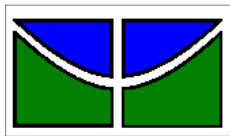


**Universidade de Brasília**  
**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado em**  
**Educação**  
**Linha de Pesquisa: Profissão Docente, Currículo e**  
**Avaliação**

## **FORMAÇÃO E CURRÍCULO: A EXPERIÊNCIA DO PIBID NA** **EDUCAÇÃO FÍSICA DA UnB**

**Daniel Cantanhede Behmoiras**

**Brasília - DF**  
**2019**



**Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação**

## **FORMAÇÃO E CURRÍCULO: A EXPERIÊNCIA DO PIBID NA EDUCAÇÃO FÍSICA DA UnB**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília/UnB, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Profissão Docente, Currículo e Avaliação – PDCA.

Orientadora: Profa. Dr<sup>a</sup>. Livia Freitas Fonseca Borges.

**Brasília  
2019**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Behmoiras, Daniel Cantanhede  
BB419f Formação e currículo: a experiência do PIBID na educação  
física da UnB / Daniel Cantanhede Behmoiras; orientador  
Lívia Freitas Fonseca Borges. -- Brasília, 2019.  
227 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Educação) -- Universidade  
de Brasília, 2019.

1. PIBID. 2. Saberes. 3. Docência. 4. Currículo. 5.  
Formação de Professores. I. Borges, Lívia Freitas  
Fonseca, orient. II. Título.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE APROVAÇÃO

**FORMAÇÃO E CURRÍCULO: A EXPERIÊNCIA DO PIBID NA  
EDUCAÇÃO FÍSICA DA UnB**

**Daniel Cantanhede Behmoiras**

Tese aprovada no dia 17 de dezembro de 2019, como requisito para a obtenção do título de **Doutor** no Programa de Pós-graduação stricto sensu em Educação da Universidade de Brasília – UnB, pela Comissão formada pelos professores:

Banca:

---

Profa. Dr<sup>a</sup>. Lívia Freitas Fonseca Borges (ORIENTADORA)

---

Profa. Dr<sup>a</sup>. Liliane Campos Machado (PPGE - UnB) (EXAMINADORA INTERNA)

---

Prof. Dr. Roberto Liáo Júnior (SEDF) (EXAMINADOR EXTERNO)

---

Prof. Dr. Augusto César Rios Leiro (UFBA e UNEB) (EXAMINADOR EXTERNO)

---

Profa. Dr<sup>a</sup>. Ingrid Wiggers (PPGE/PPGEF-UnB) (SUPLENTE)

## DEDICATÓRIA

Dedico o presente trabalho a toda minha família, a todos os meus ancestrais, que resistiram a grandes dificuldades, como a 2ª Guerra Mundial, o que possibilitou a constituição de nossa família;

Dedico ao meu avô Atlas, exímio aviador e ex-deputado federal, cassado pelo AI 5, que não pude conhecer, mas sei que foi um exemplo de ser humano (in memoriam).

Dedico, também, aos meus pais, a minha filha e esposa, fundamentais para a minha vida e fontes constantes de inspiração para a realização desse trabalho.

Dedico, por fim, a todos (as) professores (as) que acreditam e lutam diariamente pela construção de um sistema educacional de qualidade e emancipador.

## AGRADECIMENTOS

Aos meus queridos pais, Daniel e Ita, pelo exemplo, constante incentivo e apoio durante toda a minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional.

Aos meus queridos irmãos, Bruno e Cristiano, que sempre me apoiaram e incentivaram de forma incondicional.

A todos os integrantes do Grupo de pesquisa “Currículo: Concepções Teóricas e Práticas Educativas”, que me receberam com atenção e respeito. E por proporcionarem um rico espaço de aprendizados.

Aos integrantes do Grupo de estudos “AVANTE”, pela oportunidade de aprendizados.

A todos os pibidianos que tive a oportunidade de conviver no período em que fui coordenador do PIBID na FEF/UnB (2014-2016). Foram muitos aprendizados em conjunto, além dos momentos de descontração e fraternidade.

Aos meus ex-professores e grandes amigos Juarez Sampaio e Roberto Liáo, que desde a graduação sempre me apoiaram.

Ao grande amigo prof. Antônio Padilha, irmão de vida, que sempre me incentivou em momentos importantes.

À Faculdade de Educação Física/UnB por ter me proporcionado a realização do doutorado com afastamento remunerado para estudos.

À Faculdade de Educação/UnB por ter me acolhido e oportunizado a realização do presente trabalho.

Aos professores e egressos do Pibid por terem se disponibilizado e colaborado para a realização dessa pesquisa.

À Mércia, minha querida esposa, por todo o seu companheirismo e amor que, com carinhosas palavras de incentivo, me impulsionaram nos momentos de incertezas. Você foi essencial, te amo profundamente, muito obrigado.

À Bruna, minha amada filha, que nasceu durante esse processo de estudos e, mesmo tão pequena, me ensinou tanto. Você me faz acreditar que o esforço

para construir um mundo justo e fraterno vale a pena. Sinto por você um profundo amor, que não cabe em palavras.

A todos os colegas de caminhada do Doutorado.

Aos professores Dr. César Leiro, Dra. Liliane Machado e Dr. Roberto Liáo, por aceitarem o convite para compor a banca de avaliação, meu muito obrigado pelas preciosas contribuições.

À prof. Dra. Ingrid Wiggers, pela confiança e por aceitar fazer parte da banca examinadora, na condição de suplente.

À prof. Dra. Lívia Borges por ter me acompanhado durante a trajetória do doutorado e que, com paciência, cuidado, incentivo e profissionalismo, me orientou nesse percurso. Meu muito obrigado.

## RESUMO

A presente tese de doutorado buscou compreender a importância do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, no âmbito da Faculdade de Educação Física da UnB, para a formação dos professores participantes do Programa. Teve como questão central a seguinte pergunta: como os egressos do PIBID FEF/UnB, inseridos no mundo do trabalho, avaliam/compreendem a apropriação de saberes relacionados ao exercício da docência a partir da experiência do Programa, subprojeto Educação Física, entre os anos de 2011 e 2013? O estudo teve como embasamento metodológico a pesquisa qualitativa, como instrumentos de coleta de dados a entrevista, o questionário e os relatórios do Programa e utilizamos como referência a “análise de conteúdo” para a análise dos dados. O PIBID se demonstrou como uma política de educação bem sucedida, uma vez que proporcionou ótimos aprendizados aos participantes, como a apropriação de saberes experimentais e saberes atitudinais, por proporcionar aos pibidianos uma profunda imersão à realidade escolar, revelando suas contradições, problemáticas, seus avanços e possibilidades. Os egressos demonstraram interesse pelo aprendizado e a bolsa teve importância para o desenvolvimento das atividades universitárias. Ao mesmo tempo, o PIBID possibilitou aos participantes avaliarem se a docência na Educação Básica era de fato o interesse profissional, o que não ocorreu com todos. A maioria dos egressos pesquisados exercem a docência em escolas públicas do Distrito Federal. Outro ponto positivo foi o formato longitudinal, com duração de pelo menos dois anos, o que possibilitou uma relação mais profícua com a escola do que o Estágio Supervisionado. A relação teoria e prática também foi uma questão fortalecida nessa experiência formativa. Os saberes apreendidos no Programa têm sido muito importantes para o desenvolvimento profissional dos egressos. Os professores da universidade e da escola se sentiram valorizados e tiveram um grande ânimo para o desenvolvimento do magistério. A pesquisa demonstrou que os pontos positivos do Programa podem ser apropriados pelo currículo de formação dos professores. Com isso, propomos a criação de uma disciplina intitulada “Iniciação à Docência” para ser ofertada durante todo o curso, desde o primeiro semestre, de modo a servir como eixo estruturante do currículo.

Palavras-chave: PIBID, Saberes, Docência, Currículo, Formação de Professores.



## **ABSTRACT**

The present doctoral thesis aimed to understand the importance of the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships - PIBID, within the Faculty of Physical Education of UnB, for the training of teachers participating in the Program. The central question was the following: how do the FEF/ UnB graduates that took part at PIBID and, are employed after graduation evaluate / understand the appropriation of knowledge related to the teaching practice from the experience of the Program, Physical Education subproject, between the years of 2011 and 2013? The study employed qualitative research as a methodological basis, as instrument of data collection we proposed the interview, the questionnaire and reports of the Program and we used as a reference the content analysis to analyze the data. PIBID proved to be a successful education policy, as it provided participants with great learning, such as the appropriation of experimental and attitudinal knowledge, and also by enabling the students a deep immersion in the school reality, revealing its contradictions, problems, advances and possibilities. The graduates showed interest in learning and the scholarship was important for the development of university activities. At the same time, PIBID allowed participants to assess whether teaching in basic education was in fact the professional interest, which did not happen to everyone. Most of the graduates surveyed teach in public schools in the Federal District. Another positive aspect was the longitudinal format, lasting at least two years, which enabled a more fruitful relationship with the school when compared to the Supervised Internship. The relationship between theory and practice was also an issue strengthened in this formative experience. The knowledge learned in the program has been very important for the professional development of graduates. University and school teachers felt valued and were very enthusiastic for the development of teaching. The research has shown that the positive points of the Program should be appropriated by the teacher training curriculum, so we propose the creation of a course on the initiation to teaching to be offered throughout the course, from the first semester with the prospect that it may serves as the structural axis of the curriculum.

Keyword: PIBID, Knowledge, Teaching, Curriculum, Teacher Training.

## SOMMAIRE

Cette thèse de doctorat visait à comprendre l'importance du programme institutionnel de bourses d'initiation à l'enseignement - PIBID, au sein de la faculté d'éducation physique de l'UNB, pour la formation des enseignants participant au programme. La question principale était la suivante: comment les diplômés de PIBID FEF / UnB, insérés dans le monde du travail, évaluent-ils l'appropriation des connaissances liées à l'exercice de l'enseignement à partir de l'expérience du Programme, sous-projet Éducation Physique, entre les années de 2011 et 2013? L'étude était basée sur la méthode de recherche qualitative, et comme instrument de collecte de données nous avons proposé l'entretien, le questionnaire et les rapports du programme, bien que nous avons utilisé comme référence l'"analyse de contenu" pour analyser les données. Le PIBID s'est révélé d'être une politique éducative réussie, car il a fourni aux participants un excellent apprentissage, comme l'appropriation des connaissances expérimentales et des connaissances attitudinales, en donnant aux élèves une immersion profonde dans la réalité de l'école, révélant ses contradictions, ses problèmes, ses avancées et ses possibilités. Les diplômés ont montré un intérêt pour l'apprentissage et la bourse était importante pour le développement des activités universitaires. Dans le même temps, le PIBID a permis aux participants d'évaluer si l'enseignement dans l'éducation de base était en fait parmi ses intérêts professionnels, ce qui n'était pas le cas pour tous. La plupart des diplômés interrogés enseignent dans les écoles publiques du District fédéral. Un autre point positif a été le format longitudinal, d'une durée d'au moins deux ans, qui a permis une relation plus fructueuse avec l'école que le stage supervisé. La relation entre théorie et pratique a également été un enjeu renforcé dans cette expérience formatrice. Les connaissances acquises dans le programme ont été très importantes pour le développement professionnel des diplômés. Les professeurs d'université et d'école se sentaient valorisés et étaient très enthousiastes pour le développement de l'enseignement. La recherche a montré que les points forts du programme peuvent être appropriés par le programme de formation des enseignants, nous proposons donc la création d'une discipline «d'initiation à l'enseignement» qui serait proposée tout au long du cours dès le premier semestre et qui servirait d'axe structurant du curriculum.

Mots clés: PIBID, Connaissances, Enseignement, Curriculum, Formation des enseignants.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Teses e Dissertações.....	pg. 31
<b>Quadro 2:</b> Trabalhos apresentados no CONBRACE 2011.....	pg. 35
<b>Quadro 3:</b> Trabalhos apresentados no CONBRACE 2013.....	pg. 39
<b>Quadro 4:</b> Trabalhos apresentados no CONBRACE 2015.....	pg. 48
<b>Quadro 5:</b> Trabalhos apresentados no CONBRACE 2017.....	pg. 59
<b>Quadro 6:</b> Trabalhos apresentados no ENDIPE.....	pg. 65
<b>Quadro 7:</b> Revista Motrivivência .....	pg. 70
<b>Quadro 8:</b> Revista Movimento .....	pg. 70
<b>Quadro 9:</b> Revista Pensar a Prática.....	pg 71
<b>Quadro 10:</b> Características das escolas atendidas pelo Pibid EF.....	pg 152
<b>Quadro 11:</b> Esquemático.....	pg 154
<b>Quadro 12:</b> Quantitativo de bolsistas durante o PIBID EF/UnB.....	pg 157

## LISTA DE TABELAS

- Tabela 1:** Quantitativo de Instituições de Ensino Superior..... pg 26
- Tabela 2:** Quantitativo de Universidades no Brasil.....pg.27
- Tabela 3:** Quantitativo de cursos superiores de Educação Física no Brasil..... pg 114
- Tabela 4:** Quantitativo de cursos superiores de EF no Centro-Oeste..... pg 116
- Tabela 5:** Quantitativo de cursos superiores de EF no Nordeste..... pg 117
- Tabela 6:** Quantitativo de cursos superiores de EF no Norte..... pg. 118
- Tabela 7:** Quantitativo de cursos superiores de EF no Sudeste..... pg 119
- Tabela 8:** Quantitativo de cursos superiores de EF no Sul..... pg. 120

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBCE	Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONBRACE	Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte
CONICE	Congresso Internacional de Ciências do Esporte
DF	Distrito Federal
FEF	Faculdade de Educação Física
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação.
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PIBID	Programa Instituição de Bolsas de Iniciação a Docência
PRODOCÊNCIA	Programa de Consolidação das Licenciaturas
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEDF	Secretaria de Educação do Distrito Federal
SEGO	Secretaria de Educação de Goiás
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UnB	Universidade de Brasília

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	14
1.3 Contextualização do PIBID enquanto Política de Formação.....	24
<b>2. PANORAMA DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA A RESPEITO DO TEMA</b> .....	30
2.1 Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte – CONBRACE.....	34
2.2 Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE.....	65
2.3 Reuniões Nacionais da ANPED .....	68
2.4 Revista Brasileira de Educação – RBE .....	69
2.5 Revistas Acadêmicas da Educação Física .....	69
<b>3. PERCURSO DE INVESTIGAÇÃO</b> .....	77
<b>4. EIXOS TEÓRICOS</b> .....	81
4.1 Concepções de Educação Física.....	81
4.2 Formação de Professores .....	88
4.2.1 A relação Teoria e Prática na Formação dos Professores.....	92
4.2.2 Formação do Professor de Educação Física .....	97
4.3 Saberes docentes .....	120
4.4 Considerações a respeito do Currículo .....	125
4.5 Concepção Crítica de Educação.....	133
<b>5. A EXPERIÊNCIA DO PIBID ED. FÍSICA DA UNB NA VOZ DOS INTERLOCUTORES</b> .....	143
5.1 Currículo da FEF .....	143
5.2 Estrutura e Organização do PIBID .....	151
5.3 Importância do Prof. Supervisor.....	159
5.4 Atividades profissionais dos egressos .....	161
5.5 Interesse pelo Pibid.....	165
5.6 A questão da Bolsa .....	167

5.7 Contribuições do Pibid para a formação .....	169
5.8 O que foi mais marcante durante o Pibid .....	176
5.9 PIBID e Estágio Supervisionado .....	181
5.10 Pibid e a relação profissional .....	188
5.11 Saberes e conhecimentos aprendidos .....	191
5.11 Pibid e Currículo de Formação.....	194
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>200</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>208</b>
APÊNDICE 01 .....	222
APÊNDICE 02 .....	224
APÊNDICE 03.....	225
Roteiro de Entrevista - Prof. coordenador.....	225
APÊNDICE 04 .....	226
Roteiro de entrevista - Prof. supervisor:.....	226

## INTRODUÇÃO

Primeiramente faremos uma breve contextualização da vida acadêmica e profissional com o intuito de situar o pesquisador no presente trabalho de doutorado. Ingressei no curso de licenciatura em Educação Física no ano de 1999, na Universidade de Brasília – UnB e tive a oportunidade de conhecer uma Educação Física diferente para mim, pois até então, a compreensão que tinha a respeito dessa área do conhecimento estava atrelada ao treinamento desportivo. A mudança começou, principalmente, a partir do meu ingresso em um projeto de extensão intitulado “*Jogar Juntos*”, que acontecia na Escola Classe do Varjão com estudantes da antiga primeira e segunda séries do Ensino Fundamental. Lá comecei a enriquecer-me e compreender a Educação Física enquanto componente curricular e as suas diversas possibilidades pedagógicas na formação humana. Algumas disciplinas e alguns professores foram importantes no processo de formação e conseqüentemente influenciaram-me a gostar da área escolar, enquanto espaço de atuação profissional. Em 2003, ocorreu a formatura.

A vontade de aprofundar os estudos pedagógicos me fez ingressar no curso de especialização *lato sensu* em Educação Física Escolar, que ocorreu de 2004 a 2005, na Faculdade de Educação Física – FEF/UnB, o qual terminou com o seguinte trabalho final: “*As principais Tendências Pedagógicas da Educação Física Escolar e as suas Possíveis Relações com o Positivismo, Fenomenologia e Marxismo*”. Posteriormente cursei o mestrado, de 2009 a 2011, com a dissertação intitulada “*Educação Física Escolar e a sua Interface com o Esporte e a Mídia*”, também na FEF/UnB.

Em relação à atuação profissional, ingressei como professor na Secretaria de Educação do Distrito Federal - SEDF em 2005 e permaneci até 2012, onde trabalhei em escolas das cidades-satélites do Paranoá – DF e de São Sebastião – DF. Também fui professor da Secretaria de Educação do Estado de Goiás - SEGO, no ano de 2006, onde ministrei aulas para o Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos – EJA, na Cidade Ocidental - GO, região do entorno do Distrito Federal. Dessa forma, no ano de 2006, fiquei



envolvido trabalhando 60 horas semanais, sendo 40 horas ministrando aulas no Paranoá – DF e 20 horas na Cidade Ocidental – GO.

Com o término do mestrado, em 2011, aceitei o convite para trabalhar na Diretoria de Educação Física e Desporto Escolar – DIDESC da SEDF, e assim participei de discussões a respeito da reformulação do Currículo da Educação Básica na qual busquei, em conjunto com outros colegas de trabalho, levar a contribuição da Educação Física para a construção do *Currículo do Cerrado* que estava em discussão naquela época.

Considero ter sido uma experiência muito proveitosa, pois participei de reuniões nas diversas regionais de ensino do DF em que tivemos bons debates com os professores pedagogos dos anos iniciais do Ensino Fundamental a respeito da pertinência de se ter um professor de Educação Física para ministrar aulas dessa disciplina, em conjunto com o pedagogo, por meio de um trabalho integrado.

Lembro-me que quase por unanimidade os pedagogos concordaram com a proposta encaminhada pela DIDESC, que era a da presença do professor de Educação Física para trabalhar em conjunto com eles. O resultado dessas discussões culminou na inclusão da Educação Física nessa etapa de ensino no Projeto Político Pedagógico Carlos Mota (2012)<sup>1</sup>.

No primeiro semestre de 2011, prestei concurso para professor efetivo/cadastro reserva para a Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília – FEF/UnB, pois estavam previstas duas vagas para professor Adjunto, porém apenas um candidato foi aprovado. Para o preenchimento das vagas de cadastro de reserva a exigência de titulação era de mestrado e na época participaram 19 pessoas, sendo que somente cinco foram aprovadas e posteriormente, em janeiro de 2012, três foram convocados a assumir o cargo.

Como a minha classificação foi a de terceiro lugar, após 07 anos na Secretaria de Educação do DF, solicitei exoneração e assumi o cargo de professor assistente na FEF/UnB. Decidi sair da Educação Básica uma vez que avalei ser pertinente e desafiador atuar na formação dos futuros professores dessa etapa de ensino.

---

<sup>1</sup> Trata-se do Projeto Político Pedagógico da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF), publicado em 2012, que recebeu esse nome em homenagem ao prof. Carlos Mota, assassinado em casa após desentendimento com um estudante da escola onde trabalhava como diretor.

Em março de 2014, aceitei o convite da direção da Faculdade de Educação Física para coordenar o curso de Licenciatura, cargo que ocupei de 2014 a 2016. Também fui convidado a assumir a função de coordenador de área, Educação Física, no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Depois de passar por aprovação em reunião de colegiado da FEF/UnB, estive vinculado ao Programa entre os anos de 2014 e 2017. Nesse período, desenvolvemos atividades em 4 escolas públicas da SEDF.

Considero que a atuação no Ensino Superior, somada à experiência de coordenador (graduação e PIBID), fizeram com que o interesse sobre a temática “*currículo e formação de professores*” aumentasse.

Desse modo, posso afirmar que a presente tese de pesquisa de doutorado está ancorada nas experiências profissionais que tive, quais sejam, os 07 anos dedicados ao magistério na Educação Básica e os 06 anos como professor do Ensino Superior, e especialmente, por ter participado ativamente do Pibid FEF/UnB na condição de coordenador.

A presente tese vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – FE/UnB. Está inserida na linha de pesquisa *Profissão Docente, Currículo e Avaliação – PDCA*, sob a orientação da professora Dra. Livia Freitas Fonseca Borges<sup>2</sup>. Tal estudo trata da temática relacionada à formação de professores de Educação Física por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Pesquisamos o período correspondente aos anos de 2011 a 2013 no qual o referido Programa foi desenvolvido pela Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília – FEF/UnB.

A questão central que nos orientou nesse estudo foi: como os egressos do Pibid FEF/UnB, inseridos no mundo do trabalho, avaliam/compreendem a apropriação de saberes relacionados ao exercício da docência a partir da experiência do Programa, subprojeto Educação Física, entre os anos 2011 e 2013?

Ressaltamos que o PIBID teve início na FEF/UnB em 2011 e teve duração até o ano de 2017, porém o presente pesquisador coordenou o Programa entre 2014 e 2016. Com isso optamos por selecionar o primeiro

---

<sup>2</sup> Líder do grupo de pesquisa “Currículo: Concepções Teóricas e Práticas Educativas”.

período (2011 a 2013), que foi o da instituição do PIBID na FEF/UnB, e assim acreditamos que estabelecemos certo distanciamento com o objeto de pesquisa.

O PIBID é um Programa proposto pelo Ministério da Educação – MEC por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, que tem a finalidade, entre outras questões, de contribuir para a formação dos discentes dos cursos de licenciatura que possuem interesse pelo contexto escolar.

Interessante ressaltar que a Capes começou a ter responsabilidade com a formação de professores voltada para a docência na Educação Básica a partir de reformulações ocorridas em 2007, sendo o PIBID o primeiro Programa lançado e, posteriormente, em 2010, iniciaram os programas direcionadas à formação continuada dos docentes (OLIVEIRA; LEIRO, 2019).

Uma das questões que suscitou o PIBID foi a constatação de que os formandos em licenciatura de diversos cursos não estavam interessados pelo trabalho docente em escolas. O relatório do INEP/Capes (2009) apontou essa falta de interesse e chamou atenção o fato de que em todas as regiões do país se formavam mais professores do que o *déficit* real das escolas, com exceção para as disciplinas Física e Química (CURY, 2013).

Isto posto, o Programa foi instituído pela Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007, com o seguinte texto:

Art. 1o Instituir, no âmbito do Ministério da Educação, da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em curso presencial de licenciatura de graduação plena, para atuar na educação básica pública.

Do ponto de vista dos documentos legais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB nº 9394/96, no artigo IV, que trata sobre a Educação Superior, no inciso VIII, estabelece que se deva atuar em busca da universalização e do aprimoramento da Educação Básica, mediante a formação e a capacitação dos profissionais. Com isso, o art. 62 institui que o professor, para atuar na Educação Básica, deve ter formação em curso de

licenciatura, em nível superior, de graduação plena, e que, para a atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pode ter formação em nível médio na modalidade normal. Da mesma forma prevê que:

§ 5º A União, o Distrito Federal, os estados e os municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante **programa institucional de bolsa de iniciação à docência** a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior.<sup>3</sup> (grifos nossos).

Com esse entendimento, fica oficialmente estabelecida a inclusão do PIBID na LDB, a partir de abril de 2013. Nesse ínterim, o decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, estabelece no artigo 10 que:

A CAPES incentivará a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica, mediante fomento a programas de iniciação à docência e concessão de bolsas a estudantes matriculados em cursos de licenciatura de graduação plena nas instituições de educação superior.

[...] § 1º Os programas de iniciação à docência deverão prever:

I - a articulação entre as instituições de educação superior e os sistemas e as redes de educação básica; e

II - a colaboração dos estudantes nas atividades de ensino-aprendizagem da escola pública.

§ 2º Os programas de iniciação à docência somente poderão contemplar cursos de licenciatura com avaliação positiva conduzida pelo Ministério da Educação, nos termos da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. (BRASIL, 2009).

A partir desses documentos, podemos considerar que houve uma preocupação em relação à formação inicial de professores por parte do poder público. Uma das ações concretas foi a elaboração do Programa Institucional de Bolsa de iniciação à Docência – PIBID, com o lançamento do seu primeiro edital em 2007, que exigia um plano de trabalho único para cada Instituição proponente, e para um período de dois anos, podendo ser prorrogado uma vez, por igual período.

---

<sup>3</sup> Parágrafo acrescido pela Lei nº 12.796, de 4-4-2013.

O edital priorizava as seguintes áreas do conhecimento, em ordem de importância, para o Ensino Médio: licenciatura em Física, licenciatura em Química, licenciatura em Matemática e licenciatura em Biologia. Para os anos finais do Ensino Fundamental, a precedência era pela licenciatura em Ciências e licenciatura em Matemática. E de forma complementar, a licenciatura em Letras Português, licenciatura em Educação Musical e Artística, e por último, as demais licenciaturas.

O Programa previa bolsas de estudos para os participantes envolvidos, quais sejam os discentes pibidianos<sup>4</sup>, os professores referência da escola de Educação Básica (professores supervisores), o professor coordenador de área (professor da Instituição de Ensino superior – IES) e por último, o coordenador institucional (também professor da IES).

Uma questão interessante foi o fato de que os pibidianos deveriam ser preferencialmente egressos de escolas públicas ou que tivessem renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio (MEC, 2007).

Em 2009, foi lançado um novo edital que, entre outras questões, explicitava que as atividades relacionadas ao programa deveriam estar vinculadas, obrigatoriamente, a escolas públicas de Educação Básica. Também foi recomendado que os projetos fossem desenvolvidos em escolas que possuísem nota no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) abaixo da média nacional e em escolas com nota acima da média, para que os estudantes pudessem fazer um comparativo entre distintas realidades.

E o primeiro curso, com prioridade máxima, continuava a ser o de licenciatura em Física, seguido do de Química. O último curso, com menor prioridade para o Ensino Médio, era o de Pedagogia; e para o Ensino Fundamental, o de licenciatura em Educação Artística e Musical. Até então, não havia alusão ao curso de licenciatura em Educação Física.

O relatório de gestão 2009 a 2014 traz uma importante avaliação do início do Programa:

Ao ser lançado, em 2007, a prioridade de atendimento do Pibid eram as áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o ensino

---

<sup>4</sup> Utilizaremos, ao longo do trabalho, essa expressão para nos referirmos aos estudantes bolsistas pertencentes ao Pibid.

médio – dada a carência de professores nessas disciplinas. No entanto, com os primeiros resultados positivos, as políticas de valorização do magistério e o crescimento da demanda, a partir de 2009, o programa passou a atender a toda a Educação Básica, incluindo educação de jovens e adultos, indígenas, campo e quilombolas. Atualmente, a definição dos níveis a serem atendidos e a prioridade das áreas cabem às instituições participantes, em diálogo com as redes de ensino e verificada a necessidade educacional e social do local ou da região. O Pibid se diferencia do estágio supervisionado por ser uma proposta extracurricular, com carga horária maior que a estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação - CNE para o estágio e por acolher bolsistas desde o primeiro semestre letivo, se assim definirem as IES em seu projeto. A inserção no cotidiano das escolas deve ser orgânica e não de caráter de observação, como muitas vezes acontece no estágio. A vivência de múltiplos aspectos pedagógicos das escolas é essencial ao bolsista (CAPES, 2013).

É interessante observar a mudança de direção do Programa, inicialmente previsto para priorizar as áreas com carência de professores, e já no início, foi constatado que essa ação estava caminhando na direção correta, do ponto de vista da valorização do magistério. Isso é comprovado com as informações divulgadas no relatório da gestão 2009 – 2014, no qual apresenta números expressivos de crescimento, já que saiu de 3.088 bolsas, em 2009, para 90.254 bolsas, em 2014. Esse salto quantitativo foi atribuído aos ótimos impactos do PIBID nas escolas e na formação dos estudantes.

Em 2010, foi lançado um novo edital, o de nº 18/2010, que condiz com o período que o presente trabalho se propõe a analisar. O referido edital estabelece os objetivos que devem ser atingidos, quais sejam:

Incentivar a formação de professores para a educação básica, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública;  
Valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;  
Elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das universidades e centros universitários comunitários;  
Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;  
Proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração o IDEB e o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM, entre outras; e

Incentivar escolas públicas de educação básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros professores.

O curso de Educação Física da UnB ingressou no PIBID a partir deste edital, portanto, estava submetido a esses objetivos. Um professor da faculdade de Educação Física – FEF da Universidade de Brasília - UnB assumiu a coordenação desse subprojeto e, inicialmente, em 2011, teve 10 pibidianos distribuídos em duas escolas públicas do Distrito Federal – DF.

Em 2012, houve a duplicação do quantitativo de bolsistas, sendo 20 bolsistas de licenciatura, divididos em quatro escolas, desse modo, com quatro professores supervisores, e em 2013, finalizou com o mesmo quantitativo.

Cada escola contava com um professor supervisor, que era responsável por acompanhar e orientar as ações do Programa. Então, cada supervisor tinha sob a sua “tutela” 5 pibidianos. Esse edital esteve em vigência até 2013, o que totalizou quatro anos.

Em relação ao Pibid, Cury (2013, p. 22) destaca que:

[...] entre outros objetivos, pode-se dizer que o PIBID pretende oferecer ao futuro licenciado um conhecimento do real em situação de trabalho, isto é, diretamente em unidades escolares dos sistemas de ensino. É também um momento para se refletir analítica e criticamente sobre esse real e provar (em si e no outro) a realização dos saberes e das competências exigidas na prática profissional e exigíveis dos formandos, especialmente quanto à regência. (CURY, 2013, p. 22).

Nesse sentido, o autor volta a atenção para a fragmentação do currículo, na qual muitas vezes ocorre um distanciamento entre os conhecimentos teóricos e a dimensão prática da escola.

Santomé (2011) ajuda a compreender a importância de uma boa formação inicial. Ao pesquisar a desmotivação dos professores das escolas, o autor constatou que há várias razões para que isso ocorra, entre elas, destacamos a incompreensão das finalidades dos sistemas educativos, pois com as transformações cada vez mais rápidas nos campos do conhecimento e a celeridade nas inovações das tecnologias da informação e comunicação –

TIC tem contribuído para desnortear os docentes. O autor também destaca que “[...] a curta duração dos cursos de formação docente impede que se possam atender a todas as facetas que este tipo de profissionalidade requer” (SANTOMÉ, 2011, p. 41), o que leva a uma formação inicial deficitária, que provavelmente irá refletir no trabalho do professor.

Além disso, o autor pontua outros fatores, como um currículo obrigatório sobrecarregado de conteúdos, problemas de comunicação com os alunos, os professores como os únicos responsáveis pela qualidade da educação e a pobreza das políticas de *atualização* dos professores (SANTOMÉ, 2011).

Partimos da ideia de que quanto maior e mais profunda for a inserção do discente no contexto escolar, maior será o conhecimento a respeito dela, portanto maiores serão as possibilidades de reflexão e compreensão sobre a realidade escolar, nos mais variados aspectos, o que poderá implicar uma prática pedagógica em uma perspectiva reflexiva/crítica comprometida com a mudança. Isto posto, acreditamos que quanto mais a experiência do estudante se aproximar da realidade escolar, melhor será a apreensão dos conflitos, das dificuldades, e ao mesmo tempo, das possibilidades de se propor um trabalho comprometido com as mudanças necessárias à melhoria de nossa sociedade.

Temos como pressuposto que a experiência consignada a partir do Pibid possui elementos que podem contribuir para uma reflexão a respeito da organização curricular dos cursos superiores de formação de professores porque consideramos que a experiência de aprendizados pode ser incorporada ao currículo das IES, ocorrendo uma espécie de “curricularização” do PIBID. Desse modo, a experiência proporcionada pelo PIBID não ficaria condicionada às políticas governamentais.

Uma questão importante é que, da maneira como o Programa foi estruturado, há uma bolsa para ajuda de custo aos participantes. Ao incorporarmos os princípios do Programa ao currículo de formação, entendemos não haver a obrigatoriedade de ofertar a bolsa remuneratória aos participantes, uma vez que os estudantes estariam recebendo créditos. Os professores supervisores teriam a oportunidade de participar de ações voltadas



ao processo de formação continuada, como encontros, congressos, palestras, cursos nas EIS etc.

E em relação aos professores coordenadores, as atividades desenvolvidas estariam dentro da carga horária de trabalho das IES. Além disso, acreditamos que o Programa possui elementos que podem contribuir para um reordenamento dos estágios curriculares obrigatórios.

Por intermédio dessa contextualização, apresentamos o interesse em pesquisar a experiência do PIBID ocorrida na Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília – FEF/UnB, entre os anos 2011 e 2013.

Ao pesquisar o termo “Pibid” no Repositório Institucional da UnB, encontramos 19 títulos, porém nenhum dos trabalhos foi sobre o PIBID desenvolvido pela FEF/ UnB, fato que também aconteceu ao pesquisarmos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD. A pesquisa inicial a respeito do tema demonstrou que ainda não há estudos, em nível de mestrado e de doutorado, que abordem o Pibid Educação Física na UnB no período de sua implementação, entre os anos de 2011 a 2013.

Assim sendo, elaboramos a seguinte questão central de pesquisa: como os egressos do Pibid FEF/UnB, inseridos no mundo do trabalho, avaliam/compreendem a apropriação de saberes relacionados ao exercício da docência a partir da experiência do Programa, subprojeto Educação Física, entre os anos de 2011 e 2013?

Por meio dessa questão central, elaboramos como objetivo geral: compreender a importância dos saberes que foram apropriados pelos discentes/pibidianos a partir da participação do processo formativo do PIBID, para o exercício da docência.

Como objetivos específicos, destacamos três a seguir:

Compreender como o egresso do Pibid avaliou a aprendizagem que teve ao participar do Pibid e de que modo esses aprendizados serviram ou servem para a sua atuação profissional?

1. Mapear os locais de trabalho que os egressos ocuparam após a formatura, com o intuito de identificar quem direcionou, optou por atividades profissionais para a prática docente no ambiente escolar, tanto público como privado.

Identificar, a partir das compreensões dos egressos, se a experiência do Pibid-UnB trouxe contribuições para qualificar o Currículo da formação docente?

Consideramos que a investigação focada nos egressos, que passaram ou estão inseridos no mundo do trabalho exercendo alguma função pedagógica, seja em instituição pública ou privada, configura-se como um diferencial, uma vez que consideramos fundamental analisar as compreensões de egressos nessas condições, como trabalhadores.

### **1.3 Contextualização do PIBID enquanto Política de Formação**

Faremos uma contextualização do PIBID frente à política de formação de professores, durante os dois mandatos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, de 2003 a 2010.

O PIBID foi uma das ações elaboradas e executadas no segundo mandato do governo Lula, de 2007 a 2010. E não foi um programa isolado, pois também fizeram parte da política de formação de professores outros programas, como:

Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, criado em 2009, por meio da Portaria nº 09, de 30 de junho de 2009, com o objetivo de fomentar a primeira e segunda licenciaturas, com foco nos professores que ministram aulas, mas ainda não possuem a formação exigida por lei (OLIVEIRA, LEIRO, 2019);

Programa de Consolidação das Licenciaturas – Prodocência, que visa à elevação da qualidade da Graduação, tendo como prioridade a melhoria do ensino dos cursos de licenciatura e a formação de professores. Seus objetivos são os seguintes:

Formular novas estratégias de desenvolvimento e modernização do Ensino Superior no país;  
Ampliar e dinamizar as ações voltadas à formação de professores, priorizando a formação inicial desenvolvida nos cursos de licenciatura das Instituições Federais e Estaduais de Ensino Superior;  
Apoiar a implementação das novas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores, com ênfase no Ensino Fundamental e no Ensino Médio (CAPES, Edital 2007).

Entre os anos 2003 e 2010, também foi instituído o Programa Universidade para Todos (PROUNI)<sup>5</sup>, que foi criado em 2004, com o objetivo central de ofertar bolsas de estudos integrais ou parciais a estudantes egressos do Ensino Médio, com renda per capita máxima de 3 salários mínimos, em instituições de ensino superior privadas (MEC, 2018).

