Licenciatura em Educação Física no Departamento de Educação Física na Universidade Federal de Viçosa, MG. Coordena o Programa Residência Pedagógica - Educação Física, Campus Viçosa, MG. E-mail: <jairopaixao2004@yahoo.com.br>

RESUMEN

Se relata la experiencia de las prácticas pedagógicas de los residentes del núcleo de Educación Física en las escuelas públicas de la ciudad de Viçosa, MG. Es una experiencia que, a través de la inmersión planificada y sistemática en el ámbito escolar, hizo posible que estos académicos vivieran, de manera intensa y activa, situaciones concretas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las más variadas prácticas corporales y ampliaran las perspectivas integrales de la actividad docente mediante a través de lecturas, discusiones, acciones y reflexiones basadas en los lineamientos contenidos en la Base Curricular Común Nacional, así como en las áreas de Didáctica y Metodología de la Enseñanza de la Educación Física.

Palabras llave: Residencia Pedagógica; Educación Física; Colegio; Educación básica.

A proposta e os procedimentos adotados

O objetivo deste trabalho é relatar as experiências de práticas pedagógicas vivenciadas por residentes do núcleo Educação Física em escolas da rede pública (estadual e municipal) na cidade de Viçosa, MG. A proposta, com vistas a integralizar a formação inicial de professores de Educação Física para atuar nos diferentes níveis que compõem a educação básica, foi implementada através do Projeto Institucional de Residência Pedagógica da Universidade Federal de Viçosa, edital CAPES nº 06/2018, desenvolvido no período de agosto de 2018 a janeiro de 2020.

Em linhas gerais, trata-se de um Programa de iniciativa do Governo Federal que consiste na imersão do aluno de licenciatura na escola de educação básica oportunizando-lhe vivenciar situações concretas do cotidiano escolar que, posteriormente, servirão de objeto de reflexão sobre a articulação entre teoria e prática no processo ensino-aprendizagem, bem como estimular a profissionalização docente na escola atrelada concomitantemente à sua formação inicial nos cursos de licenciatura ao qual se encontra vinculado numa instituição de ensino superior.

Pesquisas na área de formação de professores evidenciam que a formação inicial compreende um período no qual os futuros docentes terão, certamente, contato com conhecimentos afins e específicos, além de vivências no ambiente de intervenção profissional que, por sua vez, formarão a base para o desenvolvimento de saberes que lhes serão demandados em uma determinada área de atuação docente (QUARANTA; PIRES, 2013). Este foco diverge da visão simplificada que anteriormente se apresentava de uma formação inicial a qual objetivava desenvolver variadas competências e técnicas. Dito de outra forma, diante

da complexidade que envolve o exercício da profissão docente, tem-se, com isso, ampliado o entendimento de que a formação docente não se restringe apenas à formação acadêmico-profissional na qual são fornecidos conhecimentos teóricos e técnicos (TARDIF, 2011; PIMENTA, 2012).

A partir dos estudos empreendidos por Tardif (2011), esses saberes foram categorizados em *profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais*. Os *profissionais* são aqueles transmitidos pelas instituições de formação de professores, como por exemplo, escolas normais, faculdades de ciências da educação. Os *disciplinares* relacionam aos diversos campos do conhecimento e emergem da tradição cultural. Já os *curriculares* correspondem aos discursos objetivos, conteúdos e métodos definidos nos programas curriculares de uma instituição de ensino e, por fim, os saberes *experienciais* são aqueles oriundos das experiências práticas diretas com o fazer do próprio campo de intervenção profissional. Essas categorias de saberes que estruturam a ação docente não advêm somente da formação inicial, tão pouco ali se encerram. O processo de aquisição desses saberes categorizados, denominados também de saberes plurais, possui fontes diversas que consideram o sujeito professor nas suas variadas formas de ser e estar no mundo, suas experiências de vida, entre outros aspectos que lhe conferem um caráter de subjetividade (TARDIF, 2011; PIMENTA, 2012).

No entanto, é justamente durante a formação inicial que os saberes docentes demandam um intenso investimento, contribuindo para preparar o futuro professor, de modo que este consiga começar a atuar na profissão, ampliando gradativamente seu grau de autonomia para lidar com as situações de aprendizagem que venham a surgir (BLOCK; RAUSCH, 2014). A apropriação desses saberes é determinante no processo de profissionalização e de construção de identidade do professor (ROCHA; PAIXÃO, 2018).

