

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional
Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional

Natália De Sousa Araújo

ARTESANIA E TRABALHO COLETIVO: as experiências do planejamento no
Núcleo de Educação Física do Programa Residência Pedagógica da Universidade
Federal de Minas Gerais

Belo Horizonte (MG)

2025

Natália De Sousa Araújo

ARTESANIA E TRABALHO COLETIVO: as experiências do planejamento no
Núcleo de Educação Física do Programa Residência Pedagógica da Universidade
Federal de Minas Gerais

Dissertação apresentada ao Programa
de Mestrado Profissional ProEF -
Educação Física em Rede Nacional
Universidade Federal de Minas Gerais,
como requisito para a obtenção do
Título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação
Física Escolar.

Orientadora: Profa. Dra. Meily Assbú
Linhares

Belo Horizonte (MG)

2025

A663a Araújo, Natália de Sousa
2025 Artesania e trabalho coletivo [recurso eletrônico] : as experiências do planejamento no núcleo de educação física do Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal de Minas Gerais / Natália de Sousa Araújo. – 2025.
1 recurso online (141 f.) : pdf.

Orientadora: Meily Assbú Linhales

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional.

Inclui bibliografia.

1. Educação física – Estudo e ensino – Teses. 2. Professores de educação física – Formação – Teses. 3. Planejamento educacional – Teses. I. Linhales, Meily Assbú. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. III. Título.

CDU: 371.73

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Sheila Margareth Teixeira Adão, CRB 6: nº 2106, da Biblioteca da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA/MP



ATA DA DEFESA DA DISSERTAÇÃO DA ALUNA NATÁLIA DE SOUSA ARAÚJO

Realizou-se, no dia 11 de julho de 2025, às 14:00 horas, Cemef, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 45ª (quadragésima quinta) defesa de dissertação, intitulada *Artesania e trabalho coletivo: as experiências do planejamento no núcleo de Educação Física do Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal de Minas Gerais*, apresentada por NATÁLIA DE SOUSA ARAÚJO, número de registro 2023664696, graduada no curso de EDUCAÇÃO FÍSICA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO FÍSICA, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Meily Assbu Linhales - Orientador (UFMG), Prof(a). Admir Soares Almeida Junior (UFMG), Prof(a). Tulio Campos (CP-UFMG).

A Comissão considerou a dissertação:

☒ Aprovada

☐ Reprovada

A versão final da dissertação, devidamente corrigida, deverá ser entregue até 60 dias após sua defesa.

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 11 de julho de 2025.

Prof(a). Meily Assbu Linhales (Doutora)

Prof(a). Admir Soares Almeida Junior (Doutor)

Prof(a). Tulio Campos (Doutor)

Dedico este trabalho às professoras e aos professores em formação, bem como às professoras e aos professores de Educação Física, para que, juntos, possamos refletir e construir as artesanias de nossas docências.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por guiar meus passos, fortalecer minha fé e cuidar de cada detalhe ao longo da minha caminhada.

Meus mais sinceros e profundos agradecimentos são dedicados aos meus amados e saudosos pais. Agradeço por absolutamente tudo: pelo amor incondicional, pelo carinho e pelo cuidado. Que privilégio ter tido vocês em minha vida. Minha eterna gratidão. Amo para sempre.

Ao meu esposo, Clauber, obrigada por me oferecer o tempo e o espaço necessários para que eu pudesse trilhar este percurso formativo tão significativo para mim. Sou grata pela paciência, pelo cuidado, pelo amor e pela atenção constante ao meu bem-estar. Agradeço também aos seus familiares, pelo carinho e pela acolhida sempre afetuosa.

À minha irmã, Bi, minha admiração e reconhecimento. Obrigada por acreditar em mim e no meu potencial, por me incentivar incansavelmente e por estar ao meu lado em todos os momentos deste percurso. A você, minha eterna gratidão pelo apoio incondicional, pela ajuda em inúmeras situações durante o mestrado e por ser presença constante e generosa em minha vida. Obrigada por ser essa irmã incrível e especial! Obrigada por todo o seu amor!

Ao meu querido e amado sobrinho e afilhado, Theo, obrigada por sua presença radiante em minha vida, você é um presente. Agradeço pela paciência, pelo amor e por todo o carinho com que acompanhou meus momentos de estudo. Obrigada por ser exatamente como é: um sobrinho maravilhoso. Estendo minha gratidão ao Rodrigo, por valorizar meu ofício e por todo apoio e cuidado sempre oferecidos.

À minha querida e amada tia Márcia, muito obrigada pelo seu amor, por suas preces e pelas energias positivas que sempre me enviou. Seu colo e seu abrigo foram, ao longo do caminho, fonte de alento e força. Obrigada por acreditar em mim e por me incentivar sempre. À amiga Zu, o meu sincero agradecimento por todo o cuidado e amor para comigo e com minha família. Aos familiares queridos, Kika, Tadeu, Meires e Pedro, obrigada pelo apoio e força ao longo deste percurso.

Às minhas queridas “amigas do sofá”, Rô, Karine e Nicolli, agradeço pela amizade construída, inicialmente, no sofá da Escola e que hoje acolhe os lares e os corações que partilhamos. Obrigada por todo cuidado, amor e presença. Às amigas Neca e Vá, agradeço por sempre cuidarem de mim, da minha família e por estarem presentes nos momentos mais significativos da minha trajetória. Obrigada por me inspirarem com suas vivências e generosidade. À querida amiga Leandra por estar sempre presente em minha vida. À Di, obrigada por cuidar com tanto amor dos meus e de mim e por me conceder momentos maravilhosos ao seu lado.

À Escola Municipal Fernando Dias Costa e aos meus colegas de trabalho, meu profundo agradecimento. Que haja sempre espaço para as discussões e os debates sobre a Educação Física da nossa Escola. Marcelo, obrigada por acreditar na Educação Física e pela escuta cuidadosa para a legitimarmos. Às amigas construídas nesta Escola: Gra, Lilian, Ana, Paty, Ju, Rafa, meu sincero agradecimento por me acolherem, cuidarem de mim e tornarem o nosso local de trabalho mais suave, saboroso e fraterno. Obrigada, Isabella, por seu cuidado, escuta e apoio, por se preocupar com minhas considerações e com a construção da Educação Física do terceiro ciclo. Obrigada, Tarley, por sempre contribuir de maneira tão solícita e generosa com meu ofício docente.

Aos meus pares da Educação Física, Thiago e Nina, minha gratidão pela parceria e por compartilharmos esta caminhada. Com vocês, tudo tem ficado ainda mais especial na Educação Física escolar. Nina, sou muito grata por sua presença e amizade em minha vida, e por ter você, neste momento, como uma parceira de jornada. A você e à sua família, meu sincero agradecimento por todo carinho e cuidado.

Aos preceptores Guilherme, Gyna e Diego, e aos residentes Luiz, Rafaela, Rívia, Vinicius, Carolina, Daniel, Maiara, Anna Victória e Arthur, agradeço profundamente. Obrigada por toda contribuição, disponibilidade e parceria. Obrigada por me auxiliarem, neste percurso investigativo, a enxergar por meio de seus compartilhamentos força, luta, coletivo, fôlego, autoria e sentido.

À querida Meily, expresso minha profunda admiração e respeito. Sua presença foi essencial neste trabalho e suas contribuições foram fundamentais para a construção

da arte e da minha docência. Obrigada por me auxiliar com generosidade, dedicação, sabedoria e cuidado. Suas orientações, sempre tão cuidadosas e atentas, marcaram de forma significativa a minha formação e a minha vida. Obrigada por tudo o que construímos juntas. Você é única e especial!

Aos professores que aceitaram compor a banca da minha defesa da dissertação, e que participaram da minha qualificação, meu reconhecimento e apreço pelas contribuições singulares em minha formação. À secretária do ProEF Ana Paula, obrigada por toda paciência e presteza. Agradeço ao Programa de Formação de Professores de Educação Física (ProEF), pela experiência formativa singular, em especial aos professores da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais pelas discussões, partilhas e debates estabelecidos. À Turma IV, meu sincero agradecimento pelas trocas, colaborações e parcerias ao longo desta jornada.

“O sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos.”

(Larrosa, 2015, p. 25)

ARAÚJO, Natália de Sousa. **Artesania e trabalho coletivo**: as experiências do planejamento no núcleo de Educação Física do Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal de Minas Gerais. Orientadora: Professora Doutora Meily Assbú Linhales. 2025. 141 páginas. Dissertação (Mestrado Profissional ProEF - Educação Física em Rede Nacional) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2025.

RESUMO

O estudo foi organizado como um estudo de caso, por meio de uma abordagem qualitativa, e buscou compreender sobre as experiências do planejamento de ensino da Educação Física, por preceptores e residentes, do Núcleo de Educação Física do Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal de Minas Gerais (2022-2024). O estudo utilizou como instrumentos de pesquisa as entrevistas semiestruturadas e as anotações no caderno de campo, a fim de alcançar os objetivos de conhecer e identificar as trajetórias dos sujeitos, as suas motivações e as participações no Programa Residência Pedagógica, assim como compreender sobre as contribuições da experiência do planejamento de ensino da Educação Física, a partir da imersão do Núcleo no Programa. O estudo compartilha resultados relativos às experiências formativas identificadas, com ênfase em uma das dimensões da docência, o planejamento, sob uma perspectiva pedagógica e política, assim como artesanal e coletiva. Como desdobramento da pesquisa, foi desenvolvido um recurso educacional uma carta, com um formato de dobradura, com o intuito de destacar e suscitar reflexões sobre a forma como tornar-se professor se constitui, ao longo da formação, por meio da artesania de cada docente e das relações estabelecidas com o outro. Além disso, o recurso, busca refletir sobre a maneira como o planejamento é uma dimensão política da docência, capaz de contribuir na legitimação e valorização da Educação Física escolar, através de lutas, resistências e enfrentamentos realizados por cada professor.

Palavras-chave: Planejamento; Artesania; Trabalho Coletivo; Educação Física escolar.

ARAÚJO, Natália de Sousa. **Artesania e trabalho coletivo**: as experiências do planejamento no núcleo de Educação Física do Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal de Minas Gerais. Orientador: Professora Doutora Meily Assbú Linhales. 2025. 150 páginas. Dissertação (Mestrado Profissional ProEF - Educação Física em Rede Nacional) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2025.

ABSTRACT

This study was conducted as a case study employing a qualitative approach, with the aim of exploring the teaching planning experiences in Physical Education as perceived by preceptors and residents of the Physical Education Core of the Pedagogical Residency Program at the Federal University of Minas Gerais (2022–2024). Data were collected through semi-structured interviews and field journal entries, in order to understand and map the participants' trajectories, motivations, and engagement with the program, as well as to examine the contributions of their lesson planning experiences within the immersive context of the program. The findings highlight significant formative experiences, focusing on lesson planning as a central dimension of teaching, approached from pedagogical, political, artisanal, and collective perspectives. As a result of the research, an educational resource was developed, a letter, in a folding format, with the aim of highlighting and provoking reflections on how becoming a teacher is constituted, throughout the training, through the craftsmanship of each teacher and the relationships established with others. Moreover, the resource invites critical reflection on planning as a political act within teaching practice, emphasizing its role in the legitimation and recognition of school-based Physical Education through the everyday struggles, resistance, and efforts carried out by teachers.

Keywords: Lesson Planning; Craftsmanship in Teaching; Collective Work; School Physical Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBCE	Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
Cemef	Centro de Memória de Educação Física, do Esporte e do Lazer
CRMG	Currículo Referência de Minas Gerais
EEABB	Escola Estadual Anita Brina Brandão
EF	Educação Física
EEFFTO	Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional
EMHRM	Escola Municipal Hilda Rabello Matta
EMOFJ	Escola Municipal Oswaldo França Júnior
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAE	Faculdade de Educação
FAPEMIG	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
GEFUT	Grupo de Estudos sobre Futebol e Torcidas
IES	Instituições de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LECAMPO	Licenciatura em Educação do Campo
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
PBH	Prefeitura de Belo Horizonte
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais

PET	Programa de Educação Tutorial
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPP	Projeto Político Pedagógico
ProEF	Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional
PRP	Programa Residência Pedagógica
SMAE	Sistema de Monitoramento das Aprendizagens dos(as) Estudantes da Prefeitura de Belo Horizonte
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS.....	22
2.1 A Educação Física nas Escolas.....	22
2.2 O planejamento de ensino da Educação Física escolar.....	29
2.3 A artesanaria da docência.....	37
3 A CONSTRUÇÃO DO ESTUDO.....	44
3.1 Fase Exploratória: caderno de campo.....	47
3.2 Fase de delimitação do estudo e as entrevistas.....	48
3.3 Fase das análises das entrevistas.....	51
4 TRAJETÓRIAS FORMATIVAS E EXPERIÊNCIAS COMPARTILHADAS POR RESIDENTES E PRECEPTORES.....	53
4.1 Os percursos de residentes e preceptores.....	53
4.2 Universidade, Programa Residência Pedagógica, Escolas: uma tríade da construção da profissionalidade docente.....	71
4.3 O Programa Residência Pedagógica: contribuições formativas no ato de planejar.....	83
4.4 Planejamento de ensino: a legitimação da Educação Física como um ato político da docência.....	93
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109
6 RECURSO EDUCACIONAL.....	114
REFERÊNCIAS.....	122
APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA (PRECEPTORES).....	130
APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA (RESIDENTES).....	133
APÊNDICE C - UNIVERSO DA PESQUISA: OS SUJEITOS.....	135
APÊNDICE D - UNIDADES DIDÁTICAS DESENVOLVIDAS.....	136
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PRECEPTORES.....	137
ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) RESIDENTES.....	140

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho foi organizado como um estudo de caso e buscou compreender, por meio de uma abordagem qualitativa, sobre um dos aspectos da docência, o planejamento de ensino de preceptores e residentes do Núcleo de Educação Física (EF) do Programa Residência Pedagógica (PRP) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) de 2022 a 2024. No início desta dissertação, narro e relembro um pouco da minha trajetória educacional e profissional, assim como os momentos vividos por meio do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF) pelo polo da Universidade Federal de Minas Gerais.

Nasci na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais, em 1987, e minha formação na Educação Básica foi em uma escola da rede privada, localizada no Bairro Floresta, ambiente que me remete a momentos nostálgicos e agradáveis. Certamente, este Colégio foi uma oportunidade ímpar de tantos aprendizados, contato com profissionais qualificados e amáveis, funcionários atenciosos, ótima infraestrutura, formação singular e humanizada. Olhar para trás e lembrar desses anos vividos é a certeza de toda dedicação e esforço dos meus pais, e a permanência de aprendizados, tanto de conteúdos quanto de valores e princípios, que perduram até hoje em mim. Destaco a escolha da graduação em Educação Física pelas vivências nas aulas realizadas nesta instituição de ensino e pelos docentes que estiveram em meu percurso escolar. Sempre fui uma aluna interessada nas práticas desenvolvidas nas aulas, todo e qualquer movimento proposto pelos professores a respeito dos esportes, das ginásticas, dos jogos e das brincadeiras, das danças, era motivo de entusiasmo.

Realizei o vestibular para a Universidade Federal de Minas Gerais: meu objetivo. Fui aprovada para o primeiro semestre de 2006 e iniciei meus estudos sem, na verdade, ter a compreensão abrangente e precisa de quais seriam os rumos e estudos capazes de ali serem traçados. Logo no início da graduação, meus interesses sempre estiveram direcionados ao Lazer. Participei do Programa de Educação Tutorial (PET) - Educação Física e Lazer ao longo de toda a minha trajetória acadêmica. Meus interesses pelos estudos do Lazer se fizeram presentes

a partir do momento que soube do Programa e, deste então, passei a frequentá-lo, inicialmente, como voluntária e, posteriormente, como bolsista de iniciação científica. O que sou hoje, pessoal e profissionalmente, devo também à participação junto a este Núcleo do Programa, por meio de todos os participantes, tarefas, estudos, discussões, congressos, viagens, leituras, administração, apresentações, organizações, dentre inúmeros aspectos inseridos no PET.

Na graduação, minha turma presenciou uma mudança com relação à titulação, pois vivenciamos uma reforma curricular do curso de Educação Física, na qual no quarto período deveríamos fazer a opção por Licenciatura ou Bacharelado. Acredito que minha escolha pela Licenciatura aconteceu mais pelo meu envolvimento com as discussões neste campo e a sensação de que eu não me identificava com o Bacharelado. Não diria que minha escolha aconteceu propriamente pelo desejo de atuação na Educação Física escolar.

Durante e após a graduação, participei de processos seletivos para os cargos de professora de Educação Física da Prefeitura de Belo Horizonte e do Governo de Minas Gerais. Após classificações nos certames, espera das nomeações e colação de grau, segui minha intuição e busquei iniciar minha atuação como designada em uma escola pública do Estado de Minas Gerais. Certamente este início foi um grande desafio e obstáculo a ser vencido. Uma recém-formada, agora era, ali, sujeito de referência e autoridade de inúmeros e distintos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental II.

Em 2013, tomei posse para o cargo de Professora de Educação Física do Estado de Minas Gerais. Iniciei meus trabalhos resgatando e retomando muito do que foi compartilhado na minha graduação com colegas e professores. Busquei inicialmente conhecer aqueles estudantes e proporcionar-lhes aulas dos diversos conteúdos com a realização de práticas corporais, questionamentos e problematizações. Ao planejá-las e compartilhar com os colegas da área da escola, fui surpreendida com conversas desmotivacionais que me diziam que não adiantava o desgaste de querer dar aula e tentar fazer algo diferente, que ali não valia a pena, assim como sobre a inviabilidade de execução dos planos e a sugestão de trabalhar apenas com aqueles que quisessem fazer algo. Eu não queria acreditar, nem desistir. Confesso que foram caminhos trilhados com muito entusiasmo, mas, ao

mesmo tempo, com muitas dificuldades. No princípio, me senti mais fortalecida, mas com o passar do tempo, parecia sempre “nadar contra a correnteza”. Discorrer sobre essa minha experiência, me aproxima de uma certeza que tenho hoje, após mais de dez anos de atuação: não devemos, sob nenhuma circunstância, deixar o que acreditamos e o queremos fazer se perder em meio aos diversos e aos distintos obstáculos da nossa trajetória profissional.

Em 2014, fui nomeada e tomei posse como professora de Educação Física da Prefeitura de Belo Horizonte. Uma feliz e satisfatória surpresa, mas um desafio imenso. Afinal, seria a professora de Educação Física do Ensino Fundamental dos anos iniciais. Minha experiência e vivência com este público e faixa etária me marcaram na nova trajetória a ser percorrida. Afinal, foi necessário compreender quem eram esses sujeitos tão novos, tão pequenos, tão cheios de amor, afeto, curiosidade e muita energia. Foi preciso aprender sobre suas linguagens, nas mais diversas maneiras que se expressam. A escrita, a leitura, a alfabetização, tudo tão novo, tão desafiador e, ao mesmo tempo, tão agradável. Encontrei, naquela escola, um grupo que valorizava e defendia o saber específico atribuído à Educação Física, assim como com professoras da área dispostas a compartilhar experiências e construir junto. Infelizmente, os atropelos e o cotidiano escolar não nos permitiram elaborar o trabalho coletivamente, porém, planejávamos e fazíamos as nossas aulas sempre com suporte e autonomia. Ao longo dos anos, por motivo de excedências, mudei minha lotação para outras escolas e todo esse fluxo reforçou em mim a consciência da necessidade de levar comigo a Educação Física que acredito, assim como o olhar atento para compreender sobre a importância de exercermos lutas, posturas e presenças por cada escola que passarmos.

Ser professora, na realidade, independente do ciclo da escolarização, demanda um profundo e sincero repensar e pensar sobre as práticas, assim como sobre os sujeitos, os tempos, os espaços, traz consigo inúmeros desafios e belezas; é saber o momento de ouvir, de dizer, de fazer ou, até mesmo, de esperar. É compreender que construímos coletivamente os saberes, é respeitar as diversidades e individualidades de cada aluno, por mais que, por inúmeras vezes, pareça algo impossível. É ter o olhar atento e cuidadoso para cada ser que se constitui como sujeito da sua aula.

Entendo que a docência implica a permanência de estudos e a formação continuada com o objetivo de rever e agregar saberes, buscar novidades, almejar a qualificação e o aprimoramento da prática docente. Em 2017, procurei me qualificar por meio das especializações “O uso educacional da *Internet*” pela Universidade Federal de Lavras e, em 2018, “Tecnologias Digitais e Educação 3.0” oferecida pela Universidade Federal de Minas Gerais, por ser uma temática de grande interesse e motivação dos alunos, assim como, por também compreendê-las como ferramentas e instrumentos ricos e fundamentais para a sociedade contemporânea.

O mestrado sempre foi um grande sonho desde que eu estava na Universidade. Não cabe aqui tentar entender ou descrever os motivos pelos quais não o fiz anteriormente. Ao compreender que tudo tem sua hora e lugar, aqui estive, no momento e tempo certos, aprovada no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional no polo da Universidade Federal de Minas Gerais, com professores renomados e singulares, pelos quais tenho profunda admiração e gratidão.

Ao longo destes anos, tenho vivenciado a experiência da docência nos diferentes ciclos de formação da Educação Básica e identificado as particularidades atribuídas a cada ano de ensino, as quais exigem diferentes olhares e encaminhamentos no que tange ao ensino da Educação Física. Em 2023, junto ao percurso do mestrado, fui nomeada em outro concurso pela Prefeitura de Belo Horizonte, pedi exoneração do Estado para ser professora de Educação Física em dois turnos de uma única Escola com primeiro, segundo e terceiro ciclos. Que desafio! Ao longo da minha trajetória docente busquei discutir e construir coletivamente o ensino da Educação Física, porém sem êxito devido ao desinteresse ou à correria dos tempos escolares. E, neste momento, tenho a presença de pares que almejam - da mesma forma que eu - debater, planejar e construir coletivamente a Educação Física da nossa Escola e lutar pela legitimação da área. Ainda somos muito impactados pelo cotidiano escolar e não conseguimos nos organizar da maneira como gostaríamos, mas seguimos compartilhando nossos incômodos, experiências e trilhando, coletivamente, na luta pela valorização da nossa área.

Acredito que organizar o ensino da EF sempre esteve presente na minha atuação, com pesquisas, estudos, registros, erros e acertos. E como é bom,

atualmente, ter pares para construir comigo a minha docência. O estudo de Rosário e Darido (2005) sinaliza sobre a solidão do fazer docente e aborda sobre a existência eventual de trocas de experiências e narrativas com colegas no “chão da escola”, mas que na maioria das vezes essa partilha é inexistente. O estudo dos autores mostra como a sistematização dos conteúdos ocorre a partir das próprias experiências, tentativas e reflexões dos sujeitos e aborda como a construção e a organização dos conhecimentos se localizam no campo das vivências. Percebo que, independente da presença de pares ou não nos percursos, devemos trilhar a jornada da docência com a clareza de que relações, estudos, conhecimentos e produções fomentam, embasam e constroem o nosso fazer docente. O meu desejo de aprofundar na temática da Educação Física escolar se amplia, na mesma medida que anseio, sinceramente, aprimorar minha prática e compartilhar as contribuições deste estudo com colegas docentes formados e em formação.

No primeiro semestre do Mestrado Profissional, tivemos disciplinas com encontros presenciais que nos provocaram a pensar e a questionar nossa prática, discutimos sobre as problemáticas da Educação Física escolar e sobre o planejamento do ensino da área. A disciplina “Seminário de Pesquisa” deu o pontapé no nosso percurso junto à elaboração do projeto de pesquisa. A elaboração de um tema para a pesquisa é fundamental, pois, segundo Laville e Dionne (1999, p. 85), “a fase de estabelecimento e de clarificação da problemática e do próprio problema é frequentemente considerada como a fase crucial da pesquisa”. Para a construção de uma pergunta-chave, o levantamento de questões norteadoras é fundamental para encaminhar os estudos e as discussões acerca da temática de interesse, as quais versaram sobre o planejamento dos docentes.

Inicialmente, projetei como universo desta pesquisa os professores de Educação Física da Rede Municipal de Belo Horizonte. Posteriormente, na fase de elaboração do meu problema e da minha pergunta, optei por olhar com apuro o terreno fértil existente nas contribuições de preceptores e residentes do Núcleo de Educação Física do Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal de Minas Gerais (2022-2024) no que tange o planejamento docente e a organização do ensino da Educação Física. A escolha por esta temática guarda relação com o meu percurso pessoal e formativo, assim como com meus anseios em compreender e compartilhar, na perspectiva das práticas docentes, especificidades, singularidades e

construções autorais, as quais foram desvendadas ao longo do acompanhamento junto ao grupo do PRP.

Diante da proximidade da temática, em setembro de 2023, encontrei-me com minha orientadora Meily Linhales e seus orientandos do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), residentes, com o intuito de construirmos um grupo de discussão e compartilharmos nossas produções textuais e referências consultadas. Ambos os trabalhos já foram defendidos, sendo: o trabalho da Rafaela Ferreira “As contribuições do PRP para formação inicial de professores, a partir da visão dos residentes do núcleo de EF da UFMG”, o qual buscou compreender os sentidos das contribuições para a formação inicial de professores de Educação Física diante da participação no PRP, a partir da experiência dos residentes; o trabalho do Luiz Moura “Planejamento do ensino e o Programa Residência Pedagógica: os residentes e suas contribuições para a formação de professores em Educação Física 2022-2024”, o qual buscou analisar e refletir sobre as experiências dos graduandos em Educação Física nos planejamentos de aulas e unidades didáticas, no currículo e em programas extracurriculares, assim como sobre as contribuições a partir das experiências vividas no Programa Residência Pedagógica. Desta forma, esta dissertação se soma a outros movimentos de pesquisa, reflexão e análise do PRP¹ realizados por meio Trabalhos de Conclusão de Curso e na culminância de um livro² dos sujeitos participantes do PRP de 2022-2024, assim como a movimentos realizados no Mestrado Profissional em Educação Física da UFMG, tendo o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa Residência Pedagógica como focos da pesquisa.

Compreender a maneira como os professores organizam e planejam o ensino da Educação Física tem sido uma busca intensa e permanente entre os docentes e os professores em formação, como demonstrou o residente Luiz, apesar de

¹ O livro que retrata a experiência do Núcleo, com título provisório “Escola viva e em movimento: a Educação Física no Programa Residência Pedagógica (2022-2024)”, encontra-se em processo de preparação.

² Essa dissertação se soma a outros movimentos de pesquisa desenvolvidos no ProEF, polo da Universidade Federal de Minas Gerais, orientados pelo professor Admir Soares de Almeida Júnior. Larissa Pires de Souza Lima desenvolveu um memorial de formação sobre sua trajetória acadêmica e sua relação com a avaliação, contribuindo para a compreensão das práticas avaliativas na Educação Física escolar no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Lima, 2023). Indiamara Bárbara da Silva, por meio de um memorial de formação, buscou identificar, descrever e compreender suas experiências formativas no Programa Residência Pedagógica, como docente de Educação Física no período da pandemia de Covid-19 (Silva, 2023).

escassas as publicações em periódicos expressivos (Bossle, 2002). Em conversas informais com outros professores, percebo, na maioria das vezes, um percurso, muitas vezes solitário, pautado na execução de erros e de acertos diante do seu fazer docente cotidiano os quais vão constituindo aquele/a professor/a. Cada um, dentro das suas percepções, intenções e proximidades, elabora e planeja sua prática pedagógica escolar. Caparroz e Bracht (2007, p. 22) abordam as dificuldades e as indagações recorrentes de professores de Educação Física sobre “como realizar e organizar o trabalho docente”. Os autores fazem menção aos questionamentos e às mensagens de professores com dificuldades com relação à organização e à elaboração do planejamento da área. Além disso, reforçam a ideia de que essa discussão não pode ser encaminhada como uma “receita pronta” para ser usada em diferentes lugares.

Um dos grandes desafios da docência diz respeito ao planejar, uma vez que é neste momento que o professor se vale dos seus objetivos didáticos e pedagógicos para construir aulas que busquem atingi-los. Vários são os aspectos que perpassam, ou deveriam perpassar, esta construção: Projeto Político Pedagógico, comunidade escolar, estudantes, avaliações, metodologias, condições de trabalho, materialidades, espaços, dentre outros. Este estudo não pretendeu criar uma “receita pronta” e simplificações, mas destinou-se a compreender sobre a organização e o planejamento do ensino da Educação Física compartilhando impressões, nortes, trabalho coletivo, construções autorais e subjetivas do fazer docente dos preceptores e residentes do Núcleo de EF do PRP da UFMG (2022-2024). Aborda reflexões sobre alguns documentos referenciais e reforça que o enrijecimento de uma estrutura curricular para a área pode proporcionar uma significativa perda, entretanto, compreende a importância e o avanço atribuídos à existência destes documentos. Além disso, refletimos sobre a maneira como o planejamento do ensino está intrinsecamente relacionado ao lugar de atuação, bem como aos sujeitos envolvidos no contexto escolar. Este estudo ressaltou sobre a forma como cada sujeito participante exerce a sua docência e enfatiza sobre a singularidade e a artesanania expressas na autoria de cada sujeito.

Diante dessas questões, parece-me que o Mestrado Profissional³, por suas características singulares de valorização educacional do “chão da escola” na busca de um impacto social (Albuquerque; Del-Masso, 2020), aproximou-se do meu anseio em investir na minha formação continuada, além de proporcionar a oportunidade de contribuir com colegas da área sobre um dos aspectos da docência: a organização e o planejamento do ensino da EF.

A oportunidade de professores das redes públicas debaterem, discutirem e produzirem conhecimentos para a Educação Física escolar é de grande valia. Portanto, futuros estudos que abordem a temática se fazem necessários, como destacam Rosário e Darido (2005, p. 176) para que “possam proporcionar aos professores conhecimento e reflexão sobre como organizar os conteúdos durante as aulas”, assim como valorizar a arte e a artesanato presente em cada docência. Planejar o ensino implica questionamentos feitos com relação ao que será ensinado, de que forma, com qual intenção e viáveis caminhos interdisciplinares. Desta forma, as seguintes perguntas que me parecem balizar a atuação docente: “o que ensinamos?”, “como ensinamos?”, “o que consideramos como o ‘próprio’ da Educação Física?”, “como compreendemos e realizamos a progressão dos conteúdos?”.

Com o intuito de compreender melhor o planejamento do ensino da Educação Física, sob o ponto de vista da autoria e do trabalho coletivo de preceptores e residentes, o presente trabalho apresentou-se como um estudo de caso das experiências formativas compartilhadas do Núcleo de Educação Física do Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal de Minas Gerais (2022-2024). Para tanto, objetivou também: identificar o planejamento de ensino dos preceptores diante da presença dos residentes; identificar de quais critérios e escolhas os preceptores se valem para organizar e planejar o ensino; conhecer se utilizam ou não documentos curriculares de referência e, em caso afirmativo, qual/quais seriam e como os leem; compreender como aconteceu o planejamento entre preceptores e

³ “Mestrado Profissional é a designação do Mestrado que enfatiza estudos e técnicas diretamente voltadas ao desempenho de um alto nível de qualificação profissional. Esta ênfase é a única diferença em relação ao acadêmico. Confere, pois, idênticos grau e prerrogativas, inclusive para o exercício da docência, e, como todo programa de pós-graduação stricto sensu, tem a validade nacional do diploma condicionada ao reconhecimento prévio do curso” (Brasil, 2002).

residentes; assim como identificar as contribuições desse processo formativo e da aproximação entre Universidade e Escolas presente no PRP.

De modo a estruturar a presente dissertação, estabelecemos no capítulo 1 reflexões sobre a minha trajetória e meus anseios diante do desenvolvimento desta pesquisa. No capítulo 2, as contribuições teóricas que abordam a Educação Física no contexto escolar, o planejamento de ensino da área sob o ponto de vista da burocratização, do trabalho coletivo e da legitimação; que identificam a subjetividade e a artesanaria no fazer docente. O capítulo 3 descreve o percurso metodológico desenvolvido no estudo identificando-o como um estudo de caso, o qual utilizou o caderno de campo na observação das reuniões coletivas e as entrevistas semiestruturadas para a análise das narrativas dos sujeitos da pesquisa. O capítulo 4 contempla o desenvolvimento dos eixos de análises a partir das observações de campo e das entrevistas realizadas com preceptores e residentes. Os apontamentos e as considerações finais desenvolvidas a partir do estudo constam no capítulo 5. Por fim, no capítulo 6, apresento o recurso educacional, desdobramento da pesquisa, construído a partir das contribuições identificadas nas experiências compartilhadas pelos sujeitos no Programa.

2 CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS

Este capítulo contempla os referenciais que subsidiam e auxiliam teoricamente o estudo no que tange a três temáticas. A primeira aborda a presença da Educação Física no contexto escolar, após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica de 1996, na perspectiva da sua obrigatoriedade enquanto componente curricular no contexto escolar e sobre os documentos norteadores construídos, a fim de auxiliar na organização do ensino da área. A segunda temática tem o planejamento no campo educacional e, em específico, na Educação Física escolar, sob o ponto de vista da sua burocratização, do trabalho coletivo e da legitimação considerando as especificidades da área. A terceira temática apresenta sobre um tema desvelado ao longo do estudo e traz, devido a sua relevância, apontamentos teóricos que identificam a subjetividade e a artesanania no fazer docente e suscitam reflexões sobre a autoria e a autonomia presentes em cada docência.

2.1 A Educação Física nas Escolas

A Educação Física nas escolas brasileiras passou por um longo percurso que a caracterizou de diversas maneiras. Enfatizo que, nas décadas de 70, 80 e 90, a Educação Física nas escolas tinha um caráter predominantemente esportivista, a qual destacava a valorização do rendimento, da seleção e do desempenho. Esse estudo se dedicou a compreender as mudanças da Educação Física a partir desse período, que trouxe uma visão renovadora da Educação Física com novas discussões e aprimoramentos para a área escolar. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 17 de dezembro de 1996 (LDB – 9394/96), traz no artigo 26, parágrafo 3º, que “a educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” (Brasil, 1996).

Portanto, a partir da LDB de 1996, a Educação Física passa a ser um componente curricular obrigatório na Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, com algumas dispensas facultativas. De toda forma, esta publicação passa a ser um avanço para a área que antes era compreendida como mera atividade. Além disso, o texto da lei oferece autonomia e liberdade para que as Escolas construam o Projeto Político Pedagógico (PPP), com objetivos, ações e prioridades, considerando o contexto de cada instituição de ensino (Impolcetti; Darido, 2020). No clima da consolidação da área pela LDB, foram produzidos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)⁴, publicados em 1998, que modularam características de organização com um nível de detalhamento maior e buscaram oferecer

apoio às discussões e ao desenvolvimento do projeto educativo de sua escola, à reflexão sobre a prática pedagógica, ao planejamento de suas aulas, à análise e seleção de materiais didáticos e de recursos tecnológicos e, em especial, que possam contribuir para sua formação e atualização profissional (Brasil, 1998, p. 5).

O documento, especificamente para a Educação Física, trouxe discussões e avanços sobre diversidade e inclusão, algumas tendências pedagógicas da Educação Física escolar: mídia, cultura, ética, cultura corporal de movimento e cidadania. O documento esclarece sobre o ensino, considerando as dimensões procedimentais, conceituais e atitudinais, além de apontar sobre a importância de conhecer os estudantes e seus interesses.

