

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA DURANTE A PANDEMIA: EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

TRAINING OF TEACHERS IN PHYSICAL EDUCATION DURING THE PANDEMIC: EXPERIENCE OF THE PEDAGOGICAL RESIDENCY PROGRAM

Sumaia Barbosa Franco Marra **1**

Gabriela Machado Ribeiro **2**

Sérgio Inácio Nunes **3**

Resumo: Este estudo objetiva apresentar a experiência do Programa Residência Pedagógica - Educação Física/UFU, tendo como elemento da análise as aprendizagens, dificuldades e desafios identificados no percurso. Os resultados indicaram que: a) mesmo diante das críticas recebidas por parte da literatura, o Programa foi capaz de contribuir com a formação dos envolvidos; b) apesar das inúmeras ações em favor da formação dos residentes, os resultados das aprendizagens não necessariamente são imediatos e, portanto, devem ser vistos como processo de constituição dos futuros professores; c) o congelamento das bolsas, juntamente com o perfil socioeconômico de parte significativa deles, associada à outras condições adversas fez com que alguns residentes deixassem o Programa. Entendemos que a continuidade do Programa está ameaçada apesar de trazer contribuições para formação inicial e continuada dos envolvidos e contribuir com a aproximação da universidade e escola. Além disso, é possível resistir “por dentro” do Programa e combater a BNCC.

Palavras-chave: Formação de Professores. Relação Universidade-Escola. BNCC.

Summary: This study aims to present the experience of the Pedagogical Residency Program - Physical Education/UFU, having as an element of analysis the learnings, difficulties and challenges identified along the way. The results indicated that: a) despite the criticism received in the literature, the Program was able to contribute to the training of those involved; b) despite the numerous actions in favor of the training of residents, the results of learning are not necessarily immediate and, therefore, should be seen as a process of constitution of future teachers; c) the freezing of scholarships, along with the socioeconomic profile of a significant part of them, associated with other adverse conditions caused some residents to leave the Program. We understand that the continuity of the Program is threatened despite the fact that it brings contributions to the initial and continuing education of those involved and contributes to bring the university and school closer together. Moreover, it is possible to resist “inside” the Program and fight the BNCC.

Keywords: Teacher Training. University-School Partnerships. BNCC.

- 1** Mestra em Master Internazionale: Educazione e Integrazione pelo Istituto Universitario di Scienze Motorie (IUSM). Docente efetiva da Escola de Educação Básica da Universidade de Uberlândia (Eseba/UFU). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6176876915555379>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7383-6085>. E-mail: sumaiamarra@ufu.br
- 2** Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Docente da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Pesquisadora do Grupo de Investigação em Pedagogia Universitária. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1122795180034348>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3143-1335>. E-mail: gabimacrib@gmail.com
- 3** Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Docente da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9562169347266284> . ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2153-9235> . E-mail: sin@ufu.br

Introdução

O Programa de Residência Pedagógica (PRP), anunciado em 2018, pelo Ministério da Educação como uma das ações da Política Nacional de Formação de Professores, trouxe consigo um conjunto de expectativas e contrariedades.

Algumas dessas expectativas são pautas muito caras ao campo da formação de professores, como por exemplo: a) iniciativas voltadas à promoção e estreitamento da relação universidade-escola e a necessidade de aproximação da academia com a educação básica; b) a preocupação com inserção dos licenciandos no âmbito escolar no decorrer da sua formação acadêmica; c) a compreensão de que formação de professores pode ser construída no seio da profissão concedendo aos professores experientes papel central na formação dos professores mais jovens. (NÓVOA, 2009).

Apesar dessas expectativas em relação ao PRP, ele foi amplamente questionado e, até mesmo, rechaçado por entidades científicas educacionais à época do seu lançamento, pois trouxe no bojo dos seus objetivos e diretrizes, a intencionalidade de induzir a formação de docente referenciada no currículo da Educação Básica, expresso na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (SILVA; CRUZ, 2018, p. 16).

Ocorre que, mesmo diante das incongruências da proposta oficial divulgada por meio do Edital 6/2018 e do Edital 1/2020 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o PRP tem se apresentado como um importante espaço tanto de formação inicial quanto continuada de professores.

