

ARTIGO ORIGINAL

OS FAZERES PEDAGÓGICOS DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PRECEPTORAS DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Cícero Bruno Moura de Souza
Richardson Dylsen de Souza Capistrano
Sávia Maria da Paz Oliveira Lucena
Marla Maria Moraes Moura

Resumo: Os fazeres pedagógicos do educador se concebem pela apropriação dos vários saberes docentes já adquiridos. Esses fazeres são manifestados na atuação em sala, de acordo com todas as peculiaridades da comunidade e instituição de ensino. A Residência Pedagógica (PRP) trata-se de um programa de aperfeiçoamento da docência de licenciandos, no processo, residentes elaboram e executam atividades didáticas, orientados por professores e preceptores. Acerca dos fazeres e saberes pedagógicos de professoras de Educação Física, formulou-se como objetivo geral: investigar através do relato pessoal e oral de atuação docente, como são e estão construídos os fazeres pedagógicos singulares das preceptoras do PRP Núcleo Educação Física - IFCE campus Juazeiro do Norte-CE. O estudo caracteriza-se como descritivo, de caráter qualitativo, utilizou-se a entrevista semiestruturada com as três preceptoras do programa, a interpretação dos dados deu-se por meio de Análise de conteúdo. De acordo com as preceptoras, os resultados registrados expõem que a Educação Física é um componente curricular único; a seleção de conteúdos precisa combinar atividades em sala e fora dela; as tarefas práticas e coletivas são mais vantajosas quanto a eficácia da aprendizagem; e que a rotinização das aulas demonstra um melhor proveito do processo ensino-aprendizagem. Como considerações finais, constatou-se que: determinações curriculares baseadas na regionalidade pelos órgãos mantenedores das escolas; experiência, ou falta da mesma, na condução de práticas específicas nas aulas, bem como o domínio da teoria; a sequência metodológica das aulas e o estabelecer de rotinas conceberam a construção dos fazeres pedagógicos das três preceptoras.

Palavras-chave: Fazeres pedagógicos. Educação Física. Preceptoras. Residência Pedagógica.

THE PEDAGOGICAL PRACTICES OF PHYSICAL EDUCATION PRECEPTOR
TEACHERS OF THE PEDAGOGICAL RESIDENCY PROGRAM

Abstract: The educator's pedagogical practices are conceived by the appropriation of the various teaching knowledges already acquired. These practices are manifested in the performance in the classroom, according to all the peculiarities of the community and the educational institution. The Pedagogical Residency is a program that aims to improve the teaching of undergraduate students in process, called residents, in which they design and carry out didactic activities, while guided by preceptors. Researching about the pedagogical knowledge and practices of Physical Education teachers for this study, the general objective was to investigate through the personal and oral report of teaching performance, how the unique pedagogical practices of the Physical Education preceptors of the program at the Federal Institute- campus *Juazeiro do Norte-CE* are built. The methodology chosen to achieve this objective was the semi-structured interview with the three preceptors of the program, and the data interpretation was done through Content Analysis. According to the preceptors, the recorded results show that Physical Education is a unique curricular component; the selection of content needs to combine activities inside and outside the classroom; practical and collective tasks are more advantageous in terms of learning effectiveness; and that the routinization of classes demonstrates a better use of the teaching-learning process. Final considerations, it was found that the curriculum determinations based on regionality by the schools' governing bodies; experience, or lack

thereof, in conducting specific practices in class, as well as mastering theory; the methodological sequence of classes and the establishment of routines conceived the construction of the pedagogical activities of the three preceptors.

Keywords: Pedagogical practices. Physical Education. Preceptors. Pedagogical Residency.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Física pode ser entendida como uma disciplina obrigatória integrante do currículo escolar, isto é, um componente curricular que dentro dos limites de transmissão do conhecimento contribui para a educação intelectual, moral e motora dos estudantes por meio das diversas formas de expressão corporal.

Professores dessa disciplina podem agir como difusores de práticas corporais tematizadas, aliados a outros componentes curriculares, promotores de hábitos saudáveis e qualidade de vida, além de contribuírem para uma formação de um cidadão crítico e autônomo. Logo, é deduzível que todas essas alternativas, em prol da laboração, estejam apoiadas em processos de construção dos fazeres e saberes.

Tais particularidades tendem a ser construídos de diversas maneiras. Isso nos permite indagar que o agir profissional de professores e professoras de Educação Física sofrem influências da cultura, do contexto regional, dos ideais difundidos em nossa sociedade, dos estudos na área, da própria didática, das relações interdisciplinares, da afetividade entre os pares e principalmente do interior das escolas. Portanto, para além da formação.

Nesse ponto, estudantes de cursos de licenciatura usufruem de práticas no campo do magistério que possibilitam a posse de uma bagagem de conhecimentos pedagógicos necessários para o exercício da profissão. As disciplinas de estágio supervisionado, e as práticas como componentes curriculares são exemplos conexos dessas práticas, além dos programas de aperfeiçoamento, que não necessariamente fazem parte da grade curricular.

O Programa Residência Pedagógica (PRP) por exemplo, objetiva aperfeiçoar a formação dos residentes através das imersões dos acadêmicos nas escolas de educação básica, ainda no decorrer do curso superior. E nas escolas onde as atividades acontecem, os residentes são guiados e supervisionados pelos preceptores, professores de uma disciplina específica na escola-campo (IFCE, 2018).

