

## APRENDIZAJE DE LA ENSEÑANZA EN EL PROGRAMA RESIDENCIA PEDAGÓGICA

*Dijnane Vedovatto*

[dijnane@ufscar.br](mailto:dijnane@ufscar.br)

<https://orcid.org/0000-0002-7435-6849>

*Universidade Federal de São Carlos - UFSCar  
São Carlos, Brasil.*

*Regina Zanella Penteado*

[rzpenteado@uol.com.br](mailto:rzpenteado@uol.com.br)

<https://orcid.org/0000-0002-2357-9380>

*Universidade Estadual Paulista - UNESP Rio Claro  
Rio Claro, Brasil.*

*Denise Souza Sims*

[denisessims@gmail.com](mailto:denisessims@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-4924-4618>

*Prefeitura Municipal de Araraquara  
Araraquara, Brasil.*

**Recibido:** 27/01/2022 **Aceptado:** 09/11/2022

### Resumen

Este artículo aborda el aprendizaje de la enseñanza en el Programa Residencia Pedagógica (PRP), en el contexto de una alianza entre la universidad y la escuela. El objetivo es analizar el aprendizaje de saberes docentes por parte de los residentes del PRP. Metodología: investigación cualitativa que involucró a miembros de un núcleo PRP en asociación entre una Institución de Educación Superior (IES) pública y tres escuelas estatales de Educación Básica en São Carlos (SP - Brasil). Son participantes: 24 residentes (R) de la Licenciatura en Educación Física (EF); una docente (D) de la IES y tres profesores de Educación Física preceptores (P) en las escuelas. La recopilación de datos implicó: observación de las reuniones del PRP; grupo focal y cuestionario. Se utilizó el Análisis de Contenido, del cual surgieron los ejes temáticos: 1) El *entrelugar* entre la universidad y la escuela; 2) Proceso de aprendizaje, movilización y / o constitución de saberes docentes; y 3) Principales agentes mediadores en el aprendizaje. Conclusión: el PRP puede configurar el *entrelugar* de la inducción profesional de los docentes, favoreciendo el aprendizaje de los saberes docentes y contribuyendo a la construcción de la profesión docente.

**Palabras-clave:** Formación del profesorado; Residencia Pedagógica; Saberes Docentes; Profesionalización Docente; Educación Física.

## APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

### Resumo

Este artigo trata da aprendizagem da docência no Programa Residência Pedagógica (PRP), em contexto de parceria entre universidade e escola. O objetivo é analisar a aprendizagem da docência por residentes do PRP. Metodologia: Pesquisa qualitativa que envolveu integrantes de um núcleo do PRP desenvolvido em parceria entre uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública e três escolas estaduais de Educação Básica de São Carlos (SP - Brasil). Participaram da pesquisa: 24 residentes (R) do Curso de Licenciatura em Educação Física/EF; uma docente orientadora (O) da IES e três professores de EF, preceptores (P) dos residentes nas escolas. A coleta de dados envolveu observação das reuniões de PRP, grupos focais e questionário. Foi empregada a Análise de Conteúdo, da qual emergiram os eixos temáticos: 1) O *entrelugar* universidade e escola; 2) Processo de aprendizagem, mobilização e/ou constituição de saberes docentes; e 3) Principais agentes mediadores da aprendizagem. Conclusão: o PRP pode configurar o “*entrelugar*” da indução profissional de professores, favorecer aprendizagens de saberes docentes e contribuir para a construção da profissão docente.

**Palavras-chave:** Formação de Professores; Residência Pedagógica; Saberes Docentes; Profissionalização Docente; Educação Física.

## LEARNING OF TEACHING IN THE PEDAGOGICAL RESIDENCE PROGRAM

### Abstract

This article addresses the learning of teaching in the Pedagogical Residency Program (PRP), in the context of a partnership between university and school. The objective is to analyze the learning of teaching knowledge by PRP residents. Methodology: Qualitative research involving members of a PRP core developed in partnership between a public Higher Education Institution (HEI) and three state schools of Basic Education in São Carlos (SP - Brazil). Participants: 24 residents (R) of the Licentiate Degree in Physical Education (PE); one faculty advisor teacher (A) and three PE teachers, preceptors (P) of residents in schools. Data collection involved observation of PRP meetings, focus groups and questionnaires. Content Analysis was used, from which the thematic axes emerged: 1) The *between-place* university and school; 2) Learning process, mobilization and/or constitution of teaching knowledge; and 3) Main mediating agents of learning. Conclusion: the PRP can configure the “*between-place*” of the professional induction of teachers, favoring the learning of teaching knowledge and contributing to the construction of the teaching profession.

**Keywords:** Teacher Training; Pedagogical Residence; Teaching Knowledge; Teacher Professionalization; Physical Education.

### Introdução

Este artigo trata da aprendizagem da docência no Programa Residência Pedagógica/PRP, na formação inicial de professores, no âmbito da parceria entre uma Universidade pública e escolas de Educação Básica.

Nóvoa (2019-a) identifica o processo de metamorfose da escola na contemporaneidade de modo a tecer uma análise centrada na organização da escola e nas políticas educativas e

defende a necessidade de uma nova institucionalidade na formação de professores. Para ele, a mudança na formação de professores implica a criação de um novo ambiente para a formação profissional docente, juntando em triângulo as universidades, a profissão docente e as escolas da rede, com o reforço e a valorização das dimensões profissionais, tanto na formação inicial e continuada quanto no trabalho docente, mediante um trabalho coletivo dos professores. Nesta direção, a atividade docente é espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes e de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos da docência (ALMEIDA, BIAJONE, 2007).

Uma revolução na formação docente requer, portanto, uma aproximação entre a formação e o campo profissional, em que ganhe centralidade o trabalho docente e, sejam enfatizados, a identidade profissional docente e o protagonismo dos professores da Educação Básica (VEDOVATTO, SOUZA NETO, 2015). Neste bojo, os saberes docentes são postos em evidência e constituem um desafio para a formação de professores e a profissionalização do ensino (TARDIF, 2000, 2013 e 2016), pois a profissionalização docente requer um repertório de saberes de referência (GAUTHIER *et. al.*, 1998; TARDIF, 2013; TARDIF, LESSARD, 2005; NÓVOA, 2014). Desta feita, no âmbito de algumas perspectivas de projetos de profissionalização docente emerge a preocupação com o processo de aprendizagem dos saberes docentes.

Tardif (2013 e 2016) considera que os saberes docentes são temporais, plurais (disciplinares, curriculares, profissionais e da experiência), compósitos, heterogêneos, personalizados e situados. Os saberes docentes estão ancorados no trabalho real do professor e marcados pelo contexto socioeducacional e institucional de atuação docente.

Dado que a docência é um trabalho interativo que tem como objeto de trabalho os seres humanos, cabe assinalar que os saberes docentes carregam as marcas do humano - eles se encontram articulados às interações humanas e aos símbolos, valores, sentimentos, comportamentos, discursos, atitudes e maneiras de ser que elas abarcam sendo passíveis de interpretações e de decisões (TARDIF, LESSARD, 2005; TARDIF, 2013 e 2016).