Outra ação foi o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)<sup>6</sup>, que foi instituído em 2007, com o objetivo de aumentar o acesso e a permanência no Ensino Superior. Acerca desta questão, Frigotto (2011) aponta uma contradição em relação aos investimentos promovidos por meio do Reuni, o qual praticamente duplicou o número de vagas nas Universidades, porém ao mesmo tempo promoveu a intensificação do trabalho docente e não proporcionou as condições materiais necessárias para acompanhar o crescimento da oferta de vagas, por exemplo.

Houve uma expansão do número de faculdades e universidades federais, passando de 45 universidades, em 2003, para 59, em 2010, e nesse mesmo período ocorreu a criação de mais de 100 *campis* pelo Brasil, em um processo de interiorização, o que rendeu um crescimento de municípios atendidos pelas Universidades Federais de 114, em 2003, para 237, em 2011 (MEC, 2018).

Também foram realizados investimentos na educação à distância por meio da criação da Universidade Aberta do Brasil – UAB, pelo decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006. O objetivo central dessa ação era o de proporcionar o acesso às Universidades às pessoas que possuíam dificuldades

---

<sup>5</sup> Informações disponíveis em: <http://prouniportal.mec.gov.br/o-programa>. Acessado em 16 de março de 2019.

<sup>6</sup> Instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Mais informações disponíveis em: <http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>

para chegar até estas. Com tal intuito, foi pensada com “[...] a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País” (BRASIL, 2006), que teve como objetivos a oferta de cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada para professores da Educação Básica; ampliar o acesso à educação superior pública; reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País, entre outros (BRASIL, 2006).

No conjunto das ações desenvolvidas pela UAB, foi fomentado o programa Pró-Licenciatura, com o objetivo de atender professores da rede pública da Educação Básica sem a formação adequada para exercer a docência. Essa ação se materializou quando as Universidades Federais inauguraram novos *campi* no interior dos Estados, por meio da adesão ao REUNI, com a intermediação do MEC. Além disso, criaram-se novas universidades federais, localizadas em cidades interioranas, como já tratado anteriormente.

Consideramos importante realizar um comparativo com base no número de Instituições de Ensino Superior - IES<sup>7</sup> entre os anos 2003 (primeiro ano do governo), 2007 (ano de instituição do PIBID) e 2010 (último ano do governo Lula):

**Tabela 1** – Quantitativo de Instituições de Ensino Superior.

IES	2003	2007	2010
<b>Total Geral</b>	1.859	2.281	2.378
<b>Públicas</b>	207	249	278
<b>Privadas Total</b>	1652	2.032	2.100

Tabela elaborada pelo autor a partir dos Censos do Ensino Superior.

A partir do quadro acima, podemos observar o substancial crescimento do número de IES, com destaque para as públicas, sem desconsiderar o

<sup>7</sup> As Instituições de Ensino Superior englobam as Universidades, Centros Universitários, Faculdades (integradas), escolas, institutos e Centros de Educação Tecnológica (IF, CEFET).

aumento das privadas. De 2003 para 2007, tivemos um aumento de 422 IES públicas, e para 2010, de mais 97, totalizando 519 entre os anos de 2003 a 2010. Esse crescimento foi maior do que a das IES particulares, que ficaram na casa dos 448, entre 2003 e 2010. Esse dado demonstra a relevante preocupação com a educação tida como investimento público.

Em relação ao quantitativo de Universidades, temos os seguintes números:

**Tabela 2 –** Quantitativo de Universidades no Brasil.

<b>Universidades</b>	<b>2003</b>	<b>2007</b>	<b>2010</b>
<b>Federal</b>	44	55	58
<b>Estatual</b>	31	35	38
<b>Municipal</b>	04	06	05
<b>Total Univ. Públicas</b>	79	96	101
<b>Privadas</b>	84	87	89

Tabela elaborada pelo autor a partir dos Censos do Ensino Superior.

A partir dos dados sistematizados no quadro acima, podemos observar um crescimento substancial do número de Universidades, totalizando 22 públicas, entre os anos de 2003 a 2010. Destaca-se o número de Universidades Federais, que subiu de 44 para 59 em sete anos de governo, o que demonstra o investimento de dinheiro público na Educação Superior. Outro dado que corrobora é de que “[...] na educação superior, saltamos de 3,4 milhões de matrículas, em 2002, para mais de 8 milhões em 2015, o período de maior expansão da educação universitária do nosso país” (MERCADANTE, ZERO, 2018).

Frigotto (2011)<sup>8</sup> faz uma avaliação da política educacional da primeira década do Século XXI, exatamente dentro do período que estamos investigando. O autor concorda com a avaliação de Singer (2009) que considera que houve uma continuidade da política macroeconômica ao mesmo tempo em que houve investimentos na melhoria de vida da classe trabalhadora, quando comparados os governos Lula com os de Fernando Henrique Cardoso – FHC, de 1995 a 2002. Porém, o autor aponta diferenças em relação aos períodos, como pode ser observado no trecho a seguir:

O que quero sublinhar é que, a despeito da continuidade no essencial da política macroeconômica, a conjuntura desta década se diferencia da década de 1990 em diversos aspectos, tais como: retomada, ainda que de forma problemática, da agenda do desenvolvimento; alteração substantiva da política externa e da postura perante as privatizações; recuperação, mesmo que relativa, do Estado na sua face social; diminuição do desemprego aberto, mesmo que tanto os dados quanto o conceito de emprego possam ser questionados; aumento real do salário mínimo (ainda que permaneça mínimo); relação distinta com os movimentos sociais, não mais demonizados nem tomados como caso de polícia; e ampliação intensa de políticas e programas direcionados à grande massa não organizada que vivia abaixo da linha da pobreza ou num nível elementar de sobrevivência e consumo. (FRIGOTTO, 2011, p. 240).

É possível observar uma diferenciação de prioridades e investimentos quando se trata de atender às necessidades da população mais pobre. Isso é reforçado pelo autor quando expressa a intencionalidade do governo com a disponibilização de créditos para a aquisição da casa própria, a bens de consumo, de programas voltados ao acesso à energia, além da realização de políticas compensatórias, como o Programa Bolsa Família.

Ele também destaca a criação de 14 universidades federais, a abertura de concursos públicos, a ampliação dos antigos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), transformados em Institutos Federais de Ciência e Tecnologia (IFETs), o que gerou a criação de 214 novas escolas e cerca de 500 mil matrículas. Igualmente, foi fixado o piso nacional para o magistério da Educação Básica. Com essas questões, é possível constatar “[...] diferenças

---

<sup>8</sup> Trata-se da Conferência de Abertura da 33ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), realizada em Caxambu-MG, em 17 de outubro de 2010.

no que tange à abrangência das políticas, aos grupos sociais atendidos e ao financiamento posto em prática”. (FRIGOTTO, 2011, p. 244).

Em relação aos governos Lula, Frigotto (2011) aponta contradições do ponto de vista da gestão, já que o governo, ao invés de ter um maior investimento no público, buscou ampliar os investimentos na relação público-privada sem fazer a disputa conceitual e, segundo o autor, por isso ficou atrelado a uma pedagogia voltada para a aquisição de resultados, a partir da baliza das provas de larga escala, com forte relação produtivista e mercantil.

Essa relação entre o público e o privado ocorreu a partir da associação entre Institutos e Fundações (Airtton Senna, Bradesco, Roberto Marinho, entre outros) com Secretarias de Educação municipais, estaduais e do Distrito Federal.

Uma das “contribuições” desses estabelecimentos privados se deu por meio da seleção de conteúdos e da confecção de materiais pedagógicos, como apostilas, com o intuito de “[...] orientar a forma de ensinar, definir os métodos de ensino, os critérios e processos de avaliação e controle dos alunos e dos professores” (p. 248). Tudo em nome do que eles consideram “boa educação”.

Porém, tal vínculo é muito nocivo à educação, pois configura-se o que Freitas (2011) denominou de *neotecnicismo*, no qual o professor perde a autonomia pedagógica e fica à mercê de seguir a organização educacional a partir de apostilas e manuais. Este fato também é criticado por Sacristán (2000), ao pontuar o que designou de *desprofissionalização docente*, e por Saviani (2002), quando discorre sobre a *Pedagogia Técnica*.

Entretanto, houve igualmente a identificação de problemas relacionados a esse período governamental, como pode ser observado em Coutinho (2006) ao considerar que o percurso adotado pelo governo se distanciou de uma concepção com características mais à esquerda.

Avaliamos que houve contradições no governo Lula, ao mesmo tempo em que ocorreram avanços, como a criação de Instituições de Ensino Superior – IES, incluindo as Universidades, assim como a implementação dos Programas para fomentar a Educação Superior e a sua expansão, de

valorização do magistério, da instituição da Universidade Aberta do Brasil – UAB, do aumento significativo de matrículas em cursos presenciais e a distância etc. Desse modo, não podemos desconsiderar os avanços conquistados.

E foi nesse contexto que o PIBID foi criado, como mais uma ação da política de formação de professores. A seguir, faremos um mapeamento dos trabalhos relacionados ao PIBID da Educação Física publicados em anais de Congressos e Revistas Acadêmicas.

## **2. PANORAMA DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA A RESPEITO DO TEMA**

A revisão de literatura possui uma grande importância em um trabalho de investigação porque cumpre vários objetivos, entre eles o de mostrar ao leitor diversos trabalhos relacionados ao tema pesquisado, nesse caso, o PIBID Educação Física, além de estabelecer referências a fim de proporcionar comparações entre os resultados encontrados na pesquisa e na produção já existente (CRESWEL, 2010).

Realizamos buscas em diversos sítios acadêmicos, como revistas científicas e anais de congressos, banco de dados da Biblioteca Central da Universidade de Brasília - UnB e no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD.

Nesse último local, utilizamos as palavras chaves “Educação Física” e “PIBID”, o que gerou 11 pesquisas realizadas, sendo 2 teses e 09 dissertações, no período entre os anos 2014 e 2016, como pode ser observado na tabela a seguir:

Quadro 1: Teses e Dissertações, organizados por: tipo da pesquisa, título, autor (es), data da defesa e instituição.



Nº	Tipo pesquisa	Título	Autor	Data Defesa	Instituição
01	Dissert.	O encantamento pela docência na educação infantil: um estudo com acadêmicos de educação física do pibid/capes-ufpr	CAMARGO, Michaela	2015	UFPR
02	Tese	O pibid e a docência na educação física: perspectivas na formação inicial e continuada	JAHN, Ângela Bortoli	2015	UFRGS
03	Dissert.	Episódios de recontextualização de uma política :o pibid e os subprojetos de educação física	CAMARGO, Milena Engels de	2016	FURB
04	Dissert.	O trabalho pedagógico no pibid - cultura esportiva da escola e suas repercussões para a formação inicial em educação física	NORA, Daiane Dalla	2015	UFMS
05	Dissert.	O impacto do pibid-educação física na trajetória formativa dos alunos bolsistas e na prática pedagógica de professores supervisores	ANDRADE, Ana Paula Soares De	2014	UFTM
06	Dissert.	O pibid e as aprendizagens na formação inicial de professores de educação física : uma etnografia com estudantes da facos/rs.	MEDEIROS, Tiago Nunes	2015	UFRGS
07	Tese	Programa institucional de bolsa de iniciação à docência (pibid) como tempo e espaço de formação: uma análise do subprojeto pibid/educação física da universidade federal dos vales do jequitinhonha e Mururi.	NIQUINI, Cláudia Nara	2015	UFMG
08	Dissert.	Organização do ensino do conteúdo esporte a partir do sistema de complexos : um estudo de caso com base no pibid/ufal	ARAÚJO, Luís Henrique Silva de	2015	UFS
09	Dissert.	Cartografia dos jogos cooperativos nas aulas de educação física	FIDALGO, Mário Cerdeira	2015	UFPR

10	Dissert.	A sistematização do conteúdo jogo nas aulas de educação física do ensino fundamental e médio	SENA, Dianne Cristina Souza de	2014	UFRN
11	Dissert.	Organização curricular da educação física no ensino fundamental em catalão-go: análise a partir do discurso dos professores	ARRUDA, Leomar Cardoso	2014	UFMT

Quadro organizado pelo autor.

Podemos observar que 2015 foi o ano com o maior número de trabalhos defendidos, sete no total, seguido por 2014, com três defesas, e por fim, em 2016 foi apenas uma defesa. A região Sul foi a que mais apresentou pesquisas a respeito do Pibid, totalizando seis trabalhos (UFPR, UFRGS, UFSM, FURB), seguida pela região Sudeste, com dois trabalhos (UFTM, UFMG), região Nordeste, também com dois trabalhos (UFS, UFRN) e região Centro-Oeste, com apenas uma pesquisa (UFMT). Em seguida, trataremos dos principais pontos.

Jahn (2015), ao analisar as contribuições do Pibid na formação inicial e continuada na Educação Física, constatou que o programa extrai resultados do Ensino, da Pesquisa e da Extensão, ou seja, do tripé universitário. A autora analisou o Pibid sob a ótica dessas três dimensões do contexto universitário. Ela considera que no ensino, o PIBID “[...] qualifica os acadêmicos na formação inicial. Na pesquisa os bolsistas são estimulados a socializarem suas práticas e experiências na escola, construindo resumos e artigos científicos. E na extensão oportuniza a parceria da Universidade com a Escola de Educação Básica” (2015, p.104). Por fim, a autora observou que não houve mudanças na prática pedagógica do professor supervisor da escola, apesar de considerar que os docentes se sentiram mais motivados. Esse fato nos demonstra que o referido programa apresenta suas particularidades em cada escola, e isso precisa ser levado em conta no momento de análise, para não cometer o equívoco da generalização.

Camargo (2016) analisou a recontextualização do PIBID, compreendendo-o como uma política pública educacional, a partir de uma

concepção pós-crítica, embasada em autores pós-modernos, como Ball. Sua pesquisa teve como problema de pesquisa a seguinte questão: como acontece a recontextualização da política educacional PIBID e dos subprojetos de Educação Física em diferentes IES do estado de Santa Catarina - SC? A autora chegou à conclusão de que a partir dos documentos normativos oficiais (portarias e editais), as IES, ao participarem do Programa, produziram novos textos e discursos e com isso ampliaram as relações para além da Cultura Corporal de Movimento, com a apropriação de temáticas, como a diversidade, a inclusão, a competência comunicativa, a estética, o letramento, as novas tecnologias, todas concentradas com as distintas formas de construção das subjetividades.

Nora (2015) preocupou-se em analisar como se desenvolve o trabalho pedagógico no Pibid e quais suas repercussões para a formação inicial dos professores de Educação Física da CEFD/UFMS. O autor chegou à conclusão de que a experiência do Pibid contribuiu para a formação inicial dos participantes, principalmente por aproximar a realidade escolar da Universidade. Também concluiu que o compartilhamento de experiências foi tão relevante que por vezes se mostrou mais proveitoso do que os Estágios Curriculares, por oportunizar maior compreensão sobre a realidade escolar. Apesar de Borges (2010, p. 52) considerar que “o estágio é um momento privilegiado de contato com a realidade da sala de aula orientada por processos de educação formal, o que nem sempre é possível encontrar fora das escolas [...]”, o Pibid tem se mostrado mais eficiente no que tange ao aprendizado sobre a realidade escolar.

Essa questão apontada pelo autor acima nos remete a uma importante reflexão: será que os Estágios Curriculares estão deixando lacunas na formação dos estudantes a ponto do Pibid ser considerado uma experiência mais significativa, que pode suprir possíveis lacunas deixadas pelos Estágios?

Como conclusão, Nora (2015) compreendeu que o trabalho pedagógico do Pibid ficou isolado porque não houve uma articulação com o Projeto Pedagógico do Curso - PPC, sendo considerado um projeto de ação compensatória por preencher lacunas na formação inicial. Isso suscita uma

questão interessante, pois faz refletir sobre quais contribuições o Pibid pode trazer para o aperfeiçoamento e, portanto, para a melhoria dos currículos de formação de professores? Talvez seja um grande desperdício as IES não se apropriarem das qualidades e benefícios proporcionados pela experiência do Pibid.

Em trabalho parecido, Andrade (2014), ao analisar o impacto do PIBID na formação inicial dos licenciandos de Educação Física e na prática pedagógica dos professores-supervisores da área, constatou que as ações do programa produziram impactos positivos à formação inicial dos alunos-bolsistas, pois os mesmos puderam compreender qual é o papel do professor, aprofundar o conhecimento sobre as características da escola e entender a complexidade em torno da relação professor - estudante. Em relação ao trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores supervisores, o PIBID também teve impacto positivo, uma vez que os pibidianos tiveram a oportunidade de aprimorar os conhecimentos da área e qualificar a prática pedagógica com novas propostas metodológicas.

Medeiros (2015) teve a seguinte questão central de pesquisa: como e quais são as aprendizagens construídas no Pibid pelos estudantes do curso de Educação Física da FACOS em escolas de Osório/RS e como estas se constituem em contribuições à formação de professores? O autor entende que o Pibid assumiu uma importância ao buscar preparar os estudantes para a docência e dessa forma minimizar os impactos negativos da entrada na escola após a formação.

A seguir veremos os trabalhos apresentados em Congressos.

## **2.1 Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte – CONBRACE**

Constatamos que o maior número de produções acadêmicas se encontra em anais de Congressos, por isso optamos por analisar, também, os trabalhos apresentados no Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte – CONBRACE, que acontece juntamente com o Congresso Internacional de

Ciências do Esporte – CONICE, um evento de grande magnitude no cenário da Educação Física, sendo bienal.

No quadro em sequência, apresentamos os trabalhos encontrados no Conbrace de 2011, realizado em Porto Alegre – RS. Iniciamos por essa edição porque a Educação Física entrou no PIBID em 2010 e esse evento da mesma forma é realizado a cada dois anos.

Quadro 2: Trabalhos CONBRACE 2011. Organizados por: título, autor (es) e instituição

Trabalhos apresentados no CONBRACE 2011			
Nº	Título	Autores	Instituição
01	PROPOSIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA O TRABALHO COM A DANÇA NO CONTEXTO DO PIBID/UNEB-EDUCAÇÃO FÍSICA	Laís Borges Araújo Cíntia de Souza Castro; Daniela Elias Alvim; Diego Queiroz de Oliveira; Joice Souza de Jesus.	UNEB- Educação Física
02	O OLHAR DOS ALUNOS SOBRE A ESCOLA E A EDUCAÇÃO FÍSICA: O CONTEXTO DO PIBID/UNEB-EDUCAÇÃO FÍSICA	Andressa Nunes Costa; Laís Borges Araujo; Renan Gomes; Ricardo da Silva Figueredo.	UNEB Educação Física

03	PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA-PIBID: relato de experiência do subprojeto de Educação Física PIBID/UFAL	Elyssandra Oliveira da Silva; Daiana Maciel de Moura; Adonai Hilbert Pereira Seixas; Marcos André da Silva Santos; Gilberto Francisco dos Santos; Cláudia Mayra Nascimento dos Santos; Patrícia Cavalcanti; Ayres Montenegro.	UFAL
04	ESCOLA E RELAÇÕES HUMANAS: UMA PROPOSTA MULTIDISCIPLINAR NO CONTEXTO DO PIBID	Eliana Ayoub; Elaine Prodócimo.	UNICAMP
05	PROPOSIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA O TRABALHO COM A CAPOEIRA NO CONTEXTO DO PIBID/UNEB-EDUCAÇÃO FÍSICA	Gleisiane de S. Almeida Silva; Márcio dos Santos Pereira; Nívia de Moraes Bispo.	UNEB-Campus II
06	O ENSINO DA GINÁSTICA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE MACAPÁ/AP: REALIDADES VIVIDAS ATRAVÉS DO PROJETO DE INTERVENÇÃO DO PIBID	Carlos Wagner Ferreira Farias; Danylo José Simões Costa; Kaléria Nayara Leandro Santos; Márcia Kelly Fonseca da Costa; Cássia Hack.	UNIFAP

07	O PONTO DE VISTA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE O PIBID EM SEUS CONTEXTOS ESCOLARES	Marily Oliveira Barbosa; Flavio Anderson Pedrosa de Melo; Alessandra Sabino de Lima; Fábio Martins dos Santos; Patrícia Cavalcanti Ayres Montenegro.	Não especificou
08	UMA EXPERIENCIA DE FORMAÇÃO NO PIBID LINGUAGENS	Letícia Gomes Cordeiro; Marcos Vitor Souza Araújo; Luiz Alexandre Oxley da Rocha.	UFES

09	FORMAR PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA: O PIBID COMO ESPAÇO ESTRATÉGICO DE TRABALHO COLETIVO	Nivaldo A. Nogueira David; Francisco Luiz De Marchi Neto; Bruna de Paula Cruvinel; Jehnny Kellen Vargas Batista; Lorryne Bruna de Carvalho); Karine Danielly L.M.S. Pereira Johnnys Fleuri Xavier; Marcus Vinicius de Araujo; Nadmilia Castro Domingos; Pâmela Gomes de Brito; Paula Andréia de Almeida Falcão; Weberson Alves Barbosa; Luzia Antonia de Paula Silva; Giannandrea Darques.	UFG
----	---	--	-----

Quadro organizado pelo autor a partir dos anais do evento.

A seguir serão apresentados os vinte e dois trabalhos referentes ao Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte – CONBRACE/ Congresso Internacional de Ciências do Esporte – CONICE 2013:



Quadro 3: título, autor (es) e instituição

Trabalhos apresentados no CONBRACE 2013			
Nº	Título	Autores	Instituição
01	As perspectivas de um bolsista do pibid de educação física sobre gênero na escola	Marcelo Alberto de Oliveira	Universidade Federal do Paraná
02	A visão dos sujeitos da escola em relação à educação física: uma investigação a partir do pibid	Pollyanna Silva Porto Arcanjo; Darianny Laura de Alcântara Costa; Halisson Keliton Ramos dos Santos; Tauany Garcia Marra; Thaynara Moura Silva; Victor Hugo de Paiva Arantes.	ESEFFEGO/UEG
03	Vivências dos bolsistas do pibid-ef/unemat na escola estadual demétrio costa pereira	Adrielson Clovis de Oliveira Assunção; Antonio Fernandes de Souza Junior; Jéssica Cristina Ribeiro da Silva Severo; Josimar Batista do Prado; Laiane Bronel Correa; Leni Hack.	Universidade do Estado de Mato Grosso/MT UNEMAT
04	Pensamentos, rabiscos e certezas: um olhar sobre o impacto do pibid na escola	Rosa Malena de Araújo Carvalho; Lucineide Vieira Drolhe da Costa; Tatiana Rodrigues Rosa.	PIBID/UFF
05	O olhar dos alunos sobre a escola e a educação física no ensino médio: o contexto do pibid/uneb-educação física	Débura Wallançuela Barros; Érica Estevam de Santana; Gerinaldo Ferreira de Oliveira; Ildima Isa Santana Leal; Viviane Rocha Viana.	UNEB

06	Educação física no ensino fundamental ii - novas práticas pedagógicas: uma experiência no contexto pibid/uneb – alagoinhas/ba	Adinézia Pereira Cristo; Taise Santos e Santos; Diane Caroline Cardoso Ferreira; Lorena Silva Santos; Joice Souza de Jesus; Viviane Rocha Viana.	PIBID/UNEB.
07	percepções referentes ao pibid/ef na escola municipal raquel ramão da silva	Jessé Camargo Rezende Rosa; Josiane Surubi da Silva; Rayane Ribeiro Moura da Silva; Tenildo Antier de Jesus Madeira; Leni Hack.	Universidade do Estado de Mato Grosso/MT UNEMAT
08	Reflexões do pibid-ef/unemat sobre os fatores que influenciam a desvalorização da educação física no âmbito escolar	Alessandra Lima Batista; Elizete Maria Linhares; Josimeire Faria Borges; Karine da Silva Moraes; Leni Hack.	Universidade do Estado de Mato Grosso/MT UNEMAT
09	O pibid e a teoria crítico-superadora: caminhos para uma formação de qualidade	Natacha Barbara de Souza Neto; Bruna Lorena Maria de Almeida; Renata Ferreira de Souza Lea; Wellington Van Den Bylardt; Leni Hack.	Universidade do Estado de Mato Grosso/MT UNEMAT
10	O pibid de educação física na formação de professores na modalidade normal	Jorge Machado de Moura Junior; Laís Cordeiro Negrão; Leandro Henrique Silva Mariano; Gabriel Dias Rodrigues; Maristela de Souza Tinoco; Dinah Vasconcellos Terra.	Universidade Federal Fluminense

11	O pibid educação física e o projeto cinema em escolas estaduais	Paula Mayworm de Azevedo; Jorge Lucas Ferreira do Nascimento; Gabriela Gonçalves; André Levy; Dinah Vasconcellos Terra.	Universidade Federal Fluminense
12	Projeto enem: uma experiência no pibid	Gabriel Siqueira Matos; Bruna Lima de Almeida; Michel Felipe Guerra; Viannay Tatyane Ferreira de Castro Mota André; Luiz Levy; Dinah Vasconcellos Terra.	Universidade Federal Fluminense
13	O olhar dos professores sobre a escola e a prática docente: o contexto do pibid/uneb – educação física	Bruno Silva Souza; Daniela Elias Alvim; Gleisiane de Souza Almeida Silva; Iara Janaina Rubinatte do Nascimento; Jeane Xavier; Viviane Rocha Viana.	UNEB
14	Educação física na educação de jovens e adultos (eja): a experiência do pibid/uneb/campus xii	Leidiane Soares Pereira; Marinete da Frota Figueredo; Pedro Alves Castro Glaurea; Nádia Borges de Oliveira	UNEB
15	A visão dos alunos sobre os bolsistas de educação física do pibid	Karina das Mercês Fonsecai; Janaína Rocha do Nascimento	Universidade Federal de São João del Rei
16	Ginástica geral e relações interpessoais: uma proposta no pibid	Eliana Ayoub; Eliana de Toledo; Elaine Prodócimo.	Universidade Estadual de Campinas.
17	Percepções dos professores acerca da educação física escolar: diálogo do pibid com a escola estadual professor josino macedo natal/rn	Bruna Priscila Leonizio Lopes; Edna Nascimento de Jesus; Paula Nunes Chaves; Maria Aparecida Dias.	Educação Física/UFRN

18	O tema ginástica como objeto de ensino: um relato de experiência no contexto pibid/ educação física/ ufu	Natalia Justino Batista; Larissa Ramos Duarte; Mayara Martins Belarmino; Gislene Alves do Amaral	UFU
19	Pibid: uma possibilidade de um trabalho insterdisciplinar no ensino fundamental ii	Tales Fidelis Falque Vieira; Ohanys Santos Felippe; Ricardo Ducatti Colpas	Universidade Federal de São João Del Rei - UFSJ
20	Pibid-educação física e trabalho educativo interdisciplinar no ensino médio	Ohanys Santos Felippe; Tales Fidelis Falque Vieira; Ricardo Ducatti Colpas.	Universidade Federal de São João Del Rei - UFSJ
21	O pibid-educação física e os elementos para (re)construção de uma nova sociedade	Cilos Fortunato da Silva; Jennife Emanuelle Santos da Cruz; Maria Helena Câmara Lira.	Universidade Federal Rural de Pernambuco
22	O subprojeto de educação física pibid da ufrb: balanço e avaliação1	José Arlen Beltrão	UFRB

Quadro organizado pelo autor a partir dos anais do evento

Com base na tabela exposta, podemos observar que houve um aumento relevante de trabalhos apresentados em relação ao Conbrace anterior, de 2011: saltou de 09 (nove) para 22 (vinte e dois) trabalhos. E em relação aos textos analisados, destacaremos a seguir os pontos relevantes. Vale chamar a atenção que o referido Congresso aceita trabalhos no modo relato de experiências.

Oliveira (2013) traz contribuições sobre a problematização das questões de gênero e sexualidade nas aulas de Educação Física, a partir do Pibid. Foram abordadas questões como o papel da mulher na sociedade, no esporte, nas mídias com a finalidade de provocar reflexões sobre o respeito à diversidade corporal.

Arcanjo et al (2013) acreditam que o Pibid teve influência na prática pedagógica da professora regente da escola. Constataram que a Educação

Física é vista com certa marginalidade, o que é diminuída a partir do momento em que há um trabalho pedagógico sério e coerente. Apoiado em uma perspectiva crítica, a docente trabalhava com textos, debates, vivências práticas. Um depoimento de uma estudante da escola demonstrou a ampliação do entendimento a respeito da EF, para além da recreação. Por fim, chegou-se à conclusão de que o contato dos pibidianos com experiências exitosas contribuiu para qualificar sua formação.

Nessa direção, Assunção et.al (2013) destacam o Pibid como uma oportunidade de contribuir para uma formação crítica e compromissada com a emancipação humana. Os estudantes/pibidianos tiveram a oportunidade de realizar um período de observações relacionadas à organização da escola e com isso puderam constatar que as aulas de Educação Física eram divididas entre meninos e meninas e que a prática pedagógica estava muito atrelada ao esporte. A partir desse diagnóstico inicial, os pibidianos elaboraram intervenções com o objetivo de juntar os gêneros e desenvolver outras atividades para além do esporte, como danças, jogos cooperativos, ginástica. Alegaram, para além, que se sentiram bastante inseguros com a proposição das aulas.

Concordamos com os autores ao compreenderem a importância de realizar atividades na qual a diversidade interaja, pois assim é possível propor reflexões e ações com o intuito de instigar o respeito. Igualmente concordamos que as atividades da Cultura Corporal (VÁRIOS AUTORES, 2012<sup>9</sup>) não se restringem ao esporte porque há uma gama de possibilidades de manifestações corporais que constituem a Cultura Corporal. Outra questão que nos chamou a atenção foi o fato do Pibid proporcionar um espaço/tempo de aprendizado e amadurecimento.

Carvalho, Costa, Rosa (2013) destacam a possibilidade dos pibidianos vivenciarem o cotidiano da escola, mesclando os papéis de estudantes

---

<sup>9</sup> Fizeram parte desse grupo os professores Lino Castellani, Valter Bracht, Celi Taffarel, Micheli Ortega, Carmem Lúcia Soares e Elizabeth Varjal, que em 1992 lançaram a obra "Metodologia do Ensino de Educação Física". Nesse estudo usaremos a 3ª reimpressão, 2ª edição. Utilizaremos a mesma terminologia da ficha catalográfica para nos referirmos aos autores: "Vários autores" e não mais "Coletivo de Autores", como na edição de 1992, que teve 14 reimpressões.

universitários com o de futuros professores com o objetivo de contribuir para a formação crítica e autônoma dos estudantes da escola. Os pibidianos tiveram uma ótima receptividade por parte dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos - EJA das duas escolas em que desenvolveram o Programa. Ressalta-se que a presença da Educação Física na EJA não é uma unanimidade entre as escolas uma vez que apenas algumas a ofertam. Os autores destacaram a importância do Pibid por possibilitar a troca de experiências e informações entre licenciandos, a Universidade e os professores da Educação Básica, o que não é uma experiência trivial, pois coloca a “[...] teoria e prática em verdadeira alquimia e, nos atrevemos em dizer, em ebulição” (CARVALHO, COSTA, ROSA, 2013, p. 3).

Barros et. al (2013) constataram, a partir da experiência do Pibid, que os estudantes do Ensino Médio da escola em que ocorria o Programa consideram a Educação Física como uma disciplina importante para o contexto escolar, apesar de que os estudantes possuíam vários entendimentos a respeito do que se configura como importante.

Cristo et. al (2013) relataram que o Pibid lhes proporcionou a possibilidade de trabalhar com diversas temáticas da Educação Física, como promoção da saúde, do lazer e tempo livre, da mídia, de forma crítica e contextualizada com aspectos da sociedade contemporânea, de forma a se contrapor com uma perspectiva acrítica, tecnicista e de rendimento relacionado ao esporte competitivo. Com isso, podemos observar as possibilidades pedagógicas que o Pibid pode proporcionar.

Rosa et. al (2013) organizaram as atividades desenvolvidas na escola por meio de um plano de trabalho no qual foram trabalhados conteúdos como a dança, o atletismo, a ginástica, os jogos com bola. Os estudantes da escola demonstraram mais interesse em participar das aulas de Educação Física, a direção da escola se mostrou muito receptiva e otimista pelo fato de ter 8 (oito) bolsistas, o que na perspectiva da Diretora se configurou como uma valorização desse componente curricular na escola. Através dessas avaliações positivas, os pibidianos foram convidados a desenvolver um projeto de Brinquedoteca no recreio das aulas, inédito até então na instituição escolar.

Batista et al. (2013) procuraram entender o processo de desvalorização da Educação Física na escola. Apesar de possuir o termo Pibid no título do trabalho e fazer uma boa discussão a respeito da desvalorização da referida disciplina na escola, não conseguimos constatar a relação do Pibid com o desenvolvimento do presente trabalho de tese. Sendo assim, acreditamos que esse trabalho não tem uma relação direta com o objeto de estudo desta tese.

Neto et. al (2013) se dispuseram a aprofundar os estudos da obra “Metodologia do Ensino de Educação Física” como forma de embasar o trabalho que foi realizado nas escolas, por meio do Pibid. De acordo com os autores do estudo, foi possível constatar na prática pedagógica da escola críticas que o Coletivo de Autores (1992) tinha feito em sua obra, tais como à supremacia do esporte nas aulas em detrimento das demais manifestações da Cultura Corporal, à exclusão dos menos habilidoso etc. Também constataram que o Pibid atendia estudantes de escolas públicas e filhos de trabalhadores. Assim, relacionaram um dos objetivos do Pibid com a proposição do Coletivo de Autores (2012), que é realizar um trabalho pedagógico comprometido com os interesses da classe trabalhadora. Os autores reconheceram certa estagnação da Educação Física na escola pesquisada por não ter sanado as discordâncias elaboradas pelo Coletivo de Autores em 1992, mas acreditava-se que, por meio do trabalho desenvolvido no Pibid, seria possível avançar.

Souza et. al (2013) constataram que as condições de trabalho dos professores da escola são desfavoráveis, muitas vezes devido aos casos de violência verbal e física, assim como à sobrecarga das funções atribuídas a eles, como a responsabilização por uma educação doméstica (de responsabilidade da família). Foi evidenciado que esses fatores têm levado a um desânimo dos docentes, embora afirmem a vontade de buscar mudanças na realidade escolar. Os autores alertam para a responsabilidade das políticas públicas educacionais para a melhoria das condições educacionais.

Junior et. al (2013) destacam a importância do Pibid para a formação de professores do curso Normal, com intervenções sobre jogos e brincadeiras por meio de textos e aulas práticas, tomando como base a teoria de desenvolvimento de Jean Piaget (2007).

Azevedo et. al (2013) relatam uma organização do trabalho pedagógico interessante. Segundo a descrição dos autores, além de uma reunião quinzenal para a socialização das atividades desenvolvidas na escola, ocorriam discussões sobre diferentes textos e a promoção de um projeto de cinema que fez uso de material audiovisual como ferramenta pedagógica. Neste, após assistirem aos filmes (curtas, longas ou documentários), era organizado um momento de debates a fim de conscientizar e fomentar a formação crítica e não somente entreter os estudantes. Segundo Azevedo et al (2013), o Pibid teve uma grande importância para mostrar a possibilidade de realização de projetos em escolas públicas, apesar das dificuldades, como material escasso, por exemplo.

Pereira et. al (2013) relatam uma boa experiência do Pibid desenvolvida com a Educação de Jovens e Adultos. O conteúdo trabalhado foi a dança e teve como resultados importantes a busca pela compreensão desta enquanto um dos componentes da Cultura Corporal e as relações que possui com as trajetórias de vida dos estudantes. Além do mais, denota que trabalhar conteúdos de forma crítica sempre se mostra um grande desafio.

Fonseca e Nascimento (2013), ao pesquisar a opinião dos estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental de uma determinada escola, constataram que os pibidianos conseguiram estabelecer uma boa relação com os estudantes, de forma respeitosa, apesar de terem identificado um caso negativo entre um estudante e um bolsista. Os pibidianos procuravam estimular a participação dos discentes da escola pelo convencimento e nunca por ameaças ou por imposição. Os estudantes alegaram que se sentiram mais motivados com a presença dos pibidianos e que perceberam melhorias nas aulas destes com o decorrer do tempo. Por fim, a pesquisa chegou à conclusão de que o Pibid contribuiu não só para a formação dos futuros professores, mas inclusive para a formação dos estudantes da instituição escolar, com aulas mais dinâmicas, com variações de conteúdos e uma boa participação do corpo discente.

Lopes et. al (2013) consideraram que a Educação Física ainda sofre um certo desprestígio na escola frente às demais disciplinas, como Português,



Matemática, História, só para citar algumas. Os autores acreditam que o Pibid serve como uma forma de contribuir para uma mudança na formação inicial do professor que vá além de perspectivas higiênicas, eugênicas, militaristas, tecnicistas, por exemplo. Eles buscaram analisar a compreensão dos professores das demais disciplinas e chegaram à conclusão de que a Educação Física é vista por esses docentes de forma reducionista, pois de acordo com a sua opinião, está restrita à prática de atividades físicas e ao esporte. Os pesquisadores acreditam que o Pibid pode contribuir para a abrangência desse significado ao propor uma reflexão sobre as possibilidades corporais e exercê-las com autonomia e de forma crítica.

