

# Formação inicial e profissional do professor de Educação Física na Educação Infantil: significados de uma residência docente

<https://doi.org/10.11606/issn.1981-4690.2023e37210129>

Marcos Vilas Boas\*  
Osvaldo Luiz Ferraz\*

\*Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

## Resumo

O objetivo deste estudo foi investigar os significados que estudantes-professores de um curso de licenciatura em Educação Física do município de São Paulo atribuem a experiência de uma residência docente na sua formação profissional. Participaram 10 estudantes do 5º e 6º semestres, que cursaram as disciplinas de Educação Física na Educação Infantil I e II. Utilizou-se entrevista com grupo focal (n=5) para a coleta de dados. Empregou-se a Análise de Conteúdo Temático Categórica como referência de análise da estrutura interna das categorias e suas relações. Emergiram 4 categorias da análise dos dados. A análise dos resultados aponta que a experiência desta residência docente foi significativa para a formação profissional dos estudantes-professores à medida que entrelaçavam os aprendizados advindos das disciplinas universitárias às situações e problemas vivenciados na escola campo. Ainda, identifica-se a importância da construção de uma base de conhecimentos profissionais que possibilite ao estudante-professor, frente às demandas que a prática profissional impõe, mobilizar conhecimentos para uma ação contextualizada, permitindo a (re)construção da prática para uma ação que está por vir.

**PALAVRAS-CHAVE:** Residência docente; Formação profissional; Professor reflexivo; Estudante-professor; Professor de Educação Física.

## Introdução

Ao longo das últimas décadas, a área educacional encontra-se em um movimento de profissionalização do ensino e da formação daqueles que são responsáveis pelo processo de escolarização em geral, em especial, os professores. Este processo de escala mundial tem ocorrido na maioria dos países desenvolvidos e em desenvolvimento<sup>1</sup>. Entre os princípios comuns deste movimento, DINIZ-PEREIRA<sup>2</sup> coloca em evidência: (a) a concepção do ensino enquanto uma atividade profissional baseada em um sólido conjunto de conhecimentos; (b) a compreensão da prática docente como um espaço de formação e de construção de saberes e; (c) a aproximação e integração das Instituições de Ensino Superior às escolas da Educação Básica.

No Brasil, a legislação que regula a educação básica contempla estes princípios, assinalando a insuficiência do saber pedagógico e do conhecimento disciplinar específico para uma formação docente adequada, caso questões específicas da atuação profissional não tenham sido contempladas durante o processo de formação inicial<sup>3,4</sup>. Por exemplo, 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 Formação Continuada, estabelecem no Capítulo I - Das Disposições Gerais, em seu Artigo 3º:

III - A colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação (MEC), **as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino e suas instituições;**

VI - O reconhecimento das **instituições de educação básica** como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério<sup>4</sup>.

Especificamente, em relação à área de Educação Física (EF), de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de EF, a formação inicial objetiva:

(...) qualificar esses profissionais para que sejam capazes de **contextualizar, problematizar e sistematizar conhecimentos** teóricos e práticos sobre motricidade humana/movimento humano/cultura do movimento corporal/atividade física nas suas diversas manifestações (jogo, esporte, exercício, ginástica, lutas e dança), no âmbito do Ensino Básico<sup>5</sup>.

A formação inicial para o exercício profissional no curso de licenciatura almeja uma formação docente adequada aos primeiros anos de exercício profissional e a capacidade de constante atualização formativa. Nesta lógica, a atividade docente não é uma atividade burocrática ao qual basta adquirir conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas para reproduzi-las na prática profissional. Ao contrário, a natureza da ação docente é o ensinar como atribuição ao processo de humanização dos estudantes por meio da escolarização em um contexto historicamente situado. Desta forma, o curso de formação inicial deve fomentar no estudante-professor a capacidade para mobilizar conhecimentos, habilidades, competências, atitudes e valores diante das necessidades e desafios que lhes são impostos pelo cotidiano de sua ação, construindo e transformando seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de formação e constituição de sua identidade docente<sup>6</sup>.

Assim sendo, os desafios apresentados ao campo da formação profissional docente apontam para uma perspectiva de projetos mais orgânicos para a formação inicial, necessitando incluir os espaços de desenvolvimento profissional como um dispositivo integrado que pressupõe um vaivém entre a universidade e a escola. Neste processo de formação, deve-se considerar ações importantes, tais como: formação teórica articulada a prática profissional;

experiências de ensino na escola; encontros entre os estudantes-professores, formadores universitários e docentes que estão atuando nas escolas básicas. Nesta perspectiva, a escola assume um papel importante como *locus* de formação em que prática profissional é tema central de construção e mobilização de saberes<sup>1</sup>.

As parcerias entre universidade e escola são analisadas por ZEICHNER<sup>7</sup> a partir de diferentes entrecruzamentos de fronteiras, propondo a construção de um “terceiro espaço” advindo de espaços híbridos nos cursos de formação inicial de professores. O mesmo, rejeita as binaridades entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento prático profissional, entre a teoria e a prática e, entre os professores da educação básica e do ensino superior para a formação dos futuros professores. Desta forma, o discurso dentro de uma lógica do isso ou aquilo é superado e transformado em um discurso que considera tanto isso, quanto aquilo. Assim, a tese defendida por este pesquisador é de que “esses espaços híbridos incentivam um status mais igualitário para seus participantes, diferentemente do que acontece nas parcerias convencionais entre escola e universidade”<sup>7</sup> (p. 487). Assim, abarca uma relação mais equilibrada e dialética entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento da prática profissional, a fim de subsidiar a aprendizagem dos estudantes-professores em formação.

Retomando o movimento de profissionalização, que dentre seus objetivos aspira a renovação dos fundamentos epistemológicos da profissão docente, reside a questão da epistemologia da prática profissional. Prática profissional aqui é compreendida como um conjunto de saberes utilizados pelos profissionais em seu local de trabalho cotidiano que abarcam todas as suas tarefas. Para a noção de “saber” é dado um sentido amplo, que envolve os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes durante o exercício profissional<sup>1</sup>. Segundo este autor a compreensão da natureza destes saberes e o papel que desempenham no trabalho docente é fundamental para a constituição da identidade profissional docente.

Deste modo, na profissão docente existe uma dinâmica constante entre os aspectos: (a) estruturação, reestruturação e apropriação dos conhecimentos e, (b) formação do profissional como um processo contínuo ao longo do tempo que inclui a formação inicial e continuada, bem como as experiências escolares e culturais anteriores ao curso superior. Este fato decorre da necessidade

de os profissionais serem capazes de constante aperfeiçoamento, isto é, tendo competência para se adaptar ou alterar a sua prática profissional sempre que o mundo do trabalho demandar<sup>8</sup>.

No caso específico da Educação Física, ao analisar as políticas públicas e os processos históricos que envolveram a produção de diretrizes curriculares para a formação de professores dessa disciplina no Brasil, entre o período de 1934 a 2004, Benites LC, Souza Neto S, Hunger D<sup>9</sup> apresentam as concepções e modelos curriculares de formação do professor de Educação Física a partir de seu contexto histórico (política educacional nacional e internacional) e consequente interesse na qualificação e certificação destes “profissionais”; permitindo observar três concepções/modelos curriculares de formação no período citado: primeiro a concepção biológica e sua atenção ao “saber-fazer”, posteriormente uma formação técnico-científica – concepção de racionalidade técnica e, por último, a concepção acadêmico-profissional.