Ao tratar dos saberes docentes de professores de Educação Física, Borges (2005) identifica uma origem plural (ao mesmo tempo individual e social) e estão ligados à história de vida e às experiências pré-profissionais dos professores (socialização primária e grupos sociais). Segundo Borges (2005; p. 185) os saberes docentes dos professores de EF se relacionam aos

“conhecimentos relativos a diferentes modalidades esportivas, conhecimentos técnicos e pedagógicos aplicados ao ensino de um esporte qualquer, de competências e de *savoir-faire*” e estão ancorados na situação de atuação em sala de aula.

Borges e Desbiens (2005) identificam que há um interesse e uma atenção crescentes voltados ao tema dos saberes docentes, nas reformas educacionais e nas pesquisas em educação. A despeito disso, Tardif (2000, 2013 e 2016) indica que pouco se sabe sobre os saberes docentes. Faltam estudos que possibilitem “legitimar um repertório de conhecimentos sobre o ensino a partir do que os professores são, fazem e sabem” (ALMEIDA, BIAJONE, 2007; p.292).

Em vista da necessidade de se pensar a formação de professores como uma formação profissional, Nóvoa (2017; p.1105) insiste na coda da “importância da profissão para a formação e da formação para a profissão”. Deste modo, o período de indução profissional, o tempo *entre-deux*, entre o fim da formação inicial e o princípio do exercício profissional docente, é considerado decisivo para a formação de um professor, devendo ser alvo organizador do currículo de formação, a estabelecer uma ponte entre a universidade e as escolas (NÓVOA, 2019-a e 2019-b).

Cruz, Farias e Hobold (2020, p.3) problematizam o conceito de indução profissional docente em meio a possibilidades e fragilidades do início da carreira docente: “começar nunca é fácil, ainda mais quando se refere a começar um exercício profissional complexo como é o trabalho do professor que, entre outras características, é interativo, multidimensional e contingente”. Para estas autoras, a indução profissional docente é um constructo afinado com a necessidade de a docência configurar como espaço de formação, de acolhimento, de acompanhamento e de desenvolvimento profissional dos professores iniciantes ou principiantes durante a sua inserção profissional (a socialização profissional que envolve as primeiras aprendizagens dos fazeres da docência), acompanhando-os e ajudando-os a superarem o trânsito do papel de estudante para o de professor. No delineamento deste construto, as autoras identificam algumas concepções que gravitam em torno de algumas necessidades, dentre as quais: a formação profissional; a socialização profissional; o desenvolvimento profissional; a imersão na cultura profissional (o ensino e a escola); a atratividade e a retenção de professores na carreira; uma proposta específica para um tempo entre a formação inicial e a continuada.

A indução se define, pois, pelo acompanhamento orientado do professor em situação de inserção profissional tendo por base um projeto colaborativo de assistência, apoio e mentoria, que se traduz em estar junto e fazer-se presença durante o caminho por

meio da escuta, das trocas, das narrativas e suas análises (CRUZ, FARIAS, HOBOLD, 2020; p.13).

Cruz, Farias e Hobold (2020) assinalam que a indução docente requer investimentos e ações intencionais, sistematizadas, além de programas e políticas públicas. Contudo, dentre as pesquisas brasileiras sobre indução profissional docente que estes autores analisaram, não foram identificados programas ou políticas com esta finalidade.

Por sua vez, Nóvoa (2019-a e 2019-b) entende que os estágios e os programas de residência docente são formas de indução profissional - se concebidos como espaços de transição entre a formação e a profissão, podem instaurar processos coletivos de trabalho e sublinhar a profissionalidade docente em uma pluralidade de dimensões.

O estágio curricular supervisionado é considerado um momento de fundamental importância na formação inicial e continuada de professores que se dá na parceria entre a universidade e a escola (VEDOVATTO IZA, SOUZA NETO, 2015; SOUZA NETO, SARTI, BENITES, 2016). Nesta direção, diversos autores assinalam a primazia do estágio como lugar de constituição da identidade profissional docente (BATISTA, PEREIRA, GRAÇA, 2012; GOMES *et al.*, 2013; SOUZA NETO, SARTI, BENITES, 2016; PIRES *et al.*, 2017; RIBEIRO, VEDOVATTO, 2019-a e 2019-b). No estágio as relações sociais e as interações do licenciando com outros agentes do espaço escolar são consideradas cruciais para o processo de constituição da identidade profissional docente - dado que a identidade é um fenômeno de natureza dinâmica e relacional, baseada no reconhecimento por outros atores sociais e na diferenciação (BATISTA, PEREIRA, GRAÇA, 2012; BATISTA, BRAGA; 2021). Cabe observar que o estágio curricular supervisionado viabiliza um protagonismo de estagiários e professores na construção de uma cultura de colaboração na docência (BATISTA, PEREIRA, GRAÇA, 2012; VEDOVATTO IZA, SOUZA NETO, 2015).

Batista e Braga (2021) assinalam a importância da divulgação da experiência de projetos que, na Educação Física, se voltam para a formação dos estagiários em dinâmica de colaboração entre universidade e escola e contribuem para a construção das identidades profissionais de formandos e de formadores.

Como parte de um movimento que busca, de um lado, compor um laço formativo de concretização da relação teoria-prática e de aproximação entre universidade e escolas; e, de outro lado, suscitar a reflexão acerca do estágio na formação docente, Gatti (2021) e Souza e

Gama (2021) observam que os programas brasileiros de iniciação à docência vêm se constituindo em uma política nacional de formação de professores.

O Programa Residência Pedagógica/PRP, é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso (BRASIL, 2018).

O PRP visa melhorar a qualidade da formação inicial de professores, dado que o programa propicia: a aproximação entre formação de professores e campo de trabalho docente; o aperfeiçoamento da formação prática dos professores; o protagonismo da rede de Educação Básica e a aproximação das culturas acadêmica e escolar na formação docente; e a reformulação do estágio supervisionado nos Cursos de Licenciaturas (BRASIL, 2018; GATTI *et al.*, 2019; MELLO *et al.*, 2020).

Contudo, Gatti (2021) constata a escassez de estudos sobre o PRP, as suas formas de implementação, os modelos de gestão, o papel dos agentes envolvidos e as contribuições do programa para a formação docente.

Com base no exposto, este artigo tem por objetivo analisar a aprendizagem de saberes docentes por participantes do Programa Residência Pedagógica (PRP) - núcleo de um subprojeto institucional de um Curso de Licenciatura em Educação Física (EF) de uma Universidade Federal no Brasil.

## **Metodologia**

Este artigo resulta de uma pesquisa qualitativa<sup>1</sup> que se vale de um estudo de caso descritivo e exploratório (GIL, 2008) contextualizado em um núcleo do Programa Residência Pedagógica/PRP desenvolvido em parceria entre um Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de São Carlos/UFSCar e três escolas públicas estaduais, no município de São Carlos, interior do Estado de São Paulo, Brasil.

### **Programa Residência Pedagógica**

O PRP visa promover a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. O programa é efetivado em um total de 440 horas de atividades

---

<sup>1</sup> A pesquisa que deu origem a este artigo obteve aprovação CEP 3.357.758.

sendo destinadas: 60 horas de ambientação na escola e 320 horas de imersão - 100 horas de regência, incluindo o planejamento e a execução de pelo menos uma intervenção pedagógica - e 60 horas para a elaboração de relatório final, a avaliação e a socialização das atividades realizadas (BRASIL, 2018).