Posteriormente, outro documento foi organizado com o intuito de oferecer um referencial curricular para a educação brasileira. Atualmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta diretrizes para os componentes curriculares. Conhecer sobre a sua construção, assim como os caminhos traçados para a concretização de sua atual versão, é fundamental para entender a forma como o

⁴ De acordo com Darido *et. al.* (2001), em 1994, o Ministério da Educação e do Desporto, por meio da Secretaria do Ensino Fundamental - a partir do modelo educacional espanhol, mobilizou um grupo de pesquisadores e de professores para a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Os documentos referentes aos 1º e 2º ciclos (1ª a 4ª série) foram lançados no ano de 1997 e em 1998 os referentes ao 3º e 4º ciclos (5ª a 8ª série), com a apresentação de um documento específico para a Educação Física. Em seguida, no ano de 1999, foram publicados os documentos referentes ao Ensino Médio. Segundo o grupo que organizou os parâmetros, a função principal era “subsidiar a elaboração ou a versão curricular dos estados e municípios, dialogando com as propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna às escolas e a elaboração de projetos” (Darido *et. al.*, 2001, p. 18).

documento foi proposto e a maneira como se apresenta hoje⁵. Ao ler este documento, críticas podem ser elencadas, pois há limitação de autonomia conferida ao professor e às escolas na definição das práticas pedagógicas, excesso de habilidades, a organização por competências e a ausência de esclarecimento sobre a noção de cultura.

Neira (2018) nos ajuda a identificar algumas críticas com relação ao documento que propõe um referencial comum para todo o país e não considera a diversidade cultural e regional, podendo acarretar a uma homogeneização do ensino e a perda da diversidade cultural e regional. Desta maneira, o conteúdo do documento enfatiza as habilidades e as competências que pode desencadear uma padronização dos currículos em detrimento da valorização das especificidades locais. Outra crítica apresentada pelo autor diz respeito às condições de trabalho atribuídas aos docentes, as quais não são consideradas na construção do documento, uma vez que cada docente se encontra inserido em um contexto escolar com condições e aspectos particulares. O autor aponta sobre o viés tecnicista da Base, cujo teor pode resultar em uma visão utilitarista e mercadológica da Educação em detrimento do pensamento reflexivo, ao enfatizar excessivamente as habilidades e técnicas.

Pontuar e refletir sobre as fragilidades presentes na Base não nos impede de reconhecer sua importância para a área da Educação Física, enquanto um documento norteador que aborda sobre os saberes e as tematizações das práticas da cultura corporal de movimento. Darido *et. al.* (2018) reforçam ser a primeira vez que há um documento nacional, com esse nível de detalhamento, que apresenta uma proposta curricular da Educação Física, representando um avanço e auxílio na compreensão da especificidade da área.

Em um caso particular da minha trajetória, no contraturno do meu trabalho, o pai de um aluno veio conversar comigo, no corredor, perguntando se eu era a

⁵ Diante da elaboração da BNCC, Neira (2020) apresenta que, inicialmente, houve reuniões e discussões das áreas seguidas de uma consulta pública para o recebimento de pareceres e contribuições. Posteriormente, produziu-se uma segunda versão, a qual foi abandonada com o golpe político-jurídico ao Estado. Em sequência, outro documento foi produzido como uma versão homologada, a qual possui mudanças de concepções e conteúdo anteriormente apresentados e debatidos, com isso, o autor reforça sobre a ausência de diálogo com a comunidade escolar e da participação democrática na elaboração do documento.

professora de Educação Física do filho dele. Disse-me que o estudante estava fazendo escolinha de Futsal e me questionou por que não dava só Futebol. Enfatizou que estávamos no país do Futebol e que, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, a criança tem o direito de escolher o que fazer nas aulas e reforçou que em sua época escolar era assim. Expliquei brevemente sobre os vastos conteúdos da Educação Física e os ordenamentos legais que orientam a minha atuação. Por não ser nem o local, nem a hora apropriados para aquela conversa, coloquei-me à disposição para agendamento de uma reunião, juntamente com a coordenação, a fim de esclarecer sobre as especificidades da minha área. A trajetória escolar desse pai e, talvez, a prática docente de alguns colegas, o fizeram ter a compreensão de uma Educação Física que não condiz com a concepção de Educação Física que acredito e nem com os documentos norteadores que respaldam as minhas ações de variações e abordagens dos conteúdos. Nesta circunstância, recorri à existência de um documento norteador para resguardar e justificar a minha atuação docente.

Além disso, diante de algumas condições de trabalhos com a Educação Física, que por vezes produzem práticas monotemáticas e não diversificadas, valorizo ter um momento com os estudantes e colegas professores para esclarecer sobre os conteúdos da área. Dessa maneira, busco apresentar a diversidade de conteúdos da Educação Física, assim como ressaltar a importância de que tenham acesso às diversas vivências e problematizações das práticas corporais para que eles também tenham conhecimento e aos conteúdos expressos nestes documentos curriculares a fim de compreenderem a vasta possibilidade de abordagens, conteúdos e discussões conferidas ao componente curricular.

Os documentos nos auxiliam, sobretudo, a validar e a embasar o planejamento de ensino por meio dos conteúdos e das habilidades específicas descritas para a Educação Física, os quais devem ser tratados, pedagogicamente, ao longo do ano letivo. Vale destacar que o documento é um referencial, um norteador, e cabe ao docente realizar suas escolhas, promover a leitura dos estudantes e de toda a comunidade escolar, conhecer o Projeto Político Pedagógico da escola, elaborar um planejamento que considere as realidades de contextos e não o faça apenas por uma questão burocrática conforme esclarece Libâneo (2013). A BNCC não deve ser compreendida como uma norma, mas sim como um texto

balizador e orientador para auxiliar os docentes na organização dos diversos conteúdos específicos da Educação Física. As bases não são o currículo, mas sim documentos capazes de servir como inspiração para o planejamento do ensino. Inúmeras são as críticas elencadas desde sua criação, processo de construção até a homologação da versão final, entretanto, é inegável a importância da existência de uma base como um documento que abrange sobre a tematização das práticas e se configura como referencial para municípios e estados das redes públicas e privadas. De acordo com a BNCC,

a Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo (Brasil, 2018a, p. 213).

Além disso, o documento justifica a presença da EF no campo das Linguagens, pois indica o acesso dos estudantes a um vasto universo cultural, as práticas corporais, textos culturais suscetíveis a leituras, expressões e produções. A BNCC organiza-as em seis unidades temáticas: Brincadeiras e Jogos, Esportes, Ginásticas, Danças, Lutas e Práticas Corporais de Aventura, e elenca dez tópicos que descrevem sobre as competências específicas da área descritas como fios condutores da aprendizagem: conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; responsabilidade e cidadania (Brasil, 2018a).

Desenvolvido em consonância com as diretrizes da BNCC, em nosso Estado foi constituído o Currículo Referência do Estado de Minas Gerais (CRMG)⁶. Este documento apresenta as competências da Base e busca versar sobre a pluralidade de ideias, identidades e expressões de Minas Gerais no intuito de acolher as particularidades do Estado, destacando como cerne deste processo

⁶ O CRMG teve sua construção a partir da elaboração de Grupos de Trabalho de Currículo, participação de escolas e de profissionais, consulta pública, encontros municipais e escuta de entidades parceiras. O CRMG foi homologado pela Portaria SEE N° 1528, de 28 de dezembro de 2018, destinado a orientar o processo de implementação dos projetos pedagógicos a cargo das Instituições de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, públicas e privadas, que integram o Sistema Estadual de Ensino do Estado de Minas Gerais (Minas Gerais, 2018b).

o compromisso coletivo de transformar as práticas pedagógicas e sociais cotidianas, alinhando-as com as diretrizes e princípios do Currículo. Portanto, é práxis na qual além da reflexão, ao desenvolvê-lo, criam-se as possibilidades de resgatar valores, rever teorias, ressignificar experiências e promover vivências e aprendizagens contextualizadas e significativas, enfim, construir um projeto que demonstre intencionalidade e convergência com o Currículo e a BNCC, bem como com a realidade do território, das escolas e dos estudantes (Minas Gerais, 2018a, p. 13).

Na perspectiva da utilização de documentos referenciais educacionais, a Prefeitura de Belo Horizonte (PBH) estabeleceu, em 2010, as “Proposições Curriculares”, com um caderno para cada componente curricular (Belo Horizonte, 2010). O documento faz o exercício de uma breve contextualização da Educação Física escolar e aponta sobre os princípios para o ensino da área, explica-a como Linguagem, tematiza sobre a avaliação e orienta sobre o planejamento de ensino por meio de uma contextualização teórica com autores que discorrem sobre a especificidade pedagógica da área, seu objeto de estudo e as contribuições formativas diante das singularidades de cada ano de ciclo. As Proposições recorreram aos estudos de Bracht (1997) reforçando que a organização do ensino da Educação Física deve abarcar o saber, o saber fazer e a reflexão sobre esse saber e saber fazer como um processo de significação da aprendizagem. A partir da compreensão da Educação Física como uma das formas de expressão da linguagem, o documento indica o ensino de experiências de movimento, as quais ganharam sentido e significado ao longo da história e da cultura, se tornaram saberes organizados e sistematizados.

Durante a pandemia da Covid-19⁷, o documento “Percursos curriculares e trilhas de aprendizagens para a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte em tempos de Pandemia”, de 2020, foi produzido e serviu como material de orientação para readequar a Educação às exigências que o momento pedia. Material adotado como auxílio para (re)significar a docência em tempos de Pandemia, a escola e reforçar a centralidade do/a estudante no processo de ensino-aprendizagem também no ensino híbrido. Este foi utilizado até o ano de 2024, quando a Prefeitura de Belo Horizonte instituiu o Currículo Referência de Minas Gerais como o referencial

⁷ A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global, conforme <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/c/covid-19>. A pandemia da Covid-19 aconteceu nos anos de 2020 e 2021 e desencadeou uma série de medidas protetivas para a sociedade, dentre estas, o isolamento social, que resultou na interrupção do ensino presencial e no início do remoto.

curricular para o Sistema Municipal de Ensino, por meio da Portaria SMED N° 252/2024 (Belo Horizonte, 2024a). Atualmente, o Currículo Referência de Minas Gerais é o documento orientador tanto para as escolas da Rede Estadual do Estado quanto para as da Rede Municipal de Belo Horizonte.

Apesar de reforçarmos a importância do papel norteador deste tipo de documento, precisamos refletir sobre as plataformas e as exigências burocráticas e institucionais que insistem em colocar todas essas habilidades em caixinhas e planilhas a serem preenchidas e simplificadas no processo avaliativo como “alcançado” e “não alcançado”. O que estou defendendo aqui não diz respeito a um fazer descompromissado, solto e leviano, mas reforço, hoje, a necessidade de que estes movimentos se aproximem mais da autonomia pedagógica de cada professor e, conseqüentemente, de uma leitura do contexto e dos sujeitos de cada instituição. Não poderia dizer que desde sempre tive este pensamento, mas discussões e participações junto ao ProEF e ao Programa Residência Pedagógica fomentaram uma profunda reflexão no que tange a organização do ensino da Educação Física que se aproxima intimamente da artesanaria de cada sujeito.

Diante desse atual cenário, qual o papel do professor de Educação Física na escola? Qual tem sido a concepção de Educação Física que rege o trabalho de cada professor? De que maneira os professores têm se posicionado diante destes documentos curriculares? Organizar o planejamento requer, portanto, que o docente o compreenda com os múltiplos elementos que compõem este processo educativo, tais como a formulação de objetivos, abordagens metodológicas, modos de avaliação, conteúdos e suas progressões a partir de uma abordagem crítica e reflexiva.

Além disso, a experiência na docência me mostrou como também há necessidade de um movimento nosso que procure elucidar aos demais colegas e funcionários da escola sobre a nossa área. Quantos de nós não passamos por momentos em que nossa aula foi tratada como um castigo ou, até mesmo, como uma premiação? Ou que nossas aulas são as que podem ser flexibilizadas ou, até mesmo, excluídas do quadro? Em minha prática pedagógica, e nas lutas que vêm sendo travadas no contexto escolar, percebo que o planejamento de ensino por mim realizado me auxilia a, literalmente, mostrar aos demais colegas, assim como aos

estudantes, as especificidades da minha área, o árduo trabalho de sistematizar os conteúdos e pensar nos processos avaliativos, a busca por, mesmo diante de ordenamentos legais, flexibilizar e adaptar as habilidades. Procuro mostrar a importância desse planejamento também no que diz respeito à utilização dos espaços e materiais escolares, os quais são elementos constitutivos dos meus planos de aulas, demonstro a maneira como os levo em consideração para construir e executar minhas aulas. Em conversas sobre a Educação Física com uma colega que se encontra na coordenação, ela reforça a importância de que eu continue expressando essas condições e realidades, pois, acredita que existe uma compreensão equivocada de EF já construída na escola e que, a partir dessas colocações e afirmações, uma nova concepção de Educação Física vai se construindo.

A postura diante de nossa atuação nos auxilia para que a comunidade escolar consiga compreender nosso trabalho. Percebo que, neste momento, ainda devemos, constantemente, nos dispor a esclarecer sobre nosso fazer docente e a Educação Física como um componente curricular. E esta postura, tanto para com os alunos quanto para com a comunidade, é uma escolha e um ato político de não nos conformarmos com o que está posto e nos auxilia a afirmar, valorizar e fortalecer qual Educação Física queremos para aquela escola. Acredito que, gradativamente, estas compreensões poderão se consolidar e, tanto a Educação Física quanto nossa docência tenham um espaço mais respeitado.

2.2 O planejamento de ensino da Educação Física escolar

O ato de planejar permeia a vida dos seres humanos nos mais diversos aspectos da sua existência. Planejam-se ações do cotidiano, da vida pessoal e profissional, das relações sociais, dentre outras tantas. No âmbito educacional, o planejamento se constitui com um aspecto de grande importância na leitura e reflexão da realidade escolar e nas construções de ações capazes de alcançar os objetivos propostos. Nesse sentido, busquei por referenciais teóricos que pudessem nos auxiliar na discussão do planejamento de ensino, o qual, para Libâneo (2013)

é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos de sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação (Libâneo, 2013, p. 245).

Para Vasconcelos (2002, p. 79-80), o planejamento é um “processo contínuo e dinâmico, de reflexão, tomada de decisão, colocação em prática e acompanhamento”, o qual antecipa mentalmente uma ação que será realizada, “é fazer algo incrível”. O autor afirma que, diante da relação indissociável entre ação e reflexão, o planejamento é um instrumento capaz de intervir no real e transformá-lo. Ao refletir sobre a formação de professores, Pérez Gomes (1992), também contribui com essa reflexão e nos auxilia a compreender sobre os limites da racionalidade técnica e acerca de “refletir-na-ação”, um conhecimento proveniente das contingências impregnadas na experiência de cada sujeito. Freire (2019, p. 122) também destaca sobre o erro existente entre “separar a prática de teoria, pensamento da ação, linguagem da ideologia” e sobre a maneira como “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (Freire, 2019, p. 39).

Bossle (2003, p. 33), na sua busca por tratar o planejamento de ensino da Educação Física como seu objeto de estudo e na ideia da construção constante do percurso de cada educador, afirma que o fazer pedagógico “se manifestará, como uma verdadeira práxis, em que teoria e prática serão dois elementos do mesmo processo”. Concordo com os autores na compreensão do planejamento, assim como com sua relação direta com o contexto e destaco sobre a importância de que este seja sempre revisto e readequado ao longo do processo, se necessário. A ideia de que a ação e a reflexão possuem equidade permite identificar, no processo do planejamento, as distintas importâncias de cada saber e a sua indissociabilidade.

Quando discutimos sobre o planejamento de ensino, diante da especificidade da Educação Física, nos deparamos com a importância de organizações pedagógicas que proporcionem aos estudantes uma prática “pensante” (Caparroz; Bracht, 2007, p. 27). Para a materialização desta construção, o planejamento conta, como uma das responsabilidades dos docentes, no artigo 13 da LDB de 1996:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (Brasil, 1996).

Com isso, além da LDB de 1996 abordar sobre a obrigatoriedade da Educação Física como componente curricular, a lei traz sobre as funções atribuídas aos docentes, dentre elas: o planejamento de ensino. Ao adentrar às escolas, docentes se deparam com o desafio do planejamento e precisam compreendê-lo não apenas como um ato meramente burocrático, mas como uma ação que pressupõe os conhecimentos do contexto, do Projeto Político Pedagógico e da comunidade escolar (Moreira, 2009). Nesta perspectiva, Souza (1987, *apud* Bossle 2003) problematiza a prática do planejar considerada como cansativa, burocrática e formal, ou seja, que busca cumprir apenas ordenamentos e não está diretamente relacionada às atuações e aos desenvolvimentos. Diante do exposto, acredito ser fundamental refletirmos sobre a maneira como o planejamento vem sendo colocado, pois está além do ato de entregar documentos e cumprir protocolos pedagógicos.

Na minha prática, já passei por situações de exigência, nas quais a supervisora pedagógica apenas queria um papel com as planilhas preenchidas caso a inspetora viesse questioná-la. Em algumas aulas do mestrado, expus sobre o meu incômodo com relação a essa exigência apenas mecânica e formal e confessei até mesmo a minha implicância diante dos registros das aulas, uma vez que eram apenas para encaminhamentos e comprovações junto à Secretaria de Educação. Nas aulas, fui provocada a lembrar sobre os principais e efetivos motivos pelos quais realizamos os registros e retomei esta prática devido a sua importância tanto para mim quanto para a memória escolar ao longo dos tempos.

Neste estudo, falaremos também sobre as amarras impostas pelas ferramentas de controle de sistemas educacionais quando insistem em colocar habilidades e conteúdos engessados e previamente distribuídos, sem considerar as condições e realidades escolares. Reforço, novamente, a importância que atribuo à organização do ensino da área, entretanto, percebo nesses instrumentos de

acompanhamento a ineficiência diante da avaliação dos sujeitos, assim como a descontextualização com os ambientes educacionais e com todos os sujeitos envolvidos. Assim, ênfase sobre a necessidade e a importância de que estes formatos impostos e pré-estabelecidos de planejamento sejam discutidos, problematizados e revistos, pois o ato de planejar o ensino é a tarefa primária vinculada aos sujeitos e à cultura escolar e não deve ser reduzido a uma mera formalidade. Ou seja, a organização dos saberes não deve assumir o papel de um cumprimento burocrático para arquivamento, mas sim de uma ação da prática docente que dialoga direta e estreitamente com o fazer docente, seu contexto e os sujeitos. Bossle (2002), ao pesquisar sobre o planejamento de ensino da Educação Física, nos auxilia a pensar sobre essa abordagem ao refletir que não se trata da ausência da necessidade de preenchimento de formulário e, tampouco, a presença apenas de um planejamento mental. O autor afirma não ser possível pensar uma ação pedagógica sem o planejamento, de maneira improvisada, e ressalta sobre a importância de reflexões e estudos sobre o tema, assim como de considerar outras maneiras de realizá-lo que extrapolem modelos burocráticos e sem sentido.

Desta maneira, vale destacar a função atribuída à Educação Física escolar de

pensar e planejar atividades didático-pedagógicas com intencionalidades específicas e capazes de radicalizar os conteúdos, conhecimentos e saberes necessários para dar conta dos objetivos propostos durante os enfrentamentos político e curricular da Educação Física escolar (Bagnara; Fensterseifer, 2019, p. 90).

Alguns autores, em seus exercícios de sistematização sobre o que deve ser a EF, também realçam a importância do planejamento. Neira e Nunes (2009, p. 169), nos auxiliam a compreender que “a Educação Física é a área do conhecimento que, na escola, se responsabiliza pelo estudo, análise, interpretação e produção das manifestações corporais por meio das quais os diferentes grupos sociais veiculam seus significados”. Componente curricular que, de acordo com Bracht (2010, p. 3), lida com o saber fazer e o saber sobre esse fazer ressaltando a importância de que os conteúdos sejam tematizados considerando a historicidade e de esclarecer aos estudantes que as práticas corporais “são construções socioculturais que abrigam significados datados”. Para Bossle (2002),

as ações planejadas são fruto de reflexões críticas sobre o próprio trabalho docente, quando inserido em uma comunidade com características e necessidades próprias a serem atendidas de forma consciente e objetiva,

assumindo em sua prática pedagógica o ato da educação em seu sentido mais pleno, como ato ou efeito de educar (se), considerando o envolvimento e a participação dos educandos e educadores na construção do fazer educativo e de seus processos (Bossle, 2002, p. 33).

A Educação Física está inserida no campo das Linguagens e deve prover situações didáticas que qualifiquem a leitura das práticas corporais. Textos são produzidos através da linguagem corporal por meio do pensar e do sentir. Gestualidades são construídas e lidas quando os sujeitos brincam, jogam, lutam, fazem ginásticas, praticam esportes. Desta maneira, o professor, atento à sistematização do seu saber e seu ato de educar, busca considerar todos esses aspectos ao realizar seu planejamento.

O fazer docente implica em diversos desafios que se situam no âmbito da cultura escolar e dos sujeitos integrantes da comunidade escolar. Freire (2021, p. 150) afirma que “toda prática educativa implica sempre a existência de sujeitos” na condição de quem ensina e aprende. Perguntas feitas por Freire (2021, p. 187) como “Que é ensinar?” “Que é aprender?”, “Que é o professor?”, “Qual seu papel?”, “E o aluno, que é?”, “E o seu papel?”, “Quem escolhe os conteúdos a ser ensinado?” são uns dos questionamentos que, segundo o autor, devem sempre instigar os docentes na busca por respondê-las. Dessa forma, o planejamento é uma das atribuições conferidas aos docentes e que exige leitura do contexto, dos sujeitos, dos tempos escolares. Concordo com as considerações de Gariglio (2018, p. 67) no entendimento de que “saberes docentes são laborados dentro de um contexto situado de trabalho, ou seja, são construídos em função de situações particulares e singulares”. Portanto, compreender sobre os saberes presentes no componente curricular da Educação Física e sobre quais objetivos se almeja alcançar orienta na construção de um planejamento das aulas de forma clara, coerente e próxima às intencionalidades pedagógicas. Nesse sentido, o autor afirma que

a função pedagógica de gestão da matéria remete, por fim, a todos os enunciados relativos ao planejamento, ao ensino e à avaliação de uma aula ou de parte de uma aula. Ela engloba o conjunto das operações de que o mestre lança mão para levar os alunos a aprender o conteúdo (Gariglio, 2018, p. 70).

Cabe ao professor, portanto, identificar o desafio que lhe compete com relação ao planejamento do ensino, preocupar-se com a formação dos estudantes e buscar recursos, textos, práticas, experiências, partilhas que provoquem nesses

sujeitos leituras e reflexões diversas. Desta maneira, objetiva-se que os estudantes possam construir criticamente seus percursos, se percebam enquanto sujeitos produtores de cultura e vivenciem escolhas conscientes diante das práticas corporais. De acordo com Queiroz, Solera e Souza (2021)

o planejamento tem se efetivado como um instrumento pedagógico essencial no cotidiano escolar, uma vez que sua ação possibilita nortear e auxiliar as ações pedagógicas, por meio de um direcionamento efetivo das ações, metas e constructos sociais e emocionais, para além dos intelectivos, promovendo um apoio ao trabalho docente com vistas a formação integral dos estudantes, cuja busca centra-se na formação com foco na autonomia e criticidade dos envolvidos (Queiroz; Solera; Souza, 2021, p. 173).

Com o intuito de contribuir com o desenvolvimento dos estudantes, destaco as considerações de Moreira (2009, p. 52) para a missão dos docentes de “cumprir com a tarefa de planejar ações organizadas, objetivas, precisas”. Segundo Vieira, Neira e Lopes (2022), a partir do momento em que se determina aquilo que será ensinado, elabora-se um currículo pautado nas escolhas e nos critérios por meio da seleção dos diversos conhecimentos considerados fundamentais para a formação dos estudantes.

Assim, refletir sobre o planejamento nos aproxima da temática da construção e organização dos conteúdos pedagógicos, uma vez que são objetos de seleção e escolhas mediante aquilo que deve ser ensinado aos estudantes, considerando seu contexto, a comunidade, os sujeitos, as histórias e as particularidades. Afinal, “nenhum professor pode ensinar sem levar em conta a diversidade humana” (Libâneo; Silva, 2020, p. 834). Ser professor carrega consigo, portanto, um grande desafio. Bagnara e Fensterseifer (2019, p. 79) nos auxiliam na compreensão de que “é no planejamento, sistematização e efetivação curricular que cada componente explicita a intencionalidade a que se propõe, visando a contribuir com o projeto educativo da escola”.

Sob uma perspectiva crítica de currículo, a escolha dos conteúdos submete-se a inúmeras e constantes indagações que resultam em suas construções, desconstruções e redirecionamentos (Nunes; Rúbio, 2008). As colocações de Vieira, Neira e Lopes (2022) esclarecem que

ser professor neste cenário é fazer parte de lutas por concepções de convivência humana, não havendo neutralidade nas opções teóricas, e

consequentemente políticas. Se o conhecimento veiculado no processo de formação influencia futuras identidades profissionais (e socioculturais), a determinação do que será ensinado (e como) é uma decisão política com resultados diretos no contexto sociocultural mais amplo (Vieira; Neira; Lopes, 2022, p. 27).

A organização e a seleção dos conteúdos pelos docentes devem ser realizadas de forma coerente com o intuito de proporcionar a leitura da realidade, analisando a origem do conteúdo, assim como identificando seu determinante para o ensino. Considerando, portanto, que "os temas da cultura corporal, tratados na escola, expressam um sentido/significado onde se interpretam, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções/objetivos da sociedade" (Soares *et. al.*, 1992, p. 62). Nesse sentido, a prática pedagógica de cada professor, no que diz respeito ao planejamento, está diretamente ligada a seus lugares de atuação. Vários de nós já passamos ou passaremos por distintas escolas e precisamos ter a clareza de que, em cada contexto, serão produzidos diferentes encaminhamentos e planejamentos. E nesses exercícios, relações e ações é construída, ao longo dos anos, a nossa docência.

Para tanto, conforme os autores abordam, "é preciso esforço dos professores para pensar a Educação Física escolar para além das linhas da quadra/prática corporal e adentrar em reflexões multidimensionais que envolvem o contexto social" (Bagnara; Fensterseifer, 2019, p. 72). Sob a perspectiva de elaboração e construção dos conhecimentos e conteúdos próprios da Educação Física escolar, apesar de ser uma tarefa complexa e desafiadora para muitos docentes, os autores apresentam a importância de que haja um movimento dos sujeitos em busca de se deslocar da sua "zona de conforto" e se aventurar por uma "zona de fronteira".

As reflexões aqui estabelecidas sobre o ato de planejar nos remeteram às considerações de Caldeira (2001, p. 91), a partir da abordagem de quatro princípios orientadores da formação docente inicial e continuada no discurso sobre os saberes e as habilidades dos professores de Educação Física. O primeiro diz respeito à intencionalidade da ação do trabalho docente destacando a importância de que haja reflexão e explicitação de intencionalidades em suas ações, ou seja, "nossa ação é política". O segundo aborda sobre a articulação teoria e prática, sem separá-las e destaca a importância de que a reflexão se inicie a partir da prática escolar e encontre elementos teóricos para compreendê-la. A autora reforça sobre a

importância de trazer a realidade escolar para reflexão na formação inicial dos cursos de Licenciatura. O terceiro princípio é o trabalho coletivo na escola, o qual exige condutas de respeito, diálogo, trocas, participação e fortalece a concretização de projetos e articulação com a comunidade escolar em um sentido comum. O quarto princípio aborda sobre o reconhecimento do caráter subjetivo e social do trabalho docente, destacando a subjetividade dos professores e valorizando-a.

A docência é revelada por meio do reconhecimento de si como um sujeito único, repleto de intenções capazes de provocar nos estudantes modificações, experiências sensíveis, reflexões, questionamentos, vivências, formação autônoma e protagonismo. A docência reside no inacabado, uma vez que é espaço, território e tempo do ir se construindo; a docência guarda profunda relação com a identidade e a subjetividade presentes no trabalho dos professores com toda a complexidade da profissão diante dos aspectos teóricos, experienciais, culturais, políticos, ideológicos, simbólicos (Nóvoa, 2019). Segundo Freire (2019), “só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser” e na condição de professores críticos, devemos estar abertos às mudanças e à aceitação do diferente.

Nessa perspectiva, o Programa Residência Pedagógica, *locus* deste estudo, nos apresenta potencialidades no que diz respeito à maneira como preceptores e residentes operaram com as ações do planejar inerentes à docência. O Programa configura-se como a possibilidade de construção de “terceiros espaços da Educação”, os quais “reúnem o conhecimento prático ao acadêmico de modos menos hierárquicos, tendo em vista a criação de novas oportunidades de aprendizagem para professores em formação” (Zeichner, 2010, p. 487). Nesse sentido, as ações do PRP se aproximam da compreensão de Nóvoa (2017, p. 1124) diante da corresponsabilidade existente na formação profissional atribuindo aos professores a Educação Básica “papel de formadores, a par como professores universitários”.

2.3 A artesanaria da docência

A Educação Física escolar e o planejamento de ensino muito me inquietam e pesquisar sobre esse assunto já despertava meu interesse conforme relatei inicialmente. Entretanto, durante o percurso do Mestrado e minha aproximação junto aos integrantes do Núcleo de EF do PRP, fui sensibilizada a olhar a docência, e consequentemente o planejamento, sob uma ótica específica. Identificar em cada fala e em cada sujeito relações tão próprias e tão subjetivas me fez perceber sobre a maneira como exercemos nossa profissão repletos daquilo que fomos, somos, queremos ser, daquilo que sentimos, que lemos, que buscamos, que trocamos. Nossas experiências estão em nós, somos as nossas vivências, as quais não se dissociam de nossos corpos e mentes durante nosso exercício docente, inclusive, do planejamento de ensino. Pude ver, em cada um, e a seu modo, uma singularidade que se materializa e se cristaliza nos discursos e na organização de ensino da área. Ou seja, identifiquei, a partir deste estudo, que cada docente é artesão de sua prática, a qual encontra-se em constante processo de construção.

Nesse sentido, Marcelo (2009) nos auxilia ao esclarecer sobre o conceito de identidade docente a partir de uma condição que evolui e se desenvolve tanto de maneira pessoal quanto coletiva, ou seja, não é algo que temos, mas que vai se constituindo ao longo da vida e diante de distintos contextos. Da mesma forma, Pimenta (2005, p. 18) afirma que a identidade “não é um dado imutável” e nem que pode ser adquirido, mas vai se construindo a partir do “sujeito histórico situado”, nossa docência é construída ao longo do nosso percurso pelos mais diferentes contextos de atuação e diversos sujeitos com os quais nos encontramos. Nóvoa (2017), com ideias que vão ao encontro destas considerações, reforça sobre a importância de compreender as múltiplas identidades que se constituem em uma profissão e suas construções como um processo.

Identifiquei, ao longo da pesquisa, um viés do planejamento de ensino que se aproximava das reflexões acerca da construção da identidade docente. Discutir, portanto, sobre este assunto nos remete à compreensão dos sujeitos em sua amplitude, envoltos em suas experiências familiares, escolares, sociais, profissionais e, para auxiliar nesta abordagem, pesquisei por autores que dialogam sobre essa temática. Tardif (2012, p. 57) nos ajuda a analisar sobre a identidade docente ao

revelar que existem marcas dessa identidade que se materializam “com a sua cultura, seu ethos, suas ideias, suas funções, seus interesses”. Estimulada por estas leituras, direcionei meu olhar para o presente estudo de caso e a temática do planejamento enfatizando a constituição da identidade dos professores a partir de suas histórias de vida, ações, projetos e desenvolvimento profissional, ou seja, da subjetividade presente em cada docência e dos saberes mobilizados no cotidiano escolar. Coloquei-me a refletir sobre as minhas experiências de vida, as de cada um dos integrantes do PRP, e as de demais colegas docentes, diante daquilo que vivenciamos em nossas trajetórias: nossas relações familiares, sociais, as vivências educacionais, os vínculos acadêmicos, as aproximações textuais, as trocas com colegas, dentre outros. Neste modo de ler os sujeitos, ficou explícita a maneira como cada um é tão único, singular e, ao mesmo tempo, repleto de múltiplos em seus percursos.

Diante da profissão docente, Monteiro (2002) destaca a importância de se valorizar os saberes próprios dos professores e de auxiliá-los na construção de instrumentos da teoria e da prática para que possam agir com autonomia e visão crítica para a constituição da profissionalidade. Assim, elencamos discussões e problemáticas com as quais os docentes precisam lidar para alcançar suas autonomias no seu fazer docente. Nesta constituição da docência, Tardif (2012, p. 36) nos auxilia ao compreendê-la como um saber plural, formado por saberes advindos da formação profissional, de saberes disciplinares, experienciais e curriculares⁸.

Os professores, diante de suas demandas docentes, articulam seus saberes a partir do seu contexto escolar, das suas condições de trabalho e dos seus estudantes, elaboram suas práticas pedagógicas e vão constituindo, desta maneira, suas docências autorais e subjetivas. E, portanto, as contribuições de Pérez Gomes (1992, p. 100) são importantes, pois o autor nos auxilia a analisar a prática dos

⁸ Segundo Tardif (2012), os saberes disciplinares são aqueles relacionados aos diversos campos do conhecimento dispostos na nossa sociedade, também integrado nas universidades. Os saberes curriculares são apropriados pelos docentes ao longo das suas carreiras correspondentes aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos concretamente apresentados sob forma de programas escolares. Os saberes experienciais são desenvolvidos pelos próprios professores em seus exercícios da docência ao desenvolverem saberes específicos a partir de seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio.

professores a partir de um viés autoral ao afirmar a atividade profissional do docente como “reflexiva” e “artística”.

Diante dessa perspectiva “artística”, fui em busca de autores que, no campo da Educação, lidam com essa questão da dimensão autoral da docência na perspectiva da artesanaria. Os principais trabalhos encontrados direcionaram-se para o campo da Pedagogia. Nesta procura, deparei-me com a tese de doutorado de Machado (2023, p. 196) que aborda sobre a artesanaria docente na Educação Infantil, com o intuito de identificar os fios que tecem os fazeres pedagógicos, relacionando-os com o conceito de uma docência artesanal, sob um “modo de pensar a técnica, um modo coletivo, cooperativo, contextual”. Diante dessa perspectiva técnica apresentada, a autora buscou compreendê-la de maneira mais ampla a partir das contribuições de Richard Sennett. Outro trabalho encontrado, na perspectiva da artesanaria, abordou as práticas de professores e suas compreensões sobre currículo e cotidiano escolar sob uma perspectiva do conhecimento em rede, no entendimento do cotidiano da prática docente como um contexto formativo e de partilhas (Marques Gonçalves, 2018). O estudo de Pozzobon, Santos e Silva (2024) realiza uma reflexão teórica da artesanaria e do ofício da docência nos atos de registrar e de documentar as ações pedagógicas. Os autores contribuíram com reflexões relacionadas à artesanaria, ao ofício de ser professor e às experiências como práticas dos saberes docentes. Os trabalhos acima mencionados se valem das contribuições de Richard Sennett como um aporte teórico relevante para abordar a dimensão da artesanaria no âmbito educacional, e, desta maneira, interessei-me em conhecer as escritas do autor.