E, em relação às críticas relacionadas às limitações da proposta expressa nos objetivos e diretrizes do Programa, publicizados nos editais, partimos do entendimento de que o PRP, na concretude das ações institucionais pode constituir-se em um espaço/tempo de resistência às determinações direcionadas a uma formação de professores na perspectiva pragmática e neotecnista com viés de submissão à BNCC.

Assim, este texto objetiva apresentar a experiência da Residência Pedagógica da área de Educação Física (EF) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), tendo como elemento estruturante da análise as aprendizagens, dificuldades e desafios identificados no decorrer do percurso. Para tanto, os seguintes objetivos específicos foram estabelecidos:

- descrever o Programa nos seguintes aspectos: *objetivos iniciais, pessoal envolvido, principais ações desenvolvidas, temas de ensino desenvolvidos em sala de aula, trabalhos científicos apresentados, participações em eventos e grupos de estudo.*
- levantar as principais considerações expostas nos Relatórios Parciais e Finais entregues pelos bolsistas, bem como as temáticas abordadas por eles nos Relatos de Experiência entregues até janeiro de 2022.
- Socializar os principais resultados decorrentes da avaliação do Programa até janeiro de 2021.
- Relatar como se deu o processo de resistência à BNCC ao longo do Projeto.

Desta forma, pretende-se apresentar uma avaliação do PRP e contribuir para que ele se aproxime cada vez mais de uma política de formação de professores com caráter emancipatório e que defenda “[...] a sólida formação teórica e interdisciplinar, a unidade entre teoria e prática, a gestão democrática, o compromisso social e ético, a avaliação permanente, a articulação entre formação inicial e continuada e o trabalho coletivo.” (SILVA; CRUZ, 2018, p. 243).

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) – Educação Física/UFU

Em janeiro de 2020 foi lançado o Edital Nº 1/2020 cujo objeto foi selecionar Instituições de Ensino Superior (IES) para implementação do PRP. Após os desdobramentos do referido edital, a Faculdade de Educação Física e Fisioterapia (FAEFI) e a Escola de Educação Básica (Eseba) da UFU se tornaram parceiras na implementação do subprojeto Educação Física/UFU que tinha o início previsto para março de 2020, mas em virtude da pandemia causada pelo vírus Sars Cov 2 (Covid-19), começou suas atividades no mês de outubro do mesmo ano, de forma remota, no chamado Ensino

Remoto Emergencial.

Sobre os envolvidos no subprojeto até janeiro de 2022, seguem alguns números:

Quadro 1. Pessoal envolvido no Subprojeto Educação Física

QTD.	FUNÇÃO	INSTITUIÇÃO	PERMANÊNCIA NO RECORTE TEMPORAL OUT/2020 A JAN. 2022
02	Docentes Orientadores	FAEFI	16 meses
01	Docente Preceptora (oficial)	ESEBA	16 meses
05	Docentes Preceptores (colaboradores)	ESEBA	15 meses
03	Acadêmicos	FAEFI	16 meses
04	Acadêmicos	FAEFI	11-12 meses
04	Acadêmicos	FAEFI	06 meses
02	Acadêmicos	FAEFI	04-05 meses
02	Acadêmicos	FAEFI	02-03 meses

Fonte: Autoria própria.

Observa-se que, apesar do Edital inicial de seleção de acadêmicos ter previsto dez (10) vagas (08 bolsistas e 02 voluntários), o subprograma contou com quinze (15) acadêmicos, o que significa uma rotatividade. De acordo com os próprios acadêmicos, os principais motivos que os levaram a sair do projeto foram: falta de disponibilidade para cumprir as 20h semanais exigidas pela UFU, seleção em outros projetos com bolsa, oportunidade ou necessidade de emprego, questões profissionais, acadêmicas e pessoais.