No âmbito das dimensões dos conhecimentos que estruturam as matrizes curriculares dos cursos de licenciatura no País, disciplinas como Metodologia do Ensino, Didática, Prática de Ensino e Estágio Curricular Supervisionado nomeadamente compõem o corpo de saberes pedagógicos diretamente relacionados à prática de intervenção docente em uma determinada área do conhecimento. Trata-se de disciplinas de contorno mais amplo, profundo e prático que discutem, o processo ensino aprendizagem de forma intencional e sistematizada. Dentre elas, a Prática de Ensino e o Estágio Curricular Supervisionado passaram

a ser instituídas obrigatoriamente, com carga horária definida, a partir da Resolução CNE/CP 02/2002 (BRASIL, 2020). Dessa forma, as matrizes curriculares passaram a contar com 400 horas de Prática de Ensino e outras 400 horas de Estágio Curricular Supervisionado nos cursos de licenciatura. Ainda que o texto da referida resolução deixe margem para diferentes interpretações por parte das instituições de ensino superior, trata-se de disciplinas essenciais na formação do futuro professor no campo de atuação. Observa-se que as Resoluções CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015) e nº 2 de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019) mantiveram as cargas horárias para as referidas disciplinas na conformação das licenciaturas do País.

Ao se considerar o aspecto de pluralidade presente nos saberes que delineiam a docência, verifica-se que o estágio supervisionado constitui momento ímpar na formação inicial, por possibilitar ao acadêmico a reflexão sobre a prática pedagógica *in loco* com seus matizes reais. Sobretudo, esta etapa traduz-se como o momento em que se oportuniza ao acadêmico acessar, articular esses saberes num ambiente real de atuação profissional, em que estão presentes as políticas educacionais, a efetivação de um currículo, a adoção de um regimento interno, os dilemas, os êxitos e, por fim, os alunos com os quais irá desenvolver e construir processos de aprendizagem.

A ênfase atribuída ao estágio supervisionado se deve à natureza do Programa Residência Pedagógica que, conforme relatado anteriormente, busca imergir o acadêmico dos cursos de licenciaturas na ambiência escolar, com vistas a vivenciar seu cotidiano enquanto futuro campo de atuação profissional.

A exemplo de outras instituições de ensino superior nas diferentes regiões do País, a proposta do Programa Residência Pedagógica chegou aos coordenadores e docentes envolvidos diretamente com os cursos de licenciatura da UFV acompanhada de muitas incertezas e críticas quanto aos seus propósitos e impactos na formação inicial de professores. E, nas reuniões realizadas pela Pró-reitora de Ensino para apresentação e discussão do Programa com os atores mencionados, um aspecto que polarizou as falas dos docentes participantes se referia à crença na existência de um pragmatismo utilitarista no edital do Programa que, conforme o qual, historicamente, vem-se fazendo presente no cenário que envolve as políticas educacionais no Brasil, com destaque àquelas voltadas para a formação de professores (GRAMSCI, 1987; MARTINS; NEWTON, 2010). E dentre as características dessa

concepção utilitarista da formação de professores destaca-se o acirramento da ruptura da unidade teoria e prática, com a exacerbação da prática. Sob essa ótica é importante destacar que, como consequência de uma possível contrapartida às escolas-campo por parte do Programa, havia o temor de os acadêmicos serem usados como mão de obra disponível para substituir professores em seu próprio campo de atuação profissional.

Nessa perspectiva, houve resistência por parte de uma expressiva parcela de coordenadores e docentes envolvidos diretamente nos cursos de licenciatura ofertados em sua totalidade na instituição de ensino superior em questão. Assim, do total de 13 cursos de licenciaturas na UFV, Campus Viçosa, apenas cinco aderiram ao programa Residência Pedagógica, dentre esses cursos, a Educação Física. Nessa direção, tendo como eixo norteador o edital CAPES 06/2018 e informações e orientações que foram disponibilizadas pela coordenação institucional do projeto da UFV, buscou-se implementar uma proposta de práticas pedagógicas que propiciasse aos acadêmicos do curso de licenciatura em Educação Física – residentes do núcleo Educação Física UFV –, vivências que pudessem mobilizar os saberes docentes na Educação Física escolar nas respectivas etapas, constituintes do Programa apresentado no referido edital, aqui destacadas: 1ª - Preparação do aluno para participação no programa e Formação do supervisor; 2ª - Orientação conjunta (coordenador/supervisor), ambientação do residente na escola e preparação do plano de atividade da residência; 3ª - Imersão na escola contendo o mínimo de 100 horas de regência de classe; 4ª - Relatório final; e 5ª - Avaliação e socialização.