Batista et. al (2013) relatam uma experiência obtida por meio do ensino da ginástica. Os autores defendem uma Educação Física escolar que não esteja focada no treinamento desportivo, que não vise somente ao condicionamento físico, à recreação. Os autores defendem que a Educação Física possui um conhecimento científico que deve ser ensinado na escola, o que a coloca no mesmo nível de importância das demais disciplinas. Nesse caso em específico, foi desenvolvida uma experiência de ensino de Ginástica, por compreendê-la como uma prática corporal constitutiva do patrimônio cultural da humanidade.

Vieira, Felipe e Copas (2013) defendem um ensino interdisciplinar entre a Educação Física e outros componentes curriculares. Nesse sentido, desenvolveram um projeto tendo como tema central a relação entre o esporte e o *doping*. O projeto envolveu os Pibids da Educação Física e da Química. Os pibidianos se revezavam na responsabilidade da condução das atividades, sendo que os quatro pibidianos integrantes obrigatoriamente estavam presentes em todas as aulas. Os conteúdos ministrados estavam ligados ao intercâmbio de conhecimentos bioquímicos, como a produção de ácido láctico, o processo metabólico da transpiração e do tônus muscular e às atividades práticas desenvolvidas no ensino do basquetebol. Os autores tiveram devolutivas positivas por parte dos estudantes, o que foi considerada uma experiência exitosa.

Matos et. al (2013) desenvolveram uma das atividades do Pibid relacionando-a ao projeto ENEM (alusivo ao Exame Nacional do Ensino Médio) uma vez que, a partir de 2009, o MEC incluiu a Educação Física na matriz de referência do referido Exame. Os pibidianos desenvolveram aulas que tinham como tema as questões de Educação Física (11 no total) cobradas nos Exames dos anos 2009, 2010 e 2011. Aos poucos, os estudantes passaram a dar mais importância à Educação Física, tão logo começaram a perceber a relevância de estudar conteúdos desse componente curricular, já que possui conhecimentos importantes cobrados no ENEM.

Beltrão (2013) defende a ideia de que uma boa formação inicial do professor de Educação Física diminui a distância entre a produção científica (conhecimento elaborado e sistematizado) e o contexto da escola, o que se configura como um dos principais avanços proporcionados pelo PIBID.

Em relação ao Conbrace/Conice de 2015, foram encontrados 34 trabalhos, ou seja, um aumento de 12 (doze) trabalhos em relação à edição anterior (2013). Os títulos, autores e as IES podem ser acompanhados no quadro abaixo:

Quadro 4: título, autor (es) e instituição

Trabalhos apresentados no CONBRACE 2015			
Nº	Título	Autores	Instituição
01	A contribuição do programa institucional de bolsa de iniciação a docência - pibid - para a formação do professor de educação física na cidade de jacobina-ba	Gleiciane da Silva Lacerda; Michael Daian Pacheco Ramos.	Universidade Estadual da Bahia.
02	A experiência da educação física em uma escola rural do distrito federal a partir do pibid	Lucas Ranieri Ribeiro Bomfim; Gabriel Benevides Pereira.	UnB

03	A importância dos jogos escolares em uma escola pública rural do distrito federal: experiência docente a partir do pibid.	Betânia Sabino Santos; Bianca Sicca Gomes; Mariana Machado Santos; Tiago Costa Santiago; Daniel Cantanhede Behmoiras.	UnB
04	A presença da educação física na educação infantil do colégio gilberto dias de miranda: uma relação construída a partir do pibid/uneb – jacobina/ba	Vandélma Silva Oliveira Rios; Michael Daian Pacheco Ramos.	Universidade do Estado da Bahia
05	A relação entre a atuação nos estágios supervisionados e no pibid: implicações no processo inicial de formação em educação física	Amanda Azevedo dos Santos	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte
06	Avaliação da aprendizagem na educação física escolar: Um diálogo com o PIBID	Gustavo Almeida Vaz; Pollyanna Faria Soares.	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte
07	Construção da legitimidade da educação física na escola: uma aproximação a partir do pibid/eseffego/ueg	Victor Hugo de Paiva Arantes; Halisson Keliton Ramos dos Santos; Lilian Brandão Bandeira.	ESEFFEGO/UEG
08	Contribuições do programa institucional de bolsas de iniciação a docência (pibid) no curso de licenciatura em educação física da ufac	Emanuela Lima Rodrigues; Adriane Corrêa da Silva; Rosângela Souza de Oliveira; Lázaro Antônio Guimarães Vieira; Maria Zaine de Albuquerque Silva; Arthur Cláudio da Silva Gama.	Universidade Federal do Acre

09	DA INGENUIDADE À CRITICIDADE: experiências com o conteúdo Dança, contadas pelos bolsistas do PIBID/UEPA	Anastácia de Cássia Caetano Pantoja; Emerson Alex Lucena Guimarães; Erika Suellen Botelho Pinto; Flávio Picanço Lima; Giovelângela Maria dos Santos Costa de Paula; Carmen Lilia da Cunha Faro.	Universidade do Estado do Pará
10	Educação Física e formação profissional: um panorama dos conteúdos curriculares frente às demandas do exercício docente no pibid - uesb	Brenda Paula França Pereira; Cesar Pimentel Figueirêdo Primo;  Adrielle Lopes de Souza.	UFBA
11	Estratégia de ensino em esportes coletivos no pibid educação física ensino fundamental	Adílio Gomes Silva; Brenda Emilly dos Santos; Luna Aparecida Gonçalves dos Reis; Marina Rezende e Silva; Solange Rodovalho Lima.	Universidade Federal de Uberlândia - MG
12	Formação de professores de Educação Física: uma análise a partir da produção bibliográfica e de uma experiência pedagógica no PIBID	Marina Contarini Boscaroli; Helena Altmann.	Unicamp
13	Inserção do pibid/educação física da ufrj em uma escola estadual de seropédica	Sem autor	UFRRJ

14	Jogos no pibid: um relato de experiência a partir da pedagogia histórico-crítica	Josefa Uérica de Araujo Nogueira; Thamyrys Fernanda Cândido de Lima Nascimento; Maria Tarciana de Lima Santos; Marco Antonio Fidalgo Amorim.	Universidade Federal de Pernambuco
15	O pibid na eja: por uma educação física do recomeço	Rosa Malena Carvalho; Andréa Beatriz Machado.	Instituto de Educação Física da UFF
16	Pedagogia histórico-crítica e cultura corporal com possibilidades metodológicas para ensino da educação física na escola: experiência do pibid/ufpa	Joselene Ferreira Mota; Junissor Hadlai Ribeiro Santos; Adso Haydemar Ferreira Ramos; Raryany Matar de Abreu.	UFPA
17	Perspectivas do trabalho docente para uma proposta de ensino de educação física do pibid uneb – campus ii	Cristiane Moreira dos Santos; Taise Santos e Santos; Diana Martins Tigre; Viviane Rocha Viana.	Universidade do Estado da Bahia – UNEB
18	Pibid “lutas” e projeto de extensão “judô bushidô1”: uma possibilidade de articulação entre projetos na formação inicial de professores de educação física	Itamar Silva de Sousa; Leonara Alves de Miranda Gomes; Ricardo Oliveira da Silva; Rita de Cassia Roxané; Vamberto Ferreira Miranda Filho.	UNEB
19	Pibid: diagnóstico da realidade escolar	Teresa Cristina Ferreira; Alessandra Cristina Raimundo Michele da Cruz Guimarães Renata da Cruz Guimarães Solange Rodvalho Lima.	Universidade Federal de Uberlândia

20	Pibid e estágio curricular: análise dos trabalhos publicados nos anais do conbrace/conice (2011 e 2013)	Diana Martins Tigre; Augusto Cesar Rios Leiro.	UFBA
21	Pibid e formação inicial: metodologia, debate e política	Pedro Wilhamis Seabra Abreu; Raí Medeiros Veiga; Simony Ellen Risuenho Brasil; Leandro Chaves Carvalho; Zaira Valeska Dantas da Fonseca.	CEDF/UEPA
22	Pibid educação física – construindo novos conhecimentos	Neyse Luz Muniz Breno; Pereira Farias André Luis; Levy Karina Costa Cardoso; Khadine de Kássia Santana da Costa; Leandro Henrique Mariano Luis Felipe Kassa Mattoso Maia.	Não especificou
23	Pibid: um espaço que oportuniza a formação do professor pesquisador	Ângela Bortoli Jahn; Gabriela Bortoli Jahn; Marcos Franken Maria Rosa Chitolina Schetinger Roseli Bess	UFRGS
24	Práticas corporais de aventura na natureza: diálogo de um projeto desenvolvido no pibid	Guilherme Rodrigues Batista	Não especificou
25	Processos formativos e metodológicos do pibid: desafios e possibilidade de inserção do tema “inclusão do deficiente na escola”	Amanda Rezende Pereira; Andressa Sandrine Silva de Jesus; Diego Rodrigues de Araújo; Andreia Cristina Peixoto Ferreira.	UFG/Catalão

26	Projeto pré-enem 2014: uma experiência do pibid de educação física no colégio modelo lúis eduardo magalhães/ jacobina -ba	Gleiciane da Silva Lacerda Andressa de Oliveira Araújo Maria da Conceição Veloso dos Santos Marinho	Universidade do Estado da Bahia
27	Reflexões da formação inicial no pibid e a promoção de novas práticas corporais	Carlos Renato Viegas Lucineide Costa Rosa Malena Carvalho	Instituto de Educação Física da UFF
28	Reflexões sobre o pibid-ef da unemat campus de cáceres	Antonio Fernandes de Souza Junior Alessandra Lima Batista Kethelen Koller Oliv Leni Hack	UNEMAT/CÁCERES
29	Ressignificação das lutas na escola relato de experiência no interior do pibid ufla	Álex Sousa Pereira Diogo Eduardo Nazareno Silva Fernando Cardoso Montes Cláudio Márcio Oliveira	Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Lavras (UFLA)
30	Um trabalho com a pedagogia de ensino crítico superadora em uma escola de ciclos através do pibid	Iago Victor Gomes Lourenço Luana Marília Pereira de Lima Gleison Gomes de Moraes	Universidade Estadual de Goiás (UEG)
31	Vivenciando e ampliando os conhecimentos da dança na escola no pibid da educação física.	Alessandra Cristina Raimundo Solange Rodovalho Natália Gomes Silva Arantes Costa Luciele Rodrigues Davi Gisele Araújo	Universidade Federal de Uberlândia
32	A experiência social do PIBID na Educação Física: uma política pública de formação de professores	Claudio Marques Mandarino Ednaldo Silva Pereira Filho Luciana Lunkes	Unisinos

33	Do texto ao contexto: reflexões sobre o programa institucional de bolsa de iniciação à docência (pibid) e os espaços de atuação de um pibid/educação física	Cláudia Mara Niquini Leandro Batista Cordeiro	UFVJM
34	Implicações do subprojeto pibid interdisciplinar para a formação inicial em educação física	Janaine Welter Rosalvo Luis Sawitzki Jaqueline Welter	UFSM

Quadro organizado pelo autor a partir dos anais do evento.

Em relação a essa edição do Conbrace, os autores Lacerda e Ramos (2015) destacam a abrangência do Pibid ao anunciar a grande quantidade de possibilidades pedagógicas que o Programa pode proporcionar. Nesse caso foi relatado que os Pibidianos participavam de reuniões de pais, reuniões do conselho de classe, do planejamento das aulas com professores da escola, aulas de capoeira, projeto de segurança alimentar, de ações preparativas para o exame do ENEM, projeto sobre cidadania. As atividades desenvolvidas na escola tiveram como sustentação a teoria Pedagogia Histórico Crítica e a concepção de Educação Física defendida por Vários Autores (2012). Os pibidianos procuraram desenvolver atividades que extrapolassem os conhecimentos do senso comum.

Bomfim e Pereira (2015) relataram as observações que realizaram em uma escola rural do Distrito Federal. Eles constataram que o professor de Educação Física possuía uma metodologia de trabalho relacionada a uma forma tradicional. As aulas possuíam, basicamente, três momentos, quais sejam, o alongamento/aquecimento, seguida da parte principal da aula com atividades esportivas e de jogos/brincadeiras e por fim a volta a calma, com atividades de desaceleração para que os estudantes pudessem voltar mais tranquilos para a sala de aula.

Santos et. al (2015) relataram a oportunidade que tiveram por meio do Pibid de acompanhar os Jogos Escolares de uma determinada Região



Administrativa do DF. Interessante que os autores deixam claro que as aulas de Educação Física, embora tivessem o objetivo de “descobrir talentos” nenhum estudante era excluído das aulas. E os que se destacavam por terem mais habilidades em determinada modalidade esportiva eram encaminhados para atividades no contra turno escolar para o aprimoramento visando o êxito nos Jogos Escolares. Destacam, ainda, que o professor da escola, que também era o supervisor deles do Pibid, tinha uma séria preocupação com a formação ética dos estudantes da escola, pois a honestidade, o jogo limpo, o respeito às regras dos esportes e aos adversários eram princípios defendidos pelo mesmo.

Rios e Ramos (2015) retratam a importância que o Pibid teve para promover uma reflexão a respeito da importância da Educação Física na Educação Infantil. As autoras reforçam que o Pibid teve uma grande importância ao suprir uma lacuna na formação de ambas, pois o currículo de formação do curso não focava atividades pedagógicas para crianças da Educação infantil e dos anos iniciais.

Santos (2015) entende que o tempo destinado a realização dos estágios curriculares nas escolas é pequeno, o que dificulta o fortalecimento da relação estagiário – estudante da escola, e da relação do estagiário com o professor regente, assim como uma relação mais efetiva com o cotidiano escolar, pois o estágio fica restrito ao acompanhamento das aulas de Educação Física. Já o Pibid destina um tempo inicial para que os pibidianos conheçam o contexto/cotidiano da escola e dessa forma, tem mais tempo para fortalecer ações com os professores supervisores da escola. A autora considera que o Estágio curricular e o Pibid se complementam, pois o Pibid consegue suprir lacunas deixadas pelo estágio, como o pouco tempo na escola e conseqüentemente, pouco tempo para refletir e discutir os problemas reais observados.

Arantes, Santos e Bandeira (2015) entendem que o Pibid possibilita a oportunidade de oferecer a experiência da prática pedagógica atrelada a pesquisa e a extensão.

Rodrigues et.al (2015) nos mostram que a participação no Pibid teve grande importância uma vez que foram realizadas leituras de textos visando o aprofundamento teórico conjuntamente com as atividades desenvolvidas nas escolas, além das trocas de experiências com os envolvidos no grupo e com os professores das escolas e isso lhes proporcionou um amadurecimento que auxiliou na formação pedagógica dos envolvidos.

Para Pantoja et. al (2015) o Pibid serviu como uma possibilidade de investigação sobre a prática pedagógica realizada pelos professores da escola e a partir disso elaboraram as intervenções. Eles consideram que os bolsistas assumem o papel de “pesquisadores e interventores” no Programa. Desse modo, eles se propuseram a problematizar o ensino da dança na escola, que ainda está desvalorizado dentro dos cursos de formação de professores de Educação Física.

Pereira, Primo e Souza (2015) realizaram uma pesquisa com os bolsistas do Pibid da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB a respeito da relação entre as demandas apresentadas pela vivência no Programa com as disciplinas curriculares. Os autores constataram que os estudantes consideraram que as disciplinas Metodologia do Voleibol, Futebol, Handebol, Natação, Capoeira e Psicomotricidade foram as que mais apresentaram relação com a experiência do Pibid, ao passo que as disciplinas que apresentaram baixos índices de relação, segundo os Pibidianos, foram as de Estágio I, II e III. Esse dado chama atenção pelo fato dessas disciplinas serem responsáveis por fazer a aproximação da realidade escolar com os conteúdos teóricos. Porém as razões desse entendimento por parte dos pibidianos não foram apresentadas no texto.

Silva et al (2015) experienciaram o ensino de esportes coletivos, decisão tomada em conjunto com a prof. supervisora. Após a experimentação de leituras de textos, aulas teóricas chegaram à conclusão que o Pibid proporcionou diversos aprendizados.

Nogueira et. al (2015) desenvolveram uma proposta pedagógica para estudantes do Ensino Médio tomando como referencial teórico a Pedagoga

Histórico-Crítica e a concepção crítico superadora. Chegaram à conclusão que a experiência no Programa fez com que os graduandos compreendessem como se dá a organização do trabalho pedagógico da educação física na escola, o que pode possibilitar novas práticas pedagógicas na escola.

Mota et. al (2015) destacam a inserção do Pibid em escolas do ensino fundamental e médio onde foi realizado um projeto a respeito de novas experiências pedagógicas, que teve como fundamentação a Cultura Corporal (concepção crítico superadora) e Pedagogia Histórico Crítica. O Pibid teve como resultados parciais o aprofundamento teórico e metodológico dos participantes envolvidos com o Programa.

Para Santos et. al (2015) o Pibid apresenta uma potencialidade para fortalecer e valorizar o trabalho da Educação Física na educação infantil. A discussão se apresenta a partir do trabalho desenvolvido em uma creche. Constatou-se que as condições de trabalho das professoras são precárias e que as mesmas consideram a profissão pouco valorizada, porém as mesmas encontram motivação a partir da convivência diária com as crianças. O tempo para planejamento das aulas fica prejudicado, uma vez que a maioria das docentes ministra aula em ambos os turnos. A compreensão sobre a importância da EF está restrita a coordenação motora, raciocínio, em estar físico e mental. Assim o Pibid apresenta uma boa possibilidade de aprofundar essas questões visando à melhora do processo de ensino aprendizagem.

Souza et. al (2015) assinalaram que o Programa preencheu uma lacuna do currículo da UNEB (Universidade Estadual da Bahia) em relação ao ensino de Lutas ao ser o conteúdo abordado pelo Pibid. Além disso, oportunizou o ensino das Lutas na escola, além de fortalecer a relação entre a Universidade e a Educação Básica, o que segundo os autores contribui para um processo de reformulação do currículo de formação de professores.

Para Ferreira et. al (2015) o Pibid proporcionou um rico diagnóstico a respeito da realidade escolar, com estudos sobre os PPPs das escolas de ensino fundamental envolvidas e assim constataram que as escolas não seguem as proposições dos PPPs, que possuem uma infra estrutura

inadequada, além de comportamentos agressivos por parte dos estudantes. Constataram que as escolas funcionam com número de funcionários pequeno, abaixo do necessário.

Concordamos com os autores, uma vez que o Pibid se configura como uma excelente oportunidade de se fazer um diagnóstico profundo da escola, pois é possível conhecer, vivenciar espaços/tempos pedagógicos que muitas vezes não são possíveis em outras disciplinas, muito em razão da forma como elas são organizadas.

Tigre e Leiro (2015) ao analisarem a produção de trabalhos relacionados ao Pibid apresentados no Conbrace 2011 e Conbrace 2013 constataram um crescimento em relação aos estudos sobre o Pibid de uma edição para a outra, o que é atribuído, provavelmente, a incentivos de políticas públicas educacionais, com a instituição de bolsas para os envolvidos e pela relevância da temática “formação de professores”.

Abreu et. al (2015) desenvolveram o projeto “O acesso à Cultura Corporal na escola: possibilidades ao ensino da Educação Física na rede pública de Belém”. Com isso, o Pibid proporcionou estudos a respeito da Pedagogia Histórico Crítica, o planejamento de aulas tomando como base esse referencial, a promoção de debates, discussões a respeito das experiências, pois tiveram o cuidado de não reproduzem práticas conservadoras.

Jahn et. al (2015) entendem que o Pibid é uma ótima oportunidade para formar o professor pesquisador, pois os mesmos defendem que não é possível fazer ensino sem pesquisa (FREIRE, 1996). E nesse sentido o professor deve se tornar sujeito do processo de construção do conhecimento levando-se em consideração a organização “ação-reflexão-ação” em busca de novas práticas.

Batista (2015) também identificou a relevância do Pibid na formação de professores ao atribuir importância à inserção dos bolsistas no cotidiano escolar e a possibilidade de realizar planejamentos e exercer a docência de forma compartilhada com a professora supervisora.

Pereira et. al (2015) ressaltaram uma experiência do Programa que possibilitou a problematizar a inclusão de pessoas com deficiência no processo escolar. Os bolsistas proporcionaram várias atividades que promoveram a vivência e reflexões sobre o tema, como o esporte adaptado.

Junior et al (2015) expressam a forma como se dava a organização do trabalho pedagógico, com reuniões semanais que eram destinadas a leituras, estudos, discussões, planejamento coletivo das atividades que viriam a ser desenvolvidas. Os autores consideram que a experiência trouxe elementos que contribuíram para a qualificação da formação, pois o contato com a escola proporcionou novas vivências e experiências coletivas e individuais.

Lourenço, Lima e Moraes (2015) destacam a importância do Pibid ao propor a aproximação entre o Ensino Superior e a Educação Básica. O trabalho desenvolvido foi embasado na concepção crítico-superadora, que foi avaliada positivamente ao final do ano letivo.

Analizamos também os trabalhos apresentados no Conbrace 2017, como pode ser observado na tabela abaixo:

Quadro 5: título, autor (es) e instituição

Trabalhos apresentados no CONBRACE 2017			
Nº	Título	Autores	Instituição
01	A CONTRIBUIÇÃO DO PIBID À FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	Adna Natali da Silva Cunha Siliane Pinheiro Almeida de Jesus Cláudio Lucena de Souza Leonardo Duarte de Carvalho4	Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)
02	A EXPERIÊNCIA DO PIBID EDUCAÇÃO FÍSICA NA FORMAÇÃO DOCENTE: UM DIAGNÓSTICO DO SUBPROJETO NO TERRITÓRIO 18	Diana Martins Tigre Viviane Rocha Viana	Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

03	A IMPORTÂNCIA DO PIBID NO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES SUPERVISORES	Martha Lenora Queiroz Copolillo, Maria Cristina Moreira, Neyse Luz Muniz	Universidade Federal Fluminense (UFF)
04	A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE PIBID NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: LIMITES E POTENCIALIDADES <sup>1</sup>	Halisson Keliton Ramos dos Santos Michele Silva Sacardo	Universidade Federal de Goiás (UFG)
05	AS CONTRIBUIÇÕES E IMPLICAÇÕES DO PIBID NA FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO DE PROFESSORES (AS) SUPERVISORES (AS)	Eriques Piccolo Becker Raiara Valau Keller Rosalvo Luís Sawitzki	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
06	ESPORTE NO ENSINO MÉDIO: ESTIMULANDO A CRIATIVIDADE E AUTONOMIA ATRAVÉS DAS INTERVENÇÕES DO PIBID-EDUCAÇÃO FÍSICA/UFRN <sup>1</sup>	Eduardo Silva dos Santos Esteffane Mendonça Dantas Allyson Carvalho de Araújo	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
07	EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA DO PIBID E O PROCESSO DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNOCHAPECÓ	Lilian Beatriz Schwinn Rodrigues Edilaine Frantz	UNOCHAPECÓ
08	GINÁSTICA: UMA POSSIBILIDADE NO PIBID	Antonio Higor Gusmão dos Santos	Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
09	PRÁTICAS EDUCACIONAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PIBID	Dinah Vasconcellos Terra Maura Ventura Chinelli Anne Michelle Dyzman Gomes	Universidade Federal Fluminense (UFF)
10	JOGOS COOPERATIVOS COMO POSSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA EXPERIÊNCIA NO ÂMBITO DO PIBID/UNEB ALAGOINHAS/BA	Cristiane Moreira dos Santos Viviane Rocha Viana	Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

11	O PIBID COMO FACILITADOR NA INCLUSÃO DE UM ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	Gabriela Elisângela Galdino Macedo Crislayne de Oliveira da Silva Nathália Afonso Barroso Flávia Carolina Viana Jhone Lopes dos Santos Roberta Fortes Fernandes	UFRRJ
12	O PIBID E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): ENTRELACANDO EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA	Joyce Mariana Alves Barros Milena de Oliveira Aguiar Maria Aparecida Dias	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
13	OS SIGNIFICADOS PLURAIS NO PIBID, NA ESCOLA E NO ENSINO SUPERIOR: UMA ETNOGRAFIA COM ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE UMA IES1	Tiago Nunes Medeiros Jacqueline Zilberstein Gabriel Gules Goularte	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS),
14	PIBID – EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM SÃO SEBASTIÃO – DF	Daniel Cantanhede Behmoiras Júlio Cesar Cabral da Costa Gavin Jacome Pedro Romualdo da Silva Janaina Bezerra Pereira Jéssica de Almeida Corsini	Universidade de Brasília (UnB)
15	PIBID EDUCAÇÃO FÍSICA E A INCLUSÃO	Josuele França de Castro Adriane Corrêa da Silva Elen Cristina Soares de Brito Sheila Maria Mendes Nasserala	Universidade Federal do Acre (UFAC)

16	PIBID EDUCAÇÃO FÍSICA E O SEU PAPEL NA EDUCAÇÃO INFANTIL	Mônica Pereira Raulino Daniel Lobato Gonçalves Miranda Adriane Corrêa da Silva Elen Cristina Soares De Brito	Universidade Federal do Acre (UFAC)
17	PIBID EDUCAÇÃO FÍSICA: EDUCAÇÃO INFANTIL E DESENVOLVIMENTO1	Jeane de Castro Araújo Adriane Corrêa da Silva Elen Cristina de Brito	Universidade Federal do Acre/UFAC
18	PIBID EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL I: TRABALHANDO A DIVERSIDADE NA ESCOLA PARA A PROMOÇÃO DO BEM ESTAR1	Jeane de Castro Araújo Adriane Corrêa da Silva Eliane Elicker	Universidade Federal do Acre (UFAC),
19	PIBID EDUCAÇÃO FÍSICA/UFAC: ATIVIDADES DE FORMAÇÃO DOS BOLSISTAS PARA ATUAÇÃO NAS ESCOLAS	Vicharlisson Brito Alemão2 Adriane Corrêa da Silva3 Elioney Linhares de Araújo	Universidade Federal do Acre (UFAC)
20	PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA: A EXPERIÊNCIA DO PIBID EDUCAÇÃO FÍSICA COM ENSINO MÉDIO	Matheus Fidelis Martins Lucas Henrique Gonçalves de Brito Allan Augusto dos Santos Tuffy Brant	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais - Campus Muzambinho,
21	TEMATIZANDO O BOXE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: RELATO DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DO PIBID	Marlon Messias Santana Cruz Drieli Fernandes Boa Sorte Abília Ana Castro Neta Joice Tainá de Jesus Santos	Universidade Federal da Bahia, Universidade do Estado da Bahia
22	TRAJETÓRIAS FORMATIVAS: ESTÁGIO SUPERVISIONADO E PIBID NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	Leonardo Rocha da Gama	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN),

Quadro organizado pelo autor a partir dos anais do evento.



Vamos seguir destacando os pontos centrais dos trabalhos. Para Cunha et. al (2017), o Pibid é uma interessante oportunidade de realizar reflexões sobre a prática e a partir disso avaliaram que a experiência no Programa possibilitou aperfeiçoamentos na organização dos conteúdos, na elaboração de planos ensino e de aula, além do incremento no interesse por pesquisas relacionadas ao ambiente escolar.

Tigre e Viana (2017), ao pesquisarem a produção escrita fruto da experiência do Pibid de pesquisadores vinculados à Universidade Estadual da Bahia – UNEB, entre os anos 2010 e 2015, constataram que a maioria dos 26 (vinte e seis) trabalhos encontrados tinha como referência teórica a pedagogia histórico-crítica. Verificaram também que a vivência no Pibid descortinou a realidade escolar, contribuindo para qualificar a formação estudantil, além de acenar para possíveis mudanças na prática pedagógica dos professores.

Copolillo, Moreira e Muniz (2017), em seu estudo sobre os efeitos do Pibid nos professores supervisores, constataram que os docentes consideraram que este colocou em evidência as limitações de suas formações, voltadas para o âmbito da esportivização da Educação Física e que, com a experiência do Programa, puderam ter contato com outra proposta pedagógica, de cunho crítico e reflexivo. Os supervisores relataram que o Pibid contribuiu para repensar suas práticas pedagógicas ao despertar o interesse pelos estudos em nível de especialização e mestrado, o que na ocasião da pesquisa dos autores, encontrava-se em fase de conclusão. Por fim, os pesquisadores consideraram muito salutar a relação Universidade/Educação Básica por proporcionar um relevante impulso para a qualificação da formação inicial e continuada.

Em relação à esportivização da Educação Física escolar, diversos autores, entre eles Bracht (2005); Taffarel (2009); Castellani (1999); e Marinho (2010) identificaram que esse fato predominou por um grande período da história brasileira na escola, na qual as aulas de Educação Física eram quase sinônimo de esporte. A questão central é que a Educação Física é uma área de conhecimento que não se restringe à prática desportiva, o que se configura como um reducionismo, um empobrecimento, visto que são de grande

variedade e riqueza de possibilidades as diferentes manifestações da Cultura Corporal, tais como os jogos, as brincadeiras, as danças, as ginásticas, as artes marciais, acrobacias etc.

Santos e Sacardo (2017) se preocuparam em analisar a produção sobre o Programa em nível de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Por meio de seu estudo, foram pesquisados 37 (trinta e sete) programas e localizados 6 (seis) estudos sobre o Pibid, no período entre os anos 2009 e 2016. Os autores concluíram que o Pibid é um programa que tem avançado na qualificação da formação dos estudantes e na prática pedagógica dos professores (supervisores) nas instituições educacionais, mas ao mesmo tempo não consegue atacar os complexos problemas da escola e da formação de professores e que, na verdade, tem exercido um papel paliativo próprio das “políticas neoliberais em nosso país”.

Becker, Keller, Sawitzk (2017) constataram que a participação dos professores supervisores nas reuniões periódicas do Pibid serviu para a atualização pedagógica, além de auxiliarem os pibidianos nas atividades da escola, o que acabou contribuindo com o processo de formação continuada destes.

Rodrigues e Frantz (2017) colocam o Pibid como uma possibilidade de experimentação de novas metodologias nas aulas, tomando como base a Pedagogia Histórico-Crítica, o que resultou em uma nova compreensão sobre a prática do futebol para além da forma convencional.

## **2.2 Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE**

Pesquisamos os Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE, a partir de 2010, e nesta edição não foi encontrado nenhum trabalho a respeito do nosso tema de pesquisa. Nos anais do Endipe 2012,

encontramos 46 (quarenta e seis) trabalhos sobre Pibid, sendo 2 (dois) relacionados à Educação Física. No Endipe 2014, foram encontrados 96 (noventa e seis) trabalhos relacionados ao PIBID, sendo apenas 1 (um) sobre a referida disciplina. E em 2016, o evento contou com 3 (três) eixos temáticos. No primeiro eixo, “*Didática e Prática de Ensino: desdobramentos em cena na educação pública*”, dos 364 (trezentos e sessenta e quatro) trabalhos apresentados, encontramos 22 (vinte e dois) títulos relacionados ao PIBID, porém nenhum que tivesse relação direta com o PIBID/Educação Física. Já no eixo 2, “*Didática, Profissão Docente e Políticas Públicas*”, de 312 (trezentos e doze) trabalhos, foram localizados 9 (nove) relativos ao PIBID e 1 (um) à Educação Física. E por fim, no eixo 3, “*Didática e Prática de Ensino nas Diversidades Educacionais*”, nenhum trabalho que abordasse o Pibid. Os trabalhos encontrados no ENDIPE podem ser observados no quadro a seguir, organizados de acordo com os anos, de forma crescente:

Quadro 6: Trabalhos apresentados no ENDIPE. Organizados por: ano/local, título, autor (es) e instituição

Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – ENDIPE			
Ano/Local	Título	Autor (es)	Instituição
2012	A formação de professores de educação física no programa pibid: estreitando a relação entre teoria e prática	SENA, Silvio; LIMA, José Milton de	FCT/UNESP, Campus de Presidente Prudente
	Escola e universidade: diálogo com a formação inicial e continuada de professores no pibid de educação física	TERRA, Dinah Vasconcellos	Universidade Federal Fluminense
2014	A experiência pibidiana por licenciandos em educação física: contribuições para a formação de professores	ALVES, Fernando Donizete	Universidade Federal de São Carlos
2016	As experiências do pibid na uneb/campus xii: implicações formativas e processos de construção da identidade docente	Sem autores	Sem instituição

	Tornar-se professor (a) de educação física: marcas do processo de constituição da identidade docente no interior de um subprojeto do pibid	Glaurea Nádia Borges de Oliveira	Universidade do Estado da Bahia
--	--	----------------------------------	---------------------------------

Quadro organizado pelo autor.

Sena e Lima (2012) chegaram à conclusão de que o Pibid contribui significativamente para a formação dos bolsistas, além de proporcionar melhorias para as escolas envolvidas, já que a participação de seus docentes propicia um ambiente profícuo para a aprendizagem, uma vez que possibilita o acesso à literatura especializada e oportuniza a articulação necessária entre teoria e prática. Em relação à organização do trabalho pedagógico, os autores constataram boas ações, que no nosso entender se mostram como um avanço em relação ao protagonismo dos pibidianos porque “[...] os Alunos Bolsistas ainda produzem materiais de suporte para as aulas, sistematizam conhecimentos e dados para a produção científica e colaboram na elaboração dos relatórios [...]” (SENA e LIMA, 2012, p.07).

Outro fato interessante que merece destaque é a profunda inserção dos pibidianos no cotidiano da escola quando a eles é dada a possibilidade de frequentar reuniões de planejamento, do conselho da escola, de pais. Consideramos bastante relevante esse envolvimento dos estudantes com a escola, pois dessa forma, o conhecimento aprendido no contato com o estabelecimento escolar se aprofunda e pode ratificar ou superar o conhecimento advindo do senso comum.

Além disso, no início o programa, não foi aceito de pronto pela escola e aos poucos, com a boa qualidade das ações desenvolvidas, o Pibid foi ganhando a simpatia do corpo docente e, conseqüentemente, se firmando. Notável destacar que os pibidianos presenciaram situações de agressividade e desrespeito ocorridas entre estudantes e docentes na escola (SENA e LIMA, 2012). Consideramos esses fatos marcantes para seu aprendizado porque deste modo tiveram a chance de realizar os planejamentos a partir de situações reais, inclusive de conflito, que infelizmente marcam o contexto e o cotidiano da escola em algumas ocasiões.

Terra (2012) realizou um projeto interdisciplinar envolvendo os professores supervisores das disciplinas Português, História e Educação Física que atendiam o Ensino Fundamental, tendo como princípio o trabalho coletivo. O Programa apresentou como um dos desafios ministrar aulas com esportes não praticados na escola. Assim, aulas de *Badminton*<sup>10</sup> e *Frisbee*<sup>11</sup> foram incorporadas ao planejamento. Também foram desenvolvidas ações ligadas ao Cinema (Cine Pibid) e ao Jornal da escola. Destacaram-se pelas avaliações positivas por parte dos envolvidos nessa experiência, pelo profícuo diálogo entre a Universidade e as escolas, além da oportunidade de formação continuada dos professores/supervisores (professores que acompanham os pibidianos nas escolas), já que no processo de planejamento coletivo os professores foram incentivados a buscar junto à literatura instrumentos teóricos capazes de auxiliar na construção conjunta das aulas.

De acordo com Terra (2012), a experiência do Pibid é uma ótima oportunidade para refletir sobre os currículos dos cursos de licenciatura, mais especificamente sobre o papel das disciplinas *Prática de Ensino* e *Metodologias de Ensino*, sobre a escola pública atual e sobre qual escola pública queremos no futuro (TERRA, 2012). Desse modo, pode-se concluir que o Pibid, segundo a autora, tem grande potencialidade para contribuir com as mudanças que levem à melhoria da qualidade da formação dos universitários e da escola pública, questões sobre as quais concordamos.

Para Alves (2014), o Pibid se constitui como uma importante experiência para qualificar a formação dos professores de Educação Física uma vez que é possível introduzir na realidade objetiva da escola aprendizados obtidos na Universidade, confrontando-os e recriando-os a partir de situações reais. Além disso, a possibilidade dos pibidianos de elaborar e executar as aulas juntamente com os professores supervisores fez com que aprendizados fossem proporcionados aos dois grupos (discentes e docentes). Para o autor, o Pibid aproximou os pibidianos do ambiente escolar e da realidade escolar,

---

<sup>10</sup> É um esporte de origem inglesa, praticado em quadra, semelhante ao tênis, onde os oponentes separados por uma rede voleiam alternadamente uma espécie de peteca (conhecida como volante ou *birdie*).

<sup>11</sup> É um esporte praticado com as mãos, que lembra o futebol americano, onde os jogadores devem ir "tocando" um disco até a área extrema do campo do adversário.

fortalecendo o aprendizado sobre a docência e contribuindo sobremaneira para a formação inicial dos participantes.

Oliveira (2016), ao investigar o processo formativo dos estudantes de Educação Física por meio do Pibid/UNEB<sup>12</sup>, constatou que os participantes da pesquisa se apropriaram de “significações” a respeito da profissão docente e construíram formas de lidar com a realidade escolar ao buscar organizar a prática pedagógica diferentemente da qual tiveram o primeiro contato e, que por sua vez, não tinham noção. O autor exalta a compreensão de que o processo de construção das identidades (profissionais) não é um processo estático e imutável. Ele entende que este é multideterminado e está em constante mudança, em movimento. Com isso, evidencia o entendimento de que o aprendizado e a construção identitária construídos no Pibid podem não acompanhar o futuro professor por toda a carreira profissional. Oliveira (2016) defende a potencialidade do Programa, questiona lógicas enraizadas e afirma que a prática pedagógica deve ser focada em uma busca pela transformação da escola.