Sennett (2009, p. 34) em seu livro “O Artífice” aborda sobre a arte ou habilidade artesanal aproximando-as da “busca da qualidade”, ou seja, na realização do trabalho de forma bem-feita. Segundo o autor, o artífice realiza um diálogo entre frases concretas e ideias, explora as mais diversas dimensões das habilidades, empenhos e avaliações, cria um ritmo, e eu diria próprio, de detectar e solucionar problemas, pois, segundo ele, “a técnica deixa de ser uma atividade mecânica; as pessoas são capazes de sentir plenamente e pensar profundamente o que estão fazendo quando o fazem bem” (Sennett, 2009, p. 30). Tais considerações despertaram-me a atenção e identifiquei em sua escrita sobre artífices, as docências e uma aproximação com os argumentos de Pérez Gomes quando tenciona a relação

sobre a racionalidade técnica e o pensamento prático do professor. Sennett foi aluno da filósofa alemã Hannah Arendt, a qual tinha consciência da necessidade e da importância dos debates políticos sob a ideia de que “uma vida sem fala e sem ação é literalmente morta para o mundo” (Arendt, 1998, *apud* Sennett 2009, p. 15). O autor esclarece sobre a maneira como o trabalho artesanal não está limitado à produção de um objeto, mas com todas as relações entre o pensar e o fazer, tal como a importância de que caminhem juntos.

Além disso, no livro “Juntos: os Rituais, os Prazeres e a Política da Cooperação” de Sennet (2012), também identifiquei aproximações com o fazer docente a partir de uma perspectiva de pensar a artesanaria como uma experiência compartilhada. O autor aborda argumentos para construir a ideia de que a cooperação é uma arte que se aproxima da capacidade de ouvir e avaliar e do beneficiamento de ambas as partes quando há trocas. Quanto mais eu lia sobre a artesanaria e essa construção autoral e compartilhada da docência, mais me encantei e certifiquei de que esta temática está direta e intimamente relacionada com os objetivos e a ideia central desse estudo. A docência é um processo artesanal que vai sendo tecida a partir das nossas primeiras experiências pessoais e educacionais que nos constituem, ou seja, nas trocas e nos compartilhamentos realizados ao longo de nossa caminhada.

Da mesma forma que os autores consultados, Larrosa (2020) nos instiga a questionar sobre o tecnicismo e nos convida a refletir a maneira como a educação está diretamente relacionada com a experiência e a subjetividade do professor, afinal, o tecnicismo retira esta subjetividade de cena. O autor, em seu livro “El profesor artesano: materiales para conversar sobre el oficio”, também explora a ideia da artesanaria ligada à docência de maneira dedicada e criativa. Há na artesanaria espaço para aplicação de técnicas e moldes, mas, desde que seja uma decisão e escolha do artesão diante de uma determinada situação. A leitura e a compreensão de realidades, condições e sujeitos são fundamentais para que os docentes, com suas subjetividades e reflexões, encontrem os melhores caminhos a serem trilhados.

Nesse sentido, Arroyo (2007), ao dizer sobre os mestres ao longo de sua escrita, resgata sobre a importância de retomar a centralidade dos sujeitos e afirma que toda a prática educativa é uma relação de pessoas e gerações. Arroyo (2007, p.

17) destaca que “estamos atrás da nossa identidade de mestres”. Desta maneira, percebo a forma como, diariamente, em meio às diferentes circunstâncias e condições encontradas em nossos trabalhos, buscamos nos constituir enquanto docentes. O autor utiliza o termo ofício, que remete a artífice, por apresentar um saber qualificado e profissional que lhe é próprio e guarda relação com o passado e com a herança de um saber. Além disso, apresenta a forma como os artesãos possuem ferramentas que são utilizadas de acordo com a necessidade, objetivando realizar a arte da melhor forma. A docência se aproxima dessas considerações, uma vez que o docente possui seus saberes e se refaz a partir da demanda do contexto no qual está inserido. Os próprios estudantes nos convidam a repensar nossas docências cotidianamente e nos desafiam a organizar os saberes a fim de lhes promover uma educação original, e que seja digna e de qualidade. Nesse sentido, sou atravessada pelas contribuições destes autores e olho para os sujeitos participantes deste estudo sob uma ótica única e múltipla, assim como singular e plural.

Encontro-me também com as contribuições pertinentes e importantes de Contreras (2002), em seu livro “A autonomia de professores”, a partir do ponto de vista da autonomia docente construída no contexto educacional por meio de relações sociais, políticas, institucionais. O autor aborda a responsabilidade profissional como um ato coletivo, político e comprometido com os estudantes e se vale das contribuições de Stenhouse no entendimento de que o “ensino é uma arte, visto que significa a expressão de certos valores e de determinada busca que se realiza na própria prática de ensino” (Stenhouse, 1985, *apud* Contreras, 2002, p. 114). No ato de planejar o ensino, é possível expressar uma dimensão autoral da docência, uma vez que no planejamento construções, seleções, sistematizações, avaliações, características subjetivas de cada docente guardam relação muito próxima ao que é a identidade de cada professor.

A partir do momento que passei a ver a docência como uma experiência autoral, percebi a maneira como, diante dos integrantes do PRP, pude identificar as identidades dos sujeitos ao ouvi-los durante reuniões e entrevistas e na leitura de seus textos e trabalhos. Além disso, durante o período da elaboração da pesquisa, pude refletir sobre as artesanias docentes presentes também no contexto escolar no qual estou inserida diante dos meus colegas de área. Nestas interpretações

realizadas, cada um, nas suas constituições pessoais e profissionais, constrói o seu planejamento a partir das suas experiências e autorias.

Apesar de os estudos acima citados não relatarem especificamente sobre professores de Educação Física, identifico, nas práticas dos professores desta área, a arte de trabalhar com conteúdos múltiplos, culturais e corporais das mais diversas maneiras, ou seja, a partir de um processo de construção do planejamento de ensino autoral e subjetivo. Todos em nossos respectivos percursos, junto com as nossas histórias, buscamos nossas identidades de mestres, compreendendo que educar exige mais do que tematizar as práticas de ensino, quando nos percebermos como professores reflexivos que lidam com sujeitos e suas histórias. Seguimos, na arte de educar, e na tarefa de artesãos, em busca da nossa artesanaria docente inacabada.

Encontro-me com alguns estudos no campo da Educação Física apresentados, em diferentes tempos, no Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, que me permitem aproximações com a temática. O trabalho realizado por Caldeira, Sousa e Zaidan (2009) expressa análises de um levantamento de produções com enfoque nas práticas pedagógicas. O estudo concluiu sobre a construção cotidiana da prática pedagógica com ações mecânicas, repetitivas e também criativas a partir dos enfrentamentos dos desafios nos cotidianos escolares suscitando a reflexão das práxis da docência a partir de uma dimensão criativa. Maldonado e Neira (2019a) apresentaram uma pesquisa documental, que compôs o trabalho de pós-doutorado na busca por compreender a organização do trabalho pedagógico a partir das experiências produzidas e publicadas de docentes de Educação Física que lecionam nas escolas brasileiras. O título do trabalho, “A artesanaria das práticas pedagógicas da Educação Física no Ensino Médio”, deixa indícios de uma compreensão artesã do fazer docente de professores da área e demonstra as diferentes concepções teóricas adotadas pelos sujeitos da pesquisa que “viabilizam uma ecologia de saberes no seu trabalho pedagógico cotidiano” (Maldonado; Neira, 2019b, p. 2). Na composição do mesmo trabalho acima mencionado, os autores apresentaram um estudo com o objetivo de pesquisar sobre as experiências pedagógicas “inovadoras” e destacaram sobre a autoria das práticas do “chão da escola”. Além disso, compartilham, em suas análises, a maneira na qual os professores de Educação Física possuem em comum a organização dos seus fazeres pedagógicos a partir de uma perspectiva autônoma, e, ao tornarem públicas

suas experiências, oportunizam construções coletivas dos trabalhos (Maldonado; Neira, 2019b).

Tecendo as linhas desta escrita, a partir das experiências vividas na pesquisa e dos conhecimentos adquiridos, aproximo-me, novamente, de Caldeira (2001, p. 94), quando a autora nos leva a refletir a concepção do professor como “ator”. Em outros momentos, Caparroz e Bracht (2007) também trouxeram argumentos que se aproximam desta compreensão autoral da docência quando dizem respeito sobre a (re)construção e reinvenção da prática docente, por meio de ações e experiências, reflexões e teorias, sendo “fundamental que essa apropriação de teorias se dê de forma autônoma e crítica, portanto, como ação de um sujeito, de um autor” (Caparroz; Bracht, 2007, p. 27, grifo nosso).

Estes autores, nas especificidades atribuídas aos professores de Educação Física, nos auxiliam a compreender a maneira como as práticas pedagógicas de cada professor são únicas e singulares a partir de diversas mediações compartilhadas. Assim, “reconhecer sua autoridade docente leva o professor a buscar compreender e construir sua autoria docente que se baseia constantemente no processo contínuo de ação-reflexão-ação no cotidiano da prática pedagógica”, na qual o professor deve se entender como construtor e não mero executor (Caparroz; Bracht, 2007, p. 27, grifo nosso).

Com estas ferramentas, me mobilizei para o trabalho de campo e para as análises das entrevistas na busca por identificar como os sujeitos participantes do Programa Residência Pedagógica compreendem a Educação Física e o ato de planejar, como lidam com as circunstâncias e normas que permeiam suas atuações e como, no contexto no qual cada um se encontra, produzem as autorias e coautorias das docências.

3 A CONSTRUÇÃO DO ESTUDO

O trabalho foi organizado como um estudo de caso, com abordagem qualitativa, que buscou investigar o planejamento de ensino de preceptores e residentes do Núcleo de Educação Física do Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal de Minas Gerais (2022-2024)⁹. De acordo com Lüdke e André (1986, p. 12, grifo do autor), dentre as características básicas do estudo de caso, encontra-se “o *‘significado’ que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador*”. Nesses estudos, há sempre uma tentativa de capturar a ‘perspectiva dos participantes’. Desta forma, foi imprescindível um cuidado para revelar os olhares e as percepções desses sujeitos - no caso, os preceptores e residentes. Segundo Lüdke e André (1986, p. 17), o estudo de caso apresenta uma delimitação bem construída e desenhada a respeito do objeto da pesquisa e deve ser escolhido quando se pretende estudar “algo singular, que tenha um valor em si mesmo”. Assim, o Programa Residência Pedagógica apresentou, no seu cerne, riqueza e espaço fértil de construções formativas e, diante de sua importância e singularidade, proporcionou desdobramentos de análises e compreensões valiosas do Núcleo de Educação Física do PRP da UFMG (2022-2024), *locus* deste estudo. O Programa Residência Pedagógica foi instituído em pela Portaria GAB Nº 38, de 28 de fevereiro de 2018 e objetivou apoiar as Instituições de Ensino Superior na implementação de projetos inovadores que proporcionem a combinação entre teoria e prática nos cursos de Licenciatura em uma parceria com as Intuições Públicas da Educação Básica, por meio da

finalidade da Capes de induzir, fomentar e acompanhar a formação inicial e continuada de profissionais de magistério e os programas de estudos e pesquisas em educação; a importância da formação inicial de professores da educação básica para o desenvolvimento humano e sustentável do País; a Política Nacional de Formação de Professores (Brasil, 2018b).

O Programa de Residência Pedagógica - PRP é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com a finalidade de fomentar projetos institucionais de residência pedagógica

⁹ Devido ao processo seletivo público pelo qual o Programa é submetido, optou-se, com a permissão dos sujeitos participantes deste estudo, por identificá-los com os seus respectivos nomes. A lista nominal de preceptores e residentes encontra-se no apêndice C.

implementados por Instituições de Ensino Superior e contribuir com o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica em formação nos cursos de Licenciatura (Brasil, 2018c). Os projetos são selecionados por meio de editais com os requisitos e os procedimentos que dizem respeito à participação das Instituições de Ensino Superior interessadas. O Programa Residência Pedagógica possui como objetivos:

fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura; contribuir para a construção da identidade profissional docente dos licenciandos; estabelecer corresponsabilidade entre IES, redes de ensino e escolas na formação inicial de professores; valorizar a experiência dos professores da educação básica na preparação dos licenciandos para a sua futura atuação profissional; induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula (Brasil, 2018c).

Portanto, o Programa possui a possibilidade de oferecer aos graduandos residentes espaços e vivências pertinentes ao processo de formação docente através de experiências relevantes para suas formações e, conseqüentemente, suas atuações profissionais. Costa (2019) enfatiza que o programa proporciona aos estudantes a possibilidade de vivenciar a realidade futura do ambiente de trabalho conhecendo e enfrentando as problemáticas do contexto. Além dessa experiência sensível, penso ser possível reconhecer e conhecer os diversos desafios da docência, assim como a experimentação das alegrias e da satisfação que o fazer docente é capaz de nos proporcionar.

A presença dos professores preceptores e as suas contribuições enriqueceram e propiciaram aos residentes espaços de reconhecimento do contexto escolar, compreensão das atribuições docentes, acompanhamento das relações estabelecidas junto aos alunos, assim como construção e compartilhamento de uma importante função do professor: o planejamento do ensino. Programas deste formato promovem um espaço que possibilita um espaço híbrido de formação¹⁰.

¹⁰ Essa foi a última oferta do PRP, na qual a UFMG havia sido contemplada e, dentro desta, o Núcleo. Entretanto os princípios do Programa seguem orientando as ações do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), “uma iniciativa que integra a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação e tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira” (Brasil, 2024). Ambas políticas públicas formativas importantes e decisivas de legitimação das Licenciaturas, de aproximação destes espaços (Universidades e Escolas Públicas de Educação Básica).

Zeichner (2010) aborda esta relação entre a formação e a Educação Básica sob a perspectiva de que o

conceito de terceiro espaço diz respeito à criação de espaços híbridos nos programas de formação inicial de professores que reúnem professores da Educação Básica e do Ensino Superior, e conhecimento prático profissional e acadêmico em novas formas para aprimorar a aprendizagem dos futuros professores (Zeichner, 2010, p. 487).

Diante das parcerias estabelecidas neste tipo de programa de formação, o autor indica que há um espaço para que participantes tenham um nível mais igualitário entre si e permite, da mesma maneira, o estabelecimento de relações mais equilibradas e dialógicas entre os conhecimentos acadêmicos com os da prática profissional intencionalmente voltados para apoiar a aprendizagem dos professores em formação.

O universo da pesquisa contemplou três preceptores do Núcleo de Educação Física do Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal de Minas Gerais (2022-2024), o qual abrangeu duas Escolas Municipais de Belo Horizonte e uma Escola do Estado de Minas Gerais. Cada escola possuía a presença de um/a professor/a preceptor/a e cinco residentes. Totalizou-se na participação deste estudo: três escolas públicas, três preceptores e nove residentes. Embora os sujeitos da pesquisa fossem os preceptores, ao longo do estudo ansiei por compreender de que maneira os residentes viam o planejamento do ensino da EF, assim como as possíveis contribuições em suas formações. A partir da escolha do Núcleo de EF do PRP da UFMG (2022-2024), por suas singularidades, para a abordagem de um estudo de caso, apoiei-me nas contribuições de Lüdke e André (1986) a respeito de algumas características específicas deste tipo de estudo: a descoberta; a análise do contexto; retratação da realidade de forma completa e profunda; utilização de uma variedade de fontes de informação; a descoberta da experiência capaz de ser utilizada em demais contextos; o intuito de apresentar os diferentes e, algumas vezes, conflitantes, pontos de vista; além de apresentar uma linguagem acessível se comparada com alguns outros formatos de pesquisa. Para o estudo de caso, Nisbit e Watt (1978, *apud* Lüdke; André, 1986) elencam três fases, sendo a primeira a fase exploratória, em seguida, a delimitação do estudo e coleta dos dados e a análise sistemática dos dados obtidos.

3.1 Fase Exploratória: caderno de campo

De acordo com Lüdke e André (1986), a primeira fase do estudo de caso, a exploratória, é construída à medida em que o estudo se desenvolve. Após vislumbrar o Programa Residência Pedagógica como *locus* da pesquisa, participei de uma reunião, segunda-feira à noite, em agosto de 2023, a fim de apresentar minha intenção de estudo e de convidá-los para serem os sujeitos da minha pesquisa; com o aceite, acompanhei todas as reuniões do grupo de maneira mais silenciada, anotando o que observava e ouvia em meu caderno de campo. Encontrei-me com toda a equipe, a qual possui em sua composição sujeitos que ocupam diferentes lugares de atuação. Havia a presença da coordenadora responsável pela execução, organização, mediação e condução do Programa; professores preceptores que, por meio de processo seletivo, eram os docentes que auxiliavam na formação inicial dos licenciandos em formação; residentes que, também através de processo seletivo, inscreveram-se a fim de investir em suas formações e vivenciarem a docência. O Programa era composto, para além destes sujeitos, por todos da comunidade escolar de cada Instituição de Ensino participante do Programa. O Núcleo de Educação Física do Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal de Minas Gerais (2022-2024) contemplou a realidade dos anos finais, das turmas do Ensino Fundamental II, de três escolas: Escola Estadual Anita Brina Brandão (EEABB), Escola Municipal Hilda Rabello Matta (EMHRM) e Escola Municipal Oswaldo França Júnior (EMOFJ).

Nestes encontros, inúmeros foram os compartilhamentos, discussões, debates e estudos. As reuniões contemplavam informes, construções de textos, eventos e relatos sobre as realidades vividas por cada um em suas respectivas escolas. Além de momento para compartilhar experiências e projetos, encaminhamentos, desafios, construir conhecimento, estudos, diálogos, discussões. Naquele ambiente todos falavam sobre a mesma temática com sua devida importância e valorização: a Educação Física escolar e suas particularidades.

Além disso, tive a oportunidade de acompanhar, de forma próxima, a apresentação de pôsteres pelos integrantes do PRP no X Seminário do ProEF pela UFMG que ocorreu nos dias 22 e 23 de março de 2024 compartilhando um pouco das experiências vividas no PRP: “Pensando além da festa” (residentes Maiara,

Carolina, Arthur Adriano e preceptora Gyna); “A cápsula do tempo como possibilidade de expressão e escuta” (residentes Daniel, Arthur Adriano, Carolina e preceptora Gyna); “Jogos Escolares na Escola Estadual Anita Brina Brandão” (residentes Rafaela, Luiz Felipe e preceptor Guilherme); “Formação e prática pedagógica em Educação Física: sobre o corpo na Escola - Projeto Esportes Adaptados” (residentes Anna Victória, Arthur, Cecília, Isaura, Gustavo, Isabella, Mateus, Walisson, Yasmin e preceptor Diego). Pude, da mesma maneira, acompanhar a apresentação dos trabalhos acima citados no evento “Mostra SUA UFMG” no dia 25 de maio de 2024. Neste mesmo mês, foi realizada uma apresentação de encerramento do PRP pela coordenadora Meily Assbú Linhales expondo sobre o plano inicial proposto, as ações desenvolvidas, as apresentações realizadas pelos integrantes, o desenvolvimento do livro a partir das experiências compartilhadas neste entrelugar formativo, os diálogos na pesquisa por meio dos Trabalhos de Conclusão de Curso, esta dissertação de mestrado e a construção do relatório final do Núcleo.

3.2 Fase de delimitação do estudo e as entrevistas

De acordo com Nisbit e Watt (1978, *apud* Lüdke; André, 1986), esta fase acontece a partir da proximidade com o objeto de análise e os enfoques da investigação são identificados; a delimitação e os recortes são peças importantes para que se tenha uma leitura mais completa, abrangente e aprofundada de uma determinada situação a ser estudada. Nesta fase, as informações foram obtidas por meio dos instrumentos elencados para a pesquisa.

Para alcançar os objetivos propostos, o estudo utilizou como recurso a entrevista, a qual tem como objetivo compreender as perspectivas e as experiências dos entrevistados (Lakatos; Marconi, 2003). Aos sujeitos participantes deste estudo foi esclarecida a necessidade/importância de que as entrevistas fossem capturadas com um gravador de voz para, posteriormente, serem submetidas a transcrições e a análises. Foram apresentados aos participantes os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), os quais foram lidos e assinados por residentes e preceptores, pesquisadora e orientadora. Segundo Zago (2003), a forma como o

entrevistado vai se colocar depende da relação de confiança estabelecida com o entrevistador ao explicitar os objetivos de estudo desde o princípio, assim como para que se destina. Portanto, acordos entre entrevistador e entrevistado foram feitos com o intuito de esclarecer sobre os métodos utilizados, bem como momentos e encaminhamentos que seriam realizados.

Optamos pelas entrevistas semiestruturadas com o propósito de alcançar o objetivo do estudo diante das contribuições dos preceptores e dos residentes do Núcleo de Educação Física do Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal de Minas Gerais (2022-2024) sobre o planejamento de ensino da Educação Física. Segundo Lüdke e André (1986, p. 34, grifo nosso), a entrevista representa um instrumento que possui a grande vantagem de captar imediatamente e de forma corrente a informação que se deseja. Este recurso permite “correções”, “esclarecimentos” e “adaptações” tornando-o extremamente eficaz para aquilo que se propõe.

O formato semiestruturado permite a sequência de um roteiro na mesma medida que possibilita intervenções e ajustes no momento de sua realização. Por meio da entrevista, objetiva-se realizar uma escuta atenta e interessada a fim de elaborar uma discussão juntamente com o entrevistado. Inicialmente, foram apresentadas questões mais gerais e de aproximação e, posteriormente, encaminhadas as perguntas mais específicas sobre o tema do estudo (Zago, 2003). De acordo com a autora, a entrevista não acontece de forma linear e cabe ao entrevistador assimilar as informações e desenvolvê-las com liberdade. Aquilo que se almeja alcançar com a entrevista deve estar bem compreendido para que não haja a utilização do roteiro de entrevista como se fosse um questionário. Lüdke e André (1986) apontam para a maneira singular na qual a entrevista ganha vida a partir do início do diálogo entre entrevistador e entrevistado. Por meio de uma entrevista semiestruturada, enfatiza-se a possibilidade de uma maior flexibilidade durante a conversa junto ao entrevistado. A partir de seu caráter flexível e na busca pela autonomia no momento de coleta dos dados, a entrevista é um instrumento que possibilita o questionamento e interlocuções de modo a obter respostas mais claras e completas (Gressler, 2003).

A organização dos agendamentos das entrevistas aconteceu no momento de encontro das reuniões, assim como por trocas de mensagens pela rede social *Whatsapp*. Enquanto eu participava das reuniões no ano de 2024, organizei os agendamentos para as entrevistas com os residentes e, posteriormente, com os preceptores. Obtivemos as contribuições de nove residentes do PRP nos meses de abril e maio: quatro da Escola Estadual Anita Brina Brandão, três da Escola Municipal Oswaldo França Júnior e dois da Escola Municipal Hilda Rabello Matta. Das nove entrevistas com os residentes, três aconteceram por videoconferência através do *Google Meet* e seis, presencialmente, no Centro de Memória de Educação Física, do Esporte e do Lazer (Cemef). Em agosto do mesmo ano, foram concluídas as entrevistas com os preceptores, realizadas no Cemef presencialmente. As entrevistas realizadas com os professores preceptores e os residentes foram, posteriormente, transcritas para categorização e elaboração de eixos de análise. O objetivo foi obter, de forma abrangente e completa, o maior número de contribuições no que diz respeito ao processo de organização do ensino da Educação Física por esses sujeitos diante de suas participações no Programa Residência Pedagógica.

Os roteiros das entrevistas de preceptores e residentes estão no apêndice A e no apêndice B respectivamente. Os roteiros foram criados com o intuito de elaborar as perguntas-chave para identificação e aproximação diante da temática da pesquisa. O roteiro dos preceptores buscou conhecer sobre suas histórias, formações na Educação Básica e no Ensino Superior, suas trajetórias na docência da Educação Física escolar e suas participações como preceptores do Programa tendo como foco de análise o planejamento do ensino da EF e os múltiplos elementos que o compõem. Além disso, pretendeu-se conhecer sobre as contribuições do Programa em suas formações e as aproximações entre a Universidade e seus contextos escolares. O roteiro de entrevista dos residentes trouxe uma breve apresentação e contextualização dos sujeitos no que diz respeito à história de vida e formação na Educação Básica e no Ensino Superior. Posteriormente, buscou conhecer a participação no PRP e compreender como foi a experiência no PRP diante da organização e do planejamento do ensino da Educação Física escolar. Os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foram criados com o intuito de esclarecer e consentir o trabalho realizado junto com

os sujeitos participantes. A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade Federal de Minas Gerais e cadastrada na Plataforma Brasil sob o nº 77634924.0.0000.5149 cujo parecer de aprovação é de nº 6.739.268 datado de 02 de abril de 2024.

3.3 Fase das análises das entrevistas

Segundo Nisbit e Watt (1978, *apud* Lüdke; André, 1986), na fase de análise sistemática as informações são compiladas, analisadas e organizadas. Realizei a leitura de todas as entrevistas a fim de retomar aquilo que foi vivenciado no momento das entrevistas. Dessa maneira, resgatei as abordagens e as narrativas feitas para, posteriormente, elencar os eixos de análise. Por meio de um aplicativo de leitura para dispositivos móveis, li novamente as entrevistas realizando marcações por cores de acordo com cada assunto. Ao final, as partes das entrevistas que identifiquei relevantes ficaram elencadas por uma cor específica para determinada temática e, em seguida, um arquivo único foi criado por eixos de análise contemplando as marcações de cada tema separadas individualmente para cada entrevistado.

Na fase prática do estudo de caso, os autores concluem que há um grande potencial de se conhecer sobre aquela problemática com a potencialidade de compartilhar elementos preciosos para compreender aquela temática em específico. No caso específico deste estudo, foi neste momento que pudemos identificar e compartilhar sobre a riqueza e a artesanania presentes na docência de cada indivíduo. Com isso, nos aproximamos da busca por compreender o planejamento de ensino da Educação Física no PRP a partir das contribuições de cada sujeito e por realizar o levantamento de conhecimentos e saberes para nos auxiliar sobre esta temática.

Lakatos e Marconi (2003) nos auxiliam a compreender as análises das entrevistas ao afirmar que

o pesquisador entra em maiores detalhes sobre os dados decorrentes do trabalho estatístico, a fim de conseguir respostas às suas indagações, e procura estabelecer as relações necessárias entre os dados obtidos e as hipóteses formuladas. Estas são comprovadas ou refutadas, mediante a análise (Lakatos; Marconi, 2003, p. 168).

Desta forma, pudemos, por meio do estudo de caso, conhecer sobre o Núcleo de Educação Física do Programa Residência Pedagógica Núcleo de Educação Física do Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal de Minas Gerais (2022-2024) e os sujeitos participantes desta pesquisa e revelar aos demais sobre as contribuições identificadas na perspectiva do planejamento de ensino da Educação Física escolar. A partir do estabelecimento de conexões e relações provenientes das anotações de campo e das análises das entrevistas, a perspectiva dos participantes e as interpretações realizadas foram compartilhadas no capítulo 4, o qual aborda as análises a partir das narrativas dos preceptores e residentes com ênfase na compreensão do planejamento de ensino da Educação Física diante dos múltiplos cenários e autores. No primeiro eixo, descrevemos sobre as trajetórias dos sujeitos participantes neste estudo. Em um segundo momento, discorremos sobre as experiências formativas no “entrelugar” estabelecido entre Universidade, Educação Básica e Programa Residência Pedagógica e indicamos suas potencialidades para a formação docente. No terceiro eixo de análise, abordamos sobre a maneira como os preceptores se mobilizam diante dos documentos norteadores e traçam, a partir de suas autorais e autonomias docentes, os caminhos para a organização do ensino da área. No quarto eixo, destacamos como o planejamento de ensino é um elemento importante, constituinte da docência, e como auxilia os professores nos enfrentamentos para a valorização e a legitimação da área.

4 TRAJETÓRIAS FORMATIVAS E EXPERIÊNCIAS COMPARTILHADAS POR RESIDENTES E PRECEPTORES

Nas linhas que seguem, busquei abordar, de forma sucinta, as trajetórias dos sujeitos em seus percursos desde a Educação Básica até a escolha pela graduação em Educação Física e, no caso dos preceptores, as suas docências. Dessa maneira, buscamos conhecer os motivos que os levaram para a Educação Física, bem como para a participação no Programa Residência Pedagógica. Além disso, discorreremos sobre o planejamento de ensino da Educação Física com ênfase no trabalho coletivo identificado neste estudo, assim como nos desafios e nas demandas implicadas em cada contexto escolar e seus respectivos sujeitos. Nesta perspectiva, buscamos trazer as contribuições apontadas a partir da participação do Núcleo no Programa, especificamente, na organização do ensino da área.

Compartilhamos as singularidades e as autorias da docência de cada preceptor, permeada e construída a partir das relações estabelecidas ao longo de seus percursos formativos. Além disso, por meio de um dos elementos da docência, o planejamento, percebemos a maneira como os sujeitos encaram lutas e enfrentamentos com intuito de valorização e legitimação da Educação Física escolar.

Nesse processo, abordamos as narrativas dos residentes a partir das contribuições vividas no Programa por meio das aproximações com o contexto escolar e seus sujeitos, desenvolvimentos de projetos coletivamente, assim como a experiência de acompanhar essas nuances da docência com preceptores que os auxiliaram a compreender os desafios e as riquezas presentes em ser professor.

4.1 Os percursos de residentes e preceptores

Consideramos que a docência é construída a partir de diversos saberes e experiências e, portanto, destacamos a importância de conhecer, mesmo que de forma sucinta, os percursos trilhados pelos sujeitos da pesquisa. Dessa forma, buscamos conhecer, brevemente, sobre os percursos dos sujeitos na Educação Básica, assim como os motivos pelos quais decidiram pela graduação em Educação

Física e, em específico dos preceptores, o início de suas trajetórias na docência. Segundo Tardif (2012),

o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares, etc (Tardif, 2012 p. 11, grifo do autor).

Dentre os residentes da Escola Estadual Anita Brina Brandão, que acompanharam o preceptor Guilherme, temos: Luiz, Rafaela, Rívia e Vinicius. Luiz nasceu em Belo Horizonte, Minas Gerais, e cursou toda a sua Educação Básica em escolas públicas. O residente comentou a forma como seus professores de Geografia e Educação Física o incentivaram para a aprovação no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Em uma das experiências vividas, Luiz teve a oportunidade de apresentar um trabalho sobre meio ambiente em uma escola e sentiu apreço naquela oportunidade de ensinar e percebeu que queria ser professor. Nas suas experiências nas aulas de Educação Física, o residente comentou gostar muito de tudo que era da área e realizava todas as aulas. Ao participar da Mostra de Profissão da UFMG, percebeu que a Educação Física talvez pudesse ser o seu caminho.

Rafaela, nascida em Belo Horizonte, Minas Gerais, estudou até por volta dos seis, sete anos em escolas da região metropolitana da cidade e, depois foi morar em uma cidade no interior de Minas Gerais. Todas as suas experiências escolares foram de escolas estaduais; o Ensino Médio, no entanto, foi cursado no Instituto Federal de Minas Gerais, na cidade de Conselheiro Lafaiete. Com relação às suas vivências com a Educação Física escolar, a residente comentou que na maioria das vezes os professores “davam a bola, os meninos se dividiam, as meninas quase sempre excluídas na arquibancada¹¹ e aí ficava essa separação”. A residente comentou sobre gostar de participar das aulas, mas de se sentir “de certa forma excluída”. Entretanto, a residente compartilhou sua experiência diferenciada no Ensino Médio, onde teve a possibilidade de ter acesso a diversos conteúdos específicos da área e, com isso, interessou-se pela graduação em Educação Física. Rafaela gostaria de

¹¹ Nesta narrativa de afastamento na arquibancada, recorri ao estudo desenvolvido por Mezzetti (2020) que busca, por meio das vozes femininas que ecoam deste lugar, nos convidar a repensar e refletir sobre a maneira como nosso ofício pode impactar nas construções dos estudantes e suas identidades.

trilhar os caminhos da “Licenciatura porque queria também poder fazer o que aqueles professores fizeram comigo, inspirar e tal, mostrar as possibilidades da Educação Física. Foi muita coisa que eu vi, porque os professores eram muito bons, de verdade”. Em uma feira em São João Del Rei, a residente teve a oportunidade de conversar sobre a Educação Física, já direcionada para a Licenciatura e concluiu ser isso o que almejava.

Rívia, nascida em Belo Horizonte, Minas Gerais viveu a alternância entre escolas públicas e escolas particulares ao longo de sua trajetória na Educação Básica. A residente compartilhou conosco que a escola sempre foi um ambiente no qual gostava de estar e relativizou este gosto, também, pelo fato de sua mãe ser pedagoga. Entretanto, Rívia compartilhou sua decepção diante das experiências no Ensino Médio, pois a escola esteve muito direcionada para a aprovação no certame do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e, assim, perdeu para ela “a logística de ser uma escola”. A residente nos contou que “amava Educação Física (...) às vezes era o momento mais precioso”. E, quando questionada pelos motivos que a fizeram escolher pela Educação Física, Rívia comentou que foi motivada por “alguns professores específicos”, “foi muito por parte desses professores que foram ótimos exemplos, mas também por uma parte de estar na minha vivência”.

Vinicius, nascido em Belo Horizonte, Minas Gerais, estudou toda a Educação Básica em uma escola particular do seu bairro, a qual sempre prezou pelas diversas práticas corporais. O residente afirmou “sempre ter amado a Educação Física” e ter sido “aquele aluno que sempre esperava o horário de Educação Física chegar na semana para poder realizar”. Além disso, Vinicius comentou ter tido um significativo contato com os educadores durante a sua formação e que se “inspirava neles de como ser um profissional”. Com isso, compartilhou sobre o seu anseio de ser “o que eles foram” em escolas que não apresentam essa mesma experiência.

Os residentes que participaram deste estudo e acompanharam a preceptora Gyna na Escola Municipal Oswaldo França Júnior foram: Carolina, Daniel e Maiara. Carolina, nascida em Belo Horizonte, Minas Gerais, nos contou ter passado por muitas escolas na Educação Básica e que, por vezes, esteve em escolas da rede pública e por vezes na da rede privada. Esta alternância de redes e de vivências culminou em tema do seu Trabalho de Conclusão de Curso para compreender

melhor sobre a diferença das “Educações Físicas” vividas em cada rede de ensino. Nas experiências compartilhadas na Educação Física escolar, a residente comentou que era a sua aula preferida juntamente com a Geografia. A residente comentou que este gosto pela Educação Física não tem relação apenas com a escola, como também por suas vivências das práticas corporais realizadas com seu pai, professor de Educação Física. Nas aulas de Educação Física, teve a oportunidade de acessar, em algumas escolas, as diversas práticas corporais da área, porém, em outras, viveu o isolamento, porque “não tinha aula”, o professor apenas oferecia o material e interagia com alguns alunos. Diante do seu desejo de trilhar os caminhos da Educação Física escolar, a residente compartilhou sempre ter tido “vontade de ser professora, que a Licenciatura era um sonho” desde nova e que tinha seu pai como um exemplo. Além disso, Carolina comentou que também teve professores, os quais foram exemplo e gostaria de ser como eles, assim como ser diferente “dos exemplos ruins”. Com isso, gostaria de “poder fazer o que eu não tive”, “poder dar uma educação de qualidade pros meus futuros alunos, e fazer com que eles tenham o que seja necessário... que seja o direito deles”.