O objetivo geral do presente artigo é conhecer a rede de saberes e os presentes fazeres pedagógicos de três preceptoras do PRP de Educação Física do IFCE campus Juazeiro do Norte 2018/2020. E para alcançá-lo foram definidos como objetivos específicos: apontar que conteúdos são selecionados bem como a razão de serem escolhidos; e entender como se dá a sequência metodológica das aulas, inclusive as atividades educacionais predominantes.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Os fazeres e saberes pedagógicos na qualidade que envolve a transmissão de conhecimentos e o ensino de habilidades e competências por professores de Educação Física da rede pública de educação básica, tornam-se elementos essenciais no exercício da profissão.

Supondo que esses elementos tendem a ser construídos durante toda a carreira do(a) professor(a), as experiências vividas no ambiente sociocultural e a educação informal estão inseridas nos eventos principais da profissionalização docente. Então, a construção dos fazeres e saberes pedagógicos de professores, no geral, começa a partir das experiências anteriores a formação inicial e permanecem sendo construídos ao longo da formação continuada e autoformação.

A Educação Física seria assim concebida tal e qual uma disciplina escolar sem saberes superiores, isto é, conhecimentos diferentes da língua nativa e matemática tidos com maior ênfase avaliativa e julgados mais necessários para a vida em sociedade e desenvolvimento do país. Por este motivo, professores de Educação Física sempre lutaram pela legitimação do componente curricular. Embora seja sabido que cada matéria na escola possui sua inteligibilidade e influencie significativamente qualquer estudante, a Educação Física enquanto área do conhecimento fica subentendida como ausente de abstração, assuntos livrescos e não relacionados com o cotidiano ou a vida prática (GARIGLIO, 2013). Uma visão contrária do que de fato é a profissionalização de qualquer professor.

Diante da ampla profissionalização dos professores, a formação inicial é um constituinte fundamental. Na carreira docente, a atuação na educação básica deve

[...] levar em conta os princípios pedagógicos estabelecidos nas normas curriculares nacionais: a interdisciplinaridade, a transversalidade e a contextualização, e a integração de áreas em projetos de ensino, que constituem hoje mandados ou recomendações nacionais (MELLO, 2000, p. 102).

Para tanto, a formação inicial enquanto licenciatura pode ser, sem acréscimos, o constituinte que resultou na relação direta estabelecida no trabalho dos docentes, seja na escola, na sala de aula, especificamente. Contudo, a formação inicial é apenas uma fração do que denominamos saber dos professores, os quais se manifestam como um conglomerado de outros saberes adquiridos no decorrer do desenvolvimento profissional ao longo da carreira docente.

O saber dos professores, também denominado saber docente, vai se formando proveniente de vários outros saberes diferentes. O *saber docente* (um saber plural, isto é, formado pela mistura de vários outros), então, se estabelece por meio das relações com outros saberes, que são: os *saberes disciplinares* (correspondentes aos variados campos do conhecimento, dispostos na nossa sociedade e integrados as universidades em forma de disciplinas), *curriculares* (que se apresentam na forma de programas escolares; métodos, conteúdos, objetivos e discursos definidos pela instituição escolar, para a formação de seus estudantes), *profissionais* (o agrupamento composto pelos saberes científicos e pedagógicos transmitidos pelas instituições de educação básica e de ensino superior voltados para a formação científica ou erudita do professor) e *experenciais* (que são o saber-ser e saber-fazer desenvolvidos a partir da experiência individual e coletiva em seu ambiente de/e trabalho cotidiano sob a forma de *habitus* e habilidades) (TARDIF, 2010). Embora habitem um lugar estratégico entre o saber social, o saber docente costuma ser menosprezado pela nossa comunidade, isso reflete na Educação Física escolar e nos saberes que ela transmite.

Um aspecto visível na História do Brasil e que refletiu na formação inicial docente, foi de fato a Educação Física brasileira ter seu desenvolvimento iniciado no período imperial. Desse ponto até a década de 1970, os modelos militaristas, higienistas e esportivistas da disciplina predominaram no contexto escolar, fazendo-a um instrumento de exclusão baseado na boa performance motora. Contudo na década de 80, com o retorno gradual da democracia, ocorreu um “questionamento da situação estabelecida nos períodos anteriores”, isto ocasionado pela “percepção de uma situação de crise no setor educacional, e por uma radical mudança de discursos e de referenciais conceituais na Educação Física, caracterizando uma verdadeira crise de identidade”. (BETTI, 1991, p. 116). Neste contexto começam a surgir diferentes perspectivas para a formação em Educação Física (para a atuação escolar), como a Psicomotricidade, a Humanista, Crítico-superadora, Desenvolvimentista, entre outras (DAOLIO, 1998).

Cumprе evidenciar que a formação docente também passou por transformações ao longo desse contexto histórico. Nesse sentido, Severo (2016) relata que a discussão concernente aos saberes docentes no quadro das políticas educativas para a formação inicial de professores que atuarão na Educação Básica (grifo nosso), inicia-se

desde o final dos anos de 1980, quando diversos países, a começar pelos Estados Unidos e, posteriormente, envolvendo os europeus e das Américas Central e do Sul, empreenderam reformas na formação de professores para a Educação Básica, a partir do pressuposto de que a atividade do ensino exige a constituição de uma base de conhecimentos composta por saberes plurais construídos, sistematizados, regulados e mobilizados a partir de demandas concretas da escola (p. 262).