O PRP atribui destaque ao papel do professor em exercício na escola de Educação Básica (denominado Preceptor) e salienta uma preocupação com a aproximação com o licenciando (denominado Residente), expressa em esforços para que o acolhimento do residente na escola ocorra de modo cuidado e planejado, sob o acompanhamento por um docente da Instituição de Ensino Superior/IES (denominado Orientador). Na IES o programa conta com uma coordenação institucional; e é constituído por subprojetos correspondentes a diversos núcleos de Cursos de Licenciatura, cada qual com um (01) Orientador, três (03) Preceptores e vinte e quatro (24) Residentes (BRASIL, 2018).

### **O PRP da UFSCar**

Nas Licenciaturas da UFSCar, os Estágios Curriculares Supervisionados são compreendidos como um espaço de construção da identidade docente, marcados pela relação entre estagiário, docentes, alunos da escola e equipe de gestão escolar, a partir de uma construção conjunta de regências e de projetos. Este fato possibilita a vinculação dos ECS com o PRP, devido à proximidade da compreensão acerca do campo do estágio do projeto pedagógico dos cursos de licenciaturas com os requisitos do PRP (SOUSA, 2019).

Logo, os objetivos do PRP, instituídos pelo projeto institucional da UFSCar, foram: 1) Aprofundar com licenciandos e professores da Educação Básica (preceptores) reflexões que envolvem as temáticas, bem como os aspectos teóricos e metodológicos que fundamentam os estágios obrigatórios; 2) Estudar com licenciandos e preceptores temáticas relacionadas ao conceito de estágio compartilhado, considerando-se os dois pilares do programa: colaboração e identidade docente; 3) Analisar, refletir e elaborar de forma compartilhada atividades e projetos de ensino que possam contribuir com as práticas docentes dos futuros professores; e 4) Contribuir tanto com a formação inicial dos futuros professores quanto com a formação continuada de professores da Educação Básica que atuam como preceptores.

O PRP da UFSCar é, assim, dividido organizacionalmente em um projeto institucional em comum e em vários núcleos com subprojetos das diversas áreas do conhecimento, respeitando as particularidades de cada curso e área. As ações do PRP/UFSCar foram delineadas

a partir de três eixos, sendo: 1) identificando a escola e o seu entorno; 2) a imersão na escola; e 3) articulação entre teoria e prática (SOUSA, 2019).

Na UFSCar o PRP contempla as Licenciaturas das áreas de Educação Especial, Educação Física, Física, Letras, Matemática, Música, Pedagogia e Química dos campi São Carlos e Sorocaba), sendo previsto, no projeto institucional da Universidade, que o PRP esteja vinculado à disciplina de Estágio Curricular Supervisionado/ECS (UFSCAR, 2018).

A pesquisa que originou este artigo focalizou o PRP da UFSCar - Licenciatura em Educação Física/EF, desenvolvido em parceria com três escolas públicas estaduais de Educação Básica do município de São Carlos, interior do Estado de São Paulo, Brasil.

O PRP da EF da UFSCar foi desenvolvido de modo presencial, entre fevereiro e dezembro de 2019 (anteriormente à pandemia de Covid-19). As ações do programa envolveram a imersão dos residentes nas escolas, junto aos preceptores. Já na Universidade foram realizadas as reuniões envolvendo todos os (Rs, Ps e O).

O enfoque do presente artigo recai na aprendizagem da docência por residentes do PRP/UFSCar - subprojeto da Educação Física (EF).

### **Participantes e coleta de dados**

Os participantes são 24 Residentes matriculados na licenciatura, três Professores Preceptores das escolas e uma docente Orientadora da Universidade (O). Para efeito da pesquisa deste artigo os participantes do PRP foram identificados por siglas e números: Residentes (R1, R2, R3 sucessivamente até R24); Preceptores (P1, P2 e P3) e Orientadora (O). Todos os participantes concederam o aceite para participação na pesquisa que originou este artigo e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Para a coleta de dados foram empregados: a) questionário (LAKATOS, MARCONI, 2003); b) observação (GIL, 2008); e c) grupos focais (GONDIN, 2003).

O questionário (Q) foi desenvolvido na plataforma *Google Forms* e foi respondido pelos residentes, de modo on-line, no primeiro semestre de 2019. O questionário contou com questões fechadas e abertas e teve por objetivos caracterizar: o perfil dos residentes; as suas expectativas referentes ao PRP; e como avaliam o papel da universidade e da escola para a formação docente.

A observação se deu nas reuniões do PRP e contou com um roteiro estruturado envolvendo aspectos de: 1) Organização e preparação das reuniões e atividades a serem



realizadas nas escolas); 2) Inserção profissional - temas, experiências, questões, dificuldades e facilidades; e 3) Avaliação relacionada às experiências da docência nas escolas. Foram observadas 24 reuniões do PRP com duração de 1h30 cada. Aspectos das ações e das discussões (incluindo alguns excertos discursivos) desenvolvidas pelos participantes nas reuniões do PRP foram registrados em um diário de campo.

Foram realizados três grupos focais (GFs: GF1, GF2 e GF3), ao final de cada semestre (primeiro semestre/1s; segundo semestre/2s), com duração de 1h a 2h cada. A organização dos participantes em cada GF se deu em função da vinculação dos integrantes a cada uma das escolas-campo, sendo que cada GF foi constituído por oito residentes, um professor preceptor e um docente orientador. Os grupos focais foram registrados por vídeo-gravação e, posteriormente, os discursos proferidos foram transcritos.

Os resultados foram constituídos por dados oriundos de sínteses de: respostas ao questionário (Q); descritivos de registros das observações (Obs) e transcrições de trechos discursivos do grupo focal (GF).

Os dados foram analisados mediante a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016), a qual compreende as fases de: pré-análise; exploração do material; tratamento dos dados; inferência e interpretação.

Os resultados que emergiram da Análise de Conteúdo constituem excertos os quais foram organizados por eixos temáticos e categorias temáticas.

O item a seguir apresenta os resultados referentes ao tema “Aprendizagem da Docência - Saberes Docentes” com foco nos participantes residentes.

Para cada eixo temático e categoria temática são apresentados excertos identificados em função do participante. Desta maneira, o residente é identificado pela letra *R*; o professor pela letra *P* e a docente orientadora pela letra *O*. No caso dos residentes, a letra *R* é também seguida do número que identifica o participante na pesquisa: 1 a 24). Além disto, a origem dos excertos é identificada por letras relativas à estratégia metodológica de coleta do dado na pesquisa, sendo a letra *Q* referente a dado oriundo de respostas ao questionário e *GF* ao grupo focal.

### **Aprendizagem da Docência - os Saberes Docentes no PRP**

A Análise de Conteúdo evidenciou que o tema da “Aprendizagem da Docência - Os Saberes Docentes no PRP” emerge a partir de três eixos temáticos:

Eixo 1 - O *entrelugar* universidade e escola - questões, problemas, dificuldades e/ou facilidades e potencialidades;

Eixo 2 - Processo de aprendizagem, mobilização e/ou constituição de saberes docentes;

Eixo 3 - Principais agentes sociais mediadores da aprendizagem.