Para melhor compreensão da proposta aqui relatada na e para a formação profissional docente dos acadêmicos do curso de licenciatura em Educação Física, faz-se necessária breve descrição de como foi estruturado o núcleo Educação Física no Programa Residência Pedagógica na UFV. O núcleo contou com um orientador, docente do Departamento de Educação Física, atuante no curso de licenciatura, três preceptores, professores licenciados em Educação Física, atuantes em escolas de educação básica e 24 residentes, divididos 3 grupos de trabalhos que contemplaram os níveis de ensino que compõem a educação básica, denominados *grupo da educação infantil*; *grupo do ensino fundamental I e II*; e, por fim o *grupo do ensino médio*. Para efeito de imersão e demais atividades desenvolvidas nas escolas-campo, cada um desses grupos funciona numa escola específica, sendo o primeiro numa escola da rede municipal e os dois últimos em escolas da

rede estadual na cidade de Viçosa, MG. Cada preceptor responsabilizou-se por um grupo de trabalho formado por oito residentes. Dentre os critérios adotados no escalonamento dos residentes nos referidos grupos, foi considerada a disponibilidade deles, haja vista os compromissos curriculares, como os horários de aulas do curso, monitorias e outros.

Os residentes perfizeram semanalmente a carga horária de trabalho de aproximadamente 12 horas nas quais se buscou contemplar diferentes experiências formativas que fundamentam o referido projeto institucional, tendo a escola e as atividades nela desenvolvidas como um dos principais focos. Visando ampliar e diversificar as vivências dos acadêmicos em diferentes realidades, contextos e com alunos dos segmentos que compõem a educação básica, foram adotados rodízios dos grupos, tendo em vista a carga horária recomendada para cada etapa a ser desenvolvida na ambiência das escolas-campo. Ainda que se tratasse de acadêmicos que se encontravam na segunda metade do Curso, ou seja, que haviam cursado 50% da carga horária total do curso, – o que minimizaria a diferenciação entre eles no que se refere à percepção do trabalho docente e do contato com os saberes trabalhados nas diferentes escolas adquiridos ao longo do curso de formação inicial –, buscou-se privilegiar o trabalho coletivo em que eram privilegiadas leituras e discussão da produção científica que contempla temas relacionados à educação, à escola, ao planejamento e à prática docente em Educação Física.

Quanto à estrutura das atividades formativas desenvolvidas no núcleo, cabe lembrar a afirmação feita por Pimenta (2007) que experiências dessa natureza oportunizam aos acadêmicos se perceberem como futuros professores trabalhando coletivamente nas escolas, enfrentando o desafio de conviver (falar e ouvir) com linguagens e saberes diferentes daqueles de seus campos específicos.

No que se refere às atividades desenvolvidas pelos grupos de trabalho nas escolas-campo ao longo da etapa de imersão, após diagnósticos realizados *in loco*, foram elaborados planejamentos anuais, com seus respectivos planos de aula, tendo em vista as unidades didáticas, para cada escola-campo específicos para cada um dos níveis de ensino que compõem a educação básica.

A estruturação do núcleo em grupos de trabalhos e a permanência deles nas escolas-campo, num dado período de tempo pelo sistema de rodízio, demandaram a adoção do trabalho coletivo em todas as ações desde o planejamento até as discussões sobre o

trabalho de intervenção ao longo do programa. Assim, na fase de elaboração dos planejamentos, foi realizada uma reunião semanal, dividida em dois momentos: primeiramente se reuniam o orientador e os preceptores e, na sequência, todos, incluindo os residentes. O fato de os preceptores serem os responsáveis pela regência nas turmas atendidas pelo Programa nas escolas-campo facilitou muito o trabalho de planejamento das ações a serem desenvolvidas pelos residentes na etapa de imersão. Dessa forma, o planejamento anual, foi esboçado e implementado nas respectivas escolas-campo, evitando, dessa forma, possíveis rupturas e/ou descontinuidades no trabalho desenvolvido nas turmas atendidas pelo Programa.

Por outro lado, tendo em vista o aspecto coletivo adotado nas ações desenvolvidas, todos os residentes participaram ativamente nos planejamentos dos níveis de ensino. Isso, certamente, minimizou possíveis estranhamentos e a necessidade de um período maior para as adaptações durante as etapas do rodízio, que marcou a permanência dos residentes em cada uma das escolas-campo, no desenvolvimento das atividades na etapa de imersão com os alunos que se encontravam num determinado nível de ensino.