Perspectivando atende e adequara formação inicial em Educação Física com os novos saberes pertinentes a área, a Resolução CFE nº 03/87 conferiu a flexibilidade reivindicada pela vigência do currículo mínimo (NUNES; ARAÚJO, 2015), substituído por áreas de conhecimento, conteúdo identificador da área, conteúdo de natureza técnico-científica, ampliação da carga horária mínima para 2880 horas, tempo mínimo de integralização curricular (SILVA; SOUZA, 2010) e dividindo a formação em Bacharelado (Não-Escolar - academias, clubes, centros comunitários/condomínios e etc) e Licenciatura (Educação Escolar - pré-escolar, 1º, 2º e 3º graus) e Não-Escolar (BRASIL, 1987).

Com esses saberes associados a fundamentação científica contida na disciplina, observamos as primeiras características mecânicas, biológicas e psicológicas do objeto estudado pela Educação Física escolar que é o movimentar-se humano. Porém, concordando com Bracht (1999), há nela também entendimento do fenômeno histórico cultural. Logo, apenas reconhecer o movimento humano por seu impacto lógico no conjunto de manifestações culturais atuais, transformam os indivíduos em simples reprodutores bendizentes da indústria cultural.

Sendo assim, o estudo de teorias, como a de abordagens pedagógicas, por exemplo, integra a formação inicial de licenciandos em Educação Física. A possível escolha de uma delas pode guiar o desenvolvimento das próprias aulas, pois a conduta sugerida pelas abordagens convenientemente influencia o estabelecer do *habitus* profissional.

O *habitus* tem origem no processo de socialização dos agentes sociais [...] que tem como resultado um longo e interminável processo de aprendizagem das relações sociais em que esses agentes irão assimilar normas, valores, crenças do grupo e da sociedade da qual fazem parte. [...] Assim, os professores, ao longo do seu processo de socialização, constroem um sistema de disposições - atitudes, percepções, sentimentos, ações e modos de pensar a vida em sociedade e sua profissão - que é internalizado e que funciona como princípio para determinar suas ações, percepções e reflexões (BASEI; BENDRATH, 2016, p. 320).

O *habitus* profissional dos professores representa a própria rotina no conduzir das aulas, expressa sua percepção da realidade. São fundamentados nessa rotina que boa parte das

aulas podem ser planejadas e colocadas em prática pelos professores. Logo, a partir dessa prática em sala é encontrada a atuação docente, isto é, os fazeres pedagógicos.

A respeito dos fazeres pedagógicos, estes associam-se a escola e suas peculiaridades, enquanto detentora de funções socializadoras dos *saberes culturais* (conhecimentos produzidos e acumulados por várias gerações) historicamente produzidos pela humanidade e, os professores têm à tarefa delicada de apropriarem-se destes e demais saberes, além de os transmitirem para a educação dos discentes (SILVA; FARIAS, 2009). Ainda por cima, os fazeres pedagógicos compreendem além da transmissão de conhecimentos, a assimilação dos mesmos. Assim, o fazer pedagógico tem relação direta com os processos e tarefas da Didática, componente ideológico e técnico da pedagogia escolar (LIBÂNEO, 2002). Portanto, concordando com esses três autores, podemos definir fazeres pedagógicos como a apreensão e apropriação dos vários saberes docentes, adquiridos na formação inicial e continuados ao longo da carreira profissional, assim como pô-los em prática na sala de aula ou fora dela, diante de todas as particularidades ideológicas, estruturais, socioculturais e políticas da comunidade que constitui a instituição de ensino.

Como a terminologia sugere, a formação inicial em licenciatura é apenas o ponto de partida da carreira docente. Em virtude do processo de construção dos fazeres e saberes pedagógicos de professores, precisamos salientar a inclusão dos fenômenos, autoformação e formação continuada no desenvolvimento profissional dos mesmos ao longo da carreira.

Para Pineau (1999), a autoformação é a capacidade que um indivíduo desenvolve de formar a si mesmo, dentro de uma perspectiva educativa autônoma e que ultrapassa os meios e modos particulares de aprendizagem. E de acordo com Sansolotti e Coelho (2019, p. 218), a formação continuada “[...] é o processo pelo qual os professores, que já passaram por uma formação inicial, buscam ou constroem o conhecimento, seja como forma de aperfeiçoamento, seja como reciclagem, seja como desenvolvimento profissional, pessoal e institucional”. Esses fenômenos, a autoformação e a formação continuada se mostram cruciais nesta discussão, devido ao exercício da autonomia de professores estar ligado a maneira que os mesmos ensinam. Se o docente aprimora sua maneira de ensinar, à medida que aprende com a própria inserção no ambiente de trabalho, este também edifica sua própria maneira de ser.

Para Nóvoa (2000) o saber dos professores tem total relação com a construção de identidades, pois há nesse processo apropriação da história pessoal e profissional que

precisam de tempo para as identidades serem refeitas, assimilarem mudanças e acomodarem inovações. Então, a construção de identidade do(a) professor(a) compartilha semelhanças com a construção de fazeres e saberes pedagógicos, no que se depreende enquanto desenvolvimento profissional docente.

Inicialmente, a autoformação consegue acontecer mesmo durante a formação inicial. Um bom exemplo a ser destacado é o estágio supervisionado, disposto em matrizes curriculares e obrigatório nos cursos das instituições de ensino superior como informa a Lei Nº 11.788, de 25 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008). Destacando principalmente as licenciaturas, o estágio é uma atividade que permite os futuros licenciados usufruírem da prática pedagógica, para descobrirem afinidades e desenvolverem-se profissionalmente.

