

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CAMPUS REGIONAL DO VALE DO IVAÍ
COLEGIADO DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Jaqueline Rocha dos Reis

**APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE O PROJETO DE
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA E O
MODELO DE RESIDÊNCIA MÉDICA.**

**IVAIPORÃ
2019**

Jaqueline Rocha dos Reis

**APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE O PROJETO DE
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA E O
MODELO DE RESIDÊNCIA MÉDICA.**

Projeto de Pesquisa (Monografia)
apresentado à UEM - Universidade
Estadual de Maringá - como
requisito parcial para obtenção do
título de Licenciada em Educação
Física.

Orientador: Prof. Dr. Eduard Angelo
Bendrath

IVAIPORÃ
2019

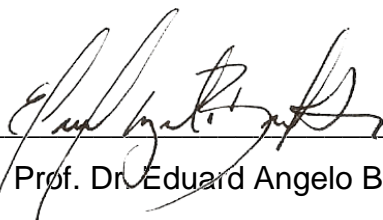
Jaqueline Rocha dos Reis

**APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE O PROJETO
DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA E O
MODELO DE RESIDÊNCIA MÉDICA.**

Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) apresentado
à disciplina Seminário de Pesquisa da Universidade
Estadual de Maringá - como requisito parcial para obtenção
do título de Licenciado em Educação Física.

Aprovado em ____/____/____

COMISSÃO EXAMINADORA



Prof. Dr. Eduard Angelo Bendrath
Universidade Estadual de Maringá- UEM



Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco
Universidade Estadual de Maringá- UEM



Prof. Ms. Thaís Godoi de Souza
Universidade Estadual de Maringá- UEM

RESUMO

O Projeto de Residência Pedagógica (RP) é um modelo de formação profissional para cursos de licenciatura, sendo um programa integrado a Política Nacional de Formação de Professores, tendo como intuito o aperfeiçoamento prático por meio da inserção do acadêmico no ambiente escolar. Este programa surgiu com inspiração na Residência Médica (RM) sendo esta uma modalidade de ensino de pós-graduação destinada a médicos já graduados, como forma de especialização médica. A criação da RP por ser inspirada na RM, instiga o presente estudo, tendo assim por objetivo analisar e comparar as aproximações e distanciamentos entre o projeto de Residência Pedagógica na área da Educação Física Escolar em relação ao projeto de Residência Médica. Para tanto, o estudo de caso foi composto por uma amostra de quatro (4) coordenadores ambos da Universidade Estadual de Maringá, sendo dois deles coordenadores de curso (1 coordenador do curso de Educação Física e 1 coordenador do curso de Medicina) e dois coordenadores do Programa de residência (1 coordenador da Residência Médica e 1 coordenador da residência Pedagógica em Educação Física). O instrumento de coleta de dados utilizado foi a entrevista semiestruturada, com o intuito de adquirir respostas mais completas e a análise dos dados foi realizada por meio da análise de conteúdo de Bardin (1977). Diante as análises foi possível perceber que ambas as residências visam o aprendizado prático, no ambiente em que ocorrem as práticas da área em questão, sendo esta a principal semelhança entre elas. Porém há alguns distanciamentos presentes, devido ao fato de estarem presentes em níveis diferentes de ensino, traçam objetivos e métodos diferentes, sendo a RP inserida a formação inicial e a RM, como programa de pós- graduação, como também há a diferença na carga horaria de cada residência suas burocracias: quantidade de bolsas, especificidades, sua organização e planejamento dos conteúdos.

Palavras-chave: Residência Médica; Residência Pedagógica; Educação Física; Medicina.

ABSTRAC

The Pedagogical Residence Project (PR) is a model of training for undergraduate courses, being a program integrated with National Teacher Training Policy, with the purpose of practical improvement through the insertion of the academic in the environment school. This program was inspired by the Medical Residency, which is a modality of postgraduate education aimed at doctors already graduated, as a form of medical specialization. The creation of PR because it is inspired by MR encourages the present study, thus aiming to analyze and compare the approximations and distances between the Pedagogical Residence Project in the area of School Physical Education in relation to the Medical Residency Project. Therefore, the case study consisted of a sample of four (4) coordinations, both from Maringa State University, two of them course coordinators (1 Physical Education course coordinator and 1 Medical course coordinator) and two (2) coordinators of the residency program (1 coordinator of the Medical Residency and 1 coordinator of the Pedagogical Residency in. The data collection instrument used was the semi-structured interview, in order to acquire more complete answers and the data analysis was performed through Bardin (1977) content analysis. Given the analysis it was possible to realize that both residences aim at practical learning, in the environment where the practices of the area in question occur, which is the main similarity between them. However, there are some distances present, due to the fact that they are present at different levels of education, outline different objectives and methods, with PR being included for initial training and RM, as a postgraduate program, as there is also a difference in the load hours of each residence its bureaucracies: number of scholarships, specifics, organization and content planning.

Keywords: Medical Residence; Pedagogical Residence; Physical Education; Medicine.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEREM	Comissão Estadual de Residência Médica
CINAEM	Comissão Interinstitucional Nacional de Avaliação do Ensino Médico
CNRM	Comissão Nacional de Residência Médica
COREME	Comissão de Residência Médica
EF	Educação Física
IES	Instituições de Ensino Superior
OMS	Organização Mundial de Saúde
OPS	Organização Panamericana de Saúde
PRP	Programa de Residência Pedagógica
RE	Residência Educacional
RM	Residência Médica
RP	Residência Pedagógica
SUS	Sistema Único de saúde
TCLE	Consentimento Livre e Esclarecido
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UNI	Uma Nova Iniciativa

Sumário

1. INTRODUÇÃO	8
1.1. JUSTIFICATIVA.....	10
1.2 PROBLEMA DE PESQUISA	11
1.3. OBJETIVOS.....	12
1.3.1. OBJETIVO GERAL.....	12
1.3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	12
2. REVISÃO DE LITERATURA	13
2.1. RESIDÊNCIA MÉDICA.....	13
2.2. RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA	18
2.2.1. ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO E RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA	21
2.3. EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)	24
3. METODOLOGIA	34
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES	38
4.1. Formação Profissional.....	38
4.2. Estrutura e Organização das residências.....	45
4.3. Recursos Materiais e humanos	51
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
REFERÊNCIAS	58
APÊNDICE	63

1. INTRODUÇÃO

A Residência Pedagógica é um programa que integra a Política Nacional de Formação de Professores, o qual é coordenado pela CAPES (órgão vinculado ao Ministério da Educação) e tem por objetivo o aperfeiçoamento da formação dos discentes de cursos de licenciatura (UEM, 2018, s/p), por meio do vínculo teórico-prático.

O programa insere os residentes em escolas- campos, tendo contato direto com o ambiente de trabalho profissional, estando em convívio diário com os alunos e com o corpo docente das escolas, no qual se traduz para o campo prático o conhecimento advindo da teoria, buscando neste meio adquirir experiências e enfrentar os desafios que cercam a profissão, adquirindo assim autonomia e conhecimento sobre a área da futura atuação.

Entretanto, apesar de ser um modelo de estágio, a Residência Pedagógica tem vínculo com as escolas- campos, sendo estas escolhidas para devidos fins, no qual os residentes são acompanhados constantemente por professores capacitados (preceptores) cujo dever é acompanhar e auxiliar na prática discente, dando condições suficientes para seu desenvolvimento profissional, na resolução de problemas e situações que ocorrem cotidianamente neste ambiente, favorecendo assim a obtenção de diversas experiências e consciência da realidade que cerca seu futuro profissional. Para tanto, este programa visa a integração, ampliação, fortalecimento e consolidação das IES, dos estudantes e das escolas públicas participantes.

O Projeto de Residência Pedagógica surgiu como proposta do Senador Blairo Maggi, que inspirado no Projeto de lei PLS 227 (proposta de Marco Maciel) de Residência Docente, em que ambos trazem como inspiração o programa de Residência Médica.

O Programa de Residência Médica (RM), por sua vez, é um programa destinado a médicos já graduados, em que por meio de estágio prático visa inserir os residentes em instituições de saúde para sua formação em nível de especialidade médica. Neste programa as atividades realizadas são remuneradas e os residentes atuam sob orientação de médicos especialistas (preceptores) que tem como responsabilidade supervisionar e auxiliar o residente na busca de melhores soluções

para determinadas situações enfrentadas no que tange o saber profissional, sendo grande a importância do preceptor como educador, oferecendo ao aprendiz, ambientes que lhe permitam construir e reconstruir conhecimentos (BOTTI; REGO, 2001, p. 65).

A RM concilia teoria e prática, em que surge como forma de amenizar algumas deficiências e complementar a formação acadêmica, possibilitando a especialização em contato direto com a realidade da profissão nas instituições de saúde, proporcionando assim a criação do perfil ético e profissional dos residentes.

Entretanto, apesar de terem propostas de prática no campo de atuação, estes programas podem divergir em alguns aspectos, visto que o Programa Residência Pedagógica (PRP) trabalha em conjunto com o curso de graduação servindo como complemento à graduação e não como pós-graduação como na RM, sendo possível somente após a conclusão da graduação médica.

1.1 JUSTIFICATIVA

A Residência Pedagógica é um projeto proposto por Blairo Maggi em 2012, mas está sendo implantado pelo Governo Federal apenas no ano de 2018, em cursos de licenciatura, tendo por objetivo a inserção e aprendizado prático dos residentes em escolas de educação básica.

Um dos projetos que está sendo desenvolvido na área de Educação Física abrange a Universidade Estadual de Maringá no Campus Regional do Vale do Ivaí, do qual a pesquisadora é graduanda e bolsista residente.

Este estudo surgiu devido a escassa literatura sobre a Residência Pedagógica, principalmente na área de Educação Física Escolar, mediante seu aparecimento recente nos cursos. Diante a isto, este trabalho buscou assim a compreensão deste modelo a partir da visão organizacional, os benefícios de sua implantação, sua contribuição para a formação profissional e suas semelhanças diante a Residência Médica, visto que esta serviu de inspiração para a formulação da Residência pedagógica. Acredita - se que o trabalho venha a contribuir posteriormente para novos estudos relacionados ao programa de residência pedagógica no curso de Educação Física.

1.2 PROBLEMA DE PESQUISA

Os caminhos trilhados entre dois programas que possuem similaridade em termos de nomenclatura, mas divergências de concepções podem de fato, corroborar para uma formação profissional de qualidade considerando os avanços e desafios das áreas?

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 OBJETIVO GERAL

- Analisar e comparar as aproximações e distanciamentos entre o projeto de Residência Pedagógica na área da Educação Física Escolar em relação ao projeto de Residência Médica.

1.3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analisar em quais aspectos a Residência Pedagógica se assemelha a Residência Médica.
- Verificar os aspectos positivos e negativos de acordo com os coordenadores de curso e coordenadores dos Programas de Residência Médica e Pedagógica.
- Identificar o processo de inserção da Residência Pedagógica em relação à Residência Médica a partir da visão dos coordenadores destes programas.

2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1. RESIDÊNCIA MÉDICA

A Residência Médica é um programa de pós-graduação que visa a especialização profissional, sendo esta destinada a médicos já graduados, em que se busca no estágio prático o aprendizado dos alunos em instituições de saúde. As atividades realizadas pelos residentes são remuneradas e estes atuam sob orientação de médicos especialistas (preceptores).

A Residência médica é um modelo educacional, em nível de pós-graduação, no qual os aprendizes aprofundam conhecimentos e melhoram habilidades e atitudes; ou seja, desenvolvem competências específicas para um melhor cuidado (MICHEL; OLIVEIRA; NUNES, 2011, p. 7).

No Brasil, este programa teve início por volta de 1940, como cita Nunes (2004) mais precisamente em 1944, quando foram implantados, no Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da USP (universidade de São Paulo), os primeiros programas, nas áreas de Cirurgia, Clínica Médica e no Serviço de Físico-Biológica Aplicada. “A excelência dos serviços nessas instituições foi o atrativo para que os recém-formados procurassem pela especialização em determinado ramo da Medicina” (RENA, 2012, p. 431).

Este programa surge devido a antigos problemas conceituais no contexto médico que ao se agravar geraram propostas de mudanças na educação médica. Alguns destes problemas são advindos antes mesmo das décadas de 80, Feuerwerker (1998) declara que um dos problemas da graduação em medicina é a dificuldade de apresentar aos acadêmicos as insuficiências e as dificuldades do cotidiano da área.

Entretanto, este não foi o único problema a ser enfrentado, como relata Feuerwerker (1998) a não distinção da formação geral do médico durante a graduação e a formação do médico geral, ou generalista, além da subestimação da importância de trabalhar por transformações dentro das escolas médicas, seriam outros problemas a serem enfrentados.