**Eixo 1 - O *entrelugar* universidade e escola - questões, problemas, dificuldades e/ou facilidades e potencialidades.**

Emergiram questões referentes à mediação propiciada pelo PRP e pelas facilidades oferecidas pelo programa aos licenciandos, no tocante à parceria Universidade e Escola e ao acesso e presença dos residentes nas escolas de Educação Básica:

*A Universidade facilita a entrada nas escolas, isso é ponto positivo. A burocracia é grande e ficaria bem complicado se fosse só por conta própria. Ajuda e auxilia em alguns pontos, de como agir (R13 - Q).*

*Essa questão do estágio aproxima, é um ponto que acho que é muito positivo no meu ver (...) eu acho que poderia ter mais pontes como essa. O Residência, por exemplo, acho que anda junto com o estágio, mas já é uma coisa além, já aproxima mais do que só o estágio em si (R14 - GF2).*

*Essas coisas mais básicas; até a parte de reflexão mesmo, da minha regência com os alunos e com os professores que estão responsáveis por mim, essa troca, sim, tem muita relação. Se eu fosse pra uma escola sem entrar numa Universidade eu seria como os alunos, sabe, perdido! (R6 - GF1).*

As potencialidades do PRP também foram identificadas no que diz respeito ao programa oportunizar, aos residentes, o conhecimento da realidade escolar da Educação Básica. De modo que as “condições específicas de cada escola, de material e de organização do apoio das direções e coordenações” (R14 - GF2), são proporcionadas por meio do PRP que “consegue proporcionar aos licenciandos, oportunidades e maneiras deles vivenciarem a prática e a realidade do ambiente escolar” (R9 - Q), e permite “perceber a realidade dos ambientes escolares” (R3 - Q).

O PRP dinamiza a formação docente quando favorece a relação teoria e prática e oportuniza reflexões e trocas de experiências e conhecimentos:

*Eu vejo assim como um ciclo sabe (...) os alunos lá dentro fazendo essa troca (...) Eu vejo como uma engrenagem mesmo, girando (R15 - GF2).*

*Através da escola é que se é possível fazer a conexão da teoria com a prática (...) acredito que quando a escola aceita receber os estagiários e lhes proporciona uma*

*experiência que enriquece o currículo e o conhecimento, esta é uma escola que se preocupa com as formações futuras e valoriza, não apenas o aprendizado do estudante, mas, a profissão de professor (R23 - Q).*

O questionário permitiu que R19 expressasse a importância do papel da professora Orientadora da Universidade, em subsidiar os participantes do PRP com sugestões de leituras de textos que oferecem aportes teórico-conceituais para discussões e reflexões tecidas nas reuniões do PRP. O participante R4 (GF1) partilha da mesma percepção “Agora eu estou embasando essa teoria (...) eu me sinto mais preparado com mais repertório para refletir sobre o que está acontecendo”.

Do mesmo modo, R3 destacou a importância formativa das reuniões do PRP para se ter uma visão geral daquilo que acontece nas escolas, além de uma leitura ampliada dos problemas e da possibilidade de refletir coletivamente sobre eles.

Já nos Grupo Focais outros residentes (R4 e R6 - GF1/1; R19 e R20 - GF3/1; R12, R13 e R19 - GF3/2) relataram que houve maior articulação entre o que eles aprendem na Universidade - nas disciplinas curriculares, estreitadas por conteúdos como metodologias do ensino, didática, atividades para o planejamento das aulas e adaptações necessárias às aulas de Educação Física no ambiente escolar - e a prática da docência. Para estes residentes, a aquisição do repertório de conhecimentos para as aulas foi favorecida a partir do processo de reflexão aprendido na Universidade e desenvolvido nas reuniões do PRP, fomentado pela partilha das experiências oportunizadas pela ida às escolas.

A articulação entre escola e Universidade foi essencial para a formação dos futuros professores, de modo que os residentes indicam a necessidade dessa imersão no ambiente escolar, estabelecendo uma relação entre os seminários práticos das disciplinas curriculares e a realidade da escola (R23 - Q; R3 e R10 - GF1/2).

Ademais, as experiências e aprendizagens proporcionadas possibilitaram, aos residentes, desenvolver um sentimento de segurança para agir frente às dificuldades e possibilidades da docência. Os saberes mobilizados pelos residentes nas situações de prática pedagógica são elementos cruciais de reflexão e análise da prática para a formação docente (ALTET, 2001).

Entretanto, vale notar que os residentes (R8 e R14 - GF1/1; R1, R9, R20 e R21 - GF2/2; R3, R5, R10 e R12 - GF3/2), a despeito das dificuldades e dos impasses relatados, consideram que os desafios e as possibilidades que o PRP oferecem agregam experiências formativas e

saberes que se desdobram em desenvolvimento profissional docente e fazem com que eles se sintam seguros e preparados para atuarem na educação básica.

*É experimentar e vivenciar aquilo que vai ser o seu futuro (R9, Q).*

*O primeiro dia que eu fui para a escola, eu era um revolucionário: - Vou para a escola e vai ser da hora! E aí que essa magia do começo, ela foi se perdendo, mas ela foi (...) Nossa estou lá fazendo! Mas essa energia foi se transformando para ser gasta com coisas muito mais coerentes, assim... E não com uma emoção de que como ser um professor é lindo: - Ah meu deus, que profissão! Ela foi gasta com atitudes pedagógicas assim, saber a hora de falar, mediar um conteúdo, mediar um conflito... Eu não me senti menos enérgico de estar lá, mas às vezes vejo que essa energia mudou de alguma maneira (R4 - GF1).*

*A gente tinha uma noção do que a gente ia encontrar lá, mais ou menos. Só que foi lá que a gente viu mesmo o que nos espera na carreira, na profissão. Então eu acho que foi bem válido (...) eu já tinha tido um contato com a escola, mas nesse semestre com o estágio com o residência foi algo mais profundo que no semestre passado (R21 - GF3).*

*O estágio e o “Residência” são fundamentais tanto na formação acadêmica quanto profissional justamente por trazer essa experiência do campo de trabalho (...) Porque se a gente não tivesse essa experiência eu acho que a gente chegaria para atuação sem bagagem nenhuma, sem experiência, sem nada. Eu acho que isso de certa forma prepara a gente para o futuro (R19 -GF3).*

O PRP permite o enfrentamento de algumas questões e superação de alguns dos problemas e dificuldades da formação docente, que diz respeito a fazer da escola também o lugar de formação (inicial e continuada) dos professores, ao favorecer a parceria universidade-escola, no “*entrelugar*” da indução profissional, entre a formação e a profissão (NÓVOA, 2017, 2019-a e 2019-b). Contudo, neste “*entrelugar*”, uma das principais descobertas dos residentes se relacionaram com a identificação dos problemas da precariedade das condições organizacionais, estruturais e materiais de algumas escolas.

Um dos aspectos importantes da aprendizagem do licenciando de EF acerca do trabalho docente se refere à visão dos residentes sobre a disciplina de EF escolar, bem como às concepções por eles construídas, acerca da docência de EF e do que é ser professor de EF. Nesta direção, diversos residentes expressaram, seja nas reuniões do PRP ou nos Grupos Focais (R13, R23, R14 e R8 - GF1/2; R2 - GF2) as percepções acerca das dificuldades para a prática docente na disciplina EF, principalmente problemas de escassez de materiais esportivo-didático-

pedagógico; de infraestrutura inadequada e falta de limpeza das quadras e, também, de falta de interesse dos alunos para com a aula de EF.

Neste sentido, na percepção de diversos residentes (R23 e R14 - GF1/2; R15 e R6 - observação), emerge o problema de uma cultura escolar de desvalorização da disciplina de EF e de falta de reconhecimento de sua importância enquanto componente curricular, com efeitos de baixa adesão e de fraca participação ativa dos alunos nas aulas de EF escolar.