Daniel, nascido em Belo Horizonte, Minas Gerais, realizou a Educação Básica em muitas escolas, tanto da rede pública quanto privada. O residente comentou sobre estas diversas mudanças devido, também, à necessidade de estar em “algum lugar flexível” para seguir com os treinos de Futebol. A escola não era uma preocupação para ele “nem de longe”, mas sua mãe sempre relacionou o fato de jogar Futebol com a obrigação com os estudos e o residente mencionou como isso o ajudou quando “tudo deu errado lá na frente” com o esporte. Daniel compartilhou que, na Educação Física escolar da Educação Básica, ficou uma boa parte do tempo sem professor, não teve Educação Física no Ensino Médio e, na escola que tinha o professor, este “só deixava a gente jogar e o restante da turma ficava ou na arquibancada ou passeando pela escola”. Cursar o Ensino Superior ocorreu por influência de sua mãe e “uma pressão da família”, pois naquele momento Daniel não se identificava com nada neste aspecto. Dessa maneira, acreditou que a Educação Física seria o único caminho possível para seguir, com o qual se identificava, direcionado ao Futebol.

Maiara nasceu em Alegrete, Rio Grande do Sul, e, devido ao trabalho do pai, mudou-se muitas vezes de cidade e de escolas, nos Anos Iniciais a residente esteve

em uma escola diferente a cada ano. Do sexto ano até o Ensino Médio cursou em uma única instituição de ensino, Colégio Militar de Belo Horizonte. Na educação Física desta época, a residente compartilhou a maneira como a organização da área acontecia por meio do interesse dos estudantes e as turmas eram elaboradas com base nestas informações e comentou que “foi uma experiência bastante interessante”. Com isso, almejou cursar a graduação em Educação Física, a qual foi realizada, em partes, em diferentes instituições de Ensino Superior, Universidade Estadual de Minas Gerais, Universidade Federal do Rio de Janeiro e Universidade Federal de Minas Gerais.

Tivemos a participação dos residentes, Anna Victória e Arthur, que acompanharam o preceptor Diego na Escola Municipal Hilda Rabello Matta. Arthur nasceu na cidade de Curvelo, mas morou no distrito de Curimataí, Minas Gerais. Realizou a Educação Básica em escolas públicas, em uma municipal até o quinto ano e em uma estadual até o nono; aos doze anos, veio para Belo Horizonte para concluir o ensino médio. Arthur comentou ter sido uma “pessoa que gostava muito de ir pra escola”. Nas suas experiências com a Educação Física escolar, o residente comentou sobre a lembrança de aulas diversificadas quando esteve no interior, mas que na cidade de Belo Horizonte suas “experiências com a Educação Física não foram muito boas”. Quando questionado sobre os motivos para ingressar no Ensino Superior na área da Educação Física, Arthur comentou que sua mãe havia trabalhado como professora e, no momento da entrevista, era funcionária da secretaria de uma escola. Também sobrinho de professores, o residente brincou que a escolha pela Licenciatura “tem um pouco de genética”. Além disso, mencionou o gosto pelos esportes, pelas atividades físicas e via na área a possibilidade de estar “junto da escola com o conteúdo que gostava”.

Anna Victória nasceu em Belo Horizonte, Minas Gerais, e cursou a Educação Básica em escolas públicas. A residente comentou que adorava a Educação Física, sempre gostou de praticar esportes e “era relativamente boa em todos” e se “encaixava muito”. Nas suas experiências escolares, Anna Victória comentou que

“uma professora, a gente não gostava muito dela, porque ela dava aula na sala. E hoje...eu acho assim. É porque, engraçado, uma professora, a gente não gostava muito porque ela dava aula na sala, o outro professor a gente gostava muito, mas a gente achava que ele parava muito o jogo para falar, e o outro professor a gente amava. E hoje eu, como professora de Educação Física, eu vejo que a primeira professora me ensinou um milhão de coisas

de esportes, tipo assim, o rodízio no Vôlei, a gente aprendeu muito fácil porque a gente tinha que fazer trabalhinho com camisa para ensinar o rodízio certinho. O outro professor, ele parava e explicava tudo o que a gente tava fazendo errado no jogo, e o terceiro professor, que a gente amava, ele era o 'rola bola'. Eu acho isso muito engraçado, né, porque hoje eu fico assim, meu Deus, os alunos não devem gostar tanto assim de mim, porque eu não sou 'rola bola'." [Anna Victória - residente EMHRM]

Ao ser questionada sobre os motivos que a levaram a percorrer a Educação Física, na graduação, a residente comentou sobre a aproximação com os exercícios físicos, em academia, na sua adolescência, e, com isso, interessou-se, em um primeiro momento, pela área do Bacharelado. Ao questionar o tio, formado em Educação Física pela UFMG, se deveria cursar a Licenciatura ou o Bacharelado inicialmente, ele a aconselhou pela Licenciatura devido a facilidade que ele acreditava em participar de um concurso ou encontrar um emprego. Anna Victória iniciou a graduação na Pontifícia Universidade Católica, mas foi chamada na lista de espera para o segundo semestre e concluiu sua graduação na UFMG. No início da graduação, a residente foi percebendo que não tinha interesse em trabalhar com o Bacharelado, que "preferia mil vezes trabalhar com criança do que trabalhar com adulto, e preferia mil vezes trabalhar com essa parte da formação de uma pessoa, de contribuir para a formação de uma pessoa".

Ao questionar os residentes sobre os motivos pelos quais buscaram trilhar seus caminhos pela graduação em Educação Física, evidencia-se a presença dos professores de Educação Física da Educação Básica e das bagagens que possuem. Larrosa (2015, p. 18) nos auxilia a compreender que "a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca". Dessa maneira, é importante refletirmos sobre esse papel singular da docência, pois professores representaram e/ou podem representar figuras inspiradoras para os seus estudantes. Quando alguns residentes relataram sobre as suas experiências com professores bons ou ruins dizem sobre a maneira como alguns não desenvolveram nenhum conteúdo e se ausentaram da responsabilidade de dar aula, enquanto os bons professores tinham atenção, cuidado e planejamento diante do ensino da Educação Física. De toda forma, foi possível perceber que nem todos tiveram experiências positivas com a Educação Física escolar e buscam, por meio de suas formações, poder proporcionar aos estudantes da Educação Básica, os conteúdos específicos da área, que lhes são direito e aulas qualificadas. Há o anseio de alguns residentes em serem como os "bons" professores que tiveram no passado, pois foram, nas suas vivências da

Educação Básica sensibilizados por aquelas experiências. Alguns não disseram propriamente dos professores, mas vincularam a escolha pela área devido às suas vivências escolares do componente curricular. Ou seja, a atuação profissional e a conduta dos professores nas aulas de Educação Física se constituem como parte da história desses sujeitos que, a partir desta bagagem, buscam construir seus futuros. Gariglio (2013) aponta que a cultura docente, autoral, de professores de EF é marcada pelas especificidades e estruturas cognitivas, didáticas e pedagógicas particulares do componente curricular. Nesse sentido, os argumentos trazidos por Arroyo (2014) nos auxiliam a compreender a importância de que os professores busquem o domínio do conhecimento, socialmente produzido e acumulado, direito de todo cidadão.

Da mesma forma que buscamos identificar os percursos dos residentes, intentamos conhecer sobre as trajetórias trilhadas pelos professores preceptores do Núcleo: Guilherme, Gyna e Diego. Guilherme, que foi preceptor na Escola Estadual Anita Brina Brandão, teve a Educação Básica realizada em escolas públicas, foi criado com a presença familiar “muito aberta, de muito diálogo e conversa” e comentou o fato de sua mãe ser professora e a maneira como ela o ajudou a compreender algumas “nuances da escola”. De suas experiências nas aulas de Educação Física como aluno, Guilherme comentou como “professores deixam marcas na gente”, sobre as diferentes fases vividas dependendo da escola e da turma, e o acesso a uma Educação Física hegemonicamente esportivista. E, em sua trajetória, apenas um professor abordou a pluralidade de conteúdos específicos da área. O preceptor fez uma análise, a partir do tempo presente, enfatizando que não havia escassez de materialidade e de espaços, ou seja, foram as escolhas realizadas por aqueles docentes para o ensino de determinados conteúdos. Guilherme comentou que, em determinados momentos, realizava as aulas muito mais pela educação oferecida por seus pais do que pelo prazer e gosto, pois entendia que era sua obrigação enquanto estudante. A partir da oitava série, houve uma mudança nas enturmações das salas, alguns colegas saíram, outros entraram e sua “turma estreitou os laços” e mencionou que o professor também foi mudando e incentivava a sala. O preceptor comentou sobre estas fortes relações estabelecidas com estes colegas e mencionou como os vínculos se mantiveram, preocupam-se em realizar momentos festivos e de encontros pelo menos uma vez ao ano.

Naquela época, Guilherme, por uma demanda de saúde, esteve envolvido com práticas esportivas e de exercícios físicos, participou das equipes de sua escola. Assim, percebeu estas relações estabelecidas com as práticas “como um ganho da minha vida” e compartilhou que “queria ser técnico de Futebol”. Então Guilherme contou como precisou trabalhar e fazer cursinho por um tempo para que conseguisse adentrar no curso de Educação Física da UFMG.

O preceptor comentou sobre como, antes de iniciar o curso de Educação Física “ainda mais da UFMG”, não se faz ideia do que é a graduação e se surpreendeu “muito além do que esperava positivamente” devido às inúmeras possibilidades de atuações dentro da área. Com isso, participou de vários projetos e buscou conhecer os diferentes espaços da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional (EEFFTO), “comecei a participar de tudo, ver como é que era tudo”. Como sua motivação inicial estava direcionada ao desejo de ser técnico de Futebol, Guilherme comentou sobre a sua frustração diante dos bastidores deste espaço e como sua formação interior e moral não lhe permitia “conviver nesse meio”.

O preceptor destacou a forma como os professores da graduação tem uma “forte presença” nos caminhos escolhidos e trilhados em nossas formações. “Os professores nos ajudam muito nisso, enquanto que os professores de uma área tecnicista eram professores que (...) provocam distanciamentos, os outros, da área da Licenciatura, provocam aproximação”. A fala do preceptor apresentou como sua trajetória foi impactada pela presença de várias pessoas importantes na sua formação e comentou como foi “aprendendo com elas o que é ser professor”. Além disso, Guilherme comentou sobre o acesso a diversos livros e textos sobre a Educação e como “Poema Pedagógico”, de Anton Makarenko¹², lhe “despertou mais ainda a paixão pela educação”, além de reforçar como outras obras e autores foram o “convidando” para este universo. Guilherme nos contou que começou a participar do “Projeto Brincar” junto com o professor José Alfredo a partir do quarto período da graduação e teve experiências muito ricas enquanto um agente cultural, segundo o preceptor, foi um momento de muito estudo e conhecimento. Diante dessas experiências formativas, o preceptor comentou que

¹² “Poema Pedagógico” é uma obra do pedagogo soviético-ucraniano Anton Makarenko, redigida entre 1925 e 1935.

“tudo isso aí que foi o que realmente me ensinou a ser professor de Educação Física e desenvolveu minha paixão por seguir na Licenciatura. Foi isso aí... as disciplinas e tal, muito bacana, a parte teórica da escola, muito bacana, né, tudo aí subsidia o trabalho que vai ser realizado; mas o boi pelo chifre mesmo foi isso daí. Então eu aprendi ser professor mesmo com... o que eu aprendi com Tatá, o que eu aprendi com a Meily, são dois professores excelentes nas áreas de formação intelectual também. E com Zé Alfredo, além do intelectual, essa imersão no que é ser professor acima de apenas escola também.” [Guilherme - preceptor EEABB]

O preceptor narrou que, após a formatura, participou do processo seletivo para o Centro de Memória de Educação Física, do Esporte e do Lazer e o Grupo de Estudos sobre Futebol e Torcidas (GEFUT), foi aprovado em ambos e optou, a partir de seu pensamento naquele momento, pelo primeiro, por compreender que este o “levaria mais para o caminho da educação”. Posteriormente, concorreu a uma bolsa de apoio técnico para o “Programa Professor Mineiro”, projeto financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) coordenado pela professora Meily, no qual esteve vinculado por dois anos e teve a oportunidade de aprofundar conhecimentos sobre “Arquivologia, Ciência da Informação; sobre como que é o Centro de Memórias, suas interlocuções com a escola de Belas Artes, e por aí vai, Museologia”. Além disso Guilherme mencionou sobre o contato com pessoas muito importantes que “contribuíram muito” com a sua formação. Por meio do tratamento do acervo do Programa, Guilherme comentou como foi nutrindo o seu projeto para o mestrado. No ano de 2011 iniciou seu percurso no mestrado na Faculdade de Educação e o concluiu em 2014. Após a formatura, em 2008, Guilherme conseguiu emprego em uma empresa para trabalhar na área da educação com “um viés de educação pelo esporte”, na qual trabalhou em sete escolas de Educação Infantil diferentes. Na ocasião, o preceptor precisou sair da empresa para se dedicar ao Mestrado. O início de sua carreira pública começou no ano de 2014, inicialmente como professor designado de uma Escola Estadual e, em novembro do mesmo ano, foi nomeado para o concurso do Estado de Minas Gerais e tomou posse na escola na qual já se encontrava.

O preceptor compartilhou que, no início de sua trajetória na Educação Pública, não havia um diálogo entre os docentes da área e foi impactado pela presença de alguém que “não estava muito afim desse trabalho”, limitava-se a abrir a quadra e fornecer o material aos estudantes. O preceptor comentou como os

“pares de outras disciplinas não fazem ideia do que acontece na Educação Física, suas coordenadoras pedagógicas não fazem ideia do que acontece

na Educação Física, seu diretor e vice-diretores que eram de outras áreas, que não eram de Educação Física, não fazem ideia do que passa na Educação Física, e os seus estudantes também não fazem ideia do que se passa com Educação Física, só você faz ideia do que se passa na Educação Física.” [Guilherme - preceptor EEABB]

Para ele, “iniciar essa mudança cultural numa escola, sozinho, e com o exemplo da outra professora não tão bom pra apoiar, foi um desafio enorme”. Após a aposentadoria desta, uma colega ingressou na escola com uma linha de trabalho mais parecida com a sua e eles tiveram “que pegar o boi pelo chifre”. Guilherme comentou que “constituir Educação Física com, minimamente, o que a gente acredita que ela seja, só foi possível” com a chegada desta colega e a transformação da cultura da Educação Física escolar daquela escola durou “um longo período de seis anos”. Nos dois últimos anos que esteve naquela instituição, o preceptor comentou a “plenitude da Educação Física estabelecida”, “quatro bimestres muito bem marcados dos conteúdos” e “Festival de Danças, Jogos Escolares no Centro Esportivo Universitário, Festival de Ginástica, e espaços, né, transitando por toda a escola”.

Porém, Guilherme nos contou que “tudo isso foi explodido, por um processo de privatização que atravessou todo esse contexto da comunidade escolar e em meio a uma pandemia” de forma “cruel” e “covarde” sem que a comunidade escolar pudesse ser mobilizada para “defender a escola” devido à pandemia da Covid-19. E, portanto, os docentes foram defrontados a um recomeço, no qual ele foi encaminhado para uma escola no bairro São Bento e, posteriormente, para a Escola Estadual Anita Brina Brandão, na qual completou, em outubro de 2024, dois anos de atuação. O preceptor comentou que, nesse entremeio da atuação, trabalhou como designado no Colégio Tiradentes, em quatro unidades diferentes.

Diante das diversas escolas pelas quais passou, durante a entrevista identificamos, numericamente, “quinze escolas e dezesseis anos de docência”, “praticamente isso, como se fosse uma escola diferente a cada ano. Muitos desafios”. O preceptor mencionou que, no ano de 2023, foi nomeado para o concurso da Prefeitura de Belo Horizonte passando a fazer parte do corpo docente da Rede.

Diego, preceptor da Escola Municipal Hilda Rabello Matta, nasceu em Belo Horizonte, Minas Gerais, e compartilhou conosco ser filho de psicóloga que

trabalhou, “em escola a vida inteira” com Psicopedagogia e ter sido estudante de uma única escola particular por toda a sua trajetória da Educação Básica. Nessa experiência, comentou que “a Educação Física era bem esportivista (...) numa lógica muito de jogo, de prática o tempo todo” e como possuía pequena lembrança de uma abordagem dos conteúdos sem uma “explicação maior”. Diego presenciou, no Ensino Médio daquele tempo, a diminuição das aulas de Educação Física da grade curricular da escola, as quais não teve enquanto cursou a terceira série, pois a escola enfatizava uma lógica de aprovação no vestibular. O preceptor comentou que sempre gostou dos esportes e da prática de atividades físicas e que, na primeira série do Ensino Médio, teve uma professora de Educação Física que tentava, mesmo diante de algumas limitações orientadas pela capelania da escola, “algumas coisas diferentes”. O relato do preceptor nos mostrou como, há anos, em uma instituição da rede privada, uma docente buscou mobilizar diferentes conteúdos e saberes da Educação Física escolar, mesmo diante de normativas estabelecidas pelo órgão fiscalizador da escola. Segundo Diego, a professora também lecionava no Ensino Superior em uma instituição privada, e, segundo o preceptor, “era uma boa professora, conversava muito com a gente”. Na época, Diego teve oportunidade de conversar com a docente e perguntar sobre o trabalho em academia, pois ele demonstrava interesse pela área. Diante disso, a professora comentou sobre a graduação na área da Educação Física, Diego ficou com aquela ideia em mente e recebeu incentivos da professora. Dessa maneira, o preceptor motivou-se pela Educação Física “pensando total nesta área do treinamento, assim, 100% voltado para academia, *personal*, preparação física, essas coisas todas” e confessou que, na época, nem pensava em trabalhar com a Educação Física escolar. Durante a graduação em Educação Física, o preceptor esteve sempre focado na área do treinamento, foi bolsista do projeto de extensão da Musculação, monitor de “Teoria do Treinamento”, monitor da disciplina de “Musculação” e seu contato com a Educação Física escolar vinculava-se apenas às disciplinas da graduação.

Entretanto, ao ser questionado sobre o que o levou para a Licenciatura, Diego comentou sobre as questões de mercado e uma disciplina específica cursada no quinto período com a professora Andrea Moreno, quando começou a pensar sobre trabalhar em escolas. Na ocasião, Diego fez estágio com um professor que conciliava a área do treinamento com a Educação Física escolar e possuía

características semelhantes às suas, “era o cara também das lutas, também da musculação, também do treinamento e também dava aula em escola”, com isso, percebeu a possibilidade de conciliar as áreas a partir do seu interesse pela Educação Física escolar. De toda maneira, Diego destacou que foi, principalmente, por conta das discussões e questionamentos com a professora da graduação que enxergou “um mundo de possibilidades”, “ela trouxe alguns questionamentos, os primeiros questionamentos que a gente foi ter sobre o porquê da Educação Física escolar, a razão de ser, né, a razão de existir (...) todas as discussões teóricas no meio”. Diego mencionou que o “contato forte” que teve com a professora no quinto período foi um “divisor de águas”, “ela que abriu um pouco a minha cabeça assim em relação ao que era Educação Física escolar”. O preceptor comentou que quando se formou, começou a dar aulas, a receber estagiários e teve um bom contato com outros professores do curso de Educação Física, aproximando-se mais da área.

Para Diego, em um primeiro momento da sua atuação profissional, conciliou as atividades do Bacharelado às da Licenciatura, mas depois foi “crescendo mais na área da Educação Física escolar do que no treinamento”. O preceptor comentou que não foi abandonando as atuações do Bacharelado, mas as oportunidades na Educação Física escolar foram “ficando cada vez maior”, até o momento de estar “praticamente 100% focado na Educação Física escolar, até por conta de horários”. Atualmente, Diego trabalha na rede municipal, é dançarino e preparador físico do grupo Sarandeiros e tem alguns alunos de preparação física. Quando foi nomeado para professor da Rede Municipal de Belo Horizonte, Diego era preparador físico de poucos colegas e atuava como professor da rede privada e municipal. O preceptor se formou em Licenciatura no primeiro semestre de 2007 e ainda precisava fazer mais duas disciplinas para cursar o Bacharelado. No segundo semestre de 2007, a escola na qual estudou na Educação Básica abriu processo seletivo e Diego foi aprovado. O preceptor compartilhou que o início da docência, em 2008, foi “um ano meio caótico”, “um ano muito difícil”, pois iniciou a docência em duas unidades da mesma rede privada, concomitantemente, à realização das disciplinas do Bacharelado. Nesse momento, Diego foi desafiado a construir o currículo da Educação Física, “do sexto ano do fundamental à terceira série do ensino médio” de uma das unidades da rede privada com o objetivo de abordar a Educação Física que acreditava, crítica na apreensão desses saberes culturais sobre o movimento, sobre

o corpo. Diego comentou sobre como buscou em documentos, currículos e colegas professores auxílio neste processo de construção do referencial da escola.

Após aproximadamente cinco anos de formado, Diego cursou a especialização “Educação Física escolar”, na Universidade Gama Filho, mas relatou que o curso de Educação Física da EEEFTO “está anos luz à frente da especialização em termos de reflexões teóricas”, porém comentou como foi uma experiência interessante, pois pode ter “contato com outros professores de Educação Física, os professores da especialização (...) pra repertório de atividades, trocar ideia, fazer essa troca mesmo”. Para fins de progressão na Prefeitura de Belo Horizonte, Diego fez uma especialização *online*, a qual apresentou uma discussão muito fraca com poucos acréscimos formativos e, posteriormente, ingressou na primeira turma do Mestrado Profissional em Educação Física pelo polo da Universidade Federal de Minas Gerais¹³ e teve a oportunidade de “voltar a estudar de forma sistematizada mesmo”. Sobre essa formação, assim comentou: “a minha experiência no Residência foi fantástica, tanto que o meu mestrado foi... na época, os meus residentes fizeram parte do meu mestrado, né, foi muito legal, muito legal”.

Diego ingressou como professor da Rede Municipal de Belo Horizonte em 2011, lotado na Escola Municipal Hilda Rabello Matta, na qual foi preceptor pelo Núcleo de 2022 a 2024 e permanece até os dias atuais. O preceptor compartilhou sobre o início desafiador da sua docência nesta escola da rede pública. Diego comentou como as aulas de Educação Física eram utilizadas como momentos “livres” e não apresentavam um trabalho diversificado com os conteúdos específicos da área. Com isso, comentou que precisou estabelecer diretrizes e combinados com os alunos para implementar sua proposta de ensino e esclarecer, para estudantes, equipe docente e coordenação, o papel e a importância da Educação Física. Nesse sentido, Diego nos contou “as dificuldades que o professor tem de convencimento, de tudo, né, até com os próprios pares. A dificuldade dos outros professores também entenderem e reconhecerem a Educação Física, enquanto uma disciplina com conteúdos e não mais atividade”.

¹³ A dissertação de Diego Tavares Marcossi, defendida no ano 2020, “O ensino da técnica na Educação Física escolar: uma perspectiva de empoderamento e autonomia” apresentou como objetivo compreender e analisar o processo de ensino/aprendizagem das técnicas corporais nas aulas de Educação Física, relacionando-as com a autonomia e o empoderamento dos alunos (Marcossi, 2020).

Da mesma maneira, buscamos conhecer as trajetórias da preceptora Gyna, que nasceu em Diamantina, filha de professora e mecânico de máquina de fábrica de tecidos e garimpeiro. A preceptora nos contou que ficou em sua cidade natal até os dezenove anos, quando foi aprovada no curso de Educação Física na Universidade Federal de Minas Gerais e, desde então, permaneceu em Belo Horizonte. Em sua trajetória da Educação Básica, a preceptora esteve tanto na rede pública quanto na privada, e compartilhou que as aulas de Educação Física aconteciam a partir de uma perspectiva esportivista e tecnicista. Gyna comentou adorar as práticas esportivas e ter participado das equipes da escola, com isso, foi motivada a trilhar sua trajetória acadêmica na área da Educação Física. Neste momento, a preceptora comentou sobre a preocupação de sua mãe, diante das lutas de ser professor, de que ela fosse seguir este caminho, e Gyna afirmava não querer ser professora, pois entendia que fazia sentido para ela “trabalhar com esporte, esporte coletivo, treinar, levar para os jogos (...) queria ser aquela pessoa que coordenava a gente”.

No início da graduação, a preceptora comentou que “no primeiro, segundo período, continuava encantada com as relações do esporte, técnico, tático, rendimento”. Gyna compartilhou ter se encantado com a área quando compreendeu o “que era disciplina escolar da Educação Física” e que “conhecia um décimo” do que seria a Licenciatura. Foi se “encantando com esse espaço/escola, com a possibilidade da Educação Física, de pensar o corpo, como que a Educação Física era gigante e dentro dela cabia o esporte”, em uma relação com a prática esportiva que a deixasse confortável e não tratasse “só sobre pujança, passar por cima do outro, ganhar a qualquer preço”. Com isso, Gyna contou ter sido “muito sensibilizada por esse caráter mais humano, histórico, social, de pensar Educação Física” e acreditou que isso combinava com ela. Durante a graduação, no quarto período, deveria escolher entre a Licenciatura ou o Bacharelado, e a preceptora escolheu a Licenciatura primeiro, mesmo que ainda fosse encantada pelas questões das competições esportivas. A preceptora mencionou que a encantava

“enquanto CPF, enquanto CNPJ, a Licenciatura fazia mais sentido (...) escolhi primeiro Licenciatura e fui assim pensando que talvez ser técnica, assistente técnica, não sei quê... preparadora física eu acho que nunca quis ser, é... estava distanciando assim, ia perdendo um pouco do encanto que eu tinha antes de entrar, porque outras coisas começaram a brilhar meus olhos assim. Mas mesmo assim era algo que estava na ordem do dia para

mim também, com menos intensidade, menos relevo, menos purpurina”.
[Gyna - preceptora EMOFJ]

Gyna mencionou a forma como o encontro com determinados professores universitários ao longo da sua trajetória na graduação contribuíram para mostrar

“a escola a partir de um outro olhar, né? Da sensibilidade, entender a Educação Física na sua complexidade, a escola na sua complexidade é... essa instituição como uma formadora do que somos, né, uma das responsáveis por isso, né? Acho que o comprometimento e a seriedade do fazer da Educação Física, né, quando me foi me apresentado, eu achei ‘Nossa, eu acho que eu gosto dessas coisas’.” [Gyna - preceptora EMOFJ]

Formou-se, então, em Licenciatura no primeiro semestre de 2008 e em Bacharelado no segundo do mesmo ano. Gyna comentou sobre a sua experiência enquanto aluna da disciplina, “Prática de Ensino” na Faculdade de Educação (FAE) com a professora Andrea Moreno, “adorei os estágios, acho que foram uma das coisas que... aí que definiu mesmo que eu queria ser quando eu crescesse”. Assim que concluiu a disciplina, surgiu uma vaga de monitoria e a professora a convidou para participar. Gyna ficou alguns semestres como monitora desta disciplina e comentou ter sido uma das coisas que a auxiliou neste processo de se constituir como professora, “acompanhando os estágios dos outros, estudando, debatendo as questões”. Durante a graduação, a preceptora comentou também ter se aproximado das discussões e ações do “Projeto Brincar” sem ser algo institucionalizado.

Após a formatura, a preceptora retornou para a sua cidade natal para as festas de fim de ano, mas seus pertences haviam ficado em Belo Horizonte. Nesta ocasião, Gyna comentou que foi em busca de um emprego e teve uma conversa com a diretora de uma das escolas pelas quais passou, “não foi uma entrevista, foi uma conversa de memórias” e deixou seu currículo. No fim de janeiro, Gyna recebeu um telefonema da professora Andrea perguntando os rumos que ela estava pensando e que havia surgido bolsa de apoio técnico para, dentre outras funções, coordenação, organização e acervo. A preceptora, naquele momento, se preocupou com o valor da bolsa para que conseguisse se manter em Belo Horizonte e, em uma conversa com sua mãe, ela demonstrou todo suporte; a ideia do estudo para sua mãe era “muito cara”. Durante essa participação no projeto, frequentou o Centro de Memória de Educação Física, do Esporte e do Lazer no fim de 2010, Gyna foi aprovada para o Mestrado pela Faculdade de Educação, porém sem a bolsa e, portanto, precisou se organizar para se manter financeiramente na cidade, mas

contou com o apoio e incentivo de sua mãe. Em maio de 2011, Gyna participou do processo seletivo para Licenciatura na Educação do Campo e conseguiu entrar com o recebimento da bolsa. Em julho do mesmo ano, a preceptora foi nomeada para assumir o cargo de professor municipal da Prefeitura de Belo Horizonte. Vale destacar que, no ano de 2013 a preceptora concluiu o mestrado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e no ano de 2020 concluiu o doutorado na mesma Instituição.

Gyna compartilhou como o início de sua docência estava envolta em tantas questões, mestrado, bolsa de apoio técnico pela Licenciatura em Educação do Campo (LECAMPO) e à docência na escola do município. Gyna comentou que, em sua chegada na escola, não houve um momento de acolhimento nem mesmo explicação sobre os processos e espaços escolares, sendo, brevemente, direcionada para estar com seus estudantes. Neste momento, recorreu a uma atividade desenvolvida por um professor da Universidade para realizar com os estudantes. Para Gyna, “a primeira semana foi um misto assim de caos e emoção”, a preceptora mencionou uma conversa com a professora Andrea, na qual compartilhou sobre sua sobrecarga e seu receio de não dar conta e recebeu o suporte e conselho da professora para que ela se organizasse para um conjunto de aulas, uma vez que entrou com o ano letivo em execução, e entendesse que aquele era um momento de ir se entendendo professora. Gyna comentou que naquele ano iria “sobreviver” e “entender” o que estava fazendo ali.

Gyna foi lotada em 2011 na Escola Municipal Oswaldo França Júnior, escola na qual atua e foi preceptora pelo Núcleo de EF do Programa Residência Pedagógica (2022-2024). A preceptora comentou sobre gostar da comunidade, conhecer já as mazelas e as potencialidades da região e dos estudantes, além de gostar do corpo docente e ter trabalhos interdisciplinares desenvolvidos com os demais colegas. Até 2015, a preceptora comentou ter estado sozinha na escola dando aula para todo o 3º ciclo da escola, mas no ano de 2015 um professor chegou à escola e possibilitou um trabalho coletivo alinhado e articulado. A preceptora comentou sobre alguns desafios vividos no seu contexto escolar, mas compartilhou sobre a maneira como a Educação Física na Escola é legitimada e como os estudantes a compreendem como componente curricular.

Nestas narrativas, algo que me chamou a atenção foi a relação dos preceptores com mães que estão vinculadas à área da educação no contexto escolar e que pode ter lhes permitido, de alguma maneira, conhecer o contexto escolar sobre outro aspecto, para além de um estudante da Educação Básica. Afinal, de acordo com Pimenta (1996, p. 76), “quando os alunos chegam ao curso de formação inicial, já têm saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar”. Acredito que estes preceptores e alguns residentes que compartilharam a mesma questão possuem um olhar que se aproxima da docência e não reside apenas nas experiências enquanto estudantes.

Os três preceptores apresentaram percursos formativos distintos, mas com características e menções que se aproximaram ao longo das narrativas. Assim como os residentes, demonstraram a maneira como as vivências das práticas corporais os direcionaram para a graduação na Educação Física. É interessante percebermos que, inicialmente, nenhum deles demonstrou interesse em iniciar os estudos direcionados para a Licenciatura, entretanto, compartilharam a maneira como encontraram professores universitários que auxiliaram, por meio de discussões, questionamentos e estudos, a interessar e a compreender a área da Educação Física escolar. Uma característica comum entre os preceptores é a forma como, após a formação, permaneceram com vínculos com a Universidade compreendendo a importância de suas formações continuadas.

Uma característica dos preceptores que gostaria de destacar diz respeito às experiências vividas na Educação Física escolar na Educação Básica com um viés hegemonicamente esportivista, que não é encontrado em suas práticas docentes. Ao contrário, os preceptores se valem de diversos textos, materiais, estudos, diálogos para construir e elaborar o planejamento de ensino da área nas escolas nas quais atuam. Além disso, destaco como se colocaram, cada um à sua maneira e diante de sua demanda específica, como não se eximem de suas funções enquanto docentes e buscam valorizar e legitimar o ensino das especificidades da Educação Física escolar através de lutas, enfrentamentos e esclarecimentos, tanto para com os estudantes quanto para corpo docente, funcionários e a comunidade escolar. Nesse sentido, os preceptores mencionaram sobre os ganhos e as vitórias adquiridas, o

que ainda há para avançar, assim como a maneira como os estudantes passam a perceber as aulas de Educação Física.

Tanto Diego, quanto Guilherme, mencionaram a maneira como iniciaram suas docências e precisaram organizar planos de enfrentamento e discussões que buscassem esclarecer sobre o vasto conteúdo da Educação Física escolar, por meio de diálogos e de combinados. Interessante perceber como compartilharam que, inicialmente, os estudantes da Educação Básica demonstravam resistência, mas que depois almejavam continuar e até repetir aulas oferecidas pelos professores. Guilherme mencionou que, ao longo de sua trajetória docente, foi necessário desenvolver planos de enfrentamentos a fim de apresentar uma nova concepção de Educação Física para os sujeitos. Nesse sentido, o preceptor sinalizou que “o que nos ajudou é que o ciclo de alunos cicla em 3 anos. Então a gente precisou esperar 3 anos para diluir e mais 3 anos para sedimentar”, ou seja, é preciso tempo e paciência para que essas transformações almejadas na docência, e na realização do planejamento de ensino, possam acontecer. Dessa maneira, o preceptor utilizou expressões como “rodando lisa” e “gostosinho no azeite” para retratar a diminuição das resistências e um espaço com uma compreensão da presença de um planejamento mais consolidado. Sobre a sua docência, Guilherme comentou:

“não me vejo em outra área (...) me vejo numa aula onde o aluno consegue chegar próximo de você e te dizer ‘Nó, professor, essa aula aqui foi bacana demais, né?’ Ninguém vai ficar sabendo disso. Você não vai ter meus parabéns por isso aí, nada disso. Mas é gratificante ter um estudante que não queria, só queria Futebol, depois se permitir partilhar ali daquela experiência, gostar, agradecer e pedir mais. Não só que você repita aquela atividade, como ‘será que tem outras diferentes?’” [Guilherme - preceptor EEAB]

Desta maneira, podemos perceber como Guilherme, Gyna e Diego, após mais de dez anos no exercício da profissão docente, continuam em busca de inovação, atualização, reflexões para aprimorarem suas formações, identificadas a partir do interesse e do empenho despendidos diante da imersão como preceptores no Núcleo de Educação Física do Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal de Minas Gerais (2022-2024) e em seus percursos docentes.

4.2 Universidade, Programa Residência Pedagógica, Escolas: uma tríade da construção da profissionalidade docente

Buscamos identificar os motivos que levaram os preceptores e os residentes a participar do processo seletivo para o Programa Residência Pedagógica. Iniciativa pública que tem como objetivo apoiar as Instituições de Ensino Superior na implementação de projetos inovadores que proporcionem a combinação entre teoria e prática nos cursos de Licenciatura por meio de uma parceria com as Instituições Públicas da Educação Básica (Brasil, 2018b).

Dentre as motivações, alguns residentes relataram a graduação atravessada pela pandemia da Covid-19, outros, as experiências não exitosas dos estágios obrigatórios e a busca por uma aproximação com seu futuro local de atuação: a escola. Cada residente, com suas expectativas pessoais e profissionais, motivou-se, de alguma maneira, a se inscrever e a participar do Programa.