Com o intuito de amenizar ou suprir estes problemas surge alguns programas com iniciativas para a mudança na educação médica, alguns deles como as

propostas da Comissão Interinstitucional Nacional de Avaliação do Ensino Médico (CINAEM), Uma Nova Iniciativa (UNI), da Organização Mundial de Saúde (OMS) e da gestão da Organização Panamericana de Saúde (OPS). A proposta da CINAEM constitui a auto-avaliação médica como meio de mudanças, o que contrapõe a iniciativa da UNI que visa a mudança a partir da parceria das universidades juntamente com a comunidade e os serviços de saúde, em que a mudança ocorreria através do modo em que seria organizado os serviços relacionados com a prática profissional e a participação da comunidade (FEUERWEEKER, 1998).

O plano da Agenda for Action, organizada pela OMS, surge e incentiva a melhor atuação nos serviços de saúde em que busca de sua melhoria, implementando processo para qualidade na aprendizagem eficaz e que resultasse em melhorias na educação e pesquisa médica. A OPS por sua vez baseia-se e funda-se na ideia de trazer para a medicina propostas estratégicas de qualidade para desencadear os projetos de mudanças.

Pela primeira vez também as estratégias apontam a necessidade de a comunidade/pacientes participarem desse processo como atores essenciais (já que necessariamente terá que existir uma redefinição dos papéis dos diferentes sujeitos no processo de construção da saúde) (FEUERWERKER, 1998, p. 57).

Com todas estas propostas, com o intuito de amenizar ou suprir tais problemas, surge no país em 1944 a Residência Médica, com o papel de contribuir na formação do futuro profissional bem como estabelecer o elo entre a universidade e a comunidade, a qual se assemelha a proposta UNI, abordando a questão da importância da participação social no processo de formação médica, trazendo a parceria entre a universidade, serviços de saúde e comunidade, como contribuição para as mudanças na formação profissional.

A institucionalização da Residência Médica no Brasil segundo Feuerwerker (1989) adquiriu papel fundamental como instrumento de prestação de serviços de saúde e que os residentes, como profissionais, passaram a serem atores fundamentais no mundo dos serviços de saúde (públicos e privados). Em que Feuerwerker (1998) cita que essa teria sido a tônica principal deste processo de institucionalização da Residência Médica “no interior das Políticas de Saúde”.

O Programa de Residência Médica foi instituído pelo decreto nº 80.281, de 05 de setembro de 1977, data de criação da Comissão Nacional de Residência Médica-

CNRM - que regulariza este modelo no Brasil, e que por meio de resoluções, criou-se as Comissões Estaduais (CEREMs) e, no âmbito institucional, as Comissões de Residência Médica (COREMEs), sendo instância auxiliar da CNRM e da CEREM, “estabelecida em instituição de saúde que oferece programa de residência médica para planejar, coordenar, supervisionar e avaliar os programas de residência médica da instituição e os processos seletivos relacionados” [...] (BRASIL, 2013, p. 1).

Em 1981 foi definida como modelo de pós- graduação, sendo destinada a Médicos que concluíram sua graduação e que buscam especialização na área.

A residência em medicina constitui modalidade do ensino de pós-graduação destinada a médicos, sob a forma de curso de especialização, caracterizada por treinamento em serviço em regime de dedicação exclusiva, funcionando em instituições de saúde, universitárias ou não, sob a orientação de profissionais médicos de elevada qualificação ética e profissional (BRASIL, 1977, p.1).

Este modelo visa inseri-los em unidades hospitalares e em instituições de saúde nas quais atuam por dois anos sob assistência de preceptores, ou seja, sob orientações de profissionais médicos com alta qualificação profissional, com a responsabilidade de ensinar, supervisionar o residente, de maneira a auxiliá-lo a encontrar caminhos, estimulando seu raciocínio e fornecendo a ele subsídios necessários para o encontro da melhor forma de atuação profissional para determinada situação.

Segundo Botti e Rego (2011), o preceptor deve se preocupar com o ensino-aprendizagem do residente, possibilitando seu desenvolvimento na prática em seu ambiente de trabalho, facilitando sua aquisição de habilidades e competências, sendo grande a importância do preceptor como educador, oferecendo, ao aprendiz, ambientes que lhe permitam construir e reconstruir conhecimentos (BOTTI E REGO, 2001, p. 65).

Neste programa os residentes devem cumprir carga horária mínima de 2.800 e máxima de 3.200 horas anuais (ART. 2 RESOLUÇÃO CNRM 05/79). Em relação ao desenvolvimento do programa o Artigo 4 diz que:

Os Programas de Residência serão desenvolvidos com 80 a 90% de sua carga horária, sob a forma de treinamento em serviço, e sob supervisão de docente ou de profissional com a qualificação e a proporção estabelecidas na alínea “d” do art. 5.º da Resolução n.º 4

da CNRM, destinando-se o restante da carga (10 a 20%) a atividades teórico-práticas (BRASIL, 1979, s/p).

Este modelo surge como forma de amenizar algumas deficiências e complementar a formação acadêmica, possibilitando sua especialização em contato direto com a realidade da profissão nas instituições de saúde. Visto que os estudantes só podem inserir neste programa após a conclusão do curso de medicina. Porém para que essa formação profissional tenha sucesso, a aprendizagem deve ser significativa e com objetivos bem explicitados.

Segundo Feuerwerker (1998), destina-se a Residência um duplo papel na formação médica: que seria a de não apenas complemento no processo da graduação, como também teria como fator resultante oferecer especialização e possivelmente uma melhor inserção no mercado de trabalho, porém este último deve ser melhor estudado, pois em sua concepção o residente que atua em instituições de maior tradição, de renome, no caso de instituições universitárias, é diferente dos que atuam em programas de instituições de serviço.

É considerado um modelo de qualidade para o aprendizado, pois une a teoria à prática, em que para Michel, Oliveira e Nunes (2003, p. 8) a RM está consagrada como a melhor forma de inserção de profissionais médicos na vida profissional, sob supervisão, e de capacitação em uma especialidade.

A prática profissional historicamente tem sido transmitida através de treinamento em serviço. É no processo de combinar os conhecimentos teóricos adquiridos com a experiência clínica (indicando relacionamento com pacientes) que se encontra a “mágica” da prática profissional médica. Somente a experiência adquirida na prática pode completar a formação (científica) do médico: é pela experiência clínica que o profissional se apropria dos doentes (e não mais apenas das doenças). É pela prática que se constrói a experiência clínica e é mediante o aprendizado em serviço que o futuro profissional constrói também a ética de suas relações com os pacientes, baseada no exemplo e na experimentação (FEUERWERKER, 1998, p. 59).

Por meio da prática dentro do contexto social, o graduado tem a possibilidade de lidar com problemas reais, descobrir estratégias para resolvê-los adquirindo experiências profissionais como diz Horii (2013) neste ambiente irão aprender a ser médicos com pacientes reais, não porque os professores são maus, e os hospital

são mais cruéis do que os livros, mais sim porque é nesse ambiente que se faz medicina.

O diferencial deste programa é a sua composição prática que abrange cerca de 80% a 90% de prática de estágio no ambiente de residência, em que esta seria a forma de manter o residente mais tempo em estágio no ambiente hospitalar em contato direto com as situações diárias deste meio.

Este programa constitui-se de provas teórico/prática, sendo estas específicas para a área que se pretende cursar. A prova teórica de acordo com a CNRM, com uma pontuação de 90 pontos consiste em uma prova objetiva que abrange as áreas de clínica médica, cirurgia geral, preventiva e social, obstetrícia e ginecologia, e pediatria. A prova prática com valor de 50 pontos constitui as mesmas áreas, com o intuito de contribuir ao aprimoramento das habilidades técnicas quanto do raciocínio clínico e a capacidade de tomar decisões, além de:

- 1.2. Desenvolver atitude que permita valorizar a significação dos fatores somáticos, psicológicos e sociais que interferem na doença.
- 1.3. Valorizar as ações de saúde de caráter preventivo.
- 1.4. Promover a integração do médico em equipes multiprofissionais para a prestação da assistência aos pacientes.
- 1.5. Estimular a capacidade de aprendizagem independente e de participação em programas de educação continuada.
- 1.6. Estimular a capacidade de crítica da atividade Médica, considerando-a em seus aspectos científicos, éticos e sociais (BRASIL, 1977, s/p).

Devido a qualidade deste programa, é relevante compreendermos o papel destinado a Residência Médica, sendo ela uma referência para cursos de graduação que buscam o aprimoramento de uma formação mais completa.

2.2. RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Anterior a Residência Pedagógica, surgiu como proposta do Senador Marco Maciel (DEM/PE) a Residência Educacional (RE) em 2007 (PLS 227), em que admitiu ter-se inspirado na residência médica, apontando-a como um avanço na formação dessa categoria.

A "residência médica" inspira o presente projeto de lei. Sabemos da importância na formação dos médicos dos dois, ou mais anos, de residência, ou seja, do período imediatamente seguinte ao da diplomação, de intensa prática junto a profissionais já experientes, em hospitais e outras instituições de saúde, quando não somente são testados os conhecimentos adquiridos como se assimilam novas habilidades exigidas pelos problemas do cotidiano e pelos avanços contínuos da ciência (SENADO FEDERAL, 2007, p. 2).

A proposta exhibe a RE como pré-requisito de atuação nos anos iniciais de qualquer rede de ensino, seja pública ou privada. Podendo o certificado de RE, na rede pública, ser obrigatório como título nos concursos públicos (SENADO FEDERAL, 2007).

Entretanto, o projeto não chegou a ser votado e acabou arquivado. Posteriormente, em 2012, o Senador Blairo Maggi, inspirado no projeto PLS 227 proposto por Marco Maciel (DEM-PE) em 2007, reformula o projeto a denominando de Residência Pedagógica (Projeto de lei n. 284), no qual não foi inclusa a previsão de que a residência se transformasse em pré-requisito para a atuação docente nas etapas da educação básica, assim asseguraria os direitos dos docentes em atuação que não tiveram acesso a essa modalidade formativa, diferente da proposta PLS 227 (SENADO FEDERAL, 2012).

Atualmente a Residência Pedagógica é um programa que integra a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura e a imersão do acadêmico no cotidiano da educação básica (CAPES, 2018).

Este modelo, diferente da RM trabalha em conjunto com o curso de graduação em que serve como complemento a graduação (e não como pós-graduação), no qual os residentes são inseridos no programa a partir da 2ª metade do curso de licenciatura.

O Projeto de Residência Pedagógica une a teoria à prática, visando o acompanhamento dos estudantes por professores capacitados, tendo em vista a integração, ampliação, fortalecimento e consolidação das IES, dos estudantes e das escolas públicas participantes. De acordo com a Pró- Reitoria de Ensino da UEM a Residência Pedagógica tem a finalidade de:

Aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e que conduzam o licenciando a exercitar de forma mais ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnósticos sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 2018, s/p).

Além destes, traz como objetivo a reformulação do estágio supervisionado e ainda ocasionar a adequação dos conteúdos curriculares e das propostas pedagógicas de acordo com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular).

Os estudantes inseridos nas escolas têm convívio direto com os alunos, por meio desse contato é que os residentes adquirem experiências, sendo este considerado um avanço no modelo de aprendizagem, pois, desse modo ele irá sentir e “colocar em prática” o conhecimento adquirido em sala e aprender a enfrentar os desafios a fim de superá-los, proporcionando o desenvolvimento de sua autonomia através da criação de estratégias didáticas.

Por meio da prática e do convívio direto com os alunos, o residente tem a possibilidade de atuar e adquirir experiências provindas destas relações.

[...] os saberes oriundos das experiências de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais (TARDIF, 2012, p. 21).

Em que os saberes docentes necessários partem da teoria e são implicados na prática docente do professor, sendo eles o saber disciplinar, curricular e experiencial. Os saberes disciplinares são decorrentes dos diversos campos do conhecimento (linguagens, ciências humanas e biológicas, entre outras), em que são produzidos pela sociedade ao longo da história, e são incorporados á prática docente, por meio das instituições de ensino, sendo administrados pela comunidade científica. Já os saberes curriculares (correspondem aos métodos, conteúdos,

objetivos) são aqueles cujo conhecimento se relaciona ao modo que as instituições educacionais, irão gerir e transmitir estes conhecimentos sociais aos professores, que devem entendê-los e aplica-los na sociedade.

Os saberes experienciais são provenientes do exercício profissional, em que por meio da prática cotidiana na qual nascem e são validadas por ela, através das relações e situações do docente com o ambiente escolar (seja o espaço físico ou as relações humanas).

Como complemento a graduação a RP, concilia o ensino teórico-prático visando o aprendizado no ambiente de trabalho, visto que é por meio da e na prática profissional que o professor adquire experiência e desenvolve suas competências profissionais (TARDIF, 2012).