### **2.3 Reuniões Nacionais da ANPED**

Também realizamos pesquisas nos Anais das reuniões nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, que acontecem anualmente. Na reunião de 2017, em São Luiz – MA, encontramos 6 (seis) trabalhos sobre o Pibid, porém nenhum que tivesse relação com a Educação Física. Nas edições de 2013, 2012 e 2011, tampouco achamos trabalho ligado ao PIBID/EF. Nos anais da edição de 2015, identificamos 1 (um) trabalho, com o seguinte título: *O pibid na formação de professores de Educação Física: percepções sobre o início da docência*. Sua análise segue a seguir.

Seus autores, Melo e Ventorim (2015), analisam que o Pibid cumpre com o objetivo de aproximar os acadêmicos com a realidade escolar e que isso

---

<sup>12</sup> Universidade do Estado da Bahia

tem interferido na escolha pela docência. Também foi constatado, a partir das falas dos entrevistados, que o Programa é diferente do Estágio Supervisionado por possibilitar um maior aprofundamento sobre a escola e assim, indicam que o início da docência seja encarado do ponto de vista das políticas de formação, com envolvimento do poder público.

A seguir veremos os trabalhos publicados em revistas científicas.

## **2.4 Revista Brasileira de Educação – RBE**

Também pesquisamos a **Revista Brasileira de Educação – RBE**, de extrato A1 na Educação, com publicações quadrimestrais, portanto 3 (três) volumes por ano. Iniciamos nossa busca a partir do ano 2010. Com isso, analisamos do número 43 (quarenta e três) ao 71 (setenta e um), no entanto nenhum trabalho que tratasse sobre o Pibid relacionado à Educação Física foi selecionado.

## **2.5 Revistas Acadêmicas da Educação Física**

Em relação à **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, de extrato B1 para Educação Física e A2 para a Educação, pesquisamos os artigos publicados entre os anos 2010 e 2017 e tampouco foi encontrado algum trabalho de nosso interesse.

Na Revista "**Motrivivência**", de publicação quadrimestral, de extrato B2 para Educação Física, foram encontrados 04 (quatro) trabalhos relacionados ao Pibid. A seguir apresentamos os artigos encontrados:

Quadro 7: título, autor (es) e ano/mês de publicação.

Revista Motrivivência			
Nº	Ano	Título	Autor (es)
01	Junho/2013	Tradicionais/populares como conteúdo da cultura corporal na educação física escolar	FRANCH, Silvester
02	Dezembro/2014	As implicações do subprojeto cultura esportiva da escola - pibid/edf para a formação inicial em educação física	WELTER, Jaqueline SAWITZKI, Rosalvo Luis
03	Dezembro/2015	O pibid e o percurso formativo de professores de educação física	CLATES, Daniela de Moura, GÜNTHER Maria Cecília Camargo
04	Setembro/2017	Produção acadêmica na iniciação científica: o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência como locus de produção do conhecimento	OLIVEIRA et. al

Quadro organizado pelo autor.

Na **Revista Movimento**, que possui conceito Qualis A2 para Educação Física e para Educação, foram encontrados dois trabalhos, um em 2015 e outro em 2017, mas de forma indireta, sendo assim, apenas um foi aproveitado:

Quadro 8: título, autor (es) e ano/mês de publicação.

Revista Movimento			
Nº	Ano	Título	Autor (es)
01	out./dez. de 2017	O sentido do futebol nas aulas de educação física	Juliana Kanareck da Silva, Ana Cristina Richter, Fabio Machado Pinto

Quadro organizado pelo autor.



A próxima revista analisada foi a “**Pensar a Prática**”, de Qualis B2 para a Educação Física e Educação, e foram encontrados 3 (três) artigos, como pode ser constatado no quadro a seguir:

Quadro 9: título, autor (es) e ano/mês de publicação.

Revista Pensar a Prática			
Nº	Ano	Título	Autor (es)
01	Julho/setembro 2016	A percepção dos docentes do curso de educação física em relação às contribuições do pibid na formação dos acadêmicos bolsistas do subprojeto educação física	Janaina Andretta Dieder; Luis Eurico Kerber; Katia Ternus
02	out./dez. 2016	Trechos do caminho: práticas compartilhadas no âmbito do pibid/ufes	Maique Vinicius; Riguete Ribeiro; Rosianny Campos Berto; Aline Britto Rodrigues
03	out./dez. 2017	Pibid e formação para a educação física escolar: notas de uma etnografia	Tiago Nunes Medeiros Gabriel Gules Goularte Leandro Oliveira Rocha Fabiano Bossle

Quadro organizado pelo autor.

Trataremos dos principais pontos dos artigos pesquisados. Ribeiro, Berto, Rodrigues (2016) pesquisaram o desenvolvimento do Pibid em duas escolas de Ensino Fundamental de Vitória – ES, que ofertavam os anos iniciais e finais. Os autores constataram que, no início das atividades do Pibid, foi realizada uma pesquisa diagnóstica das escolas, o que facilitou o planejamento coletivo posterior, que se deu com a presença dos professores e dos pibidianos. Um fato interessante foi a organização de um ambiente em que todos os envolvidos pudessem ter a liberdade de se expressarem, de colocar

as angústias e avaliações sobre a escola e que isso proporcionou um “clima” de aprendizados diante das ricas trocas de experiências.

O conteúdo escolhido foi o Futebol, em meio à realização dos megaeventos esportivos ocorridos no Brasil (Copa do Mundo e Olimpíadas do Rio de Janeiro), com o intuito de debater os impactos desses acontecimentos. Os pibidianos puderam experimentar aulas em sala, o que em um primeiro momento pareceu estranho, pois a Educação Física é uma disciplina eminentemente prática. Para além, a experiência de planejar uma aula e, na prática, as atividades saírem diferentes do que foi pensado e, ao final, realizar a avaliação conjunta entre os pibidianos e o professor supervisor foi um ponto diferencial na aquisição de saberes. O auge do processo foi a possibilidade de compartilhar descobertas e angústias que serviram para o crescimento e amadurecimento coletivo, realidade concretizada por intermédio do Pibid.

Com base no exposto acima, concordamos com a compreensão de que, embora a tarefa do professor pareça individual, na verdade está carregada de experiências coletivas que foram acumuladas no decorrer do processo histórico e quando existe um ambiente em que podem ser pensadas coletivamente, há um enriquecimento tanto individual quanto do grupo.

Welter e Sawitzki (2014) compreendem o Pibid como uma possibilidade de suprir lacunas da formação inicial. O projeto analisado contou com 4 (quatro) fases, sendo estas: o diagnóstico da realidade escolar; as reflexões sobre os dados encontrados nas escolas; a intervenção nas escolas a partir de práticas esportivas; e por fim, o processo de avaliação. Com isso, os autores consideram que “[...] o subprojeto PIBID/EF possibilita não só momentos de intervenções desenvolvidas a partir da iniciação à docência, mas também de análises, problematizações e discussões sobre a realidade em que a Educação Física se encontra inserida nos espaços escolares” (WELTER, SAWITZKI, 2014, p. 263-264).

Os autores constataram que os estudantes dão mais importância às disciplinas que relacionam os conhecimentos teóricos com a prática pedagógica. Os pibidianos pesquisados afirmaram que os Estágios

Supervisionados se tornaram superficiais se comparados com a experiência proporcionada pelo PIBID por ter uma carga horária mais baixa e porque muitas vezes a experiência fica restrita a uma turma e os estudantes não têm autonomia para decidir os conteúdos a serem abordados. Outra questão apontada é a carência de disciplinas que lidam com as dificuldades encontradas nas escolas a partir do contato com a realidade já que poderiam auxiliar na instrumentalização do estudante para solucionar tais problemáticas. Os autores também concluíram ser de grande importância questionar a realidade encontrada no contexto escolar.

. Dieder, Kerber, Ternus (2016) se propuseram a analisar as percepções dos professores do curso de licenciatura de determinada IES em relação ao desenvolvimento acadêmico dos graduandos pertencentes ao Pibid. Os pesquisadores chegaram à conclusão de que os docentes consideram que a inserção dos estudantes no Pibid lhes proporcionou um maior conhecimento a respeito da docência a ponto de despertar o gosto ou o desgosto pela escola, além de oportunizar uma aproximação entre a teoria e a prática. Consideraram igualmente salutar a aproximação que o Programa proporcionou entre a Universidade e a prática docente nas escolas. Constataram que vários bolsistas mudaram suas atitudes em relação ao curso de licenciatura, mostrando-se mais motivados e entusiasmados com a Universidade.

Medeiros et. al (2017) se empenharam em compreender o processo de formação de professores por meio do Pibid a partir das perspectivas dos bolsistas. Eles compreendem que o Programa tem o papel de diminuir o impacto ocasionado pela entrada do recém-formado na escola, principalmente nos primeiros anos de profissão. A esse respeito, Huberman (2000) considera que no início da carreira os professores passam por um período de “sobrevivência”, na qual há uma espécie de choque do real em que ocorre “[...] a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional” (2000, p. 39). Para o autor, nessa fase é frequente a insegurança dos recém-docentes no trato pedagógico e na relação com os estudantes.

O autor desvela um fato interessante, já que simultaneamente ao momento do impacto frente ao real, ao mesmo tempo ocorre um processo de

descoberta, de entusiasmo na qual acontece “[...] a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (de ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa) [...]” (HUBERMAN, 2000, p.39). E o Pibid busca antecipar justamente esse choque de realidade ainda no processo de formação, onde o graduando conta com o apoio dos professores da escola e das IES.

Esse contato propiciado pelo Programa permite a proximidade com os documentos oficiais da instituição educacional, como o projeto político pedagógico, o regimento da escola e também com a realização de planejamentos, a participação em diversas reuniões, como o conselho de classe, as reuniões pedagógicas e administrativas, festas, os seminários, as palestras, congressos, enfim, dos eventos pertinentes à e à rede de ensino. Porém, os autores não conseguiram constatar se o princípio da ação-reflexão-ação se concretizou, o que não é trivial, uma vez que se configura como um dos pilares do Programa.

Desse modo, compreendemos que o programa permite uma imersão profunda no cotidiano da escola, em suas várias dimensões, sejam pedagógicas e/ou administrativas.

Clates e Günther (2015) analisaram uma experiência do Pibid ocorrida na Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, a partir de 3 pontos: as experiências sociocorporais; o processo de escolha profissional; e as experiências formativas. Concluíram os autores que o Pibid se constitui como um importante espaço formativo, e consideram-no um importante objeto de estudo por aproximar a Universidade com o cotidiano escolar. Para os autores,

Ainda que todos os acadêmicos cumpram o mesmo currículo, o fazem por caminhos distintos, agregando aprendizagens e experiências a partir da participação em diferentes programas, projetos e laboratórios que envolvem pesquisa, ensino ou extensão, de acordo com seus interesses individuais. O próprio currículo formal (disciplinas) é vivido de forma a levar cada estudante a elaborar aprendizagens distintas em um processo que é, ao mesmo tempo, social e subjetivo. (CLATES e GÜNTHER, 2015, p. 55).

O trecho acima chamou a atenção porque fez refletir a respeito da particularidade de cada experiência, destacando a importância de ter a clareza de que cada um dos egressos que será entrevistado pode ter uma visão singular a respeito dos aprendizados adquiridos no Pibid. Os autores constaram que as discussões realizadas nas reuniões muito contribuíram para a socialização de experiências, o que levou a aprendizados importantes para os estudantes em seu processo de formação.

A partir disso, podemos considerar que os saberes profissionais (TARDIF, 2013) estavam sendo fomentados/gerados, pois para os autores, o Pibid “[...] permite um maior conhecimento acerca da realidade da futura profissão e das falhas do processo de formação [...]” (CLATES e GÜNTHER, 2015, p.61). E ainda consideram que “[...] o PIBID tem se constituído em um espaço diferenciado no que diz respeito a gerar experiências relevantes na formação de futuros professores de EF [...]” (CLATES e GÜNTHER, 2015, p.66).

Oliveira et. al (2017) defendem que a pesquisa deve fazer parte das ações do Pibid. Os autores, ao analisarem a produção científica da UFPel, chegaram a algumas conclusões. Uma delas é de que o “[...] PIBID auxilia na possibilidade da escolha do magistério como carreira profissional a partir do conhecimento do ambiente da escola”. Esse ponto é muito interessante porque a partir do momento em que o estudante tem um conhecimento mais aprofundado da escola e do seu contexto, possui mais elementos para analisar se fez a escolha certa, se é realmente essa profissão que quer seguir. Consideramos que essa possibilidade de reflexão é fundamental ainda no processo de formação inicial, antes da formatura, já que desse modo o estudante pode redirecionar sua carreira profissional, se for o caso.

Muitos dos trabalhos analisados retratam o Pibid como uma experiência bem sucedida em relação ao entrelaçamento da teoria e da prática pedagógicas. Talvez esse seja o Programa que melhor conseguiu materializar o processo de ação-reflexão-ação, melhor até mesmo que os Estágios Supervisionados ou mesmo as Práticas de Ensino.

Nesse sentido, Santomé (2003, p. 11) afirma que “[...] educar significa oferecer a cidadãos e cidadãs conhecimentos e habilidades para analisar o funcionamento da sociedade, e para poder intervir em sua orientação e estruturação”. Isso inclui também gerar capacidades e possibilidades de obter informações para criticar esses modelos produtivos e essas instituições do Estado quando não funcionam democraticamente e favorecem os grupos sociais mais privilegiados.

De maneira geral, a partir dos trabalhos analisados, constatamos pontos de convergência, como: a) no início do processo, a realização de pesquisas diagnósticas sobre o contexto que envolve a(s) escola(s) no momento inicial de execução do Programa; b) aproximação e fortalecimento da relação entre as IES e a(s) escola(s) de Educação Básica; c) melhor efetivação da relação teoria e prática a partir das intervenções nas escolas e discussões/reflexões nas reuniões periódicas entre os pibidianos, o coordenador e os supervisores; d) conhecimento aprofundado a respeito da docência; e e) imersão nos vários espaços pedagógicos da escola, como diversos tipos de reuniões, conselhos, eventos festivos. Assim sendo, foi possível observar uma convergência com os objetivos do Pibid, quais sejam de aproximar e aprofundar o conhecimento do graduando a respeito da realidade escolar.

Foi possível constatar nos trabalhos analisados que o tema “*currículo*” foi pouco recorrente. Ademais, nos trabalhos em que tal temática foi abordada, consideramos que não houve um aprofundamento teórico, analítico sobre as questões afeitas ao tema.

No próximo capítulo, trataremos sobre a metodologia utilizada no presente estudo.

## PERCURSO DE INVESTIGAÇÃO

Organizamos a pesquisa com base nas referências da pesquisa qualitativa, em uma perspectiva de análise e compreensão de determinados fenômenos da realidade. Compreender a realidade não é uma tarefa simples e o desafio é grande, pois “a realidade sempre foi complexa, mas nosso conhecimento sobre ela nem sempre se deu na mesma relação de sua complexidade” (GHEDIN; FRANCO, 2006, p. 7).

Pesquisas qualitativas carregam algumas características que as diferem de outras. Por exemplo, a fonte direta de dados é o ambiente natural. Por esta razão, os pesquisadores imergem, despendem muito tempo no local de interesse da pesquisa por compreender que o contexto é importantíssimo para o estudo. Outra característica é o fato de ter um caráter descritivo, os dados podem incluir “[...] transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registros oficiais” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

Na pesquisa qualitativa, é dada mais ênfase ao entendimento do processo e não somente dos resultados finais. O pesquisador qualitativo deve evitar tirar conclusões precipitadas, suspendendo ou afastando suas próprias crenças, perspectivas e predisposições e buscar ver os fenômenos como se estivessem ocorrendo pela primeira vez (GHEDIN; FRANCO, 2006).

Sobre a pesquisa qualitativa, Creswell (2010); Bogdan e Biklen (1994) destacam algumas características importantes para a sua realização, como o fato de os pesquisadores coletarem dados no campo e no local em que os pesquisados atuam. Além disso, é o próprio pesquisador que executa a seleção de dados por meio de observações, entrevistas, documentos, muitas vezes utilizando-se de vários instrumentos de coleta e não apenas um.

Outra questão relevante é o pesquisador dar atenção aos significados que os participantes possuem sobre algo que está sendo pesquisado e não querer impor alguma ideia pessoal. Além disso, segundo Creswell (2010), um

projeto qualitativo é um projeto emergente, ou seja, pode ser adaptado, sofrer mudanças no decorrer da pesquisa, principalmente após a inserção do pesquisador no campo empírico da pesquisa. A interpretação dos dados nunca é descolada das origens, histórias, dos contextos e entendimentos do pesquisador. Com isso, um mesmo problema de pesquisa pode ter várias compreensões a depender de quem as interpreta.

Destarte, decidimos utilizar a análise documental (SEVERINO, 2007) e a análise de conteúdo (BARDIN, 2009) por concordarmos com esta autora quando assevera que “[...] na análise qualitativa é a presença ou a ausência de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é tomada em consideração” (BARDIN, 2009, p. 23). Dessa forma, os conteúdos expressos nos documentos devem ser analisados de forma detalhada.

Esta autora entende que os métodos de análise de conteúdo a partir da superação da incerteza e o enriquecimento da leitura tem a finalidade de avançar para além das aparências.

Em relação à organização da análise, Bardin (2009) faz uma divisão em três fases, a saber: a) a pré-análise; b) a exploração do material; c) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A fase de pré-análise refere-se à organização do material a ser pesquisado, como os documentos. A esse respeito escolhemos os seguintes documentos oficiais para serem analisados:

Os pareceres e resoluções do CNE que versam a respeito da formação de professores;

Os relatórios anuais (2011, 2012 e 2013) produzidos pelo Coordenador PIBID/FEF - UnB sobre as atividades desenvolvidas nas escolas;

Os documentos orientadores do Pibid: Pareceres, Resoluções e Editais.

A segunda fase refere-se à exploração do material. Nessa etapa houve a busca pela codificação das informações a fim de promover a sua análise e é entendida como “o processo pelo qual os dados brutos são transformados



sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes dos conteúdos” (BARDIN, 2009, p. 129).

Na terceira fase, “[...] os resultados em bruto são tratados de maneira a serem significativos e válidos” (BARDIN, 2009, p. 127). No processo de análise, a autora diferencia a pesquisa de abordagem qualitativa da quantitativa, considerando que:

A abordagem quantitativa funda-se na frequência de aparição de determinados elementos da mensagem. A abordagem não quantitativa recorre a indicadores não frequenciais susceptíveis de permitir inferências; por exemplo, a presença (ou a ausência) pode construir um índice tanto (ou mais) frutífero que a frequência de aparição. (BARDIN, 2009, p. 140).

Para a análise dos dados, foram utilizadas *categorias de codificação* “[...] que constituem um meio de classificar os dados descritivos recolhidos” (BOGDAN E BIKLEN, p. 221,1994). E posteriormente, foi feita a interpretação dos dados, conforme indica Creswell (2010), a partir da análise dos documentos selecionados, buscando dar respostas às questões propostas nos objetivos.

Decidimos utilizar como critério de seleção dos estudantes egressos o tempo mínimo de um ano de permanência no Programa por entendermos que esse é um lapso cronológico satisfatório para proporcionar a apreensão da realidade, mesmo que de forma inicial, e os aprendizados escolares.

Como instrumento de coleta de dados, utilizamos o questionário em forma de formulário enviado por meio eletrônico (e-mail) por considerarmos mais adequado devido às dificuldades encontradas à marcação dos encontros presenciais.

Também consideramos importante entrevistar o professor responsável pela coordenação do subprojeto Educação Física da Universidade de Brasília, função que desenvolveu entre os anos 2010 a 2013, com a finalidade de obter dados a respeito da organização do trabalho pedagógico e da concepção de formação que buscava seguir como coordenador das ações.

No decorrer da realização da pesquisa, sentimos a necessidade de analisar a compreensão dos professores supervisores. Com isso, buscamos fazer contato com os quatro supervisores à época, porém após as tentativas, só obtivemos o retorno de um dos professores.

Dessa maneira, organizamos questões que foram aplicadas aos estudantes egressos (Apêndice 02) e aos professores; coordenador (Apêndice 03); e supervisor (Apêndice 04), conforme pode ser constatado ao fim do trabalho.

Para a coleta de dados dos dois professores (coordenador e supervisor), utilizamos a entrevista semiestruturada (TRIVIÑOS, 1987) por entender que melhor se enquadrava na presente pesquisa, como já salientado anteriormente, de cunho qualitativo.

Com o intuito de preservar a identidade dos participantes, colocamos pseudônimos em cada um(a). Para a escolha dos “novos” nomes, tomamos como base jogadores e jogadoras de futebol, tanto de equipes masculinas como de femininas, do Sport Clube Corinthians Paulista<sup>13</sup>, por ser o time de coração do pesquisador.

A seguir trataremos dos eixos teóricos desse trabalho.

---

<sup>13</sup> <https://www.corinthians.com.br/>

## **4. EIXOS TEÓRICOS**

A partir da questão central dessa pesquisa, optamos por cinco eixos para dar embasamento teórico ao trabalho de investigação, são eles: 1. Concepções de Educação Física; 2. Formação de professores; 3. Currículo; 4. Saberes docentes; e 5. Concepção Crítica de Educação. A seguir trataremos de cada um deles.

### **4.1 Concepções de Educação Física**

A Educação Física constitui-se uma área do conhecimento que pode ser entendida a partir de diversos prismas e pontos de vista. Podemos compreendê-la a partir de uma visão biológica, que busca nos estudos da Fisiologia a sua fundamentação, visão, aliás, que historicamente dominou a área e tem seus efeitos até hoje. Outra forma de compreensão se dá pelo viés social e pedagógico, que procura a sua fundamentação nas Ciências Sociais. Para uma melhor assimilação, faremos um breve resgate histórico.

Com a vinda da família real para o Brasil, em 1808, ampliou-se a preocupação com a educação, que tinha uma forte base religiosa, que intencionava formar bem a elite para assumir a administração do país. Com isso, em 1810, foi criada a Academia Real Militar (MEDEIROS, 1998). Tal instituição desempenhou importante papel na introdução das escolas de ginástica europeia no Brasil, a saber, as escolas sueca, alemã, francesa e inglesa.

Esses métodos ginásticos tiveram grande influência na constituição da Educação Física em nosso país porque seus modelos foram importados pelo exército brasileiro e utilizados para a formação de soldados. Entre as 4 (quatro) sistematizações, podemos destacar os modelos de ginástica alemã e o sueco como os de maior influência no Brasil (SOARES, 2004).

Essa forma de compreensão das práticas corporais serviu de sustentação para o que ficou conhecido como higienismo, ou seja, uma intencionalidade de manter corpos saudáveis, limpos, com boas práticas de higiene. A justificativa se dava pelo grande número de mortes causadas por doenças por causa das más condições de higiene na Europa. O Brasil, ao importar essas metodologias, adotou essa mesma lógica. Também havia um viés higiênico e eugenista, ou seja, a adoção de um modelo de corpo, um corpo ideal, que estava estritamente relacionado ao corpo de pessoas brancas (SOARES, 2004).

Nesse contexto, a ginástica ganhou importância e relevância social e educacional, passando a ser discutida a sua inclusão dentro do sistema educacional. Em 1882, Rui Barbosa deu parecer favorável à inclusão da ginástica na educação brasileira, período em que se discutia a Reforma do Ensino Primário (MEDEIROS, 1998). A Educação Física ficou conhecida naquela época como ginástica e foi oficialmente instituída no sistema escolar.

Com o passar dos anos e com as mudanças ocorridas na sociedade e na ciência, a Educação Física obteve um papel social de relevância no período em que o Brasil inicia o seu processo de industrialização, em meados da década de 1920, pois assume a responsabilidade de contribuir para o aprimoramento da aptidão física da população brasileira (CASTELLANI, 2002).

E cumpriu esse papel dentro da escola, utilizando-se da ciência com uma dimensão positivista. O objetivo, à época, estava relacionado à formação de um corpo saudável, forte, resistente para a realização do trabalho árduo e também, de um corpo dócil, submisso, que não estivesse apto/preparado para reclamar ou para reivindicar melhorias das condições de trabalho e salário.

Fica evidente a compreensão de um corpo obediente a partir da leitura da Lei Constitucional nº 01 dos Estados Unidos do Brasil, de 1937, que estabelecia a obrigatoriedade da Educação Física nas escolas primárias, normais (que formavam docentes no ensino médio para atuarem nos anos iniciais da Educação Básica) e secundárias, devendo promover “[...] a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-lo ao cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da nação” (CASTELLANI, 2002, p. 5). Isto posto, consideramos que o direcionamento do trabalho pedagógico

com fins de adestramento físico e a disciplina moral se coadunavam com uma compreensão acrítica, não reflexiva do corpo.

A concepção pedagógica que ficou conhecida como *Aptidão Física* recebeu a responsabilidade de cumprir tal tarefa. Ela buscava em sua prática pedagógica trabalhar com o aprimoramento das *valências* físicas, a saber: agilidade, força, flexibilidade, potência e condição cardiorrespiratória. Como exemplo, temos os testes de 12 (doze) minutos tão presentes nas aulas, exercícios como polichinelos, polissapatos. Essa concepção teve hegemonia nas aulas de Educação Física por décadas (BEHMOIRAS, 2005).

Com o passar dos anos, as aulas de Educação Física na escola se tornaram quase sinônimo de esporte, pois no entendimento de Bracht (2010, p.2) “[...] foi o próprio esporte que passou a conferir importância à Educação Física, ou seja, a legitimidade dessa disciplina na escola passou a depender em grande parte da importância social atribuída ao fenômeno esportivo”. O processo de *esportivização* das aulas de Educação Física levou a uma série de situações desfavoráveis, como a exclusão de determinados estudantes, o privilegiamento dos mais ágeis, mais velozes, existência de preconceitos de gênero, de habilidades, busca pela vitória a qualquer custo, estimulada pela competição, entre outros aspectos.

#### **4.1.1 Ruptura Paradigmática da Educação Física nos Anos 1980**

Na década de 1980, ocorreu um movimento de discussão a respeito dos objetivos e da função social e pedagógica da Educação Física e da Educação, de forma geral. Na Educação Física, esse movimento foi chamado por alguns autores de *movimento renovador*, pois “[...] o que foi colocado em questão foi o sentido, a função educacional da Educação Física no sistema educacional brasileiro, concomitantemente ao questionamento radical da função social de tal sistema” (BRACHT, 2010, p.100). Assim, não foi somente a Educação Física que passou por um processo reflexivo, mas o sistema educacional brasileiro como um todo.

A partir desse movimento, muitos estudos foram desenvolvidos e novas sistematizações teórico–metodológicas foram elaboradas. Castellani (1999)

divide as Teorias da Educação Física em dois grupos: no primeiro grupo, encontram-se *as abordagens não propositivas*, classificadas assim por não estabelecerem princípios metodológicos para o ensino na escola. Esse grupo se forma pelas abordagens fenomenológica, sociológica e cultural, representada pelos professores Silvino Santin e Wagner Wey Moreira, Mauro Betti e Jocimar Daólio, respectivamente.

No segundo grupo, são entendidas *as abordagens propositivas*, que estão, por sua vez, divididas em dois subgrupos. Em um subgrupo, constam as *propositivas não sistematizadas*: a *desenvolvimentista* (representada por Go Tani); a *construtivista* (representada por João Batista Freire); a *crítico-emancipatória* (representada por Elenor Kunz); a *plural* (representada por Jocimar Daólio); e a *aulas abertas* (representada por Reiner Hildebrandt). No outro subgrupo, estão as *propositivas sistematizadas*, da qual fazem parte a *aptidão física* e a *crítico-superadora* (representada por Vários Autores<sup>14</sup>).

Nesse sentido, na década de 1980, em São Paulo, um grupo de professores influenciados pelos estudos do autor americano Galahue sobre o desenvolvimento humano, mais especificamente o desenvolvimento motor, propuseram uma concepção pedagógica denominada **Desenvolvimentista**. Essa concepção, de certa forma, já vinha sendo praticada, antes mesmo da sua sistematização formal. Ela concebe o desenvolvimento motor por etapas de acordo com o desenvolvimento humano.

Desta maneira, compreende que primeiro é necessário que o corpo passe por um processo de maturação para que depois a criança, o estudante de um modo geral, consiga realizar determinados tipos de movimentos.

A partir das influências da *teoria de desenvolvimento cognitivo* desenvolvida por Piaget (2007), na qual propõe quatro estágios, a saber: 1. *Estágio sensório-motor (de zero a 2 anos)*; 2. *Estágio pré-operacional (de 2 a 7 anos)*; 3. *Estágio das operações concretas (de 7 a 12 anos)*; e por último 4. *Estágio das operações formais (de 12 anos em diante)* foram elaborados, também, quatro estágios para o desenvolvimento motor.

---

<sup>14</sup> Fizeram parte desse grupo os professores Lino Castellani, Valter Bracht, Celi Taffarel, Micheli Ortega, Carmem Lúcia Soares e Elizabeth Varjal, que em 1992 lançaram a obra "Metodologia do Ensino de Educação Física".

O primeiro estágio, que vai da vida intrauterina até quatro meses após o nascimento, corresponde aos *Movimentos Reflexos*, ou seja, movimentos automáticos e involuntários. O segundo estágio, que vai de 1 até 2 anos de idade, corresponde aos *Movimentos Rudimentares*, que são os movimentos voluntários, de locomoção e manipulação, que servirão de base para todos os movimentos futuros. O terceiro estágio, que vai dos 2 aos 7 anos de idade, corresponde aos *Movimentos Fundamentais* (correr, saltar, arremessar, receber, rebater, chutar ...). O quarto estágio, dos 7 aos 12 anos de idade, corresponde à *Combinação de Movimentos Fundamentais* (correr + saltar, correr + arremessar, arremessar + saltar, e assim por diante). O quinto e último estágio, dos 12 anos em diante, corresponde aos *Movimentos Determinados Culturalmente*, que são os movimentos mais complexos, como os dos gestos desportivos.

É possível perceber relações entre as fases de desenvolvimento cognitivo e as fases de desenvolvimento motor. Para Sampaio (2013), a concepção desenvolvimentista incorporou as características dos estágios de desenvolvimento de Piaget para elaborar os estágios de desenvolvimento motor e ainda considera que [...] é baseada nessa lógica de sequenciamento das etapas do desenvolvimento motor da criança que a concepção desenvolvimentista fundamenta sua intervenção na educação física escolar. (SAMPAIO, 2013, p. 94).

Outra forma de compreender a Educação Física é a que ficou conhecida como a concepção **Interacionista-Constructivista**. Essa proposta entende que o objeto da disciplina Educação Física é o jogo, o brincar. Também teve como grande referência as formulações de Piaget. A obra que lançou essa proposta foi o livro *Educação de Corpo Inteiro* (1989), na qual o autor faz duras críticas à forma de organização escolar por dar mais importância ao aspecto cognitivo do que ao aspecto motor. Segundo esta obra, a escola não respeita o corpo, pois a rígida disciplina imposta em sala de aula e na escola de forma geral não respeita o corpo em movimento. Nessa perspectiva, há um entendimento de que o professor é bom quando consegue manter em silêncio os estudantes da turma. Com isso, Freire (1989) se coloca contrariamente a essa compreensão e defende que o jogo é o conteúdo pedagógico da Educação Física e que pode

fazer a inter-relação com os demais conteúdos das outras disciplinas escolares.

Na década de 1970, Jean Le Boulch, que era médico, psicólogo e professor de Educação Física, veio ao Brasil para difundir as ideias que seu grupo de estudos na França desenvolvia a respeito de dificuldades no desenvolvimento infantil (SAMPAIO, 2013). Este autor defendia o desenvolvimento psicomotor, a educação psicomotora (que ficou conhecida como **psicomotricidade**). Assim sendo, criticava a compreensão dicotômica entre corpo e mente, como se os dois não fizessem parte de um todo, indivisível.

Segundo a sua filosofia, propõe-se uma educação psicomotora na qual não despreza ou menospreza os conhecimentos adquiridos ou construídos previamente pela criança, ao contrário, busca valorizar esses saberes. Defende que o aprendizado advém das experiências próprias da criança, dessa forma, incentiva que a criança tenha a possibilidade de explorar, de experimentar. A partir dessas experiências Le Boulch (1982; 1987) faz a proposição de que a criança desenvolva seu esquema corporal, ou seja, a coordenação dinâmica geral; a coordenação viso-motora; a motricidade fina; a estruturação espaço-tempo; a lateralidade; o equilíbrio; o ritmo; o tônus muscular.

Le Boulch (1982;1987) desenvolve uma classificação dos estágios de desenvolvimento psicomotor, quais sejam: *corpo vivido (de zero a 3 anos)*; *corpo descoberto (de 3 a 6 anos)*; *corpo representado (de 6 a 10 anos)*; e *corpo operatório (de 12 anos em diante)*. A partir da compreensão dessas fases, baseadas nas idades, o professor tem condições de planejar e ministrar as aulas.

Essa proposta teve grande aceitação nas escolas que ofertavam os anos iniciais do Ensino Fundamental em nosso país através da difusão de suas ideias a partir da década de 1980, sendo ainda muito presente atualmente (SAMPAIO, 2013). Uma das hipóteses para esse sucesso é o fato de que essa concepção defende uma inter-relação entre a educação psicomotora e outros conteúdos, como a escrita por entender que se o corpo da criança estiver com as estruturas do esquema corporal bem desenvolvidas, mais fácil será o



aprendizado da escrita, da alfabetização. Deste modo, a Educação Física pode contribuir com outras disciplinas do currículo escolar.

Outra forma de compreender a importância da Educação Física para o desenvolvimento do ser humano é a concepção **crítico-superadora**. Essa proposta defende a Cultura Corporal como o conteúdo das aulas dessa disciplina, que é entendida como

[...] acervo de formas de representação do mundo que o ser humano tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas. (VÁRIOS AUTORES, 2012, p. 39).

Nesse quadro, as expressões corporais são dotadas de sentidos e significados próprios da sociedade onde foram desenvolvidas e sistematizadas. Isso nos ajuda a compreender as situações em que há preconceitos, discriminações, individualismo e mesmo desonestidade presentes em práticas corporais, como em jogos ou na prática desportiva, que são inerentes à sociedade e não é possível desconectá-las, uma vez que fazem parte de uma mesma realidade. Por meio desse panorama, os autores defendem uma perspectiva crítica de escola na qual entendem que:

[...] os temas da cultura corporal, tratados na escola, expressam um sentido/significado onde se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções/objetivos da sociedade. Tratar desse sentido/significado abrange a compreensão das relações de interdependência que o jogo, esporte, ginástica e dança, ou outros temas que venham a compor um programa de Educação Física, têm com os grandes problemas sócio-políticos atuais como: ecologia, papéis sexuais, saúde pública, relações sociais de trabalho, preconceitos sociais, raciais... A reflexão sobre esses problemas é necessária se existe a pretensão de possibilitar ao aluno da escola pública entender a realidade social interpretando-a e explicando-a a partir de seus interesses de classe social. Isso quer dizer que cabe à escola promover a apreensão da prática social. Portanto, os conteúdos devem ser buscados dentro dela. (VÁRIOS AUTORES, 2012, p. 62-63).

Desse modo, o objetivo de apreender a complexidade da realidade social é um desafio permanente e desvelar os condicionantes histórico-sociais nas quais essa concepção pedagógica oferece os “instrumentos” teórico-

metodológicos para auxiliar nessa tarefa, buscando articular teoria e prática, de forma crítica, instiga-nos.

A partir do que foi exposto é possível afirmar que há diversas formas de estruturar-se uma proposta de intervenção da área de conhecimento *Educação Física*, tanto de forma não crítica, quanto de forma crítica.

A seguir trataremos do segundo eixo teórico.

## 4.2 Formação de Professores

Ao estabelecermos a formação de professores como um dos eixos teóricos deste estudo, capturamos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura e para a formação continuada), publicadas em 1 de julho de 2015, que explicita no art. 3º elementos orientadores de uma política nacional de formação dos profissionais, a saber:

§ 5º São princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica: I - a formação docente para todas as etapas e modalidades da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. (BRASIL, 2015, p.4).

A partir desse recorte, observamos que o Estado toma para si a responsabilidade pela formação, em nível superior, dos professores que atuarão em todas as etapas e modalidades da Educação Básica.

O profissional da educação se diferencia dos demais profissionais, pois “[...] tem na docência e no trabalho pedagógico a sua particularidade e especificidade” (FREITAS, 2002, p.139).

Em relação ao papel do professor na escola, gostaríamos de tecer algumas considerações por acreditarmos que esse tema é central dentro do processo educativo de ensino-aprendizagem. Nesse ínterim, Moreira e Garcia

(2012) consideram que a relação teoria e prática ainda está fragilizada, quando olhada através de uma perspectiva de mudança no que está historicamente posto, uma vez que “[...] as teorizações que temos produzido por meio de nossas pesquisas não tem contribuído, como gostaríamos, para enriquecer a prática curricular em nossas salas de aula e promover mais aprendizagem”. (MOREIRA e GARCIA, 2012, p. 09).

E quais são os conhecimentos que o professor necessita dominar? Sobre essa questão, Moreira (2012, p13) é bastante preciso ao afirmar que:

Certamente o professor não precisa dominar apenas o conteúdo que ensina. Precisa de conhecimentos didáticos, de conhecimentos mais amplos sobre o processo educativo e o papel da escola no mundo de hoje, precisa entender as relações entre o processo educativo, a escola e a cultura.