A adoção do currículo técnico-científico objetivou a superação da concepção do modelo curricular pautado nos conteúdos gímnico-desportivos para “dar um corpo de conhecimentos teóricos” aos formandos em Educação Física. Esta mudança foi diretamente influenciada pelos questionamentos imputados à Educação Física por pesquisadores em universidades (Internacionais e, posteriormente no Brasil) a respeito de sua “cientificidade”. Já a concepção de modelo curricular acadêmico-profissional foi impulsionada pelo processo mundial de neoliberalização, que passou a exigir um novo contorno profissional - o de especialistas. Nesse contexto neoliberal Benites LC, Souza Neto S, Hunger D<sup>9</sup> demonstraram preocupação em relação aos cursos de formação docente submeterem-se ao movimento mercadológico da Educação, enfatizando a certificação de maneira compulsória e não a qualificação da formação docente.

Atualmente, especialistas em âmbito nacional e internacional têm proposto um currículo de formação docente que considera a articulação entre a universidade e a escola, por meio de experiências entre o cotidiano escolar e a universidade, em um processo sistemático e alternado de “vivências práticas profissionais reais” dentro do ambiente de trabalho profissional. Essa “imersão” ou residência pedagógica deve possibilitar ao estudante-professor, de maneira coletiva, a reflexão necessária sobre a ação e sobre as teorias postas em ação, tornando-o mais crítico e reflexivo, ressignificando suas concepções

de educação, escola, alunos e práticas de ensino. Além disso, torna-se imprescindível a valorização dos conhecimentos não apenas acadêmicos, mas empíricos e sociais, uma vez que tanto a escola quanto os professores são produtores de saberes<sup>7,10-12</sup>.

Outro aspecto sobre a formação docente é apontado por ZEICHNER<sup>13</sup>, que destaca a importância de se preparar professores como práticos reflexivos. O conceito de “professor reflexivo” ganhou relevância no campo educacional e se expandiu consideravelmente, a partir dos anos 1990, com as ideias de Donald Schön sobre formação profissional.

Segundo SCHÖN<sup>14</sup>, a profissão de professor pressupõe a reflexão em três momentos distintos, a saber: reflexão antes da ação, reflexão na ação e, reflexão após a ação. O conhecimento derivado da reflexão antes da ação, constitui-se em teorias e um saber fazer que se expressa, por exemplo, no momento do planejamento das unidades e do programa de ensino. Já a reflexão na ação, é um conhecimento inerente e simultâneo às ações manifestado no saber fazer por meio de rotinas que se configuram em um hábito e não precedem a ação. Entretanto, este conhecimento não é suficiente para situações novas que são frequentes no dia a dia dos professores. Por isso, há outro tipo de reflexão que ocorre quando o professor pensa sobre o que faz, ao mesmo tempo em que age. Um exemplo deste conhecimento é o ajuste do nível de dificuldade que os docentes implementam nas tarefas propostas durante as aulas e que sobrepujam o hábito e as rotinas, pois a adequação das atividades implica em observar o comportamento e interações dos estudantes e tomar decisões diferenciadas. Finalmente, a reflexão após a ação, que se constitui *a posteriori* sobre os processos e resultados da ação. Neste caso, o professor liberto das demandas urgentes que ocorrem durante a ação, pode buscar alternativas a partir de referenciais teóricos e métodos adquiridos no processo de formação docente (inicial e continuada) para melhor compreensão do que ocorreu e das estratégias que podem ser implementadas em possíveis situações futuras.

PIMENTA<sup>15</sup> a partir das ideias de Schön alerta que a prática refletida sinaliza para uma perspectiva exitosa tanto na atuação do ensino, quanto na formação docente. Como consequência, os currículos de formação deveriam oportunizar um momento de prática profissional aos estudantes-professores com base na atuação profissional de outros professores, inclusive professores experientes. Deste modo,

desde o início da formação é necessário fortalecer a ideia de um projeto contínuo e integrado entre as instituições formadoras - universidade e escola, que não se resume aos estágios nos anos finais dos cursos de formação.

BROOKFIELD<sup>16</sup> elabora e responde a seguinte questão: o que é o ensino e a formação docente numa perspectiva crítico-reflexiva? Para o pesquisador, é necessário um foco específico, um incidente crítico (dilema e situação problema) para compreender o que está envolvido neste processo e quais são as vantagens de se tornar um professor que reflete criticamente. Elencar algumas das diversas hipóteses e posturas sobre o que se faz durante um incidente em particular, representa a chave do começo de uma docência reflexiva e, por meio destas, amplia-se o máximo de perspectivas desconhecidas ou, até então, não exploradas. Contudo, o mesmo ressalta a dificuldade deste processo ocorrer de forma individual, pois acredita que a reflexão solitária está aprisionada em suas estruturas perceptivas e estas determinam a forma como se enxerga as próprias experiências.

PIMENTA<sup>15</sup> indica alternativas à superação destes desafios contrapondo-se também à noção de reflexão individualizada que se limita ao contexto da aula ou da escola, sugerindo a reflexão sobre a prática na própria unidade escolar aliada aos diferentes âmbitos que condicionam o exercício profissional, tais como: número de alunos na sala, jornada de trabalho com tempo escasso para discussão, aperfeiçoamento e avaliação do projeto pedagógico, ausência de cursos de formação continuada, entre outros. Também destaca na reflexão coletiva, a importância de professores e agentes da gestão escolar se apoiando uns aos outros, construindo um ambiente fértil de aprendizagem mútua. Por fim, defende a articulação entre os saberes teóricos e os saberes práticos, tendo em vista a análise e compreensão dos diferentes contextos (históricos, sociais, culturais, organizacionais) para neles intervir e transformar, sobretudo, com base na reflexão da dimensão política das ações dos professores, direcionadas a objetivos democráticos e emancipatórios.

Neste sentido, importa agora saber como e quais estratégias utilizar para o desenvolvimento da capacidade reflexiva, tendo em vista o exercício profissional docente autônomo, responsável e crítico. Entre as diversas possibilidades, ALARCÃO<sup>17</sup> sugere a análise de casos, as narrativas e as perguntas pedagógicas. A primeira permite a análise de uma situação concreta, contextualizada e sujeita a

interpretações, em que o caso apresentado permite revelar situações complexas da atividade docente e construir conhecimentos. Já as narrativas, evidenciam a forma como cada pessoa/profissional experimenta e vê o mundo que, por consequência, apresenta possibilidades de reflexões em diferentes amplitudes e profundidades. A narrativa do professor pode assumir um caráter autobiográfico ou priorizar os alunos, a escola, as políticas educacionais, o comportamento da sociedade frente à educação, ou os condicionantes que permitem compreender os objetivos e os diferentes contextos educativos. Por último, as perguntas pedagógicas representam os questionamentos imputados a si mesmo e aos outros. Estes devem ter uma intencionalidade formativa (aprendizagem) e, independentemente de serem realizados por um colega ou supervisor, devem objetivar o desenvolvimento crítico, emancipatório e mobilizador do professor na sociedade.

As estratégias mencionadas para o desenvolvimento da capacidade reflexiva do professor devem percorrer e integrar os diferentes degraus de uma escala de sabedoria (dados, informação, conhecimento e sabedoria). Nesta lógica, a formação docente e sua capacidade de reflexão não deve limitar-se ao cotidiano e suas demandas; mas sim, situá-los em um cenário abrangente, haja vista sua função e a da escola na sociedade<sup>17</sup>.