As práticas pedagógicas e sua sistematização

A 1ª etapa do Programa, que contemplou a *preparação do aluno para participação no programa e formação do supervisor*, aconteceu no período de agosto e setembro de 2018, conforme previsto no cronograma contido no edital do Programa e foi estruturada a partir de reuniões semanais com todos os integrantes do núcleo Educação Física, nas noites de terças feiras, pois foi o momento em que, praticamente, a totalidade dos participantes tinham disponibilidade. Nessas ocasiões, foram desenvolvidas apresentações e discussões fundamentadas em leituras prévias que abordam temáticas relacionadas ao ambiente da escola, ao processo ensino aprendizagem, sobre metodologias de ensino da Educação Física, Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016), e ainda sobre o Currículo Referência de Minas Gerais – Educação Física (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, 2019).

A 2ª etapa, que objetivou a *orientação conjunta (coordenador/supervisor) ambientação do residente na escola e preparação do plano de atividade da residência*, se

apresentou como um desafio em vista da própria realidade em que se encontrava o núcleo Educação Física, o qual estabeleceu vinculação com três escolas-campo, sendo uma com a educação infantil, outra com o ensino fundamental I e II e a terceira com o ensino médio. Somado a isso, havia a necessidade de os residentes vivenciarem, na etapa de imersão na escola, os níveis que compõem a educação básica em sua totalidade, haja vista a necessidade do aproveitamento integral da carga horária do Estágio Curricular Supervisionado que, no caso específico da matriz curricular do Curso de Licenciatura em Educação Física, constitui um total de 420 horas divididas em 4 momentos que contemplam a ambientação escolar, a educação infantil, o ensino fundamental I e II e ainda o ensino médio.

Mediante a essa situação, o caminho encontrado foi a adoção de um trabalho baseado em ações coletivas indistintamente entre todos os integrantes do núcleo. Nessa estratégia de trabalho, as reuniões continuaram organizadas em dois momentos: preceptores e seus respectivos grupo de residentes e aquelas gerais em que todos os integrantes participavam. As gerais eram divididas em 2 momentos: primeiramente preceptores e orientador e, na sequência, a participação de todos.

A etapa que incluía a ambientação dos residentes nas escolas-campo, momento em que lhes foi oportunizado os primeiros contatos com a ambiência escolar, os alunos e as possíveis turmas que seriam atendidas, suas estruturas, direção, supervisão, corpo docente, comunidade atendida e outros aspectos que constituem suas especificidades, foi entendido pelos integrantes do núcleo Educação Física como o pré-requisito para a elaboração dos planejamentos e planos de aula.

E foi justamente, na esteira de ações coletivas, que surgiu a proposta do rodízio entre os residentes. Assim, a ambientação nas escolas foi organizada sob a forma de rodízios, nos quais se buscou dividir o tempo disponibilizado para essa ação entre os três grupos. Dessa forma, a partir das disponibilidades dos horários dos residentes, foram estruturadas três rodadas nas escolas, oportunizando a todos os residentes ambientarem-se com as escolas-campo, suas realidades, levando em consideração os alunos, seus aspectos comportamentais, a existência ou não de alunos com necessidades educacionais especiais e, ainda, do nível de vivências nas práticas corporais comumente trabalhadas nos diferentes níveis de ensino. É importante ressaltar que a ambientação nas escolas foi acompanhada pelos preceptores e

orientador do núcleo, com momentos para conversas e discussões sobre essas vivências nas reuniões que se seguiram nesta fase do Programa.

No que concerne ao planejamento anual, optou-se, no grupo, por um projeto de ensino fundamentado do ponto de vista metodológico na abordagem crítico superadora (SOARES et al., 1992). Como o próprio nome prenuncia, essa abordagem pedagógica da Educação Física integra o grupo das progressistas críticas e se fundamenta no materialismo histórico dialético. Trata-se de uma concepção metodológica que entende ser o conhecimento elemento de mediação entre o aluno e o seu apreender (no sentido de construir, demonstrar, compreender e explicar para poder intervir) da realidade social complexa em que vive. Privilegia, sobretudo, uma dinâmica curricular que valoriza na constituição do processo pedagógico (SOARES et al., 1992). A definição por uma abordagem metodológica de natureza progressista crítica para fundamentar as práticas de intervenção na presente proposta pedagógica coaduna com os estudos realizados por Imbernón (2010) e Carvalho e Gil-Pérez (2011), ao postularem que a atualização e adequação do ensino às atuais finalidades da educação básica, conforme orienta as atuais Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), efetivadas pelo currículo oficial, requer saberes por parte dos professores que os possibilitem atuar de forma mais crítica e proativa sobre o processo de ensino-aprendizagem. E ainda que esses professores saibam atuar de forma crítica e reflexiva sobre a sua própria prática docente, conseguindo identificar as necessidades educacionais do meio onde atuam – especialmente quando se trata de escola pública – e sabendo agir sobre essas necessidades em favor da boa qualidade da aprendizagem escolar dos alunos que se encontram nessa fase de formação.