Vinicius almejou, no PRP, uma experiência da docência melhor do que a vivenciada na graduação; Rafaela a “prática” e a “experiência” na escola; Luiz havia direcionado seus estudos para o campo do Lazer e buscou se aproximar da área da Educação Física escolar, estar “dentro da escola”; Rívia conheceu sobre o edital em uma disciplina da graduação e encarou como uma oportunidade sem, inicialmente, uma pretensão específica; Daniel demonstrou interesse em “melhorar como um todo”, “estudar” e conhecer espaços escolares diferentes daqueles que a Universidade havia lhe proporcionado; Carolina, que sempre soube que seu caminho era a Licenciatura, viu no PRP a possibilidade de aprofundar mais em conhecimentos e estudos, para além dos adquiridos na graduação, e de concluir o estágio obrigatório por meio do Programa; Maiara almejou uma vivência no “chão da escola”, impossibilitada enquanto participante do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), devido a Pandemia da Covid-19; Anna Victória também demonstrou interesse em experiências escolares, ambientes para além dos vividos nos espaços da UFMG, ter um contato maior com a Escola e uma “preparação melhor” para quando se formasse; Arthur, que participou anteriormente do PIBID, acreditou que o PRP pudesse lhe oferecer um auxílio em sua formação e uma aproximação maior com seu futuro lugar de atuação. Alguns residentes comentaram sobre a bolsa, também como um fator motivador para participar do Programa e, da mesma maneira, os preceptores, que há anos vêm recebendo

estagiários de forma gratuita, destacaram a bolsa como um “incentivo” com característica “convidativa” e “justa”, para professores da Educação Básica¹⁴.

Nos relatos, é possível perceber como muitos dos residentes buscaram o ingresso no PRP com o objetivo de se aproximar das escolas por meio do conhecimento e da vivência dos seus contextos, rotinas, sujeitos e culturas. O anseio em viver a docência nas escolas lhes pareceu uma oportunidade importante para qualificar suas formações e se preparar para a atuação profissional.

Os preceptores do PRP, em seus relatos, também demonstraram os motivos pelos quais se interessaram em participar do processo seletivo para preceptores do Programa. Vale destacar que já possuíam, em suas bagagens, experiências co-formadoras anteriores como o acolhimento de estudantes do estágio obrigatório da graduação, a participação da Gyna e do Diego na primeira edição do Núcleo de Educação Física do Programa Residência Pedagógica pela UFMG e do Guilherme na segunda, além de ter atuado como professor supervisor do PIBID, pelo edital 2018/2019. Ou seja, podemos perceber como o contato próximo e constante com a Universidade pareceu ser um fator que os motivou e continua qualificando suas docências. Nesta perspectiva, Guilherme reforçou que a “formação continuada não é só aprender novos conceitos, mas também é ratificar aqueles que você já tem, que funcionam e que estão vivos” e enfatizou, principalmente, sobre as “trocas formativas” com os residentes e com a Universidade, que lhe proporciona “outras visões e nuances da área”. Para o preceptor,

“ao mesmo tempo que você está ali ajudando esses professores em formação a entender todos esses aspectos, que a gente já falou, do que envolve uma escola, ao mesmo tempo, eles também estão mantendo a gente ligado aqui com a UFMG, estão trazendo outros tipos de análises, questões.” [Guilherme - preceptor da EEABB]

Gyna compartilhou que a participação no PRP é uma maneira de “estudar Educação Física escolar do tempo presente”, de se manter atualizada; a preceptora acredita na potencialidade da docência compartilhada presente em programas deste formato. O preceptor Diego relatou que, “essa parceria” com a Universidade já existia, pois há muitos anos recebe na Escola licenciandos da Educação Física de

¹⁴ Ao longo da existência do Núcleo, o valor das bolsas foi reajustado, residentes receberam bolsas mensais de R\$700,00 e os preceptores de R\$1500,00, financiados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Brasil, 2018c).

diferentes disciplinas da graduação e se interessou pela proposta do edital diante das possibilidades de minimizar algumas deficiências que identifica nos estágios obrigatórios das graduações.

Além disso, Diego destacou que os residentes “trazem fôlego, eles trazem novas discussões, eles perguntam, eles questionam, eles fazem você refletir”, e o auxiliam no processo de “voltar a discutir, voltar a refletir”. Diego fez uma consideração importante de que a rotina escolar, de certa forma, “pede pouco para você refletir”, faz, às vezes, o professor entrar em um “piloto automático”, exige “produzir”. Compartilho deste sentimento ao sentir a experiência do Mestrado Profissional como uma oportunidade singular de me reaproximar da universidade, das discussões do campo da Educação Física escolar, de outros sujeitos que buscam, coletivamente, dialogar e construir conhecimentos. Dessa maneira, sinto-me instigada a continuar os estudos, desenvolver projetos, estabelecer grupos de discussão, aprimorar o meu fazer docente.

De toda forma, não podemos simplificar esta leitura como uma responsabilidade única e exclusiva dos docentes da Educação Básica. Nóvoa (2009) nos alerta que uma reflexão coletiva, com sentidos ao desenvolvimento profissional, demanda alteração

das condições existentes nas escolas e as políticas públicas em relação aos professores. É inútil apelar à reflexão se não houver uma organização das escolas que a facilite. É inútil reivindicar uma formação mútua, inter-pares, colaborativa, se a definição das carreiras docentes não for coerente com este propósito. É inútil propor uma qualificação baseada na investigação e parcerias entre escolas e instituições universitárias se os normativos legais persistirem em dificultar esta aproximação (Nóvoa, 2009, p. 21).

Identifiquei ao observar e escutar os sujeitos deste Núcleo como se comportavam de forma preocupada e atenta a suas formações e a dos demais como um todo, como uma rede de experiências formativas compartilhadas, na qual se uniam, debatiam, fortaleciam e aprimoravam seus saberes. Naquele coletivo, cada um, com o que tem de próprio, trazia seus olhares e contribuições diante da experiência da Educação Física escolar e todos nós ganhamos.

Ao longo da pesquisa, identifiquei a maneira como cada preceptor exerce sua docência, assim como a responsabilidade e o compromisso que dedicaram diante

dos residentes, professores em formação. As falas eram sempre muito francas, diziam sobre a realidade da escola, sobre os desafios e, ao mesmo tempo, traziam as resistências e as lutas necessárias de serem travadas em suas instituições de ensino para a valorização da área da Educação Física escolar. Nas reuniões havia compartilhamento de trabalhos, discussões, desafios, suporte, construções coletivas e não apenas das experiências da Educação Física, como também da Educação e da escola em sua totalidade: recreio, reuniões pedagógicas, enfrentamentos com outras instâncias da instituição, relações estabelecidas ou não com outros professores, sala dos professores.

O preceptor Diego, nesse sentido, relatou a relevância presente no PRP ao proporcionar aos licenciandos a oportunidade de vivenciarem a docência e suas atribuições como, por exemplo, um conselho de classe e as reuniões de planejamento de início e encerramento do ano escolar, “pudesse realmente acompanhar o dia a dia de uma escola pública, né, onde é o campo de trabalho dele”. Diego e Gyna demonstraram a maneira como, nestes espaços escolares, trazem seus olhares e as particularidades dos estudantes em suas aulas. Guilherme, da mesma forma, atentou-se a oferecer aos residentes a oportunidade e o espaço de “conhecer a escola, a cultura da escola e tudo aquilo”. Os residentes, em suas falas, demonstraram euforia e entusiasmo ao poder, por meio da vivência escolar atribuída ao Programa, conhecer e reconhecer estes espaços no exercício de suas formações docentes, mas com um olhar, naquele momento, de um professor em formação. O preceptor Guilherme teceu argumentos sobre como a proximidade com as realidades de uma escola pública pode ajudar a minimizar esse impacto com os desafios da docência, uma vez que os residentes possuíam o suporte de seus preceptores. A preceptora Gyna destacou que, nesta oportunidade formativa, todos os sujeitos envolvidos são beneficiados e se qualificam: residentes, preceptores e estudantes.

Ancorado nas Universidades, este espaço

deve ser um ‘lugar híbrido’, de encontro e de junção das várias realidades que configuram o campo docente. É necessário construir um novo arranjo institucional, dentro das universidades, mas com fortes ligações externas, para cuidar da formação de professores (Nóvoa, 2017, p. 1114).

As contribuições dos estudos de Santos, Almeida Júnior e Gariglio (2021, p. 691) também nos apontam experiências em espaços formativos semelhantes aos do Programa Residência Pedagógica, evidenciando “afinidades, saberes, interações e processos reflexivos ali desencadeados”. De acordo com os autores, essas experiências e saberes formativos construídos contribuem para que vínculos com a docência sejam criados e reflexões sobre a educação nas escolas e as atuais condições dos docentes sejam estabelecidas. Nessa perspectiva, Nóvoa (2017) reforça a importância de que sejam construídos modelos de formação que valorizem a preparação, a entrada e o desenvolvimento profissional docente, e que apresentem coerência para a preparação do exercício da profissão a partir do entendimento de docentes das Universidades e da Educação Básica como formadores.

As reflexões de Nóvoa, em alguma medida, dialogam com as contribuições de Maldonado e Neira (2019a, p. 76) ao abordarem sobre a atuação de docentes da Educação Física “como intelectuais da sua prática pedagógica, produzindo conhecimentos no chão das escolas e reconstruindo as teorias produzidas no seio da universidade”. Diante desta aproximação entre residentes e preceptores, escolas e Universidades, há nas falas dos preceptores um consenso das contribuições valiosas para a prática docente promovidas pelas experiências formativas nesta edição do Programa. Diego, além de argumentar sobre as contribuições formativas para os licenciandos, afirmou que no “Residência, você cresce muito enquanto professor” e destacou as contribuições na presença dos outros colegas preceptores e nas discussões interessantes trazidas pela coordenadora. Nesse sentido, Diego teceu considerações que se aproximam da relevância de diferentes instâncias formativas que buscam diálogos entre a Universidades e as Escolas.

“Cara o tanto que é legal, por exemplo, o ProEF ter os professores, a galera de quinze, vinte anos de quadra, voltando a estudar e produzindo, sabe? Porra, que bagagem que essa galera tem, né? E a gente poder contribuir, participando, discutindo. Na minha turma mesmo, a gente debatendo os próprios projetos dos colegas. É, eu acho também assim, além do Residência Pedagógica, o Mestrado Profissional na área da Educação é fantástico (...) essa produção de conteúdo do professor do chão da quadra, cara, da escola, é muito, muito significativa. É muito. Então saem trabalhos super legais. Trabalhos muito... é, que conciliam demais a lógica que a gente fica, né, zuando assim, da relação teoria e prática, né? Pô, esses trabalhos estão muito encaixados nisso, e é muito legal. Aquilo que você fala assim ‘Não, cara, isso aí que eu pesquisei, eu fiz isso. Eu vivo isso no meu cotidiano. Eu vivo isso há dez, quinze anos. Eu estudei isso,

entendeu?’ Então eu acho que é legal pra caramba assim, que bom, né?”
[Diego - preceptor EMHRM]

Guilherme disse que PRP, residentes e preceptores, são “como o laço de ligação entre a universidade, como campo de formação, e as escolas como campo de atuação, realizando a proximidade real”. O preceptor ressaltou que, neste processo, os residentes se formam no campo da Universidade e no “chão da escola”, qualificando, desta maneira, ainda mais as suas formações. O preceptor afirmou que, por meio do Programa, há uma vivência do contexto escolar, com outros preceptores, outros residentes, professores da universidade e que “esse sistema se retroalimenta”. Ao encontro destas afirmativas, Gyna teceu considerações que também nos ajudam a compreender a importância do Programa, enxergando-se como uma “mediadora” entre estes dois lugares ao proporcionar um diálogo entre esses campos. Gyna ressaltou que a formação de professores da Universidade precisa se aproximar das escolas, local onde os professores estão. E que as escolas precisam, da mesma maneira, se aproximar de onde a formação é pensada e estruturada. Além disso, a preceptora demonstrou seu anseio de que, de maneira geral, pudesse haver um diálogo muito mais próximo entre as Licenciaturas, na Educação Básica, com as Universidades e reforça não ser uma “questão de disputa de *locus* ou de poder”, pois há saberes específicos em cada lugar. Para a preceptora,

“a formação de professores, pensada na Universidade, ela precisa se aproximar daquele espaço onde os professores estão. E onde os professores estão, precisa se aproximar de onde a formação é pensada e estruturada. Não quer dizer que aqui (Escola) produz conhecimento e aqui (Universidade) não produz. Quer dizer que aqui (Escola) produz um conhecimento muito caro, muito específico, muito sensível do chão da escola, que faz todo o sentido na produção que você está pensando aqui (Universidade). Para que as coisas fiquem mais claras e conexas, talvez para educação ter um papel importante nessa sociedade que não temos, esse é um dos caminhos. Acho que entender que esses dois eixos, eles não são concorrentes, antagônicos, eles tinham que ser indissociáveis.” [Gyna - preceptora da EMOFJ]¹⁵

Os três preceptores abordaram, nas entrevistas, sobre a relevância do Programa, assim como a maneira potente como foi proporcionada aos residentes a vivência da realidade escolar. Com isso, identificam a importância de que os estágios e/ou as Licenciaturas tivessem um formato parecido com o oferecido pelo

¹⁵ Neste momento da entrevista, destaco sobre a corporeidade presente na fala da preceptora Gyna que direcionou, com as suas mãos dois lugares distintos, o “aqui” da Escola e o “aqui” da Universidade.

Programa. Diego problematizou como alguns cursos de formação têm estado distantes da realidade e das discussões do contexto escolar. Nesse sentido, Guilherme compartilhou sobre a possibilidade de experimentar e exercer “aquilo que foi transmitido na Universidade, num campo real de atuação, e não sozinhos, contando uns com os outros e com o âncora que é o professor preceptor, que não morre afogado sozinho, porque tem o elo de ligação com a Universidade”.

Dessa forma, a participação no Programa proporcionou aos residentes experienciar o contexto escolar com seus sujeitos, tempos, espaços, demandas e rotinas, ou seja, momentos diversos de reflexão e pesquisa sobre a prática docente e seu local de atuação, constatações também apresentadas por Almeida júnior, Oliveira e Gariglio (2022). Além disso, construiu pontes de estudo, reflexão e ação que vão de encontro à hegemonia de conhecimentos construída por algumas universidades que reforçam as escolas como um “campo de práticas” para a aplicação daquelas ensinadas no âmbito acadêmico (Barab; Duffy, 2000, *apud* Zeichner, 2010, p. 483). Este Núcleo de Educação Física do Programa Residência Pedagógica concretizou, de maneira comprometida e formativa, a “fertilização mútua entre a universidade e as escolas, na construção de um lugar de diálogo que reforce a presença da universidade no espaço da profissão e a presença da profissão no espaço da formação” (Nóvoa, 2017, p. 1116).

Tendo o Programa Residência Pedagógica como *locus* deste estudo, é fundamental compreendermos de que maneira este Núcleo da Educação Física se comportou e se organizou ao longo de sua vigência. A presença dos residentes em cada escola pôde proporcioná-los a vivência daquele ambiente em sua totalidade, seus desafios, inconstâncias, interferências, sujeitos, tempos: a “Escola Viva”. Esta expressão foi mencionada pela residente Maiara em um dos encontros mensais e pela Rafaela, na entrevista, no intuito de expressar a maneira como a escola está sempre em constante transformação. Segundo Rafaela, o Programa lhe proporcionou a possibilidade de ver como a “escola é viva”, na qual acontecem várias coisas e “cada dia é um dia”. Alguns residentes ressaltaram sobre a relevância dos encontros mensais como uma oportunidade de conhecer sobre as demais escolas do Programa e de dialogar sobre os projetos, as distintas realidades e encaminhamentos, compartilhar saberes e refletir sobre a prática docente. Nota-se, por meio dos compartilhamentos realizados nos encontros e nas narrativas das

entrevistas, como cada Instituição de Ensino e os sujeitos integrantes possuíam diferentes demandas e realidades e como os residentes puderam conhecer sobre as singularidades de cada experiência.

Ao acompanhar as reuniões, as apresentações e estabelecer diálogos com os sujeitos participantes do estudo, foi possível identificar uma riqueza estabelecida nesta relação estreita entre a Universidade e as Escolas Públicas, assim como o respeito e as reflexões próprias de cada lugar. Neste grupo, identifiquei preocupações diversas com a Educação, em especial, com a Educação Física escolar com o intuito de fortalecê-la, assim como a prática docente de cada participante do Programa. Alguns residentes e os próprios preceptores reforçaram sobre a importância formativa dos professores em formação terem acesso a diferentes escolas, compreender os distintos desafios, assim como perceberem que não há respostas prontas. Os espaços de discussões e trocas criados pelo Núcleo permitiram partilhas e debates que versaram diretamente sobre o cotidiano escolar, seus desafios e suas belezas. O preceptor Diego, que mencionou ser “fã” do Programa, enfatizou como o PRP foi capaz de proporcionar aos professores em formação a lógica rica de não apenas acompanhar “o campo de trabalho” da docência, a escola, como também as realidades distintas das outras duas escolas participantes.

O contexto do Núcleo incluía três escolas muito distintas umas das outras, no sentido de localização, comunidade, infraestrutura, equipe, tempo de atuação docente dos preceptores. Vale destacar que a Escola Anita Brina Brandão está vinculada à Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, enquanto as Escolas Oswaldo França Júnior e Hilda Rabello Matta à Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte. Embora Guilherme tenha em sua experiência atuado em outras escolas desde 2008, estava há quase dois anos na escola na qual foi preceptor. Já a preceptora Gyna e o preceptor Diego estão há, aproximadamente, catorze anos na Escola Municipal Oswaldo França Júnior e na Escola Municipal Hilda Rabello Matta respectivamente. Um professor recém-chegado e professores que já possuíam uma docência mais consolidada em sua Instituição. Desta forma, foi possível perceber como compartilhavam e expressavam, durante as reuniões, os diferentes entraves e desafios vivenciados por cada sujeito a partir das singularidades do seu contexto escolar. Diferentemente dos outros

preceptores, a preceptora Gyna possui uma parceria com o outro professor de Educação Física da escola para conversas e trocas: um “Departamento de Educação Física”¹⁶, conforme a preceptora mencionou. Mesmo que cada sujeito estivesse imerso em uma cultura escolar específica, com todas as suas particularidades, conseguiram conhecer outras demandas, exigências e realidades compartilhadas pelos demais. Tal percepção foi identificada tanto por residentes quanto por professores:

“a gente podia compartilhar o que acontecia na nossa escola e também ouvir relatos das outras escolas. E aí, às vezes, cai uma ficha tipo assim, nossa é mesmo... porque você vê sempre isso no Hilda e acha que é uma regra, e na outra escola é completamente diferente, aí abre aquela portinha óbvia do ‘nem tudo vai ser igual está no Hilda.’” [Anna Victória - residente da EMHRM]

“a lógica que foi muito rica, que você acompanhou aqui, de ter cada escola, o residente poder ver o problema da outra escola que na dele não tinha (...). Uma lógica de trabalho de professores, que apesar de se comunicarem aqui no Residência, encontram realidades diferentes, encontram desafios diferentes, tratam de forma diferente.” [Diego - preceptor da EMHRM]

Essa riqueza foi mencionada e relatada pela professora Meily durante a apresentação do Seminário de encerramento das atividades deste Núcleo. Além disso, a coordenadora relembrou o foco inicial proposto pelos sujeitos diante da problemática dos “corpos na escola” pós pandemia; o reconhecimento das escolas nas quais os residentes iriam residir; a construção compartilhada do ato de planejar; o fortalecimento de uma convicção sobre a importância da formação de professores. As exposições desenvolvidas pela coordenadora despertaram a minha atenção e me sensibilizaram, pois se aproximaram das temáticas da artesanaria e do trabalho coletivo debruçadas neste estudo, um percurso de partilhas e inspirações. Em um determinado momento, Meily mencionou que “cada um desenha o seu olhar sobre essa Residência”. Nesta fala, enxerguei “o desenho do olhar” de cada participante do Núcleo e, de alguma forma, busquei traduzi-lo para a pesquisa a partir do meu “olhar sobre essa residência”.

¹⁶ Essa expressão diz sobre como estes professores de Educação Física vêm construindo e se organizando para a legitimação da área na EMOFJ. Senti um impacto tão positivo e potente com a expressão que, ultimamente, já tenho chamado meus outros dois pares da Educação Física como o “Departamento da Educação Física”. Afinal, diariamente, buscamos construir, valorizar e dialogar sobre a Educação Física que queremos para a nossa escola e essa expressão traz um importante viés de unidade, coletividade e força.

Dois professores do Departamento de Educação Física foram convidados para o Seminário para uma avaliação da experiência compartilhada. Após a apresentação da coordenadora, o professor Admir Soares de Almeida Júnior realizou uma fala, na qual reforçou que aprendemos muito mais na coletividade e que “o Residência só acontece por conta do coletivo”, e da importância de se “olhar com mais cuidado para essa experiência”. Nesse sentido, comentou que a construção do livro do Núcleo é a materialização da experiência do trabalho coletivo e traduz a “ideia do compartilhamento”, “princípio que devemos levar”. Além disso, afirmou que a experiência proporcionada pelo Programa exemplifica os movimentos da formação inicial, continuada, pesquisas, e enfatizou que eventos, TCC, dissertações de Mestrado, livros direcionados ao Programa, precisam, institucionalmente, ter uma maior visibilidade. O professor aproveitou para mencionar a maneira como a potência e a singularidade do Programa provocam os modelos de organizações atribuídos aos estágios supervisionados obrigatórios. Na sequência, a professora Christiane Garcia Macedo comentou sobre os choques e os brilhos proporcionados por esta experiência do Programa, assim como a forma como os participantes puderam conhecer, debater e dialogar sobre as mais diversas condições, realidades, os “possíveis” e as “soluções” de cada escola. Além disso, em sua fala, a professora Christiane ressaltou a maneira como os preceptores “abrem mão de um controle para permitir que os residentes se formem”, uma vez que se colocam em um lugar de serem questionados e de atuarem como formadores neste processo. A professora mencionou sobre os distintos enfrentamentos do cotidiano escolar e nos lembrou sobre as escolhas daqueles pelos quais devemos lutar.

Desta maneira, a participação no PRP se configurou como uma experiência formativa orientada e envolta de suporte, estudos e discussões. Identificamos a maneira como esta proximidade com o ambiente e a comunidade escolar proporcionou aos residentes um aprimoramento de suas práticas docentes. De acordo com Almeida Júnior, Oliveira e Gariglio (2022, p. 109), isso ocorre em suas formações devido a “uma relação próxima com o ambiente que envolve o cotidiano de um professor nos seus tempos e espaços de atuação na cultura escolar”. Conforme os preceptores relataram, o programa é um lugar de formações, uma via de mão dupla, em que residentes e preceptores constroem, reconstróem e

qualificam as suas docências. Além disso, Almeida Júnior, Gariglio e Côrtes (2023) mencionam sobre os caminhos que experiências neste formato tem proporcionado ao

retomar o movimento de enfrentar tanto o tensionamento, quanto o distanciamento, historicamente produzidos entre as escolas de educação básica e as universidades no que tange às relações de produção e legitimação de conhecimentos nestes dois espaços (Almeida Júnior; Gariglio; Côrtes, 2023, p. 15).

A partir da compreensão de que a formação de professores pode estar afastada da profissão docente, Nóvoa (2009, p. 36-40) elenca propostas de trabalho que parecem se aproximar consideravelmente do que foi identificado no universo deste estudo, como “passar para ‘dentro’ da profissão, isto é, basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens”; “dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais, trabalhando a capacidade de relação e de comunicação que define o tato pedagógico”; “valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão”. O PRP buscou essa característica ímpar de proporcionar a estes professores em formação a oportunidade de contato com os saberes específicos das escolas e auxiliá-los a encontrar instrumentos para que interroguem e alimentem suas práticas, confrontando-os (Pimenta, 1996).

É unânime a afirmativa de que a participação no Programa ofereceu aos sujeitos envolvidos uma formação singular e qualificada por meio de discussões, construções coletivas, apoio, experiências e saberes; “afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (Larrosa, 2015, p. 25). Há algo muito próprio deste grupo que precisa ser evidenciado: o trabalho coletivo. Acredito que, grande parte destes ganhos formativos estão diretamente relacionados à maneira como o Núcleo se conduziu e foi conduzido ao longo de todo o processo. A forma como os encontros mensais foram organizados proporcionou ao grupo espaços de discussões e partilhas, desabafos e acolhimento, problematizações, construções em conjunto, embasamentos, leituras. Uma disciplina optativa - “Formação e prática pedagógica em Educação Física” foi ofertada pela coordenadora em parceria com os preceptores Gyna e Diego, contou com a presença dos residentes e promoveu discussões e elaborações de trabalhos sobre a problemática do corpo nas escolas.

Havia trocas entre preceptores e coordenação, residentes e preceptores, residentes e residentes, residentes e coordenação; aqueles encontros foram momentos de muito estudo e aprendizado, de acolhimento e de debates. Da mesma maneira que, cuidadosamente, os preceptores se organizaram para ter estes momentos coletivos em suas escolas junto com os residentes. O preceptor Guilherme comentou que não pode participar da disciplina, mas teve acesso à toda ementa e textos estudados e que seus residentes levavam para as reuniões na escola as discussões realizadas.

Um aspecto que despertou a minha atenção diz respeito à autoria docente de cada sujeito. Diante desta temática da identidade profissional, Nóvoa (2017, p. 1125) nos auxilia na compreensão das múltiplas identidades existentes em uma profissão, assim como em refletir sobre a construção identitária como um processo, “não há dois professores iguais”. Para o autor, cada um deverá encontrar “a sua maneira própria de ser professor, a sua composição pedagógica”. Durante as minhas participações nas reuniões, observei a forma como cada residente tem uma atitude, um pensamento, uma identidade; como cada preceptor tem uma presença, uma maneira de conduzir os trabalhos, de dialogar; como a coordenadora na sua artefaria formadora instigava discussões, provocava reflexões, orientava tarefas; o mesmo aconteceu com as observações dos preceptores e residentes. Uma das caracterizações enfatizadas por Sennett (2012, p. 15) aborda a cooperação como “uma troca em que as partes se beneficiam” fundamentada na capacidade da escuta atenta com o outro e requer a capacidade de dialogar. Nesse sentido, “não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores (...) precisamos dos outros para nos tornarmos professores” (Nóvoa, 2022, p. 62-67). Naquele espaço compartilhado, via uma construção própria da docência de cada sujeito presente com sua singularidade, bagagem e história. Vale destacar que não foi apenas a possibilidade de identificar essas formações singulares, como também de localizá-las dentro de um espaço formativo plural, colaborativo e coletivo. Segundo Sennett (2012, p. 17), “o que ganhamos com tipos mais exigentes de cooperação, é a compreensão de nós mesmos”.

4.3 O Programa Residência Pedagógica: contribuições formativas no ato de planejar

Identifiquei, na fala dos residentes, considerações que caminham ao encontro da artefania docente, expressa na forma como cada residente se apresentou na vigência do Núcleo, assim como na participação de preceptores e da coordenadora. A vivência, por meio do PRP, proporcionou aos residentes uma riqueza singular em suas formações, inclusive diante da organização do ensino da Educação Física, por meio da constituição do currículo envolto “naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade”, assim como de conhecimentos (Silva, 1999, p. 15). A participação no Programa proporcionou aos sujeitos envolvidos um aprimoramento de suas formações, especificamente, diante do planejamento de ensino da Educação Física. A diferença considerável de como os planejamentos foram desenvolvidos nos estágios supervisionados e no PRP foi um aspecto relevante apontado pelos residentes. Nesse sentido, em suas narrativas, os residentes esclareceram a maneira como as aulas planejadas e executadas nas disciplinas da graduação, assim como nos estágios supervisionados foram simuladas, distantes e descontextualizadas das realidades escolares.

Vinicius foi um residente que, na sua experiência de estágio, se tornou o professor referência da turma, uma vez que o professor efetivo estava constantemente ausente na escola. Com isso, sentiu-se com pouco suporte e sem as condições de formação e aprendizagem necessárias para construção da sua docência. Rívia, por sua vez, indicou a maneira como, no estágio, não há uma proximidade com a escola e os objetivos são outros. De acordo com a residente, na Universidade, a elaboração dos planejamentos esteve vinculada à aprovação nas disciplinas do curso, enquanto os desenvolvidos no PRP voltados à aprendizagem dos estudantes da escola. Rafaela reforçou sobre a maneira como, ao longo da graduação, os planejamentos se distanciaram do contexto escolar e do conhecimento dos estudantes e, portanto, não era possível viver a realidade das escolas com seus tempos, sujeitos e espaços. Segundo a residente, “não tinha muito contexto de conhecer a turma, de conhecer a escola”, “porque quando a gente vai desenvolver uma unidade didática, é, não é só né chegar ali na turma e tal...tem todo um contexto da escola, e lá a gente, né, vivencia todos os tempos, todos os espaços da escola”. Luiz também teceu considerações sobre a forma como, durante

as experiências proporcionadas por algumas disciplinas, não foi possível conhecer “nada”, no sentido das particularidades do contexto escolar, com toda sua comunidade e sujeitos. Além disso, o residente abordou como, por meio do PRP, foi possível vivenciar a realidade das aulas, atravessadas por inúmeros aspectos e fatores, os quais não acontecem na graduação, e sinalizou que o PRP deveria ser um modelo de estágio para as Licenciaturas.

Daniel compartilhou sobre a forma como, na Universidade, as construções dos planejamentos muitas das vezes são realizadas em cenários idealizados, sendo a realidade do planejamento escolar muito diferente. Carolina reforçou que, por meio do PRP, os residentes estavam “vivendo a realidade”, a qual não é vivenciada na graduação, pois não se conhece direção, docentes e turmas, ou seja, está distante do contexto escolar. A residente afirmou que o PRP lhe deu “muito mais oportunidades do que certas matérias da graduação” e enfatizou que, não pela “falta ou falha das matérias”, mas pelo fato de o programa “ser mais rico e mais amplo”. Maiara, da mesma forma que os demais, comentou a maneira como, na graduação, os planejamentos das disciplinas são desenvolvidos para os colegas licenciandos e afirmou ser completamente diferente de quando executado com estudantes da Educação Básica, por meio da experiência do Programa. Além disso, a residente abordou sobre a maneira como o desenvolvimento dos estágios não segue o calendário escolar, mas sim o da Universidade, o qual é “totalmente diferente de uma escola” e não proporciona o acompanhamento da formação dos estudantes. A residente comentou que várias questões são aprendidas na Universidade, mas “na hora do vamos ver, é totalmente diferente”.

Ao encontro destas considerações, Anna Victória comentou sobre a maneira como o planejamento executado na Universidade se torna superficial, e a preocupação se direciona à matéria e às suas exigências e não em “viver essa experiência”. Arthur, da mesma maneira, enfatizou que, por meio do Programa, foi vivida uma “situação que não é proporcionada em nenhum outro ambiente, nenhuma outra disciplina da faculdade”.

A docência vivida nesse “terceiro espaço” permitiu aos residentes uma aproximação com o planejamento desenvolvido e executado a partir do conhecimento de todo um contexto escolar, o qual lhes promoveu uma experiência

mais rica, abrangente, potente e real do fazer docente. Diante das narrativas, pudemos nos aproximar das considerações de Stenhouse (1985, *apud*, Contreras, 2002, p. 115) quando menciona sobre “as singularidades das situações educativas. Cada classe, cada aluno, cada situação de ensino são ações significativas; portanto, dependem das intenções e das significações atribuídas por seus protagonistas”. Nesse sentido, as narrativas de alguns residentes demonstraram a importância dessa aproximação com os sujeitos, assim como a possibilidade de lê-los de diferentes formas na organização do ensino, identificar as particularidades de cada estudante e das turmas,

“é muito difícil dar uma atividade pra uma turma que eu não conheço, que eu não sei a individualidade dessa turma, porque aqui no Residência, a gente sabe, se a gente tem quatro turmas do nono ano, a gente sabe qual que é a característica de cada turma, então, quando a gente faz um planejamento, a gente já faz ‘olha, essa turma, tem que tomar cuidado com isso pode fazer isso, tem que avisar sobre isso, tem que ter esse cuidado com isso’, então a gente consegue, porque já vem mais de um ano que a gente tá, então, é muito legal, eu me sinto professora, sabe? É até engraçado falar isso, mas eu me sinto mesmo...” [Carolina - residente EMOFJ]

“cada turma vai ser diferente, cada pessoa vai ser diferente.” [Rívia - residente EEABB]

“porque aprendi também que não dá pra desenvolver da mesma forma, as turmas têm suas particularidades também (...) a gente tem que tomar medidas diferentes frente às turmas, e aí eu vi isso assim tipo na prática mesmo, porque às vezes uma mesma coisa que eu tinha planejado dava certo, dava certo legal, a turma fazia, conseguia fazer, outra já tinha mais dificuldade pra fazer, dependendo do contexto. Aí, às vezes eu mudava alguma coisa em alguma variação. Então acho que no sentido das unidades didáticas, foi mais o contexto dos alunos, né, da realidade dos alunos, né, o nível deles, a quantidade deles, a agitação, depende do dia, cada dia de um jeito.” [Rafaela - residente EEABB]

“a gente precisa entender onde a gente tá pra planejar, então assim, se eu chegar numa escola amanhã, eu não consigo chegar com nada planejado porque eu não conheço meus alunos. E não tem como planejar sem conhecer meus alunos, o que passa na vida deles, qual que é a relação deles ali pra planejar.” [Arthur - residente EMHRM]

Diante da importância destas experiências e deste lugar de formação, nos apoiamos nas ideias trazidas por Nóvoa (2017) ao destacar a importância de se

construir um ‘entre-lugar’, um lugar de ligação e de articulação entre a universidade, as escolas e as políticas públicas. É uma “casa comum” da formação e da profissão, habitada por universitários e representantes das escolas e da profissão, com capacidade de decisão sobre os rumos da formação inicial, da indução profissional e da formação continuada (Nóvoa, 2017, p. 1116).

As narrativas nos provocaram a pensar a formação de professores neste “entrelugar” e a sua proximidade com o contexto escolar e seus sujeitos. Os licenciandos demonstraram como vivenciar as singularidades desse ambiente, juntamente com seus preceptores, lhes proporcionou a qualificação de suas formações e, especificamente, do planejamento de ensino, o qual configura-se como “uma construção orientadora da ação docente, que como processo, organiza e dá direção a prática coerente com os objetivos a que se propõe” (Bossle, 2002, p. 31). Perceber a importância do planejamento e estar dentro das escolas, viver o cotidiano, conhecer os estudantes e poder acompanhá-los, conhecer a dinâmica da instituição, seus tempos, espaços, sujeitos, modificou a forma como pensam e executam a organização do ensino. A aprendizagem ocorre por meio da interação com o outro e através de significativas vivências com o conhecimento, o qual é socialmente construído sem que sua construção seja linear e determinada a um único percurso (González; Fraga, 2012). Segundo os autores,

para ensinar, é fundamental ter vivências constantes de aprendizagem, formação na área específica e confiança de que há algo a ensinar que seja relevante para a vida do educando e do conjunto da sociedade; portanto, é preciso estudar, planejar, preparar, tornar significativo (González; Fraga, 2012, p. 14).