Consideramos centrais essas questões no processo formativo do professor, pois é preciso que este tenha consolidado o papel da escola nos tempos atuais. Compreendemos que, em seu processo de formação, durante o curso de licenciatura, discussões, debates, reflexões a respeito da função da escola tenham acontecido, inclusive questionando se esta possui o objetivo de contribuir para a manutenção e acomodação da sociedade como está; ou se, por outro lado, a escola pode colaborar para uma mudança da realidade a partir de um processo de tomada de consciência sobre a sociedade, principalmente no que tange às questões como preconceito, discriminações de classe, de gênero, étnico-raciais, sociais, de habilidades (motoras) etc.

E a partir da tomada de consciência de que essas questões não são naturais, e sim construções sócio-culturais, motivar os docentes a buscar, por meio da educação escolar, meios para contribuir com uma mudança da realidade social. Por essas questões, a pergunta sobre o papel da escola não é uma questão lógica e nem trivial, pois “[...] o bom professor tem que conhecer muito bem sua disciplina, a disciplina que ensina, [...] o bom professor é aquele que tem uma cultura geral ampla e um profundo conhecimento do que lhe é específico [...]” (MOREIRA e GARCIA, 2012, p. 14).

Desse modo, podemos considerar que o processo formativo fica empobrecido quando restrito ao ensino técnico instrumental, seja de qual disciplina for. É preciso ampliar o horizonte de formação, pois

[...] tendo essa cultura geral ampla, ele (o professor) terá muitas curingas, para puxar sempre que um tema novo surgir a partir de uma pergunta ou de uma situação desafiadora” e assim o professor terá mais condições de fazer aproximações e mediações “entre o que tem a ensinar e o que os alunos já trazem como seus saberes”. (MOREIRA e GARCIA, 2012, p. 14).

Ou seja, não se pode desprezar os conhecimentos que os estudantes já possuem, e sim torná-los pontos de partida para superar o conhecimento do senso comum, até chegar-se a um conhecimento mais elaborado, como preconiza, por exemplo, a Pedagogia Histórico – Crítica (SAVIANI, 2013).

Garcia (2012, p.15) considera que o aprendizado nos cursos de formação de professores no passado estava distante da realidade concreta da escola porque:

[...] em nossa formação nós aprendemos sobre uma escola que se pauta pela homogeneização e que trata o que foge à norma como anormal, como precisando ser tratado para ser reintegrado ao harmonioso mundo da “normalidade”. Quem foi feito com essa cabeça tem muita dificuldade em lidar exatamente com a riqueza da diferença, porque na verdade o que caracteriza a sala de aula é a diferença, não é a semelhança.

Assim, observamos que, segundo o trecho acima, a formação de professores não esteve e talvez ainda não esteja preocupada em tratar a diversidade, distanciando, desta feita, da realidade. Esse fato causa preocupação, pois certamente o professor terá dificuldades para tratar determinadas situações como, por exemplo, um fato inédito que por ventura ocorra na escola, denotando que não passou por um processo reflexivo no período acadêmico de formação.

E isso pode acarretar algumas circunstâncias que enfraquecem a relação estudante/professor, na qual o docente, por não estar preparado para lidar com determinados contextos ocorridos dentro da sala de aula, retira o

estudante da turma e encaminha-o para a direção, transferindo assim a sua responsabilidade para outros sujeitos da escola.

Consideramos que esse tipo de atitude é a última ação a ser tomada, depois de esgotadas as outras possibilidades pedagógicas com vistas à mediação de situações de natureza conflituosa. Nessa mesma linha de pensamento, Garcia (2012, p.19) complementa afirmando que:

Nós não somos preparados, nenhum de nós, em nossos cursos de formação a lidar com alunos de classes populares, com alunos de favela, com alunos afrodescendentes, com alunos indígenas, que pensam segundo outras lógicas. Nós aprendemos que existe uma lógica e não lógicas. [...] Penso que o problema é essa nossa formação complicada, que nos encheu de preconceitos que nos impedem de ver, de nos abriremos para o novo e de tentarmos compreender o novo [...].

Assim, é alarmante uma formação de professores que não se dedique a romper com preconceitos das mais variadas formas, pois isso pode ocasionar problemas quando o professor estiver imerso na realidade social de uma escola. Por isso, acreditamos que devem ser garantidos na formação dos futuros professores os saberes atitudinais, como defende Saviani (1996).

O processo de não compreensão do contexto escolar, das questões que circundam a escola é complicado, pois deste modo, tem-se uma visão limitada. Nesse sentido, Garcia (2012, p.27) expõe a sua compreensão a respeito do que chamou de currículo *stricto sensu*, como sendo “[...] uma visão limitada de currículo, restrita apenas à escola ou até à sala de aula, aos conhecimentos que são transmitidos ou criados ou recriados na escola, ao processo ensino-aprendizagem. E disso não sai. Fica preso à escola”.

Em relação à formação inicial, alguns estudos têm demonstrado que o distanciamento entre currículo de formação inicial e a realidade concreta das escolas não tem conseguido captar as contradições da prática social do educador, o que tem como consequência uma formação fragilizada (PIMENTA, 1999). A formação inicial tem a função, o papel de contribuir para o exercício da atividade docente uma vez que

[...] o professor não é uma atividade burocrática para a qual se

adquire conhecimentos e habilidades técnicomecânicas. Dada à natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva, nos alunos, conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem, permanentemente, irem construindo seus saberes e fazeres docentes, a partir das necessidades e desafios que o ensino, como prática social, lhes coloca no cotidiano. (PIMENTA, 1999, p. 18).

Os cursos de licenciatura devem enfrentar o desafio de fazer com que o estudante de graduação mude a sua compreensão em relação à profissão docente, pois mesmo no início do curso os discentes possuem entendimento como ex-alunos da Educação Básica e é necessário que passem a encarar a escola como futuros professores (PIMENTA, 1999).

Nesse percurso, é essencial a dimensão prática na formação do professor, pois os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia só se elaboram a partir da prática (PIMENTA, 1996). A dimensão prática na formação é importantíssima para o graduando compreender a complexidade e as contradições do magistério.

Nessa direção, é fundamental que os modelos de formação se aproximem o máximo possível da realidade e, conseqüentemente, das situações concretas que abarcam o trabalho docente, assim necessário que:

[...] as instituições formadoras incorporem ao discurso e às práticas formativas do ensino superior uma nova epistemologia na formação de professores, mantendo uma relação mais próxima com as escolas e com as situações concretas do trabalho docente. (PIMENTA, 1996, p. 14).

#### **4.2.1 A relação Teoria e Prática na Formação dos Professores.**

Consideramos importante abordar esse tema, uma vez que ele se constitui como algo central no processo educativo. Uma teoria que não está vinculada à realidade concreta tende a ficar descontextualizada do mundo. Ponderamos que a busca pela compreensão da realidade complexa e contraditória se constitui como um desafio pertinente e fundamental para a formação de professores, por acreditar que assim se qualifica a intervenção

pedagógica. Questionamos como elaborar e ministrar aulas sem um conhecimento qualificado a respeito do contexto escolar? Acreditamos que quanto mais um professor se aproxima da realidade, mais elementos terá para realizar uma intervenção qualificada.

Nesse espaço, Vásquez (2007) nos ajuda a interpretar esse processo por compreender que toda ação do ser humano é um ato dotado de intencionalidade e que há, antes da ação, uma elaboração na consciência do que se pretende realizar. Para o autor,

O resultado real, que se quer obter, existe primeiro idealmente, como mero produto da consciência, e os diferentes atos do processo se articulam ou estruturam de acordo com o resultado que se dá primeiro no tempo, isto é, o resultado ideal. Em virtude dessa antecipação do resultado real que se deseja obter, a atividade propriamente humana tem um caráter consciente. Sua característica é que, por mais que o resultado real diste do ideal, trata-se, em todo o caso, de adequar intencionalmente o primeiro ao segundo. (VÁSQUEZ, 2007, p. 221).

A partir desse entendimento, o autor alerta para a existência de um processo de modificação, de mudança do que se pensou (idealizou) para o que se concretizou na prática social, o que não há nenhum problema, entretanto, o que caracteriza o ato humano é exatamente o processo de prever mentalmente e intencionalmente uma ação que se deseja realizar.

Para fundamentar essa ideia, é importante recorrer ao pensamento de Marx sobre o trabalho, ou seja, uma ação de modificação intencional da natureza. Por conseguinte,

[...] o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com a sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos -, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica a sua própria natureza. (Marx, 2013, p. 211).

É muito interessante observar, nesta definição, o caráter dinâmico do processo uma vez que é uma via de mão dupla, pois ao mesmo tempo em que o ser humano modifica a natureza para atender a alguma necessidade, ele próprio se modifica. Assim sendo, apreendemos que a vida está sempre em movimento e que o ser humano está em constante processo de mudança, transformação.

Coutinho (2006) considera que a categoria trabalho é central na sociedade contemporânea porque:

Esta centralidade não é um fato histórico-conjuntural, mas um fenômeno ontológico-social, um dado “eterno” do metabolismo entre homem e a natureza. O homem se fez homem, ou seja, o ser social se separou do ser natural, exatamente porque o homem “inventou” o trabalho. Ao lado e em estreita articulação com a causalidade, que é categoria dominante do ser natural, tanto orgânico como inorgânico, o homem introduziu na esfera do ser a categoria da teleologia, isto é, do projeto, da antecipação consciente de um ente que ainda não está dado na realidade. (COUTINHO, 2006, p. 92).

Nesse sentido, o ser humano, ao dar o salto ontológico do ser natural para o ser social por meio do trabalho, desenvolveu a capacidade de prévia ideação, de planejamento ainda na consciência, o que resultou na categoria da *teleologia*. Essa questão é importante para pensarmos o processo educativo.

Consequentemente, Marx (2013) entende que o trabalho não é uma ação instintiva, tal qual quando aranhas ou abelhas constroem suas teias ou colmeias, que se diferem dos seres humanos, uma vez que

[...] uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. (MARX, 2013, p. 211-212).

Dessa forma, fica configurada a intencionalidade como uma ação humana e não um ato biológico intuitivo. Vásquez (2007), acerca dessa temática, complementa que



[...] a atividade humana é, portanto, atividade que se orienta conforme fins, e estes só existem através do homem, como produtos de sua consciência. Toda ação verdadeira humana exige certa consciência de um fim, o qual se sujeita ao curso da própria atividade. (VÁSQUEZ, 2007, p. 222).

Compreender a ação do ser humano como um ato consciente é importante no meio educacional porque acreditamos que as questões que envolvem os ambientes educativos, sejam a escola ou a universidade, não são ações espontâneas e desprovidas de intenções, principalmente em relação ao Currículo, como bem coloca Sacristán (2000).

Não há somente um tipo de *práxis*, e sim várias. Vásquez (2007) denomina de “*práxis produtiva*” a que está intimamente ligada às relações de produção. E uma questão que se destaca é o processo de objetivação do ser humano na constituição do trabalho, na mudança e transformação, tanto da natureza como do próprio sujeito. Com isso, o autor destaca que a *práxis produtiva* é:

[...] a *práxis* fundamental porque nela o homem não só produz um mundo humano ou humanizado, no sentido de um mundo de objetos que satisfazem necessidades humanas e que só podem ser produzidas na medida em que se plasmam neles fins ou projetos humanos, como também no sentido de que na *práxis produtiva* o homem se produz, forma ou transforma a si mesmo. (p. 229).

A “*práxis artística*”, considerada essencial ao ser humano por possibilitar um enriquecimento do gênero humano, na concepção do autor é a que “[...] permite a criação de objetos que elevam a um grau superior a capacidade de expressão e objetivação humanas, que já se revela nos produtos do trabalho” (p. 229).

Já a “*práxis experimental*” está relacionada à atividade científica experimental na qual o pesquisador reproduz, em meio artificial – laboratório – , fenômenos da realidade para poder estudá-los sem interferências externas. Desta feita, o experimento está a serviço da teoria, da comprovação de hipóteses, por exemplo. Porém, a atividade experimental não se restringe somente à ciência: ela pode acontecer no campo artístico, educativo, econômico e social. Quando isso acontece, há uma inversão, pois “[...] a

experimentação contribui para o desenvolvimento da práxis correspondente [...]”. (VÁSQUEZ, 2007, p. 230).

Na “*práxis política*”, o “[...] homem é sujeito e objeto dela; isto é, práxis na qual ele atua sobre si mesmo” (p.230). Também considerada como “*práxis social*”, uma vez que toma como objeto grupos e/ou classes sociais e não o indivíduo sozinho, isolado, é uma *práxis* extremamente importante por se configurar como a atividade política dos seres humanos, além de se preocupar com a organização e a direção da sociedade.

Nesse bojo, situa-se a disputa, a luta entre classes antagônicas na qual cada uma possui seus interesses. Nessa conjuntura, é importante considerar que “[...] as ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante [...]” (MARX e ENGELS, 2007, p. 47).

A teoria destituída de atividade prática não tem o poder de mudar algo, pois somente a partir de uma ação concreta, se materializará em algo que possa trazer algum tipo de mudança. Desse modo, a atividade teórica por si só não pode ser considerada um tipo de práxis, embora sirva para compreender e pensar o mundo. E o processo de mudança requer uma conscientização na qual “[...] entre a teoria e a prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação [...]” (VÁSQUEZ, 2007, p. 236).

Para Pimenta (2012, p. 95), a atividade docente é *práxis* por configurar que “[...] a essência da atividade (prática) do professor é o ensino-aprendizagem. Ou seja, é o conhecimento técnico prático de como garantir que a aprendizagem se realize como consequência da atividade de ensinar [...]”. A autora defende a importância de se ter uma transformação da realidade social (histórico-social). Vásquez (2007), por sua vez, analisa que se a *práxis* não se caracterizar como uma atividade social transformadora, findará como sendo mero *praticismo*, ou seja, uma prática sem teoria, ou com um mínimo dela.

A teoria depende da prática porque, segundo o autor, “[...] a prática é fundamento da teoria, já que determina o horizonte de desenvolvimento e progresso do conhecimento” (VÁSQUEZ, 2007, p. 243). Em vista disso, o

processo de transformação acontece a partir da prática e não o contrário, ou seja, a prática revela-se como a razão da evolução do gênero humano. Podemos observar com nitidez essa compreensão ao nos darmos conta de que:

Com base nos conhecimentos empíricos acumulados durante milênios surgem os germens de um conhecimento teórico e formam-se as categorias lógicas indispensáveis para isso: as de qualidade, quantidade, espaço, tempo e causalidade. Essa fase inicial do conhecimento humano está vinculada à necessidade de construir os primeiros instrumentos de trabalho, assim como as exigências das primeiras práticas produtivas: caça, agricultura e pecuária.(VÁSQUEZ, 2007, p. 244).

A partir dessa citação, fica explícito o entendimento de que a prática precede a teoria e que é a partir da realidade que se formam as teorias. Essa clareza é importante para os estudos das concepções pedagógicas da Educação e da Educação Física, pois a partir daí se diferenciam as que partem do concreto e as que partem do pensamento, das ideias.

Concordamos com o pensamento marxista no sentido de que “[...] a atividade teórica dos marxistas apenas só pode ser fecunda se não perder seus nexos com a realidade que deve ser objeto de interpretação e transformação, e com a própria atividade prática que é sua fonte inesgotável”. (VÁSQUEZ, 2007, p. 255).

A seguir, trataremos sobre a formação dos docentes de Educação Física.

#### **4.2.2 Formação do Professor de Educação Física**

O processo de formação de professores de Educação Física não é tão antigo, tampouco pode-se dizer recente. No decorrer do processo, houve vários documentos regulatórios produzidos pelo Conselho Federal de

Educação – CFE, e mais recentemente, pelo Conselho Nacional de Educação – CNE.

Consideramos crucial realizar um resgate da formação de professores dessa área do conhecimento, realizando um resgate de várias resoluções do antigo CFE, atualmente denominado CNE.

#### **4.2.2.1 Breve resgate da Formação de Professores de Educação Física**

A Educação Física é uma área do conhecimento que possui o seu próprio objeto de estudos e intervenção. Partimos da ideia de que ela se constituiu no tempo a partir de diferentes concepções de mundo, de sociedade, de ser humano.

No decorrer do processo histórico, tivemos em vigor vários Pareceres e Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), que outrora era nominado de Conselho Federal de Educação (CFE). Esses documentos normatizaram os cursos de formação de professores de Educação Física, de acordo com a compreensão que se fez hegemônica no período.

Conforme já abordado nesta tese anteriormente, Ruy Barbosa deu um parecer no Projeto 224, Reforma Leôncio de Carvalho, decreto nº. 7247, de 19 de abril de 1879, no qual defendeu a inserção da ginástica nas escolas, assim como a equiparação dos professores de ginástica aos demais professores das escolas (BUENO, 2005).

No ano de 1939, foi criada a Escola Nacional de Educação Física e Desportos, por meio do Decreto-Lei nº 1.212, de 17 de abril de 1939. Nessa instituição, havia o curso Superior em Educação Física e Desportos, com duração de 2 anos, além de mais 4 (quatro) cursos: o Curso Normal de Educação Física; o Curso de Técnico Desportivo; Curso de Treinamento e Massagem; e o Curso de Medicina da Educação Física e dos Desportos. Esses últimos quatro cursos possuíam a duração de 1 (um) ano (BUENO, 2005).

Consideramos interessante expor as disciplinas que fizeram parte do currículo do referido curso de formação desses professores. O documento estabeleceu a seguinte organização curricular para o primeiro ano do curso: a)

Anatomia e Fisiologia Humanas; b) Cinesiologia; c) Higiene Aplicada; d) Socorros de Urgência; e) Biometria; f) Psicologia; g) Metodologia da Educação Física; h) História da Educação Física e dos Desportos; i) Ginástica Rítmica; j) Educação Física Geral; k) Desportos Aquáticos; l) Desportos Terrestres Individuais; m) Desportos Terrestres Coletivos; e por fim, n) Desportos de Ataque e Defesa. Como notamos, esse primeiro bloco possuía 14 (quatorze) disciplinas. (BRASIL, 1939).

E o segundo bloco, nas quais deveriam ser cursadas no segundo ano de curso, era composto por 12 disciplinas, a saber: a) Cinesiologia; b) Fisioterapia; c) Biometria; d) Psicologia Aplicada; e) Metodologia da Educação Física; f) Organização da Educação Física e dos Desportos; g) Ginástica Rítmica; h) Educação Física Geral; i) Desportos Aquáticos; j) Desportos Terrestres Individuais; k) Desportos Terrestres Coletivos; e l) Desportos de Ataque e Defesa. Com isso, podemos observar uma forte valorização de disciplinas com fins biológicos, ou seja, que buscam compreender o ser humano a partir da anatomia, da fisiologia.

Interessante é que as disciplinas teriam que ser ministradas por professores catedráticos, selecionados por meio de concurso de títulos e provas. Já o candidato a estudante do curso superior em Educação Física deveria apresentar certificado de conclusão do curso secundário fundamental, documento atestando prova de sanidade, submeter-se a rigorosa inspeção de saúde (para comprovar perfeita integridade física) e prestar os exames vestibulares.

Um fato que despertou a nossa atenção foi o tratamento diferenciado entre os sexos, pois o art. 31 estabelecia que “[...] os programas de educação física geral e de desportos destinados aos alunos do sexo masculino serão diferentes dos destinados aos alunos do sexo feminino” (BRASIL, 1939, p. 195) e que essas disciplinas deveriam ser ensinadas por professoras mulheres para alunas do sexo feminino e por professores homens para alunos do sexo masculino. Assim sendo, prevalecia uma compreensão de diferenciação entre os gêneros a partir das suas características físicas/biológicas.

Outro fato curioso era que não se tratava de cursos gratuitos e sim pagos, com taxas para o exame vestibular, matrícula e para frequentar as

disciplinas. Com isso, podemos aferir uma segregação de oportunidades, pois só entrava no curso quem possuía condições financeiras para arcar com os custos para o ingresso e a permanência.

Em 1969, ocorreu uma mudança na organização curricular da área por intermédio do Parecer n. 894/1969, que deu origem à Resolução CFE 69/1969, na qual foi fixado um currículo mínimo para os cursos superiores de Educação Física. O currículo em questão estabeleceu 3 (três) núcleos de formação, quais sejam: 1 – Básico, de cunho biológico; 2 - Profissional, de cunho técnico; e 3 - Pedagógico (BRASIL, 1969).

A Resolução n.º 69, de novembro de 1969, estabeleceu que a formação do professor de Educação Física seria feita por curso de graduação, o que ao aluno graduado o título de Licenciado em Educação Física e Técnico de Desportos. O seu art. 2º instituiu um currículo mínimo, composto por três blocos. O primeiro era referente às matérias básicas: a) Biologia; b) Anatomia; c) Fisiologia; d) Cinesiologia; e) Biometria; e f) Higiene. O segundo, referente às matérias profissionais: a) Socorros Urgentes; b) Ginástica; c) Rítmica; d) Natação; e) Atletismo; f) Recreação. E por fim, um conjunto de matérias pedagógicas consignadas no Parecer nº 672/69.

Em relação ao tempo de curso, o documento estabelecia duração mínima de 1.800 horas-aula, que deveriam ser cursadas em um tempo mínimo de 3 e máximo de 5 anos (BRASIL, 1969). A partir das características das disciplinas estabelecidas pelo parecer ora mencionado, podemos afirmar que os cursos tomaram um caráter mais relacionado à dimensão biológica de compreensão do ser humano, ou seja, seguiu uma tendência antiga.

Considera-se que, a partir do ano de 1987, começou a mudar o entendimento a respeito da formação dos professores, ao avançar para uma visão que ia além de uma concepção biologicista, ou seja, restrita a fatores biológicos, fisiológicos, anatômicos. Com isso, no ano em referência, ocorreu uma mudança estrutural a respeito da formação dos professores de EF, com a Resolução CFE 03/87.

Conseqüentemente, a área mudou a proposta de formação, passando a organizar o currículo a partir de 4 (quatro) áreas de conhecimento, divididas em 2 (dois) grupos. O primeiro, de cunho humanístico, era subdividido entre: a)

Conhecimento Filosófico (intimamente ligado à reflexão sobre a realidade); b) Conhecimento do ser humano (conhecimentos biológicos e psicológicos); c) Conhecimento da Sociedade (compreensão sobre a natureza social); e o segundo grupo, compreendido por conhecimentos de cunho técnico.

Dessa forma, os cursos tiveram mais flexibilidade para poder se organizar uma vez que fazia-se necessário levar em conta o contexto social na qual as Instituições estavam inseridas. Sendo deste modo, podemos observar a preocupação e abertura para a abordagem de conhecimentos sociais, de reflexão e contextualização a respeito da realidade.

E esse documento também estabeleceu a divisão do curso em licenciatura e bacharelado, sendo que a formação para o primeiro curso priorizava a atuação profissional no campo da Educação Escolar, e o segundo, no campo não escolar, além de instituir a duração mínima de 4 (quatro) anos, ou 8 (oito) semestres, e máxima de 7 (sete) anos, ou 14 (quatorze) semestres letivos para o estudante atingir a integração curricular.

Essas Diretrizes Curriculares ficaram em vigência por 10 (dez) anos e, após esse período, o Decreto 2207/97 permitiu um modelo diferenciado de formação. Nesse contexto, houve um conturbado debate sobre a criação do Conselho Nacional de Educação Física – CONFEF<sup>15</sup>, que nunca foi consenso na área e que, de certo modo, trouxe mais problemas do que avanços para a Educação Física devido às várias disputas judiciais no passado, que reverberam até os dias atuais.

A título de ilustração, podemos destacar a controvérsia que envolve a obrigatoriedade de registro no referido conselho para a atuação pedagógica em escolas públicas de Educação Básica. Em vários Estados, o CONFEF não logrou êxito, porém, no Distrito Federal, há em vigência uma decisão no sentido de que os professores efetivos iniciantes e de contrato temporário (substitutos) têm de ter o registro no Conselho Regional de Educação Física – CREF para exercer o magistério.

Uma decisão provisória, que perdura e se contrapõe é a defendida pelo Sindicato dos Professores no Distrito Federal – SINPRO/DF, que possui uma

---

<sup>15</sup> Em 1º de setembro de 1998, foi publicada a Lei 9696 criando o sistema CREF- Confef.

posição firme contra a ingerência do CREF<sup>16</sup> e acompanha o entendimento da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE<sup>17</sup>, qual seja, a da não obrigatoriedade de registro em Conselho Profissional para exercer o magistério.

Em 2002, ocorreu outra mudança, advinda da publicação do Parecer CNE/CES 138/2002 que, logo no início, deixa claro que:

As diretrizes curriculares constituem orientações para a elaboração dos currículos que devem ser necessariamente adotadas por todas as instituições de ensino superior. Dentro da perspectiva de assegurar a flexibilidade, a diversidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes, as diretrizes devem estimular o abandono das concepções antigas e herméticas das grades (prisões) curriculares, de atuarem, muitas vezes, como meros instrumentos de transmissão de conhecimento e informações, e garantir uma sólida formação básica, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional. (BRASIL, 2002, p. 02).

Dessa maneira, podemos observar uma mudança de entendimento a respeito da formação de professores. Como bem explicitado, o currículo deve ser um documento próprio de cada instituição de ensino, deve atender às necessidades de cada local e estar conectado ao contexto que se apresenta à Instituição de Ensino Superior – IES. Contudo, sabemos que o currículo não é um documento neutro, pois expressa concepções de educação, de sociedade, de mundo (APPLE, 2006).

E ao manifestar tais concepções, o autor aponta que, para além da aparente neutralidade do currículo, há concomitantemente a sobreposição da realidade, na qual as disputas e os conflitos de poder sobressaem.

---

<sup>16</sup> Pode ser consultado em: <https://www.sinprodf.org.br/sinpro-e-sinproep-juntos-no-combate-a-ingerencia-do-cref/>

<sup>17</sup> CNTE denuncia ingerência do CONFED/CREFs nas escolas de educação básica. Disponível em: <https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/jornal-mural/65096-cnte-denuncia-ingerencia-do-confed-crefs-nas-escolas-de-educacao-basica>



Outro fato que consideramos importante destacar foi acerca da mudança de carga horária para os cursos de formação de professores, no caso, os cursos de licenciatura. Desta maneira, a resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, determinou que a carga horária mínima para os cursos de licenciatura deveria estar fixada em 2.800 horas de curso, sendo dividida em 4 (quatro) partes, a saber: a) 400 (quatrocentas) horas de práticas como componente curricular; b) 400 (quatrocentas) horas de estágio supervisionado, a partir da 2ª metade do curso; c) 1.800 (mil e oitocentas) horas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; e d) 200 (duzentas) horas para atividades complementares (atividades acadêmico-científico-culturais). E para a integralização dessas horas, o art. 2 estabeleceu um mínimo de 3 (três) anos letivos.

Consideramos que 400 (quatrocentas) horas a menos nos cursos foi prejudicial à formação, pois é um tempo relativamente extenso (referente a 1 (um) ano de estudos). Por isso, avaliamos que a aceleração do curso, ou seja, cursar 2.800 (duas mil e oitocentas) horas em 3 (três) anos teve efeito maléfico à formação dos professores da referida disciplina.

Em 2004, foi publicada outra resolução, a CNE n.7, de 31 de março, que tratava das DCN para os cursos de graduação em Educação Física. Destacamos o seguinte artigo:

Art. 4º O curso de graduação em Educação Física deverá assegurar uma formação generalista, humanista e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética. § 1º O graduado em Educação Física deverá estar qualificado para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio das diferentes manifestações e expressões do movimento humano, visando a formação, a ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas, para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável.

Destacamos aqui a preocupação com a formação crítica, ou seja, uma formação preocupada com os problemas político-sociais da população, o que é muito salutar uma vez que exige uma aproximação do aluno em formação e futuro professor com a realidade social.

Porém, em 2015, ocorre outra mudança, com a Resolução CNE/CP 2/2015, publicada no Diário Oficial da União, em 2 de julho de 2015, que definiu as DCN para a formação inicial em nível superior (referente aos cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura). No corpo do documento, destacamos:

§ 5º São princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;

VI - o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério. (BRASIL, 2015).

Neste trecho, evidenciamos a importância de estabelecer a unidade entre a teoria e a prática como um dos princípios da formação de professores, para que os conhecimentos abordados tenham uma relação mais profunda com a realidade concreta porque a “[...] teoria desvinculada da prática se configura como contemplação, a prática desvinculada da teoria é puro espontaneísmo [...] é fazer pelo fazer [...]” (SAVIANI, 2013, p. 120), como já trouxemos anteriormente.

O autor ainda complementa que, se a prática pedagógica assim ocorrer, será destituída de sentidos e significados, acrescentando que “[...] a prática, para desenvolver-se e produzir suas consequências, necessita da teoria e precisa ser por ela iluminada” (SAVIANI, 2013, p. 120). Destarte, é fundamental que a teoria se mova com a prática e vice-versa, ou seja, que estabeleçam uma relação indissociável.

De maneira semelhante, consideramos importante destacar o trecho abaixo:

§ 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 [...] deve contemplar:

II - a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente;

Como se observa mediante a análise do trecho em destaque, a articulação entre as IES e o sistema público de ensino é de fundamental relevância, porque não há espaço que traduza melhor a realidade da população de nosso país do que as escolas públicas.

E se for seguido pelos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), será um grande avanço, uma vez que garantirá essa relação e evitará desvios em relação a locais formativos, principalmente nos estágios supervisionados. Com isso, acreditamos que o magistério assumirá o eixo central nos currículos dos cursos de formação de professores.

Outro ponto que consideramos importante é a proposição de que o egresso dos cursos de licenciatura tenham uma preocupação social, e em seu bojo, um posicionamento teleológico coerente com a construção de uma sociedade justa, igualitária, e portanto contrária a preconceitos, discriminações, concentrações de renda, entre outros, conforme pode ser constatado no trecho a seguir:

Art. 8º O (A) egresso (a) dos cursos de formação inicial em nível superior deverá, portanto, estar apto a: I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária; II - compreender o seu papel na formação dos estudantes da educação básica a partir de concepção ampla e contextualizada de ensino e processos de aprendizagem e desenvolvimento destes, incluindo aqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;

E no art. 13, é reestruturado o período de formação dos cursos superiores de licenciatura, que terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo: 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular; 400 (quatrocentas) horas de estágio supervisionado; pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas; e 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes (atividades complementares).

Vemos tal reestruturação com otimismo porque acreditamos que, com o aumento da carga horária, é possível dedicar mais tempo às disciplinas relacionadas à escola e aos desafios da prática pedagógica, só para citar alguns.

Nesse mesmo artigo, o parágrafo 2º prevê que os currículos dos cursos de formação deverão:

[...] garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

A partir disso, chamamos a atenção para abordagens de conhecimentos ligados aos direitos humanos e às diversidades (étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de gerações), por compreendermos que a escola deve tratar sobre essas questões em busca de reflexões com vistas às tomadas de consciência e, por seu intermédio, procurar superar atitudes e comportamentos visando à construção de uma sociedade mais equânime.

Importa completar que, após a instituição da presente resolução (Resolução CNE/CP 2/2015), ocorreu a revogação da Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. E que no fim do ano 2018, mais especificamente no dia 18 de dezembro, foram publicadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Educação Física, a Resolução CNE nº. 6.

Por conseguinte, a nova configuração explícita que não haverá mais separação dos cursos (licenciatura e bacharelado) no início do curso, ou seja, o candidato, ao fazer a inscrição no processo seletivo, não precisará mais escolher entre o curso de licenciatura ou bacharelado, pois o mesmo concorrerá ao curso de graduação em Educação Física.

Entendemos que essa divisão é um tanto precipitada porque muitas vezes o estudante ainda não possui a clareza e o conhecimento aprofundados

a respeito das diferenças entre as formações nos cursos, tanto no que tange aos conhecimentos quanto às características profissionais. Nesse sentido, o art. 5º estabelece que:

[...] a formação do graduado em Educação Física terá ingresso único, destinado tanto ao bacharelado quanto à licenciatura, e desdobrar-se-á em duas etapas, conforme descrição a seguir:

I - Etapa Comum - Núcleo de estudos da formação geral, identificador da área de Educação Física, a ser desenvolvido em 1.600 (mil e seiscentas) horas referenciais, comum a ambas as formações. II - Etapa Específica - Formação específica a ser desenvolvida em 1.600 (mil e seiscentas) horas referenciais, na qual os graduandos terão acesso a conhecimentos específicos das opções em bacharelado ou licenciatura. (BRASIL, 2018).

Com isso, o curso terá 2 (duas) etapas. A primeira é comum para todos os estudantes, tem carga horária de 1.600 (mil e seiscentas) horas, que corresponderá ao período compreendido entre o 1º e o 4º semestres. Na metade do curso, ao fim do 4º semestre, o discente poderá optar entre Licenciatura e Bacharelado, de acordo com os critérios próprios da IES.

Após fazer a escolha, o estudante cursará a segunda metade do curso, ou seja, a parte específica, que estabelece mais 1.600 (mil e seiscentas) de conhecimentos relacionados a cada curso, de acordo com a escolha feita. Dessa forma e totalizando 3.200 horas de curso, com duração mínima de 4 (quatro) anos, o estudante alcança a conclusão do curso, conforme o art.2.

Já o art. 3 traz a definição do objeto da Educação Física, enquanto área do conhecimento e de intervenção profissional, a saber:

[...] tem como objeto de estudo e de aplicação a motricidade ou movimento humano, a cultura do movimento corporal, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, das lutas e da dança, visando atender às necessidades sociais no campo da saúde, da educação e da formação, da cultura, do alto rendimento esportivo e do lazer. (BRASIL, 2018, p. 1).

A partir dessa definição, consideramos relevante fazer uma diferenciação em relação aos objetivos pedagógicos, tomando como referência o espaço de atuação profissional. Nessa perspectiva, o espaço escolar da educação formal na Educação Básica não concebe o papel/objetivo da Educação Física como um espaço/tempo de aprendizagens com foco no alto rendimento, o que promove, em grande medida, exclusões dos menos habilidosos.

Entendemos não ser esse o objetivo das aulas de Educação Física na escola, pois acreditamos que o modelo baseado no alto rendimento não condiz com a defesa de uma instituição educativa que deve promover a democratização do acesso à aprendizagem dos conteúdos da Cultura Corporal (VARIOS AUTORES, 2012).

Nesse ponto de vista, a Cultura Corporal é entendida como:

(...) acervo de formas de representação do mundo que o ser humano tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas. (VÁRIOS AUTORES, 2012, p. 39).

Em relação à parte específica da Licenciatura, o perfil esperado para o egresso, segundo o art. 10, dita que:

Art. 10 O Licenciado em Educação Física terá formação humanista, técnica, crítica, reflexiva e ética qualificadora da intervenção profissional fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética no magistério, ou seja, na docência do componente curricular Educação Física, tendo como referência a legislação própria do Conselho Nacional de Educação para a área. (BRASIL, 2018, p. 3).

Consideramos válida a preocupação em relação à formação crítica e reflexiva, pois assim o futuro professor terá instrumentos para subsidiar uma análise das questões macro políticas, de conjuntura socioeconômica, assim como possibilitará avaliar os processos pedagógicos desenvolvidos por este no

contexto escolar uma vez que “[...] a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”. (FREIRE, 1996, p. 22).

Com relação à formação com um viés mais crítico, Silva e Neto (2012), ao analisarem a formação política de professores de Educação Física que estavam inseridos em atividades de cunho político, como movimentos sociais, sindicatos, direção de escola, constataram que não predomina nos cursos de formação de professores uma ênfase na formação política, e sim uma formação para o trabalho docente.

Do público pesquisado, os autores perceberam que, para alguns professores, a participação na vida universitária além da vida acadêmica, em atividades como palestras, eventos e congressos, trouxe visões e discussões políticas que o curso de formação inicial não dava conta, ao mesmo tempo em que, para outros pesquisados, o contato com determinados professores os levaram a um interesse pela política. Embora uma clara influência curricular na formação política não tenha sido constatada, através das entrevistas com os professores pesquisados ficou evidenciado que o fato de ingressarem na Universidade já se configura como um fator importante para tal formação.

Já em relação às reformas curriculares, David et al. (1999) consideram que, antes de 1999, as reformas que ocorreram cumpriam o objetivo de organizar as disciplinas com o intuito de atenderem às questões legais. E preocupações com questões importantes, como ideologia, filosofia, epistemologia, questões sociais, trabalho não tinham espaço por não serem consideradas relevantes por quem promovia ou tinha responsabilidade nas reformas curriculares. Esse fato começou a mudar após 1999, quando as discussões acerca do currículo começaram a tomar outro rumo.

Estes debates alertaram para o fato de que as Diretrizes Curriculares de curso não devem ficar reféns e restritas aos ditames do “mercado de trabalho”, pois a formação humana transcende tais interesses. Dessa forma, concordamos com o posicionamento dos autores, sem que com isso estejamos defendendo uma formação para o desemprego ou desconsiderando as

necessidades do mundo do trabalho, porém uma formação universitária abrange mais saberes do que os conhecimentos técnicos de um saber fazer.