Não obstante, o que se pretende é apresentar aos professores, aos formadores de professores e às instituições que formam os estudantes-professores, que a formação do professor reflexivo acena como um instrumento importante e valioso à pesquisa e à formação docente. A justificativa para tal posicionamento é, essencialmente, por não reduzir o professor a uma ação exclusivamente técnica, ou seja, como um mero aplicador de decisões extrínsecas a ele; reafirmando a prática docente como uma ação intencional e reflexiva a partir de discussões e análises oriundas do coletivo para a tomada de decisões. Com isso, valoriza-se o caráter interpretativo e de valores nas ações e decisões dos profissionais<sup>15,18</sup>.

Especificamente, no que diz respeito a formação inicial do professor de Educação Física e a educação infantil, a revisão da literatura indicou a predominância de pesquisas direcionadas a análise de disciplinas (ementas, objetivos, bibliografia) por meio de investigação documental e pesquisas sobre currículos de formação docente mediante entrevistas com formadores nos cursos superiores.

Os resultados indicam distanciamento entre o

conteúdo das disciplinas e os pressupostos indicados nas DCN-EI e BNCC referentes a concepção de infância, direitos da criança e processo de organização do trabalho pedagógico. Em contraste, verificou-se a predominância de uma visão biológica de desenvolvimento infantil alinhavada por estudos no campo da psicologia do desenvolvimento e do comportamento motor<sup>19</sup> e, conseqüentemente, a necessidade de redimensionamento da ação docente voltada a especificidade da produção cultural infantil. Assim, a Educação Física deve refletir sobre as relações entre seus conteúdos e as produções culturais infantis. Portanto, manifestações como jogos, brincadeiras, danças, ginásticas, entre outras, devem ser tematizadas considerando o contexto social e cultural em que vivem as crianças<sup>20</sup>.

Em relação aos estudos sobre os currículos e cursos de formação docente, as pesquisas reiteraram a importância de considerar a articulação teoria e prática, a parceria entre as escolas de Educação Infantil e as universidades para a operacionalização de práticas pedagógicas, assim como a construção

de conhecimentos entre os diferentes protagonistas do cotidiano escolar e os estudantes-professores. Os autores desses estudos defendem que, na atualidade, é imprescindível a análise e compreensão de como os cursos de Licenciatura em Educação Física têm organizado e desenvolvido seus programas sobre o trabalho pedagógico na Educação Física Infantil<sup>19-23</sup>.

Os estudos supracitados, reforçam a defesa da indissociabilidade entre teoria e prática na formação dos professores e a necessidade de novas investigações, sobretudo, relacionadas a implantação de inovações curriculares na formação inicial.

A pesquisa que se apresenta está relacionada à formação inicial de estudantes-professores, a partir de duas premissas: a valorização da formação profissional e a importância da reflexão docente. Desta forma, este estudo teve por objetivo investigar os significados que estudantes-professores de um curso de licenciatura em Educação Física do município de São Paulo atribuem a experiência de uma residência docente na formação profissional.

## Método

Esta pesquisa, caracterizada como de natureza qualitativa e descritiva<sup>24</sup>, foi conduzida mediante as orientações metodológicas de TRIVIÑOS<sup>25</sup> para a análise de conteúdo temático-categorial e de MORGAN<sup>26</sup> para a entrevista com o grupo focal.

### *Instrumento*

O instrumento utilizado foi a entrevista com grupo focal.

### *Participantes*

A pesquisa foi realizada com 10 estudantes (04 do sexo feminino e 06 do sexo masculino) de um curso de Licenciatura em Educação Física do Município de São Paulo, que cursaram a disciplina de Educação Física na Educação Infantil I e II, pertencentes ao 5º. e 6º. semestres letivo.

O termo de consentimento livre e esclarecido foi informado e preenchido pelos participantes deste estudo, todos maiores de 18 anos de idade. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa sob parecer CAAE: 21840719.3.0000.5391

### *Modelo híbrido de formação acadêmico-profissional*

O presente estudo investigou o processo de formação inicial de professores de Educação Física na Educação Infantil. Para tanto, vinculou-se as disciplinas “Educação Física na Educação Infantil I” e “Educação Física na Educação Infantil II” de um curso de Licenciatura em Educação Física durante 2 semestres letivos.

O propósito foi oferecer um ensino híbrido de formação, por meio de uma residência docente – a fim de integrar as atividades desenvolvidas no âmbito da Universidade e as atividades desenvolvidas no âmbito da Escola Básica - Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), a saber:

(1) Referente à Universidade: aulas teóricas, aulas práticas, análise das representações das práticas docentes por meio de relatos sobre a prática pedagógica, seminários, trabalhos individuais e em grupo, planejamento e discussão de atividades de ensino, elaboração de materiais didáticos, relatório de práticas e entre outros.

(2) Referente à Escola Básica: observação de aulas do professor de sala e dos ambientes

da EMEI (parque, brinquedoteca, informática, sala de leitura e vídeo e refeitório), participação em reuniões de pais/responsáveis, reuniões de professores, desenvolvimento de atividades de ensino sob supervisão (professor coordenador, professor da escola campo e monitor bolsista), experimentação dos materiais didáticos e, observação das aulas de uma professora de educação física experiente que ministra aulas para duas turmas.

O presente modelo de formação concebe a residência docente como um lugar de reflexão sobre a constituição do ser professor e compreende os estudantes-professores enquanto produtores de saber e saber-fazer e, não somente, consumidores de conhecimentos acadêmicos e profissionais<sup>12</sup>.

### *Procedimentos de coleta de dados*

A entrevista com grupo focal seguiu as orientações metodológicas de MORGAN<sup>26</sup> e foi realizada ao final do ano letivo, após o término da intervenção na escola campo e das aulas na universidade.

Os grupos focais foram os mesmos que desenvolveram as aulas na escola campo, constituindo-se em 05 grupos. As entrevistas com os grupos foram realizadas em uma sala exclusiva na universidade, com a presença do pesquisador e dos alunos posicionados em roda, utilizando-se um gravador digital para registro das falas.

## **Resultados e Discussão**

### *A prática profissional e o significado da experiência na formação dos estudantes-professores*

Para compreensão do papel da experiência de uma residência docente na formação profissional dos estudantes-professores, foram criadas 4 categorias, a saber: (1) Articulação Universidade-Escola e relação teoria e prática; (2) Identidade docente e subjetividade; (3) Prática reflexiva e trabalho coletivo e (4) Especificidade da Educação Física na Educação Infantil.

A seguir, cada categoria de análise será apresentada e discutida mediante: (a) definição, (b) fragmentos das entrevistas (unidade de registro) e (c) inferências e interpretação.

Foi utilizado o seguinte roteiro de questões norteadoras para a entrevista, a saber:

- Como foi a experiência de dar aulas na EMEI para vocês?
- Qual a importância deste projeto na formação profissional e acadêmica que estão tendo aqui nesta “Instituição de Ensino Superior?”
- Quais foram os desafios? O que deu certo? O que foi interessante?

### *Tratamento e organização dos dados*

As categorias propostas para análise dos dados enfatizaram os eixos e respectivos elementos presentes no referencial teórico, a saber: (a) prática profissional como tema central de construção e mobilização de saberes e, (b) professor reflexivo.

A análise dos dados foi realizada por meio do método de Análise de Conteúdo, utilizando-se como referenciais os estudos de TRIVIÑOS<sup>25</sup>. Desta forma, o estudo seguiu as seguintes etapas: 1) leitura, análise e interpretação da transcrição das entrevistas com o grupo focal; 2) organização do material coletado com a devida classificação por atributos (frequência de ocorrência e relevância); 3) definição e descrição das categorias e subcategorias de análise à luz dos objetivos da pesquisa; 4) codificação do material a partir das unidades de registro e contexto; 5) tratamento dos resultados - interpretações e inferências.