Os saberes profissionais são definidos como saberes trabalhados e incorporados no processo de trabalho docente, o qual só tem sentido em relação às situações de trabalho. É nessas situações que são construídos, modelados e utilizados de maneira significativa pelos trabalhadores (TARDIF, 2012). Sendo assim a prática se faz necessária ao aprendizado do residente, sendo que nos 18 meses este tem a possibilidade de desenvolver as práticas docentes, ter contato direto com a realidade escolar e enfrentar com o auxílio do preceptor os desafios diários, e adquirir maiores experiências para sua formação, visto que é preciso por parte dos professores, além destes saberes desenvolver a habilidade para solucionar os problemas encontrados na escola.

No exercício cotidiano de sua função os professores vivem situações concretas a partir das quais se faz necessário habilidade, capacidade de interpretação e improvisação, assim como segurança para decidir qual a melhor estratégia diante do evento apresentado (CARDOSO, DEL PINO, DORNELES, 2012, p. 3).

O docente deve saber se adaptar para resolvê-los visto que apesar das situações serem diferentes, algumas podem apresentar certas proximidades, fornecendo ao professor algumas alternativas para lidar melhor com este evento, assim o docente na prática irá adquirindo alternativas prévias para lidar com determinados episódios que eventualmente poderá encontrar.

A RP é organizada pela CAPES, programa vinculado ao Ministério da Educação. Ela disponibiliza todas as informações referentes ao projeto na área pedagógica, além das resoluções e diretrizes para concessão de bolsas.

A CAPES Referente ao número de bolsas, diz no paragrafo § 3º da Portaria CAPES nº 175 (2018) os projetos institucionais serão compostos por subprojetos, que deverão conter núcleos com mínimo de 24 licenciandos bolsistas. Outro aspecto a se destacar é referente a concessão de bolsas, a seleção ocorre da seguinte forma, não há prova teórico prática para a concorrência de bolsas na residência pedagógica, do qual os graduandos candidatos após preencher a ficha de inscrição/ termo de compromisso, passará pela segunda etapa que de acordo com a Universidade Estadual de Maringá (2018) consiste na análise da participação em outras atividades acadêmicas e na comunidade e entrevista com os candidatos a bolsa.

Neste programa o residente deverá cumprir 440 horas, em um prazo de 18 meses, das quais 60 horas destinadas à ambientação na escola; 320 horas de imersão (100 de regência, que incluirá o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica) e 60 horas destinadas à elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades (CAPES, 2018).

Os saberes profissionais deve articular na prática o que aprendem na teoria, seus conteúdos, conhecimento disciplinar, o entendimento sobre o aluno, entre outros. Com isso a CAPES busca aliar a Universidade, a escola e a sociedade inserindo o aluno na realidade escolar, estando ele supervisionado por um preceptor, pois o contexto escolar esta em constante transformação e assim é na prática cotidiana que adquire experiências para sua melhor atuação, em que precisam entender estes saberes pedagógicos, interiorizá-los os ressignificando para então poder mobilizá-los.

2.2.1 ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO E RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

O Estágio Curricular Supervisionado é parte essencial e obrigatória para os cursos de licenciatura, estando articulada à prática e a outras demais atividades, visto como uma das formas encontradas para melhorar a formação profissional, sendo ele compreendido como um “processo de experiência prática, que aproxima o acadêmico da realidade de sua área de formação e o ajuda a compreender diversas

teorias que conduzem ao exercício da sua profissão” (SCALABRIN; MOLINAR, 2013, s/p).

Pelozo (2007) cita que o estágio vem a possibilitar, aos indivíduos que não exercem a profissão, um ambiente privilegiado para que o mesmo possa vivenciar as práticas pedagógicas de maneira que consiga melhor compreender a profissão docente. O estágio para Scalabrin e Molinar (2013) objetiva a aprendizagem, para a construção de conhecimentos, desenvolvimento de competências e habilidades através da supervisão de professores atuantes, tendo a relação direta da teoria com a prática cotidiana. Sendo o estágio o elo entre a teoria e prática.

[...] o estágio supervisionado proporciona a construção de atitudes críticas e reflexivas a respeito do processo de ensino e aprendizagem, proporcionando a construção de atitudes e concepções questionadoras e transformadoras referentes ao ensino (BARRO; SILVA; VASQUEZ, 2011, p. 511).

Portanto, em seu desenvolvimento, “o contato com o espaço educativo da escola é imprescindível, pois é dessa realidade que as propostas de ensino devem emergir” (BARRO; SILVA; VASQUEZ, 2011, p. 514), visto que é neste ambiente que o aluno tem vivência com a prática profissional e adquire mais experiências estando em contato com a realidade escolar, com os alunos e com outros professores, fazendo com que este se desenvolva não apenas profissionalmente e que também adquira a criticidade em suas ações.

Diante a importância do estágio, a Resolução nº2 de 2015

§ 6º O projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração, e deve contemplar:

I - sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais;

II - a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente (BRASIL, 2015, p. 5);

O estágio curricular de acordo com a resolução n 2 de 2015, II – “400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição” (BRASIL, 2015, p. 11). Ou conforme a Resolução nº 6 de 2018

§ 1º O estágio deverá corresponder a 20% das horas referenciais adotadas pelo conjunto do curso de Educação Física ao aprendizado em ambiente de prática real, e deverá considerar as políticas institucionais de aproximação ao ambiente da escola e às políticas de extensão na perspectiva da atribuição de habilidades e competências (BRASIL, 2018, p. 4).

Diferente do Estágio Curricular Supervisionado a RP possui carga horária mínima de 440 horas em que o residente tem bolsa de estágio remunerada, e são inseridos também a partir da segunda metade do curso de licenciatura. Neste programa o residente tem carga horária específica para cada atividade desenvolvida durante os 18 meses de RP, como por exemplo, as 70 horas de vivência escolar, no mínimo 100 horas de regência.

Este modelo tem o intuito de propor aos residentes uma melhor formação e busca com o auxílio do preceptor, o qual também é remunerado, com formação específica da área de atuação, em que busca atingir este objetivo uma vez que é a sua função de orientar, mostrando os caminhos aos residentes, de supervisionar, corrigindo erros melhorando a conduta.

O preceptor tem grande responsabilidade e deve estar sempre presente estimulando através de suas experiências a melhor atuação e crescimento pessoal e profissional do residente, visto que no estágio comum não há a obrigação do acompanhamento do professor e nem o auxílio do mesmo, uma vez que este programa pode ocasionar um mecanismo de cobrança maior devido às exigências e obrigatoriedades da RP.

Outra característica da RP é o vínculo com a escola, em que durante os 18 meses de residência o residente atua em uma unidade específica, do começo ao fim e deste modo ele passa a fazer parte do cotidiano escolar, tendo a possibilidade de conhecer profundamente as dificuldades enfrentadas pela mesma, acompanhar as turmas durante todo o período da residência, acompanhando assim o seu desenvolvimento.

A ideia básica do PRP na concepção inicial é a de superar as limitações dos estágios curriculares, superar o modelo predominante do estágio como um contato episódico com as escolas para cumprir um ritual de obrigatoriedade e transformar essa relação num compromisso entre instituições formadoras, nos colocando por meta a vinculação entre a formação inicial e continuada de professores e gestores escolares,

estabelecendo um diálogo permanente entre as instituições formadoras e os sistemas de ensino (GIGLIO; LUGLI, 2013, p.70).

Além disso, a RP tem o intuito de

Promover uma sistematização de conteúdo, em que haja a adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 2018, s/p).

Desta forma, há uma sistematização do conteúdo, em que o residente junto com o preceptor devem conciliar os conteúdos a serem aplicados e que sigam conforme as exigências da CAPES.

2.3. EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

O curso de Licenciatura em Educação Física vinculado ao Programa de Residência Pedagógica deve seguir como parâmetro a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) de acordo com seus conteúdos programáticos, em que serve de subsídio para as atividades a serem desenvolvidas na escola. Com objetivo de 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 (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 2018, s/p).

Com vista em superar as fragmentações das Políticas Educacionais, além de fomentar o fortalecimento entre as três esferas de governo (estadual, federal e municipal) e ainda que possa sustentar uma educação de qualidade, este documento de caráter normativo

Define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de educação (PNE) (BRASIL, 2017, p. 7).

Com a integração da Política Nacional da Educação Básica com a BNCC, há a contribuição nos âmbitos federal, estadual e municipal, do alinhamento de políticas e ações, em que favoreça o desenvolvimento da educação, em que através da formação dos professores, da avaliação e elaboração dos conteúdos educacionais e a infraestrutura contribua para tal desenvolvimento.

Neste documento a Educação Física se encontra na área das Linguagens no Ensino fundamental e Linguagens e suas tecnologias no Ensino Médio, sendo ela linguagem corporal em que é um componente curricular que abrange a temática das práticas corporais entendidas através de suas diversas formas.

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 (BRASIL, 2017, p. 211).

Neste aspecto a Educação Física não se limita apenas ao espaço-tempo de deslocamento de um seguimento corporal ou corpo todo, mas também ao movimento humano como cultura. Em que deve ser tratado como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório, possibilitando aos alunos o desenvolvimento de sua autonomia de apropriação como da utilização da cultura corporal, considerando o movimento como suas finalidades humanas. Em que cada prática corporal realizada proporciona ao sujeito o acesso a vários conhecimentos e experiências aos qual este poderia não ter de outro modo.

A BNCC traz os conteúdos a serem desenvolvidos de acordo com as etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, visando as aprendizagens que devem ser desenvolvidas pelos alunos, de acordo com as dez (10) competências gerais na Educação Básica a serem desenvolvidas.

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2018, p. 10).

De acordo com estas competências gerais, são traçados os objetivos para cada etapa de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em que visam sistematizar os conteúdos, aumentando o grau de complexidade de acordo com as etapas.

A BNCC para educação infantil (0 a 5 anos)

Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo (BRASIL, 2018, p.36), sendo as interações e as

brincadeiras, os eixos estruturantes para as práticas pedagógicas nesta etapa, pois por meio delas as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização (BRASIL, 2018, p. 37).

Para o desenvolvimento infantil, com vista nos eixos estruturantes e nas competências gerais da educação básica a BNCC traça seis (6) direitos de aprendizagens e desenvolvimento.

- **Conviver** com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- **Brincar** cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- **Participar** ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- **Explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- **Expressar**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- **Conhecer-se** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (BRASIL, 2018, p. 38).

Para tanto, como traz a BNCC (2018) estes direitos necessitam da intencionalidade educativa, permitindo que as crianças tenham experiências para conhecer tanto a si como ao outro, conhecendo e compreendendo as relações com a natureza, com a cultura e também a produção científica, em que estes se traduzem por meio de cuidados pessoais, nas brincadeiras, no contato com materiais diversificados, como também na aproximação para com a literatura e na relação com as pessoas. Neste sentido, o trabalho do educador caminha no sentido

de possibilitar ao indivíduo o seu desenvolvimento, refletindo, organizando, planejando as práticas e interações das crianças.

BNCC no ensino Fundamental (06 a 14 anos)

O ensino fundamental é a etapa mais longa da educação básica, com nove (9) anos de duração, sendo dividida em duas fases: anos iniciais e anos finais. Nos anos iniciais, se tem a necessidade da articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil.

Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos (BRASIL, 2018, p. 58).

Neste período, as crianças estão passando por importantes mudanças em seu desenvolvimento, tanto referente a si como para com os outros e com o mundo, há ainda a ampliação das experiências com a oralidade, a percepção, compreensão e representação. A progressão do conhecimento nesta fase se dá por meio da consolidação das aprendizagens advindas das experiências anteriores e também pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender (BRASIL, 2018, p. 59).

Nos anos finais, há mais complexidade sendo que os estudantes se deparam com desafios de maior complexidade, sobretudo devido à necessidade de se apropriarem das diferentes lógicas de organização dos conhecimentos relacionados às áreas (BRASIL, 2018, p. 60), tendo em vista a ampliação e o aprofundamento do conhecimento dos estudantes, de seu repertório.

Tendo em vista essa maior especialização, é importante, nos vários componentes curriculares, retomar e ressignificar as aprendizagens do Ensino Fundamental – Anos Iniciais no contexto das diferentes áreas, visando ao aprofundamento e à ampliação de repertórios dos estudantes. Nesse sentido, também é importante fortalecer a autonomia desses adolescentes, oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação (BRASIL, 2018, p. 60).

Neste período os estudantes estão em transição da infância para a adolescência, ocorrendo assim as transformações tanto biológicas, como psicológicas, emocionais e sociais (BRASIL, 2018).

A Educação Física na BNCC do ensino fundamental se encontra na área das linguagens junto com outros componentes como a Língua Portuguesa, Arte e Inglês (ensino fundamental- anos finais). Sendo a Educação Física uma forma de linguagem, a linguagem corporal em que é um componente curricular que abrange a temática das práticas corporais entendidas através de suas diversas formas.

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 (BRASIL, 2017, p. 211).