Os principais objetivos do subprograma foram constituir espaços de diálogo, de trabalho coletivo entre escola e IES, de intervir na melhoria do processo de formação inicial e continuada, bem como problematizar/superar uma formação inicial de caráter minimalista. Para alcançá-los, o trabalho dos residentes foi organizado em 20 horas semanais distribuídas em três frentes de atuação:

1) preparação, regência e avaliação de aulas na escola – *cerca de 40% da carga horária semanal;*

2) o estudo individual, a participação em encontros para estudos coletivos de caráter formativo, sobre temas intencionalmente escolhidos pelos docentes-orientadores e preceptora, tais como: “Políticas Educacionais”, a “BNCC como Política Educacional”, a “Educação Física na BNCC”, a “Curricularidade da área de Educação Física da escola em contraponto à BNCC” – *cerca 30% da carga horária semanal;*

3) outros (participação em eventos com ou sem apresentação de trabalhos, participação em grupos de estudo) – *cerca 30% da carga horária semanal.*

No que se refere à regência, atividades de planejamento, desenvolvimento da aula e avaliação das aulas, os/as residentes tiveram a oportunidade de desenvolver trabalho coletivo com os docentes (preceptora oficial e preceptores colaboradores) em turmas de Educação Física da Educação Infantil (1^{os} e 2^{os} períodos) e Ensino Fundamental (1^{os} aos 9^{os} anos) da ESEBA/UFU.

Por meio de reuniões periódicas, os/as residentes discutiram, problematizaram, criaram e avaliaram estratégias de ensino que seriam desenvolvidas totalmente no formato remoto. Os eixos temáticos abordados foram: “Brincadeiras e Jogos”; “Saúde e Qualidade de Vida”; “Esporte”; “Dança” e “Ginástica”. E os principais subtemas foram: “Capacidades Físicas”; “Brincadeiras e Jogos Populares”; “Autoconhecimento sobre o corpo”; “Elementos Constitutivos da Dança”; “Danças Regionais”; “Danças Urbanas”; “Atividade Física e Sedentarismo”; “Tipos de Ginástica”; “Ginástica Geral”; “Olimpíadas e Paralimpíadas”; “Futsal”; “Handebol”; “Basquete”; “Voleibol”; “Atletismo”.

Em relação à participação dos membros RP em eventos científicos, apresentação de

trabalhos, publicações e participação em grupos de estudos, também compusemos um quadro para melhor visualização do leitor.

Quadro 2. Participação em eventos, grupos de estudos e publicações

PARTICIPAÇÃO EM EVENTOS E AFINS
- Mesa Redonda e Debates sobre PIBID e RP, heteronormatividade/binarismo de gênero na infância, trabalho docente na EF
- <i>Lives, Seminários</i> e Palestras sobre esporte escolar, DCN's, circo na escola, Educação Física em tempos de pandemia, luta escolar, autismo
- 2º Congresso de Educação Física Escolar na perspectiva inclusiva – UFRJ e UFRN
- Cursos “Planejamento do Ensino da Educação Física na Escola: Construindo uma Microcurricularidade de Ginástica (GECEF / UFU)”
- 1º WEBNAR CHÃODAQUADRA 2020
- IV Encontro de Licenciatura e Pesquisa em Educação (ELPED)
- Encontro Mineiro de investigação na escola
- Semana Científica da UFU
- IV Seminário do Programa de Residência Pedagógica do IF Goiano
- VI Seminário de Iniciação à Docência do IF Goiano (Pibid)
- II Seminário Internacional de Formação de Professores
TRABALHOS APRESENTADOS E PUBLICAÇÕES
- Aulas de EF em um Colégio de Aplicação no Ensino Remoto Emergencial
- A EF escolar no Ensino Remoto Emergencial: experiência de um Colégio de Aplicação
- A “ginástica” como tema das aulas de Educação Física no ensino fundamental: socialização e reflexões sobre as vivências/experiências no PRP
- As aulas de Educação Física em um Colégio de Aplicação no Ensino Remoto Emergencial durante a pandemia da COVID-19
- Ensino Remoto nas aulas de Educação Física: a experiência do PRP
- A importância da inserção das questões sociais nas aulas de EF do ensino fundamental
- Caminho de resistência: a experiência do subprojeto da área de EF/UFU na RP
- A contação de história nas aulas de Educação Física no Ensino Remoto
- PRD da área de Educação Física da UFU: resistir na contradição
- Desafios e aprendizagens de residentes do PRP no Ensino Remoto
PARTICIPAÇÃO EM GRUPOS DE ESTUDO E PROGRAMAS
- Programa de Atividades Formativas Complementares do Curso de Licenciatura em Educação Física (PROLICEF)
- Comportamento motor (GPCom)

Fonte: Autoria própria.