### *(1) Articulação Universidade-Escola e relação teoria e prática*

É de reconhecimento geral que a formação inicial se beneficia com projetos de intervenção que articulam a Universidade e a Escola Básica. Isto se deve, entre outros aspectos, à oportunidade de a formação inicial contemplar teorias e estratégias pedagógicas discutidas durante as aulas na Universidade articuladas às situações de ensino nas escolas de educação básica. Deste modo, valoriza-se a conexão entre a prática profissional e os programas de formação docente<sup>1</sup>.

As citações abaixo fornecem exemplos de reconhecimento dos participantes sobre a experiência

desta residência docente.

Achei enriquecedor, sabe? (...) essa vivência dentro da escola faz com que a gente sinta na pele as reais dificuldades que a gente vai encontrar quando for trabalhar (Sujeito 4).

Então, a experiência de dar aula na EMEI inserida nesse projeto, como se fosse uma residência, foi bem importante na formação e para futuros processos de aula e até de estágio (Sujeito 3).

Os estudantes-professores reconheceram e valorizaram a residência docente dentro da disciplina para sua formação acadêmica e profissional, bem como a importância de uma parceria entre a Universidade e a Escola, uma vez que permitiu vivenciar as demandas e o papel docente *in locus*, durante o seu processo de formação.

Tais resultados reiteram os pressupostos de pesquisadores a respeito da formação docente<sup>1,7,27</sup>, que indicam a edificação de um terceiro lugar, ou “entre lugar”. A característica deste espaço é o caráter híbrido, entrelaçando a universidade à escola, constituído por universitários, representantes das escolas e da própria profissão, conectando realidades e conhecimentos heterogêneos. Esta proposta integra o conhecimento profissional e universitário para a aprendizagem dos estudantes-professores, contrariamente à visão aplicacionista, assim como a recusa da perspectiva técnica e “praticista”, ancorada apenas na prática.

Estes autores<sup>1,7,27</sup> demonstram preocupação com o modelo aplicacionista de formação docente, pautado apenas na lógica disciplinar universitária e não relacionado ao campo profissional, ignorando as funções docentes em diferentes contextos. Alertam que a lógica disciplinar é ancorada em questões de conhecimento e não por questões de ação. Na disciplina, aprender é conhecer. Já, na prática, aprender é fazer e conhecer fazendo. Assim, no modelo aplicacionista, o conhecer e o fazer são dissociados e tratados separadamente em unidades de formação distintas.

Complementando esta perspectiva, MARQUES e PIMENTA<sup>28</sup> enfatizam que a teoria e a prática são elementos indissociáveis para a constituição da práxis. Deste modo, é necessário para a concretização do fenômeno educativo, o conhecimento do objeto, o estabelecimento dos fins educacionais e a intervenção no objeto para a transformação da realidade, enquanto realidade social.

Assim, é preciso promover dispositivos de formação em alternância, propiciando o aprendizado dos conhecimentos advindos das disciplinas universitárias com as situações e problemas vividos na escola, cuja promoção visa à produção de novas aprendizagens por intermédio da ação, da reflexão e da pesquisa.

Os resultados que apresentamos a seguir, apontam duas concepções distintas para a relação entre teoria e prática, a saber: dicotômica e complementar.

Na primeira, dicotômica, percebe-se uma hierarquização e valorização em defesa da prática em detrimento da teoria.

Então, acho que na parte acadêmica é colocar a parte teórica e na parte profissional é colocar a parte prática mesmo (Sujeito 7).

Eu tenho mais facilidade com coisas práticas. Então, a teoria para mim fica bem abstrata, eu tenho dificuldade para passar isso para prática. E no momento que a gente foi para a prática, para dar aula, eu aprendi muito mais do que na teoria. Porque eu aprendo na experiência, ao fazer as coisas. Então, essa coisa de passar do teórico para o prático eu tenho bastante dificuldade. Então, para mim a experiência ali acaba sendo mais rica do que a discussão na sala” (Sujeito 5).

Na segunda concepção, complementar, observa-se a existência de um conhecimento produzido na Universidade que se complementa nas práticas conduzidas na escola.

Até porque dentro da prática a gente fazia as discussões voltando na teoria no final das aulas, né? (...) A gente fazia a discussão voltando na teoria com o que acontecia na aula de cada dia, que a gente dava e, isso também já lembrava bastante coisa (Sujeito 4).

(...) foi muito importante ter essa experiência na EMEI. Porque esse negócio de sentir na prática a teoria é algo meio batido, mas assim, lá realmente você consegue sentir o que você discutiu na aula. (...) a gente percebeu que tudo aquilo que a gente estava aprendendo a gente realmente conseguiu observar ali, nas aulas que a gente deu (Sujeito 6).

Eu acho que um ponto crucial dessa disciplina é a práxis, que é a união de teoria e prática. A gente que se gradua nesta “Instituição de Ensino Superior”, a gente é taxado de “teórico”, né? Que não sabe aplicar. Então, eu acho que as nossas aulas lá, como uma residência, elas têm esse ponto crucial (Sujeito 9).

TARDIF<sup>1</sup> propõe revisar a concepção tradicional da relação entre teoria e prática, opondo-se a visão de que o saber corresponde à teoria e, a prática, por sua vez, é desprovida de saber ou detentora de um falso saber, representado por crenças, ideologias e ideias pré-concebidas. Além disso, questiona a concepção de que este saber deve ser produzido fora da prática, exclusivamente pela ciência via pesquisa pura. Este autor afirma que essa concepção rejeita aos profissionais do ensino, sobretudo os professores, o poder de produzir saberes específicos ao seu trabalho, promovendo a ilusão de uma teoria sem prática ou de um saber sem subjetividade.

Como se verificou nos depoimentos, foi possível para os estudantes-professores mobilizarem os conhecimentos advindos das teorias aprendidas na Universidade às situações vividas no espaço escolar.

Sobre esse tema, PERRENOUD<sup>29</sup> argumenta que a atuação do professor é exercida em condições singulares. Por exemplo, decidir se devemos intervir em um problema de comportamento específico de um aluno ou se devemos ignorá-lo por um momento e continuar desenvolvendo o conteúdo para, mais tarde, retomar a conversa com este aluno, é algo que se aprende no exercício da função. Desta maneira, o conhecimento necessário para a gestão de uma aula ou programa de ensino implica tempo de experiência frente a uma sala de aula.

A seguir, apresentam-se alguns depoimentos dos estudantes-professores que circunscrevem a relação teoria e prática a partir da experiência docente supervisionada exercida em condições singulares.

Acho que qualquer projeto de estágio ou de prática, principalmente o supervisionado é muito importante para a formação. Talvez, não comparar com a parte teórica, mas a prática, é na prática que a gente consegue identificar os problemas que a gente vai enfrentar depois do processo de formado. Como que a gente consegue construir conhecimentos para saber lidar com esses problemas. Então, eu acho que essa prática supervisionada do jeito que foi, ela traz uma riqueza muito grande para a gente como futuros profissionais (Sujeito 3).

(...) na parte profissional é a questão de lidar com os problemas que surgem lá. A nossa turma não teve muitos problemas, né? Mas acho que é uma coisa que a teoria não tem, que é a resolução de problemas, que você tem na prática lá (Sujeito 7).

É uma coisa para a gente saber se vai dar certo, pode dar certo com outras crianças também. Enfim, é isso, a gente pode tentar aqui com o auxílio do professor coisas que depois de formado a gente talvez não pode ficar só tentando sem ter uma certeza (Sujeito 8).

Deste modo, o conjunto de saberes, atitudes e valores não devem ser incorporados de forma irrefletida à identidade e ao saber profissional docente<sup>30,31</sup>.