Como os autores defendem, uma formação não pode ficar refém de modismos instituídos por uma sociedade consumista e valorizada pela mídia, que tem interesses fincados no mercado. Entendemos que a formação inicial deva contemplar visões e compreensões de mundo, de sociedade, de seres humanos comprometidos com a emancipação humana.

David et al. (1999) consideram que os cursos de Educação Física devem superar a questão da neutralidade política do saber, que os currículos devem aprofundar os conhecimentos, afastar-se da superficialidade do conhecimento técnico e o tripé universitário (ensino, pesquisa e extensão) seja organizado por elementos estruturais e constitutivos do projeto curricular de formação. Além do já posto, consideram que o currículo não deve ficar restrito ao curso e destacam a importância do diálogo com outros campos do conhecimento.

Em relação ao perfil profissional, afirmam que o professor de Educação Física deve compreender que o campo profissional é um campo bastante dinâmico e, assim sendo, a atividade profissional deve realizar-se com ações transformadoras. Assim sendo,

[...] deverá compreender o trabalho como dimensão política e social e, com autonomia e competência intelectual, ser capaz de promover inovações e mudanças visando superar os desafios colocados pelas demandas sociais, tecnológicas e científicas de seu tempo. (DAVID *et al.*, 1999, p. 151).

Diante do exposto, concordamos com os autores porque não há neutralidade na atuação profissional, uma vez que, de certa forma, o impacto do nosso trabalho vai atingir determinada classe social. Deste modo, o compromisso social deve estar ancorado em um processo que tenha uma teleologia relacionada à busca pela transformação social, numa perspectiva de superação do modelo societário vigente.

Lacerda e Costa (2012) procuraram identificar se o currículo de determinado curso oferecia subsídios para atuação dos futuros professores nas



escolas de Educação Infantil. As autoras defendem o posicionamento de que as crianças devem ser vistas como sujeitos sócio-históricos e portanto, produtoras de cultura, de modo que o trabalho do professor de Educação Física seja dotado de intencionalidade pedagógica. Conforme afirmam:

A falta de clareza em relação à EF nesse segmento educacional faz com que, em muitas realidades, as atividades de movimento sejam reduzidas à diversão, à utilização da linguagem corporal como “muleta” para aprendizagem de conteúdos de outras áreas de conhecimento, à concepção de que o movimento deve estar presente para que as crianças “liberem as energias” e se aquietem nos momentos considerados importantes. (LACERDA E COSTA, 2012, p. 329).

Gariglio (2010) procurou identificar os saberes necessários para uma boa prática pedagógica, segundo os professores. Identificou que as questões afetivas na relação professor-estudante foram marcantes na formação inicial dos professores pesquisados. Também foi identificado como saberes importantes o aprendizado sobre jogos que tiveram na faculdade.

Ao mesmo tempo, foi percebido que a parte relacionada à formação pedagógica não foi satisfatória, pois o currículo estava organizado no sistema de 3 + 1, ou seja, três anos de disciplinas comuns entre bacharelado e licenciatura, e mais um ano, o último, de disciplinas da licenciatura. A parte relacionada à licenciatura não era levada muito a sério. Desse modo, o currículo se mostra praticamente igual entre cursos de licenciatura e bacharelado.

Dalmas (2008) constatou algo semelhante ao analisar dois currículos de IES do Distrito Federal. Em seu estudo, o autor chegou à conclusão de que os cursos, de licenciatura e bacharelado, quase não tinham disciplinas que os diferenciassem, apenas algumas a mais no curso de bacharelado. O autor também concluiu que a forma como os currículos foram organizados dificultava a integração curricular, constituindo-se como currículos do *tipo coleção*, conforme caracterizou Bernstein (1977).

Da mesma maneira, o autor concluiu que havia nos currículos a sobreposição de conteúdos, com repetição do mesmo conteúdo em várias disciplinas, assim como um empobrecimento dos currículos de licenciatura, com a diminuição de disciplinas, o que desvalorizou a formação do licenciado. O autor considera equivocada a decisão de dividir o curso entre licenciatura e bacharelado, uma vez que a docência se constitui como a base da formação de ambos os cursos.

Outro ponto importante destacado por Gariglio (2010) foi a constatação do distanciamento entre a formação inicial e a realidade escolar, na compreensão dos professores pesquisados, fato que não pode ser desconsiderado, já que tal distanciamento pode levar a uma formação inicial idealizada, no sentido de que os problemas da realidade não terem sido debatidos, problematizados durante o cursar das disciplinas e/ou dos estágios. Isso pode acarretar um grande impacto e talvez frustração quando o estudante recém-formado iniciar o trabalho em alguma escola.

A seguir será abordado o terceiro eixo teórico.

#### **4.2.2.1 Panorama dos Cursos Superiores de Educação Física**

Consideramos importante realizar uma busca dos cursos superiores de Educação Física a fim de que tenhamos um panorama dos números no Brasil.

A partir desse levantamento, constatamos que há no país 1.373 (hum mil, trezentos e setenta e três) instituições que formam professores de Educação Física (EF) atualmente, conforme podemos observar no quadro a seguir:

**Tabela 3:** quantitativo de cursos superiores de Educação Física no Brasil

<b>Unidade da Federação</b>	<b>Cursos Presenciais</b>	<b>Cursos Não- Presenciais</b>	<b>Total</b>
<b>Acre - AC</b>	04	14	17
<b>Alagoas - AL</b>	12	21	32
<b>Amapá - AP</b>	05	11	15
<b>Amazonas - AM</b>	10	23	30
<b>Bahia - BA</b>	50	31	79
<b>Ceará-CE</b>	29	26	53
<b>Distrito Federal - DF</b>	21	23	40
<b>Espírito Santo - ES</b>	25	23	47
<b>Goiás - GO</b>	30	23	50
<b>Mato Grosso - MT</b>	22	26	48
<b>Mato Grosso do Sul - MS</b>	16	22	35
<b>Maranhão - MA</b>	21	25	46
<b>Minas Gerais - MG</b>	101	39	130
<b>Pará - PA</b>	18	22	39
<b>Paraná - PR</b>	56	36	80
<b>Paraíba - PB</b>	17	21	38
<b>Pernambuco - PE</b>	37	25	59

<b>Piauí - PI</b>	18	21	38
<b>Rio de Janeiro - RJ</b>	41	34	69
<b>Rondônia - RO</b>	11	13	24
<b>Roraima - RR</b>	03	13	16
<b>Rio Grande do Norte - RN</b>	14	20	32
<b>Rio Grande do SUL - RS</b>	38	27	59
<b>Santa Catarina - SC</b>	33	27	55
<b>São Paulo - SP</b>	173	37	197
<b>Sergipe - SE</b>	07	12	18
<b>Tocantins - TO</b>	11	16	27
<b>Total</b>	863	605	1.373

Tabela organizada pelo autor, a partir do e-mec<sup>18</sup>.

Assim, consideramos expressivo o número de Instituições de Ensino Superior (IES) responsáveis pela formação de professores de EF no Brasil, sendo que, do total de cursos, 863 (oitocentos e sessenta e três) são presenciais e 605 (seiscentos e cinco) são cursos na modalidade “não presencial”, ou seja, Educação a Distância (EaD).

Podemos observar que o quantitativo de cursos “não presenciais” é significativo se comparado com o “presencial”. É importante esclarecer que, se somarmos o número de cursos presenciais com o número de “não presenciais”, teremos o montante de 1.468 mil cursos, o que é superior a 1.373 (hum mil, trezentos e setenta e três) IES, como consta no quadro acima. Essa diferença

<sup>18</sup> Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em 10/01/2019.

acontece porque, em alguns casos, a mesma IES oferta as duas modalidades de curso, tanto presencial quanto a distância.

Ao dialogarmos com a literatura, observamos que os cursos de EF estão em constante processo de expansão, já que, segundo Silva (2009), no ano de 1991, havia 117 (cento e dezessete) cursos no Brasil; e menos de duas décadas depois, em 2009, estavam registrados 1031 (hum mil e trinta e um) cursos de EF no portal do SINAES, ou seja, houve um crescimento de 881% em 16 anos.

Outro dado interessante é que, entre 1999 e 2007, houve um aumento anual médio de 20,65%, o que demonstra um crescimento acelerado a partir de 1998, ano da regulamentação da profissão<sup>19</sup>. Em 10 anos, de 2009 a 2019, a quantidade de cursos de EF saiu de 1031 para 1.373, o que representa um crescimento de 342 (trezentos e quarenta e dois) cursos, ou seja, a criação de cursos encontra-se em movimento crescente.

A seguir, veremos como está a distribuição dos cursos de Educação Física nas cinco regiões do país. O quadro abaixo representa as Unidades da Federação (UF) que formam o Centro-Oeste:

Tabela 4: quantitativo de cursos superiores de EF no Centro-Oeste

UF	Curso Presencial	Curso EaD	Total
<b>Goiás - GO</b>	30	23	50
<b>Mato Grosso do Sul - MS</b>	16	22	35
<b>Distrito Federal - DF</b>	21	23	40
<b>Total:</b>	67	68	125

Tabela organizada pelo autor, a partir do e-mec<sup>20</sup>.

<sup>19</sup> Em 1998, foi regulamentada a profissão de Educação Física e criado o Conselho Nacional de Educação Física – CONFEF, fato que não tem unanimidade na área, pois há grupos contrários à regulamentação e outros contrários à forma como o Conselho conduz suas ações, principalmente no que tange à intromissão indevida no campo escolar. O SINPRO – DF é uma das entidades profissionais que luta contra a ingerência do CREF nas escolas.

<sup>20</sup> Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em 10/01/2019.

Observamos que há 125 (cento e vinte e cinco) IES que ofertam o curso superior de EF, sendo praticamente igual à quantidade de cursos presenciais e a distância. O estado de Goiás é o que possui mais cursos, com 50 (cinquenta) no total, seguido pela capital do país com 40 (quarenta) cursos. Interessante observar que o quantitativo de cursos entre esses dois estados se aproxima, com diferença somente de 10 (dez) cursos, sendo que a população do estado de Goiás é bem superior, mais do que o dobro, estimada em 6.921.161 e a do Distrito Federal estimada em 2.974.703, segundo dados do IBGE (2018)<sup>21</sup>. Isso nos leva a crer que o DF tem investido na abertura e manutenção dos cursos de Educação Física.

Em seguida, vemos que, no Nordeste, também há uma similaridade entre as modalidades de curso, sendo 205 (duzentos e cinco) presenciais e 202 (duzentos e dois) de EaD, totalizando 395 (trezentos e noventa e cinco) IES.

Tabela 5: quantitativo de cursos superiores de EF no Nordeste

UF	Curso Presencial	Curso EaD	Total
<b>Alagoas - AL</b>	12	21	32
<b>Bahia - BA</b>	50	31	79
<b>Ceará-CE</b>	29	26	53
<b>Maranhão - MA</b>	21	25	46
<b>Paraíba - PB</b>	17	21	38
<b>Pernambuco - PE</b>	37	25	59
<b>Piauí - PI</b>	18	21	38
<b>Rio Grande do Norte - RN</b>	14	20	32
<b>Sergipe - SE</b>	07	12	18

<sup>21</sup> Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/>>. Acesso em 30/04/2019.

<b>Total:</b>	205	202	395
---------------	-----	-----	-----

---

Tabela organizada pelo autor, a partir do e-mec<sup>22</sup>.

Como podemos observar, o estado da Bahia é o que possui o maior número de IES, 79 (setenta e nove) no total, sendo que as presenciais são maioria, 50.(cinquenta). Com 20 (vinte) cursos a menos, o estado de Pernambuco ocupa a segunda posição, com 59 (cinquenta e nove) cursos, sendo 37 (trinta e sete) presenciais. O que nos chamou atenção foi o fato de que em 6 (seis) estados, a quantidade de cursos a distância foi superior ao presencial, como podemos observar nos estados de Alagoas, Maranhão, Paraíba, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe. Desse modo, a maioria dos estados do Nordeste possui mais cursos de Educação Física à distância do presencial, 6 (seis), de um total de 9 (nove) estados.

Abaixo, temos os cursos da região Norte, sendo que a quantidade de cursos não presenciais é quase o dobro dos cursos presenciais.

Tabela 6: quantitativo de cursos superiores de EF no Norte:

UF	Curso Presencial	Curso EaD	Total
<b>Acre - AC</b>	04	14	17
<b>Amapá - AP</b>	05	11	15
<b>Amazonas - AM</b>	10	23	30
<b>Pará - PA</b>	18	22	39
<b>Rondônia - RO</b>	11	13	24
<b>Roraima - RR</b>	03	13	16
<b>Tocantins - TO</b>	11	16	27
<b>Total</b>	62	112	168

---

Tabela organizada pelo autor, a partir do e-mec<sup>23</sup>.

<sup>22</sup> Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em 10/01/2019.

Com isso, constata-se que a oferta dos cursos a distância tem maior abrangência do que os cursos presenciais. Uma hipótese para este fato pode ser a dificuldade de acesso da população, principalmente a do interior dos estados, aos locais onde os cursos presenciais são ofertados. De acordo com a tabela acima, em todos os estados há mais cursos de EaD do que presenciais. Os estados do Pará e de Rondônia possuem maior equilíbrio entre o quantitativo das modalidades de curso. O estado do Pará é o que possui o maior número de cursos, 39 (trinta e nove), seguido pelo estado do Amazonas.

A seguir, demonstraremos os dados dos estados da região Sudeste, que é formada por 4 (quatro) estados:

Tabela 7: quantitativo de cursos superiores de EF no Sudeste:

<b>UF</b>	<b>Curso Presencial</b>	<b>Curso EaD</b>	<b>Total</b>
<b>Espírito Santo - ES</b>	25	23	47
<b>Minas Gerais - MG</b>	101	39	130
<b>Rio de Janeiro - RJ</b>	41	34	69
<b>São Paulo - SP</b>	174	37	197
<b>Total</b>	341	133	443

Tabela organizada pelo autor, a partir do e-mec<sup>24</sup>.

Conforme essa tabela constatamos que São Paulo é o estado que mais concentra cursos presenciais nessa região, com um total de 197, seguido por Minas Gerais com 130 cursos. Outro dado interessante é que em todos os estados o número de cursos de Educação Física presenciais é superior aos cursos à distância, sendo 341 cursos presenciais e 133 à distância, menos da metade.

<sup>23</sup> Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em 11/01/2019.

<sup>24</sup> Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em 10/01/2019.



E por fim a região Sul, que apresenta 194 cursos superiores de EF distribuídos em seus três estados, como pode ser observado a seguir:

Tabela 8: quantitativo de cursos superiores de EF no Sul:

UF	Curso Presencial	Curso EaD	Total
<b>Paraná - PR</b>	56	36	80
<b>Rio Grande do SUL - RS</b>	38	27	59
<b>Santa Catarina - SC</b>	33	27	55
<b>Total</b>	127	90	194

Tabela organizada pelo autor, a partir do e-mec<sup>25</sup>.

Destaca-se aqui o estado do Paraná, com 80 (oitenta) cursos, sendo 56 (cinquenta e seis) presenciais, seguido pelo estado do Rio Grande do Sul, com 59 (cinquenta e nove) cursos, sendo 38 (trinta e oito) presenciais. Interessante é que nos 3 (três) estados, há mais cursos presenciais do que à distância, sendo 127 (cento e vinte e sete) presenciais e 90 (noventa) de EaD.

Portanto, é possível ter um panorama dos cursos superiores de Educação Física no Brasil, sendo expressiva a quantidade de 1.373 IES que ofertam 1.468 cursos, quando somados os presenciais e os a distância. Em relação a essas duas modalidades de cursos, é curioso que nas regiões Centro-Oeste e Nordeste a diferença seja quase nula. O que se destaca é a superioridade da quantidade de cursos a distância na região Norte, provavelmente, conforme explicitado há pouco, há a possibilidade de estar associado às dificuldades de acesso aos locais dos cursos presenciais pelos estudantes. E nas regiões Sul e Sudeste, com a predominância dos cursos presenciais.

<sup>25</sup> Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em 10/01/2019.

Esse panorama nos dá uma noção da importância de se ter uma política de formação de professores séria e compromissada com a elevação da qualificação docente em todas as áreas de conhecimento, sendo o PIBID um programa de formação que buscou e ainda busca contribuir para a qualificação do processo de formação dos professores.

### **4.3 Saberes docentes**

Tardif (2013) aponta três categorias de saberes, quais sejam: os saberes disciplinares; os curriculares; e os experimentais. Dessa forma, considera que

[...] o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente. (TARDIF, 2013, p. 18).

Com isso, compreendemos que os saberes que vão servir de alicerce para o trabalho pedagógico do professor advêm de diversas fontes. O processo de formação inicial configura-se como uma das fontes desses saberes. Isto posto, os saberes disciplinares correspondem aos saberes ensinados/aprendidos nas Universidades por meio da formação inicial ou continuada, organizados nas diversas disciplinas ofertadas, de acordo com as diferentes áreas do conhecimento.

Já os saberes curriculares são organizados e apresentados nas escolas por meio dos programas escolares. Essa forma de organização inclui a determinação dos objetivos, conteúdos e métodos utilizados pelos professores da instituição, “[...] definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita” (TARDIF, 2013, p. 38). Com isso, observamos uma preocupação em ofertar aos estudantes os conhecimentos existentes mais desenvolvidos e refinados.

Além dos saberes já mencionados, há um terceiro tipo de saber, que são os saberes experienciais. Esses saberes são originados por meio da experiência prática dos professores ao desenvolverem as suas funções e são baseados no trabalho cotidiano e no conhecimento do contexto em que estão inseridos. Desse modo,

Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação. (TARDIF, 2013, p. 48-49).

A partir dessa definição, podemos depreender que esse tipo de conhecimento só é adquirido mediante a imersão na realidade cotidiana da escola. Em relação à formação do (futuro) professor, defendemos que uma formação por demais teórica acabará por contribuir para uma compreensão idealizada, não real da complexa realidade escolar, ou seja, a não compreensão das contradições inerentes ao cotidiano escolar.

Nesse sentido, alguns estudos demonstraram que o distanciamento do currículo de formação inicial com a realidade concreta das escolas não teve êxito em captar as contradições da prática social do educador, o que tem como consequência uma formação fragilizada (PIMENTA, 1999).

Segundo Pimenta (1999), os “saberes da experiência” são os saberes que os estudantes adquiriram enquanto estudantes da Educação Básica. Os cursos de licenciatura precisam promover outro entendimento, problematizar a realidade em busca de uma superação, avançar para uma compreensão enquanto futuro professor.

Uma questão importante é a complexidade que envolve os saberes. Tardif (2013, p. 35) alerta que “[...] todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação; e, quanto mais desenvolvido, formalizado e

sistematizado é um saber [...] mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem”.

Para Oliveira et al. (2016), compreender o processo de construção dos saberes docentes, da formação humana e do professor são fundamentais para a compreensão da prática pedagógica. Dessa forma, “[...] a produção dos saberes docentes é dotada de intencionalidades que variam segundo a formação, história de vida e ideologias a que os professores foram submetidos” (OLIVEIRA et al.,2016, p. 362). Estes autores identificaram uma forte relação entre as experiências tidas na infância e juventude com a escolha da profissão, no caso, a de professor de Educação Física na rede pública de ensino de Juiz de Fora - MG.

Outra questão interessante é a relação entre teoria e prática na formação dos professores. A esse respeito, Oliveira et al. (2016), consideram que deve haver uma integralização entre os dois e não uma dicotomia, pois após o processo de formação, quando os professores vão ministrar aulas, são muitas as dificuldades encontradas e, por vezes, provenientes da relação deficitária entre as aprendizagens teóricas e as experiências práticas.

Para Tardif e Raymond (2000), é rara uma formação teórica que não tenha que ser complementada com uma formação prática, ou seja, uma experiência direta do trabalho que irá realizar. Em relação ao trabalho escolar, o autor entende que

[...] do ponto de vista profissional e da carreira, saber como viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula. Nesse sentido, a inserção numa carreira e o seu desenrolar exigem que os professores assimilem também saberes práticos específicos aos lugares de trabalho, com suas rotinas, valores, regras etc. (p. 217).

A partir desse fragmento, compreendemos que o início do aprendizado desses saberes profissionais, no contexto escolar, deve acontecer na graduação, pois esse é um tempo/espaço privilegiado para a apreensão da realidade escolar, com o apoio e a supervisão dos professores, tanto universitários quanto da Educação Básica. E o Pibid se coloca como uma rica possibilidade de aprendizado na qual o estudante tem a possibilidade de

vivenciar situações reais e, portanto, de presenciar soluções para problemas concretos. Muitas vezes, só o conhecimento teórico não possibilita em sua completude a tomada de decisões, embora esse conhecimento teórico seja essencial em conjunto com o conhecimento prático, ou seja, da *práxis* pedagógica.

Porém Tardif e Raymond (2000, p. 217) constataram em seus estudos que, em certas ocasiões, “[...] os alunos passam através da formação inicial para o magistério sem modificar substancialmente suas crenças anteriores sobre o ensino”. Consideramos essa situação muito grave, pois reforça um processo de continuidade, de reprodução do passado, o que dificulta uma perspectiva de mudança, de transformação, de ruptura.

Por esta razão, reforçamos a compreensão de que a experiência prática deve contribuir para uma mudança no modo de olhar, de entendimento sobre o magistério, sobre o que é ser professor e sobre o que é uma escola na realidade porque é só a partir do contato direto com o concreto que é possível compreender de fato o quão complexo é uma escola e todo o contexto que a envolve.

Saviani (1996) situa a educação na categoria de produção não-material por estar relacionada a questões como ideias, conceitos, valores, atitudes. Para ele, o saber necessário para uma pessoa se tornar professor está conectado ao processo de formação e constituição do ser humano, ou seja, do aprendizado necessário para a humanização do homem, para que este integre o gênero humano. O autor afirma que esse processo não se dá de forma natural, e sim a partir do “trabalho educativo”, uma vez que:

[...] o homem não se faz homem naturalmente, ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir, para saber querer, agir ou avaliar, é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo. (SAVIANI, 1996, p. 147).

A partir desse trecho, observamos que a constituição do ser humano para que se torne um ser social está intrinsecamente ligado à síntese das relações que estabelece no decorrer da sua história. Nessa acepção, Saviani

(1996) aponta os saberes necessários à formação pedagógica do docente em cinco categorias, sendo elas:

Saber atitudinal: esse tipo de saber está relacionado a comportamentos, atitudes, posturas, como, “disciplina, pontualidade coerência, clareza, justiça, equidade, diálogo”, fundamentais para o exercício da docência (SAVIANI, 1996, p.148).

Saber crítico – contextual: “trata-se do saber relativo à compreensão das condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa” (SAVIANI, 1996, p. 148). Assim, faz-se necessário que o docente compreenda o contexto em que está inserido para assumir uma postura ativa e quando possível inovadora, de forma transformadora;

Saberes específicos: são relativos aos conhecimentos de cada disciplina que integra os currículos escolares, sendo relevantes para a formação, devendo ser tratados como elementos educativos constituintes do processo formativo (SAVIANI, 1996);

Saber pedagógico: concernentes aos conhecimentos sistematizados pelas teorias educacionais, que acabam por definir a identidade do educador e que é distinta dos demais trabalhadores (SAVIANI, 1996);

Saber didático-curricular: está relacionado à organização do trabalho pedagógico, abarca questões metodológicas, técnicas, conteúdos, instrumentos, procedimentos, relação educar-educando que acontece no espaço e tempo pedagógicos (SAVIANI, 1996).

O autor entende que as diferentes formas de saberes em alguma medida contém saberes provenientes do que os gregos definiram como “*sofia*” (o saber decorrente da experiência de vida) e a ‘*episteme*’ (saber decorrente de processos sistemáticos de construção de conhecimentos) (SAVIANI, 1996). Dependendo da teoria pedagógica, a “*sofia*” terá predominância em relação a “*episteme*” ou vice-versa. Nessa perspectiva, o autor defende que não há motivos para categorizar os saberes experimentais como uma categoria de saberes à parte porque esse tipo de saber perpassa todas as demais

categorias de saberes, em maior ou menor grau. Por isso, os saberes que os educandos já possuem não podem ser desconsiderados pelo educador.

Os cinco saberes, em conjunto com os saberes experimentais e elencados pelo autor, são fundamentais para o processo formativo de um graduando que pretende ser professor em escola, pois consideramos que todos trazem contribuições importantes para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que respeite o educando, que tenha um viés crítico, que tenha propriedade sobre os conhecimentos específicos de determinada área do conhecimento, que compreenda as diferenças entre as diversas teorias pedagógicas que constituem a educação e que tenha clareza a respeito da organização pedagógica no que se refere a metodologias, procedimentos, conhecimento curricular para a realização do trabalho pedagógico.

Em seguida apresentaremos o quarto eixo teórico.

#### **4.4 Considerações a respeito do Currículo**

Os estudos do currículo começaram a ganhar relevância quando, em 1918, foi lançado o livro *The curriculum*, de autoria de Bobbitt. Tal obra foi lançada em um contexto de disputas entre diversos atores econômicos, sociais, políticos, culturais, sobre os objetivos e a organização da educação voltada para os mais humildes nos Estados Unidos. A discussão se dava em torno de dois pólos: uma formação mais geral (disciplinas humanísticas e científicas) ou uma formação mais restrita (habilidades básicas como escrever, ler, fazer contas) visando à formação de um trabalhador.

Com isso, a questão principal girava em torno da seguinte questão: o que se quer é uma formação para a acomodação, adaptação ou em busca de mudanças, transformações? Bobbitt tinha uma visão conservadora e funcionalista, em que defendia que a escola deveria funcionar como uma indústria. Para ele,

o sistema educacional deveria começar por estabelecer de forma precisa quais são seus objetivos. Esses objetivos, por sua vez, deveriam se basear num exame daquelas habilidades necessárias

para exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta [...] Sua palavra-chave era 'eficiência'. (SILVA, 2014, p. 23).

Dessa forma, havia uma preocupação funcionalista, que concebia que a educação deveria estar a serviço das atividades laborais a serem desenvolvidas posteriormente, quando adulto, ao invés de se preocupar com uma formação mais plena, que leve avanços para a vida como um todo.

Do mesmo modo, Bobbitt defendia o estabelecimento de padrões na escola, assim como acontece no mundo industrial, pois acabaria com variações de aprendizagens entre os estudantes e já os adaptaria ao trabalho fabril que mais tarde, na vida adulta, desenvolveriam.

As ideias do autor tiveram muita influência na educação estadunidense no século XX, o que também fortaleceu o currículo enquanto campo de estudos e ganharam consolidação a partir da publicação do livro *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*, publicado em 1949, por Ralph Tyler (SILVA, 2014).

Segundo Goodson (1995, p. 31), “[...] a palavra currículo vem da palavra latina *currere*, correr, e refere-se a curso (ou carro de corrida)”. Desta feita, segundo este autor, currículo pode ser definido como curso a ser seguido. Por isso, compreender o currículo se faz importante para conhecer qualquer sistema de ensino, seja da Educação Básica ou do Ensino Superior.

Para Sacristán (2013, p. 16),

[...] o currículo também tem o sentido de constituir a carreira do estudante, de maneira mais concreta, os conteúdos deste percurso, sobretudo a sua organização, aquilo que o aluno deverá aprender e superar e em que ordem deverá fazê-lo.

E completa ao afirmar que “[...] o currículo a ensinar é uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade” (p. 17).

O sistema curricular, por sua vez, não é algo estático, há um processo dinâmico em sua constituição e prática. Nessa perspectiva de compreender o movimento curricular, Sacristán (2000) propõe uma sistematização na qual está, em primeiro lugar, o que o autor denominou de *Currículo Prescrito*, que



pode ser entendido como o currículo oficial no qual consta a concepção do currículo, a organização dos conteúdos, das regras etc.

Devemos nos atentar para o fato de que, nessa etapa de constituição do currículo, há interferências de um contexto maior, onde estão presentes as instâncias políticas e administrativas. Corroborando com Sacristán (2000), outro importante autor na área curricular, o professor Goodson (1995), entende que:

[...] o currículo escrito nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, uma mapa do terreno sujeito a modificações; constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização. (GOODSON, 1995, p. 21).

Desse modo, podemos constatar que o currículo prescrito ou escrito assume uma importância central no processo de análise e compreensão de um currículo, pois expressa a concepção de educação, de estudante e do processo educativo dentro de um sistema educacional.

É importante levar em consideração as influências que o contexto social no qual o currículo está imerso exercem no seu desenvolvimento, pois “[...] é um objeto social e histórico” (SACRISTÁN, 2000, p. 107). Além disso, o currículo é um território de tensões e que está sempre em disputa (APPLE, 2006).

Sacristán (2000) chama atenção para a etapa seguinte, que é o “*Currículo apresentado aos professores*”. Neste momento, ocorre uma interpretação, por parte dos gestores, do currículo prescrito, pois este, muitas vezes, se apresenta de forma muito genérica e abrangente. Com isso, busca-se apresentar aos professores o significado e os conteúdos do *currículo prescrito*.

O professor não é um sujeito passivo, que só recebe as informações sem expressar a sua compreensão. O processo de análise e interpretação das informações contidas no currículo que fora apresentado a ele foi denominado de “*Currículo Moldado*”, e justamente por serem feitas modificações pelos

professores (SACRISTÁN, 2000). Essa fase pode ser tanto individual, quanto coletiva, dependendo do grupo que realizará o planejamento do ensino.

A partir daí, o professor reunirá as condições para colocar o “*currículo em ação*”, ou seja, concretizá-lo na prática, pôr em movimento as atividades concernentes à ação pedagógica. Essa fase “[...] é que dá o sentido real à qualidade do ensino, acima de declarações, propósitos, dotação de meios, etc” (SACRISTÁN, 2000, p. 105-106).

Na sequência, temos o “*currículo realizado*”, no qual se podem observar as aprendizagens dos estudantes, seja nos aspectos cognitivos, afetivo, social, moral. E por fim temos, de acordo com a categorização do autor, o “*currículo avaliado*”.

Outro autor que trata a respeito do conhecimento socialmente válido é Young (2007). Para este autor, o que deve ser ensinado nas escolas é o “*conhecimento poderoso*”, ou seja, o conhecimento que não é aprendido em casa. É o conhecimento elaborado, organizado, especializado. Nesse sentido de dar acesso ao conhecimento poderoso, a escola se faz importante e necessária.

Dessa maneira, observa-se que o direito à educação é fundamental para que as pessoas tenham acesso a um tipo de conhecimento que extrapole o conhecimento cotidiano. Defendemos uma escola que esteja alinhada ao pensamento crítico, que estimule a criatividade, que respeite a diversidade, que não insista em conceber todos como iguais como se os estudantes tivessem que ter o mesmo ritmo de aprendizagem, ou seja, precisa-se de uma escola que respeite o ser humano nas suas especificidades.

Essas questões devem estar consignadas intencionalmente no currículo, que é entendido como:

Um projeto educacional planejado e desenvolvido a partir de uma seleção da cultura e das experiências das quais deseja-se que as novas gerações participem, a fim de socializá-las e capacitá-las para ser cidadãos e cidadãs solidários, responsáveis e democráticos. Toda instituição escolar quer estimular e ajudar os alunos a compreender e comprometer-se com a experiência acumulada pela humanidade e, mais concretamente, com a sociedade na qual vivem. (SANTOMÉ, 1998, p. 95).

Essa compreensão se aproxima da Pedagogia Histórico-Crítica<sup>26</sup> (SAVIANI, 2000, 2013) na medida em que há uma compreensão histórica na qual as gerações mais novas devem ter acesso ao conhecimento já produzido pela humanidade.

Para a Pedagogia Histórico-Crítica, a educação é entendida como um fenômeno próprio dos seres humanos, tendo como centralidade o trabalho. Esse fato diferencia os seres humanos dos animais, pois se constitui como uma ação intencional do homem sobre a natureza, que a modifica, transformando-a e criando o mundo humano, ou seja, o mundo da cultura, da mesma forma que é modificado por ela (SAVIANI, 2008).

A escola, ao longo da história humana, se tornou a forma principal e dominante de educação (SAVIANI, 2013). Na compreensão da Pedagogia Histórico-Crítica, a escola tem o papel de socializar e proporcionar o acesso ao conhecimento que foi sistematizado ao longo do processo histórico de evolução da espécie humana e deve dar acesso ao conhecimento construído pelo ser humano, que foi produzido no decorrer da sua existência, de acordo com as suas necessidades de sobrevivência e organizado com as características culturais de cada povo, comunidade e região.

A Pedagogia Histórico-Crítica tem a centralidade no processo histórico por ofertar o saber metódico, sistemático, científico, elaborado, que passa a predominar sobre o saber espontâneo, “natural”, assistemático, resultando daí a especificidade da educação. Portanto, “a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular” (SAVIANI, 2013, p. 14).

Essa compreensão pedagógica possui como base epistemológica o materialismo histórico-dialético. Deste modo, Saviani procurou elaborar o significado de *práxis* a partir das contribuições de Sánchez Vázquez (1968).

---

<sup>26</sup> Concepção pedagógica, de base marxista, sistematizada pelo prof. Dermeval Saviani, em contraposição à pedagogia tradicional.

Nesse sentido, teoria e prática são indissociáveis já que a “[...] teoria desvinculada da prática se configura como contemplação, a prática desvinculada da teoria é puro espontaneísmo [...] é fazer pelo fazer” (SAVIANI, 2013, p. 120). E complementa “a prática, para desenvolver-se e produzir suas consequências, necessita da teoria e precisa ser por ela iluminada.” (SAVIANI, 2013, p. 120). Com isso, o autor valoriza a relação entre teoria e prática.

A prática é o ponto de partida e o ponto de chegada, já que no processo do conhecimento passa-se da síntese à síntese pela mediação da análise ou passa-se do empírico ao concreto pela mediação do abstrato, entendendo o concreto como a síntese de múltiplas determinações (NETTO, 2011).

Dando continuidade à reflexão sobre os conhecimentos importantes a serem tratados no ambiente educacional, devemos pensar a respeito da organização curricular, pois esta necessita ser questionada. Muitos professores não fazem esse exercício de discutir, inquirir porque não conseguem conceber outra formatação de currículo que não seja a tradicional, executada por ampla maioria das escolas.

Santomé (1998, p.100) destaca que “[...] é preciso considerar na hora de planejar o currículo que existem diferentes classes de conhecimento e que cada uma delas é reflexo de determinados propósitos, perspectivas, experiências, valores e interesses humanos”.

Nesse sentido, Sacristán (2000) entende que a escola adota uma posição e uma orientação seletiva frente à cultura, que se concretiza no currículo que transmite, assim o “[...] sistema educativo serve a certos interesses concretos e eles se refletem no currículo” (1998, p.17). Esse mesmo autor expõe outra consideração interessante, na qual compreende que é a partir do currículo que o conhecimento considerado válido é estabelecido.

O modelo linear disciplinar é a forma mais clássica de organização do conteúdo, sendo considerado um currículo *quebra-cabeças* ou *tipo coleção*. (BERNSTEIN, 1977). Dessa forma, “[...] os conteúdos do currículo estão isolados uns dos outros, sem qualquer relação (reflexo de outras separações e

hierarquizações no mundo da produção, especialmente a que separa o trabalho manual do intelectual)” (SANTOMÉ, 1998, p.104).

Santomé (1998) faz duras críticas ao conhecimento ensinado nas escolas que são descontextualizados e distantes do mundo experimental dos estudantes. Deste modo, as disciplinas escolares são trabalhadas isoladamente, sem diálogo entre si, o que leva a uma falta de compreensão dos nexos que permitam a estruturação com base na realidade. E complementa com a crítica de que a fragmentação dos conteúdos culturais faz com que os estudantes tenham dificuldade de compreender o autêntico significado dos processos de ensino e de aprendizagem – contexto que produz distorção semelhante ao mundo produtivo, como os modelos Taylorista e Fordista de produção.

Compreendemos que é salutar refletir sobre o conceito de disciplina, uma vez que:

Uma disciplina é uma maneira de organizar e delimitar um território de trabalho, de concentrar a pesquisa e as experiências dentro de um determinado ângulo de visão. Daí que cada disciplina nos oferece uma imagem particular da realidade, isto é, daquela parte que entra no ângulo de seu objetivo. (SANTOMÉ, 1998, p. 55).

E o conhecimento organizado em disciplinas é fundamental para a organização curricular, escolar, porque:

As disciplinas são um marco dentro dos quais é organizado, exercitado, criado e transformado o pensamento, a percepção da realidade e a ação humana, utilizando para isso linguagens e métodos científicos. (SANTOMÉ, 1998, p. 103).

Sendo assim, a organização curricular predominante historicamente se baseia em um tipo de estrutura chamada de *currículo coleção* (BERNSTEIN, 1977), como já foi citado, na qual não há diálogo entre as diferentes disciplinas, não há uma intencionalidade de se buscar uma interação entre os diversos conhecimentos próprios de cada uma delas.

Com isso, ocorre uma fragmentação do conhecimento, na qual vai ficando a cargo do estudante fazer as mediações necessárias para uma compreensão da totalidade, tarefa que consideramos ser desigual do ponto de

vista do amadurecimento intelectual do discente, levando-o a arcar sozinho com responsabilização do fracasso escolar, fato que pode ser muito observado em escolas públicas devido à frequência com que ocorre, infelizmente.