Tratando-se de currículo, dessa vez da Instituição de Ensino Superior (IES), onde diversos procedimentos de formação inicial compõem uma parte efetiva do processo de formação continuada e autoformação de professores, atividades complementares aos acadêmicos também podem coadjuvar com a qualidade do desenvolvimento profissional. Eventos tais como seminários e palestras, do mesmo modo, os grupos de estudo e programas de aperfeiçoamento, se mostram capazes de beneficiar fazeres e saberes pedagógicos.

No período em que os acadêmicos cursam a licenciatura, além das disciplinas obrigatórias e optativas, outras atividades complementares podem vir a ser um dos constructos dos fazeres e saberes pedagógicos dos futuros professores. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa Residência Pedagógica (PRP) são os assim chamados, programas de aperfeiçoamento da docência para acadêmicos.

Nesses programas existem a figura do(a) professor(a) responsável por acompanhar o(a) discente em sua atuação na escola vinculada a IES. Tal professor(a) colabora com a educação significativa do(a) acadêmico(o), no que diz respeito ao exercício da profissão, além de contribuir consigo mesmo(a) no aprimoramento de competências, habilidades e profissionalidade docente. Vale ressaltar cada programa tem seu núcleo na IES, embora o processo apreciável ocorra nas Escolas-Campo (CAPES, 2018; IFCE, 2018)

Então, o PRP integra as escolas de educação básica com a IES. Ao serem guiados, os residentes aplicam seus conhecimentos adquiridos, põem em prática a futura profissão e contribuem com o aprendizado da sociedade.

Posto isto, fazem parte dos objetivos do PRP:

I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias; II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica; III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores. IV. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (CAPES, 2018, p.1).

Colaborando com as redes públicas de educação básica e sendo acompanhado pelo preceptor, o residente imerge nas escolas-campo, planeja e executa intervenções pedagógicas estimulando a articulação entre teoria e prática, interagindo em toda dimensão escolar.

O PRP ainda permite aos residentes a elaboração e execução de um projeto de intervenção próprio, um plano que vai além de atividades esportivas. Usufruindo apenas da Educação Física ou juntando-a com outras matérias escolares, os projetos têm intuito de contribuir com a legitimação da disciplina, assim como estabelecer uma nova forma de pensar a Educação Física, seus propósitos e reforços.

Os projetos de intervenção podem refletir na formação profissional dos residentes, visto que prezem por excelência. Focando constantemente na educação intelectual, moral e motora dos estudantes, para as regências (prática docente dos residentes) se torna necessário o domínio de conhecimentos no contexto práxis (teoria combinada a prática ou vice-versa) para o alcance da aprendizagem integral nas atividades deste programa.

Estejamos falando de construção de fazeres e saberes, construção de identidade e desenvolvimento profissional de professores, enquanto mencionamos suas autoformação e formação continuada, precisamos evidenciar as experiências de vida e o ambiente sociocultural como parte integrante desses decursos. Na intenção de assegurar um ensino de maior qualidade, nesse movimento permanente de aperfeiçoamento de fazeres e saberes pedagógicos, os professores de Educação Física investem não apenas em si mesmos, mas também em experiências, no ambiente sociocultural e com certeza, na sua prática de ensino.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Caracterizou-se com um estudo descritivo, de caráter qualitativo, a presente investigação possibilitou conhecer como são e estão construídos os fazeres pedagógicos singulares das preceptoras do PRP Núcleo Educação Física - IFCE *campus* Juazeiro do Norte. Esta pesquisa desenvolveu-se a partir de dados coletados por entrevista semiestruturada, cujo relato pessoal e oral de atuação docente fora transcrito na íntegra e submetido ao processo de Análise de conteúdo; um conjunto de técnicas que sistematizam os argumentos de uma mensagem, para a interpretação e compreensão do discurso (BARDIN, 1977).

Foram entrevistadas três professoras de Educação Física da rede pública de educação básica de Juazeiro do Norte, com idades entre 32 e 38 anos. Sendo todas elas licenciadas em Educação Física pelo IFCE, e docentes atuantes há 9 anos; a primeira atua pela Secretaria Municipal de Educação de Juazeiro do Norte (SME-PMJN), a segunda atua pela SME-PMJN e Secretaria da Educação Básica do Ceará (SEDUC) e a terceira atuante pela SEDUC.

Para investigar a constituição dos fazeres pedagógicos das preceptoras 1, 2 e 3, foram feitas 7 perguntas, divididas em 4 categorias determinadas a priori. Isso posto, as categorias e suas respectivas perguntas, analisam contiguamente os quesitos: Educação Física comparada com outras disciplinas (você considera que a disciplina de Educação Física possui funções educativas diferentes das demais?), afinidade com os conteúdos selecionados (quais conteúdos você seleciona? E possui afinidades com os tais?), tarefas predominantes nas aulas (quais tarefas predominam nas suas aulas? E o que você considera necessário à sua maneira de ensinar?) e a sequência metodológica das aulas (como se dá a sequência metodológica das suas aulas de Educação Física? E o que considera de suma importância para alcançar a efetividade do seu trabalho docente?), respectivamente.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inclinando-se para as práticas de ensino das preceptoras do PRP, tentou-se encontrar singularidades importantes no processo de construção dos fazeres e saberes pedagógicos dessas profissionais. Assim, todas as perguntas possuíam relação direta com as atividades da profissão, levando em conta os componentes naturais da disciplina e o modo de ensinar de cada uma.