## (2) *Identidade docente e subjetividade*

O processo entre ser (pessoa) e o tornar-se professor (constituição profissional) é uma construção contínua e complexa. Para IZA et al.<sup>32</sup> a construção da identidade docente sobrevém de uma via de “mão dupla”, em meio a fatores externos (políticas educacionais, currículos das licenciaturas, etc.) e fatores internos (consciência de seu papel enquanto professor, compromisso assumido junto aos alunos, entre outros). Esses fatores interagem e promovem mudanças na construção da identidade docente, notadamente caracteriza-se por um movimento do próprio sujeito, disponível e ávido por compreender o que é ser professor, bem como as práticas que compõem o exercício de sua profissão.

A seguir, apresenta-se alguns depoimentos dos estudantes-professores que circunscrevem esses temas:

(...) cada um tem o seu jeito de dar aula, de ter o contato e você também trazer as referências né, que você tem, a pesquisa que a gente faz, o que a gente estuda, conseguir juntar essas coisas, acho que esse foi o maior desafio (Sujeito 1).

Acho que auxilia nos nossos processos de experiência de saber, querer saber se de fato é isso. Para onde eu vou? Com o que eu quero lidar no futuro? (Sujeito 2).

Eu acho que ela (residência pedagógica) é importante, desde a construção dentro de sala de aula, com a ideia de como montar planejamentos e afins. Eu acho que é uma coisa que a gente pode ou não levar para frente desse modo, mas acho que já é algo que é colocado como uma possibilidade e cada pessoa vai encarar isso na sua vida profissional de alguma forma (Sujeito 2).

Tais resultados encontram sustentação no que diz respeito aos saberes profissionais serem personalizados, referindo-se ao processo de subjetivação, apropriação e incorporação destes

saberes. Tornar-se professor requer a transformação de uma predisposição para uma disposição pessoal<sup>1</sup>. Deste modo, é preciso oportunizar diferentes espaços e tempos que propiciem um trabalho de autoconhecimento e de autoconstrução, acompanhada de reflexões sobre a sua profissão desde o primeiro dia de aula na universidade.

Segundo NÓVOA<sup>27,33</sup> as profissões que envolvem interação humana apresentam uma relevante conexão entre as dimensões pessoais e as dimensões profissionais. Assim, as experiências familiares, culturais, esportivas, artísticas, religiosas, na educação básica, entre outras, constituem-se em importantes aspectos do processo de formação docente.

Os depoimentos, a seguir, sugerem essa influência:

Era a necessidade de controlar a turma, eu acho que é um problema ter essa necessidade. Eu fui tentando desconstruir isso durante as aulas que a gente deu. Mas eu acho que por um processo meu, histórico, em casa, meus pais sempre, enfim... Respeito era ficar quieto para o outro poder falar. E criança não é assim (Sujeito 8).

Eu gosto muito de trabalhar com a educação infantil, é o que eu sempre trabalhei, dando aula de balé. Então, é uma faixa etária que eu adoro, porque tem essa coisa de descobrimento do próprio corpo e eu acho que a minha experiência também com a dança fez com que eu gostasse bastante dessa faixa etária, então eu achei muito gostoso (Sujeito 1).

Eu já tinha algumas experiências anteriores na minha vida que ajudaram a definir que eu queria ser professor. Mas, sentir o dar aula na prática, eu acho que me ajudou mais ainda a confirmar algo que eu, né? Eu tive a decisão quando entrei na faculdade e agora fazendo a disciplina, tipo, eu tive esta confirmação podendo dar as aulas na EMEI (Sujeito 6).

Os entrevistados referendaram influências de experiências prévias (pessoais e profissionais) no processo de se constituir como professor. Estes resultados renovam as conjecturas de SANTOS et al.<sup>34</sup> ao colocarem em relevo às formações sensíveis ao professor como pessoa, rompendo à lógica predominantemente “academicistas” dos cursos de formação docente que consideram importante apenas a aquisição de técnicas por meio de conhecimentos teóricos. Estes autores propõem abordagens “autobiográficas” de formação, posicionando os estudantes-professores no centro de seu processo de formação. O pressuposto é o

de que ao abrir uma via de acesso às experiências apresentadas por eles, seja possível problematizá-las, desconstruí-las ou reconstruí-las a partir da reelaboração dessas experiências frente suas identidades pessoais.

Ao pesquisar os temas marcantes do estágio curricular supervisionado na formação de licenciados em Educação Física, MOLETTA et al.<sup>35</sup> observaram que a insegurança inicial da atuação profissional se configura como o momento de maior tensão no processo de formação. Os autores advertem que é preciso atenção às situações-problema por parte dos formadores de professores, uma vez que experiências de insucesso podem resultar em desistência ou em redirecionamento para outras áreas de intervenção profissional.

Segue-se depoimentos de alguns estudantes-professores que corroboram a importância de se considerar este aspecto na formação inicial.

No começo foi muito complicado, mas ao longo do semestre isso foi... Eu acho que essas últimas aulas já foram bem tranquilas porque você já vai pegando o jeito depois, a experiência foi sensacional (Sujeito 5).

E aí eu ajudei lá, um monte de crianças conseguiu fazer os movimentos no final da aula e enfim, eu fiquei muito feliz por isso. Agora eu me sinto mais segura para ajudar outras crianças também (Sujeito 8).

(...) é, tem aquela questão de ser uma... Nunca ter feito, né? Então, tem aquele receio de primeira aula, mas eu acho que as crianças ajudam muito nessa parte também, porque... Elas estão muito disponíveis para a aula, né? (Sujeito 10).

Os estudantes-professores relataram medo e insegurança no início da residência docente em relação à prática docente devido a inexperiência, quer seja pela falta de conhecimento, quer por estarem em formação. No entanto, ao final deste processo a percepção era de autoconfiança e de prontidão ao exercício da docência na Educação Infantil.

Para HUBERMAN<sup>36</sup> o desenvolvimento profissional docente caracteriza-se em um processo não linear e díspar, portanto, não idêntico, no qual o início da carreira docente pode ser cercado de medos, dúvidas e angústias ou dar-se de maneira segura e confiante.

Ao investigar os processos de iniciação à docência de professores de Educação Física em fase de indução (transição entre a formação inicial e a entrada na profissão) GARÍGLIO e

REIS<sup>37</sup> reconhecem que o apoio oferecido pela comunidade escolar a estes professores constitui-se em elemento fundamental para uma experiência menos repulsiva nos anos iniciais da docência.

### (3) *Prática reflexiva e trabalho coletivo*

No modelo de formação inicial do professor reflexivo, o estudante-professor é concebido como um profissional capaz de refletir e analisar sua prática, de propor estratégias para a resolução de problemas e de amparar sua formação na parceria entre seus pares e formador. Deste modo, enfatiza-se uma relação dialética entre teoria e prática, ou seja, um movimento de ir e vir entre prática, teoria e prática.

Nesta perspectiva, SCHÖN<sup>14</sup> valoriza a *experiência* e a *reflexão na experiência* por meio de uma formação profissional alicerçada numa *epistemologia da prática*, concebendo a prática profissional como um momento profícuo para a construção de conhecimento por meio da análise e problematização da própria prática profissional. Ainda, destaca que é necessário valorizar o conhecimento tácito presente em soluções que os profissionais apresentam no ato de sua atuação e que permitem respostas adequadas às situações originais e carregadas de incertezas.

A seguir, alguns depoimentos dos estudantes-professores sobre o papel da reflexão no processo de formação.