Neste aspecto a Educação Física não se limita apenas ao espaço-tempo de deslocamento de um seguimento corporal ou corpo todo, mas também ao movimento humano como cultura. Em que deve ser tratado como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório, possibilitando aos alunos o desenvolvimento de sua autonomia de apropriação como da utilização da cultura corporal, considerando o movimento como suas finalidades humanas. Em que cada prática corporal realizada proporciona ao sujeito o acesso a vários conhecimentos e experiências aos qual este poderia não ter de outro modo.

Cada prática corporal propicia ao sujeito o acesso a uma dimensão de conhecimentos e de experiências aos quais ele não teria de outro modo. A vivência da prática é uma forma de gerar um tipo de conhecimento muito particular e insubstituível e, para que ela seja significativa, é preciso problematizar, desnaturalizar e evidenciar a multiplicidade de sentidos e significados que os grupos sociais conferem às diferentes manifestações da cultura corporal de movimento. Logo, as práticas corporais são textos culturais passíveis de leitura e produção (BRASIL, 2018, p. 213).

Diante a isso, a BNCC traça dez (10) competências específicas para a Educação Física para o Ensino Fundamental, sendo elas:

1. Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual.

2. Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo.
3. Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais.
4. Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas.
5. Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes.
6. Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam.
7. Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos.
8. Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde.
9. Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário.
10. Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo (BRASIL, 2018, p. 223).

Nas unidades temáticas que compõe a educação física na BNCC estão Brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e praticas corporais de aventura, para cada série estas temáticas vão aumentando o nível de complexidade, visando novos objetivos a serem atingidos.

BNCC Ensino Médio

Na BNCC do Ensino Médio, os conteúdos são pensados com o intuito de ampliar e consolidar os conhecimentos previstos anteriormente na BNCC do ensino fundamental.

A definição das competências e habilidades para o Ensino Médio articula-se às aprendizagens essenciais estabelecidas para o Ensino Fundamental, com o objetivo de consolidar, aprofundar e ampliar a formação integral dos estudantes, atendendo às finalidades dessa etapa e contribuindo para que cada um deles possa construir e realizar seus projetos de vida, em consonância com os princípios da justiça, da ética e da cidadania (BRASIL, 2018, p. 470).

Neste período, há a intensificação dos sentimentos, interesses, capacidades intelectuais e expressivas, em que os jovens ampliam e aprofundam seus vínculos sociais e afetivos. Além disso, a BNCC traz que neste período os jovens apresentam mais autonomia e maior capacidade de abstração e reflexão sobre o mundo, em que se tem a ampliação da possibilidade de participação na vida pública e na produção cultural.

A Educação Física para o Ensino Médio encontra-se na área de Linguagem e suas tecnologias, pois esta área entende que a corporeidade e a motricidade são uma forma de linguagem.

No Ensino Médio, o foco da área de Linguagens e suas Tecnologias está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais e no uso criativo das diversas mídias (BRASIL, 2018, p. 470).

A área de Linguagem e suas tecnologias devem garantir aos estudantes algumas competências específicas.

1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.
3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.
4. Compreender as línguas como fenômeno (geo) político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como respeitando as variedades linguísticas e agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.
5. Compreender os múltiplos aspectos que envolvem a produção de sentidos nas práticas sociais da cultura corporal de movimento,

reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.

6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re) construir produções autorais individuais e coletivas, de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

7. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 481).

Entende-se que nesta área a Educação Física vem a contribuir para a formação de sujeitos que sejam capazes de usufruir, produzir e transformar a cultura corporal de movimento, tomando e sustentando decisões éticas, conscientes e reflexivas sobre o papel das práticas corporais em seu projeto de vida e na sociedade (BRASIL, 2018).

No Ensino Fundamental, a Educação Física buscou oportunizar aos estudantes os conteúdos (dança, ginástica, práticas de aventura, entre outros) em que visava a compreensão dos alunos sobre a origem dessas práticas, para que pudessem aprendê-las, refletir criticamente sobre padrões de beleza, exercício, desempenho físico, e saúde; das relações entre as mídias, o consumo e as práticas corporais; e da presença de preconceitos, estereótipos e marcas identitárias (BRASIL, 2018, p. 475). Já no Ensino Médio, a Educação Física vem a aprofundar e ampliar estes conhecimentos advindos do Ensino Fundamental, propiciando aos estudantes assim a compreensão das representações e dos saberes que são vinculadas as práticas corporais dialogando-as com o patrimônio cultural e com as diferentes dimensões da atividade humana.

Tratar de temas como o direito ao acesso às práticas corporais pela comunidade, a problematização da relação dessas manifestações com a saúde e o lazer ou a organização autônoma e autoral no envolvimento com a variedade de manifestações da cultura corporal de movimento permitirá aos estudantes a aquisição e/ou o aprimoramento de certas habilidades (BRASIL, 2018, p.476).

Desta forma, os estudantes poderão assim consolidar além da autonomia para as práticas como também tem a oportunidade de se posicionar criticamente

frente às questões sobre o corpo e a cultura corporal que circundam as diferentes esferas da atividade humana.

De modo geral, apesar deste documento apenas apresentar as temáticas a ser trabalhada, este não dispõe a forma da qual o professor deverá trabalhar, ficando a critério do professor o que trabalhar diante os conteúdos da BNCC. Entretanto, todos estes conteúdos sistematizados na BNCC visão o desenvolvimento de habilidades específicas de acordo com a etapa (infantil, ensino fundamental e ensino médio).

3. METODOLOGIA

A pesquisa é de cunho qualitativo, com base em pesquisa bibliográfica e de campo, realizado por meio de entrevista semiestruturada com o intuito de adquirir respostas mais completas, em que o entrevistador além das perguntas pré-estabelecidas, fica livre para fazer outras perguntas que consideram serem relevantes para a aquisição e complemento das respostas.

A pesquisa é um estudo de caso, o qual foi realizado na Universidade Estadual de Maringá, a maior Universidade do norte do Paraná, buscando nesta instituição verificar como esta sendo realizados os programas de residência na medicina e Educação Física. Este tipo de estudo busca avaliar um objeto específico, ou de um pequeno grupo, em que se busca conhecer a fundo e obter uma grande quantidade de informações.

Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o seu como e os seus “porquês”, evidenciando sua unidade e entidade e identidade próprias. É uma investigação que assume como particularista, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. (FONSECA, 2002, p. 33).

Para tanto, a amostra foi constituída por 4 coordenadores, sendo eles 1 coordenador do Programa de Residência Médica, 1 coordenador da Residência Pedagógica em Educação Física, 1 coordenador do curso de Medicina e 1 coordenador de curso da Educação Física, ambos coordenadores de Maringá, escolhidos por meio do procedimento de seleção amostral intencional. Sendo realizada de acordo com os objetivos específicos do investigador. A seleção de amostras intencionais ou por julgamento são realizadas de acordo com o julgamento do pesquisador, realizada quando é necessário incluir um pequeno número de unidades na amostra (OLIVEIRA, 2001). Se for adotado um critério razoável de julgamento, pôde-se chegar a resultados favoráveis. Em que para Marconi e Lakatos (2011), o pesquisador não se interessa pela representatividade numérica, mas pela opinião, ação, intenção de determinados elementos da população.

Com o intuito de garantir o anonimato dos entrevistados, cada coordenador é referido por uma sigla, de acordo com a tabela abaixo.

Quadro 1 - Caracterização dos Sujeitos

ENTREVISTADO	SIGLA
Coordenadora Residência Pedagógica Educação Física	CRP
Coordenador de Curso Educação Física	CEF
Coordenador Residência Médica	CRM
Coordenador de Curso Medicina	CM

Para a obtenção dos dados, foi utilizada a entrevista semiestruturada como instrumento da pesquisa, sendo esta um instrumento flexível é muito utilizada sendo apresentada por Gil (2005) como a forma em que o pesquisador se identifica e faz perguntas ao seu investigado, buscando dados relevantes à pesquisa. A entrevista semiestruturada para Triviños (1987), além de valorizar a presença do investigador, ela fornece também a possibilidade de alcance da liberdade e da espontaneidade que enriquece a investigação.

Entrevista semiestruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontânea mente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987, p.146).

A entrevista semiestruturada proporciona a aquisição de respostas mais completas, em que o entrevistador além das perguntas pré- estabelecidas, fica livre para fazer outras perguntas que consideram serem relevantes para adquirir e complementar as respostas.

Posteriormente, para a análise dos dados coletados optou-se pela utilização da técnica de análise de conteúdo. Bardin (1977) se refere à análise de conteúdo como um conjunto de instrumentos metodológicos que se aperfeiçoa constantemente e que se aplica a discursos diversificados, sendo para a mesma autora um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por

procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977).

Bardin (1977) organiza este método em três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A primeira fase, pré-análise, caracteriza-se como a etapa de reunião dos dados e matérias coletados, em que se sistematizam as ideias, tornando-a operacional. Nela os dados são analisados e organizados por meio de quatro etapas: (a) leitura flutuante, que é o estabelecimento de contato com os documentos da coleta de dados, momento em que se começa a conhecer o texto; (b) escolha dos documentos, que consiste na demarcação do que será analisado; (c) formulação das hipóteses e dos objetivos; (d) referenciação dos índices e elaboração de indicadores, que envolve a determinação de indicadores por meio de recortes de texto nos documentos de análise (BARDIN, 1977).

A segunda fase há a exploração do material, no qual há a possibilidade ou não de inferências e interpretações e ainda a definição das categorias, a identificação das unidades de registros e das unidades de contexto nos documentos, ou seja, engloba o sistema de codificação, a unidade de significação a ser codificadas (unidades básicas) e a unidade de compreensão para codificar a unidade de registro.

A terceira fase corresponde ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Segundo Bardin (1977) esta etapa é destinada ao tratamento dos resultados; ocorre nela a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais; é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica (BARDIN, 1977).

Após a codificação, segue-se para a categorização, a qual consiste na: classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos ... sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos (BARDIN, 1977, p.117).

A categorização das perguntas foi realizada a priori, em que primeiramente as perguntas foram agrupadas em três categorias iniciais, a saber: 1- Formação Profissional, 2- Estrutura e Organização da Residência e 3- Recursos Materiais, para posteriormente analisar as respostas dos entrevistados, mediante a estas categorias.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta sessão abordamos sobre os resultados e discussões diante das entrevistas semiestruturadas realizadas com os coordenadores do curso e da Residência Pedagógica na área da Educação Física e os coordenadores de curso e da Residência na área médica.

Mediante as análises, as respostas foram elencadas nas categorias já pré-estabelecidas, sendo elas: Formação Profissional, Estrutura e Organização da Residência, Recursos Materiais.

4.1. Formação Profissional

Entende-se por formação profissional, na visão de Goes e Pilatti (2012), como um aprendizado integral e constante do trabalhador, ao qual faz o elo entre a sala de aula e os ambientes de convivência, em que é neste ambiente que irá colocar em prática o seu aprendizado. As residências buscam essa formação profissional, trazendo a relação do que o residente aprendeu em sala e a experiência adquirida em campo, no exercício cotidiano.

As residências estão presentes em diferentes momentos da formação, sendo para os cursos de licenciaturas inseridas como complemento a graduação, ao qual promove a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso (CAPES, 2018) e no curso de medicina, a residência é, constituída como modalidade de ensino de pós-graduação, destinada a médicos, sob a forma de cursos de especialização (COREME, 1981), ou seja, este programa é destinado a profissionais já graduados em medicina de acordo com o art. 44 da LDB/96.

“Essa é uma grande diferença, então, porque ele é um programa de formação inicial e não de capacitação docente, entendeu, a residência é uma capacitação ele já é doutor, ele já é medico, doutor, perdão, né ele já é formado, já é o, já é formado, então se acontecer qualquer problema com o paciente quem responde, ele que responde” (CRP).

“A residência pedagógica ela esta no curso de licenciatura, então teoricamente né esse professor ele sabe que ele vai pra escola, então a gente vê, eu pelo menos né esse é meu ponto de vista, que proporcionar isso ao acadêmico durante o processo de formação contribui para que ele

possa já vislumbrar esse campo e perceber como ele vai acontecer quando ele se formar, então tem esse ponto positivo aí” (CEF).

Apesar disso, a CRP em Educação Física acredita que há algo em comum entre elas, a seu ver a principal semelhança entre as Residências o fato de inserir o residente no campo de desenvolvimento da área, *“eu vejo que essa semelhança se dá muito mais na relação do profissional com o que ele vai trabalhar”*, em que ambas buscam o aprendizado do residente no campo prático da área.

A RP em Educação Física, busca a interação teórico-prática para que o residente conheça o desenvolvimento da educação física no ambiente escolar, visto que alguns conhecimentos vão além da prática e da teoria, já que são determinados por contextos históricos, sociais e até mesmo institucionais (POLADIAN, 2014, p.33).

“Como o próprio nome diz, ela é pedagógica, ela é formativa, ela é a aproximação do campo teórico e prático mais a inserção na ação docente” (CRP).