O processo de planejamento consistiu na elaboração de três planejamentos anuais, sendo que, para o ensino fundamental I e II, houve um planejamento que contemplou as turmas atendidas, levando-se em consideração a faixa etária e sequencialidade pedagógica do trabalho com as práticas corporais. Nesse sentido, tendo em vista as avaliações diagnósticas realizadas pelos residentes nas três escolas-campo na 2ª etapa, que consistiu na *ambientação do residente na escola*, era chegado o momento de se definir os conteúdos a serem desenvolvidos por nível de ensino nos planejamentos. O primeiro passo foi encorajar os residentes em realizar levantamentos em livros e bases de dados acerca da bibliografia especializada sobre o referido assunto, bem como com os respectivos preceptores. Ao final

de duas semanas de busca, foi possível reunir um acervo considerável sobre a Educação Física nos diferentes níveis de ensino da educação básica, além de sugestões de atividades e estratégias que pudessem contribuir no processo ensino aprendizagem dos conteúdos. A partir desse momento, as reuniões ganharam a estruturação de oficinas nas quais os acadêmicos eram encorajados a fazerem as leituras bem como estarem de posse dos itens do referido acervo, com vistas ao processo inicial de apropriação daqueles conhecimentos e elaboração dos planejamentos. Essa fase contou ainda com o acompanhamento dos preceptores e orientador do núcleo Educação Física.

Esses procedimentos corporificam o entendimento da importância de o professor balizar as práticas pedagógicas a partir das pesquisas científicas na forma da literatura especializada. Como afirmam Tardif e Lessard (2008), o trabalho docente se dá por ação de interferências e influências sobre a aprendizagem intencional, sistematizada e institucional de alguém. Nas palavras de Santos (2020), quanto mais o professor conseguir detectar as variáveis que possam estar presentes no processo ensino aprendizagem e conseguir compreender potencialidades e necessidades discentes que influenciam nesse processo, mais condições terá para interferir e influenciar em favor dessa aprendizagem, facilitando-a, melhorando-a, tornando-a mais rápida e eficiente.

Como mencionado anteriormente, a noção de trabalho coletivo estava presente nesta fase de planejamento. Os grupos foram definidos, sendo oito residentes por preceptor. Num primeiro momento, cada grupo de trabalho, que se encontrava responsável por um nível de ensino conduziria o planejamento anual para aquele nível de ensino, no entanto, num trabalho cooperativo e compartilhado entre todos os integrantes do núcleo. Desta forma, aconteceram reuniões por núcleo de trabalho e reuniões gerais especialmente para a elaboração dos planejamentos. Somado a isso, foi criado um grupo no *Whatsapp*, no intuito de otimizar a comunicação e compartilhamento de materiais como bibliografia e seções que compunham os planejamentos. A ideia difundida entre todos os residentes era de que os planejamentos eram de responsabilidades de todos, uma vez que os residentes em sua totalidade, num determinado momento, mediado pelo período dos rodízios nas escolas, iriam utilizar esses planejamentos para nortear as atividades de docência nas escolas-campo.

Assim, considerando as especificidades dos níveis de ensino a serem atendidas, as infraestruturas materiais e logísticas das escolas, foram elaborados os planejamentos com os

seguintes elementos estruturantes, conforme apresentado no Quadro 1. Vale ressaltar que foi criada uma seção intitulada *Atenção à diversidade* nos planejamentos. Essa demanda surgiu a partir das avaliações diagnósticas realizadas nas turmas atendidas durante a 2ª etapa do Programa denominada *Ambientação do residente na escola*, nas quais foi detectada uma parcela de alunos que possuíam necessidades educacionais especiais.