(...) Nossa eu planejei uma aula desse jeito, mas aconteceu de outro jeito. Aí a gente avalia, por que isso aconteceu? Quais são as estratégias que a gente já conhece. Então, até individualmente assim, como lidar com alguns... O que eles chamam de alunos problemas (Sujeito 3).

(...) a gente acreditava que ia conseguir passar as aulas. Só que daí uma atividade que não dá certo, a gente tem que trocar ou aumentar a complexidade ou alguma coisa do tipo. É difícil você ter essa noção tão rápida, né? (Sujeito 4).

O negócio da aula que você planeja e às vezes não sai como você quer. A gente monta uma aula e planeja x atividades vai, planeja três atividades para colocar durante toda aula. Mas, você precisa ter pelo menos 10 possibilidades porque eles vão cansar em uma (Sujeito 2).

Porque você ia para lá e levava o que você estava planejando, para mim tem que dar certo do jeito que eu planejei. E a chance que isso tem de dar completamente errado na EMEI é gigantesca. E, lidar com isso no dia a

dia... Então, assim, a primeira aula eu saí de lá, eu estava falando “mano saí revoltado”. Eu tava tipo, não deu certo isto daqui, não deu certo (Sujeito 5).

Como se verifica, os relatos dos sujeitos em relação à prática reflexiva apontaram para um processo de reflexão antes, durante e após a ação didática. Antes da ação, ao planejarem a aula a ser ministrada. Durante a ação, mediante a adaptação (ou troca) das atividades planejadas em função dos recursos materiais, do espaço, das condições climáticas, do número de alunos, da aceitação e assimilação da atividade por parte de alunos, entre outros. E, após a ação, ao avaliarem todo esse processo junto ao formador e com seus pares.

Embora o valor da reflexão na formação e no exercício profissional docente seja reconhecido, algumas ressalvas são apontadas. A primeira é a de que a reflexão não seja realizada de maneira individual, mas a partir do coletivo, com os pares e com os diferentes agentes da gestão escolar (coordenadores, vice-diretores e diretor), construindo um ambiente de apoio e de aprendizagem mútua. A segunda diz respeito ao fato de a reflexão não ser reduzida à própria prática dos estudantes-professores/professores, reduzindo a reflexão somente às ações em sala de aula desconsiderando os condicionantes políticos, sociais, econômicos e culturais no qual a unidade escolar está inserida<sup>1,13,38</sup>.

Atualmente, sabe-se que é a partir do trabalho colaborativo que se potencializam as aprendizagens e, é mediante suas qualidades democráticas que se concretiza o processo formativo. A profissão docente encontra-se em mudança, alterando sua matriz inicialmente individual para uma matriz essencialmente coletiva<sup>27</sup>.

A prática coletiva, permite a construção de um fazer e de um pensar compartilhado, relativo às dificuldades ou facilidades da profissão. No entanto, exige afastamento para as análises das ações realizadas, tendo em vista o alcance dos resultados planejados, e considerando-se os imprevistos. Tal processo permite ao professor ser percebido como autor e ator de suas práticas<sup>38</sup>.

Os estudantes-professores apontam esses aspectos em suas entrevistas.

A experiência foi boa, eu acho muito necessário. Porque quando a gente tem uma experiência junto com outros estudantes, junto com o acompanhamento do professor da disciplina, a gente consegue ter feedback das próprias aulas, enfim, é muito mais produtivo (Sujeito 3).

Eu gosto da questão de fazer junto com a turma, eu acho que essa coletividade da gente conversar também, a gente se auxilia muito, porque um chega com uma ideia e o outro com outra e um sempre tá ajudando o outro e isso é muito bom (Sujeito 1).

Eu lembro que a gente foi discutindo na primeira aula que ele estava revoltado. Eu falei, meu, todas as crianças tão felizes, tão cansados, todos falaram que adoraram a atividade e ele, “mas não deu certo velho”. A gente teve um impasse com essas coisas também (Sujeito 4).

A partir destes exemplos, constata-se que os entrevistados enaltecem o planejamento e a prática pedagógica compartilhada entre os pares. Isto decorre da oportunidade da ampliação de concepções (convergências e divergências) educacionais a partir do trabalho em grupo, da possibilidade de resolução de conflitos, bem como da importância da observação da prática pedagógica entre os pares e do *feedback* recebido dos pares e formador.

Finalizando, a profissão docente demanda de seus profissionais ajuste, plasticidade e prontidão frente ao imprevisível. Não existem modelos ou experiências a serem rigorosamente replicadas. A experiência serve tão somente como referência, nunca como uma padronização que assegura o sucesso das ações. Desta maneira, urge um processo de reflexão, individual e coletivo, que se constitui em uma base de conhecimento e um processo de sistematização de princípios para possíveis ações, nunca como modelos cristalizados.

#### (4) Especificidade da Educação Física na Educação infantil

Em que pese o objetivo deste estudo focar a formação inicial docente em um curso de licenciatura que articula experiências na Universidade e na Escola Básica, especificamente, esta pesquisa circunscreveu o ciclo de escolarização da educação infantil. Deste modo, a categoria ora analisada aparece nos depoimentos dos estudantes-professores e merece destaque na discussão dos resultados.

A prática pedagógica da educação física na educação infantil possui aspectos singulares que, apesar de ter em comum a cultura corporal de movimentos no componente curricular de Educação Física, precisam ser considerados.

Além do cuidar e educar como fatores indissociáveis,

são definidos Direitos de Aprendizagem que, entre outros aspectos, enfatizam o movimento, tais como: (a) experimentar, de múltiplas formas, a gestualidade que marca sua cultura; (b) utilizar movimentos para se expressar, explorar espaços, objetos e situações; (c) utilizar criativamente o repertório da cultura corporal e do movimento; (d) desenvolver práticas corporais; (e) explorar amplo repertório de movimentos e gestos; (f) descobrir modos de ocupação e de uso do espaço com o corpo e adquirir a compreensão do seu corpo no espaço, no tempo e no grupo; (g) expressar corporalmente emoções, ideias e opiniões; (h) conhecer-se nas diversas oportunidades de interações e explorações com seu corpo<sup>39</sup>.

Apresentam-se, a seguir, alguns exemplos dos depoimentos dos estudantes-professores sobre esta especificidade e sobre a importância de o projeto de formação docente contemplar este ciclo de escolarização.

(...) a maior importância é a questão da idade, os estágios que são abertos, são a partir do Fundamental I. E a gente ter uma experiência numa escola pública com a educação infantil eu acho que foi fundamental (Sujeito 1).

Academicamente eu acho que relativizar pontos de vista do que seria Infância e do que seria Educação. Então, eu acho que a disciplina me ajudou muito nisso (Sujeito 9).

Achei desafiador dar aula para essa faixa-etária. Porque é bem longe de qualquer coisa que a gente imagina que seja comum de uma aula de Educação Física. Ela se aproxima mais da brincadeira, de introdução a alguma pedagogia e à rotina do que a implementação de alguma atividade ou de algo motor, né? Meramente motor, que é o que se tem de mais comum (na Educação Física) (Sujeito 9).

Para mim ela foi extremamente desafiadora. Porque não é o público que eu gosto de trabalhar, não é o público que me acostumei, até tenho um pouquinho (de experiência com criança pequena) quando eu dava treino de futebol (Sujeito 5).

Os entrevistados destacaram a experiência da residência docente na educação infantil, tendo em vista a oportunidade de interação direta com os alunos desta faixa-etária e suas características, o que não é comum na licenciatura. Ainda, enaltecem o referencial teórico para a ampliação de seus conhecimentos sobre Educação Infantil, principalmente, no que diz respeito ao conceito de

infância e de educação. Também mencionaram o tipo de afinidade com este grupo etário.