“Muitas vezes durante a nossa formação, a gente tem todo o repertório né, de disciplinas na formação e aí quando vai pro campo, quando vai trabalhar acaba sentindo uma dificuldade de se relacionar com esse campo né então seja na perspectiva da licenciatura ou do bacharelado, é, ou até mesmo acho que qualquer outra área né, você ter a instrução, você ter o conteúdo ali é uma coisa e quando você vai pra prática é outra” (CEF).

A Residência Pedagógica busca a melhor formação do futuro professor, na prática em ambiente escolar, ou seja, na própria vivência da profissão, para que o residente adquira conhecimentos relacionando em ambos os espaços formativos, escola e IES (Instituições de ensino Superior), em contraponto a residência médica representa mais que uma busca de aperfeiçoamento da competência profissional adquirida na escola, o residente busca a especialização em uma área específica, por meio de treinamento em serviço, entre outras (BOTTI; REGO, 2010). Para os coordenadores da área médica a Residência ela vem para qualificar o profissional já formado, advindo de uma formação generalizada, visto que a graduação médica propõe aos graduandos contato com diversas áreas da medicina.

“[...] o atendimento da saúde, ele responde a algumas especificidades, então hoje é impossível um médico atuar com segurança com responsabilidade em todas as áreas da medicina, então é normal que o

médico ele busque uma especialização em uma área específica e pra isso ele precisa ter uma formação continuada pós a sua graduação” (CM).

“Ele não contribui de uma forma inicial, ele é o fim, ele contribui qualificando- a o profissional na especialidade que ele prestou concurso e passou né, então ela é um fim em si mesma”.

“Ela qualifica o médico recém-formado na especialidade médica que ele escolheu, fez o concurso e passou, então ela qualifica o médico para exercer uma especialidade, isso que é função da Residência Médica” (CRM).

Com o intuito de qualificar o graduando, a residência médica busca aperfeiçoar esta formação, em que o residente escolhe a área na qual se tem interesse em se especializar.

No entanto, apesar de se apresentarem em níveis diferentes, a formação profissional em ambas as residências são pensadas em ambiente prático. Para Horii (2013), a formação profissional em ambas as áreas, é uma relação existente, pois estas tratam de profissionais em serviço, ou seja, dentro de uma realidade presente (residente no hospital e professor na sala de aula).

É possível na Residência Pedagógica perceber a importância de ter esse contato com a futura área de atuação na visão dos Coordenadores da área da Educação Física.

“A residência pedagógica oportuniza conhecer a especificidade da escola, permitir que o sujeito que está em processo de formação tenha um contato com a realidade daquela escola” (CRP).

“A presença do programa de residência Pedagógica ele permite com que o aluno já durante, no meio do curso ele já começa a ter contato com o contexto escolar, com os docentes, com os alunos né, então tudo isso faz com que ele já vá conhecendo um pouco esse campo e perceba que o local onde ele vai atuar se dá daquela maneira” (CEF).

A relação do residente com o meio permite aos mesmos adquirir conhecimentos por meio das experiências, denominados por Tardif (2012) como saberes experienciais, os quais são provenientes do exercício profissional, em que por meio da prática cotidiana nascem e são validadas por ela, através das relações e situações do docente com o ambiente escolar (seja o espaço físico ou as relações humanas). Sendo esta relação tratada como um ponto positivo na residência pedagógica.

“eu vejo que como positivo a gente tem a perspectiva do acadêmico ele ter contato com aquilo que ele vai trabalhar” (CRP).

“oportunizar que alunos que talvez jamais teriam tido uma experiência lá na escola, estejam indo na escola, estejam conhecendo e se identificando”(CEF).

Essa identidade profissional se constrói de acordo com a significação social da profissão, em que para Pimenta (1967) essa identidade se constrói na revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Como, também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas.

“[...] isso vai se dar principalmente na configuração é da identificação profissional, é tem alguns estudos que vão falar sobre essa necessidade, qual a identidade profissional deste professor que esta saindo do curso de Educação Física no campo pedagógico, então a grande relação, importância que é o que você pergunta é a construção efetiva é de uma identificação profissional” (CRP).

Apesar das Residências serem programas em níveis distintos, ambos buscam o ensino aprendizagem em ambiente real, ou seja, em escolas campo, buscando estimular os residentes para além da racionalidade técnica.

A Residência Pedagógica possibilita ao aluno, conhecer a realidade da área de sua formação. Para Tardif (2012) é meio da prática profissional que o professor adquire experiências e desenvolve suas competências profissionais, por meio do contato com os alunos, com o preceptor, e outros meandros que envolvem a prática escolar.

“O residente pedagógico é um sujeito que está no mesmo espaço de tempo enquanto sujeito que promove aprendizagem mais que ao mesmo tempo é o aprendiz, eu ensino enquanto aprendo e eu aprendo enquanto ensino, uma lógica bem simples” (CRP).

Sendo assim, o residente se desenvolve na atuação na prática dentro da realidade escolar, estando neste meio como futuro professor,

“Acho que a grande contribuição é ela promover e possibilita essa configuração do futuro professor não só no olhar que o estagiário faz, por exemplo, ele tem que cumprir 400 horas de estagio obrigatório no curso, mais ai ele vai lá e fragmenta, é o estágio ele é fragmentado porque ele tem que passar, ele tem perpassar por toda a área” (CRP).

Em relação aos aspectos negativos encontrados no programa, segundo os coordenadores o principal seria a rigidez no edital, visto que nos editais da CAPES é disponibilizado os critérios para a inserção da residência nos cursos de graduação, o qual segue algumas obrigatoriedades, como por exemplo, a quantidade de bolsas, o que impossibilita de certa forma cursos com números menores de alunos, em que os projetos institucionais são compostos por subprojetos, que deverão conter núcleos com mínimo de 24 licenciandos bolsistas (CAPES, 2018).

"Primeiro que o edital para a instituição e o curso participar da residência pedagógica ele também não é um critério que permite que todos os cursos, todos os lugares participassem, acho que o edital deveria ser mais aberto e possibilitar não um número mínimo, é, ter até um número mínimo mais que não fosse os 24, porque tem cursos de licenciatura que tem um número menor de formandos" (CRP).

"Pro curso tá na residência então acho que são critérios que deveriam ser repensados, porque é são os cursos que saem das suas necessidades, eu posso ter um curso de licenciatura que tem 5 alunos, mais e a experiência pedagógica não é tão válida pra esses também, talvez até mais pra um curso que tenha muito mais" (CPR).

"Eu vejo que o programa ele faz com que a gente principalmente tente conseguir alunos porque as vezes os alunos estão envolvidos com outras coisas e a gente não consegue trazer eles pro programa né porque as vezes tem outros interesses" (CEF).

Para a área Médica, o ponto negativo estaria na rigidez em relação a carga horária a ser cumprida. Como pontos negativos, o CRM considera ser justamente a rigidez das horas, em que antes os horários eram a seu ver, mais flexíveis e ainda a adaptação das residências as necessidades modernas.

A Residência Médica foi perdendo um pouquinho da característica desse treinamento em trabalho e se adequando as necessidades mais modernas das dos médicos, por exemplo, uma jornada de trabalho fixa, que não pode exceder 60 horas semanais é incluindo nessas 60 horas as 12 horas de plantão né, faz parte das 60 horas a grade dá 12 horas, e é algumas coisas assim que acabaram fazendo da Residência Médica, o como se fosse o primeiro trabalho que o médico recém formado é as vezes pensa que adquiriu quando na verdade a dedicação dele deveria ser de corpo e alma nesses dois ou três anos que ele vai fazer Residência Médica que vai ser aquilo que vai qualificar ele pro resto da vida".

"Os médicos residentes tem uma jornada de trabalho fixo e isso ao meu ver é um dos pontos negativos, as conquistas que eventualmente se conseguem por causa dos ausos que podem acontecer por aí a fora né de

exigir uma sobrecarga de trabalho muito grande por contra partida restringe o modelo que era mais flexível a uma carga horária fixa, isso eu acho que é uma das causas uma das coisas ruins” (CRM).

Para o Coordenador de Curso da medicina, a Residência ao ser encarada como *sensu stricto* e ocasionar a dupla titulação acaba fazendo com que não se mantenha a objetividade que se tem na residência e no mestrado.

“[...] no Brasil nós temos vários programas de Residência Médica onde o aluno ele segue uma dupla titulação, ele faz uma residência médica, ele sai com título de especialista reconhecido pelo Conselho Nacional de Residência Médica e ele sai com título de mestrado acadêmico ou mestrado profissional e eu acho que essa tentativa de dupla titulação, ela busca abreviar a formação do profissional, mais eu acho que tanto a Residência Médica quanto mestrado tem objetivos distintos e talvez tentar desenvolvê-los ao mesmo tempo, é, pode prejudicar o alcance do objetivo dos dois programas” (CM).

A Residência Médica busca a qualificação profissional, para a atuação em ambientes hospitalares, sendo *lato Sensu*, já de modo geral o mestrado profissional é voltado às pesquisas em universidades.

Além destes, outro ponto negativo relatado pelo CM foi a questão do residente passar a ser usado como mão de obra para os hospitais e até mesmo de preceptores para os residentes ou internos mais novos.

“A grande preocupação que eu tenho em relação ao programa de residência médica é que ele sirva como uma matéria prima, uma mão de obra “pros” hospitais, então gente desfoca da formação do profissional que tá em especialização e a gente passa a encarar ele como parte da força de trabalho do hospital”.

“Uma outra preocupação que eu tenho com os programas de Residência Médica é que na medida que os especializandos, eles vão ganhando experiência eles passam a ser usados como preceptores dos especializados mais jovens” CM.

Entretanto, o coordenador reconhece que apesar de fazer parte do treinamento o fato do residente transmitir o seu conhecimento adquirido, esta situação deve ser evitada.

Como pontos positivos, a RM proporciona a qualificação diante ao trabalho realizado na prática, uma das características comuns nas residências.

“[...] o que diferencia dos demais é que a pós- graduação é assim por definição é o treinamento em trabalho, quer dizer enquanto se trabalha ele se qualifica diferente de outras pós- graduações que são essencialmente clínica, técnica ou essencialmente teórica né, aqui não é o trabalho que vai qualificar, ele vai fazer aquilo ele vai fazer depois de qualificado, então ele treina durante a residência, é um treinamento em trabalho, eu acho que essa é a principal diferencial”.

Assim os residentes médicos, acompanham todas as atividades realizadas pelo preceptor.

“os alunos eles passam a acompanhar todas as atividades que são própria daquela especialidade no dia a dia do hospital, tanto das práticas ambulatoriais, dos atendimentos, de consulta, quanto das práticas de enfermagem, dos pacientes que esta internado, no caso das especialidades cirúrgicas, dos procedimentos cirúrgicos no centro cirúrgico”

“Durante o período do treinamento eles seguem todas as atividades que o profissional daquela área faria dentro do âmbito do hospital” (CM).

“todos fazem parte da dinâmica do hospital, eles fazem parte do corpo clínico quando eles entram é na residência automaticamente eles entram no corpo clínico do hospital onde eles vão exercer” (CRM).

Sendo caracterizado como ponto positivo pelos coordenadores, o fato de estarem aprendendo com um preceptor qualificado, especialista na área.

“Eu acho que a grande possibilidade da grande riqueza da residência médica é você aprender com quem sabe fazer”

“Então além do conhecimento, do conhecimento factual que você poderia encontrar em um livro, você tem a experiência do profissional que você não vai encontrar de outra forma, então a grande vantagem é de um aprendizado em serviço e sobre a supervisão de um profissional experiente naquela prática” (CM).

“Residência Médica quer dizer ele é treinado na área que ele escolheu, supervisionado já sendo médico” (CRM).

É neste ambiente profissional que o residente médico adquire conhecimento, desenvolve os atributos técnicos e também os atributos relacionais (comportamentos e atitudes) em busca do profissionalismo que marca profundamente a medicina (BOTTI; REGO, 2010, p. 133).

Quadro 1. Formação Profissional

	Residência Pedagógica	Residência Médica
Aspectos Positivos	Vivência da profissão; Obtenção de experiência; Relação com o corpo docente, alunos e comunidade; Identificação Profissional.	Aperfeiçoamento da formação/ qualificação profissional; Acompanhamento das atividades hospitalares; Aprendizado com preceptor qualificado;
Aspectos Negativos	Falta de Especificidade; Rigidez no edital – N° de bolsas.	Rigidez no edital – Carga Horária; Dupla titulação; Preocupação com mão de obra.
Semelhanças	Inserção na área de futura atuação; Presença do preceptor;	Inserção na área de futura atuação; Presença do preceptor;

Fonte: Autor, 2019.