Um panorama complexo da realidade do trabalho docente demanda “considerar o sofrimento e as dificuldades que acompanham o processo atual de decomposição e recomposição do ofício docente” (TARDIF, MOSCOSO, 2018; p.404).

Os Grupos Focais possibilitaram identificar percepções e preocupações dos residentes referentes à constatação de problemas das condições de trabalho docente, como relativos à falta de materiais e espaços adequados para as aulas de EF (R2 - GF1/2). Cruz, Farias e Hobold (2020) assinalam a importância da indução profissional docente não se abster de uma compreensão crítica das condições objetivas de trabalho dos professores, as quais por vezes se apresentam inadequadas e outras vezes precárias.

Já a observação das reuniões do PRP mostrou que os residentes notaram um desinteresse dos escolares referente à EF escolar, fato este que se tornou objeto de discussões e reflexões, culminando na identificação de necessidades que desafiam os futuros professores, tais como: de esclarecimento sobre a importância da EF na Educação Básica; de um alargamento da compreensão acerca desta disciplina curricular e de canalização de esforços para promover o interesse dos alunos referente à EF escolar. Estas necessidades nortearam o planejamento conjunto das intervenções (regências de ensino), por residentes e preceptores e mobilizou alguns residentes (R23 e R14 - GF1/2; R6 e R15 - observação) para elaboração de relatos de experiência sobre a temática, para serem apresentados em eventos científicos e congressos da área de formação de professores.

A reflexão e a pesquisa são fundamentais para a formação de um repertório de saberes docentes – os saberes experienciais ou práticos dos professores precisam ser conhecidos, desvelados, objetivados, analisados, validados e formalizados como saberes de referência (GAUTHIER *et. al.*, 1998; TARDIF, 2013 e 2016; TARDIF, MOSCOSO, 2018).

As observações das reuniões do PRP também mostraram que as reflexões se materializaram na produção de relatos de experiência apresentados por alguns dos participantes

em alguns eventos acadêmicos e científicos que tratam da temática da formação docente. Os residentes destacaram a valorização da participação dos licenciandos em parceria com os professores das escolas em eventos científicos e acadêmicos que oportunizam as “trocas de experiências”.

Do mesmo modo, as observações evidenciaram que os esforços, dos residentes, para promoverem a participação dos alunos nas aulas de regência de ensino que integram as atividades do PRP sob suas responsabilidades envolveram a busca de estratégias que possibilitem: estabelecer regras em conjunto entre residentes, preceptores e alunos; desenvolver a cooperação entre os envolvidos; buscar trabalhar conteúdos que tenham significado e relevância para os alunos, atrelados à intencionalidade nas aulas de EF.

Essa busca conjunta na resolução de problemas evidencia a parceria entre universidade e escola, uma vez que há o estabelecimento de um trabalho colaborativo que envolve um processo de aprendizagem bastante ampliado, e que tem o professor (preceptor) como um professor colaborador do processo de ensino, um profissional que tem o papel de co-formar o futuro professor. Contudo, embora o professor colaborador (preceptor) possua grande importância nos processos formativos, o seu papel é, ainda, pouco claro nos processos de formação inicial de professores (PEREIRA, 2021).

Os residentes pontuaram a necessidade de ver o aluno como um sujeito social sendo, para tanto, importantes as estratégias de respeito e de escuta, em vista a atingir o interesse dos alunos no estabelecimento de uma relação de confiança entre professor-alunos (R3, R6 e R15 - observação).

Nesta direção, a observação permitiu notar que, nas reuniões do PRP, foram abordadas questões afetas ao cotidiano escolar, mediante a leitura e discussão do texto de Aquino (1998), o qual contribui para uma fundamentação de uma compreensão mais autônoma do trabalho escolar e das regras de convivência em sala de aula, de modo a permitir um novo olhar sobre o ato indisciplinado do alunado na escola (comumente visto de maneira estereotipada), na desconstrução das explicações mais comuns acerca daquilo que se entende como sendo as causas da indisciplina escolar: a permissividade da família; a estruturação escolar no passado; o desinteresse pela escola; os problemas psicológicos e sociais; o apelo de outros meios de informação; dentre outras ideias.

Cardoso; Batista; Graça (2014) afirmam que o “aprender a ser professor” envolve um conjunto de aspectos relacionais e emocionais, bem como práticas de reflexão: “tornar-se professor implica uma combinação entre reflexão, experimentação e diálogo em contexto de prática (construção ativa do conhecimento prático), pelo que pressupõem uma aprendizagem através da experiência com outras pessoas nos locais de trabalho” (p. 182).

Nesta linha, os residentes evidenciam as observações cotidianas na escola, e analisam por meio de reflexões desenvolvidas nas dinâmicas das reuniões do PRP. Os residentes anseiam “fazer a diferença” nas escolas, e neste processo descobrem os desafios que envolvem o ensino de Educação Física na escola.

## **Eixo 2 - Processo de aprendizagem, mobilização e/ou constituição de saberes docentes.**

Emergiram aspectos de saberes da experiência referentes ao contexto da docência e à complexidade do trabalho docente. Do mesmo modo, os aspectos dos saberes que expressam a ideia de trabalho docente como trabalho interativo. A dimensão do outro emerge com a força das diferenças entre as pessoas, a produzir saberes que envolvem dimensões relacionais: o respeito às especificidades dos integrantes, aos diferentes modos de ver as coisas e aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos; bem como as maneiras de entender os outros e de se relacionarem com os escolares.

Na direção destas dimensões relacionais, o Grupo Focal possibilitou notar que as aprendizagens contemplaram diversos aspectos: “lidar com os contextos, a conhecer, a respeitar” (R15 - GF2); “cada um tem o seu tempo para aprender” (R19 - GF3); “questão do respeito e do entender as pessoas” (R15 - GF2); “como lidar com os alunos” (R6 - GF1) e “entender a visão do aluno” (R16 - GF2).

As aprendizagens dos residentes são potencializadas pela parceria com os preceptores e envolvem, além da troca de experiências e dos diálogos e reflexões sobre a prática: a gestão da sala de aula; as estratégias de ensino-aprendizagem e o conhecimento de preenchimento de documentos escolares, como: o diário de classe, o plano de aula, o projeto político pedagógico, a lista de frequência dos alunos, a requisição de compras de materiais, dentre outros que integram a cultura escolar e que têm funções de normatização, organização, comunicação e controle do trabalho docente (R6 - GF1/1; R15 - GF2/1; R8 e R14 - GF1/2; R2, R9, R15 e R16 - GF2/2; R10 e R3 - GF3/2).

*Aprendi como montar plano de aula (R19 - GF3/1).*

*É bem complexa a parte de planejar uma aula mesmo, todo um processo, você pensar num conteúdo, ter fundamento para falar sobre aquilo (R10 - GF1/1).*

O conhecimento dos saberes docentes se faz necessário à profissionalização, pois contribui para identificar a complexidade da docência e para fundamentar a identidade profissional dos professores (GAUTHIER *et. al.*, 1998; TARDIF, 2013 e 2016; NÓVOA, 2017). Neste sentido, Gauthier *et. al.* (1998) indica que os saberes experienciais ou práticos dos professores precisam ser identificados, conhecidos, analisados, validados e formalizados; e ressalta que a profissionalização do ensino implica evitar e superar dois erros: o fato da atividade docente ser exercida sem que sejam revelados os saberes que lhe são inerentes (ofício sem saberes); e o fato das ciências da educação produzir saberes apartados da prática e sem levar em conta as condições concretas de exercício do magistério (saberes sem ofício).