Este panorama é reconhecido por diversos pesquisadores<sup>40-44</sup> interessados no lugar da Educação Física e da ação docente na Educação Infantil, bem como em relação a criança/aluno nesta etapa da Educação Básica.

Ao analisar a atuação do professor de Educação Física na Educação Infantil AYOUN<sup>45</sup> ressaltou, principalmente, a necessidade de integração entre os professores da Educação Infantil e os professores de Educação Física, tendo em vista a não fragmentação das experiências de aprendizagem ou a disciplinarização deste componente curricular nesta etapa. Logo, a autora propõe a construção de um ambiente interdisciplinar na Educação Infantil, no qual o movimento corporal seja tema integrador de conhecimentos a serem explorados.

Vigilante em relação à Educação Física escolar neste contexto educacional, GARANHANI<sup>40</sup> faz um alerta aos profissionais da área, defendendo um movimento corporal compreendido como um meio para o desenvolvimento físico-motor e para a expressão e comunicação dos significados presentes no contexto sociocultural em que as crianças se encontram. Deste modo, a mesma pesquisadora destaca:

(...) discutir e apresentar elementos teóricos e metodológicos para uma concepção de educação infantil que valorize e sistematize o movimento corporal da criança, no seu processo de apropriação da cultura e na construção do seu pensamento (p.107-108)<sup>40</sup>.

BUSS-SIMÃO<sup>43</sup> argumenta que a atuação docente de estudantes-professores e de professores envolve à análise dos diferentes mundos que habitam o universo infantil, cabendo o reconhecimento do faz-de-conta, das aventuras, dos jogos e brincadeiras e, dos tempos e espaços que diferem da lógica dos adultos. Portanto, é preciso desenvolver a capacidade de:

(...) observação e registro de modo a capturar não apenas o que as crianças indicam/falam/sentem/experimentam, mas como elas fazem, ou seja, capturar a lógica de pensar, agir, experimentar o corpo, o espaço, o tempo, os objetos, as brincadeiras e as relações sociais que, muitas vezes, aos adultos parece sem sentido. O tempo da infância é

um tempo do lúdico, das brincadeiras, do faz de conta, do movimento, dos risos, dos choros, da exploração dos tempos e espaços e do fazer tudo de novo (p. 12)<sup>43</sup>.

Para BASEI<sup>41</sup> o aluno deve estar no centro deste processo, já o professor, surge como um mediador, auxiliando na escolha do local, dos materiais e aparelhos que potencializarão as experiências de aprendizagens dos alunos.

Segundo GARANHANI<sup>40</sup> as experiências de aprendizagem proporcionadas por meio da exploração corporal têm relação direta com a atração que estes espaços (lugares) e objetos exercem e despertam. Por esta razão, devem ser considerados no planejamento das ações, dentro deste contexto educacional, objetos de diferentes tamanhos, cores e formas que permitam diversas experiências e maneiras de aprender e se movimentar.

Em síntese, a Educação Física nesta etapa de escolarização deve incorporar a Cultura Infantil aos seus saberes, respeitando as crianças (alunos) em suas diferentes formas de se expressar (linguagens), compreendendo-as em suas dinâmicas sociais, a partir de suas relações consigo e com os outros. Para potencializar esse processo educacional, a Educação Física precisa ser desenvolvida de forma lúdica, articulando experiências divertidas e prazerosas em seus saberes pedagogicamente estruturados<sup>42,46</sup>.

Finalizando, concordamos com PIMENTA<sup>6</sup> quando reforça a importância da problematização e da reflexão do ensino e dos fins educacionais frente à realidade das escolas, atentando para o desenvolvimento de uma postura investigativa do estudante-professor em sua formação inicial, tendo em vista a ressignificação de processos formativos a partir dos saberes necessários ao exercício da docência.

Por fim, os resultados da pesquisa realizada, reiteram a relevância da participação de estudantes-professores na organização e promoção de diferentes atividades na própria escola, tendo em vista a ampliação do conhecimento docente. Neste sentido, fica evidente que instituições de Ensino Superior e seus programas de formação de professores devem contemplar como essas estruturas profissionais e sociais interagem no processo de ensino e de aprendizagem da educação física e das práticas escolares<sup>5,47</sup>.

## Considerações finais

Mediante a análise realizada, depreende-se desta pesquisa o reconhecimento e a valorização da residência docente por parte dos estudantes-professores para sua formação profissional. Nesta perspectiva, foi enaltecida a parceria estabelecida entre a Universidade e a Escola para a formação profissional à medida que se entrelaçam os aprendizados advindos das disciplinas universitárias às situações e problemas vivenciados na escola.

Este movimento alternado de formação a partir destes contextos, mediados por uma formação dialógica entre teoria e prática, propicia uma formação docente reflexiva que considera a experiência e a reflexão na experiência dos estudantes-professores decorrentes da própria prática profissional. Ou seja, o saber fazer e a construção da base de conhecimentos são elevados a um nível de tomada de consciência, de reflexão individual ou coletiva e de organização que alicerça a ação docente durante a formação, bem como as ações profissionais futuras.

Diante deste cenário, os estudantes-professores não apenas identificaram o ambiente de complexidade que é a sala de aula durante a formação para a prática profissional, mas relataram sobre as oportunidades surgidas ao vivenciá-la. Tais evidências corroboram a importância do fortalecimento e edificação de uma base de conhecimento consistente, que possibilite ao estudante-professor mobilizar conhecimentos para uma ação contextualizada do problema enfrentado, permitindo à análise e compreensão do caso, assim

como a reconstrução de sua prática para uma ação que ainda está por vir.

Portanto, a investigação da formação inicial de professores em contato com o ambiente escolar, em que as práticas e valores específicos da unidade escolar são compartilhadas com teorias e pesquisas educacionais, pode enriquecer a formação docente e contribuir para o aperfeiçoamento de projetos político-pedagógicos dos cursos de licenciatura.

Uma limitação deste estudo diz respeito à utilização da entrevista com grupo focal somente. A possibilidade de triangulação dos resultados deste instrumento, com a análise dos planos de ensino e relatórios de aulas dos estudantes-professores, pode enriquecer o significado desta experiência de formação, bem como dos conhecimentos aprendidos e mobilizados durante o desenvolvimento da intervenção na escola campo.

Deste modo, pesquisas futuras poderão ampliar instrumentos de coleta de dados, permitindo a compreensão do fenômeno a partir de diferentes representações orais e escritas, como os diários reflexivos, as narrativas dos estudantes-professores, vídeos de aulas, entre outros; fazendo surgir cenários distintos a respeito do mesmo fenômeno.

Certamente, para além das relações estabelecidas entre os estudantes-professores e o formador no processo de formação profissional docente, a promoção de interações junto aos docentes em diferentes contextos e modalidades de ensino poderá enriquecer futuras investigações.

## Abstract

Pre-service teacher and professional training of the physical education teacher in early childhood education: meanings of a teacher residency.

This article presents the results of a research that aimed to investigate the meanings that pre-service teachers of a Physical Education degree course in the city of São Paulo attribute to the experience of a teacher residency in professional training. Ten students from the 5th and 6th semesters, who took the Physical Education courses in Early Childhood Education I and II, participated of this study. A focus group interview (n=5) was used for data collection. Categorical thematic content analysis was used as a reference for analyzing the internal structure of the categories and their relationships. Five categories and five subcategories emerged from data analysis. The results indicate that the experience of this teacher residency was significant in the professional training of the pre-service teachers, since they intertwined the lessons learned from university disciplines to the situations and problems experienced in the campus classes. Moreover, the data reveal the importance of building a professional knowledge base, which allows the pre-service teacher, in face of the demands that professional practice imposes, to mobilize knowledge for a contextualized action, allowing the construction and reconstruction of the practice for an action that is for coming.