4.2 Estrutura e Organização das residências

As Residências são coordenadas por órgãos distintos, sendo a Residência Pedagógica coordenada por um órgão vinculado ao Ministério da Educação, CAPES, sendo responsável pela coordenação das residências em cursos de licenciatura. Por outro lado, a Residência Médica, possui um órgão específico para a área, sendo coordenada por meio da CNRM, tendo-a como instância maior, porém dentro das instituições de ensino, a comissão responsável é a COREME.

Quadro 2. Estrutura e Organização das Residências

	Residência Pedagógica	Residência Médica
Instituição Responsável	CAPES	COREME
Carga horária	440 HORAS	2.800 A 3.200 HORAS

Fonte: Autor, 2019.

A CAPES é o órgão responsável pela gestão da residência pedagógica nos cursos de licenciatura, porém este órgão não é responsável apenas pela Residência Pedagógica na Educação Física, abrangendo residências em outras áreas.

“[...] é um edital único pra todas as licenciaturas” (CRP).

“Então esse é um assunto delicado porque até mesmo na pós- graduação a gente sofre com isso né [...]” (CEF).

“[...] eu vejo que a residência pedagógica ela talvez pudesse ter um órgão né que tivesse uma aproximação mais com a área escolar, porque a CAPES ela lida com todas as áreas então as vezes não tem essa especificidade muito próxima né por mais que a gente tenha claro professores, pessoas da área escolar dentro da CAPES né pensando e discutindo esses programas, eu vejo que talvez se tivesse uma especificação né, ou seja um grupo de professores ou de pessoas voltados pra isso, o programa teria um acompanhamento mais incisivo né, então talvez isso pudesse diminuir problemas que as vezes a gente ta tendo ai nas instituições, a gente não sabe né, então talvez o programa é criado ele começa acontecer em alguns locais e funcionam muito bem , mais em outros por problemas de docente que não sabe como trabalhar, de professores que não saem como resolver, o programa acaba se perdendo nisso e não tem algo que tenha um acompanhamento mais próximo e ai a gente acaba sofrendo com isso né” (CEF).

A falta de um órgão próprio para a Residência Pedagógica na Educação Física pode gerar uma falta de especificidade, tendo assim um edital único para todas as áreas, porém o programa é novo, sendo implantado em 2018, neste modelo pela primeira vez nos cursos, diante a isso a coordenadora da Residência Pedagógica em Educação Física salienta que

“[...] a gente precisa primeiro definir com clareza, porque esse foi o primeiro edital, qual é o papel da residência pedagógica, realente hoje como está ele é pra auxiliar a formação inicial, pra dar um suporte pedagógico e uma formação para o mundo do trabalho, que o trabalho docente seja o mais próximo possível da realidade local, regional, mais assim tem fragilidades que são pontuais como, por exemplo, a questão das bolsas, as questões é de escolha de escolas, a questão, é, de escolha de

professores que são os preceptores, então isso são pontos muito frágeis, porque a gente não tem autonomia pra essa escolha”(CRP).

A Residência Médica possui um órgão próprio, intitulado COREME, sendo ela uma instancia auxiliar da CNRM que é responsável por todas as burocracias referentes ao programa, dentre as atribuições encarregadas a esta instancia está a responsabilidade de planejar a criação de novos programas de Residência mMédica, contendo o seu conteúdo programático e o numero de vagas a ser oferecidas, além de coordenar e supervisionar execução do processo seletivo, avaliar o funcionamento do programa (CNRM, 2013).

“COREME se reúne periodicamente, todo mês eles se reúnem com as COREMES regionais, cada estado tem a sua COREME também que representa lá em Brasília os estados e eles dão os nortes do que a gente segue em termos disso, em termos acadêmicos, em termos de horário, em termos de, por exemplo, se o residente morre um familiar quanto tempo ele tem de férias é a COREME nacional que define, as férias mesmo anuais e a programação, a programação que é como eu disse pra você no inicio 80% no mínimo 80% da programação deles em trabalho supervisionado mais trabalho”.

“20 horas que é o máximo de teórico- científico nesse aprendizado, então é essa regra permite que a gente tenha uma flexibilidade de 20% no conteúdo teórico, o resto é prática” (CRM).

Referente a concessão de bolsas, estas são de responsabilidade da instituição que oferece a RM respeitando as vagas credenciadas pela Comissão Nacional de residência Médica (CNRM, 2007).

A RM é desenvolvida com carga horaria horária prática de 80 a 90% sob a forma de treinamento em serviço e 10 a 20% em atividades teórico-complementares (UEM, 2012), em que se pretende neste ambiente profissional aprimorar habilidades técnicas, o raciocínio clínico e a capacidade de tomar decisões, além de estimular a capacidade crítica e de aprendizagem independente (BRASIL, 1979).

“O que se percebe em geral dos programas de residência é que se supervaloriza a atividade prática e as atividades teóricas elas ta um pouco atrofiadas”.

“As vezes isso deixa a desejar a formação teórica”(CM).

“[...] 20 horas que é o máximo de teórico- científico nesse aprendizado, então é essa regra permite que a gente tenha uma flexibilidade de 20% no conteúdo teórico, o resto é prática” (CRM).

Esta relação da porcentagem de forma geral na RM é muito maior que na RP, em que se deve cumprir 440 horas, porém destas no mínimo 100 horas de regências, visto que a residência se dá pelo treinamento em serviço, este percentual é baixo, pois este é a forma de atuação do residente como futuro profissional, ou seja, se o residente médico para a sua qualificação atua com 80% de forma prática, compondo a força de trabalho no hospital, pois é essa atuação que vai qualifica-lo, na RP por sua vez a prática possui menos horas a serem cumpridas.

Na Residência Médica, com vista ao desenvolvimento das capacidades e habilidades dos residentes no ambiente da prática profissional, a COREME tem por responsabilidade coordenar e supervisionar o processo seletivo da residência médica, elaborar e revisar o seu regimento interno e regulamento, dentre outras (CRCN, 2013). Portanto há a estruturação dos conteúdos como relatam os coordenadores da área médica.

“Sim tem, existe pra cada especialidade a COREME nacional também definiu os o conteúdo, carga horária”.

“Então esse conteúdo programático ele existe, todo ano a gente reformula, adequa e é uma programação é um curso de pós- graduação como qualquer outro nesse aspecto que tem toda a programação didática né e também pratica logico, então o aluno entra ele sabe tudo que vai fazer no 1° ano, tudo que ele vai fazer no 2° ano e no 3°, ta tudo isso planilhado”.

“Essa programação ela existe, ela é bem rígida” (CRM).

“Todas as residências Médicas elas são, são vistas dentro da Universidade como pós-graduação sensu lato e que em que ter projeto pedagógico, tem que ter a sua programação a cada disciplina tem que ter programa, ementa, critério de avaliação, como se fosse as disciplinas de graduação”

“Sim, é o que se busca, então a Comissão de Residência Médica ela sempre busca aperfeiçoar esses programas de Residência diante dos novos desafios que surgem na prática diária” (CM).

“Sim, é o que se busca, então a Comissão de Residência Médica ela sempre busca aperfeiçoar esses programas de Residência diante dos novos desafios que surgem na prática diária” (CM).

Além da valorização da prática no ambiente profissional, visto que esta é umas das características marcantes da residência, os residentes fazem parte da rotina do hospital diante da carga horária a se cumprir.

“[...] eles são uma força motriz importante dentro do hospital, que eles tão trabalhando com supervisão mais eles exercem um papel de atendimento importante dentro do hospital” (CRP).

A RM busca por meio da prática, desenvolver nos residentes as capacidades e habilidades necessárias para a sua atuação profissional, visto que os residentes estão em constante relação com o meio, com o hospital, seu aprendizado esta relacionada com as experiências adquiridas e com a resolução de problemas enfrentados no contexto hospitalar.

“Dentro da residência, a residência por ser um aprendizado em cenário real de aprendizado ele é sempre focado no problema, então a busca do conhecimento, a busca do aperfeiçoamento ele é baseado naquelas lacunas que a gente observa na prática” (CM).

Na estruturação da Residência Pedagógica em Educação Física foi possível perceber que as atividades são decorrentes das reuniões semanais realizadas com os residentes e seus preceptores, discutindo e resolvendo os problemas encontrados na escola.

“A gente faz as reuniões aqui com os preceptores e com o grupo, ai é onde eles vão discutir, onde a gente vai planejar, onde a gente vai reestruturar, e pensar na ação, isso é importante porque não é que a ação acontece depois a gente pensa, não, é concomitante, então a gente tem um processo contínuo, então o problema não aconteceu de indisciplina e como vai resolver, esta acontecendo, como eu já levo as possibilidades que o próximo encontro, então é um suporte rápido, de discussão e busca de possíveis soluções no campo teórico” (CRP)

“Eles tem uma carga horária que eles cumprem né no programa, na escola, aqui também tem reuniões semanais com eles [...]”
“Ai depois eu vejo que eles discutem sobre isso né então eu acho que tem uma reflexão sobre a prática” (CEF)

Observa-se que essa relação teórico-prática, na fala da CRP em Educação Física tem uma sequência e um acompanhamento das turmas durante todo o processo da residência.

“Foi o que eu falei pra você a gente tem reuniões semanais, os alunos eles ficam 5 horas na escola acompanhando as turmas, então eles tem turmas que eles pegaram ano passado e ai eles seguem com essas turmas nesse ano, é a mesma turma então ele tem uma sequencia, então “tava” no 7° foi para 8°, 8° foi para o 9°, “tava” no 9° foi “pro” 1°, é o acompanhamento da turma”.

Para tanto, os editais pertinentes a RP não especificam os conteúdos a serem abordados, visando promover a adequação dos currículos e das propostas

pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 2018). O que não ocorre na RM, pois, como é coordenada pela COREME, esta tem todas as especificidades em editais disponibilizados pela mesma, sua inserção e seu acompanhamento e supervisão.

Na análise foi possível perceber nas falas dos coordenadores da área de Educação Física quando perguntado sobre o que é necessário para inserir a Residência pedagógica nas instituições de ensino, foi possível perceber a relação do professor da escola para com a Residência.

“[...] então é eu só posso falar pontos positivos, porque foi um, a escola está acolhendo, desde o início acolheu demais, os professores são professores que estão extremamente engajados com o campo da educação física escolar, são 3 preceptoras que tem envolvimento, é e que fazem um processo contínuo de formação e capacitação e que na verdade, estão agora complementando já uma parceria entende, então eu tenho, mais potencialidades pra te dizer, mais eu acho que isso é essencial, que os professores que estão na educação básica tenham esse acesso com os professores do ensino superior, porque ai a formação ela é significativa pra todos” (CRP).

“[...] outra coisa é professores envolvidos com essa pratica né, porque as vezes a instituição tem o programa mas não tem o professor pra fazer esse acompanhamento e ai o professor fica sem saber como trabalhar, sem saber como acompanhar, muitas vezes não consegue escolas também né que estejam abertas a isso, então eu vejo que pra que o programa aconteça com sucesso tem que ter essa comunicação né [...]”

Visto que o professor/ preceptor tem como algumas de suas responsabilidades, acompanhar e orientar as atividades do residente na escola-campo, zelando pelo cumprimento do plano de atividade, como também auxiliar o docente orientador na orientação do residente quanto à elaboração do seu plano de atividade (Universidade Estadual de Maringá, 2018), tendo ele função de acompanhamento do residente, uma vez que é a sua função de orientar, mostrando os caminhos aos residentes, de supervisionar, corrigindo erros melhorando a conduta, uma vez que o residente está em processo de formação.

4.3 Recursos Materiais e humanos

A terceira categoria elencada é relacionada a como suprir as necessidades dos residentes, referente aos recursos necessários para a prática profissional, seja de recursos físicos e humanos.

Quadro 3. Recursos Materiais e Humanos

	Residência Pedagógica	Residência Médica
Adaptação	Sim	Não
Aproximação entre IES e escola-campo	Reuniões Sistemáticas	Residentes e internos
Presença do preceptor	Sim	Sim

Fonte: Autor, 2019.

Com a análise foi possível perceber que em ambas as residências o preceptor auxilia para suprir determinadas situações enfrentadas na prática nas escolas-campos (sejam escolas ou hospitais). Na Residência Pedagógica em Educação Física foi possível identificar a importância do preceptor ao se engajar e participar das ações desenvolvidas como também auxiliar o residente a entender o ambiente profissional, pois a escola pode divergir com a realidade esperada do residente e é o preceptor que fará essa mediação entre o aluno e a realidade escolar.

“[...] então a gente tem encontros sistemáticos, em um encontro os professores das escolas estão presente [...] e aí a gente tem reuniões sistemáticas pra saber quais são os avanços, as potencialidades, as limitações, então o suporte dos professores, dos preceptores, é essencial pra esse momento” (CRP).