Sobre as temáticas dos Relatórios de Experiência entregues pelos egressos do PRP, citamos: Ginástica com tema da EF escolar; A contribuição do PRP na formação inicial; Aulas de EF no Ensino Remoto; Vivência do PRP; Contação de História; A importância de questões sociais nas aulas de EF.

Processo de resistência à BNCC ao longo do Projeto

Decorrido pouco mais de um ano do início das atividades da equipe, notamos que o trabalho coletivo, bem articulado entre os professores da FAEFI e da Eseba, e entre preceptora e residentes no ato do planejamento-regência-avaliação, foi crucial para revelar as intensões veladas da política

de implementação da BNCC. A partir de leituras e estudos coletivos problematizamos questões como:

A escola precisa ter autonomia, compreender a totalidade social e suas contradições e, por meio de uma gestão democrática, deve se posicionar frente às determinações do Estado de maneira lúcida e crítica sob pena de tornar-se um mero instrumento do mercado/capitalista. Ela precisa “corrigir as disfunções sociais presentes na sociedade” e construir um projeto pedagógico voltado para formação da cidadania. (PEREIRA, 2008, p. 347 -348).

As políticas educacionais nacionais, incluindo o movimento pela BNCC, sofrem interferências constantes do setor privado, aumentando o processo de “mercadificação” (p. 339) da educação e afastando-a das definições democráticas e coletivas, bem como do respeito às diversidades culturais (PERONI; CAETANO, 2015).

No contexto histórico de construção da BNCC, constata-se que o documento da Secretaria de Educação Básica de 2014 que “trata de uma base nacional comum não menciona o termo ‘base nacional comum curricular’” (p. 78) e, portanto, o entendimento da época não era de currículo único e padronizado. Mesmo assim, o processo de construção coletiva instituído foi interrompido e a 3ª versão da BNCC foi publicada em 2017 no Diário Oficial da União, refletindo a influência de atores com visões diferentes e muitas vezes contraditórias entre si. (AGUIAR; TUTTMAN, 2020).

É inadequado o governo, intelectuais ou educadores fixarem um currículo. O correto é debater, analisar, inspirar e orientar a organização dos cursos de formação de educadores no Brasil a partir do levantamento dos aspectos fundamentais para a docência. A BNCC, inspirada em um modelo fracassado dos Estados Unidos, pretende formar estudantes treinados para avaliações em larga escala, e isto fere as recomendações pedagógicas de que a avaliação deve ser processual. (SAVIANI, 2020).

A Educação Física é integrada à BNCC como “linguagem” e traz uma concepção fenomenológica, centrada na subjetividade humana, no lúdico, na dimensão poética e estética, na prática corporal vinculada ao lazer, à saúde e à vivência/experiência. No entanto, essa concepção coloca o professor em segundo plano e desvaloriza os conhecimentos culturais, favorecendo a manutenção do *status quo* da sociedade atual. O ideal seria uma “linha crítica” em que a escola produz conhecimento, valoriza a história, reconhece a mediação do professor e busca a formação integral, crítica e transformadora do estudante. (MARTINELLI *et al*, 2016).

As implicações do componente curricular Educação Física ser praticamente descartado da Educação Infantil e do Ensino Médio, tanto para a formação dos escolares quanto para a formação e atuação do professor de Educação Física.

As abordagens críticas da Educação Física, suas bases epistemológicas, importância histórica na formação de professores. (KUNZ, 1991; SOARES, 2012).

Essas problematizações foram feitas durante leituras individuais, grupos de estudos, rodas de conversa e durante o planejamento com preceptores.

Resultados das avaliações do Programa

A avaliação do programa se deu de maneira processual, envolvendo todos os membros do PRP, e se materializou por meio de diálogos, preenchimento de formulários, entrega de Relatórios semestrais ou ao término do vínculo dos acadêmicos.