Quadro 1 – Elementos estruturantes dos planejamentos anuais

Nível de ensino	Bimestre(s)	Unidades didáticas	Nº de aulas
Educação infantil	1º bimestre (fev., mar, abr.)	Jogos e brincadeiras (adaptação relacionada ao carnaval); Jogos e brincadeiras (tradicional/cultura indígena)	16
	2º bimestre (mai., jun., jul.)	Danças do contexto comunitário e regional relacionadas às festas juninas; Brincadeiras de rua.	16
	3º bimestre (ago., set.)	Jogos e brincadeiras da cultura popular relacionados ao folclore	8
	4º bimestre (out., nov., dez.)	Esportes de marca e precisão (atletismo); Ginástica geral; Ginástica geral relacionada ao circo	21
Ensino fundamental I e II	1º bimestre (fev., mar, abr.)	Ginástica; Lutas	16
	2º bimestre (mai., jun., jul.)	Jogos e Brincadeiras; Esportes Coletivos	16
	3º bimestre (ago., set.)	Esportes não tradicionais (Bocha e Rugby); Esportes de rebater	10
	4º bimestre (out., nov., dez.)	Megaeventos	18
Ensino médio	1º bimestre (fev., mar, abr.)	Esportes (individuais e coletivos) tradicionais e não tradicionais	18
	2º bimestre (mai., jun., jul.)	Jogos e brincadeiras	16
	3º bimestre (ago., set.)	Ginásticas	8
	4º bimestre (out., nov., dez.)	Atividade Física e Saúde	20

Fonte: O autor (2019)

Em conformidade com a estratégia adotada no grupo, a elaboração dos planos de aula, conforme definidas nas unidades didáticas para todos os níveis de ensino, se deu de forma coletiva. Os residentes desenvolveram a primeira versão tendo em vista a realidade da escola e das turmas que seriam atendidas, a avaliação diagnóstica realizada por turmas nas escolas-campo e as possibilidades de sua inserção nas aulas de Educação Física, bem como a fundamentação metodológica a partir da abordagem crítico superadora. Nesse primeiro momento, a elaboração dos planos se deu nos grupos de trabalho compostos pelos residentes e os preceptores atuantes nas respectivas escolas-campo. Vencido o prazo definido, após a socialização dos planos de aulas entre todos os integrantes por e-mail e *WhatsApp*, foram realizadas reuniões com todos os integrantes do núcleo, em que foram discutidos os planos, sua viabilidade, haja vista os níveis de ensino para os quais eram elaborados, bem como aspectos didáticos metodológicos. Nesses momentos, buscou-se encorajar os residentes a se manifestarem sobre as questões que estavam em discussão. A intenção era que todos os integrantes, incluindo os preceptores, participassem ativamente no processo de elaboração dos planos de aulas que seriam colocados em prática nas escolas. Em outras palavras, que eles verdadeiramente se apropriassem daquelas intenções de aulas.

Esse trabalho manteve sua continuidade principalmente durante 3ª etapa do Programa - *Imersão na escola*, período em que os residentes estavam realizando as regências nas turmas atendidas. Para tanto, as reuniões gerais do núcleo, com a finalidade de discussão dos planos de aulas antecediam a sua efetivação na escola. Ressalta-se que, nessas reuniões, foi reservado um momento específico para o relato pelos residentes das situações observadas nas aulas anteriores ocorridas nas escolas. As discussões nessas reuniões permitiram que todos os residentes tomassem ciência dos aspectos e peculiaridades presentes nas turmas e nos diferentes níveis de ensino que estavam sendo atendidos por determinados residentes naquela etapa do rodízio. Dessa forma, uma situação problema ou êxito vivenciado por um grupo de trabalho que relacionado às turmas da educação infantil, ali relatada e discutida, representavam valiosas informações para os demais grupos que haveriam de atuar também naquele nível de ensino, uma questão de tempo. E para aqueles grupos que já haviam atuado naquelas turmas e/ou nível de ensino que estava sendo analisado a partir das vivências de outro grupo de trabalho, abria-se a oportunidade de tomar ciência das subjetividades presentes nas turmas como, por exemplo, as relações que se estabelecem entre professores

e a turma, como empatia ou mesmo certas dificuldades, a importância das estratégias empregadas pelo professor mediante situações que possam interferir na condução do processo ensino aprendizagem no cotidiano das aulas, bem como a maior aceitação ou não de uma determinada prática corporal pelos alunos de uma mesma turma.