Diante do planejamento de ensino desenvolvido pelos sujeitos do Núcleo, podemos destacar o desenvolvimento dos trabalhos por meio de trocas e ações coletivas. Os preceptores realizaram reuniões nas escolas com seus residentes para diálogos, trocas, estudos e construções. O preceptor Guilherme realizava a construção do planejamento junto aos residentes em consonância com as propostas dele, as quais estavam alinhadas ao Currículo Referência de Minas Gerais, segundo exigências das instâncias superiores da Instituição. Utilizavam também estes encontros para conversas sobre exiguidade, relevância, materialidade, textos, avaliações. O preceptor Guilherme, reforçou que

“fazia questão nos três que eu participei, PIBID e os dois Residência, foi que os estudantes tivessem presentes na escola no dia que eu tivesse um horário de módulo, que é o horário de planejamento que a gente tem, para que eu pudesse atendê-los nesse horário de módulo e a gente pudesse ter conversas sobre o que está sendo realizado na escola; sobre o que será realizado na escola, planejamentos, revisões, discussões textuais, troca de olhares.” [Guilherme - preceptor EEABB]

Nesse sentido, seus residentes expressaram sobre a relevância e as contribuições desses momentos formativos com o preceptor. Vinicius relatou sobre como essa experiência no Residência, tanto com o professor preceptor Guilherme, quanto com os demais integrantes do Núcleo, lhe auxiliou no planejamento, na compreensão dos sujeitos, do que era possível ou não, formas de melhorar. O residente narrou que “está meio que pronto para ser professor” e que encontrou no PRP a possibilidade de ser aquele professor que almeja. A fala do residente nos faz refletir sobre o que seria “estar pronto” para ser professor. Acredito que nesta fala há muito da segurança e dos conhecimentos conferidos à participação no PRP que lhe proporcionou o aperfeiçoamento da vivência da sua docência.

Rívia, também residente do preceptor Guilherme, narrou, de forma positiva, como os residentes construíram, posterior e coletivamente, uma unidade didática e destacou o apoio do outro, as opiniões, a vivência deste fazer “como um nós” através de trocas e de suporte. Nesta fala, a residente destacou a forma como o trabalho coletivo prevalecia e como é “legal” ir “se construindo nesse papel” da docência a partir destas trocas, “entendendo como que é o ponto de vista de cada um”. De acordo a residente, “a lógica do planejamento é sempre também a identidade de um professor, eu acho. Cada professor vai colocar de uma forma que ele vê o mundo”. Diante do planejamento, a residente descreve alguns sujeitos e suas características singulares e afirma ser “muito legal, porque era realmente a identidade de cada um” e completa que “depois, se você até ler o planejamento, você sabe, não, acho que esse planejamento é de tal pessoa. Porque você realmente vê a identidade de cada um ali”. Em sua fala, ficou explícita a forma como o trabalho coletivo teve uma potência e riqueza, assim como esta construção conjunta ocorreu permeada pelas autorias e singularidades de cada integrante e a maneira como eles vão “se construindo nesse papel” da docência. Rafaela mencionou sobre a importância das reuniões dos residentes com o Guilherme, as quais permitiram compartilhamentos, conversas sobre as dificuldades, reflexões.

Luiz enfatizou como ter o auxílio do professor contribuiu neste processo de constituição da sua docência, “o Residência, ele me fez ter certeza que eu tô pronto para ser professor, e ser o professor que eu quero ser”. Na fala do Luiz identifica-se como se sente mais seguro e satisfeito a partir das experiências docentes vivenciadas por meio de sua formação inicial. Além disso, o residente comentou ter

sido tão modificado pela experiência junto ao Núcleo que não consegue mais se lembrar de como era. O residente comentou que a docência traz consigo um fazer que é construído ao longo da trajetória profissional de cada sujeito, reside no “inacabado”, conforme aponta Caldeira (2001), a formação dos sujeitos deve ser sempre compreendida como um processo inacabado.

A preceptora Gyna, que valoriza muito a ideia da docência compartilhada, da mesma maneira preocupou-se em construir momentos coletivos de conversas e de discussões com os residentes no contexto escolar. Daniel comentou sobre a importância da preceptora em orientar e aconselhar sobre determinados encaminhamentos da aula e como esta construção aconteceu de maneira coletiva. O residente relatou sobre o que foi “marcante” para ele, pois haverá, na sua docência, “marcas” da Gyna e dos demais colegas participantes do Núcleo. Nesta narrativa evidencia-se a forma como a docência é repleta do outro e construída na coletividade. Daniel expressou a forma como, por meio das reuniões do Núcleo, poderia conhecer também sobre o planejamento de ensino dos demais professores. Para o residente, sua docência

“vai ter marcas do Residência de agora, e essas marcas não são só da Gyna, no caso, são das reuniões também que a gente faz, então eu vejo um pouco do planejamento dos outros professores. Eu acho que isso é uma parte muito legal porque a gente teve a oportunidade de ver outras duas escolas (...) dialogar sobre o que eles tão fazendo.” [Daniel - residente EMOFJ]

Carolina reforçou sobre a riqueza de realizar um planejamento conjunto e, mesmo diante, às vezes, da dificuldade de convergir muitas opiniões, acredita ser possível nesta partilha o aprendizado uns com os outros, “uma troca a todo momento”. A residente comentou ser “muito mais confiante” a partir das mudanças pelas quais passou enquanto professora em formação. A residente comentou achar que a palavra mais mencionada foi “confiança”, pois, a partir deste caminho trilhado, acredita no seu potencial e “acreditar que é possível”. Além disso, Carolina expressou a forma como compreende que o planejar “não é uma coisa universal, é uma coisa individual”. Ao falar que planejamento é “individual”, a residente buscou relatar a forma como, nas construções coletivas realizadas, cada sujeito traz as suas marcas, a sua autoria. Maiara destacou sobre a importância da presença da preceptora ao estimular a autonomia dos residentes nas construções do

planejamento e ao dialogar sobre a necessidade de definição e clareza das propostas e dos objetivos de cada aula, assim como seus processos avaliativos.

O preceptor Diego também realizava momentos conjuntos com todos os seus residentes para levantar ideias, repassar as aulas já planejadas, trocar opiniões, construir juntos, “as minhas tardes poderiam ficar por conta do Residência, de produzir conteúdo com os meninos”. O preceptor relatou sobre sua característica mais “centralizadora” diante da organização do ensino e mencionou como os residentes o acompanharam na maior parte do tempo. Entretanto, Diego afirmou que foram estabelecidos momentos de construção coletiva dos planejamentos e que os residentes “tinham muita autonomia para dar opinião nas aulas”. O residente Arthur teceu considerações sobre essa característica do preceptor que “gosta das coisas muito do jeito dele” e relatou sobre as conciliações feitas com as ideias dos residentes, além disso comentou, de forma positiva, a construção do planejamento em grupo. O residente ressaltou sobre a riqueza em colocar uma ideia, “a outra pessoa põe outra ideia, aí abre muito mais opção” e como questões que sequer havia pensado são compartilhadas. Arthur afirmou que, quando se “consegue conversar com outras pessoas sobre o planejamento, ajuda demais a gente fazer coisas diferentes, porque se a gente não conversa, se a gente fica só na gente pra fazer o planejamento, a gente faz mais do mesmo”. Podemos identificar nesta fala, a maneira como o outro tem algo que pode lhe ser muito peculiar, específico e próprio e que, ao ser compartilhado, enriquece, o planejamento, e, podemos extrapolar ainda mais, o fazer docente.

Anna Victória mencionou sobre como o preceptor Diego “sempre teve o planejamento dele muito estruturado” e entende que planejar o ensino da Educação Física é “extremamente necessário”. Além disso, a residente expôs sobre a forma como o planejamento ficava “muito fácil” de se fazer, pois contava com uma construção coletiva e com a presença do preceptor no auxílio das diversas ideias apresentadas pelos residentes, formas de se portar, conselhos.

Nestas narrativas sobre os momentos de encontro, fica nítida a forma como buscou-se construir um espaço de compartilhamento, de discussões, de conversas, de estudos e, diante disso, identificamos a riqueza das subjetividades de cada

sujeito na construção desta coletividade. Segundo Porto (2010), uma formação colaborativa

fornece elementos para novas experiências, maneiras de ser, de se relacionar e de aprender, estimulando capacidades, ideias e vivências dos dois segmentos [Universidade e Escola], bem como contribuindo para a percepção dos saberes (práticos e de senso comum) como ponto de partida para entender, processar e transformar a realidade (Porto, 2010, p. 98).

Conforme abordado, na ação de planejar o ensino da área, várias opiniões e saberes foram debatidos e construídos pelos participantes. Vale ressaltar que a organização do ensino envolve diversos elementos, tais como elaboração dos objetivos, metodologias, recursos materiais, espaços, reconhecimento dos sujeitos, avaliação. Uma das falas dos sujeitos sobre o planejamento de ensino esteve relacionada com a forma como foram reconhecendo e aprendendo sobre a construção e elaboração dos objetivos. Ou seja, na docência, escolhas e definições são realizadas com o intuito de alcançar determinados objetivos e aprendizagens com os estudantes. Não há planejamento de ensino sem que seja feita uma delimitação daquilo que se almeja construir. Diante do exposto, há nas narrativas de alguns residentes o reconhecimento deste aspecto do planejar e de sua importância.

Os residentes Daniel, da EMOFJ, e Rívia, da EEABB, compartilharam sobre as conversas com seus respectivos preceptores sobre a elaboração dos objetivos do planejamento, assim como as dificuldades em estabelecê-los de forma clara. O residente constatou, no fim da experiência no Programa, contribuições positivas na construção do planejamento, mais clareza, possibilidade de uma organização “mais encorpada” e a importância de que o ensino da Educação Física extrapole o fazer e compreenda os conteúdos como “uma prática corporal que precisa ser estudada”. Luiz mencionou ser uma pessoa que se propunha a realizar e sistematizar os planejamentos e preocupava-se, dentre outras questões, em discutir qual seria o objetivo daquela organização e, a partir dessa decisão, recorreria a quais espaços, abordagens, materiais seriam necessários. O residente compartilhou que “gosta de planejar todas de uma vez, já deixar todas as aulas planejadas”.

Outro aspecto observado e narrado pelos residentes guarda relação com a maneira como o planejamento de ensino é algo “flexível”, assim como Bossle (2003) também o caracteriza devido ao dinamismo presente no fazer docente. “Erros e

acertos” é uma expressão que aparece nas conversas e nos faz pensar em o que seria certo ou errado na organização do ensino. Será que estamos falando em acertar e errar? Ou, no exercício da docência, revisitamos e refletimos sobre o que foi/é/será feito e, dessa maneira, vamos reconstruindo o planejamento. Sennett (2009, p. 60-61) nos auxilia a compreender que “fazer um bom trabalho significa ser curioso, investigar e aprender com a incerteza”.

A residente Rívia destacou como foi importante, revisitar, após a primeira aula, o planejamento proposto, e refletir e reformular, quando necessário, as novas possibilidades a partir de diferentes turmas e seus estudantes. Luiz compartilhou que planejar “(...) é o pensar, o executar e o refletir sobre o que foi executado”, “(...) são três momentos assim, a grosso modo, né, que é o pensar, o executar e depois o refletir sobre o planejamento”. Maiara relatou a forma como a preceptora Gyna elaborava discussões que estimulavam a “pensar e refletir sobre o que a gente estava fazendo. Eu acho que isso também foi muito importante e muito legal da parte dela”. Carolina compartilhou sobre construir um “planejamento com uma esperança muito grande de dar certo, e às vezes, ali na prática, nem sempre dava certo. Ou, às vezes, a gente se deparava com alguns problemas inesperados”. E nesta afirmativa, recorro a fala da coordenadora do Núcleo, em uma das reuniões, ao dizer que “nem tudo sai como planejado” e nos sugerir que busquemos fazer a nossa “melhor aula”. Tal qual Taborda (2003, p. 187) afirma, “a realidade escapa a qualquer carta de intenções ou declaração de boa vontade”. Nesse sentido, a realidade também nos escapa à execução do planejamento de ensino a partir da sua execução na prática, outros vieses são identificados, novos rumos são traçados, direcionamentos distintos são conduzidos. O preceptor Guilherme comentou como aqueles planejamentos construídos nas disciplinas da graduação, não são exequíveis dentro de uma realidade escolar. Nas linhas desta ideia, a residente Rívia mencionou não existir “esse planejamento perfeito (...)”.

Os encontros com os respectivos preceptores eram momentos de, processualmente, rever e revisitar aquilo que estava sendo realizado, refletir sobre a ação, aprimorá-las e/ou reorganizá-las, se preciso. Nesse sentido, a prática docente precisa ser reflexiva, pensante (Pérez Gomes, 1992; Calderia, 2001; Caparroz; Bracht, 2007). Gyna mencionou que

“à medida que as aulas iam acontecendo, a ideia do professor reflexivo que eu sempre falo com eles, ação, fez aquela aula, foi bom demais, rolou, era isso que a gente queria, beleza. Que ajuste precisamos fazer? Nenhum? Então, bora pra outra. ‘Não, não, não foi isso, acho que não rolou, vamos voltar, vamos refletir, nossa, talvez com essa galera isso não tá dando certo, vamos pensar noutra questão, uma outra intervenção’. Ação, reflexão e voltamos para outra aula. Então sempre isso.” [Gyna - preceptora EMOFJ]

Um aspecto do planejar deste Núcleo traduz como a construção aconteceu de forma coletiva agregou nas formações dos sujeitos. Situações específicas do “chão da escola” puderam ser trazidas e problematizadas por preceptores, residentes, coordenadora, os quais compartilharam, a partir de seus olhares e bagagem, sobre a docência no contexto escolar, desafios, encantos, obstáculos, experiências, posturas, enfrentamentos. Da mesma maneira que os residentes compartilharam suas experiências formativas enriquecedoras por meio do programa, os professores preceptores demonstraram a forma como a presença dos residentes foi uma oportunidade singular e rica de formação continuada, exercício da reflexão, atualização de discussões e debates realizados na Universidade para a contribuição no planejamento de ensino.

Considerando as reflexões dos sujeitos aqui apresentadas sobre a experiência compartilhada nas escolas, parece-me necessário, mesmo que de maneira concisa, apresentar alguns dos projetos desenvolvidos. O conjunto de projetos realizados nas escolas podem ser consultados no apêndice D. Detalhes constam no livro, em construção, que relata as experiências vividas pelo Núcleo no Programa Residência Pedagógica. Devido a minha presença ter sido posterior ao início das atividades do Núcleo, não acompanhei alguns dos projetos, entretanto, tive conhecimento a partir das apresentações em eventos, conversas nas reuniões e nos encontros organizados, por escolas, com o objetivo de analisar e discutir os textos propostos para compor o livro. Nestes projetos, identificamos a riqueza de manifestações da cultura corporal de movimento acessadas e trabalhadas pelos residentes nos seus processos formativos. Os residentes puderam, com o apoio do professor preceptor e suporte da coordenadora, discutir e executar suas unidades didáticas, assim como auxiliar e acompanhar projetos já abordados por seus preceptores. Em seus relatos destacaram o esforço para que os projetos tomassem forma, a construção compartilhada do ato de planejar, não sucumbir às resistências,

a socialização das experiências, as dificuldades enfrentadas, as satisfações adquiridas.

Essa vasta possibilidade de projetos e ações pensadas e construídas de diferentes maneiras e sob diferentes contextos escolares, traduz aos residentes a riqueza de abordagens passíveis de serem desenvolvidas no contexto escolar. Os três preceptores, em suas práticas pedagógicas, resistiram a inúmeros obstáculos e desafios para a culminância de seus projetos. Nesse sentido, percebo como os residentes puderam vivenciar a experiência de conhecer a demanda de cada projeto, as ideias de cada professor, assim como suas posturas e enfrentamentos para sustentar seus objetivos pedagógicos. Com isso, nos aproximamos de uma discussão fundamental para valorizar e enriquecer a Educação Física escolar que apresenta estreita relação com o planejamento de ensino, assim como com a postura e as lutas travadas pelos professores nas escolas.

4.4 Planejamento de ensino: a legitimação da Educação Física como um ato político da docência

Conhecer sobre os sujeitos e seus percursos, a forma como se inseriram no Programa, anseios, convicções, receios, desafios, permitiu uma estreita interlocução com os aprendizados e a constituição docente de cada sujeito. Identificamos a forma como a coletividade perpassa todas essas instâncias e implica nas singularidades de cada um. Escritores que lemos, debates que realizamos, familiares, amigos, encontros e desencontros, formam, por meio do “nós” o “eu” de cada um. A construção da docência de cada indivíduo reside nesta troca e nos diálogos estabelecidos com outros sujeitos. Os preceptores relataram sobre a maneira como os professores da graduação foram importantes para seus percursos docentes durante suas formações inicial e continuada. Textos lidos na graduação, discussões conduzidas, conhecimentos adquiridos foram usados no início da docência e perduram, até hoje, em seus percursos. As trocas auxiliam na possibilidade de atualização, aperfeiçoamento e na partilha de saberes.

Nesse sentido, buscamos conhecer quais os documentos acessados pelos preceptores para a organização do ensino da Educação Física e identificamos como

se valem de distintos recursos, materiais e compartilhamentos com outros colegas. O preceptor Guilherme comentou que possui dois *e-mails* com *drivers* específicos da área da Educação; possui cartilhas de diversos conteúdos da Educação Física, livros; vídeos (*YouTube*). O preceptor reforçou que faz parte da formação continuada acessar os materiais, consultá-los, rever alguns conceitos, abandoná-los quando julgar pertinente. Guilherme, além disso, comentou sobre a sua participação junto ao grupo de estudo “Pensando a Educação Física escolar”, o qual está frequentemente trocando ideias, materiais, sugestões, livros. No ano de 2024, Guilherme participou de uma formação oferecida pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte aos professores que assumiram o cargo de professor de Educação Física dos anos iniciais do Ensino Fundamental¹⁷. Guilherme esclareceu sobre como a *Internet* nos possibilita o encontro com vários livros, textos, arquivos que antes eram de difícil acesso ou inacessíveis.

Diego, da mesma forma, utiliza a *Internet* para pesquisar e acessar os mais diversos conteúdos da área. No início de sua atuação, baseou-se nas Proposições Curriculares da Prefeitura de Belo Horizonte, assim como no currículo de Educação Física do Estado de São Paulo, de outras instituições da rede privada, planos de aula do site do Ministério da Educação (MEC), vídeos do *YouTube*, assim como na troca entre colegas.

Gyna esclareceu que acessa textos e autores que tratam da Educação Física a partir do seu “chão teórico”, a “Cultura Corporal de Movimento”. A preceptora comentou valer-se de outras perspectivas pedagógicas para compor determinadas aulas “de maneira honesta” para oferecer um “conhecimento de qualidade” aos seus estudantes. Além disso, a preceptora comentou acessar os Cadernos de Formação do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), relatos de experiência e estabelecer as trocas com os estagiários, residentes e professores da graduação. Na escola na qual é preceptora, ela e o outro professor de Educação Física estão construindo algo novo que é a biblioteca da área. A atitude dos professores da EMOFJ e a forma como o Núcleo buscou estudos e conhecimentos através de textos, me fizeram pensar nas considerações de Freire (2019, p. 29), quando “a

¹⁷ A Portaria da SMED Nº 033/2024 define a Educação Física como componente curricular dos anos iniciais do Ensino Fundamental a ser ministrado por professor municipal devidamente habilitado com licenciatura específica (Belo Horizonte, 2024b).

leitura verdadeira me compromete com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito”.

Para a construção de suas docências e a organização do ensino da Educação Física, os preceptores consultam referências e saberes através de diversas fontes e dialogam com os ordenamentos legais no exercício de suas docências de formas distintas. Dessa maneira, me aproximo das contribuições de Tardif (2012), ao mencionar que “o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente”.

Um outro aspecto que normalmente é levado em consideração quando se pensa o planejamento curricular é como deve acontecer a progressão dos conteúdos específicos da Educação Física, os preceptores comentaram a forma como a compreendem e a organizam diante de suas realidades escolares. O preceptor Diego possui turmas do oitavo e nono ano e relatou que realiza a introdução dos conteúdos no oitavo e apresenta diferentes abordagens e progressões para o nono. O professor relatou como a maioria dos estudantes chega no final do terceiro ciclo do ensino fundamental com defasagens de aprendizagens consideráveis dos conteúdos específicos da Educação Física escolar. Afinal, muitos identificam e vivenciaram o componente curricular como espaço para jogar Futebol, queimada ou ficar “livre”. De acordo com o preceptor, as turmas possuem “alunos acostumados a aula não sistematizada, alunos acostumados muito com a lógica da prática pela prática” e Diego se apresenta como um docente que, em suas intenções pedagógicas, se preocupa em “tentar fazer uma Educação Física mais reflexiva, trabalhar dentro de uma perspectiva da cultura corporal do movimento”.

O preceptor Guilherme comentou como elabora as suas aulas a partir dos conteúdos presente na BNCC, com o cuidado de desenvolver para cada série questões específicas, “diante da maturidade e avanço dos estudantes nas séries, a gente vai conseguindo aprofundar por outros conteúdos”. Nesse sentido, com a presença dos residentes, o preceptor afirmou que “as trocas, as conversas, eram sempre muito ricas e o pessoal que tem mais esse viés, puxava melhor as discussões, mas os outros se envolviam nela, davam as suas opiniões, traziam outros apontamentos, e que foi sempre riquíssimo”. Neste momento, a fala do

preceptor mostrou a maneira como os residentes se comportavam de maneiras singulares. O preceptor relatou sobre a

“construção do planejamento conjunto, propostas minhas, propostas deles. A gente foi ajeitando. Eles construíam, me apresentavam, falavam ‘Nossa, que legal, legal, vamos pensar isso aqui. Olha aqui, vamos ver se tem exiguidade para esse aqui. Vamos ver se tem material, vamos ver se o seu espaço, permite, pela quantidade de alunos e tal’. Então a gente foi discutindo essas questões todas de forma aberta também. Então foram super participativos e propositivos, inclusive, não foi eu propondo as coisas, dizendo, ‘Você vai fazer aquilo, você fazer isso’. É um diálogo, então o diálogo aconteceu, as reflexões aconteceram. Os materiais didáticos e as fontes foram aparecendo, entendeu? Então isso aí foi permitindo que a unidade pudesse transcorrer.” [Guilherme - preceptor EEABB]

A preceptora Gyna relatou que, desde 2015, possui a presença de um colega da Educação Física, com o qual realiza diálogos e proximidades direcionados os conteúdos da área. No início e final do ano, por exemplo, organizam sobre o que “deram conta”?, “quais progressões irão fazer?”. A preceptora esclareceu que fazem escolhas orientadas pelo trabalho que vai sendo realizado “ao longo dos anos, para dar essa ideia de amplitude do conhecimento e de verticalização do conhecimento”. O planejamento de ensino, com a presença dos residentes, foi construído “a muitas mãos”. “Eles construíram várias unidades didáticas e eu falava “qual tema que vocês querem trabalhar? Podem escolher. A gente pensa junto, um currículo até o final e tal”. O posicionamento da preceptora indica como trabalha com o currículo com um grau de flexibilidade maior para a escolha dos conteúdos da Educação Física.

Atualmente, ambas as redes se valem do Currículo Referência de Minas Gerais, já que a Prefeitura de Belo Horizonte, no ano de 2024, instituiu o Currículo Referência de Minas Gerais como o referencial curricular do Sistema Municipal de Ensino. O documento aborda a Cultura Corporal de Movimento como objeto de estudos da área

valorizando e legitimando os sentidos e significados construídos social e culturalmente como elementos constitutivos das diversas formas de ação e expressão corporais humanas. É estar alinhado com princípios formativos que irão sustentar práticas pautadas em respeito, inclusão, formação cidadã, protagonismo e cooperação. É superar tendências e valores desagregadores, seletivos, acríticos, hipercompetitivos e excludentes. É delimitar que as aulas de Educação Física na escola devem ser “o lugar” para a formação plena e integral de todos e todas, para se desenvolver, para aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser, a partir do conhecimento, reflexão, da vivência, experimentação, fruição, produção, reprodução e criação de práticas corporais diversas. Cada estudante que participar das aulas de Educação Física na educação básica deve ter a

oportunidade de reconhecer e ampliar seu repertório corporal, orientado por princípios e valores solidários, inclusivos e sustentáveis, de conhecer a produção humana de práticas corporais, entendendo-as mutáveis, vivas, fruto da cultura e das interações sociais e assim refletir e agir crítica e criativamente sobre elas (Minas Gerais, 2018a, p. 341).

Diante da presença deste documento referencial, Guilherme, preceptor em uma escola do estado de Minas Gerais (MG), demonstrou como há uma exigência burocrática relevante no registro da organização dos conteúdos a partir deste ordenamento legal, realizada pela supervisão pedagógica da escola para ser arquivado na escola e, disponibilizado para a inspeção escolar, quando solicitado. Nas escolas municipais, não há esse tipo de exigência e a função de coordenação pedagógica é atribuída a um docente da escola.

Sobre o documento, Gyna comentou que

“é uma orientação para nós todos do Brasil, é uma Base Nacional para a gente estar ali, né? Mas eu sou cheia de críticas, como todo mundo. Eu acho que ela é um pouco mal estruturada, tem peso em algumas questões. Acho que pesa demais nos esportes, em algumas coisas. Eu não gosto... as habilidades, são muito forçadas.” [Gyna - preceptora EMOFJ]

A preceptora compartilhou que acessa com criticidade, “dá uma namorada, vê algumas indicações, mas não é à risca”, por compreender que estes documentos são importantes, mas “norteadores”.

Entendo ser pertinente destacar que tanto o preceptor Diego quanto a preceptora Gyna, apesar do conhecimento do CRMG como o documento referencial para a organização do ensino em suas escolas, utilizam e valorizam o conteúdo disponível nas Proposições Curriculares de 2010. Segundo Gyna,

“vejo algumas intenções de aprendizagem ali que eu gosto, mas nas questões formais, como a gente precisa fazer os nossos planejamentos, enquanto a escrituração do nosso fazer docente, que é o que a Prefeitura cobra, a gente acessa o Currículo Mineiro e a BNCC, mas eu continuo seguindo o Caderno da Educação Física, em termos de visão de mundo, de educação, de Educação Física escolar da Prefeitura, eu acho melhor do que o da BNCC.” [Gyna - preceptora EMOFJ]

Para Diego, as proposições curriculares apresentam um elevado teor teórico, “é um caderno, até bem legal de ler assim, mas é bem generalista. A partir dele, você pode extrair muita coisa assim diferente. Ele não é tão propositivo, também não sei se deveria ser”. Nessa última fala do preceptor podemos destacar a forma como

enxerga, e que talvez tenhamos que recorrentemente perceber, que documentos organizados de forma generalista e engessada não seja o formato que mais se aproxime das condições e realidades de cada escola. O preceptor Guilherme, nesse sentido, mesmo que fortemente cobrado pelas instâncias superiores para a execução a partir do CRMG, reforçou que ainda consegue “ter uma coisa maravilhosa, que é a liberdade de cátedra. Então isso permite que o meu planejamento seja executado da forma como eu acho que é mais importante para os meus sujeitos dentro daquela realidade que eu estou”. A afirmativa do preceptor vai ao encontro das contribuições oferecidas por Contreras (2002, p. 118) quando afirma que “o currículo necessita ser sempre interpretado, adaptado e, inclusive, (re)criado por meio do ensino que o professor realiza”. Segundo o autor, os professores são

agentes sociais ativos, que tratam de tornar possíveis algumas mudanças na educação e na sociedade, mais do que serem receptores passivos das mudanças que querem produzir neles, ou aplicadores de planos de atuação esboçados por outros (Contreras, 2002, p. 231).

Podemos perceber como foi importante para os residentes, por meio dos compartilhamentos coletivos, identificar como os preceptores interagiam e se posicionavam a partir das orientações estabelecidas pelas instituições de ensino, puderam presenciar a riqueza de conhecer as diferentes realidades com as quais podem se deparar no futuro enquanto professores. Além disso, nesta experiência formativa compartilhada identificamos resistência, enfrentamentos e flexibilidades diante de instrumentos e ações que firam a autonomia dos docentes. Enquanto a escola do Estado demonstrou um viés de cobrança e alinhamento junto ao CRMG, as escolas da PBH não possuíam uma pessoa que assumisse esta função de regulamentação, mas se submetem ao Sistema de Monitoramento das Aprendizagens dos(as) Estudantes da Prefeitura de Belo Horizonte (SMAE)¹⁸.

Um outro aspecto que diz respeito às normativas tem a ver com a experiência da avaliação. O preceptor Guilherme desenvolve seu planejamento a partir do CRMG e nos esclareceu que avalia suas aulas de forma somativa, desde as crianças até o ensino médio e Educação de Jovens e Adultos, por meio de prova,

¹⁸ Para acompanhar os índices de proficiência dos estudantes da Rede Municipal, foi criado internamente o Sistema de Monitoramento e Acompanhamento Escolar (SMAE), no qual constam as mesmas habilidades que estão no painel interativo e que fazem parte das avaliações externas (Belo Horizonte, 2023).

folha, desenhos, registros relatando as experiências vivenciadas nas aulas que variam de acordo com a faixa etária dos estudantes. Além disso, o professor realiza a avaliação procedimental, na qual acompanha a maneira como os estudantes estão desenvolvendo as aulas, de forma global e isolada, seus movimentos e participação. De modo a complementar seu processo avaliativo, o preceptor se vale da avaliação atitudinal, relacionada com o comportamento do estudante com o professor, colegas, o uso das palavras, reações que demonstra diante de situações específicas da aula, assim como a autoavaliação, na qual o estudante fará da maneira como ele se observa nas aulas de Educação Física. O preceptor mencionou a forma como se preocupa em oferecer um retorno desses processos avaliativos tanto por meio de conversas coletivas quanto individuais.

A preceptora Gyna acredita que “nossas avaliações, minha de professora e no conselho de classe daquela turma, ela é muito mais real do que aquele SMAE.” A avaliação

“é uma ideia que é processual, não gosto de só no final do semestre eu falar disso. Ela é processual porque ela precisa ser retomada para a gente poder reorganizar a rota do trimestre. Então, para mim é essa a ideia do processual. (...) Então tem que ser a mais variada possível, no sentido de que a gente trabalha com sujeitos plurais, então para ser variada é muito mais no sentido de entender que José é muito bom em avaliações que demandam capacidades físicas, por exemplo. Mas Maria é ótima para transformar o que ela viveu corporalmente na linguagem escrita. Agora, Marina não dá conta nem de um, nem de outro. Por quê? Porque ela não tem uma escrita legal, ela não é tão bem alfabetizada, ela tem uma questão de letramento, a fala dela... ela é muito tímida. Como que a gente vai fazer? É justo colocar todo mundo do mesmo jeito? Eu penso que não. Então eu olho para avaliação desse jeito”. [Gyna - preceptora EMOFJ]

As avaliações desenvolvidas pela preceptora variam a cada semestre, pois guardam relação com os conteúdos trabalhados, com aquilo que deseja ensinar e avaliar.

“Eu gosto de dar uma atividade avaliativa que demanda, uma escrita, um registro escrito. Quando é registro escrito não quer dizer que é prova, pode ser, pode não ser. Pode ser um trabalho em grupo, um trabalho individual, um registro escrito. Uma autoavaliação eu sempre gosto e aí eu sempre deixo questões, porque eu quero saber mesmo, e a última ‘deixe um recado para a professora’ que eu falo com eles, é assim ‘O que não coube nas outras, mas que você queria dizer?’ Pra eles é prova prática, e às vezes eu me pego falando isso, mas a ideia não é essa, mas tudo bem. É uma atividade que tem mais a ver com o corporal, com o movimento, com a experiência. Tem uma coisa que é um apelidinho interno, que a gente chama dos nossos professores lá, o meu grupo mais próximo, que é DIT (dinâmica interna de trabalho) e o que é isso, né, que a galera chama de

ponto de participação. Eu não gosto dessa ideia, né, porque participar é só estar ali? Não é? Então (DIT) é assim, como que você olha para esse sujeito enquanto estudante? Aí, por exemplo, é um comprometido com a prática em grupo? Sabe atitudes e valores? É como se fossem aquelas perguntas lá da 'atitudes e valores', mas eu, a gente amplia um pouco. Porque pra mim é primordial eles saberem o quê, quando e como eles vão ser avaliados. Gente, isso aqui é aula avaliativa. É direito deles saberem como que eles vão ser avaliados, sabe? Isso porque aí a avaliação tem mais sentido e eles sabem onde eles falharam, onde eles foram piores ou melhores, né?" [Gyna - preceptora EMOFJ]

O preceptor Diego varia a forma de avaliar os conteúdos, dependendo dos conteúdos dos trimestres e dos anos do ciclo, em "trabalho", "grupo de discussão", "prova" e esclarece que avalia todos os trimestres por meio da "prova de participação", não vinculada ao desempenho, mas sim ao fato de o estudante ter realizado a aula. O professor mencionou que se organiza por meio de siglas em seu caderno de anotações e que avalia esta participação, e algumas questões atitudinais, a partir de cinco critérios,

"é um pouco subjetivo, né, apesar que tem essas anotações, que é: se o aluno participa de todas as atividades, com dedicação, se ele se dedica na aula; se o aluno tem uma boa utilização dos materiais de aula, né, conserva o material de aula, tem uma boa utilização dos materiais de aula (podia até ler, está tudo aqui); se ele participa cooperativamente em grupo das atividades, porque também tem aquele aluno que faz tudo, mas o menino é um porre, né, assim com o colega, é pouco solidário. Então, nessa parte da participação, eu avalio muito algumas questões atitudinais, entendeu? O procedimental, eu não avalio como nota." [Diego - preceptor EMHRM]

Embora os preceptores sustentem essa dimensão em seus processos avaliativos, os professores das escolas municipais enfrentam desafios impostos por um sistema que desconsidera as condições de trabalho, a comunidade escolar, a política de ensino da Instituição, a particularidade do contexto e a autonomia dos docentes, a qual não se desenvolve no isolamento, mas nas relações sociais estabelecidas (Caldeira, 2001; Contreras, 2002; Bossle, 2003).

Diego fez uma fala que vai ao encontro deste entendimento ao lembrar a diversidade de escolas na Prefeitura de Belo Horizonte para que se tenha um sistema com aspectos já determinados, conforme mencionou: "numa cidade com 'N' escolas, 'N' práticas, 'N' alunos, materialidade, espaço, visões de Educação Física. Não é?". O professor, neste sentido, lembrou da importância da autonomia do professor na condução e elaboração do seu planejamento de ensino e na sua docência e afirmou que "o professor é autor da sua prática". Neste contexto,

elencamos inúmeras possibilidades de discussões que precisam ser feitas para que não estejamos submetidos, novamente, a apenas procedimentos burocráticos e esvaziados.