### **Eixo 3 - Agentes sociais mediadores da aprendizagem.**

Nos grupos focais os residentes identificaram que o ambiente social da escola, por meio de seus agentes, é uma fonte imprescindível de experiências e interações constitutivas de aprendizagens sobre o campo profissional docente (R15 - GF2/1; R4 - GF2/1; R6 - GF1/1; R8 - GF1/2). Foram destacados quatro agentes sociais: os alunos das escolas; os outros Residentes; os professores Preceptores; e a docente Orientadora da IES.

O fato dos residentes identificarem os escolares como agentes do processo de aprendizagem da docência dos futuros professores afirma a importância das interações entre os licenciandos e os alunos das escolas no âmbito do PRP para a constituição dos saberes docentes. A docência é um trabalho interativo constituído por dimensões relacionais, interativas e comunicativas (TARDIF, LESSARD, 2005; BORGES, 2005; BATISTA, PEREIRA, GRAÇA, 2012; TARDIF, MOSCOSO, 2018).

As interações nas escolas oportunizaram reflexões e aprendizagens referente às diferenças entre os alunos e aspectos da linguagem do professor e da comunicação entre professor e alunos, bem como acerca da dimensão do cuidado na docência.

*Eu acho que o professor é um educador de uma forma ampla né? Muitas vezes, por ter um contato maior com os alunos, ele acaba cuidando dos alunos porque criam relações afetivas (...) Eu vejo o professor que não só media, ele cuida dos alunos e educa também, faz essa tríade educar, cuidar e mediar (R15 - GF2).*



Os residentes indicaram que a observação e a relação com os colegas licenciandos, seja no estágio ou no PRP, oportuniza trocas de experiências e informações sobre as diferentes escolas e realidades e ajuda mútua na elaboração dos planos de aula e planejamento das regências de ensino.

*A observação do outro influencia muito na regência, nas próximas regências. Eu acho que deixa muito claro que um trabalho em grupo tem muito efeito, né? Eu acho extremamente importante (...) e imprescindível que as pessoas estejam abertas para receber as críticas e sugestões (R8 - GF1/2).*

Diniz-Pereira (1999) considera fundamental, nas licenciaturas, o desenvolvimento de uma cultura de responsabilidade colaborativa com a qualidade da formação docente. Nesta direção, vale lembrar que o trabalho colaborativo envolve a prática comunicacional, as interações e a reflexão crítica, fundamentadas no contexto das práticas (CARDOSO, BATISTA, GRAÇA, 2016-a, 2016-b e 2016-c).

Já a figura do professor preceptor contribui para aprendizagens múltiplas que envolvem: o cotidiano e as rotinas escolares; o planejamento e as estratégias de ensino; a gestão da sala de aula; além do acesso aos normativos e outros documentos escolares.

*Com o preceptor dando orientações e com a própria administração da escola a gente acaba aprendendo a parte burocrática. Tem as questões dos materiais que eu sempre pergunto, então eu acho que as relações são múltiplas. (R15 - GF2).*

*Até no intervalo que tem o encontro dos professores, você acaba aprendendo com os outros também que são de outras áreas. Um argumento ou outro a gente pega alguma coisa ou outra, é todo um aprendizado (R15 - GF2).*

A figura do professor da escola que recebe os licenciandos, em função de sua capacidade de mobilização de saberes docentes no processo de socialização profissional de professores, vem sendo imbuída de uma importância formativa em pesquisas sobre o estágio supervisionado na formação de professores de Educação Física no Brasil (CARVALHO FILHO, BATISTA, SOUZA NETO, 2021).

O acompanhamento do licenciando, pelo professor da escola, é de extrema importância formativa: trata-se de "experimentar o trabalho docente sob a orientação de um formador capaz de empregar dispositivos formativos que ofereçam suporte e descubra suas próprias possibilidades de atuação" (SARTI, 2013-b, p. 213). Nesta linha, o PRP propicia a constituição e a afirmação de uma identidade profissional docente de professor-formador e oportuniza novas

configurações do triângulo da formação docente, ao potencializar a participação dos professores da Educação Básica no jogo da formação docente e às relações que eles estabelecem com os demais jogadores (SARTI, 2012).

Além disto, o PRP potencializa as perspectivas de constituição de relações socioprofissionais que possibilitam o compartilhamento de experiências pedagógicas e de reflexão acerca do trabalho docente, a concretização de relações intergeracionais envolvendo diferentes gerações de professores (professores em formação e professores experientes em situação de ensino nas escolas) - relações essas que se mostram duplamente formativas em favorecer, aos professores das escolas, um engendramento profissional e uma responsabilidade como formadores na ocupação de um lugar mais ativo na formação das novas gerações docentes (SARTI, 2009, 2013-a e 2021; SARTI, BUENO, 2017).

Desta feita, a considerar, na presente pesquisa, a relação de escuta, de presença, de colaboração, de trocas, de análises e de reflexões que envolve os Preceptores e os Residentes, entende-se que o processo formativo instaurado no PRP pode figurar como um evento de indução profissional docente (CRUZ, FARIAS, HOBOLD, 2020).

A observação das reuniões do PRP permitiu notar, também, que os processos de reflexão - reflexão na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação (SCHÖN, 1992) - são destacados pela docente Orientadora como cruciais na transformação do licenciando em professor. Como dispositivos que, na organização do PRP favorecem os processos de reflexão, a Orientadora valoriza: a realização das reuniões; a elaboração de “semanário”; a prática de parceria entre preceptores e residentes no planejamento do ensino e nas regências de ensino; e a elaboração conjunta (Rs; Ps e O) de relatos de experiência para apresentação em eventos científicos de formação docente. Deste modo, entende-se que o PRP proporciona o proposto por Shön (1992, p. 91): “o que pode ser feito, creio, é incrementar os *practicums* reflexivos que já começaram a emergir e estimular sua criação na formação inicial, nos espaços de supervisão e na formação contínua”.

Os dados oriundos de Grupos Focais e de observação das reuniões mostraram que são vários os residentes (R6 - GF1/1; R15- GF2/1; R8 e R14 - GF1/2; R2, R9, R15 e R16 - GF2/2; R10 e R3 - GF3/2; e R6, R19 e R23 - observação) que expressaram a percepção de que as reuniões do PRP foram importantes para a aprendizagem da docência pautada pelo diálogo, pela reflexão e pela partilha de experiências, assinalando a importância das contribuições da docente

Orientadora (O) da IES para fomentar a reflexão sobre os acontecimentos vivenciados na escola na relação com os conhecimentos e aprendizagens construídos na universidade. Cabe assinalar que a docente (O) estimulava o debate, subsidiava as discussões e indicava textos para leituras, oportunizando diferentes perspectivas e visões de realidades e modos de pensar a docência e fomentando diálogos e reflexões que validavam práticas ao mesmo tempo em que viabilizavam pensar outras formas de intervenção.

A reflexão sobre a prática é um ingrediente essencial para a profissionalização (ALTET, 2001; SCHÖN, 1994). Neste sentido, o espaço/tempo das reuniões do PRP e o papel da Orientadora no programa são fundamentais para a construção da profissionalização na formação inicial de professores.