Uma possibilidade de avanço em relação à fragmentação do conhecimento e às críticas ao *currículo coleção* pode ser o trabalho interdisciplinar. Por intermédio dele, podemos compreender que a “[...] interdisciplinaridade é fundamentalmente um processo e uma filosofia de trabalho que entra em ação na hora de enfrentar os problemas e questões que preocupam em cada sociedade.” (SANTOMÉ, 1998, p. 65).

De maneira semelhante, podemos afirmar que a relevância em trabalhar interdisciplinarmente tem de ter como foco a visão de que

A interdisciplinaridade é um objetivo nunca completamente alcançado e por isso deve ser permanentemente buscado. Não é apenas uma proposta teórica, mas sobretudo uma prática. Sua perfectibilidade é realizada na prática; na medida em que são feitas experiências reais de trabalho em equipe, exercitam-se suas possibilidades, problemas e limitações. É uma condição necessária para a pesquisa e a criação de modelos mais explicativos desta realidade tão complexa e difícil de abranger. (SANTOMÉ, 1998, p. 66-67).

Porém, conforme se depreende das palavras do autor, o trabalho interdisciplinar é uma tarefa bastante difícil porque muitas vezes os professores têm problemas de relacionamento, diferentes visões de mundo, de como realizar seu trabalho, de sociedade e, conseqüentemente, de educação.

Tomando como base os estudos de Michael Apple (2006), Santomé considera que

É preciso, além de analisar o conhecimento selecionado, ver a que interesses ele serve, que linha científica representa etc., analisando também as ausências temáticas, os temas ou parcelas da realidade que são ocultados, pretendendo que não existam. Também se ensina através daquilo que se oculta. (SANTOMÉ, 1998, p. 105).

Assim sendo, concordamos com o autor ao compreender que não há ingenuidade no processo de seleção de conteúdos, pois é um campo em constante disputa e tensionamentos.

Para Sacristán (2013), o currículo desempenha uma dupla função: por um lado organiza e unifica o ensinar e o aprender e, ao mesmo tempo, é o instrumento que delimita as fronteiras ao separar, limitar o conhecimento em disciplinas. O currículo também ordena o tempo escolar ao determinar os conteúdos que serão trabalhados de acordo com o nível em que o estudante se encontra, ou seja, com o ano/série em que o estudante estiver cursando na escola.

Nessa perspectiva, o currículo estabelece o que servirá de parâmetro para determinar o que será considerado sucesso ou fracasso.

Vários autores (2012) defendem uma concepção de *Currículo Ampliado*. Por analogia, “[...] o currículo escolar representaria o percurso do homem no seu processo de apreensão do conhecimento científico selecionado pela escola: seu projeto de escolarização” (2012, p. 28-29).

Para esses autores, “[...] a função social do currículo é ordenar a reflexão pedagógica do aluno de forma a pensar a realidade social desenvolvendo determinada lógica”, e entendem que a escola se apropria do conhecimento científico e com isso desenvolve meios pedagógicos de fazer com que o estudante apreenda tal conhecimento. Contudo, para que tal fim seja atingido, deve desenvolver formas metodológicas, o que se configura como um desafio para o professorado.

No próximo tópico, trataremos da Educação em uma perspectiva crítica.

## **4.5 Concepção Crítica de Educação**

Para a constituição desse trabalho, consideramos que a Pedagogia Histórico-Crítica se encaixa com os propósitos dessa pesquisa por se tratar de uma concepção pedagógica que se preocupa em desmistificar a realidade social em busca de transformações. A seguir, faremos uma breve contextualização histórica do processo de elaboração dessa proposta.

Conforme já explicado anteriormente, a Pedagogia Histórico-Crítica foi elaborada por Dermeval Saviani em um contexto conturbado, de lutas e

repressões, pois se tratava do tempo em que o Brasil passava por uma ditadura militar, entre os anos 1964 e 1985, e “[...] o golpe político-militar de 31 de março de 1964 deu início ao mais longo período de governo ditatorial da história do Brasil” (MOTA e LOPEZ, 2015, p. 777).

Nesse espaço de tempo, o país esteve sob o comando militar e passou por 5 presidentes, a saber: Castelo Branco, de abril de 1964 a março de 1967; em seguida, Costa e Silva, até agosto de 1969; após, G. Médici, até março de 1974 (considerados os anos mais duros, de chumbo ); Geisel, até março de 1979; e Figueiredo, até março de 1985. Nesses tempos de repressão às liberdades, ocorreram vários Atos Institucionais - AI, sendo os mais conhecidos o AI - 1, de 9 de abril de 1964; o AI - 2, de 1965; o AI - 3, de fevereiro de 1966; no mesmo ano, no mês de dezembro de 1966, o governo militar decreta o AI - 4; e em 1968, o AI - 5, o mais severo de todos, que fechou o Congresso Nacional, suspendeu as garantias constitucionais e impôs pesada censura a todo tipo de manifestação no país. Esses atos foram fundamentais para que os militares conseguissem governar de forma autoritária (MOTA e LOPEZ, 2015).

Podemos afirmar que se tratou de um momento histórico para o Brasil, entretanto, permeado por contradições nas quais aconteceram avanços em meio a uma série de retrocessos. Retrocessos relacionados, entre tantos, ao cerceamento da liberdade de expressão, artística, cultural, acadêmica. E alguns avanços se deram no sentido de unificar e fortalecer o movimento sindical, com a criação de associações de professores, já que os sindicatos estavam proibidos.

Saviani (2008), por seu lado, faz questão de destacar datas importantes da história da Educação. Dentre estas, a criação da Confederação de Professores do Brasil (CPB) em 1970, que anos mais tarde, em 1989, no Congresso da Entidade, passou a se chamar Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), que teve e ainda tem papel destacado na luta pela qualidade da Educação em nosso país.

Outro relevante marco se deu em 1978, com a criação da Federação de Servidores das Associações de Servidores das Universidades Públicas



(FASUBRA), que “[...] surgiu por iniciativa informal do MEC, com o propósito de contrabalancear o peso do movimento docente” (SAVIANI, 2008, p. 403).

Em 1981, foi fundada a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES), com a participação de 67 associações de professores do Brasil. Em 1984, ANDES e FASUBRA protagonizaram uma greve em conjunto, que durou 79 dias. (SAVIANI, 2008).

No âmbito acadêmico, Saviani (2008) destaca a inauguração da Associação Nacional de Educação – ANDE, em 1979, a fundação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, em 1977, e em 1978, a criação do Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES.

A ANPED, CEDES e ANDE deram início à organização das Conferências Brasileiras de Educação – CBE responsáveis por fomentar profícuas e necessárias reflexões acerca da pedagogia hegemônica na época, a pedagogia tradicional. Em um primeiro momento, se preocuparam em denunciar, criticar; e, em seguida, começaram a propor alternativas para os problemas da Educação.

Paralelamente, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE e a Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior - ANDES, buscaram mobilizar os professores com o objetivo de lutar por melhores condições de trabalho. Assim, “[...] a década de 1980 foi marcada por um vigoroso movimento organizativo-sindical envolvendo os professores dos três graus de ensino”. (SAVIANI, 2008, p. 404).

No campo acadêmico, “[...] a década de 1980 foi caracterizada, também, por significativa ampliação da produção acadêmico-científica, amplamente divulgada por cerca de sessenta revistas de educação surgidas nesse período” (SAVIANI, 2008, p. 407), além da publicação de muitos livros.

Com esse considerável incremento, a Educação passou a receber o reconhecimento de importantes entidades científicas, como a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - SBPC; o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq; a Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes; e a Financiadora de Estudos e Projetos - Finep<sup>27</sup> (SAVIANI, 2008).

Na década de 1980, a partir das Conferências de Educação, Saviani (2008) destaca que se fazia urgente a necessidade de organizar uma proposta pedagógica de oposição, pois havia uma aversão crescente ao regime militar. Exemplo claro se deu na Conferência Brasileira de Educação - CBE, de 1980, quando o Prof. Saviani fez uma palestra de grande repercussão, que depois virou artigo, intitulado *Escola e Democracia ou a teoria da curvatura da vara*, que mais tarde foi publicado em livro, com grande sucesso no meio acadêmico e educacional.

Todos esses movimentos foram muito importantes para o processo de discussão e reflexão acerca do cenário educacional nas décadas de 1970 a 1990, com debates acerca da Pedagogia Tradicional, denunciando seu caráter conservador e reprodutor de condicionantes sociais.

Sendo assim, na tentativa de dar uma resposta às inquietações na área, Saviani desenvolveu o que inicialmente chamou de *pedagogia dialética*. Porém, segundo o próprio autor, esse nome não parecia o mais adequado, uma vez que havia um problema de ambiguidade na compreensão do significado de “dialética”, entendida de forma idealista por Hegel (SAVIANI, 2008). Deste modo, em 1984, Saviani denomina de Pedagogia Histórico-Crítica, entendendo que o histórico traduzia a apreensão do movimento histórico que se desenvolve dialeticamente em suas contradições.

Para Saviani (2005), a educação é entendida como um fenômeno próprio dos seres humanos, tendo como centralidade o trabalho. Esse fato diferencia os seres humanos dos animais, pois se constitui como uma ação intencional do homem sobre a natureza, que a modifica, transformando-a e criando o mundo humano, ou seja, o mundo da cultura, da mesma forma que é modificado por ela.

---

<sup>27</sup> É uma empresa pública brasileira de fomento à ciência, tecnologia e inovação em empresas, universidades, institutos tecnológicos e outras instituições públicas ou privadas.

A Pedagogia Histórico-Crítica entende que o homem não se faz homem naturalmente, pois não nasce sabendo ser homem, nem sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. “[...] Para saber, pensar, sentir, para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo” (Saviani, 2005, p. 7), ou seja, o ser humano necessita se apropriar da cultura humana e muito desta acontece por intermédio da escola. Por trabalho educativo o autor discorre que:

[...] é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para eles se tornarem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2005, p. 13).

Corroborar-se com essa compreensão o entendimento de que o desenvolvimento da humanidade acontece por um processo histórico no qual o gênero humano vai sintetizando um conjunto de elementos e significações sociais que se acumulam de geração para geração, o que não acontece com as outras espécies animais. “[...] essa acumulação diz respeito ao próprio desenvolvimento da cultura, cuja dinâmica exige a apropriação-objetivação de cada indivíduo daquilo que o gênero produziu, posto que tal acervo cultural não se encontra no código genético da espécie” (GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019, p. 50-51).

A partir desses apontamentos, entendemos que o trabalho educativo assume o papel central na organização curricular em uma perspectiva crítica. E aqui há um desafio, que é de estabelecer o que é fundamental, essencial a ser ensinado. Saviani nos ajuda a pensar sobre isso quando traz uma definição do que considera importante, tornando fundamental a distinção:

[...] entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório. Aqui me parece de grande importância, em pedagogia, a noção de “clássico”. O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou

como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico. (SAVIANI, 2000, p. 18)

Com base no trecho acima, podemos pensar quais tipos de conhecimentos, quais conteúdos podem ser considerados clássicos ao ponto de serem selecionados para entrar em uma organização curricular.

A escola, ao longo da história humana, se tornou a forma principal e dominante de educação (SAVIANI, 2013). Na compreensão da Pedagogia Histórico-Crítica, a instituição escolar tem o papel de socializar e proporcionar o acesso ao conhecimento que foi sistematizado ao longo do processo histórico de evolução da espécie humana. Ela deve dar acesso ao conhecimento construído pelo ser humano, que foi produzido no decorrer da sua existência, de acordo com as suas necessidades de sobrevivência e organizado de acordo com as características culturais de cada povo, comunidade e região. Toma centralidade no processo histórico por ofertar o saber metódico, sistemático, científico, elaborado, que passa a predominar sobre o saber espontâneo, “natural”, assistemático, resultando daí a especificidade da educação. Portanto, “a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; a cultura erudita e não à cultura popular” (SAVIANI, 2013, p.14).

Essa compreensão pedagógica possui como base epistemológica o marxismo, a partir do materialismo histórico-dialético. Assim Saviani procurou elaborar o significado de práxis a partir da contribuição de Sánchez Vázquez (1968). Nesse sentido teoria e prática são indissociáveis, pois “teoria desvinculada da prática se configura como contemplação, a prática desvinculada da teoria é puro espontaneísmo... é fazer pelo fazer” (SAVIANI, 2013, p. 120). E complementa “a prática, para desenvolver-se e produzir suas consequências, necessita da teoria e precisa ser por ela iluminada.” (SAVIANI, 2013, p. 120). Com isso, o autor dá muita importância à relação entre teoria e prática.

A prática é o ponto de partida e o ponto de chegada, pois no processo do conhecimento se passa da síntese à análise pela mediação da análise ou

passa-se do empírico ao concreto pela mediação do abstrato, entendendo o concreto como a síntese de múltiplas determinações (NETO, 2011).

Saviani (2000) apresenta uma sistematização metodológica da Pedagogia Histórico-Crítica na qual fica bastante evidente como a prática, o contato direto com a realidade é ressaltada. O autor defende a seguinte configuração: 1. Prática social inicial: é o momento da síntese. A compreensão das posições dos sujeitos diante dos conteúdos. O que os estudantes já sabem; 2. Problematização: a identificação dos principais problemas postos pela prática social. Assim, deve-se analisar, questionar, refletir a realidade; 3. Instrumentalização: apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários para que os problemas identificados na prática social sejam compreendidos e resolvidos. O conhecimento sistematizado é colocado à disposição. Há a comparação entre conhecimentos cotidianos e conhecimentos científicos; 4. Catarse: momento da expressão elaborada, da nova forma de entendimento da prática social a que se sucedeu. Síntese do cotidiano e do científico, do teórico e do prático, o que resulta em uma nova posição; 5. Prática social final, é o Ponto de Chegada. Após perpassar a compreensão da prática inicial, a problematização, instrumentalização e catarse, os estudantes chegam a uma compreensão ascendida ao nível sintético. Nesta etapa, espera-se nova postura prática e novas atitudes em relação ao conteúdo (SAVIANI, 2000).

A partir dessa sistematização, se faz importante destacar que esse movimento didático não está relacionado à lógica formal, estanque, pois é dialético. A respeito disso, Saviani tece o seguinte posicionamento:

Não se trata de uma sequência lógica ou cronológica; é uma sequência dialética. Portanto, não se age primeiro, depois se reflete e se estuda, em seguida se reorganiza a ação para, por fim, agir novamente. Trata-se de um processo em que esses elementos se interpenetram desenrolando o fio da existência humana na sua totalidade. (SAVIANI, 2015, p. 38-39).

Essa crítica também foi realizada no que tange à forma como Gasparin (2012) interpretou essa sistematização como sendo um esquema formal na qual há o engessamento de todo o “[...] caracter de dialeticidade,

processualidade, contradição e determinações recíprocas daquilo que se caracteriza como uma totalidade de elementos e momentos constitutivos da organização e do agir didático” (GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019, p.122). Importa trazer esses posicionamentos a fim de situar o leitor.

Por fim, Saviani compreende a *Pedagogia* enquanto uma prática docente comprometida com o processo de ensino e aprendizagem que busca corresponder à “[...] exigência de uma análise do problema educacional que desse conta de seu caráter contraditório (...) alterando-a e possibilitando sua articulação com os interesses populares em transformar a sociedade” (SAVIANI, 2013, p. 61).

Por sua vez, compreende o *Histórico* enquanto uma Teoria do movimento da realidade, isto é, a teoria que busca captar o movimento objetivo do processo histórico” (SAVIANI, 2013, p. 76), que procura pela apreensão do momento histórico que se desenvolve dialeticamente em suas contradições” (SAVIANI, 2013, p. 119).

E a *Crítica* enquanto o caráter crítico de articulação com as condicionantes sociais. Exige, por parte de quem se alinha a ela, um posicionamento diante da luta de classes.

Na mesma perspectiva crítica de Educação, em contraposição à pedagogia tradicional, Mézáros (2005, p. 45), aponta que “[...] uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou ‘consenso’ quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados”.

A escola tem cumprido esse papel muito bem ao não se preocupar em contestar, problematizar os conteúdos abordados em sala, ficando assim, restritos ao conhecimento do senso comum. Sem dúvida, uma questão se faz importante: uma escola que se propõe a legitimar e reforçar o senso comum, na realidade está fazendo um grande serviço em prol do fortalecimento do modelo atual de sociedade, tão injusto, preconceituoso, machista, homofóbico, discriminador.

Nessa direção, Pistrak (2011) defende que a escola não deve reforçar o *status quo* existente e deve realizar um trabalho pedagógico que busque a superação da forma de organização da sociedade atual. Assim, o autor acredita que “[...] sem teoria pedagógica revolucionária, não poderá haver prática pedagógica revolucionária” (2011, p. 24). Trata-se de mais um autor a defender a aliança entre teoria e prática.

Corroborando com as ideias críticas, Freitas (2008) considera que é preciso superar as formas didáticas da escola capitalista e a sua própria organização, e para isso, exige-se que seja colocado em prática um projeto histórico que permita visualizar a direção da própria superação.

Nessa perspectiva, é fundamental que os professores e pesquisadores assumam um compromisso político na qual pesquisas e teorias do currículo devam deitar suas raízes em uma teoria de justiça econômica e social, pois as práticas e pensamentos do senso comum colaboram com a existência de uma ideologia dominante (APPLE, 2006).

Mészáros (2005, p. 27) alerta ao chamar a atenção para o fato de que “[...] é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente”. Por essa razão, propõe uma radical mudança estrutural. O autor ainda questiona para que serve o sistema educacional – mais ainda, quando público -, se não for para lutar contra a alienação?

Gadotti (2012) propõe uma pedagogia que denominou de “*pedagogia do conflito*”, na qual o autor faz uma interessante reflexão acerca da pedagogia tradicional e a educação, com seu viés nada neutro:

É ilusão da *pedagogia tradicional* sustentar que a educação pode se desvincular do *poder*, da ideologia, que é possível uma educação neutra, que só a educação neutra ou desinteressada é a “verdadeira” educação. A pedagogia do conflito, portanto, pretende mostrar que não existe uma educação neutra e que toda a vez que o educador evita a questão política da educação, a vinculação entre o ato político e o ato educativo, está defendendo uma certa política, camuflando ingenuamente ou consciente, essa vinculação. Partimos da hipótese de que toda a educação, numa sociedade de classes, é uma educação de classe, ou mais precisamente, da classe dominante, da classe economicamente dominante [...]. (GADOTTI, 2012, p. 78 – 79).

Gadotti (2012, p. 55) ainda defende que a educação deve estar comprometida com um processo crítico de compreensão da realidade e, para que isso ocorra, “[...] é preciso ir para além das aparências, atrás das máscaras e das ilusões [...]”. E assim sendo, mostra-se relevante ir na direção contrária ao preconizado por uma educação dominante, do colonizador para que possa haver uma conscientização para além das aparências, por parte dos estudantes universitários.

Afeito a essas considerações, o autor considera que:

Parece-me que a missão da universidade em face da educação, da escola, consiste em tornar-se um local onde essa crítica e essa conscientização possam ter lugar, onde se leva a sério a questão da educação, tema central da filosofia da educação, como questão, em vez de dar simplesmente “soluções. (GADOTTI, 2012, p. 56).

Acreditamos que o curso de formação inicial, em nível de graduação, é apenas um entre muitos outros imersos em um processo crítico mais apurado, com mais qualidade e/ou profundidade. Desta maneira, concordamos com Gadotti (2012, p. 55) quando este afirma que a “[...] leitura crítica da educação é essencial para a formação dos estudantes tendo em vista a sua profissão, mas também lhes compete continuar essa crítica fora da universidade, nos meios onde eles possam intervir”.

Partindo dessa perspectiva, defendemos uma formação para a vida, ou seja, que o processo formativo não se esgote no tempo em que o graduando esteve na universidade, pois o período formativo deve possibilitá-lo a questionar e refletir sobre o ser humano, a escola, a sociedade. Logo, acreditamos que isso será levado para toda a sua esfera de vida, em mobilizações e lutas em defesa da educação pública, laica e de qualidade, como também à defesa de uma sociedade justa, onde todos possam usufruir dos bens que são produzidos pelos homens, sem concentrações de renda.

Os quatro eixos teóricos tratados aqui têm como importância a fundamentação teórica para analisarmos os dados coletados nessa pesquisa. Dessa forma, no capítulo a seguir trataremos dessa análise.



## 5. A EXPERIÊNCIA DO PIBID ED. FÍSICA DA UNB NA VOZ DOS INTERLOCUTORES

Primeiramente, consideramos importante fazer alguns apontamentos em relação ao Currículo de licenciatura da instituição pesquisada, como veremos a seguir.

Porém antes, faz-se relevante rememorar que o autor desta tese utilizou-se de nomes de jogadores/jogadoras famosos/as de seu time de futebol (Corinthians) a fim de manter os participantes com quem conversou para a sua pesquisa no anonimato.

### 5.1 Currículo da FEF

Tomaremos como referência o Currículo Prescrito (SACRISTÁN, 2000) porque [...] o currículo escrito nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações; constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização (GOODSON, 1995, p. 21).

Em busca de compreender melhor o processo formativo a partir do currículo, levaremos em conta pontos propostos por uma “*radiografia de uma estrutura curricular*”<sup>28</sup>.

O Currículo que estava em vigência no período em que foi realizada a primeira fase do PIBID na FEF/UnB foi o currículo construído a partir da resolução CFE 03, de 1987, que teve vigência até o segundo semestre do ano 2011, sendo que, no primeiro semestre de 2012, entrou em vigor um novo currículo, já com a separação entre os cursos de licenciatura e bacharelado,

---

<sup>28</sup> A radiografia de uma estrutura curricular elaborada e proposta pela professora Lívia Borges é um roteiro para avaliação de currículos de cursos educacionais proposto na disciplina “Currículo da Formação Docente”, ofertada no primeiro semestre de 2017, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – PPGE/UnB.

com duas entradas distintas, na qual o estudante já optava pelo curso ao se inscrever no processo seletivo.

Resgatando um pouco da história, a construção do “currículo antigo” aconteceu da seguinte forma: no dia 03 de agosto de 1989 o então reitor, Cristovam Buarque<sup>29</sup>, chancelou a resolução do Conselho Universitário nº 10/89, que aprovou a reestruturação curricular do curso de Educação Física, em substituição ao “currículo mínimo”. O então novo currículo teve como fundamentação a Resolução CFE nº 03/87.

Ao contrário do currículo antecessor, essa nova proposta de currículo não estava mais baseada em uma quantidade mínima de disciplinas, e sim em quatro áreas do conhecimento, quais sejam: a) conhecimento filosófico; b) conhecimento do ser humano; c) conhecimento da sociedade; e d) conhecimento técnico.

O novo currículo ficou com carga horária mínima de 2.880 horas, que tinha como período mínimo de quatro anos (8 semestres) e o máximo de sete anos (14 semestres) para serem cursados. Para a integralização do curso, era necessário que o estudante fosse aprovado em, no mínimo, 192<sup>30</sup> créditos.

O documento curricular defendia a formação do professor de EF para atuação tanto no campo escolar, quanto no campo não escolar. Nesse ínterim, demarcou que o campo não escolar está associado ao professor de ginástica, recreação, esportes, academias, clubes, hotéis, centros comunitários, condomínios, associações recreativas, empresas, entre outros. Como público alvo, sugere crianças, jovens, adultos, idosos, gestantes, sedentários, portadores de deficiências<sup>31</sup> etc. E o campo escolar, refere-se à *pré-escola*, *1º*, *2º* e *3º graus*<sup>32</sup>, ensino regular e especial para crianças, jovens e adultos em instituições públicas e privadas.

---

<sup>29</sup> Além do cargo de reitor da UnB exercido entre 1985 e 1989, foi governador do Distrito Federal, de 1995 a 1998, senador e Ministro da Educação em 2003. Fonte: <http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/cristovam-ricardo-cavalcanti-buarque>. Acesso em 22/05/2019.

<sup>30</sup> Cada crédito corresponde a 15 horas.

<sup>31</sup> Esse termo foi substituído por “Pessoas com Deficiência – PcD”, a partir da PORTARIA SEDH Nº 2.344, DE 3 DE NOVEMBRO DE 2010.

<sup>32</sup> Esses termos foram substituídos por Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior, respectivamente, com a Lei de Diretrizes de Bases da Educação – LDB, lei nº 9394, de 1996.

O fluxograma do curso estava organizado em 8 semestres, com 27 (vinte e sete) disciplinas obrigatórias, em um total de 118 créditos obrigatórios. Sendo que o restante deveria ser complementado com créditos de disciplinas optativas e de disciplinas módulo-livre.

No primeiro semestre, estavam previstas 4 disciplinas, sendo elas: a) anatomia humana (4 créditos); b) metodologia da ginástica (6 créditos); c) Formação Rítmica do Movimento (4 créditos); e Fundamentos da Educação Física (4 créditos), o que totalizava 18 créditos obrigatórios. Em todos os semestres, havia disciplinas pré-requisitos para outras. No caso desse primeiro semestre, a disciplina Anatomia Humana era pré-requisito para as disciplinas Cinesiologia (4º semestre), Fisiologia do Exercício 1 (2º semestre) e Medidas em E.F. (3º semestre). E a disciplina Metodologia era pré-requisito para as demais metodologias do curso.

O segundo semestre também havia 4 disciplinas obrigatórias, a saber: a) Fisiologia do Exercício 1 (6 créditos e pré-requisito para Fisiologia do Exercício 2); b) Metodologia do atletismo (4 créditos e pré-requisito para Prática de Ensino 1 – 7º semestre); c) Fundamentos do desenvolvimento e aprendizagem (6 créditos e pré-requisito para Aprendizagem Perceptivo Motora – 6º semestre); e d) Recreação e Lazer 1 (4 créditos). O total de créditos obrigatórios nesse período era 20.

No terceiro período/semestre também estavam previstos 20 créditos obrigatórios, sendo as disciplinas: a) Fisiologia do Exercício 1 (4 créditos); b) Medidas em Educação Física (4 créditos); c) Pesquisa em Educação Física (4 créditos); d) Prevenção de Acidentes, Higiene das Atividades Físicas (4 créditos); e por fim, e) Metodologia da Ginástica Artística (4 créditos e pré-requisito para Prática de Ensino 1 – 7º semestre).

No quarto semestre, estavam previstas: a) Cinesiologia 1 (4 créditos); b) Introdução a Aprendizagem Motora (4 créditos); c) Metodologia do Handebol (4 créditos e pré-requisito para Prática de Ensino 1 – 7º semestre); e d) Psicologia da Educação (4 créditos), totalizando 16 créditos obrigatórios.

No quinto semestre, tínhamos: a) Crescimento e Desenvolvimento Motor (4 créditos); b) Didática Fundamental (4 créditos e pré-requisito para a disciplina Didática da E.F. – 6º semestre); c) Metodologia do Voleibol e pré-requisito para Prática de Ensino 1 – 7º semestre); e d) Organização da Educação Brasileira (4 créditos), em um total de 16 créditos obrigatórios.

Ressalta-se que a disciplina *Didática Fundamental* era ofertada e, portanto, cursada no curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação, o que configurava uma ótima oportunidade de ampliar o conhecimento a partir da vivência em outro curso.

O sexto semestre ficou organizado da seguinte forma: a) Metodologia do Basquetebol (4 créditos e pré-requisito para Prática de Ensino 1 – 7º semestre); b) Didática da E.F. (4 créditos); c) Administração Desportiva (4 créditos); e finalmente, d) Aprendizagem Perspectivo-Motora (4 créditos), o que totalizava 16 créditos obrigatórios.

E nos dois últimos semestres, o 7º e o 8º, havia apenas 1 disciplina obrigatória para cada um deles, ou seja, a Prática de Ensino em E.F. 1 e a Prática de Ensino em E.F. 2, respectivamente, ambas com 6 créditos. Para que a disciplina Prática de Ensino 1 pudesse ser cursada, era necessário ter obtido aprovação nas seis Metodologias (da ginástica, da ginástica artística, atletismo, basquetebol, voleibol e handebol), além de Didática da E.F, que por sua vez só podia ser cursada após aprovação em Didática Fundamental. E a disciplina Prática de Ensino 2 possuía somente a Prática de Ensino 1 como pré-requisito.

A partir dessa exposição geral, é possível constatar que o currículo era formado por um conjunto de disciplinas na qual muitas possuíam disciplinas pré-requisitos para poderem ser cursadas. Destacamos as Práticas de Ensino (1 e 2) que estavam previstas para os dois últimos semestres. Nessa configuração, podemos afirmar que havia uma concepção que privilegiava a aquisição, internalização, previamente, da teoria, para só depois encarar a prática, o que em nossa compreensão caracteriza uma hierarquização da teoria sobre a prática.

Essa configuração de currículo foi chamada por Tardif (2013) de “modelo aplicacionista do conhecimento”, no qual, primeiramente, os alunos cursam um certo número de disciplinas e só depois vão aplicar esse conhecimento na prática. A esse respeito, o referido autor tece a seguinte crítica:

[...] no modelo aplicacionista, o conhecer e o fazer são dissociados e tratados separadamente em unidades de formação distintas e separadas. Além disso, o fazer está subordinado temporal e logicamente ao conhecer, pois ensina-se aos alunos dos cursos de formação de professores que, para fazer bem feito, eles devem conhecer bem e em seguida aplicar seu conhecimento ao fazer. (TARDIF, 2013, p. 272).

Com isso, concordamos com o autor e observamos certo distanciamento entre a teoria e a prática no currículo analisado, pois a organização curricular impossibilitava que as duas fossem tratadas com o mesmo grau de importância simultaneamente, configurando uma unidade teoria-prática.

O Currículo antigo foi denominado de “Novo Currículo Pleno” e já estava sendo aplicado em caráter experimental desde o primeiro semestre de 1988, pois havia sido aprovado na Congregação de Carreira do Curso – CCCG/FS, ligado à época à Faculdade de Saúde, já que nesse período ainda não havia a Faculdade de Educação Física, o que só foi ocorrer anos mais tarde. Assim sendo, o curso de graduação em Educação Física estava consignado ao Departamento de Educação Física e vinculado à Faculdade de Saúde – FS/UnB.

Em relação ao tipo de egressos que a FEF se propunha formar, destacamos que:

O departamento de Educação Física da Universidade de Brasília, no seu curso de licenciatura, tem como meta a formação de educadores para o campo da Educação Física Escolar e Não Escolar, dando prioridade à escola pública brasileira de 1. 2. e 3. graus, em especial à do Distrito Federal, comprometendo-se a capacitar o futuro educador para:

O exercício permanente e significativo do conhecimento da realidade educacional no qual a Educação Física se insere, apoiado na realidade social concreta, em sua dinâmica política e cultural, a fim de

criar e re-criar referências teórico-práticos sobre o corpo, o movimento, o jogo, o esporte e a sua pedagogia, possibilitando-lhe a formação de um pensamento ético, participativo, comunitário e reflexivo. (FEF, 1989, p.2).

Constata-se que o documento curricular expressa uma preocupação com a formação crítica do professor de Educação Física, priorizando, em alguns aspectos, as questões sócio-culturais. E são complementadas quando expressa em uma das diretrizes pedagógicas que o educador deve estar “[...] comprometido politicamente com as causas nacionais e em especial com as causas do Distrito Federal” (FEF, 1989, p. 02).

Além disso, podemos destacar uma preocupação com a palavra “*democracia*”, que é repetida algumas vezes no documento, como é o caso da seção “Diretrizes de Ação na Organização do Currículo”, em que estabelece “[...] orientar as ações docentes no exercício democrático, respeitando o princípio pedagógico da horizontalidade e criando espaço para a participação dos estudantes universitários, co-responsabilizando-os pelas decisões [...]”.

Muito interessante estabelecer em documento o princípio da não hierarquização das relações humanas entre os atores constituintes da universidade, deixando claro o respeito ao corpo discente e valorizando-o enquanto sujeitos ativos dos processos de planejamento, execução e avaliação.

Outro ponto que chamou nossa atenção foi concernente ao que está posto nos “Objetivos Gerais dos Programas de Ensino”, no qual, a partir de uma concepção de educação humanista, deveria ser proporcionado ao futuro professor “[...] habilidades que lhe permita investigar a realidade objetiva, discuti-la por meio de um processo sistematizado e comprometido com essa realidade” (FEF, 1989, p.03).

Entendemos por meio do trecho que destacamos que há uma preocupação com uma formação crítica, que busque mudanças, transformações da realidade encontrada pelos futuros professores, o que consideramos perfeitamente cabíveis frente ao contexto que se passava nos anos finais da década de 1980.

Afinal de contas, o nosso país acabava de passar por um período ditatorial, iniciado por meio de um golpe político-militar, ocorrido em 31 de março de 1964, sob o lema “Segurança e Desenvolvimento” e apoiado pelo governo norteamericano, no qual foram interrompidas as reformas estruturais (que estavam “na ordem do dia” no governo de João Goulart), as liberdades democráticas e a busca da efetivação de uma política externa independente da dominação americana, uma vez que as críticas ao imperialismo americano cresciam no governo que antecedeu o golpe (MOTA; LOPEZ, 2015).

Esse movimento contou com a participação de “[...] latifundiários do Nordeste e Sudeste, lideranças das Forças Armadas e do empresariado industrial, magnatas do capital financeiro [...] e setores das classes médias asfixiadas pela inflação” (MOTA; LOPEZ, 2015, p. 779). O golpe durou até 1985, cerceou as liberdades individuais e promoveu repressões a diferentes grupos civis.

Com o fim da ditadura, ocorreu um processo de abertura política e a retomada da democracia no Brasil. Com isso, várias reflexões são realizadas, a ponto de se questionar sobre: qual é o papel da escola? Qual é a responsabilidade dos educadores na formação dos estudantes? Quais são os objetivos da Educação Física?

Dessa forma, a preocupação expressa no currículo acerca de uma formação com características de cunho crítico nos dá indícios de que o documento teve uma concepção crítica e que estava em consonância com as preocupações da época pós-ditadura, de acordo com o que Silva (2014) preconiza ao defender uma concepção crítica de currículo como uma forma de se opor à manutenção do *status quo*.

Nessa pesquisa, afiliamo-nos a uma concepção crítica de currículo em contraposição a uma concepção tradicional, pois, na acepção de Silva (2014, p. 30), “[...] as teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical”.

Com isso, defendemos um currículo de formação profissional que não se esgote em saberes (TARDIF, 2013) de cunho estritamente técnico, que tragam qualquer tipo de conformismo, adaptação, e sim, saberes que possam

instrumentalizar os estudantes a terem um pensamento autônomo e crítico em relação à realidade, que tenham elementos que possam possibilitar uma compreensão da realidade para além das aparências.

Na época da aprovação do Currículo baseado na resolução CFE 03/87, o corpo docente da faculdade era composto por vinte e seis professores, sendo oito mestres, nove mestrandos e dois doutorandos. Segundo o documento, esse novo currículo foi elaborado com a participação do corpo docente e discente, durante várias reuniões realizadas para tal.

Nesse movimento, torna-se perceptível que o PPC expressa preocupação com a qualificação dos professores ao afirmar que os docentes estão “[...] procurando cursos de mestrado, recentes dentro da Educação Física, ou mesmo os cursos de doutorado. Todos estão trabalhando para transmitir esses novos conteúdos necessários para uma boa atuação no novo currículo da EDF” (UnB, 1989, p. 1).

Com a adesão da FEF ao REUNI<sup>33</sup>, em 2011 ocorreu a divisão do curso, o que teve como consequência a criação do curso de bacharelado e a reformulação do curso de licenciatura. Deste modo, teve um aumento significativo de estudantes, pois até 2011, ingressavam 45 novos estudantes por semestre e, a partir da divisão do curso, o ingresso saltou para 100 novos estudantes por período.

Nesse sentido, avaliamos ter sido de salutar importância a adesão da FEF/UnB ao REUNI, pois o quantitativo do corpo docente da Faculdade aumentou com a disponibilização de 15 (quinze) novas vagas para o concurso de professores. Em 2019, a título de exemplificar, a FEF/UnB possui 45 professores efetivos<sup>34</sup>.

---

<sup>33</sup> Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.

<sup>34</sup> Informação disponível em: [http://www.fef.unb.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=6&Itemid=674](http://www.fef.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6&Itemid=674). Acessado em 15/05/2019.



## 5.2 Estrutura e Organização do PIBID

O Pibid Educação Física foi desenvolvido em 4 (quatro) escolas públicas da Secretaria de Educação do Distrito Federal – SEDF, sendo 2 (duas) urbanas e 2 (duas) de zona rural. O critério de escolha seguiu uma determinação da Capes, qual seja, a de ter escolas com boa nota no IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – e com baixa nota nesse mesmo índice. As características das escolas podem ser observadas no quadro a seguir:

Quadro nº10: Características das escolas atendidas pelo Pibid EF.

Escolas	Tipo	Modalidade	Anos Ofertados
1	Rural	Escola Classe	Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 1º ao 5º ano.
2	Rural	Escola Classe	Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 1º ao 5º ano.
3	Urbana	CEF	Anos Finais do Ensino Fundamental, 6º ao 9º ano.
4	Urbana	CEF	Anos Finais do Ensino Fundamental, 6º ao 9º ano.

Quadro elaborado pelo autor a partir da entrevista realizada com o ex coordenador PIBID FEF.