Nesse sentido, pudemos compreender a maneira como os preceptores Diego e Gyna veem e atuam diante do SMAE, na qual ambos destacam aspectos que podem ser considerados positivos, mas também identificam gravidades. A preceptora mencionou que “às vezes a nossa intenção e objetivo de ensino nem é aquela habilidade, às vezes a gente tem que pegar aquela habilidade para colocar nos documentos formais da prefeitura”, “uma forçação de barra”, e acredita que o sistema

“é bem pensado como uma estratégia de monitoramento, (...) interessante porque ele te dá dados pra gente pensar algumas questões e a gente consegue olhar pra ele qualitativamente. É um copia e cola da BNCC, que por muitas vezes não foi o nosso objetivo de aprendizagem. A gente não pode adequar ali (...) Só que eu acho que o que está lá, esse cortar e colar da BNCC, ou do Currículo Mineiro, aquelas habilidades, não nos permitem avaliar com qualidade essas questões. (...) Só que eu tenho clareza que o sistema em si é muito legal, porque ele gera coisas legais. Você vê a trajetória do menino lá do não sei o quê... não só nota, né, como que ele se comportou, tem um reforço escolar indicado, não tem. Você pode conhecer um pouco da trajetória escolar de cada aluno ali no computador. Seria muito legal se as habilidades fossem bem reais, sabe? E aí eu não sei com as outras disciplinas se as habilidades são próximas, porque com as nossas não.” [Gyna - preceptora EMOFJ]

Diego, da mesma maneira, consegue enxergar as potencialidades do Sistema de Monitoramento, assim como suas amarras e lacunas. O preceptor, a fim de destacar uma vantagem do Sistema de Monitoramento, afirmou que existe

“um lado que eu acho legal da Prefeitura estar enxergando que a Educação Física existe. Porque, assim, não é só o fato de enxergar que quer dizer que o óculos é legal. Mas, assim, está enxergando, ó, você tem que avaliar, você tem que colocar lá, porque antes também a gente era invisível, né?” [Diego - preceptor EMHRM]

Entretanto, apesar dessa “visibilidade” conferida à Educação Física escolar, por meio dos documentos norteadores e do SMAE, o preceptor comentou que não modifica sua prática e planejamento em função da planilha de monitoramento a fim de se encaixar naquilo que já está pré-determinado no planejamento anual presente no Sistema. Além disso, o preceptor comentou que aguarda para ver o caminho que tomará, pois, várias vezes, há questões, na PBH, que chegam e logo se encerram. A preceptora Gyna acredita que, da maneira como o SMAE está posto, “vai virar, e já

está virando, um serviço burocrático, uma mentira” e Diego mencionou que vira um preenchimento “só pra ter o registro”.

Discutimos aqui a necessidade de que estes documentos e sistemas estejam diretamente vinculados e preocupados com o contexto escolar e a aprendizagem dos sujeitos e não apenas tabulação de dados. Pois, muito do que tem sido imposto e vivenciado nas escolas, fere a autoria da docência, assim como a leitura das diversas realidades presentes nas escolas. Bossle (2002), em seus estudos sobre o planejamento de ensino da Educação Física, nos auxilia a compreender que não se trata da inexistência de registro dos planejamentos, tampouco a execução de modelos que burocratizam e esvaziam a importância e realidade da organização de ensino. Sobre destes mecanismos de controle aos quais os professores estão submetidos, Nóvoa problematiza que

quanto mais se fala da autonomia dos professores mais a sua acção surge controlada, por instâncias diversas, conduzindo a uma diminuição das suas margens de liberdade e de independência. O aumento exponencial de dispositivos burocráticos no exercício da profissão não deve ser vista como uma mera questão técnica ou administrativa, mas antes como a emergência de novas formas de governo e de controlo da profissão (Nóvoa, 2009, p. 20).

Outro aspecto do SMAE, que merece atenção e debate, diz respeito a um dos elementos do planejamento: a avaliação. A partir das habilidades já estabelecidas para o ano letivo, o sistema apresenta uma seção, na qual, teoricamente, avalia cada habilidade, aluno por aluno. A ação de avaliar se torna para o professor limitada a uma seleção de “alcançado” ou “não alcançado” em cada trimestre¹⁹. Os preceptores criticaram esta forma de avaliação, uma vez que desconsidera a possibilidade de que o estudante esteja “em processo”, sem contar que, como, às vezes, não há uma proximidade da habilidade com o objetivo dos preceptores, a avaliação fica completamente comprometida.

Além disso, precisamos nos lembrar que ainda existe o cenário no qual um estudante chega no fim do terceiro ciclo do Ensino Fundamental sem ter vivenciado os diversos conteúdos da EF, seja pela experiência escolar a partir dos conteúdos

¹⁹ Por meio de movimentos coletivos de lutas da categoria dos professores, no dia nove de maio de 2025, a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, publicou uma nota oficial, na qual informa sobre a “suspensão do preenchimento trimestral das habilidades no SMAE para todos os anos de escolaridade, exceto os níveis de escrita de 1º ao 3º ano e na Educação de Jovens e Adultos”.

hegemônicos dos esportes, quanto pelos momentos “livres” proporcionados aos estudantes. Como avaliar as habilidades descritas no sistema para o oitavo ano, se o conteúdo que terá que ser abordado se encontra em anos anteriores? Como simplificar a avaliação dos estudantes em “alcançado” ou “não alcançado”? Compartilho desta inquietação apresentada por Diego, pois imaginamos que esta pode ser a realidade de algumas escolas. E, mesmo diante de contextos nos quais os estudantes têm acesso aos conteúdos da Educação Física trabalhados ao longo dos anos, de maneira plural, que tipo de avaliação é esta que desconsidera e simplifica o processo, o contexto, assim como as avaliações dos docentes? Larrosa (2018, p. 41), a respeito do ofício do professor, tece considerações nesse sentido, quando critica a conversão do “trabalho do professor (...), a obra de suas mãos e de suas maneiras, em procedimentos estereotipados, objetiváveis e avaliáveis”. Antunes Júnior e Almeida Júnior (2023, p. 245) nos convidam ao desafio de refletir sobre formas de avaliação que abracem “as especificidades da Educação Física e leve em consideração a enorme variedade de realidades na cultura escolar”.

Interessante perceber como os preceptores apresentam organizações próprias e singulares na maneira como planejam o ensino e avaliam os objetivos propostos para as aulas. Tal condição reforça uma convicção trazida neste estudo sobre a artesanaria presente na docência de cada sujeito permeada pelos diversos coletivos que foram e são acessados pelos preceptores em seus exercícios docentes. Em uma reunião com todos os participantes do Núcleo, a temática da avaliação foi motivo de debate, uma vez que parece ser um desafio do fazer pedagógico. A coordenadora problematizou a forma como a nota, no âmbito escolar, tem adquirido uma centralidade e afirmou que esta quantificação “faz parte, mas não pode ser central” e que as escolas têm colocado mais luz na avaliação do que no próprio processo da aprendizagem escolar. Ainda nesse sentido, Meily acredita que seja necessário apostar na avaliação a partir da compreensão dos tempos de cada sujeito, como uma ação formativa.

A docência envolve, portanto, a leitura do contexto escolar e dos estudantes para a elaboração da proposta de ensino. Cada preceptor e seus respectivos residentes se encontraram inseridos em uma realidade singular, que demandou ações pedagógicas distintas. Acreditar na uniformização e na homogeneização do planejamento de ensino configura-se em uma significativa perda para os processos

pedagógicos, é um retrocesso. Entretanto, Diego pontuou sobre o lado positivo de se ter documentos que trazem a “visibilidade” da EF, a fim de afastar a ideia de ser “terra de ninguém”. O preceptor Guilherme também se baseou nos ordenamentos legais para justificar para o responsável de seu aluno os motivos pelos quais aquele estudante tinha o “direito” de ter acesso àquele conteúdo. Segundo o preceptor, ele teve

“que fazer reunião com pais, marcaram reunião comigo... pai, pedindo pro filho não fazer o festival, ou seja, eu tive que abrir os ordenamentos legais, mostrar que aquilo ali é direito do filho dele e dever meu passar e dizer que, se o pai não tiver concordando, vou ter que chamar o Conselho Tutelar, porque o pai está negando a seu filho a oportunidade de aprendizado.”
[Guilherme - preceptor EEABB]

Nesta perspectiva, o planejamento de ensino da área possui uma significativa importância política, pois auxilia na valorização e legitimação da área no contexto escolar. Bossle (2002, p. 32), nesse sentido, nos auxilia a compreender que “o planejamento não pode ser encarado como ação puramente formal, mas como uma ação viva e decisiva, pois é um ato político decisório”. Nas narrativas dos preceptores, podemos identificar os desafios aos quais estão submetidos para o ensino dos conteúdos específicos da Educação Física: reforçar a Educação Física como componente curricular; apresentar e explicitar os conteúdos; enfrentamentos com a utilização da aula de EF como “castigo” e/ou “premiação”; exigência de organização para uso dos espaços e materiais pedagógicos. Nesse sentido, há exemplos que demonstram como professores de Educação Física, cotidianamente, precisam dizer sobre seus afazeres, a estudantes, corpo docente, funcionários, para lutar por sua valorização e legitimação.

Diego compartilhou que, mesmo sua escola possuindo quatro quadras de vôlei/peteca e três poliesportivas, há muita indisposição com relação à organização do uso. O preceptor mencionou a forma como suas aulas, muitas vezes, são atravessadas por outras atividades e comentou como os demais docentes de outros componentes nunca terão interferências deste estilo em suas classes, “mas na quadra...”. Nesse momento, o preceptor comentou ainda conseguir manter suas aulas, de alguma forma, preservadas, pois caracterizou-se como “muito chato”. Seria chatice ou uma postura política a fim de alcançar a valorização do seu fazer docente e da sua área? Durante uma reunião coletiva, Guilherme afirmou que se demoramos

a estabelecer nossos lugares e docência, somos “engolidos” e acredita na importância de marcarmos nossos lugares, por meio do “processo político de fazer a nossa função”.

Em sua entrevista, a preceptora Gyna comentou que, em momento de realização de uma obra na escola, o “Departamento de Educação Física” desenvolveu um croqui, junto com o diretor, com desenho de como o pátio e as linhas de passagem deveriam ser pintadas durante a obra. Explicaram a lógica do local para a comunidade, entretanto, ainda assim, estes limites não são respeitados. A preceptora compartilhou que, pelo fato de sua escola ser pequena, continuamente, precisa conversar com as pessoas para que entendam que o pátio é um local de aula.

“Eu pedi a fala nas sala dos professores e falei assim ‘O departamento de Educação Física tem um recado, né, imagina uma cena, fecha o olho aí todo mundo. Vocês estão lá na sala de vocês, lá naquele conteúdo que é aquele, assim que vocês estão construindo o raciocínio lógico, que é um momento raro que acontece de todo mundo prestando atenção, você explicando e de repente passa uma pessoa no meio, na sua frente, pede licença, cumprimenta, dá um toquinho, um abraço e sai. Acontece isso todo dia comigo’.” [Gyna - preceptora EMOFJ]

Neste aspecto, a preceptora disse que “avança, volta para trás, avança, volta para trás”, e que “por mais que a gente lute e que a gente tenha uma Educação Física legitimada, isso não era para acontecer, pois por mais que tenham caminhado bastante com relação à compreensão deste componente curricular, a Educação Física escolar “ainda está no cantinho marginalizado”.

Guilherme discorreu considerações importantes e afirmou acreditar que o

“maior desafio que eu acho que a gente tem na nossa área da Educação Física, que é sempre vista como qualquer coisa, é vista como...fazer os meninos gastarem energia. Não importa o que você vai dar, entendeu? Você tem que gastar energia. Ou então vai ser... vamos jogar alguma coisa lá, vai lá jogar, entendeu, não é que eles vão aprender a jogar, eles vão jogar, entendeu? Ou mesmo quando você vai propor um conteúdo de lazer para os meninos e é visto como ‘Ah, está fazendo qualquer coisa com os meninos. Ah, os meninos não estão tendo conteúdo, é rola-bola’. Então, assim, é muito difícil você conseguir justificar para os próprios estudantes e para aqueles que você vai prestar responsabilidade das suas aulas, os signos e significados delas, porque todos eles estão muito aliados do que representa Educação Física dentro do processo formativo normal. Então esse é um desafio. Você tem que estar o tempo todo com o processo de convencimento de algo que para você já está estabelecido, mas que para os outros, eles não fazem nem sentido, e às vezes eles querem pegar o senso comum, como aquele que vai imperar. Então, a pessoa não tem a formação,

mas ela quer discutir o que está sendo feito na sua aula. O que não acontece em outras áreas, na nossa, acontece constantemente.” [Guilherme - preceptor EEABB]

Precisamos ter clareza das diferentes “Educações Físicas” trabalhadas nas diversas escolas. Ainda estamos vivendo um cenário, no qual a Educação Física não é valorizada e, cotidianamente, precisa ser reafirmada. Ainda possuímos professores que, por diversos motivos, abandonaram seu fazer docente, a denominada “não aula” com, talvez, a maior pretensão de ocupar seus estudantes com alguma atividade (González; Fraga, 2012, p. 8). Neste aspecto, Diego e Guilherme comentaram, na reunião do Núcleo, como professores que não dão aula ajudam a escola e, muitas vezes, são bem quistos. Professores que planejam seus conteúdos, brigam por espaços, materialidades, direitos, incomodam. “Dar aula incomoda”. Por isso, insisto em afirmar que o planejamento seja um dos caminhos mais potentes que temos para continuar “incomodando”, expondo nossos por quês de tais exigências, de continuarmos na luta.

Em distintas realidades, com diferentes professores, muitos desafios se assemelham. De toda forma, algo que é comum a todos deste Núcleo, é a maneira como se colocam, diariamente, dispostos a reafirmar aquilo que já tem sido dito tantas vezes. A valorização da Educação Física e sua legitimidade demandam lutas e enfrentamentos dos professores diante de toda a comunidade escolar. Pressupõe a figura de um professor que acredita no seu fazer docente e na sua especificidade, que a encara como uma luta e um ato político, que vê sentido em suas ações e convicto de seu papel na formação de seus estudantes.

Nesse sentido, Bagnara e Fensterseifer (2019, p. 76) afirmam que “constituir uma identidade escolar e edificar uma identidade pedagógica constituem-se elementos determinantes” para a legitimação do componente curricular, do contrário, pode ocorrer do componente passar a ser dispensável e até mesmo se extinguir. Penso que se não lutarmos para esclarecer e legitimar os objetivos e as práticas pedagógicas específicas da Educação Física escolar, poderemos fragilizar sua especificidade e a riqueza expressa na cultura corporal de movimento, se transformada em uma disciplina utilitarista e a serviço de outros interesses. Conforme Guilherme apontou, para conquistarmos esse lugar, é preciso “enfrentamento político, social”. Desta maneira, devemos ter uma presença no

mundo “de quem nele se insere. É posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito também da história” (Freire, 2019, p. 53, grifo do autor). A preceptora Gyna também nos esclareceu sobre a realidade vivida no contexto escolar, seus desafios,

“porque... como as políticas públicas, como que a sociedade, nós, humanos, sujeitos, a gente vem entendendo a Educação e a formação de pessoas, a cidadania... e como que a Escola está instituída, assim, o entendimento do que é esse espaço escolar pelo senso comum, a cada dia elas nos ‘desconvidam’ a ser esse tipo de professora que eu fico tentando ser. Então, assim, é um ato de resistência.” [Gyna - preceptora EMOFJ]

Nesse sentido, a preceptora comentou: “eu não sou uma professora Poliana, pelo contrário, eu xingo e reclamo todo dia, mas eu ainda vejo que aquele lugar faz sentido para mim. Mas não é um mar de rosas”. Sobre ainda acreditar nos percursos da docência, Gyna compartilhou que “a cada dia que passa, ser essa professora que eu tô tentando ser está mais difícil. E por que que eu ainda estou lá? Porque eu ainda acredito, senão não estaria mais lá”.

Em uma reunião realizada no dia 02 de outubro, houve a menção da expressão “outubrite”²⁰, associada à maneira como os preceptores se comportavam naquele momento, exaustos e atarefados, que guardava relação com a sobrecarga de trabalho, o acúmulo de atribuições ao longo do ano e o nível de estresse elevado comuns no fim do ano letivo. De maneira geral, os preceptores das escolas sentiam-se extremamente cansados e esgotados. Sob esse aspecto, aconteceu uma conversa importante de que os residentes tinham a oportunidade, ao participar do Programa e dessa imersão nas escolas, de acompanharem as reais condições pelas quais os professores lidam diariamente, inclusive, presenciando seus desgastes do fim de ano.

Dessa forma, residentes puderam ter a experiência de acompanhar e vivenciar as docências autorais dos preceptores, permeadas pelos desafios e pelos brilhos que as compõem, presenciaram enfrentamentos diários dos docentes, assim como construíram e desenvolveram ações coletivamente. De acordo com Porto (2010), “o processo de ensinar e aprender constitui-se no coletivo das pessoas que

²⁰ “Outubrite” é uma expressão usada para retratar o cansaço dos sujeitos, neste caso, dos preceptores, associada à sobrecarga de trabalho, ao acúmulo de atribuições ao longo do ano e nível de estresse elevado comuns no fim do ano letivo.

estudam e produzem juntas, saberes, atitudes e comportamentos”. Neste “terceiro espaço”, foram conferidas as condições necessárias para que as práticas e as reflexões se fizessem presentes e auxiliassem na formação dos sujeitos. Questões cotidianas e recorrentes do contexto escolar foram vivenciadas, assim como diferentes desafios e maneiras de encará-los. Neste grupo, enfatizamos sobre as singularidades de cada contexto, de cada sujeito, e das proximidades das lutas diárias de cada professor. O PRP permitiu que professores em formação experienciassem essa outra dimensão da docência ao acompanhar as atitudes políticas de três preceptores que se posicionam politicamente, conforme mencionado pela residente Maiara, da EMOFJ, ao destacar sobre a forma como a preceptora Gyna auxiliou, por meio das conversas, sobre o que “é ser professor, dos desafios, das lutas” da docência.

De acordo com Arroyo (2007),

as artes de instruir e educar, de colocar os saberes e competências técnicas e científicas acumuladas pelo ser humano a serviço do desenvolvimento, da autonomia, da emancipação e da liberdade e igualdade, enfim dos valores humanos, é nossa arte. São as delicadas artes no nosso ofício de mestre (Arroyo, 2007, p. 82).

Neste cenário, revelou-se a forma como a artesanaria dos sujeitos está implicada nos planejamentos de ensino, assim como a maneira como constroem e reconstroem a artesanaria de suas docências com criticidade e qualidade. Nesse aspecto, destaco que somos cotidianamente atravessados por lutas, desafios, obstáculos, mas, afirmo que, na construção coletiva de nossas formações, fortalecemos convicções, desenvolvemos argumentos, exercitamos nosso olhar crítico, alargamos saberes, reconhecemos o ato de ensinar como um ato político.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.”

(Larrosa, 2015, p. 25)

Por meio de um estudo de caso, em uma linha conceitual e reflexiva, ressaltamos como as iniciativas presentes no Programa Residência Pedagógica puderam promover uma aproximação entre dois lugares da Educação que possuem saberes relevantes e específicos: as Escolas e as Universidades. Destacamos como o Núcleo de Educação Física da Universidade Federal de Minas Gerais (2022-2024) desenvolveu, por meio deste “lugar híbrido”, ações e estudos capazes de fortalecer e fomentar a formação inicial de licenciandos; estabelecer relações entre a Universidade e a Escola; proporcionar aos professores da Educação Básica, preceptores, a oportunidade de aprofundamento e qualificação diante de suas formações continuadas; promover espaços de colaboração, formação e construção autoral da docência de cada sujeito.

As experiências em programas neste formato provocam as Universidades a refletir e mudar as lógicas conferidas aos estágios, no intuito de proporcionar aos licenciandos uma aproximação e maior inserção nas escolas, no percurso da Licenciatura. Com relação ao planejamento de ensino da área, identificamos como as experiências construídas auxiliaram residentes em suas formações docentes, assim como proporcionaram tal experiência no “chão da escola”, com seus espaços, tempos, sujeitos: a “escola viva”. Com isso, propiciando segurança, convicções, riquezas, por meio da imersão no espaço escolar em sua totalidade de sujeitos, discussões, elaborações, execuções e avaliações presentes no ato de planejar. Há, da mesma maneira, as contribuições mencionadas pelos professores preceptores diante da oportunidade de rever conceitos, reconstruir convicções, refletir e qualificar

seus fazeres docentes por meio das relações coletivas estabelecidas. Um processo construído a muitas mãos que destacou a autoria docente de cada sujeito.

A temática da artesanaria, portanto, perpassou as análises e as observações desenvolvidas, reforçando sobre a habilidade artesanal e a autoria presentes em cada professor, e tornou-se, juntamente com o trabalho coletivo, elementos mobilizadores deste estudo. Nessa construção autoral da docência, inclusive na perspectiva do planejamento de ensino, destacamos como cada sujeito é constituído das diversas experiências vividas ao longo de suas trajetórias familiares, sociais, educacionais, profissionais. Nos percursos investigativos desta pesquisa, sensibilizei-me a enxergar as riquezas do planejamento nas singularidades de cada um, de perceber que professores desenvolvem seus percursos e expressam suas autorias inclusive diante dos documentos normativos orientadores, mobilizando-os de acordo com seus contextos, suas demandas, numa abordagem crítica e autônoma. Cada um, diante de seu contexto específico e de diferentes demandas, expressa suas convicções e mobiliza-se no intuito de valorizar e legitimar a Educação Física, que demanda lutas e enfrentamentos.

Na construção desta artesanaria, não incorremos no equívoco de compreendê-la de forma isolada e descontextualizada, mas permeada pelos diversos encontros e relações estabelecidos ao longo de nossas jornadas. A artesanaria docente é, na verdade, construída com o outro, e não no isolamento e na individualidade. Quando mencionamos o aspecto autoral de cada sujeito, buscamos destacar a maneira como as singularidades de cada participante encontram-se envoltas em uma teia de relações, conexões e partilhas. A coletividade está contida na identidade de cada professor.

O “trabalhar com” foi um elemento presente nas ações dos sujeitos participantes. Desde que iniciei meu percurso acompanhando o Núcleo, observei a forma como nos encontros coletivos compartilhavam experiências e, sobretudo, buscavam discuti-las e desenvolver saberes. Com isso, destacamos como cada sujeito trazia seu olhar e suas impressões acerca dos contextos nos quais estavam inseridos. Os preceptores e seus residentes apresentavam situações específicas e particulares das suas demandas na escola, assim como as ações elaboradas e desenvolvidas ao longo da vigência do Núcleo, com seus jeitos próprios de ler

aquela realidade, de mobilizar saberes, discussões e ações para atuar diante das particularidades.

Desta maneira, reforço como o percurso da docência, assim como as experiências vividas por meio da execução do planejamento são capazes de deixar marcas nas trajetórias dos sujeitos. Somos tocados e modificados pelas práticas, assim como pelas pessoas com as quais desenvolvemos trocas e compartilhamos saberes: uma teia de inspirações construídas ao longo da busca por nos tornar professores.

As relações estabelecidas por meio da docência se destacaram, inúmeros são os ganhos e as contribuições experienciadas nos encontros. Os preceptores ocuparam um espaço de formação singular, uma vez que, ao serem professores da Educação Básica podem inspirar seus estudantes e, diante da formação inicial de professores em formação, contribuir com futuros professores no percurso da docência. A proximidade com a coordenação do Programa e outros professores universitários proporcionou momentos formativos de via de mão dupla que qualificam as experiências e os saberes docentes promovendo desdobramentos a partir dos saberes próprios de cada lugar. Pensar que caminhos são traçados a partir da nossa atuação enquanto professores, nos faz refletir sobre esse lugar singular que ocupamos diante dos estudantes, assim como a maneira como suas presenças implicam na construção e modificação de nossas docências. O núcleo me oportunizou enxergar uma teia de inspirações. Professores de Educação Física podem, por meio do trabalho com as práticas corporais historicamente construídas, proporcionar as vivências dos conteúdos específicos da área e inspirar, motivar e deixar marcas em seus estudantes através de sensibilização, reflexão, problematização e experiências. Desta forma, destaco a artesanaria presente em cada docente que, na busca por tornar-se professor, vai se construindo a partir de suas experiências, suas vivências e, coletivamente, segue em busca da sua identidade, sua autoria.

Quando olho para meu estudo, identifico algumas limitações e lacunas que carecem de mais tempo e investigação para serem desenvolvidas, sinto que não foi possível abordar todas as dimensões, reflexões e riquezas das contribuições experienciadas e compartilhadas pelos sujeitos. Diante da relevância e amplitude da

temática do planejamento de ensino da área, sinto-me instigada a seguir meu percurso formativo na busca pela minha qualificação, assim como a continuar nos caminhos investigativos da temática. Não foi possível abarcar e extrair todas as contribuições nesta dissertação, entretanto, identificamos, neste “terceiro espaço”, formações construídas nos encontros, nas trocas, nas leituras, nos estudos, nas discussões e na artesanania de cada sujeito.

Aproximo-me das colocações de Zago (2003) para compreender a mudança realizada em um pesquisador através do processo da pesquisa. Afinal, é um caminho trilhado que nos ensina e nos possibilita enxergar os diferentes a partir de outras lentes e perspectivas. Os participantes desta pesquisa me provocaram à reflexão sobre minha docência, me modificaram pessoal e profissionalmente, me acolheram no grupo e me proporcionaram a oportunidade de ver, nas identidades de cada sujeito, as riquezas e a artesanania da docência, inclusive no ato de planejar o ensino da Educação Física. Conforme afirma Zago (2003, p. 308), “não saímos de uma pesquisa do mesmo jeito que entramos, porque, como pesquisadores, somos também atores sociais desse processo de elaboração”.

A oportunidade de estudar e investigar o Núcleo, nos auxiliou na convicção da importância da colaboração, do coletivo, da continuidade, da autoria. As identidades e singularidades de cada professor preceptor, e as particularidades de cada residente, me auxiliaram a encontrar uma lente para compreensão da organização de ensino sobre uma outra ótica: artesanal e coletiva. Encontrei, em meio aos desafios, esperança, força e desejo de seguir trilhando meu percurso docente qualificando o meu fazer e estabelecendo relações com os textos e com sujeitos a fim de fortalecer minhas convicções, aprimorar minha atuação e legitimar a Educação Física escolar. Recorro às contribuições de Sennett (2009; 2012, p. 9) para aproximar a docência da arte de ensinar, como uma habilidade artesanal que precisa amadurecer, permeada pelo outro; “é necessário liberar o artífice em cada um de nós”, construído por meio da cooperação.

O contexto escolar possui inúmeros desafios e a área Educação Física necessita de docentes dispostos a uma presença política constante a fim de valorizá-la e legitimá-la, o planejamento de ensino é um elemento da docência que nos auxilia neste processo, afinal, não podemos nos eximir das lutas e dos

enfrentamentos. Diante das condições adversas, mazelas e problemáticas presentes no fazer docente, é importante, conforme aponta Ítalo Calvino (2023, p. 158), “tentar saber reconhecer quem e o que, no meio do inferno, não é inferno, e abrir espaço”. Santos, Almeida Júnior e Gariglio (2021) abordam em seus estudos a escolha de jovens “ainda, assim” pela docência a partir das experiências vividas em uma iniciativa formativa com características deste “terceiro espaço”. Sujeitos participantes desta pesquisa nos convidaram a esta reflexão, pois, iniciando seus percursos docentes ou há anos em escolas públicas, trilham, acreditam e escolhem, ainda, construir a artesanania de suas docências, juntos.

6 RECURSO EDUCACIONAL

Apresento neste capítulo o conteúdo estabelecido como uma carta, em dobradura, aos professores/as formados/as e em formação com aspectos pertinentes destacados a partir do meu olhar sobre as experiências compartilhadas no Núcleo. O arquivo foi produzido para impressão em folha A3, frente e verso, papel couchê com brilho, configurando-se como uma carta para compartilhar com professores formados e em formação as considerações e os aspectos relevantes identificados ao longo desta pesquisa destacando a construção da docência a partir da artesanania e do trabalho coletivo.

O desenho do meu olhar sobre as experiências compartilhadas no Núcleo de Educação Física do Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal de Minas Gerais (2022-2024)

Caro/a leitor/a,

Este trabalho foi desenvolvido a partir do meu percurso no Mestrado Profissional em Educação Física pela Universidade Federal de Minas Gerais e contemplou, como universo da pesquisa, diferentes sujeitos, professores e licenciandos, que atuaram em uma iniciativa pública de formação organizada entre escolas da rede pública e a Universidade. Entre agosto de 2023 e maio de 2024; participei de reuniões que envolveram no Núcleo de Educação Física do Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal de Minas Gerais uma coordenadora, três professores e quinze residentes. Essa experiência, que eu sistematizo na minha dissertação intitulada “Artesania e trabalho coletivo: as experiências do planejamento no Núcleo de Educação Física do Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal de Minas Gerais”, suscitou em mim a possibilidade de anunciar alguns aspectos que considero relevantes compartilhar com professores em formação e professores em exercício da docência.

Desta forma, elenquei seis tópicos que dialogam com uma temática importante para todos, o planejamento de ensino da área, a partir do meu olhar e as minhas impressões dessa experiência de pesquisa com o Núcleo. Assim, artesanania, trabalho coletivo, planejamento, “entrelugar”, desafios da docência e enfrentamentos políticos foram aspectos que se destacaram no percurso da pesquisa. Anuncio as

minhas impressões e lhes convido a refletir sobre os temas, na busca pela construção constante da nossa docência.

Natália de Sousa Araújo

Não tenho pares na Escola. Trabalho muito só.

Em meu exercício docente, sempre estive muito só. A solidão no percurso da docência é uma afirmativa muito comum entre professores de Educação Física. Às vezes caminhamos sós por não termos pares, outras vezes por não termos interlocução com os pares. Enfim, sós.

As experiências compartilhadas na pesquisa contribuíram para o fortalecimento das minhas convicções, auxiliando-me a modificar o meu olhar sobre essa solidão. Percebi que podemos construir nossa docência por meio de outras aproximações, de leituras e de trocas com os sujeitos. Apesar das condições adversas, os participantes buscam se fortalecer no encontro com outros sujeitos, no diálogo com autores diversos e na manutenção do vínculo com a Universidade, em suas formações continuadas.

Percebi como tornar-se professor envolve as relações estabelecidas com os sujeitos, o trabalho coletivo. Mesmo que diante dos cenários acima descritos, podemos buscar a nossa formação e nosso aprimoramento em documentos, cadernos formativos, livros, artigos, sujeitos, partilhas, diálogos. Identifiquei a importância de que continuemos buscando, em outros espaços, com sujeitos e saberes, condições para fortalecermos nossas convicções acerca da Educação Física que desenvolvemos no nosso planejamento de ensino. Percebi como cada professor, em suas condições e desafios específicos, constrói a artesanaria de sua docência, organiza o ensino, permeado por um coletivo.

Apesar de estarmos sós às vezes, somos muitos na luta pelo desenvolvimento de uma Educação Física de qualidade que lide com a pluralidade das práticas corporais historicamente construídas a partir da perspectiva da experimentação e da problematização. Ao olharmos para fora do nosso contexto escolar, podemos nos encontrar com professores que comungam das mesmas ideias e trilham seus percursos formativos, estabelecendo relações de colaboração com outros sujeitos. A construção da docência se faz no coletivo. Sigamos juntos então.

Devemos, juntos, persistir.

Não digo isso com a ingenuidade de quem desconhece a solidão, as mazelas e as problemáticas das realidades das escolas. Não digo isso como se acreditasse haver uma mágica ou um manual. Digo de maneira empírica, pois já fui, em determinado momento, engolida pelo sistema, pelas dificuldades, pelo descaso, pela solidão, e hoje me sinto desafiada na construção da artefania da minha própria docência. Porém, esta construção da docência não acontece de maneira solitária, mas nas relações estabelecidas com os sujeitos, com os textos, com os saberes vários. Não seria possível construirmos nossas identidades docentes sem a presença de outros sujeitos em nossas jornadas. Nos encontros vivenciados em minha formação continuada, durante as discussões e os debates, vislumbrei novos caminhos, outras possibilidades: vi esperança!

Enxerguei pessoas que lutam diariamente para a construção de um projeto de qualidade para a Educação Física de suas escolas. Eu não estou só. Cada professor, em sua escola, trava suas guerras, escolhe suas batalhas, lida com as adversidades e posiciona-se politicamente em defesa de seu ofício. Às vezes, apenas não sabemos que existem tantos outros que, assim como nós, se dedicam arduamente a oferecer um ensino de qualidade para seus estudantes e buscam legitimar a Educação Física escolar. Às vezes, só não temos consciência de que somos tantos. O desafio de ser artesão da sua própria docência é um exercício de cada sujeito na teia coletiva do fazer docente.

Penso ser necessário fortalecermos juntos, por meio de relações coletivas e colaborativas, convicções e argumentos para valorizar e legitimar a Educação Física no cenário escolar. Os espaços, os materiais, os estudantes, o corpo docente, a gestão e a comunidade, por vezes, nos convidam, diariamente, ao exercício dos diálogos possíveis. A escola muitas vezes nos confronta, assim como nossos saberes e especificidades. É nosso compromisso explicitar e sustentar nossas lutas e enfrentamentos pela Educação Física, e percebo que o planejamento de ensino é uma ferramenta importante nesse processo.

Artesania da docência

Cada sujeito desenha e constrói a sua docência. Ao nos entendermos sempre como professores em formação, entenderemos que nossa docência vai se construindo ao longo dos tempos. Reside, portanto, no inacabado. Alguns podem querer recorrer ao significado de “incompleto”. Porém, para mim, esta palavra traduz a completude de uma docência que vai, por meio de novos encontros e saberes, se formando e se construindo. A partir do momento que nos compreendemos como docentes em formação, buscaremos trilhar nossos percursos com a convicção de que há muito o que aprender por meio das relações estabelecidas com os sujeitos e com os saberes.

A docência traz experiências vividas na infância, nos tempos escolares enquanto estudantes, nas relações familiares, nas trocas e nos conhecimentos estabelecidos na graduação e nas modificações diárias proporcionadas pelos estudantes no exercício da nossa docência. Encontra-se diretamente relacionada com a experiência e a subjetividade do professor. O coletivo nos forma e, com isso, construímos o nosso fazer de maneira autoral e reflexiva. A partir das observações e das narrativas de cada um, fui sensibilizada a buscar o planejamento, não no isolamento, mas a partir da identidade de cada sujeito. Identifiquei o fazer docente a partir de uma perspectiva da artesanania como uma experiência compartilhada que deixa marcas do seu ofício.

A ideia da artesanania não era um assunto que estava posto para mim quando iniciei meu percurso investigativo, mas foi se apresentando à medida que buscava compreender o planejamento de ensino dos sujeitos e a perceber formas muito próprias e diversas de organizá-lo, dialogar e se posicionar. Esta lente me permitiu olhar com mais cuidado, respeito e segurança, para os caminhos que venho traçando no ofício da minha docência, no meu planejamento de ensino. As identidades e singularidades de cada professor, e as particularidades de cada licenciando em formação, me auxiliaram a encontrar uma lente para compreensão da organização de ensino sobre uma outra ótica: artesanal e coletiva; única e múltipla, assim como singular e plural.

“Casa comum”; “terceiro espaço”; “lugar híbrido”; “entrelugar”: o que seriam?

A partir da minha formação continuada e da aproximação com a Universidade, pude retomar estudos, rever conceitos, adquirir novos saberes, refletir minha prática, estabelecer diálogos com professores universitários, colegas professores e, sobretudo, compreender sobre este “lugar híbrido” e sua importância na formação de professores: o encontro entre as escolas de Educação Básica e os cursos universitários de Licenciatura.

No processo investigativo da minha pesquisa, identifiquei como esta “casa comum” comporta saberes tão importantes e complementares. Durante meu percurso formativo, fui provocada a refletir sobre aquilo que é próprio da Educação Física, nossas especificidades, nosso lugar dentro das escolas, as nossas docências. No desenvolvimento do meu objeto de pesquisa, optei por olhar com apuro um Programa que tem este formato de “casa comum”, que busca estabelecer relações entre os saberes próprios da Universidade e das Escolas, sem dicotomia, conferindo a ambas, estatuto de formadoras.