Por fim, ao considerar os agentes da formação envolvidos na aprendizagem dos residentes do núcleo do PRP analisado, cabe identificar que o programa viabiliza a aproximação de dois dos três vértices do triângulo da formação docente (SARTI, 2012): os professores das escolas e as instâncias que os representam (nesta pesquisa representados pelos preceptores) e as universidades, fundações e institutos de pesquisa, com seus especialistas (aqui representados pela docente orientadora). O terceiro vértice, o do poder público, pode ser, na presente pesquisa, compreendido como o próprio PRP, dado que o programa vem sendo considerado, por muitos pesquisadores do campo educacional e da formação docente, como sendo uma política de formação docente. O PRP pode, assim, ser um caminho possível no enfrentamento do desafio de um “estreitamento das ligações entre professores da escola e universidade no jogo da formação docente” (SARTI, 2021; p.334).

Na presente pesquisa, o PRP se revela como uma experiência de formação de professores que, na parceria entre universidade e escolas, contribui para a indução profissional docente e para processos que convergem para a construção das identidades profissionais de formandos e de formadores. O PRP oportunizou interações entre licenciandos e professores das escolas (colabores de estágio ou preceptores da residência pedagógica) em posturas de parceria e de colaboração que potencializam a aprendizagem da docência e a constituição da identidade profissional docente de professores de Educação Física (RIBEIRO, VEDOVATTO, 2019-a e 2019-b; BATISTA, BRAGA; 2021).

## Considerações Finais

Este artigo tratou da aprendizagem da docência por residentes de um Curso de Licenciatura em Educação Física de um núcleo do Programa Residência Pedagógica/PRP a partir dos eixos “*entrelugar* universidade e escola”, “saberes docentes” e “agentes mediadores”, evidenciando o PRP como um dispositivo de indução profissional docente no “*entrelugar*” da formação e da profissão e no estreitamento da aproximação entre a escola e a universidade, em relação de parceria e colaboração entre licenciandos, professores das escolas e docentes orientadores da IES.

A análise mostrou que o PRP contemplou características caras a uma formação profissional: propiciou um processo de aprendizagem da docência em meio ao ambiente social da escola e na interação com os seus agentes; oportunizou as interações entre licenciandos e professores das escolas em posturas de parceria e de colaboração na construção de uma cultura de formação profissional; potencializou a constituição de identidade profissional e o desenvolvimento profissional docente; possibilitou aos residentes conhecer e refletir sobre alguns problemas, dificuldades e questões próprios da realidade do trabalho docente e da prática de ensino; oportunizou a mobilização e/ou a constituição de saberes docentes; e potencializou as dimensões relacionais da docência, ao destacar alguns agentes do processo de aprendizagem dos saberes docentes (os professores preceptores; a docente orientadora da IES; os outros residentes; e os alunos das escolas).

Cabe, ainda, ressaltar que o núcleo do PRP analisado está vinculado ao estágio supervisionado, uma vez que no projeto institucional da IES, a UFSCar possui uma compreensão de estágio compartilhado, processo no qual a colaboração e a identidade docente são pilares fundamentais.

Os estágios supervisionados, nas licenciaturas, são inegavelmente importantes - e isso é identificado e difundido em muitas pesquisas no campo da formação de professores. Porém, nem os estágios possuem as condições necessárias para a sua organização e realização no sentido de constituir-se como o *entrelugar* da formação e da profissão; o que demanda maiores investimentos.

Já o PRP se apresenta com características próximas ao estágio; porém conta com vantagens: uma normatização referente à sua forma de organização; recebe investimentos públicos e favorece a parceria institucional entre a universidade e as escolas de educação básica.

Entretanto, o PRP não tem a abrangência necessária para acolher todos os estudantes das licenciaturas no Brasil.

Nesse sentido, é importante fomentar debates sobre a política nacional de formação de professores que levem em conta as possibilidades dos estágios e dos programas de formação já existentes, na busca de qualidade nos processos formativos da docência e de indução profissional docente em vista a dispositivos que concorram para a construção da profissionalidade na formação de professores.

## Referências

- ALMEIDA, P. C. A., & BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, v. 33, n. 2, p. 281-295, 2007.
- ALTET, M. As competências do professor profissional: Entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. *In*: PAQUAY, L., PERRENOUD, P., ALTET, M. & CHARLIER, E. **Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?** 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2001; p.23-35.
- AQUINO, J. G. A indisciplina e a escola atual. **Rev. Fac. Educação**, v. 24, n 2, p. 181-204; 1998.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3a. reimp. da 1a. ed.. São Paulo: Edições 70; 2016.
- BATISTA, P.M.F., PEREIRA, A.L., & GRAÇA, A. A(re)configuração da identidade profissional no espaço formativo. *In*: NASCIMENTO, J.V.; FARIAS, G.D. **Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação à intervenção**. Florianópolis: UDESC; 2012; p. 81-112.
- BATISTA, P.M.F., & GRAÇA, A. B. Construir a profissão na formação de professores de Educação Física: processos, desafios e dinâmicas entre a escola e a universidade. **Proposições** [online], v. 32, 2021. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8666759> Acesso: 18 jan. 2022.
- BENITES, L. C., SOUZA NETO, S., BORGES, C., & CYRINO, M. Qual o papel do professor-colaborador no contexto do estágio curricular supervisionado na educação física? **Rev. Bras. Ciência e Movimento**, v. 20, n. 4, p. 13-25; 2021.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educação**, v.19, p. 20-28, 2002.

- BORGES, C. A formação dos docentes de Educação Física e seus saberes profissionais. In: BORGES, C., & DESBIENS, J.F. **Saber, formar e intervir para uma Educação Física em mudança**. Campinas: Autores Associados, 2005. p.157-190.
- BORGES, C., & DESBIENS, J.F. **Saber, formar e intervir para uma Educação Física em mudança**. Campinas: Autores Associados, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Programa Residência Pedagógica. Brasília (DF), 2018.
- CARDOSO, M.I.S.T., BATISTA, P., & GRAÇA, A.B.S. Aprender a ser professor em comunidade de prática: um estudo com estudantes estagiários de educação física. In: **O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física** (127-131). Portugal: UPORTO, 2014.
- CARDOSO, M.I.S.T., BATISTA, P., & GRAÇA, A.B.S. A identidade do professor: desafios colocados pela globalização. **Rev. Bras. Educação**, v. 21, n. 65, p. 371-390; 2016-a.
- CARDOSO, M.I.S.T., BATISTA, P., & GRAÇA, A.B.S. A identidade do professor de Educação Física: um processo simultaneamente biográfico e relacional. **Movimento**, v. 22, n. 2, p. 523-538; 2016-b.
- CARDOSO, I., BATISTA, P., & GRAÇA, A. Narrativas acerca da formação de professores de Educação Física em contexto de prática supervisionada. **Rev. Fac. Letras da Universidade do Porto**, v. 32, p.125-145; 2016-c.
- CARVALHO FILHO, J., BATISTA, P., & SOUZA NETO, S. O estágio supervisionado em educação física no brasil: uma *scoping review* de teses e dissertações. **Movimento**, v. 27, 2021. e27055. doi: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.112069>
- CRUZ, G. B., FARIAS, I. M. S., & HOBOLD, M.S. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Rev. Eletrônica de Educação**, v.14, p. 1-15, 2020. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4149> Acesso: 18 jan. 2022.
- CYRINO, M. Do acolhimento ao acompanhamento compartilhado: a construção colaborativa de uma proposta para o estágio curricular no curso de pedagogia (tese). Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Rio Claro, 2016.
- FARIA, J. B., & DINIZ-PEREIRA, J. E. Residência pedagógica: afinal, o que é isso? **Educação Pública Cuiabá**, v. 28, n. 68, p. 333-356; 2019. Disponível em <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/8393> Acesso: 18 jan. 2022.
- GATTI, B. Formação de professores no brasil: políticas e programas. **Paradigma**, v. 42, n. e2, p. 01-17; 2021. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2021.p01-17.id1044> Acesso: 18 jan. 2022.