“[...] a gente aqui na instituição discute muita coisa, mas quando chega na realidade não tem material, nem a não tem uma infraestrutura suficiente pra que ele dê as aulas, mas se ele teve um professor na escola que ajude ele a entender, olha a realidade é essa mais a gente tem outras formas de trabalhar e aí isso em contato com o docente aqui da instituição” (CEF)

O preceptor na Residência Médica apesar de ter essa responsabilidade de acompanhamento, de auxiliar o desenvolvimento das capacidades e habilidades do

residente, o conhecimento clínico além de realizarem as avaliações pertinentes a composição das notas.

“A pra que a gente garanta que o nosso especializando, o nosso residente, ele alcance as competências específicas daquela especialidade nós esperamos em termos de conhecimentos, habilidades e atitudes, a gente precisa disponibilizar recursos humanos em termos de preceptores, todos os preceptores das residências são daquela área específica de atuação onde contribuem com a sua experiência pessoal na resolução daqueles problemas [...]” (CM).

“[...] existe os supervisores que compõem a COREME, esses supervisores tem um papel didático de organizacional das disciplinas que eles vão ter que passar a encarar e os professores que atuam dentro dessas disciplinas, todos eles estão envolvidos no contato direto, avaliações permanentes, periódicas, não só avaliações do conteúdo teórico, mas também esse emocional que inclui assiduidade, inclui respeito, inclui posicionamento frente aos multiprofissionais dentro do hospital onde a gente mais atua, e essas avaliações são feitas trimestrais, fazem parte do corpo de nota dos residentes” (CRM).

A visão sobre o papel dos preceptores nas residências apesar de terem características de acompanhamento do residente e de possibilitarem o desenvolvimento das competências importantes para a área seja pedagógica ou médica, há uma diferença entre a relação dos residentes para com seus preceptores, pois na Residência Pedagógica o preceptor é o responsável pelas ações realizadas pelo residente; na Residência Médica, o residente já é formado, ou seja, ele responde por suas ações no ambiente hospitalar, por atendimento prestado.

O coordenador de Curso da Medicina relata a responsabilidade de disponibilizar as condições necessárias para a aprendizagem em termos de recursos físicos.

“A gente tem que disponibilizar condições físicas também, de cenários de aprendizagem, de locais onde essas práticas possam ser desenvolvidas de uma forma segura e bem realizada, então o grande desafio dos programas de residência é esse de você conseguir garantir isso “pro” numero de especializados que você tem” (CM).

Segundo o edital da CNRM, a instituição é responsável por promover espaços físicos, recursos humanos e materiais necessários ao adequado funcionamento da COREME (BRASIL, 2011), para que assim o residente tenha as condições

necessárias para sua prática dentro da unidade hospitalar, é possível perceber a importância de espaços físicos adequados para o desenvolvimento da RM, porém não é relatado como isso realmente acontece.

Entretanto, na Residência Pedagógica, fica aparente em relação aos recursos materiais a possibilidade de se ter adaptações, pois muitas vezes a escola não tem condições de oferecer todos os materiais, visto que a área de Educação Física é plural, não se limitando apenas a um conteúdo específico como visto na BNCC, esta área abrange diversas unidades temáticas: Brincadeiras e Jogos, Esportes, Ginásticas, Danças, Lutas e Práticas Corporais de Aventura, então muitas vezes a escola não tem os materiais necessários para determinadas práticas.

“[...] a gente tem as dificuldades, há de material, por exemplo, eu preciso de, a gente vai trabalhar com uma aula de rugby, mas não tem rugby, não tem bola de rugby, não tem, há mais então como é que a gente pode fazer, que materiais a gente pode construir [...]” (CRP).

“[...] eu posso fazer materiais adaptados, fazer movimentações com a comunidade pra tentar trazer algum tipo de material para a escola, não é o que a gente espera né, assim o ideal seria que todas as escolas tivessem um padrão suficiente para que as aulas acontecessem da melhor maneira [...]” (CEF).

Os materiais didáticos são de grande importância para a realização das aulas de Educação Física.

O material didático forma a base da construção do conhecimento e possibilita a contextualização da teoria vista em sala de aula, sendo assim, passam a ser aliados importantes na transmissão da teoria, e fundamentais no processo educacional. Todavia, as escolas públicas são carentes no que se referem aos recursos didáticos para as práticas pedagógicas da Educação Física (FREITAS, 2014, p. 15).

Para minimizar a falta de recursos materiais, os coordenadores relatam que disponibilizaram oficinas práticas para que os alunos aprendessem coisas novas e de possível aplicação no ambiente escolar.

“[...] a gente faz oficinas, a gente teve também no primeiro momento uma sequência de oficinas didático-pedagógico com professores de diversas áreas que vieram trabalhar com os preceptores e com os residentes pra estruturar essa prática desse ano [...]” (CRP).

Para suprir ou minimizar estas necessidades encontradas no ambiente escolar, os coordenadores (Educação Física), relataram ter a aproximação entre as IES (Instituições de ensino Superior) e a escola- campo.

"[...] a gente tem encontros sistemáticos, em um encontro os professores das escolas estão presente, é um pouco mais de duas horas né, e no outro encontro são só eu e os residentes"(CPR).

"[...] eu acho que é um caminho que tem que né trilhando junto, a comunidade, os professores e o professor que tá indo, no caso o acadêmico, ele tenha isso em mente pra que a coisa aconteça da melhor forma, senão ele se frustra né ou frustra a comunidade ou se frustra e os alunos esperam uma coisa e ele quer outra, ou ele quer uma coisa e os alunos quer outra, então isso tem que ser alinhado muito em no início já [...]" (CEF).

Este diálogo entre IES e escola, pode possibilitar ao residente a melhor compreensão da realidade escolar, pois nem sempre o que ele aprende na teoria vai se dar daquele modo na realidade escolar.

"A implementação e processos avaliativos eles acontecem concomitantemente, isso é uma dialogicidade com o campo pedagógico, então a residência pedagógica permite que o aluno tenha, o residente no caso tenha o conhecimento da prática, a intervenção e a avaliação, e aí os problemas eles são resolvidos de maneira coletiva e pensados no conjunto" (CRP).

Para além destes meios, na visão do Coordenador de curso é importante o residente ter o conhecimento do seu papel frente escola.

"[...] é o acadêmico entender que o papel dele na, como professor na escola é, tá muito atrelado a realidade com que ele vai trabalhar, respeitar a realidade daquele sujeito, das pessoas que vivem naquela comunidade né que participam daquela escola".

Nesta visão, a percepção que se tem é a questão do residente entender que a prática é diferente da teoria, em que não há um modo sistemático para se trabalhar visto que cada escola tem sua realidade, então é necessário ele conhecer essa realidade e respeitá-la, desenvolvendo as atividades de acordo com suas especificidades e possibilidades de trabalho.

Na Residência Médica, na visão dos coordenadores da medicina, os residentes contribuem para o aprendizado dos internos (graduandos em medicina),

pois ambos na UEM estão inseridos no mesmo hospital- escola, sendo esta a aproximação entre a Graduação e a RM.

“Os residentes na prática eles, eles contribuem bastante para a formação da graduação, primeiro porque eles sevem de modelo para o nosso aluno de graduação, o aluno que esta em processo final de formação da graduação ele tem um modelo do que é um médico já formado atuando, resolvendo aquelas mesmas situações, como ele se porta, como, que competências que ele mobiliza pra resolver aquele, aquela situação que aparece e os residentes acabam servindo como um preceptor também dos internos”.

“numa mesma atividade você tem internos de 5° e 6° ano, você tem residentes as vezes de mais de uma especialidade e a gente sempre procura que estas instituições se formem sim, ocorram de forma integrada, respeitando o momento da formação da pessoa, então aquilo que é esperado de um 5° anis de medicina é diferente do que é esperado do 6° ano que é diferente daquilo que a gente já tem do residente”. (CM).

“O residente passa a ser um espécie de tutor do interno no dia a dia do hospital, o interno aprende muito com o residente, então essa inter-relação é muito muito estreita, muito ampla entre eles” (CRM).

Assim, é possível perceber que a aproximação da IES/ escola, busca a formação integral do sujeito para que este adquira conhecimento teórico-prático, pois o residente está em processo de formação, sendo importante esta relação para a formação inicial, visto que assim o residente terá as disciplinas base para a atuação relacionando-as com a prática, com as atividades na escola. Já na RM, os residentes são médicos formados, já passaram pelo estágio na graduação, tendo assim anteriormente contato com a área, e buscando a qualificação, sendo de sua responsabilidade as atividades desenvolvidas, com o auxilio do preceptor, sendo forte essa relação no contato do residente com os internos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Residência Pedagógica é um programa relativamente novo, que está sendo implantada em cursos de licenciatura desde 2018, como ação integrada a Política Nacional de Formação de Professores, e tem como inspiração a Residência Médica, caracterizada como a melhor forma de qualificação profissional.

De acordo com esta inspiração, este trabalho buscou verificar as principais aproximações e distanciamentos entre as residências. Diante a este objetivo, constatou-se que a principal semelhança consiste no aprendizado em ambiente prático, ou seja, os residentes são inseridos em escolas-campo, estando em contato direto com a área de futura atuação, no qual se desenvolvem no trabalho diário, sendo este contato com a área a principal semelhança entre as residências.

Para tanto as residências tem o intuito do acompanhamento do preceptor, para que auxilie neste ambiente profissional a prática dos residentes, o desenvolvimento de conhecimentos, que o auxilie na resolução de problemas. Estes preceptores apesar de estarem presentes em ambas as residências, tem diferentes importâncias e responsabilidades, visto que na RP, este é o responsável pelas ações desenvolvidas pelos residentes, por seu aprendizado. Já na RM, por ser um programa de aperfeiçoamento, o preceptor é responsável pelo ensino dos procedimentos, pelo acompanhamento e auxílio, porém o residente médico tem a completa responsabilidade de suas ações, pois já é um profissional formado.

Para tanto, apesar das características comuns citadas, desta busca prática pelo conhecimento, é possível perceber alguns distanciamentos, dentre eles o nível em que a residência esta inserida, seja formação inicial (RP) ou final (RM), o qual faz com que busquem objetivos diferentes, qualificação profissional para residência médica e contato com a área para a residência Pedagógica, afim de que conheçam a especificidade da área de um modo geral.

Além destas, as Residências são coordenadas por órgãos distintos, porém a diferença esta no fato de que a RM possui um órgão específico de sua área, o que compreende as necessidades, as especificidades para a área médica, em contrapartida a RP em Educação Física é coordenada por um órgão que estrutura e organiza todas as residências das licenciaturas, ou seja, não há uma especificidade para cada área, sendo este um dos pontos negativos encontrados, e ainda a rigidez no número de bolsas, o que não oportuniza todos os cursos a participarem.

As Residências contêm carga horária com uma diferença considerável, em que na Residência Médica o residente deve cumprir de 2.800 a 3.200 horas dentro de o ambiente hospitalar, sendo parte do corpo clínico, na Residência Pedagógica em Educação Física, os residentes dentre as 440 horas a serem cumpridas, no mínimo 100 é destinada as regências, ou seja, se a residência é caracterizada como treinamento em serviço, quanto mais horas o residente vivenciar a área de futura atuação, mais conhecimento, habilidades ele irá adquirir.

Apesar destas distinções, da Residência Pedagógica não apresentar as características tradicionais da RM, ela pode ser vista como um programa relevante para a formação dos residentes pedagógicos, em que ela em relação ao aprendizado, contribui positivamente no sentido de proporcionar a vivência, o conhecimento das especificidades da área, na qual busca a relação teórico- prática para a formação integral do residente, de forma que consiga assimilar e por em prática o conhecimento advindo da teoria, da IES, aprendendo e conhecendo a área, visto que o ambiente prático possibilita outras interações, outros aprendizados e experiências, sendo estas caracterizados como os pontos positivos do programa pedagógico.

Entretanto, por ser um programa inserido recentemente, tendo o seu edital publicado pela primeira vez ano passado, o programa ainda esta em desenvolvimento, ou seja, não há a consolidação deste modelo nas instituições, como há na RM, em que esta se apresenta como a melhor forma de qualificação profissional para a medicina. Então a RP ainda esta sujeito a novas alterações, podendo realizar mudanças consideráveis em sua estrutura, seu edital, carga horária, visto que há a possibilidade de não haver continuidade do programa dentro da instituição. Algumas limitações ainda estão presentes em relação a este estudo, visto que há escassez em referencial teórico referente a Residência Pedagógica em Educação Física, visto a data de sua implementação.

Podemos tecer algumas críticas, no sentido de efetivar a Residência Pedagógica em Educação Física como uma Política Educacional, em que poderia ser realizada após a graduação na qual os residentes pedagógicos já seria graduado, teriam mais responsabilidades diante suas ações, que tivessem uma remuneração maior para que os residentes pudessem se estabelecer e se manter no programa, sendo assim um mecanismo maior de cobrança dos residentes no papel de profissional formado.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, José Deomar de Souza; SILVA, Maria de Fátima Pereira da; VÁSQUEZ, Silvestre Fernández. **Atos de pesquisa em educação** - PPGE/ME FURB . v. 6, n. 2, p. 510-520, mai./ago. 2011. Disponível em: <<https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/1661/1697>>. Acesso em: 07 de junho de 2018.