Para o início da entrevista, perguntou-se: “você considera que a disciplina de Educação Física possui funções educativas diferentes das demais?” e também foi pedido para as preceptoras justificarem suas respostas. Seguem as respostas:

Sim. A Educação Física, ela tem um diferencial, porque ela não trabalha somente o conteúdo teórico, ela vai trabalhar todo um conteúdo cognitivo, socioafetivo em forma do movimento, através do movimento. O diferencial entre as outras disciplinas, é que as outras disciplinas, elas não envolvem o movimento para aprendizagem e a Educação Física foca no movimento, para que haja uma aprendizagem (Preceptora 1).

Sim. Se o professor, ele trabalha dentro da sua proposta curricular essa transdisciplinaridade, para que o aluno, ele consiga além dos conteúdos acadêmicos compreendê-los como aspectos para sua vida, para melhoria da sua qualidade de vida, a disciplina tem essa função, ela permite essa evolução (Preceptora 2).

É lógico! A Educação Física, eu a considero assim, que o principal dela, é que ela pode transitar entre todas as áreas e você pode usar além da interdisciplinaridade, conteúdos específicos da disciplina que são, por exemplo, os conteúdos transversais. É uma coisa que muitos veem como problema, por exemplo, o fato de a gente não ter um livro como as outras disciplinas (Preceptora 3).

De fato, todas as preceptoras concordaram que a funções educativas da Educação Física são diferentes das outras disciplinas ministradas por seus colegas de trabalho. Como Santos *et al.* (2015, p.210) conta [...] “a Educação Física assume um estatuto epistêmico que tem outra relação com o saber, quando comparada com os demais componentes curriculares”. Sendo assim, foram necessárias explicações posteriores.

A Preceptora 1 ressalta o fato de outras disciplinas não oportunizarem tanto a expressão corporal como a Educação Física, deixando os estudantes muitas vezes restritos a sala de aula. Já as preceptoras 2 e 3 defendem, além da forte relação entre teoria e prática na disciplina, a grande versatilidade desta em interagir com as demais disciplinas escolares.

A Preceptora 3 ainda acrescenta mais uma diferença; a ausência de um livro didático da disciplina fornecido pelo sistema público de educação. Igualmente as outras matérias da escola, um livro didático pode servir como um guia orientador da atuação docente, portanto, se tal recurso material estivesse presente, este ajudaria o professor a lecionar, bem como o estudante aprender o conteúdo ensinado (SOUZA JÚNIOR *et al.*, 2015). Embora desvantajoso para a Educação Física, a Preceptora ainda acrescenta que isso oportuniza uma melhor escolha e trabalho de conteúdos, em casos específicos.

Em seguida questionou-se: “quais conteúdos você seleciona?” e “possui afinidades com os tais?” Ainda, foi pedido as preceptoras que contassem como adquiriram a experiência com eles. A essas perguntas, responderam:

Eu gosto de colocar conteúdos que eu consiga trabalhar na teoria e na prática. Por exemplo, Esportes, Anatomia, Nutrição, temas relacionados à saúde, Jogos de raciocínio, Jogos de tabuleiro, eu gosto de colocar como conteúdo. Tipos de ginástica, como ginástica acrobática, ginástica rítmica, ginástica escolar, são os conteúdos assim, que eu considero que são um pouco diferentes da realidade da Educação Física na região, que é mais voltada para a esportivização. Alguns eu já tive experiência, outros eu tento ampliar meus conhecimentos com pesquisa, para que eu possa passar esses conteúdos para os alunos (Preceptora 1).

Os conteúdos, eles são selecionados com base na regionalidade da escola, na localização, no contexto social da escola, como também são derivados das necessidades dos alunos. Eles indicam e tudo que a gente vivencia no ano eles mantêm para o ano seguinte e, alguns outros novos são inseridos com base, mesmo como se fosse uma rotação do que eles já vivenciaram e do que eles não vivenciaram. Mas todos eles têm a relação com o documento norteador, com a BNCC, com as diretrizes [...]. Eu tenho afinidade com esses conteúdos e os conteúdos que eu menos tenho, eu sempre me disponibilizo a estudar mais e a me inteirar mais do assunto, para passar da melhor forma (Preceptora 2).

Nós trabalhamos Nutrição, Dança, Lutas, Primeiros socorros, Jogos e brincadeiras, Educação Física para grupos especiais, Educação Física adaptada; no momento está vindo esses na memória. Eu só não possuo muita afinidade com Lutas, tem Esporte de aventura que a gente faz, por exemplo: Rapel, eu não tenho prática de rapel, então nós fomos atrás de um profissional da área. Como foi que eu adquiri a experiência? Na graduação, vários cursos também e a própria afinidade com os conteúdos (Preceptora 3).

Geralmente, a escola valoriza atividades como a escrita e a fala. No caso da Educação Física, são priorizados os esportes, jogos pré-desportivos ou atividades semelhantes como conteúdo. Porém, a despeito de toda regionalidade e existindo formas heterogêneas de aprendizagem, não compete a essa disciplina limitá-las, em virtude de similarmente ajudarem os discentes a compreenderem o próprio corpo (MATOS, *et al.* 2015).

De acordo com o mencionado pela própria Preceptora 1, a região prioriza conteúdos esportivistas, contudo, ela prefere selecionar conteúdos que não se fazem condizer diretamente com os esportes. Mesmo o(a) professor(a) reconhecendo as dimensões do esporte como fundamentais para a formação dos estudantes, tais dimensões não se apresentam como centrais ao definirem seus objetivos pedagógicos (GARIGLIO, 2013). A seleção dessa preceptora deve equilibrar bem a quantidade de atividades realizadas em sala de aula,

com outras executadas nos espaços determinados para as atividades práticas de sua escola durante o ano letivo, do modo que ela prefere lecionar.