**KEYWORDS:** Teacher residency; Professional training; Reflective teacher; Pre-service teacher; Physical education teacher.

## Referências

1. Tardif M. Saberes docentes e formação profissional. 17. ed. Petrópolis: Vozes; 2018.
2. Diniz-Pereira JE. A epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações. *Rev Bras Pesqui Formação Docente*. 2010;2(2):83-93.
3. Brasil. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação - PNE. Lei Nº 13.005. Brasília, DF; 2014. [citado 10 dez 2018]. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>
4. Brasil. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares para Formação de Professores - Resolução nº2, de 1º de julho de 2015. Brasília, DF; 2015.
5. Brasil. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física - Resolução nº 6, de 18º de dezembro de 2018. Brasília, DF; 2018.
6. Pimenta SG. Formação de professores: identidade e saberes da docência. 6. ed. São Paulo: Cortez; 2008. Capítulo 1, Saberes pedagógicos e atividade docente; p.15-34.
7. Zeichner KM. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Educ*. 2010;35(3):479-504.
8. Ferraz OL. Universidade na escola: a formação em educação física na educação infantil em contato com o ambiente escolar. [tese de livre-docência]. São Paulo: Universidade de São Paulo, Escola de Educação Física e Esporte; 2017. 133p.
9. Benites LC, Souza Neto S, Hunger D. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. *Educ Pesq*. 2008;34(2):343-60.
10. Borges C. A formação docente em Educação Física em Quebec: saberes espaços, culturas e agentes. Trajetória e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas. XIV ENDIPE. Porto Alegre (RS): 2008: 147- 174.
11. Souza Neto S, Cyrino M, Borges C. O Estágio Curricular Supervisionado como Lócus Central da Profissionalização do Ensino. *Rev Port Educ*. 2019;32(1):52-72.
12. Nóvoa A. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. *Currículo Front*. 2019;19(1)198-208.
13. Zeichner KM. A formação reflexiva de professores: ideias e práticas. Lisboa: Educa; 1993.
14. Shön D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa A, Organizador. Os professores e a sua formação.

Lisboa: Dom Quixote; 1992. p.77-91.

15. Pimenta SG. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: Pimenta SG, Ghedin E, organizadores. Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez; 2012. p. 20-62.

16. Brookfield SD. Becoming a critically reflective teacher. San Francisco: Jossey-Bass; 1995.

17. Alarcão I. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. 4. ed. São Paulo: Cortez; 2005.

18. Libâneo JC. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: Pimenta SG, Ghedin E, Organizadores. Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez; 2012. p.63-93.

19. Martins, RLDR, Tostes LF, Mello AS. Educação infantil e formação docente: análise das ementas e bibliografias de disciplinas dos cursos de educação física. Movimento. 2018;24(3):705-20.

20. Pinto RN. A formação de professores para a educação infantil: desafios para a universidade. Pensar Prática. 2001;4:135-48.

21. Rangel-Betti IC, Galvão Z. Ensino reflexivo em uma experiência no ensino superior em educação física. Rev Bras Ciênc Esporte. 2001;22(3)105-16.

22. Lacerda CG, Costa MB. Educação física na educação infantil e o currículo da formação inicial. Revi Bras Ciênc Esporte. 2012;34(2)327-41.

23. Martins RLDR, Barbosa RFM, Mello AS. Educação física e educação infantil: o estado do conhecimento sobre a formação docente. Arq Bras Educ Fís. 2018;1(1)136-56.

24. Denzin N, Lincoln YS. O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Netz SR, Tradução. Porto Alegre: Artmed; 2006.

25. Triviños ANS. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas; 1987.

26. Morgan DL. Focus group as qualitative research. Newbury Park: Sage; 1988.

27. Nóvoa A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. Cad Pesq. 2017;47(166):1106-1133.

28. Marques ACTL, Pimenta SG. É possível formar professores sem os saberes da pedagogia?: uma reflexão sobre docência e saberes. Rev Metalinguagens. 2015;3: 135-56.

29. Perrenoud, P. Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza. 2. ed. Porto Alegre: Artmed; 2001.

30. Garíglia JA. O papel da formação inicial no processo de constituição da identidade profissional de professores de educação física. Rev Bras Ciênc Esporte. 2010;32(2-4):11-28.

31. Souza Neto S, Sarti FM, Benites LC. Entre o ofício de aluno e o habitus de professor: os desafios do estágio supervisionado no processo de iniciação à docência. Movimento. 2016;22(1):311-24.

32. Iza DFV, Benites LC, Sanches Neto L, Cyrino M, Ananias EV, Arnosti RP, et al. Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. Rev Eletrônica Educ. 2014;8(2)273-92.

33. Nóvoa A. Formação de Professores e Profissão Docente. Lisboa: Dom Quixote; 1992.

34. Santos NZ, Almeida FQ, Bracht V. Vida de professores de educação física: o pessoal e o profissional no exercício da docência. Movimento. 2009;15(2):141-65.

35. Moletta AF, Teixeira FA, Folle A, Nascimento JV, Farias GO, Marinho A. Momentos marcantes do Estágio Curricular Supervisionado na formação de professores de Educação Física. Pensar Prática. 2013;16(3):715-30.

36. Huberman M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa A, organizador. Vidas de professores. 2. ed. Porto: Porto; 2000. p. 31-61.

37. Garíglia JA, Reis CG. A dupla vulnerabilidade profissional de professores de Educação Física iniciantes. Currículo sem Fronteiras. 2017;17(2):398-432.

38. Pimenta SG, Anastasiou, LGC. Docência no Ensino Superior. 2. Ed. São Paulo: Cortez; 2005.

39. Brasil. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC; 2018. [citado 10 out 2019]. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)

40. Garanhaní MC. A educação física na escolarização da pequena infância. Pensar Prática. 2002;5:106-22.

41. Basei AP. A educação física na educação infantil: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança. Rev Iberoamericana Educ. 2008;47(3):1-12.

42. Guirra FJS, Prodócimo E. Trabalho corporal na educação infantil: afinal, quem deve realizá-lo? Motriz. 2010;16(3):708-13.

43. Buss-Simão M. Educação física na educação infantil: compartilhando olhares e construindo saberes entre a teoria e a prática. Cad Formação RBCE. 2011;2(1): 9-21.

44. Buss-Simão M, Fiamoncini L. Educação física na educação infantil: refletindo sobre a possibilidade de trabalho com projetos. Pensar Prática. 2013;16(1):1-319.

45. Ayoub E. Narrando experiências com a educação física na educação infantil. Rev Bras Ciênc Esporte. 2005;26(3):143-58.
46. Tonietto MR, Garanhani MC. A cultura infantil e a relação com os saberes da educação física na escola. Movimento. 2017;23(2):517-28.
47. Marcon D, Graça ABS, Nascimento JV. O conhecimento do contexto na formação inicial em Educação Física. Rev Bras Educ Fís Esporte. 2013;27(4):633-45.

ENDEREÇO

Marcos Vilas Boas  
Escola de Educação Física e Esporte  
Universidade de São Paulo  
Av. Prof. Mello Moraes, 65 - Cidade Universitária  
05508-030 - São Paulo - SP - Brasil  
E-mail: marquinhosvboas@gmail.com

Submetido: 31/03/2023

Revisado: 28/09/2023

Aceito: 08/10/2023