Por meio dos Relatórios semestrais entregues pelos acadêmicos, rodas de conversa ocorridas nas reuniões gerais e de planejamento, identificamos:

PONTOS FORTES: **a)** contribuição para exercício profissional geral oportunizado pela imersão na escola; **b)** reflexões sobre questões políticas e pedagógicas; **c)** ensino de temas distintos; **d)** interação com diferentes professores e metodologias; **e)** oportunidade de aprender sobre o Ensino Remoto e superar seus desafios; **f)** ter experiências com anos de ensino e docentes diferentes; **g)** troca de conhecimentos; **h)** evolução acadêmica, pessoal, humana e profissional; **i)** as reuniões de planejamento com preceptores; **j)** oportunidade de aprendizado conjunto e mútuo, em que professores, residentes e alunos estavam aprendendo a lidar com as novas tecnologias; **k)** estímulo à autonomia, segurança na docência, criticidade sobre Educação e documentos referenciais para

as escolas/instituições educacionais; **l)** o PRP e Pibid se complementam; **m)** contribuição para a percepção da complexidade em que se relacionam as políticas públicas com a gestão do ambiente escolar; **n)** melhor compreensão da profissão professor/a, suas atribuições e complexidade, bem como a importância dessa na transformação da sociedade; **o)** desenvolver habilidades comunicativas, criatividade, inteligência emocional.

PONTOS A MELHORAR / DESAFIANTES: **a)** ministrar aula de Educação Física no sistema remoto e perceber se houve aprendizagem efetiva; **b)** insegurança com o ensino remoto; **c)** participação mais ativa dos alunos da escola no planejamento das aulas; **d)** elevado tempo de tela fazendo reuniões, planejando, lendo, estudando, ministrando aulas, assistindo *lives*, fazendo relatórios, assistindo aulas da faculdade, produzindo, editando, procurando, avaliando vídeos, respondendo aluno no *chat* entre outras tantas ações que acabam sendo “invisíveis”; **e)** necessidade do progresso das escolas, no sentido tecnológico, psicológico e social, fazendo enxergar pontos que de forma presencial não conseguimos enxergar; **f)** a dívida que a Educação tem de acolher toda sociedade com suas diversidades culturais; **g)** apatia das crianças durante as aulas.

Por meio de formulários identificamos que praticamente metade dos acadêmicos tiveram dificuldades em cumprir com as 20h semanais exigidas pela UFU. E, além disso, apresentaram dificuldades em focar em pesquisas e estudos fora da universidade; criar vínculos com os alunos da Eseba; melhorar os estudos acerca dos conteúdos que serão ensinados; dedicação à projetos e/ou grupos de estudo sobre assuntos que se relacionam à Educação; bem como conciliar os problemas pessoais advindos da pandemia com o PRP.

Outros pontos importantes levantados nas avaliações foram a dificuldade em apontar as aproximações e os distanciamentos entre os conhecimentos da escola e universidade; realizar diagnóstico sobre o processo ensino-aprendizagem da EF na Eseba; desenvolver ações interdisciplinares; e promover um evento escolar.

Por outro lado, de maneira geral houve contentamento quanto às ações de ambientação ao acadêmico; à condução e execução do planejamento do PRP e para as aulas da Eseba; à organização das reuniões gerais; e à relação com os preceptores.

Considerações Finais

Apresentamos a seguir uma síntese dos resultados deste estudo pautado em três elementos: aprendizagens, dificuldades e desafios.

Das aprendizagens

Mesmo diante das críticas recebidas por parte da literatura, o PRP foi capaz de contribuir com a formação dos envolvidos (preceptores, residentes e docentes orientadores). Apesar de não conseguirmos quantificar todas as conquistas, inegavelmente avanços existiram.

Durante a execução do PRP percebemos que apesar das inúmeras oportunidades criadas no sentido de contribuir com a formação dos residentes, os resultados das aprendizagens não necessariamente são imediatos e, portanto, devem ser vistos como processo de constituição dos futuros professores - o que dificulta a avaliação precisa dos resultados

Reafirmamos a convicção da centralidade da escola na formação dos professores; produzimos consenso coletivo em torno da tese de que formação inicial e continuada devem caminhar juntas; não devemos abrir mão do trabalho coletivo; apesar da BNCC apequenar e limitar a formação e atuação dos professores, ainda existe espaço para a produção de resistência.