A Preceptora 2 não especifica quais conteúdos ela seleciona, mas menciona que dá preferência aos mais regionais; além de outros sugeridos pelos documentos; como também os escolhidos pelos estudantes. Esses conteúdos podem ainda ser repetidos no decorrer da formação dos estudantes visando uma melhor apreensão. Lembrando que esta preceptora é atuante pela SEDUC, na qual fiscaliza as escolas estaduais responsáveis pelo ensino médio, onde a clientela costuma ser composta de adolescentes, isto é, indivíduos que já ultrapassaram a idade dos 13 anos. Para Betti e Zuliani (2002) é a partir dos 12 ou 13 anos que os estudantes começam a deixar a atividade física (presente nas aulas de Educação Física) em segundo plano, graças aos novos interesses (sexualidade, vestibular, trabalho, etc.) que surgem nessa fase da vida, mas que por outro lado, provoca a identificação das práticas significativas para si próprio, da qual os permitem reconhecerem-se ou com o esforço metódico e intenso da prática esportiva formal, ou com as práticas para o lazer e bem estar. Optar por lecionar conteúdos mais presentes no cotidiano e localidade dos estudantes, parece uma estratégia confiável para inserção desses indivíduos na cultura corporal de movimento.

Já a Preceptora 3, parece não sofrer tanto com as imposições da regionalidade em sua seleção de conteúdos. Embora, ela possua afinidade com a maioria dos conteúdos escolhidos, alguns especificamente propostos necessitam de instruções mais apropriadas. Um tema como Práticas Corporais de Aventura requer uma boa experiência do professor de Educação Física, pois o ensino de seus conteúdos vem a ser bastante delicado para a escola; com o tema Lutas, não seria diferente, pois, além da busca de conhecimento extra, ainda são necessários espaços e materiais adequados às vivências em uma aula prática (FURTADO; MONTEIRO; VAZ, 2019; OLIVEIRA, 2020), que de fato fosse fidedigna as formalidades de uma luta específica. Logo, a professora ministra suas aulas em colaboração com outros profissionais especializados nessas atividades exclusivas.

Dando continuidade a entrevista, questionou-se também: “quais tarefas predominam nas suas aulas?” e “o que você considera necessário à sua maneira de ensinar?” Com isso, queria-se descobrir que atividades cada preceptora realiza junto as turmas na maioria das vezes, justamente, as que são indispensáveis. Responderam desse modo:

Como a Educação Física já se diferencia pela aprendizagem através das vivências práticas, eu priorizo as dinâmicas, as aulas práticas em si de conteúdos que eu estou trabalhando, seminários, apresentações, rodas de conversa. (Preceptora 1).

Predomina toda e qualquer atividade que envolva a participação coletiva e também o desenvolvimento das capacidades motoras, do desenvolvimento emocional (Preceptora 2).

Eu gosto de seminário, mas a gente traz vídeos, a gente traz debate, a gente traz estudo de caso, a gente traz questões para eles resolverem, filmes e aí, vamos utilizando essas variáveis aí. Para ensinar? Que o conteúdo seja interessante e que a forma de passar também seja interessante, que gere a curiosidade e o interesse para eles (Preceptora 3).

A Preceptora 1 privilegia as atividades mais lúdicas, porque as considera mais eficientes. Sobre isso, Pimentel e Rodrigues (2019, p.48) nos falam, por meio de uma ótica multidisciplinar, que “a inserção do lúdico nas aulas torna-se fundamental, uma vez que permite o sucesso das atividades inerentes às disciplinas escolares, gerando bons resultados e permitindo atingir os objetivos propostos”. Portanto, percebemos o quão interessante pode ser a inserção da ludicidade nas vivências práticas nas aulas de Educação Física, em virtude das vantagens que esta possui comparada a outras disciplinas.

A Preceptora 2 não especifica quais tarefas prefere, todavia, expõe que suas escolhas se baseiam naquelas que visivelmente refletem no alcance de certos objetivos. Ela preza pela socialização ou interação entre os estudantes e também pelo desenvolvimento motor deles. Aumentar a competência motora dos jovens, os levam a participarem mais de atividades físicas como jogos e esportes, além de se tornarem cada vez mais competentes nessas atividades; o contrário disso, ocasiona esses jovens escolherem atividades sedentárias ao invés da atividade física, isto é, preferirem ficar de fora da atividade prática nas aulas de Educação Física (GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013). Logo, alguns jogos e certas práticas esportivas podem ser exemplos de tarefas úteis para atingir tais resultados.

Já a Preceptora 3 tenta ativar a curiosidade dos estudantes, na intenção de fazê-los aprenderem pelo próprio interesse. Mediante ao cenário em que as aulas de Educação Física são julgadas menos atrativas quando seus conteúdos são transmitidos em formato mais explicativo, é preciso motivar os estudantes a participarem utilizando de aulas motivantes, principalmente no ensino médio, onde os mesmos preferem ter aulas diversificadas, com novidades e têm ciência de qual conjunto de conteúdos o professor deveria ensinar (KHALED; TASSA, 2015).

Finalizando a entrevista, foi perguntado: “como se dá a sequência metodológica das suas aulas de Educação Física?” e “o que considera de suma importância para alcançar a efetividade do seu trabalho docente?” Procurando conhecer como as aulas de cada preceptora ficam estruturadas, isto é, que momentos fazem o decorrer das aulas e que tarefas são realizadas nesses momentos. Elas responderam da seguinte forma:

A organização da aula se dá com a introdução do conteúdo observando o que os alunos conhecem sobre esse tema, para começar a falar sobre o tema; conceito, origem e, fazer aula expositiva. Depois dessa aula, vai ter uma atividade sobre o conteúdo e vai ser passado, ou através de dinâmica, de aulas práticas, de atividades no caderno, de trabalho e avaliação. Além da avaliação diária que a gente vai observando do *feedback* dos alunos (Preceptora 1).