- GATTI, B. A., BARRETTO, E. S. S., ANDRÉ, M. E. D. A., & ALMEIDA, P. C. A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação.** Brasília: UNESCO, 2019.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2008.
- GOMES, P. M. S., FERREIRA, C. P. P., PEREIRA, A. L., & BATISTA, P. M. F. A identidade profissional do professor: Um estudo de revisão sistemática. **Rev. Bras. Educação Física Esporte**, v. 27, n. 2, p. 247-67; 2013.
- IZA, D.F.V., & SOUZA NETO, S. **Por uma revolução na prática de ensino: o estágio curricular supervisionado.** Curitiba: CRV, 2015.
- LÜDKE, M., & ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.
- MELLO, D. E. DE, MORAES, D. A. F. DE, FRANCO, S. A. P., ASSIS, E. F. DE, & POTOSKI, G. O programa residência pedagógica - experiências formativas no curso de pedagogia. **Rev. Política e Gestão Educacional**, v. 24, n. 2, p. 518-535; 2020. <https://doi.org/10.22633/rpge.v24i2.13631> Acesso: 18 jan. 2022.
- NÓVOA, A. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208.; 2019-a.
- NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educ. Realidade**, v. 44, n. 3; 2019-b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?lang=pt>. Acesso: 18 jan. 2022.
- PEREIRA, J. A. O papel do professor colaborador nos estágios curriculares supervisionados no curso de educação física (dissertação de mestrado). Universidade Federal de São Carlos, 2021.
- PIRES, V., NASCIMENTO, J.V., FARIAS, J.O., & SUZUKI, C.C.M. Identidade docente e educação física: um estudo de revisão sistemática. **Rev. Port. Educação**, v. 30, n. 1, p. 35-60; 2017.
- RIBEIRO, R.C. & VEDOVATTO, D. **Estágio supervisionado em Educação Física: processos de iniciação à docência.** Curitiba: CRV; 2019-a.
- RIBEIRO, R.C. & VEDOVATTO, D. Iniciação docente e constituição da identidade do professor de educação física. **Rev. Fórum Identidades**, v. 29, n 1, p. 9-27; 2019-b.
- SARTI, F. M. Parceria intergeracional e formação docente. **Educação em Revista**, v. 25, n. 2, p. 133-152; 2009.
- SARTI, F. M. O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 2, p. 323-338; 2012.

- SARTI, F.M. Relações intergeracionais e alternância na formação docente: considerações a partir de proposta de estágio supervisionado. **Cad. Educação**, v. 46, p. 83-89; 2013-a.
- SARTI, F.M. Pelos caminhos da universitarização: Reflexões a partir da masterização dos IUFM franceses. **Educ. em Revista**, v. 29, n. 4, p. 215-244, 2013-b.
- SARTI, F. M. Relações intergeracionais no mercado brasileiro de formação docente: antigos e novos desafios a considerar. **Pro-Posições** v.32, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8666749> Acesso: 18 jan. 2022.
- SARTI, F. M., & BUENO, M. C. Relação intergeracional e aprendizagem docente. **Rev. Educação em Questão**, v. 55, n. 45, p. 227-253; 2017.
- SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In. NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**, p.78-93. Lisboa: Dom Quixote; 1992.
- SCHÖN, D. **Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel**, Montréal, Éditions Logiques; 1994.
- SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, v. 4, n. 2, p. 196-229; 2014.
- SOUSA, M. DO C. DE, & GAMA, R. P. Programas nacionais de iniciação à docência no Brasil. **Paradigma**, v. 42 (e2), p. 135-151; 2021. <http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/1002/948> Acesso: 18 jan. 2022.
- SOUZA NETO, S., SARTI, F.M., & BENITES, L.C. Entre o ofício de aluno e o habitus de professor: os desafios do estágio supervisionado no processo de iniciação à docência. **Movimento**, v. 22, n.1, p. 311-324; 2016.
- TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação e Sociedade**, v.34, n. 123, p. 551-571; 2013.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional** (17a ed.). Petrópolis: Vozes, 2016.
- 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. **Rev. Bras. Educação**, v.13, n.3, p. 5-24; 2000.
- TARDIF, M. & LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão das interações humanas** (2a ed.). Petrópolis: Vozes, 2005.
- TARDIF, M. & MOSCOSO, J. N. A noção de “profissional reflexivo” na educação: atualidade, usos e limites. **Cad. Pesquisa**, v. 48, n. 168, p. 388-411; 2018.



TARDIF, M. & RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 73, p. 209-244; 2000.

VEDOVATTO, D. F., & SOUZA NETO, S. Os desafios do Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física na parceria entre Universidade e Escola. **Rev. Movimento**, v.21, n.1, p. 111-124; 2015.

**Autoras:**

***Dijnane VEDOVATTO***

Professora do departamento de metodologia de ensino da Universidade Federal de São Carlos/UFSCar; Mestrado e doutorado em Educação (UFSCar); Docente dos Programas de Pós-Graduação em Educação e Pós-Graduação Profissional em Educação (UFSCar). Endereço: Rodovia Washington Luís, km 235, São Carlos/SP; cep: 13565-905.

E-mail: [dijnane@ufscar.br](mailto:dijnane@ufscar.br)

<https://orcid.org/0000-0002-7435-6849>

***Regina Zanella PENTEADO***

Pós-doutorado em Educação (Universidade Estadual Paulista/UNESP); Doutora em Educação (Universidade Estadual Paulista/UNESP); Doutora em Saúde Pública (Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo/FSP-USP). Endereço: Av. 2, n.1571, casa:15. Rio Claro/SP; cep:13503-240.

E-mail: [rzpenteado@uol.com.br](mailto:rzpenteado@uol.com.br)

<https://orcid.org/0000-0002-2357-9380>

***Denise Souza SIMS***

Mestrado Profissional em Educação (Universidade Federal de São Carlos/UFSCar); Licenciatura em Educação Física (UFSCar) e Bacharelado em Educação Física (Universidade Paulista). Professora de Educação Física da Prefeitura de Araraquara.

Endereço: Rodovia Washington Luís, km 235, São Carlos/SP; cep: 13565-905.

E-mail: [denisessims@gmail.com](mailto:denisessims@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-4924-4618>

**Como citar o artigo:**

VEDOVATTO, D.; PENTEADO, R. Z.; SIMS, D. S. Aprendizagem da docência no Programa Residência Pedagógica. **Revista Paradigma**, Vol. LXIV, Nro. 1, Enero de 2023 / 200 – 224  
DOI: 10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2023.p200-224.id1305