Das dificuldades

A exigência posta no artigo 8.4, inciso III do edital do PRP de que para participar da seleção o residente deveria ter cursado no mínimo 50% do curso ou estar cursando pelo menos o 5º período, somada à ‘trava’ existente no curso de Educação Física que passa por mudança curricular e desde

2018 não promove semestralmente estudantes em condições de participar da seleção do PRP, favoreceu a vacância de vagas no Programa.

A pandemia causada pelo vírus Sars Cov 2 (Covid-19) trouxe além da perda de mais de 600 (seiscentas) mil vidas, inúmeras consequências para a população brasileira, isso porque, ao lado da reforma trabalhista, contribuiu ainda mais para a precarização das condições de trabalho e aumento da desigualdade social. Tudo isso impactou diretamente na desistência de alguns residentes do PRP (Educação Física). Não foram poucos os relatos informando que teriam que deixar o programa para ajudar no sustento da família. Quando pedíamos que entregassem o contrato de trabalho, a resposta era similar: trabalho informal (sem vínculo trabalhista).

O congelamento no valor das bolsas dos residentes juntamente com o perfil socioeconômico de parte significativa dos estudantes da UFU e as condições adversas citadas anteriormente fez com que alguns residentes tivessem que deixar o Programa.

O atraso no pagamento das bolsas gerou instabilidade no grupo de residentes devido a importância deste recurso para garantir as mínimas condições de sobrevivência (mesmo reconhecendo a defasagem no valor pago).

Dos desafios

Acreditamos que a participação em praticamente todas as etapas do PRP de maneira remota tenha sido um dos principais desafios (aulas, reuniões e participação em eventos). Este formato trouxe modificações na maneira como visualizamos o exercício da docência e de alguma forma colocou no mesmo patamar residentes, preceptores e docentes orientadores, isso porque, nenhum de nós havia tido experiência com atividades remotas até então.

Por fim, e não menos importante entendemos, mesmo sendo uma significativa política para a formação inicial e continuada, o PRP esteve ameaçado desde o início deste edital, tendo em vista a demora para iniciar as atividades, o valor das bolsas e, se isso não fosse suficiente, o governo federal atrasou seu pagamento. O atraso gerou mobilização nacional e felizmente a pressão surtiu efeito momentâneo, todavia, o encerramento deste ciclo deixa em aberto sua continuidade. Sigamos resistindo!

Referências

AGUIAR, M. A. S.; TUTTMAN, M. T. Políticas educacionais no Brasil e a Base Nacional Comum Curricular: disputas de projetos, **Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 107, p. 69-94, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.33i107.4533>. Acesso em: 21 jun. 2020.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1991.

MARTINELLI, T. A. P. *et al.* **A Educação Física na BNCC: concepções e fundamentos políticos e pedagógicos**. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 76-95, set., 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2016v28n48p76> . Acesso em: 21 jun. 2020.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educacion**. Madrid: 2009. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf Acesso em: 30 mar.2021.

PEREIRA, S. M. **Políticas de Estado e organização político-pedagógica da escola: entre o instituído e o intituente**. **Ensaio: aval. Pol. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 60, p. 337-358, jul./set.,2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362008000300003> . Acesso em: 21 jun. 2020.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R. **O público e o privado na educação Projetos em disputa? Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez., 2015. Disponível em: <http://retratosdaescola>.

emnuvens.com.br/rde/article/view/584 . Acesso em: 21 jun. 2020.

SAVIANI, B. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D; ORSO; P. J. (org.). **A pedagógica histórico-crítica, as políticas educacionais e Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020. p. 07-30.

SILVA, K. A. C. P; CRUZ, S P. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento: diálogos em educação**, v. 27, n. 2, p. 227-247, mai./ago. 2018.

SOARES, C. L. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2012.

Recebido em: 25 de março de 2020.

Aceito em: 07 de março de 2022.