Eu costumo organizar as sequências didáticas, sempre de modo que o aluno, ele leve em consideração o conhecimento de mundo que ele tem sobre esse determinado assunto e, por meio dele, já fazer um gancho interativo para o reconhecimento dessa atividade formal, como uma vivência possível para a vida dela. Quando as aulas são teóricas, elas levam em consideração: debates em grupo, produção textuais, exercícios de fixação, dentre várias outras tipologias didáticas. Quando a aula é prática, ela leva em consideração: o conhecimento prévio do aluno, no sentido de desenvolvimento motor; dentro da motricidade do aluno, o que é que ele já conhece daquele conteúdo, de maneira a gente trabalhar a evolução dentro dessa vivência, ou o desenvolvimento da capacidade do aluno como um todo, dentro das possibilidades do que ele ainda não conhece (Preceptora 2).

Primeiro, o planejamento, o que eu considero primordial é, o planejamento direcionado para aquela turma, além do planejamento, seguindo realmente o padrão: trabalhar o objetivo, os recursos a serem utilizados, a organização da aula. Se aula for prática, começar pelo alongamento; durante o alongamento vai se explicando o objetivo da aula; depois entra na prática; por último o *feedback* com os meninos; porque a gente tem que ter o retorno. Se a aula for teórica, apresentar os objetivos do mesmo jeito; explicar; deixar a aula rolando dentro do conteúdo normal, da programação normal; e por último, também tem o *feedback*, seja ele por meio de debate, seja ele por meio de atividade (Preceptora 3).

Cada preceptora segue uma sequência metodológica única, compartilhando algumas semelhanças. Tanto a Preceptora 1, quanto a 2 questionam os estudantes sobre seu conhecimento prévio, a respeito do conteúdo das aulas. Porém, entende-se que a Preceptora 1 questiona os estudantes sempre no início das aulas teóricas, já a Preceptora 2 faz esses questionamentos no início das aulas práticas e visando tomar conhecimento de como os estudantes se expressam corporalmente.

Questionar os estudantes e induzi-los a questionarem cenários problemáticos, contribui no desenvolvimento do raciocínio científico. Um ensino problematizante sensibiliza o estudante quanto a resolução de problemas e conseqüentemente eleva seu nível cognitivo,

promovendo a formação de um indivíduo possuinte de uma cidadania ativa alicerçada numa posição crítica e reflexiva (PINTO *et al.* 2016).

Em sua resposta, a Preceptora 3 não mencionou fazer questionamentos diretos aos seus estudantes no início das aulas, contudo, apresentou como essas ocorrem, sejam práticas ou teóricas, a partir do planejamento. O que ela considera pertinente, é questionar os estudantes ao final das aulas, com a intenção de avaliar os resultados da transmissão dos conteúdos, esse exercício também é encontrado nas práticas pedagógicas da Preceptora 1.

A relevância em perguntar sobre a sequência metodológica, está na utilização da rotina como meio de planejamento e desenvolvimento das aulas. Pois a rotina deixa os docentes mais seguros ante a imprevisibilidade, possibilitando os discentes anteverem os procedimentos, diminuindo as interrupções (GARIGLIO, 2013). O que poupa os professores de interagirem com uma gama de fatores com pouca coerência para as aulas.

5 CONCLUSÃO

Para as preceptoras é totalmente evidente o quanto o componente curricular é significativo no ambiente escolar e na vida dos indivíduos. Acerca dos conteúdos, não necessariamente, as preceptoras possuem afinidade com todos aqueles que escolhem ministrar. Entretanto, a falta de experiência na condução de práticas específicas, não restringe a escolha do conteúdo, nem mesmo suas vivências.

Visto que exista um equilíbrio entre a fundamentação e a experimentação no ensinar, o aprendizado tende a acontecer para o estudante. Por isso, nenhuma preceptora abre mão da prática em suas aulas, do mesmo modo que não se restringe inteiramente a teoria. Mediante a sequência metodológica das aulas, cada preceptora, com seu próprio modo de lecionar, estabelece uma forma corriqueira de conduzirem suas lições.

Através de toda essa prática pedagógica proporcionada pelo programa, torna-se possível aos preceptores tomarem partido da construção e aperfeiçoamento dos próprios fazeres e saberes pedagógicos. Por conseguinte, o(a) preceptor(a) pode transmitir esse conhecimento para a formação do(a) residente.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.

BASEI, A. P.; BENDRATH, E. A. *Habitus e habitus* de classe: analogias com o desenvolvimento profissional dos professores de educação física. *Acta Scientiarum*, Educação, Maringá, v. 38, n. 3, p. 319-327, set. 2016.

BETTI, M. Educação Física e sociedade. São Paulo: Movimento, 1991

BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação Física Escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, a. 1, n. 1, p. 73-81, 2002.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Cadernos Cedes*, Campinas, a. 19, n. 48, p. 69-88, ago. 1999.

BRASIL. Currículo Mínimo de Educação Física. Resolução n.º 03, de 16 de junho de 1987, do Conselho Federal de Educação. Brasília, 1987. Disponível em: http://crefrs.org.br/legislacao/pdf/resol_cfe_3_1987.pdf. Acesso em: 22 fev. 2021.