BOTTI, Sérgio Henrique de Oliveira; REGO, Sérgio Tavares de Almeida. Preceptor, supervisor, tutor e mentor: quais são seus papéis? **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, p. 363-373, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbem/v32n3/v32n3a11>>. Acesso em: 08 de agosto de 2018

BOTTI, Sérgio Henrique de Oliveira; REGO, Sérgio Tavares de Almeida. Docente-clínico: o complexo papel do preceptor na residência médica. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 11, p.65-85, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010373312011000100005&script=sci_abstractlng=pt>. Acesso em: 08 de agosto de 2018

BOTTI, Sérgio Henrique de Oliveira; REGO, Sérgio. Processo ensino-aprendizagem na residência médica. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, v. 1, n. 34, p.132-140, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010055022010000100016>. Acesso em: 08 de agosto de 2018

BRASIL. **Decreto nº 80. 281, de 5 de setembro de 1977**. Diário Oficial da União. Brasília. 5 de set. 1977. DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/D80281.htm>. Acesso em: 20 de agosto de 2018.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNRM 05/79 05 de setembro de 1979**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/CNRM0579.pdf>>. Acesso em: 20 de agosto de 2018

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação- Conselho Pleno. **Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 07 de novembro de 2019.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 2 de 3 de julho de 2013**. Dispõe sobre a estrutura, organização e funcionamento das Comissões de Residência Médica das instituições de saúde que oferecem programas de residência médica e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13563-resol-no2-3jul2013&Itemid=30192>. Acesso em: 08 de agosto de 2018.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 01 de agosto de 2019.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Ensino Médio**, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf> Acesso em: 01 de setembro de 2019.

_____. Ministério da Educação. **Portaria capes nº 175 de 7 de agosto de 2018**. Disponível em: < https://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/09082018-Portaria_175_Altera_Portaria_45_de_2018.pdf>. Acesso em: 18 de setembro de 2018.

_____. **Senado Federal. Lei de diretrizes e Bases -1996**. Brasília, 2005. Disponível em: < <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: 24 de outubro de 2019.

CAPES. Edital CAPES nº 06/2018. **Programa de Residência Pedagógica**. 2018. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/27032018-Edital-6-Residencia-Pedagogica-Alteracao-II.pdf>>. Acesso em: 18 de setembro de 2018.

CARDOSO, Aliana; DEL PINO, Mauro; DORNELES, Caroline. Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauthier: contribuições para o campo de pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil. **IX ANPED SUL**, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/668/556/>>. Acesso em: 20 de agosto de 2019.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**. São Paulo: Prentice Hall, 1983.

COREME UEM. **Resolução CNRM nº4, de 23 de outubro de 2007**. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0BzbRXW4obOzEVF9rZUZZRGk0c00/view>>. Acesso em: 08 de agosto de 2019.

COREME UEM. Secretária de Educação Superior – Comissão Nacional de Residência Médica. **Resolução nº 2, 03 de julho de 2013**. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0BzbRXW4obOzEZnQyNjkzSGE1Vzg/view>>. Acesso em: 08 de agosto de 2019.

COREME UEM. **LEI Nº 6.932, DE 7 DE JULHO DE 1981**.

COREME UEM. **Resolução no 008/2012-cep**. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0B7y-HpBgIMCma2VWTktKdktTcHc/edit>>. Acesso em: 08 de agosto de 2019.

FEUERWERKER, Laura. Mudanças na educação médica e residência médica no Brasil. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, São Paulo, v. 3, n. 2, p.51-71, ago. 1998. Disponível em: <https://www.scielo.org/scielo.php?pid=S141432831998000200005&script=sci_arttext&tlng=en>. Acesso em: 08 de agosto de 2018.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila. Disponível em: <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/1SF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf>>. Acesso em: 28 de agosto de 2019.

FREITAS, Hebrayn Bezerra. A importância do Espaço Físico e Materiais Pedagógicos para as aulas de Educação Física na Escola Pública do município de Unaí – MG. 2014. 36 f. **Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação)** - Curso de Educação Física, Universidade de Brasília, Buritis, 2014.

GIGLIO, Celia Maria Benedicto; LUGLI, Rosario Silvana Genta. Diálogos pertinentes na formação inicial e continuada de professores e gestores escolares. A concepção do Programa de Residência Pedagógica na UNIFESP. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 46, p. 62-82, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/4173/3263>>. Acesso em: 18 de janeiro de 2019

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <<https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf>>. Acesso em: 07 de agosto de 2018.

GOES, Pauline Balabuch de; PILATTI, Luiz Alberto. Formação profissional e competências: elementos para uma reflexão andragógica. **Revista Eletrônica Fafit/facic**, São Paulo, v. 3, n. 2, p.15-34, jul/dez 2012.

HORII, Cristina Leila. Um estudo da residência médica para a formação continuada de professores. 2013. 114 f. **Dissertação (Mestrado)**- Curso de Ensino de Ciências, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81131/tde-10042014195851/publico/Cristina_Leika_Horii.pdf>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2019.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, análise e interpretação dos dados**. 7 edição. São Paulo: Atlas, 2011.

MICHEL, Jeanne Liliane Marlene; OLIVEIRA, Ricardo Alexandre Batista de; NUNES, Maria do Patrocínio Tenório. Residência Médica no Brasil. In: Associação Brasileira de educação Médica. **Cadernos ABEM**. Vol. VII. Rio de Janeiro: ABEM, 2011. Disponível em: <https://abem-educmed.org.br/wp-content/uploads/2016/06/CadernosABEM__Vol07.pdf>. Acesso em: 26 de fevereiro de 2019.

MOZZATO, Anelise Rebelato; GRZYBOVSKI, Denize. Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 15, n. 4, p.731-747, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rac/v15n4/a10v15n4.pdf>>. Acesso em: 07 de agosto de 2018.

NUNES, Maria do Patrocínio Tenório. Residência Médica no Brasil – Situação atual e perspectiva. In: Associação Brasileira de Educação Médica. **Cadernos ABEM**. Vol. 1. Rio de Janeiro. ABEM, 2004

OLIVEIRA, Tânia Modesto Veludo de. Amostragem não Probabilística: Adequação de Situações para uso e Limitações de amostras por Conveniência, Julgamento e Quotas. **Administração On Line Prática - Pesquisa - Ensino**, São Paulo, v. 2, n. 3, p.1-15, 2001. Disponível em: <https://pesquisa-eaesp.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/arquivos/veludo__amostragem_ao_probabilistica_adequacao_de_situacoes_para_uso_e_limitacoes_de_amostras_por_conveniencia.pdf>. Acesso em: 07 de agosto de 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores - saberes da docência e Identidade do professor. **Nuances**- Vol. III- Setembro de 1997. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1287224/mod_resource/content/1/Pimenta_Form%20de%20profs%20e%20saberes%20da%20docencia.pdf>. Acesso em: 23 de outubro de 2019.

POLADIAN, Marina Lopes Pedrosa. Estudo sobre o programa de residência pedagógica da UNIFESP: uma aproximação entre Universidade e escola na formação de professores. **Dissertação** (mestrado em psicologia da educação). São Paulo- SP: Programa de pós-graduação em Psicologia da Educação – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUC- SP, 2014.

RENA, Cícero de Lima. O papel da residência médica. **Revista Médica de Minas Gerais**. 2012; 22(4): 430-432. Disponível em: <<http://rmmg.org/exportar-pdf/63/v22n4a14.pdf>>. Acesso em: 12 de agosto de 2018.

SCALABRIN, Izabel Cristina; MOLINAR, Adriana Maria Corder. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. **Revista Unar**, Vol. 7, n 1, 2013. Disponível em: <http://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol7_n1_2013/3_a_importancia_da_pratica_estagio.pdf>. Acesso em: 19 de agosto de 2019.

SENADO FEDERAL. **Projeto de Lei n. 227**. Acrescenta dispositivos à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para instituir a residência educacional a professores da educação básica. Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p_cod_mate=80855>. Acesso em: 13 de abril de 2019.

SENADO FEDERAL. **Projeto de Lei n. 284**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a residência pedagógica para os professores da educação básica. Brasília, 2012. Disponível em:

<http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p_cod_mate=106800>.
Acesso em: 13 de abril de 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 14. ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2012.

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais- A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, ATLAS. 1987.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. **Edital 022/2018** - Abre seleção para professor preceptor do Programa de Residência Pedagógica..... 27 de junho de 2018. Disponível em: <<http://www.pen.uem.br/editais-e-portarias/editais/pen-2018/documentos/edital-022-18-pen-rp-altera-cronograma.pdf>>. Acesso em: 18 de setembro de 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. **Edital 020/2018**- Abre seleção para bolsista residentes do Programa de residência pedagógica... 26 de junho de 2018. Disponível em: <<http://www.pen.uem.br/editais-e-portarias/editais/pen-2018/documentos/edital-020-18-pen-rp-selecao-bolsistas.pdf>>. Acesso em: 18 de setembro de 2018.

APÉNDICE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada Análise Comparativa entre o projeto de residência pedagógica da educação física escolar e o plano de residência médica: aproximações e distanciamentos, que faz parte do trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em Educação Física e é orientada pelo Professor Doutor Eduard Angelo Bendrath da Universidade Estadual de Maringá. O objetivo da pesquisa é analisar as aproximações e distanciamentos entre o projeto de Residência Pedagógica do curso de Educação Física em relação ao projeto de Residência Médica do curso de Medicina. Para isto a sua participação é muito importante, e ela se daria da seguinte forma: Você será entrevistado e irá responder questões referentes ao seu ponto de vista sobre a formação profissional em nível de residência. Informamos que poderão ocorrer desconfortos em relação ao tempo de duração da entrevista ou a alguma questão que possa lhe causar desconforto, contudo, você pode se recusar a participar. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Os benefícios esperados são o fornecimento de informação que são importantes para o aprimoramento desse modelo de formação profissional, especialmente no que tange agora aos cursos da área de licenciatura. Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como sujeito ou responsável pelo sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu,.....(nome por extenso do sujeito de pesquisa) declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar **VOLUNTARIAMENTE** da pesquisa coordenada pelo Prof.....(nome do pesquisador responsável).

Data:.....

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu,.....(nome do pesquisador ou do membro da equipe que aplicou o TCLE), declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

Data:.....

Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

Nome: Jaqueline Rocha dos Reis

Endereço: Rua Quintino Bocaiúva, Jd. Itapoã, nº 605, Ivaiporã- Pr
(telefone/e-mail): Jaquelinerocha56@outlook.com (tel: 43 998429467)

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA: RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Gerais:

- 1- Em que aspecto a residência contribui para o processo de formação inicial do futuro profissional da área?
- 2- Como suprir as necessidades dos residentes (insumos físicos e humanos), que estão inseridos em unidades/ instituições com diferentes condições.

Específicas:

- 3- A residência pedagógica é um projeto que se deu origem com embasamento na residência médica conhecida como padrão ouro de ensino, no que ambos se assemelham?
- 4- Como você observa o PRP sendo inserido na graduação e não como programa de pós-graduação como previsto na residência Médica?
- 5- O que é preciso na sua visão para inserir a residência pedagógica nas instituições de ensino? Quais os critérios devem seguir para inclui-lo na graduação?
- 6- A residência médica possui um órgão responsável por toda a gestão e burocracias, a CNRM, porém a educação física é gerida pela CAPES. Como você entende esse processo de gerenciamento do programa?
- 7- Quais são os aspectos positivos deste modelo de formação?
- 8- Quais os aspectos negativos encontrados nesse projeto. Quais os principais pontos a serem superados?
- 9- Como ocorre o desenvolvimento das atividades teórico-práticas e a adequação dos horários na residência pedagógica?

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA: RESIDÊNCIA MÉDICA

Gerais:

- 1- Em que aspecto a residência contribui para o processo de formação inicial do futuro profissional da área?
- 2- Como suprir as necessidades dos residentes (insumos físicos e humanos), que estão inseridos na unidade onde eles atuam.

Específicas:

- 3- Como ocorre a inserção dos residentes médicos na instituição hospitalar? Explique.
- 4- Como você observa o Programa de residência médica inserido como formação em nível de pós-graduação?
- 5- Quais os aspectos positivos encontrados neste modelo de formação?
- 6- Quais os aspectos negativos encontrados na Residência Médica. Quais os principais pontos a serem superados?
- 7- Como ocorre a adequação das atividades de formação teórico-prática com a carga horária necessária para a obtenção do título?
- 8- Como é feita a gestão do Programa de Residência Médica em termos didático-pedagógicos? Há estruturação de conteúdos ou temas aderentes à especialidade?
- 9- Como o curso de graduação se aproxima da residência em nível de pós-graduação na UEM? Isso acontece? Se sim como? Se não, por quê?