As diferentes expressões anunciadas neste tópico, por vezes, têm ênfases distintas, mas todas buscam traduzir o sentido atribuído a este lugar de formação, um novo arranjo organizacional, que possa acolher a profissão docente a partir das várias realidades que compõem esse campo. Uma estrutura que possibilite um lugar de encontro, aproximação e articulação das instituições envolvidas na formação de professores.

Nesse sentido, espaços com este formato possibilitam a construção de pontes de estudo, reflexão, ação, trabalho coletivo e autoral que operam com uma lógica de reafirmar os saberes construídos em cada instituição não os tornando antagônicos, mas sim indissociáveis e complementares.

Professor! E agora? O que encontrar nas escolas?

Não sabemos quais serão as realidades dos nossos percursos. Alguns sujeitos da pesquisa demonstraram seus receios de que, inseridos no mercado profissional, encontrem uma Educação Física desvalorizada e marginalizada. E é possível mesmo que assim seja. Outros já vislumbram os desafios que podem enfrentar com os estudantes, as resistências, mas também o reconhecimento e o respeito. Tudo isso é possível.

Estes receios não são apenas daqueles professores que vão iniciar seus percursos na docência, já que professores experientes passam também por diferentes escolas durante sua atuação e se deparam com mudanças, novos cenários, encontros, desafios, recomeços.

Ao entrarmos em uma escola para atuar como docentes, precisamos conhecer seus sujeitos, compreender suas realidades e, gradativa e cotidianamente, nos dispormos a construir a Educação Física que acreditamos para aquele lugar. Isso pode levar tempo, às vezes anos, não depende apenas de nós e pode ser cansativo. Exigirá discussões, enfrentamentos, posicionamentos, desgastes. Por vezes o contexto poderá nos convidar a desistir. Um professor que planeja suas aulas e exige condições mínimas de trabalho parece, em determinados momentos, incomodar alguns colegas e rotinas escolares.

O que nos ajudará neste processo de legitimação? O planejamento de ensino. Nas análises desenvolvidas em minha pesquisa, identifiquei como o ato de planejar auxiliou os sujeitos a respaldar, fortalecer e argumentar suas convicções nas especificidades e nas relevâncias expressas na cultura corporal de movimento. O planejamento nos auxilia a projetar caminhos, elencar intenções, orientar o ensino.

Parece ser uma tarefa diária e constante apresentarmos aos demais sujeitos da escola as especificidades, os saberes, o nosso compromisso com a área e aquilo que necessitamos para a construção deste lugar. A valorização da Educação Física e sua legitimidade demandam enfrentamentos. Pressupõe a figura de um professor que enxerga no seu fazer docente um ato político e que esteja convicto de seu papel na formação dos estudantes.

Desafios, mas, sobretudo, sentidos da docência

Ao longo da minha pesquisa, me deparei com diferentes trajetórias e realidades escolares vividas pelos sujeitos, os quais compartilharam em suas narrativas muitas dificuldades enfrentadas no exercício de suas docências. Recordei as escolas pelas quais passei. Sim, as escolas estão repletas de desafios! Penso que nós, da Educação Física, somos constantemente provocados por diferentes segmentos: estudantes, seus responsáveis, professores, gestores, coordenadores, órgãos institucionais superiores. Inúmeros são os obstáculos encontrados neste percurso. Falta material, falta organização de espaço, falta valorização, falta respeito, falta parceria, falta diálogo...falta.

Enfim, falta mesmo muita coisa. Não pretendo, portanto, negar, tanto as adversidades inerentes ao exercício da profissão, quanto a necessidade de movimentos reflexivos, políticos e sociais para superá-las. É importante termos consciência de que não será sem desafios. O exercício da docência reside na arte do agir e planejar de modo atento à realidade.

A partir dos relatos dos sujeitos da pesquisa e da minha prática, percebemos como os estudantes são sensibilizados e afetados pelas práticas abordadas. É muito exultante quando os estudantes nos dizem que aquela aula foi muito legal, ou que desejam outras aulas com conteúdos diversos.

No percurso da pesquisa deparei-me com narrativas que reforçam, ainda que tenha que lidar com muitos desafios, os brilhos e a “fervura” presentes no ofício docente. Os sujeitos da pesquisa reforçaram a significação simbólica presente no contato cotidiano com os estudantes; o compromisso ético e político com a formação das novas gerações. É sobre conseguirmos perceber, mesmo em meio a processos obscuros e difíceis, luzes, brilhos e possibilidades que nossa profissão nos permite alcançar.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, D. I. P.; DEL-MASSO, M. C. S. (org.). **Desafios da Educação Física Escolar**: temáticas da formação em serviço no ProEF. São Paulo: Cultura Acadêmica. 2020. 170 f. 1 PDF. ISBN 978-65-86546-43-9. (Coleção IEP3, nº 8). Disponível em: <<http://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/381384>>. Acesso em: 23 jun. 2023.

ALMEIDA JÚNIOR, A. S.; OLIVEIRA, C. M.; GARIGLIO, J. A. Formação acadêmica inicial de professores/as de educação física a partir da experiência de estágio supervisionado na universidade federal de minas gerais: trânsito de/entre linguagens. Formação Docente – **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S.l.], v. 14, n. 30, p. 107-121, 2022. Disponível em: <<https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/596/328>>. Acesso em: 11 dez. 2024.

ALMEIDA JÚNIOR, A. S.; GARIGLIO, J. A.; CÔRTEZ, G. P. Mestrado Profissional em Educação Física na EEEFTO/UFGM: alguns elementos para (re)pensar relações entre universidade, escola básica e formação continuada.. In: ALMEIDA JÚNIOR, A. S.; GARIGLIO, J. A.; CÔRTEZ, G. P. (org). **Educação Física Escolar e formação continuada de professores(as)**: a experiência do PROEF/UFGM. Belo Horizonte: Incipit, 2023.

ANTUNES JÚNIOR, R. A.; ALMEIDA JÚNIOR, A. S. O avaliar na Educação Física Escolar. In: ALMEIDA JÚNIOR, A. S.; GARIGLIO, J. A.; CÔRTEZ, G. P. (org). **Educação Física Escolar e formação continuada de professores(as)**: a experiência do PROEF/UFGM. Belo Horizonte: Incipit, 2023.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. São Paulo: Vozes, 2007.

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. São Paulo: Vozes, 2014.

BAGNARA, I. C.; FENSTERSEIFER, P. E. **Educação física escolar**: política, currículo e didática. Ijuí: Editora Unijuí, 2019.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Proposições Curriculares para o Ensino Fundamental da RME-BH de Educação Física**, 2010. Disponível em: <<https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/educacao/2021/proposicoes-curriculares-ensino-fundamental-educacao-fisica.pdf>>. Acesso em: 4 jun. 2023.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Ata: 425ª Ata - Registro da Sessão Plenária Ordinária** de [13/07/2023], Edição: 6844 | 1ª Edição | Ano XXIX |. (2023). Publicada em: 16/09/2023. Disponível em: <<https://dom-web.pbh.gov.br/visualizacao/ato/425425>>. Acesso em: 29 set. 2024.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria SMED nº 252/2024**, de [23/08/2024]. Edição: 7075 | 1ª Edição | Ano XXX |. (2024a). Disponível

em: <<https://dom-web.pbh.gov.br/visualizacao/ato/446094>>. Acesso em: 29 set. 2024.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria SMED Nº 033/2024**, de [07/03/2024]. Edição: 6960 | 1ª Edição | Ano XXX |. (2024b). Disponível em: <<https://dom-web.pbh.gov.br/visualizacao/ato/435595>>. Acesso em: 29 set. 2024.

BOSSLE, F. Planejamento de ensino na educação física - uma contribuição ao coletivo docente. **Movimento**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 31–39, 2002. DOI: 10.22456/1982-8918.2635. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2635>>. Acesso em: 05 jan. 2025.

BOSSLE, F. **Planejamento de ensino dos professores de Educação Física do 2º e 3º ciclos da rede municipal de ensino de Porto Alegre**: um estudo do tipo etnográfico em quatro escolas desta Rede de ensino. 2003. 273 páginas. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) - Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/1714>>. Acesso em: 05 jan. 2025.

BRACHT, V. Educação Física: conhecimento e especificidade. In: SOUZA, E.S, VAGO, T.M. (Org.). **Trilhas e partilhas**: Educação Física na cultura escolar e nas práticas sociais. Belo Horizonte: Cultura, 1997.

BRACHT, Valter. A educação física no ensino fundamental. **Seminário Nacional do Currículo em movimento**, v. 1, p. 1-14, 2010. Disponível em: <<https://portalidea.com.br/cursos/7341cffb7deadad829f5e22f3ad3f4b8.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2023.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 15 de out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2023.

BRASIL. Câmara da Educação Superior. **Parecer CNE/CES 0079/02**, de 12 de março de 2002. Interessado: MEC/Universidade Federal de Pernambuco. Consulta sobre titulação de programa mestrado profissionalizante. (2002). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2002/pces079_02.pdf>. Acesso em: 21 mai. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, (2018a). Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/pdfs/RCSEEMG.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2023.

BRASIL. **Portaria GAB Nº 38**, de 28 de fevereiro de 2018. Brasília. (2018b). Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>>. Acesso em: 26 set. 2023.

BRASIL. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. (2018c). Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programas-encerrados/programa-residencia-pedagogica>>. Acesso em: 26 set. 2023.

BRASIL. **Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. (2024). Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>>. Acesso em: 11 nov. 2024.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro. A formação dos professores de Educação Física: quais saberes e quais habilidades? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.22, n.3, p. 87-103, mai. 2001. Disponível em: <<http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/578>>. Acesso em: 12 dez. 2024.

CALDEIRA, A. M. S., SOUSA, E. S., ZAIDAN, S. Estado do conhecimento sobre a prática pedagógica de professores de Educação Física na Rede Municipal de Educação De Belo Horizonte: 1986-2005. **Anais do XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte** Salvador – Bahia – Brasil 20 a 25 de setembro de 2009. Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2009/XVI/paper/viewFile/1572/617>>. Acesso em: 02 jan. 2025.

CALVINO, Ítalo. **As cidades invisíveis**. Folha de São Paulo, São Paulo, 19 out. 2003.

CAPARROZ, F. E.; BRACHT, V. **O tempo e o lugar de uma didática da educação física**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v.28., n.2, p.21-37, 2007. Disponível em: <<http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/53>> Acesso em: 2 jun. 2023.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, C. K. S. **PIBID e residência pedagógica: contribuições para formação do aluno de licenciatura em Educação Física**. 2019. 38 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) - Departamento de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/39426>>. Acesso em 02 abr. 2024.

DARIDO, S. C. *et. al.* A educação física, a formação do cidadão e os parâmetros curriculares nacionais, **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 17-32, 2001. Disponível em: <<https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/62579>>. Acesso em: 13 out. 2023.

DARIDO, S. C. *et. al.* **Práticas corporais: educação física: 6º a 9º anos: Manual do Professor**. São Paulo: Moderna, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 59ª. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 30ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GARIGLIO, J. A. **Fazeres e saberes pedagógicos de professores de Educação Física.** Ijuí: Unijuí, p. 30-35, 2013.

GARIGLIO, J. A. Professores de Educação Física e seus saberes docentes: a gestão do conteúdo de ensino em questão. Formação Docente – **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 4, n. 7, p. 65–84, 2018. Disponível em: <<https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/64>>. Acesso em: 01 fev. 2025.

GONZÁLEZ, F. J.; FRAGA, A. B. **Afazer da Educação Física na escola: planejar, ensinar, partilhar.** Erechim: Edelbra, 2012.

GRESSLER, Lori Alice. **Introdução à pesquisa: projetos e relatórios.** São Paulo: Edições Loyola, 2003.

IMPOLCETTO, F. M.; DARIDO, S. C. Educação Física como componente curricular da Educação Básica: aspectos legais. ALBUQUERQUE, DIP; DEL-MASSO, MCS **Desafios da educação física escolar: temáticas da formação em serviço no PROEF.** São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 14-27, 2020. Disponível em: <<https://cev.org.br/biblioteca/educacao-fisica-como-componente-curricular-da-educacao-basica-aspectos-legais/>>. Acesso em 24 out. 2023.

LAKATOS, Eva M.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica.** - 5. ed. - São Paulo: Atlas, 2003.

LARROSA, Jorge. Notas sobre experiência e o saber da experiência. In: **Tremores: escritos sobre experiência.** Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. 1. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor.** Tradução de Cristina Antunes. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LARROSA, Jorge. **El profesor artesano: materiales para conversar sobre el oficio.** Barcelona: Laertes, 2020.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Tradução Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, J. C.; SILVA, E. Finalidades educativas escolares e escola socialmente justa: a abordagem pedagógica da diversidade social e cultural. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, p. 816-840, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp1.13783>>. Acesso em: 13 out. 2023.

LIMA, L. J. S. **Práticas avaliativas na Educação Física: saberes compartilhados por narrativas docentes**. 2023. 172 folhas. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023. Disponível em: <<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/62052>>. Acesso em: 22 jan. 2025.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, N. S. **Artesanias docentes na Educação Infantil: fios que tecem o fazer pedagógico na pré-escola**. 2023. Tese. (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/274434>>. Acesso em: 12 jan. 2025.

MALDONADO, D. T.; NEIRA, M. G. Didática(s) da Educação Física escolar: colocando em evidência histórias que não se contam. **Anais do II Encontro Pensando a Educação Física Escolar. Belo Horizonte**: IFMG, (2019a). Disponível em: <<https://repositorio.usp.br/item/003121964>>. Acesso em: 11 fev. 2025.

MALDONADO, D. T.; NEIRA, M. G. A artesanaria das práticas pedagógicas da Educação Física no Ensino Médio. **Anais do XXI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do VIII Congresso Internacional de Ciências do Esporte – O que pode o corpo no contexto atual? Controle, regulação e perda de direitos como desafios para Educação Física e Ciências do Esporte**. Natal (Rn): Ufrn, (2019b). Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2019/8conice/paper/viewFile/12225/6781>>. Acesso em: 11 nov. 2024.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 109–131, 2009. Disponível em: <<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/8>>. Acesso em: 14 set. 2024.

MARCOSSI, D. T. **O ensino da técnica na Educação Física escolar: uma perspectiva de empoderamento e autonomia**. 2020. 200 folhas. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1843/34142>>. Acesso em: 12 nov. 2024.

MARQUES GONÇALVES, R. Conversas sobre práticas e currículos entre professoras: artesanaria e maneiras de fazer o cotidiano escolar. **Linguagens, Educação e Sociedade**, [S. l.], p. 23–45, 2021. DOI: 10.26694/les.v1i1.7876. Disponível em: <<https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1140>>. Acesso em: 15 ago. 2024.

MEZZETTI, C. F. R. **O fenômeno arquibancada: análise do afastamento das meninas nas aulas de Educação Física do Ensino Médio em uma escola na rede estadual de Minas Gerais**. 2020. 124 páginas. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1843/34143>>. Acesso em: 20 jul. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Referência de Minas Gerais – CRMG**, (2018a). Disponível em: <<https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/>>. Acesso em: 27 set. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. (2018b). **Portaria SEE Nº 1528, de 28 de dezembro de 2018**. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/documentos-legislacao/portaria-see-no-1528-2022/>>. Acesso em: 20 dez. 2024.

MONTEIRO, A. M. A Prática de ensino e a produção de saberes na escola. In: CANDAU, Vera Maria *et al.* **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 129-148, 2002.

MOREIRA, E. C. Características, importância e contribuições da ação de planejar para a educação física escolar. In: MOREIRA, Evando Carlos (Org.). **Educação física escolar: desafios e propostas**. 2. ed. Jundiaí, SP: Fontoura, p. 43-54, 2009.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NEIRA, M. G. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, n. 3, p. 215–223, jul. 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbce/a/m5NJPS7PQnCCxZZtCsdjsqL>>. Acesso em: 14 out. 2023.

NEIRA, M. G. BNCC de Educação Física. YouTube, 25 de fevereiro de 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=OfRz44TYaqc>>. Acesso em 27 set. 2024.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd>> Acesso em: 20 out. 2023.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/>>. Acesso em: 20 out. 2023.

NÓVOA, António. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

NUNES, M. L. F.; RÚBIO, K. O. currículo (s) da Educação Física e a constituição da identidade de seus sujeitos. **Currículo sem fronteiras**, v. 8, n. 2, p. 55-77, 2008. Disponível em: <<https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2008/vol8/no2/4.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2023.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org). **Os professores e a sua formação**, v. 2, p. 93-114, Portugal: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996. Disponível em <<https://revistas.usp.br/rfe/article/view/33579/36317>>. Acesso em 02 mai. 2024.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, p. 246, 2005.

PORTO, T. M. E. Pesquisa-ensino: relação universidade/escola e articulação teoria/prática. In: PENTEADO, Heloísa Dupas; GARRIDO, Elsa (org.). **Pesquisa-ensino: a comunicação escolar na formação do professor**, São Paulo: Paulinas, 2010.

POZZOBON, L.; SANTOS, E. A.; SILVA, M. T. Artesania e o ofício de ser professor: uma reflexão teórica. **Disciplinarum Scientia | Ciências Humanas**, Santa Maria (RS, Brasil), v. 25, n. 1, p. 29–40, 2024. DOI: 10.37780/ch.v25i1.4655. Disponível em: <<https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/disciplinarumCH/article/view/4655>>. Acesso em: 10 jan. 2025.

QUEIROZ, L. C.; SOLERA, B.; SOUZA, V. de F. M. de. Dos entraves à busca por novos caminhos no planejamento da Educação Física Escolar: Residência Pedagógica como uma ação participativa. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 13, n. 26, p. 171–186, 2021. Disponível em: <<https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/396>>. Acesso em: 12 out. 2023.

ROSÁRIO, L. F. R.; DARIDO, S. C. **A sistematização dos conteúdos da educação física na escola: a perspectiva dos professores experientes**. Motriz, Rio Claro, v.11 n.3 p.167-178, set./dez. 2005. Disponível em: <<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/78>>. Acesso em: 4 jun. 2023.

SANTOS, L.; ALMEIDA JÚNIOR, A. S. GARIGLIO, J. A. Ainda assim, a docência... Experiências formativas e reafirmação da escolha pelo magistério. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 35, n. 74, p. 679–717, 2021. DOI: 10.14393/REVEDFIL.v35n74a2021-57975. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/57975>>. Acesso em: 22 dez. 2024.

SENNETT, Richard. **O artífice**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SENNETT, Richard. **Juntos: os Rituais, os Prazeres e a Política da Cooperação**. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo**, v. 2, Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, I. B. **Experiências de formação do Programa Residência Pedagógica na Educação Física**. 2023. 81 páginas. Dissertação. (Mestrado Profissional em Educação Física) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023. Disponível em: <<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/58704>>. Acesso em: 20 jan. 2025.

SOARES, C. L. *et. al.* Metodologia do ensino da Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.

TABORDA. RANZI, Serlei M. Fischer (Org.). **História das disciplinas escolares no Brasil**: contribuições para o debate. Bragança Paulista/SP: EDUSF/CDAPH. 2003.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes Limitada, 2012.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad, 2002.

VIEIRA, R. A. G.; NEIRA, M. G.; LOPES, J. P. G. Currículo, Educação Física e docência. **Educação física e pesquisa(s)**. Tradução Belém: RFB Editora, 2022. p. 160. Disponível em: <http://rfbeditora.com/_files/ugd/baca0d_23560bd4f6544c759e06fe4e1a364874.pdf>. Acesso em: 27 set. 2023.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M.P.; VILELA, R.A.T. (orgs.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia de educação. Rio de Janeiro: DP&A, p.287–309, 2003.

ZEICHNER, Ken. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**. Santa Maria, Santa Maria, v. 35, n. 03, p. 479-503, dez. 2010. Disponível em <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2357>>. Acesso em 07 jul. 2023.

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA (PRECEPTORES)

TÍTULO DA PESQUISA: PLANEJAMENTO E AUTORIA: AS EXPERIÊNCIAS DE PRECEPTORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (2022-2024) - UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	
Nome do entrevistado: _____	
Idade: _____	
Contato do entrevistado: () _____	
Local da entrevista: _____	
Data da entrevista: _____ / _____ / _____	Hora: _____ : _____
Nome do entrevistador: Natália de Sousa Araújo	
I. HISTÓRIA DE VIDA E FORMAÇÃO	
Onde nasceu?	
Em qual(is) escola(s) você estudou na Educação Básica? Como foram as suas experiências escolares como aluno?	
Qual a sua relação, enquanto aluno da Educação Básica, com a Educação Física?	
O que te motivou a fazer graduação em Educação Física?	
Por que a escolha pela Educação Física Escolar?	
Em qual instituição se formou? Há quanto tempo? Como foi o curso?	
Durante a graduação, participo de projetos que te aproximaram da Educação Básica?	
Após a graduação, houve outros investimentos na sua formação?	
II. SOBRE O ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA TRAJETÓRIA DOCENTE	
Há quanto tempo você atua na docência de Educação Física?	
Como foi o início de sua docência? Quais os desafios enfrentados?	
Em qual/quais instituições de ensino você trabalhou/trabalha?	
Há quanto tempo leciona na atual Instituição de ensino?	
Há na escola onde atua um currículo ou planejamento que orienta suas atividades anualmente?	
Na escola na qual você é preceptor/a, leciona Educação Física para qual/quais anos de ensino?	

Como são os estudantes dos anos que você leciona? De que forma veem e participam das aulas?
Os professores escolhem/escolhiam com quais turmas irão/iriam trabalhar? Como é/era feita essa organização?
III. SOBRE SER PRECEPTOR DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA
Como foi o processo seletivo para ser preceptor/a no Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal de Minas Gerais? O que te motivou a participar do Programa?
Como foi a sua relação com os residentes?
A participação no Programa alterou sua rotina no contexto escolar? Se sim, alterou de qual/quais forma/s?
Como a escola na qual você trabalha se comportou/percebeu a presença do Programa na Escola?
Como avalia a relação entre a Universidade e o seu contexto de trabalho?
IV. PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR
Como foi o início de sua docência com relação ao planejamento do ensino da Educação Física?
Qual/quais são os conteúdos da Educação Física trabalhados por você?
Como você planeja as suas unidades didáticas?
De que maneira avalia seus conteúdos?
Há utilização, como referência, de algum critério ou documento norteador para esta organização? Qual/quais?
De que forma você organiza o ensino da Educação Física considerando as especificidades de cada ano escolar?
Quais são as fontes consultadas por você para auxiliar no planejamento das aulas? O que você toma como referência para a construção do seu planejamento?
Essas fontes utilizadas por você hoje, são as mesmas que acessava antes? Como foram se modificando?
Há construção coletiva do planejamento junto aos demais professores da escola? Se sim, de qual/quais áreas?
Fatores externos às suas aulas interferem no seu planejamento? Com qual frequência?
Consegue, de alguma maneira, se planejar para as possíveis intercorrências?

Acredita que há desafios no ato de planejar o ensino da Educação Física? Se sim, qual/quais são os desafios que você identifica?

Como foi planejar o ensino tendo a presença dos residentes do Programa? De que maneira os residentes atuaram com você na construção dos planejamentos?

Acredita que, de alguma maneira, o Programa contribuiu para a sua formação continuada? Se sim, de qual/quais formas?

V. FINALIZAÇÕES

O entrevistado será perguntado se gostaria de acrescentar algo que considere importante. Para cada entrevistado é possível que algumas perguntas se desdobrem para um nível maior de detalhamento.

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA (RESIDENTES)

TÍTULO DA PESQUISA: PLANEJAMENTO E AUTORIA: AS EXPERIÊNCIAS DE PRECEPTORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (2022-2024) - UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	
Nome do entrevistado: _____	
Idade: _____	
Contato do entrevistado: () _____	
Local da entrevista: _____	
Data da entrevista: ____/____/____	Hora: ____:____
Nome do entrevistador: Natália de Sousa Araújo	
I. HISTÓRIA DE VIDA E FORMAÇÃO	
Onde nasceu?	
Em qual(is) escola(s) você estudou na Educação Básica? Como foram as suas experiências escolares como aluno?	
Qual a sua relação, enquanto aluno da Educação Básica, com a Educação Física?	
O que te motivou a fazer graduação em Educação Física?	
Por que a escolha pela Educação Física Escolar?	
Quais seus maiores anseios após sua formação? E receios?	
II. SOBRE SUA PRESENÇA NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA	
Como foi o processo seletivo para ser residente do Programa Residência Pedagógica?	
O que te motivou a participar do Programa?	
A participação no Programa alterou sua conduta enquanto um professor em formação? Se sim, alterou de qual/quais forma/s?	
Qual seu nível de participação e envolvimento nas ações de organização e planejamento dos conteúdos?	
III. O ATO DE PLANEJAR COMO RESIDENTE DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA	
Para você, o que é planejar o ensino dos conteúdos da Educação Física escolar?	

Como foi a experiência de planejar os conteúdos da Educação Física escolar na escola na qual você é residente?

Sob a perspectiva do processo de construção do planejamento, acredita que o Programa contribuiu com a sua formação? Se sim, de que maneira?

IV. FINALIZAÇÕES

O entrevistado será perguntado se gostaria de acrescentar algo que considere importante. Para cada entrevistado é possível que algumas perguntas se desdobrem para um nível maior de detalhamento.

APÊNDICE C – UNIVERSO DA PESQUISA: OS SUJEITOS

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (2022-2024)		
ESCOLA ESTADUAL ANITA BRINA BRANDÃO	ESCOLA MUNICIPAL OSWALDO FRANÇA JÚNIOR	ESCOLA MUNICIPAL HILDA RABELLO MATTÁ
PRECEPTOR	PRECEPTORA	PRECEPTOR
Professor Mestre Guilherme de Souza Lima Oliveira	Professora Doutora Gyna de Ávila Fernandes	Professor Mestre Diego Tavares Marcossi
RESIDENTES PARTICIPANTES DA PESQUISA	RESIDENTES PARTICIPANTES DA PESQUISA	RESIDENTES PARTICIPANTES DA PESQUISA
Luiz Felipe de Moura	Carolina Mesquita de Moraes	Anna Victória Fonseca Santos Cândido
Rafaela Alves Ferreira	Daniel Cardoso Bahia	Arthur de Moura Rocha
Rívia Rafaelle de Souza André	Maiara Cristini Justino de Oliveira	
Vinicius Mateus Silva Vidigal		

APÊNDICE D – UNIDADES DIDÁTICAS DESENVOLVIDAS

UNIDADES DIDÁTICAS DESENVOLVIDAS - EF - PRP - UFMG (2022-2024)	
ESCOLA ESTADUAL ANITA BRINA BRANDÃO	
• Festival de Danças; • Jogos Escolares na Escola Estadual Anita Brina Brandão; • Ressignificando Espaços Escolares.	
ESCOLA MUNICIPAL OSWALDO FRANÇA JÚNIOR	
• O mundo das lutas: sua diversidade de sentidos e movimentos; • Os sentidos no Circo e os sentidos do Circo; • A cápsula do tempo como possibilidade de expressão e escuta; • Festival de Danças “Obrigado, Nordeste!”; • “Liga do Oswaldo”.	
ESCOLA MUNICIPAL HILDA RABELLO MATTA	
• Os esportes adaptados na Educação Física escolar; • Esportes Alternativos (Rugby, Frisbee e Futebol Gaélico).	

**ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
PRECEPTORES**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: “PLANEJAMENTO E AUTORIA: AS EXPERIÊNCIAS DE PRECEPTORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (2022-2024) - UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS”

Orientadora de pesquisa: Meily Assbú Linhales

E-mail: meily_linhales@yahoo.com.br Tel: 31 991850722

Pesquisadora Responsável: Natália de Sousa Araújo

E-mail: nataliadesousa.a@gmail.com Tel: 31 988728708

Você, preceptor/a do Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal de Minas Gerais, está sendo convidado/a a participar como voluntário/a do projeto de pesquisa “PLANEJAMENTO E AUTORIA: AS EXPERIÊNCIAS DE PRECEPTORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (2022-2024) - UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS” sob responsabilidade da pesquisadora Natália de Sousa Araújo, sob orientação da professora Dra. Meily Assbú Linhales. O objetivo da pesquisa é compreender de que maneira os professores do Núcleo de Educação Física do Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal de Minas Gerais organizam e planejam os conteúdos específicos da Educação Física escolar. As entrevistas acontecerão de acordo com o roteiro estabelecido, sendo que há uma previsão de que aconteça com duração média de uma ou duas horas, destacando que você estará à vontade para contar as suas experiências e realizar pausas durante a nossa conversa. Se estiver de acordo, marcaremos o melhor dia e horário, mediante sua disponibilidade, para que possamos realizar a entrevista presencialmente. Se autorizar, iremos gravar nossa conversa, transcrevê-la e submetê-la à sua avaliação. Os dados obtidos ficarão armazenados sob a posse do pesquisador por cinco anos após o término da pesquisa e, posteriormente, serão excluídos.

Além disso, o/a pesquisador/a poderá fazer pausas na entrevista ou transferi-la para um outro dia, se assim for necessário, e, inclusive, o/a entrevistado/a poderá desistir a qualquer momento. Você poderá realizar quaisquer modificações que considerar necessárias. É importante esclarecer que não haverá nenhum tipo de custo para a sua participação, e também não está prevista remuneração de nenhum tipo para tal. Em caso de danos resultantes de sua participação na pesquisa, você poderá buscar indenização nos termos da Resolução nº466/12. A pesquisa apresenta risco considerado baixo, que pode ser: cansaço ou aborrecimento ao responder a entrevista; constrangimento ao se expor durante a entrevista; desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante as gravações, por meio de áudios, da entrevista; desconforto; sentimento de timidez e/ou desconforto para relatar aspectos subjetivos e/ou do cotidiano e sentir insegurança sobre a divulgação da identidade e o uso das informações; medo de não saber responder. Esses riscos procurarão ser mitigados ao proporcioná-los os esclarecimentos necessários sobre a pesquisa e sobre a metodologia da entrevista. Caso haja dúvidas gerais ou necessite de maiores esclarecimentos sobre a pesquisa, fique à vontade para nos contatar por meio dos endereços fornecidos neste termo. Além disso, ficam disponíveis informações de caráter ético com o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP), situado na Avenida Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2º andar, sala 2005, campus Pampulha, Belo Horizonte, MG, Brasil, CEP: 31270--901. E-mail: coep@prpq.ufmg.br. Telefone: 34094592.

Participante:

Eu, _____, preceptor/a do Programa Residência Pedagógica da UFMG, li e compreendi as informações fornecidas acerca dos procedimentos da pesquisa. Ao assinar este termo, não estou desistindo de quaisquer direitos meus. Uma via deste termo me foi dada. Por estar de acordo com as condições do estudo, como descritas, aceito participar da pesquisa “PLANEJAMENTO E AUTORIA: AS EXPERIÊNCIAS DE PRECEPTORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (2022-2024) - UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS” e compreendo que posso retirar meu consentimento e interromper minha participação a qualquer momento, sem penalidade ou perda de benefício.

_____ de _____ de _____.

Assinatura do/a preceptor/a

Pesquisadores:

Nós garantimos que este termo de consentimento será seguido e que responderemos a quaisquer questões que o participante apresentar da melhor maneira possível.

_____ de _____ de _____.

Orientadora: Meily Assbú Linhales

Pesquisadora Responsável: Natália de Sousa Araújo

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**RESIDENTES****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Título da Pesquisa: “PLANEJAMENTO E AUTORIA: AS EXPERIÊNCIAS DE PRECEPTORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (2022-2024) - UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS”

Orientadora de pesquisa: Meily Assbú Linhales

E-mail: meily_linhales@yahoo.com.br Tel: 31 991850722

Pesquisadora Responsável: Natália de Sousa Araújo

E-mail: nataliadesousa.a@gmail.com Tel: 31 988728708

Você, residente do Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal de Minas Gerais, está sendo convidado/a a participar como voluntário/a do projeto de pesquisa “PLANEJAMENTO E AUTORIA: AS EXPERIÊNCIAS DE PRECEPTORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (2022-2024) - UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS” sob responsabilidade da pesquisadora Natália de Sousa Araújo, sob orientação da professora Dra. Meily Assbú Linhales. O objetivo da pesquisa é compreender de que maneira os professores do Núcleo de Educação Física do Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal de Minas Gerais organizam e planejam os conteúdos específicos da Educação Física escolar. As entrevistas acontecerão de acordo com o roteiro estabelecido, sendo que há uma previsão de que aconteça com duração média de uma ou duas horas, destacando que você estará à vontade para contar as suas experiências e realizar pausas durante a nossa conversa. Se estiver de acordo, marcaremos o melhor dia e horário, mediante sua disponibilidade, para que possamos realizar a entrevista presencialmente. Se autorizar, iremos gravar nossa conversa, transcrevê-la e submetê-la à sua avaliação. Os dados obtidos ficarão armazenados sob a posse do pesquisador por cinco anos após o término da pesquisa e, posteriormente, serão excluídos.

Além disso, o/a pesquisador/a poderá fazer pausas na entrevista ou transferi-la para um outro dia, se assim for necessário, e, inclusive, o/a entrevistado/a poderá desistir a qualquer momento. Você poderá realizar quaisquer modificações que considerar necessárias. É importante esclarecer que não haverá nenhum tipo de custo para a sua participação, e também não está prevista remuneração de nenhum tipo para tal. Em caso de danos resultantes de sua participação na pesquisa, você poderá buscar indenização nos termos da Resolução nº466/12. A pesquisa apresenta risco considerado baixo, que pode ser: cansaço ou aborrecimento ao responder a entrevista; constrangimento ao se expor durante a entrevista; desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante as gravações, por meio de áudios, da entrevista; desconforto; sentimento de timidez e/ou desconforto para relatar aspectos subjetivos e/ou do cotidiano e sentir insegurança sobre a divulgação da identidade e o uso das informações; medo de não saber responder. Esses riscos procurarão ser mitigados ao proporcioná-los os esclarecimentos necessários sobre a pesquisa e sobre a metodologia da entrevista. Caso haja dúvidas gerais ou necessite de maiores esclarecimentos sobre a pesquisa, fique à vontade para nos contatar por meio dos endereços fornecidos neste termo. Além disso, ficam disponíveis informações de caráter ético com o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP), situado na Avenida Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2º andar, sala 2005, campus Pampulha, Belo Horizonte, MG, Brasil, CEP: 31270--901. E-mail: coep@prpq.ufmg.br. Telefone: 34094592.

Participante:

Eu, _____, residente do Programa Residência Pedagógica da UFMG, li e compreendi as informações fornecidas acerca dos procedimentos da pesquisa. Ao assinar este termo, não estou desistindo de quaisquer direitos meus. Uma via deste termo me foi dada. Por estar de acordo com as condições do estudo, como descritas, aceito participar da pesquisa “PLANEJAMENTO E AUTORIA: AS EXPERIÊNCIAS DE PRECEPTORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (2022-2024) - UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS” e compreendo que posso retirar meu consentimento e interromper minha participação a qualquer momento, sem penalidade ou perda de benefício.

_____ de _____ de _____.

Assinatura do/a residente

Pesquisadores:

Nós garantimos que este termo de consentimento será seguido e que responderemos a quaisquer questões que o participante apresentar da melhor maneira possível.

_____ de _____ de _____.

Orientadora: Meily Assbú Linhales

Pesquisadora Responsável: Natália de Sousa Araújo