BRASIL. Lei n. 11.788, de 25 de set. de 2008. Lei Federal de Estágio. Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111788.htm. Acesso em: 17 set. 2019.

CAPES. Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior programa institucional de bolsa de iniciação à docência. Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. 2018. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2019.

DAOLIO, J. Educação Física Brasileira: autores e atores da década de 1980. Campinas: Papyrus, v. 1, 119 p. 1998.

FURTADO, R. S.; MONTEIRO, E. C. P.; VAZ, A. F. Lutas no ensino médio: conhecimento e ensino. *Cadernos de Formação RBCE*, v. 10, n. 1, p. 57-69, mar. 2019.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C.; GOODWAY, J. D. Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos. 7 ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

GARIGLIO, J. A. Fazeres e saberes pedagógicos de professores de educação física. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

IFCE. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. Estatuto. Fortaleza, 2018. Disponível em: https://ifce.edu.br/aceso-rapido/concursos-publicos/editais/ensino/programa-residencia-pedagogica/campus-de-juazeiro-do-norte/edital-no-4_2018-prp_capes_proen_ifce-selecao-para-o-programa_final.pdf. Acesso em: 19 mar. 2019.

KHALED, T. E. A.; TASSA, O. M. Motivação nas aulas de Educação Física no ensino médio. *Lecturas Educación Física y Deportes* (Buenos Aires), a. 20, n. 203, p. 1-1, abr. 2015. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd203/motivacao-nas-aulas-de-educacao-fisica.htm>. Acesso em: 7 fev. 2020.

LIBÂNEO, J. C. Didática: velhos e novos temas. Edição do autor. Goiânia, 2002. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/stellatorg/libneo-didatica-velhos-e-novos-temas>. Acesso em: 11 fev. 2020.

MATOS, J. M. C. et. al. Conteúdos de ensino da Educação Física Escolar: saberes compartilhados nas narrativas docentes. *Revista Educação Física UEM*, v. 26, n. 2, p. 181-199, 2 trim. 2015.

MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. *São Paulo em perspectiva*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 98-110, 2000.

NÓVOA, A. org. *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, LDA, 2000.

NUNES, A. S. A.; ARAUJO, R. A. S. A formação docente a partir da trajetória histórica da educação física como componente curricular. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de *et al.* (Org.). *Didática e a prática de ensino na relação com a formação de professores*. 1ed. Fortaleza: EdUECE, v. 2, p. 2-13, 2015.

OLIVEIRA, M. R. Práticas corporais de aventura na natureza: rapel e orientação como possibilidades de aprendizagem na escola. Monografia (Licenciatura em Educação Física) - Unijuí, Santa Rosa, 2020. Disponível em: <http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/handle/123456789/6576>. Acesso em: 9 mar. 2020.

PIMENTEL, A.; RODRIGUES, C. A. L. A ludicidade e a prática de atividade física com escolares: relatos de experiência. *Revista Infinitum*, São Bernardo, v. 2, n. 3, p. 47-60, dez. 2019.

PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida. Groupe de recherche sur l'autoformation en France (GRAF). Universidade de Tours, 1999. Disponível em: <http://cetras.com.br/assets/textos/a-autoformacao-no-decurso-da-vida.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2020.

PINTO, R. *et al.* Promover o questionamento junto de alunos de ciências do ensino básico. *Interações*, v. 11, n. 39, 2016.

SANSOLOTI, S. O.; COELHO, M. N. O conceito de formação continuada e a sua concepção de acordo com Imbernón, Nóvoa e Libâneo. *Avanços & Olhares: Revista Acadêmica Multitemática do IESA*, Barra do Garças, n. 3, ago. 2019.

SANTOS, W. *et al.* Avaliação na Educação Física Escolar: reconhecendo a especificidade de um componente curricular. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 205-218, 1 tri. 2015.

SEVERO, J. L. R. L. Formação e profissionalidade docente: a pedagogia como base de saberes e competências do professor. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 2, p. 261-279, ago. 2016.

SILVA, L. R. C.; FARIAS, I. M. S. Ética: orientações legais para a formação de professores. *In. Encontro de pesquisa e pós-graduação, 9. Encontro de iniciação científica e tecnológica do Instituto Nacional de Tecnologia, 9. Simpósio de Inovação Tecnológica, 3.* 2009. Iguatu. Ética: orientações legais para a formação de professores. Iguatu: IFCE, 2009.

SILVA, O. O. N.; SOUZA, C. L. Percurso histórico da formação profissional em Educação Física no Brasil e na Bahia. *Lecturas Educación Física y Deportes (Buenos Aires)*, a. 14, n. 141, p. 1-1, fev. 2010. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd141/formacao-profissional-em-educacao-fisica.htm>. Acesso em: 23 fev. 2021.

SOUZA JÚNIOR, M. B. M. *et al.* Educação física e livro didático: entre o hiato e o despertar. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 479-493, 2 tri. 2015.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

CRENCIAIS DOS AUTORES

Primeiro(a) Autor(a): Cícero Bruno Moura de Souza

Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).

Contato: cic.brunomds@gmail.com

Segundo(a) Autor(a): Richardson Dylsen de Souza Capistrano

Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).

Contato: rdcapistrano@ifce.edu.br

Terceiro(a) Autor(a): Sávvia Maria da Paz Oliveira Lucena

Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).

Contato: savia@ifce.edu.br

Quarto(a) Autor(a): Marla Maria Moraes Moura

Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).

Contato: marla.moura@ifce.edu.br

Submetido em: 15/08/2020

Aprovado em: 12/03/2021