Merece destaque relatar que, no decorrer da etapa de *imersão na escola* que aludia a carga horária mínima de 100 horas de regência de classe, estrategicamente, os residentes foram organizados em duplas. Cada dupla, com o acompanhamento permanente do preceptor, assumia uma turma, que no caso da disciplina Educação Física, consistia em duas aulas com duração de 50 minutos cada por semana. Foi adotado um esquema em que a dupla ficava responsável pelas aulas da semana, sendo que o protagonismo da regência era alternado. Dessa forma, nas duas aulas semanais, tinha-se uma aula em que um integrante da dupla assumia o protagonismo da regência, contando com apoio de seu parceiro da dupla. Na aula seguinte, os papéis eram invertidos.

Geralmente, no prazo de uma semana antes de uma aula, o respectivo plano passava por ajustes e adaptações pela dupla de residentes quando se fazia necessário e discutidos nas reuniões que aconteciam semanalmente entre os residentes e seus respectivos preceptores. Essa ação foi fundamental, principalmente, quando os residentes mudavam de escolas-campo em conformidade com o rodízio. Adicionalmente, essas duplas cumpriam uma hora nas escolas-campo em que se encontravam vinculadas. Esse período tinha como finalidade a realização de observações das turmas, da regência dos colegas residentes, coparticipação, bem como trabalhar nas anotações em seus diários de bordo. Assim, os residentes perfizeram a carga horária semanal de três horas na escola.

Concomitantemente, no decorrer da etapa de imersão na escola, foram desenvolvidas atividades de pesquisa. A partir de situações e/ou questões surgidas nas aulas regidas pelos residentes e discutidas nas reuniões, algumas se tornaram alvo de investigações pelo grupo de trabalho que estavam vivenciando tal situação. A resultante dessas investidas, que foram conduzidas pelo professor orientador, foram quatro trabalhos sob a forma de pôsteres, sendo três apresentados no Simpósio de Integração Acadêmica (SIA 2019), evento de iniciação científica, realizado, geralmente, no mês de outubro na Universidade Federal de Viçosa e um apresentado no XXI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e VIII Congresso Internacional de Ciências do Esporte, realizado Universidade Federal do Rio Grande do Norte

em setembro de 2019. Ao analisarem sob a ótica dos professores os saberes que subsidiam as suas práticas docentes, Tardif e Raymond (2000) observaram que os conhecimentos teóricos obtidos nas universidades não mantêm correspondência completa e satisfatória com os saberes da prática. Em um estudo realizado com acadêmicos do curso de licenciatura em Educação Física, Borges (2005) descreve um sentimento de rejeição por parte dos acadêmicos sobre o curso de formação inicial principalmente naqueles momentos em que não conseguiam articular teoria e prática quando estavam em campo realizando os estágios e as práticas de ensino. Assim, as ações desenvolvidas nesta proposta de práticas pedagógicas vislumbravam, sobretudo, um caminho para minimizar a dissonância entre teoria e prática e o distanciamento entre contexto de formação inicial e contexto de atuação profissional nos anos iniciais no magistério (CANDAU, 2011; ZEICHNER, 2013; GIROUX, 1997).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das constatações obtidas ao longo do desenvolvimento da proposta relatada neste artigo e considerando suas limitações, é possível afirmar que se tratou de um trabalho em que atividades desenvolvidas, em conformidades com as diferentes etapas definidas pelo Programa de Residência Pedagógica, oportunizaram aos acadêmicos do curso de licenciatura em Educação Física vivenciarem, de forma gradual e planejada, o exercício da docência alicerçados nos pressupostos teóricos das áreas de Didática e Metodologia do Ensino da Educação Física, tendo como eixos norteadores ordenamentos legais como a Base Nacional Comum Curricular e, de maneira mais específica, o Currículo Referência de Minas Gerais, tendo o constante acompanhamento de preceptores e orientador acadêmico.

Para além das intenções estabelecidas na proposta elaborada, a partir das etapas definidas no edital do Programa, os depoimentos dos residentes, nas reuniões semanais, ocorridas no decorrer da execução do Programa, evidenciaram a importância do planejamento coletivo para o trato didático pedagógico das diversas práticas corporais trabalhadas nos diferentes níveis que compõem a educação básica nas escolas-campo. Chamou a atenção as possibilidades percebidas pelos residentes como implicação direta do ato de planejar as ações pedagógicas, o repensar dessas ações, haja vista a imprevisibilidade que marcou determinados momentos na execução dos planejamentos anuais nas escolas,

bem como a aquisição de novas aprendizagens e conhecimentos por meio das pesquisas, leituras e discussões no decorrer da proposta de práticas pedagógicas.

No decorrer da efetivação da presente proposta de práticas pedagógicas, converteram-se em lugar comum as discussões enriquecedoras que contemplavam a docência em Educação Física a partir da profusão dos saberes que alicerçam a atuação do professor. Destacou-se a problematização do fazer pedagógico, a necessidade de reflexão e ainda de estabelecimento de estratégias no cotidiano das aulas nas escolas-campo pelos residentes. Nas ocasiões de planejamentos coletivos, na elaboração dos planos de aulas, os momentos de problematização foram estruturados para acontecerem em períodos: no início, com questões pertinentes ao tema da aula e, no final, no círculo de discussão. As situações de aprendizagem que aconteciam no decorrer da aula se tornavam questões a serem problematizadas teoricamente.

A partir das recorrentes discussões ocorridas durante as reuniões com o grupo sobre situações que aconteciam durante as aulas regidas pelos residentes como, por exemplo, a sobrepujança masculina as quais, na maioria das vezes, não se sustentavam na argumentação dos meninos como a falta de habilidade motora e o pouco interesse por parte das meninas pelas atividades propostas, a predileção por uma determinada prática corporal se comparada às demais, a demanda por atenção e adaptação de procedimentos e atividades com vista a atender alunos que possuíam necessidades especiais, as condições materiais das escolas-campo, e outras, indubitavelmente instigaram uma parcela considerável dos residentes terem uma visão mais complexa do magistério em Educação Física nos diferentes níveis da educação básica.

Nessa direção, ressalta-se que os significados que os acadêmicos dos cursos de licenciatura constroem no decorrer da formação inicial, potencializam lhes elementos para que possam surgir novas propostas e possibilidades de abordar os conteúdos inerentes à Educação Física escolar. Sobretudo, esses significados contribuem, diretamente, na construção de uma identidade profissional docente.

Desta forma, promover propostas de práticas pedagógicas com vistas a implementar a formação inicial de futuros professores para a educação básica, é um esforço que merece ser concretizado. Assim, sugerem-se novas propostas de vivências sobre o tema

que possibilite, sobretudo, o acesso à articulação e apreensão de saberes e seus procedimentos pelos futuros licenciados em Educação Física.

Agradecimento

A CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

REFERÊNCIAS

- BLOCK, O.; RAUSCH, R. B. Saberes Docentes: Dialogando com Tardif, Pimenta e Freire. **Unopar Científica Ciências Humanas e da Educação**. Londrina, v. 15, n. 3, p. 249-254, Out. 2014.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP Nº 02/2015, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, 02 jul. 2015. Seção I, p. 8-12.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP Nº 02/2019, 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). **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 fev. 2020. Seção I, p. 87-90.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP Nº 01/2002, de 18 de fevereiro de 2002. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de fev. 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versaorevista.pdf>>. Acesso em: 20/03/2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 20 dez. 1996.
- BORGES, C. A formação dos docentes de educação física. In: BORGES, C.; DESBIENS, J. F. (Orgs.). **Saber, formar e intervir para uma educação física em mudança**. Campinas: Autores Associados, 2005.
- CANDAU, V. M. **Rumo a uma nova didática**. 21ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CARVALHO, A. M. P. C.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes médicas, 1997. p. 157-163.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Tradução Silvana Cobucci Leite. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Editora da Unesp, 2010.

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

QUARANTA, A. M.; PIRES, G. L. Histórias de vida e experiências docentes no estágio supervisionado de licenciandos em Educação Física – modalidade EAD. **Movimento**, Porto Alegre, v.19, n. 2, p. 185-205. Porto Alegre, 2013.

ROCHA, M. T. S.; PAIXÃO, J. A. P. Estágio curricular supervisionado e profissionalização docente na percepção de acadêmicos do curso de licenciatura em educação física. **Horizontes**, v. 36, n. 3, p. 187-199, set. /dez. 2018.

SANTOS, R. O trabalho de conclusão de curso em um grupo de licenciandos em Ciências Biológicas. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**. Mossoró, v. 6, n. 16, 2020.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Currículo Referência de Minas Gerais: Educação Física**, 2019. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/> Acesso em 20/03/2020.

SOARES, C. et al. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

ZEICHNER, K. M. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos: como elas afetam vários países do mundo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

Revisão gramatical realizada por Sonia Maria Dal Sasso.

E-mail: sdsasso@uol.com.br

RECEBIDO 03 DE SETEMBRO DE 2020.

APROVADO EM 06 DE DEZEMBRO DE 2021.