A partir do quadro, podemos constatar o equilíbrio entre escolas rurais e urbanas, o que, segundo o prof. Neto (ex-coordenador do subprojeto Educação Física da UnB), possibilitou uma agradável diversidade de situações e experiências que gerou bons debates e aprendizados coletivos nas reuniões de planejamentos e de avaliações.

O prof. Neto também destacou a forma com a qual organizou o trabalho pedagógico, que de acordo com ele, foi dividido em dois eixos: o primeiro

denominado de “*imersão na realidade escolar*” e o segundo de “*intervenção pedagógica*”.

O primeiro eixo tinha como meta a inserção gradual dos licenciandos no ambiente escolar, com o acompanhamento do professor supervisor à escola. Sendo assim, os estudantes foram orientados a participar do máximo de espaços dentro da escola, como as reuniões de coordenação pedagógica, reuniões de conselho de classe, recreio etc. O ponto central nessa etapa é que o estudante tenha o maior envolvimento possível com as ações e atividades desenvolvidas nas escolas. Espaços esses que, muitas vezes, não estariam disponíveis durante o Estágio Supervisionado, por alguns motivos, como a carga horária, por exemplo.

A participação do bolsista de graduação no ambiente escolar foi organizada em três fases:

**Observação Diagnóstica:** que teve como objetivo familiarizar o estudante com a realidade escolar e os métodos didáticos utilizados pelos professores;

**Regência Participativa.** Objetivo: possibilitar a experimentação orientada de estratégias didáticas diversas para o desenvolvimento de percepções e competências;

**Regência Supervisionada:** focada na possibilidade da vivência integral do processo educacional (do planejamento até a avaliação).

Em relação à regência ou momento de “*intervenção pedagógica*”, os pibidianos deveriam escolher uma temática de intervenção entre 3 (três) possibilidades, quais sejam:

**Programa Esportivo:** ação com característica educativa, envolvendo o esporte, organizado coletivamente na forma de oficinas;

**Programa Preventivo:** ação com característica preventiva primária, objetivando a adesão às práticas de atividades físicas

regulares (ginástica, alongamento, ginástica laboral, atividades antiestresse etc);

Programa Pedagógico: ação voltada para o desenvolvimento dos conteúdos transversos, em especial aqueles diretamente ligados à saúde e à qualidade de vida.

Dessa forma, o esquema abaixo nos ajuda a compreender essa proposta:



Quadro11: esquemático elaborado pelo autor.

O Pibid foi organizado sob dois eixos, sendo que, no primeiro, “*imersão na realidade*”, o estudante iria conhecer tudo que fazia parte do ambiente escolar “[...] desde o recreio, coordenação, reunião com os pais e tudo mais que estava relacionado à escola” (prof. Neto, 2019). E no segundo eixo, “*intervenção*”, que de forma paralela o pibidiano era incentivado a conhecer a escola e já ia montando a sua estratégia de intervenção” (prof. Neto).

Esses dois eixos aconteciam concomitantemente, ao longo do período em que o estudante ficava no Programa. Apuramos que alguns estudantes ficaram por um período de dois anos, e outros, quatro anos.

O professor Neto afirmou que, durante o processo, foi possível perceber que nem para todos a “motivação intrínseca” era a Educação Física, fato que ocorreu com o pibidiano Basílio, que chegou a mudar de curso, pois saiu da Educação Física e ingressou no curso de Psicologia. E dentro da Educação Física, o pibidiano podia escolher a temática, dentre as diversas manifestações da Cultura Corporal (VÁRIOS AUTORES, 2012) onde iria realizar a intervenção pedagógica, de acordo com o que mais o motivava, como esporte, jogos etc.

Tivemos acesso aos relatórios do Pibid, dos anos 2011, 2012 e 2013, que foram disponibilizados pelo professor coordenador. De um modo geral, os relatórios procuravam retratar as atividades planejadas e as atividades desenvolvidas.

De acordo com o relatório de 2011, foi possível constatar que este foi um ano de organização do Pibid, afinal, foi quando o programa foi implementado, inicialmente, em duas escolas da Secretaria de Educação do DF – SEDF, sendo uma, em região urbana e outra, rural.

O relatório apresenta uma explicação acerca da proposta do subprojeto Educação Física. Assim sendo, o Pibid estava situado dentro de um projeto denominado “*SER Humano: Saúde e Qualidade de Vida*”, que tem como objetivo central a intervenção preventiva, ou seja, de ação sobre a raiz de determinada questão e/ou problema.

Nesse ínterim, o professor coordenador procurou refletir acerca das origens dos problemas sociais, culturais, e realizou estudos e reflexões acerca da organização da sociedade contemporânea, ou seja, a sociedade capitalista, a partir de indicadores de mortalidade, indicadores sócio-econômicos, do

contexto macro e micro-estrutural. E a partir daí, procurava interpretar, junto aos estudantes, as razões e as possíveis saídas para os problemas sociais, pedagógicos, escolares etc.

A partir do relatório (2011), constatamos que a etapa “*Vivência da Realidade*” alcançou os objetivos traçados, que era o de proporcionar aos bolsistas uma integração gradual ao ambiente escolar que “[...] permitiu que os mesmos tivessem acesso ao cotidiano, complexo e muitas vezes caótico, da escola e que oportunizou para o graduando uma observação crítica e reflexiva” (RELATÓRIO PIBID/FEF, 2011).

Além disso, o relatório destaca outras ações ocorridas no período, como a apresentação, na Semana Universitária da UnB<sup>35</sup>, das atividades desenvolvidas nas escolas, visita guiada à Faculdade de Educação Física em comemoração ao Dia das Crianças, que contou com a participação de 53 estudantes da Educação Básica e 12 professores, só para citar algumas.

Na ocasião, foram desenvolvidas atividades de esporte individual (atletismo) e coletivo (futebol, vôlei etc). Também foi realizado o “*Recreio Dirigido*”, em que as atividades recreativas e pedagógicas foram propostas e trabalhadas com os estudantes durante o intervalo, salientando que “As atividades desenvolvidas apresentavam caráter multidisciplinar envolvendo professores de outras áreas” (RELATÓRIO PIBID/FEF, 2011).

Nos relatórios de 2013, encontramos o relato de uma ação que foi desenvolvida e por sua vez intitulada “*Batalhão da Lateralidade*”, que configurava-se como uma ação dentro do que Le Boulch (1987) propôs sobre trabalhar pedagogicamente a lateralidade, que é um dos elementos do esquema corporal, conforme foi retratado anteriormente como um dos eixos dessa pesquisa.

Outro ponto colocado em relatório e na entrevista realizada com o prof. Neto (coordenador do PIBID FEF/UnB) foi a forma como o trabalho pedagógico foi distribuído e organizado. Segundo o relatado por ele, era constituído por um total de 10 (dez) horas semanais, sendo 8 (oito) horas na escola, nas quais o estudante tinha liberdade para se organizar de acordo com a disponibilidade

---

<sup>35</sup> Trata-se de uma Semana que reúne diversas atividades de extensão em formato de palestras, oficinas, etc. Organizado anualmente pelo Decanato de Extensão da UnB.

que possuía, sem atrapalhar as atividades curriculares da faculdade; e mais 2 (duas) horas de reunião pedagógica na FEF/UnB, em um horário em comum entre os estudantes/pibidianos o que, em algumas vezes, resultou em reuniões aos sábados. Uma das reuniões era separada para a participação dos professores supervisores, ou seja, uma reunião mensal.

Outra questão que consideramos importante relatar foi que, em 2012, ocorreu uma solicitação, por parte do Coordenador do PIBID à época, de ampliação do subprojeto Educação Física, o que foi atendido pela Capes. Com isso, o número de bolsistas foi duplicado, ficando da seguinte forma:

Quadro nº12. Quantitativo de bolsistas durante o PIBID EF/UnB.

	<b>Subprojeto (2011)</b>	<b>Alteração em 2012</b>
<b>Nº de bolsistas de licenciatura</b>	<b>10</b>	<b>20</b>
<b>Nº professores supervisores</b>	<b>02</b>	<b>04</b>
<b>Número de escolas</b>	<b>02</b>	<b>04</b>

Quadro elaborado pelo autor a partir dos relatórios e entrevista realizada com o coordenador.

Podemos observar que, além do aumento do número de estudantes de licenciatura e professores de Educação Básica, a quantidade de escolas também foi duplicada, o que, conseqüentemente, aumentou a abrangência das intervenções com estudantes de escolas públicas. A justificativa da solicitação teve como fundamento uma crescente demanda por parte dos licenciandos a partir de uma positiva avaliação do que vinha-se realizando nas escolas participantes. Nesse sentido, o documento expõe que:

O primeiro resultado observado na aplicação e desenvolvimento do programa ocorre de forma visível no perfil emocional e postura profissional dos estudantes bolsistas do PIBID, que diante a uma realidade escolar não muito positiva, percebem uma possibilidade real e concreta de intervenção transformadora, em função da lógica do programa de não ser uma prática de estágio formal, dando ao

estudante bolsista o estímulo e o incentivo necessário para as práticas de atividades criativas e inovadoras, tornando assim, o ambiente escolar em um espaço atrativo e fecundo para o desenvolvimento educacional de jovens e crianças. (MEMORANDO PIBID FEF/UnB, 2012).

Esse trecho nos chamou a atenção pelo fato de retratar uma mudança na postura dos envolvidos ao constatarem diversas dificuldades relativas às escolas e isso se tornar um motivador para buscarem ações que viessem trazer melhorias à realidade vivida pelos alunos das escolas.

Desta maneira, podemos concluir que o primeiro ano de programa trouxe resultados motivadores tanto para os pibidianos, como para os professores. Nessa questão de motivação, gostaríamos de expor duas situações parecidas; uma do professor coordenador e outra do professor supervisor, pois ambos relataram o quanto a inserção no PIBID trouxe-lhes um expoente ânimo ao trabalho desenvolvido na Universidade e na Escola Básica, respectivamente.

A esse respeito, o prof. Rivelino expôs que:

Pra minha vida pessoal e profissional, o PIBID chegou como uma injeção de gás que eu precisava pra chegar até hoje, né? Então eu aprendi demais com a experiência, com os meninos. Eu tinha perdido um pouco daquela alegria de lecionar. Quando o PIBID chegou, eu me deparei com um grupo de alunos que estavam doidos para aprender alguma coisa, aí eu falei eu não posso virar as costas para esses alunos, aí eu fui obrigado a me motivar novamente para eu poder ensinar a eles o que de melhor eu sabia. Então pra mim, profissionalmente, foi fantástica a chegada deles, porque me deu um ânimo nesses 5, 6 anos de PIBID, que me renovou enquanto professor [...] Cresci demais com eles, consegui passar muita coisa de responsabilidade, de dedicação, de cuidado com o aluno (da escola), de não se envolver com aluno. Isso pra mim foi muito gratificante. A chegada do Pibid mudou a minha vida profissional para eu continuar a minha jornada até aqui. (PROF. RIVELINO, 2019).

O prof. Rivelino é um professor bem experiente no magistério, pois é professor de Educação Física desde 1991, ou seja, há 28 anos. Ademais, está na escola onde ocorreu o PIBID desde 2008, portanto, 11 anos. Segundo as contas do referido professor, faltam menos de dois anos para aposentar-se. Como podemos perceber, é um professor bastante experiente, já em fim de

carreira profissional. Constatar o PIBID como uma fonte de energia e ânimo para o desenvolvimento do trabalho docente foi mais um ponto positivo que nos revelou essa pesquisa.

Com o prof. Neto, coordenador PIBID FEF/UnB, a situação foi parecida. Neto entrou na FEF/UnB em 1991, dessa forma, possui 28 de magistério no Ensino Superior, entretanto, já havia passado por trabalhos em academias de ginástica e na SEDF. Nas contas do professor, faltavam aproximadamente cinco anos para a aposentadoria, assim sendo, já se encontrava em fase avançada na carreira.

Para contextualizar, é importante sinalizar que a Educação Física entra no PIBID/UnB no ano de 2010, e na ocasião, o prof. Neto foi convidado pelo diretor da FEF à época. Em suas palavras:

[...] eu confesso que a princípio eu fui descrente pelo Programa. Normalmente eu sou descrente a esses programas que vem do governo, acho que sempre tem um teor ligado a questão política grande, eu considero sempre assim que são projetos de governo e não de estado né, o que tem uma diferença grande. (PROF. NETO, 2019).

Essa questão trazida pelo professor é importante porque realmente há sentido na preocupação colocada por ele, pois diversos programas de governo, por melhor que possam ser, muitas vezes não são mantidos por governos seguintes, o que pode causar uma falta de continuidade e desânimo, denotando o que, no Brasil, já se configura como uma praxe.

Posteriormente, o prof. compareceu à uma reunião geral do PIBID/UnB, na qual participavam os professores Coordenadores de todo os cursos de licenciatura participantes do PIBID/UnB, juntamente com o professor Coordenador Institucional<sup>36</sup> e teve uma grata surpresa, pois se deparou “[...] com outros coordenadores que já faziam parte há algum tempo e o que me chamou atenção foi a motivação dessas pessoas, era visível que faziam as coisas com o coração” (Prof. Neto).

Então, ao conhecer o Programa, avaliou que as pessoas que o elaboraram entendiam bastante da realidade escolar, o que o deixou “[...] bem

---

<sup>36</sup> É o professor responsável por coordenar as ações do PIBID em cada Instituição participante.



*surpreso, porque eram pessoas que não estavam alheias ao ambiente escolar”* (Prof. Neto). A partir daí, decidiu aderir ao Programa.

Em relação à motivação do Pibid, o professor expôs que: “[...] *o Pibid foi uma das tábuas de salvação que eu tive no meu percurso acadêmico, inclusive enquanto docente da Universidade, pois eu passava por um período de insatisfação muito grande*”. Com a adesão ao Programa e com o desenvolvimento das atividades, o professor relatou que voltou a acreditar no magistério.

Avaliamos essas informações como sendo de extrema importância, pois sabemos das dificuldades que a profissão docente possui e que muitas vezes não são acompanhadas pelos órgãos superiores, o que faz com que o professor se sinta sozinho, em diversas situações.

A partir dos relatos dos docentes, podemos afirmar o quão importante e significativo foi o PIBID para que retomassem a motivação para continuarem a ministrar aulas.

### **5.3 Importância do Prof. Supervisor**

Uma questão que consideramos importante foi compreender a relevância que o prof. Supervisor teve no processo. Ao ser questionado, o prof. Neto exaltou a importância do protagonismo do prof. Supervisor, pois segundo sua avaliação:

Um dos grandes alicerces do Pibid se centra no prof. Supervisor, ele vai fazer a ligação do bolsista/pibidianos à escola, ele vai fazer essa intermediação tanto entre os alunos, quanto entre os servidores e professores. Ele seria uma espécie de embaixador nesse processo. Ele vai introduzir o aluno nesse ambiente de uma forma bem positiva. O supervisor é um professor que tem que conhecer muito bem a escola e que tem que estar muito motivado com a docência. É um pilar fundamental para o programa. Se você não consegue pegar um bom supervisor, isso muitas vezes compromete, às vezes é um empecilho ao desenvolvimento do potencial que o Pibid tem como formação pedagógica. (PROF. NETO, 2019).

Não temos dúvidas quanto à importância do professor da Educação Básica (supervisor), pois como relatou o prof. Neto, ele é o professor que faz a ponte dos pibidianos com os espaços e atores escolares. Isso ficou evidenciado na entrevista com o prof. Rivelino (supervisor), quando afirmou que, quando os estudantes estavam na escola, procurava fazer as mediações deles com a direção, coordenação, demais professores, servidores e com os estudantes, principalmente no primeiro semestre de Pibid.

A seguir, destacamos um trecho em que o prof. Rivelino fala sobre os pibidianos:

[...] a aula inicia às 7h15 e às 7h10 já estavam todos na escola, eles acompanhavam a entrada dos estudantes na escola, depois eles iam para a minha sala de aula, no intervalo eles interagem com os alunos, ficavam conversando, na saída eles também ficavam observando os alunos” mesmo os que moravam longe. (PROF. RIVELINO, 2019).

E em relação aos demais agentes da escola, o referido professor nos relatou o quanto os pibidianos foram bem recebidos, nos dizendo como e o que falou a eles na época:

[...] Na coordenação, vocês vão ter direito a voz, mas não têm direito a voto, então quando tiver algum assunto, vocês podem dar a opinião de vocês” e eles começaram a participar. O grupo aqui acolheu muito bem eles, nós tínhamos um grupo aqui de 15 efetivos e todos acolheram muito bem eles [...] e no segundo semestre, já parecia que eles eram professores da escola. Então eles ficaram muito à vontade, até que no último semestre, a docência ficou por conta deles, eu sentava lá atrás da turma e eles tocavam as aulas. Eu ficava na retaguarda, orientando ‘não faça isso, aja dessa forma. E eles conseguiram tamanha integração com os alunos que os alunos os viam como professores, eles não viam diferenças. O último semestre foi fantástico. (PROF. RIVELINO, 2019).

A partir desse trecho acima, é possível constatar o quanto os estudantes foram inseridos na escola e o quanto ficaram confortáveis e, aparentemente, à vontade no cotidiano escolar.

Uma das estudantes/pibidianas relatou que “[...] a oportunidade de conviver com um professor regente da SEDF na graduação, me fez ver a escola como o lugar que eu gostaria de trabalhar” (MILLENE, 2019).

Já o pibidiano Basílio enfatizou que

Ter conhecido o Rivelino, saber das histórias dele e da escola em si, poder entender que cada estudante ali tem uma realidade muito diferente, ver o amor com o qual ele trata os estudantes e o respeito que eles têm com o Rivelino, era algo de outro nível, achei que isso só existiria nos meus sonhos, não acreditava no empenho e como ele fazia o campeonato acontecer. Como ele e a escola em si, se organizavam para dar o melhor que eles podiam para os alunos. (BASÍLIO, 2019).

O relato dos dois pibidianos acima mostra o quanto a referência de um trabalho sério e responsável fez diferença e foi importante no processo formativo dos graduandos.

Conforme o exame apurado e a partir dos relatórios analisados, foi possível caracterizar que o trabalho coordenado pelo prof. Neto carrega características típicas de um trabalho desenvolvido em uma perspectiva crítica, especialmente quando este relatou que “[...] *o ser humano é, por natureza, um ser político*” e que teve como orientação desenvolver o trabalho coletivo, visando à autonomia dos futuros professores, pois entendia que esses pontos são fundamentais para a formação humana e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de um bom trabalho nas escolas.

Podemos constatar essa preocupação quando o prof. Neto afirmou que “[...] *na formação do ser humano, você tem que ter uma ênfase nas questões macro ou coletivas, e na questão do indivíduo, você tem que ter um equilíbrio nisso*” (prof. Neto).

#### **5.4 Atividades profissionais dos egressos**

Foi solicitado que os egressos participantes dessa pesquisa respondessem a um formulário constituído por 15 (quinze) questões a respeito da participação no Pibid. Dos 20 (vinte) formulários enviados, tivemos o retorno, devidamente respondido, de 11 (onze) egressos.

Desta forma, podemos fazer o seguinte detalhamento: após a conclusão do curso, a egressa Tamires ingressou na Secretaria de Educação do DF, trabalhou no projeto *Educação com Movimento* (projeto que estabelece um trabalho do professor de Ed. Física em conjunto com o professor Pedagogo, nos anos iniciais do Ensino Fundamental) e, em seguida, assumiu a supervisão pedagógica da escola onde trabalhava, na região administrativa - RA do Recanto das Emas<sup>37</sup>.

Um fato bastante interessante foi que essa mesma professora retornou ao PIBID em 2014, na condição de Professora Supervisora. Entre 2014 e 2016, o PIBID FEF/UnB teve outro prof. coordenador e outros profs. supervisores também, o que indicou uma renovação de pessoas.

Assim sendo, Tamires teve consigo 5 (cinco) novos pibidianos da FEF/UnB que realizaram as atividades com o acompanhamento dela. Com isso, podemos considerar que a referida professora completou um ciclo dentro do PIBID: primeiro, como estudante de graduação; e posteriormente, como profa. supervisora.

O egresso Basílio não concluiu o curso e atualmente está cursando Psicologia em uma instituição privada de Ensino Superior. O mesmo relatou que, na experiência do PIBID, teve contato com a sala de apoio, local onde a orientadora educacional assistia os estudantes com dificuldades familiares, sociais, que por sua vez pudessem ter influência sobre os estudos. Por intermédio do acompanhamento desse trabalho, interessou-se pelo curso de Psicologia, o que mais tarde o levou à mudança de rumo acadêmico. Consideramos isso bastante salutar porque foi, a partir do contato direto com a realidade, que Basílio pôde direcionar melhor seus interesses profissionais.

A egressa Millene, por sua vez, teve a oportunidade de trabalhar com alunos com Transtorno de Espectro Autista – TEA, foi contrato temporário da SEDF na regional de Samambaia, fez complementação pedagógica e, atualmente, é professora efetiva da SEDF, atuando em “Atividades”<sup>38</sup>, portanto, ministra aulas para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

---

<sup>37</sup> RA distante, aproximadamente, 30 quilômetros da região central de Brasília.

<sup>38</sup> Atende estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental.

A ex-estudante Adriana trabalhou em academia, foi contrato temporário na Escola Parque da SEDF e, assim como a Millene, graduou-se em Pedagogia e, nos dias atuais, ministra aulas em um Jardim de Infância na SEDF.

O egresso Baltazar foi professor em academia e no Centro Olímpico e Paraolímpico, nunca trabalhou em escola. O Jonathan trabalhou em academias de musculação, como personal trainer e também não atuou em escolas.

A egressa Cacau foi professora de dança de salão em uma escola de Dança, atuou como professora de Educação Física em um Centro Olímpico, onde trabalhou com as mais diversas modalidades esportivas. Ministrou aulas de Educação Física em um Centro de Ensino Fundamental – CEF e, atualmente, trabalha no CAIC (Centro de Atenção Integral à Criança) na Regional de Santa Maria.

Mônica trabalhou com iniciação à ginástica rítmica e artística em uma academia no Lago Norte e em uma escola na Asa Norte, no Plano Piloto, região central de Brasília.

A egressa Érika trabalhou em 3 (três) academias de ginástica e, após essa experiência, ingressou na SEDF como professora de Educação Física e, atualmente, ministra aula em uma escola de Ensino Fundamental na Regional do Plano Piloto.

O egresso Sócrates já desenvolvia atividades profissionais desde a graduação, como árbitro nacional de Basquetebol em competições locais e nacionais, função essa que este exerce até os dias de hoje. Além disso, foi professor de um determinado Centro Olímpico e Paralímpico, onde ministrou aulas de atletismo, natação adaptada e bocha<sup>39</sup> paraolímpica. Posteriormente, entre 2016 e 2018, foi professor da Escola Britânica de Brasília, onde atuou na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. E por 2 (dois)

---

<sup>39</sup> <https://fpbb.com.br/historia/>

meses, em 2017, atuou como professor temporário em um Centro Educacional<sup>40</sup> de Taguatinga.

E, por fim, a egressa Suellen, de 2013 a 2017, trabalhou no Ministério da Fazenda e, a partir de 2017, ingressou como professora da SEDF, onde ministrou aulas para os anos finais do Ensino Fundamental e, atualmente, exerce a docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental no projeto “*Educação com Movimento*”<sup>41</sup>.

Assim, a partir das respostas, podemos agrupar os egressos em 3 (três) grupos: o primeiro refere-se aos que, após a formatura, não tiveram mais contato algum com a escola, seja pública ou privada. Nesse grupo, encontram-se 3 (três) egressos, sendo que 2 (dois) desenvolveram suas atividades profissionais em academias e 1 (um) que mudou para o curso de Psicologia, após despertar para o interesse por esse curso a partir do contato direto com a escola, por meio do PIBID.

O segundo grupo é formado pelos egressos que trabalharam por um período em escolas após a finalização do curso, e atualmente, desenvolvem outras atividades profissionais. Nesse grupo, encontram-se 2 (dois) egressos que, por sua vez, trabalharam em escolas públicas do DF em regime de contrato temporário. Essa modalidade tem o objetivo de contratar professores para cobrir carências temporárias, portanto, não definitivas, decorrentes de licenças médicas, como a licença maternidade ou quando determinado professor assume algum cargo de coordenação ou de direção, por exemplo. Esse tipo de contratação tem duração máxima de um ano, que pode ser prorrogada por mais um ano.

E por fim, o terceiro grupo, que é composto por 6 (seis) egressos que trabalham como professores efetivos da Secretaria de Educação do Distrito Federal – SEDF. Atualmente, todos estão em sala de aula, ministrando aulas para a Educação Infantil, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

---

<sup>40</sup> Centro Educacional refere-se a escola que oferta turmas dos anos iniciais do E. Fundamental até o último ano do ensino médio.

<sup>41</sup> Projeto que insere o prof. de Educação Física para trabalhar em conjunto com o prof. pedagogo nos anos iniciais do ensino fundamental, uma vez que o prof. E.F não é obrigatório nesse nível escolar no DF.

Em sua pesquisa sobre o PIBID, Tigre (2017) constatou que a maioria dos estudantes, após participarem de uma experiência do PIBID, afirmaram que tinham pretensões de ingressar na carreira docente, fato que se mostrou bastante coerente com os achados da presente pesquisa.

Dessa forma, compreendemos que o PIBID FEF/UnB atingiu um dos seus objetivos, que era o de incentivar o interesse pela docência em escolas da Educação Básica.

## 5.5 Interesse pelo Pibid

Perguntamos aos egressos, o motivo pelo qual se interessaram pelo Pibid, pois gostaríamos de compreender as motivações que os levaram a ingressar no Programa e porque tínhamos duas premissas: a primeira, no que diz respeito à vontade que os egressos tinham de aprofundar o seu conhecimento acerca da realidade escolar e de ampliar as experiências didático-pedagógicas na Educação Básica e pública; e a segunda, a de que o interesse pelo Programa se deu pelo interesse financeiro, ou seja, pelo recebimento da bolsa que, à época, era de R\$ 350,00 (trezentos e cinquenta reais).

Ao analisar as respostas, compreendemos que as razões se deram pelos dois motivos, como podemos constatar através da resposta de Millene, para quem *“[...] a princípio, a bolsa oferecida, e depois, a oportunidade de vivenciar o ambiente escolar”*. Adriana, por seu lado, considerou que queria *“[...] ter um contato maior com a realidade escolar para decidir o mercado de trabalho”*. Já Baltazar destacou que *“[...] sempre gostei da área escolar, participar do PIBID foi uma forma de melhorar meu currículo e ganhar experiência prática”*. Apenas um dos pesquisados foi mais enfático quanto à questão da bolsa, ao afirmar que, de fato, tinha um *“Interesse remuneratório”*. E curiosamente, esse estudante foi um dos que não seguiu na docência escolar.

O outro grupo, por sua vez, afirmou que o interesse adveio do “[...] *aprender mais e obter experiências sobre a Educação Física escolar*”, como destacou Cacau.

Mônica, em sua colocação, exaltou que

Eu queria explorar minhas possibilidades enquanto profissional de Educação Física. Vi no PIBID uma ótima oportunidade pra conhecer a realidade escolar e o fato de receber bolsa ajudava na questão de poder dedicar mais tempo à vida acadêmica por não precisar me ausentar da faculdade em algum período por causa de estágio fora. (MÔNICA, 2019).

Aqui neste trecho, podemos observar a junção das duas motivações: a de aprofundar o conhecimento acerca da realidade escolar e a importância da bolsa para se manter e desenvolver as atividades na Universidade.

Érika destacou que tinha o interesse em “[...] *saber como era dar aula em escola pública*”.

E Sócrates, ao definir bem o quanto foi importante tal junção, já que:

[...] me interessei pela oportunidade de aprendizagem e pela vivência de uma nova experiência no campo escolar, área que sempre quis atuar. A bolsa, como recurso financeiro, também foi um fator motivador, visto que também teria o transporte por atuar em uma escola rural, além de certa flexibilidade com os horários que se encaixaram perfeitamente em minha grade. (SÓCRATES, 2019).

E, finalmente, Suellen afirmou que o que a motivou “[...] *a participar do PIBID, foi o interesse pela área da Educação e da Educação Física Escolar, a necessidade de ver como funcionava na prática e a bolsa oferecida*”.

Destarte, podemos considerar que, para alguns, houve o interesse em entrar no Pibid, basicamente, por duas motivações, a de conhecer a realidade escolar com mais profundidade e a de poder utilizar a bolsa como auxílio acadêmico.

Em relação ao interesse e ao desinteresse que o PIBID despertou na escola, o prof. Neto teceu o seguinte comentário



O Pibid trazia, o que não era negativo pra mim, a evasão. Eu via a evasão do pibidiano, 'ah eu não quero isso', como algo positivo. Porque, na verdade, você tinha ali um estudante falando 'olha, a minha motivação intrínseca não aponta nessa direção, eu vou pra outros cantos'. E isso é positivo tanto pra ele, como indivíduo, como pra comunidade, pro coletivo também. (PROF. NETO, 2019).

O prof. Rivelino também colocou que essa questão, do pibidiano constatar que o magistério na Educação Básica não era o seu objetivo profissional, foi um ponto muito positivo, uma vez que o estudante teve a oportunidade de ter esse entendimento antes de iniciar o seu trabalho docente, o que, muitas vezes, só acontece depois, já no desenrolar de seu desenvolvimento profissional, o que gera um trabalho descompromissado e, muitas vezes, casos de depressão e de doenças do trabalho, segundo relato do próprio professor.

## 5.6 A questão da Bolsa

Consideramos relevante abordar a questão da bolsa, um auxílio financeiro que, à época, possuía o valor de 350,00 reais mensais.

Perguntamos qual foi a importância da bolsa para os pibidianos. Sobre essa questão, Tamires respondeu que “[...] *foi muito importante, pois era meu sustento durante a formação, tendo em vista que pedi demissão do emprego para concluir a formação e me dedicar aos estudos*”. Para Basílio, a bolsa “[...] *foi um incentivo à permanência quando a situação apertou, de diversas formas possíveis. A remuneração ajuda na permanência do projeto. Tem dias que ser pago faz a diferença*”. Millene explicou que “[...] *na época, foi de extrema importância, visto que eu não tinha tempo para algum estágio remunerado*”.

Cacau reforça quanto à relevância de uma ajuda financeira, pois, para ela:

[...] a bolsa é de grande importância para manter o aluno focado nos estudos e projetos. O tempo do aluno é muito escasso para atuar em outras atividades remuneradas diferentes da que ele deveria estar de fato aplicando seu tempo e estudos. A bolsa me dava um pouco mais de tranquilidade para estudar. (CACAU, 2019).

Mônica segue no mesmo sentido, ao afirmar sobre o significado da bolsa de estudos, pois a importância, segundo ela, foi:

Enorme! Além de ajudar a "me sustentar" aqui (minha família mora no Sul) e eu morava aqui na casa de amigos da minha família. Eles não cobravam nada pra isso, eu era e ainda sou parte da família deles, mas pra gastos não essenciais, eu preferia bancar né?). Ainda guardei dinheiro para o meu casamento e paguei, eu mesma, meu vestido de noiva! (MÔNICA, 2019).

Para Sócrates, “[...] foi bastante relevante no sentido de maior liberdade para poder cursar a graduação e também às atividades acadêmicas sem uma maior preocupação com questões financeiras ou depender de um trabalho”.

E Suellen chamou a atenção para o fato de que “[...] a bolsa foi importante para que eu pudesse arcar com alguns custos que eu tinha, como alimentação e transporte, porque era a única renda que eu possuía na época, além da ajuda financeira que recebia dos meus pais”.

O prof. Neto externalizou algumas restrições em relação à bolsa a estudantes que têm condições financeiras e outros que não têm, pois em sua opinião:

Aí eu faço uma crítica à questão da bolsa, eu acho que a bolsa não deveria ser universal, ou seja, o estudante que entra no Programa ganha a bolsa. A bolsa deveria ser um elemento somente pra possibilitar àquele aluno que não teria condições de participar do Programa por uma questão econômica. Então, se a parte econômica for um empecilho, uma barreira pra ele, aí ele receberia a bolsa para que isso fosse feito. (PROF. NETO, 2019).

Sendo assim, concordamos que a bolsa não deve ser o principal fator motivacional para a participação no Programa, pois o interesse em aprender, em vivenciar a escola devem ser os motivos principais. Embora a ajuda financeira, em um contexto universitário, seja importante para contribuir com alguma autonomia ao estudante, pelo menos em parte, deveria ser dada somente àqueles realmente necessitados de ajuda econômica.

## 5.7 Contribuições do Pibid para a formação

Uma questão central em nossa pesquisa foi sobre as possíveis contribuições do Pibid para a formação dos egressos enquanto professores e/ou seres humanos. A esse respeito, tivemos interessantes respostas, como veremos a seguir.

Cacau acredita que o Programa teve grande importância em sua formação, pois

[...] através do PIBID, pude compreender o verdadeiro papel da escola na sociedade, tendo em vista os estudos realizados, leituras, diálogos, debates e formações, articulando a teoria que nos enriquecia na universidade à vivência da realidade na escola. Além das contribuições teórico-metodológicas, o PIBID me fez compreender a grandeza da formação humana e sua importância para o desenvolvimento dos seres. (CACAU, 2019).

Aqui, destacamos a importância dada à articulação entre a teoria aprendida nas aulas, por meio de leituras, diálogos, debates e as atividades práticas desenvolvidas na escola. Além disso, a pesquisada acredita na relevância do Pibid para o desenvolvimento dos alunos das instituições escolares..

O egresso Basílio também reconheceu vários pontos positivos, relevando, em especial, que “[...] *as reuniões eram muito ricas, compartilhamos histórias e dificuldades sobre o que fazer e como (fazer) dentro daquele universo que é a escola, suas múltiplas faces e organizações [...]*”. E ainda fez questão de complementar que, de sua experiência, depreendeu que:

Pude vivenciar, aos poucos, o que é ser professor. Essa graduação no contato com a escola me trouxe confiança para poder ver o que eu gostaria de propor para aquele local, de acordo com o meu universo de possibilidades. A formação humana era a base do PIBID, o prof. Coordenador<sup>42</sup> fazia questão de deixar esse ponto bem claro e, trabalhado com a equipe desde o primeiro dia, sem imposição, a equipe que ali permaneceu, cresceu e se desenvolveu junto durante

---

<sup>42</sup> Ocultamos o nome do prof. coordenador, por questões éticas.

esse percurso. Poder construir uma equipe desde a base foi muito lindo. Aprendi muito com diferentes profissionais, não aspectos técnicos, isso seria reduzir a experiência. As técnicas apreendidas são importantes, mas entender o porquê daquele conhecimento, como chegar até aquilo, pode ver como ele reverbera no grupo, participar de atividades e conhecer as pessoas que compõem a escola, isso é algo inestimável como ser humano, cada ser ali se doava de uma forma muito forte e respeitosa para com o grupo do PIBID, essa é uma fala romântica, tivemos os nossos percalços e problemas, porém o grupo era muito coeso, mesmo o Emerson do transporte, ele já levou o pessoal no próprio carro para irmos às escolas quando a Kombi deu problema. (BASÍLIO, 2019).

De considerável impacto a questão de ressaltar que o aprendizado não se restringiu aos conhecimentos técnicos, pois, conforme a fala de Basílio, seria um grande reducionismo.

Millene também destacou a importância do Pibid ao responder:

Sem dúvidas! Acredito que a oportunidade de conviver com um professor regente da SEE na graduação me fez ver a escola como o lugar que eu gostaria de trabalhar. Além disso, o então professor coordenador do projeto é um ser humano incrível e me fez ver a vida com uma outra perspectiva. (MILLENE, 2019).

Destacamos, nesse trecho, a importância do acesso e da convivência do graduando com o cotidiano do professor regente da Secretaria de Educação. Essa questão é interessante, pois assim é possível antecipar o conhecimento sobre os desafios e as problemáticas da Educação Básica pública ainda no processo de formação inicial.

Nesse sentido, corroboramos com Huberman (2013) quando afirma que, nas fases do professorado, é importante buscar diminuir o impacto que há na transição da vida de estudante/graduando para a vida de professor.

Pelo relato da ex-graduanda, percebe-se que criou-se um laço de afetividade e respeito com o prof. Coordenador, fato que também constatamos na fala do ex-estudante Basílio. Consideramos esse tipo de relação muito salutar, uma vez que contribuiu para o crescimento de todos os envolvidos no processo pedagógico.

Ademais, não coadunamos com a ideia de que o professor, para ser respeitado, deve tratar os estudantes de forma fria e distante, muito menos estabelecer uma prática autoritária, intransigente e sem diálogo com os discentes. Acreditamos numa educação pautada pela compreensão e pelo diálogo, como preconizava Freire (1996) ao defender uma Pedagogia da Autonomia. Com isso, também, concordamos com Tardif e Lessard (2013, p. 70) por compreender que “[...] um professor não trabalha *sobre* os alunos, mas *com e para* os alunos, e precisa preocupar-se com eles”.

A egressa Adriana foi mais sucinta ao considerar que o Pibid trouxe-lhe contribuições pelo fato de ela ter podido “[...] *vivenciar e conhecer de perto a realidade escolar*”

Baltazar também considerou marcante a sua participação no Programa, uma vez que teve contato “*próximo a grandes profissionais*”. Já Zenon, “[...] *vê, com positividade, o fato de ter tido a oportunidade de vivenciar como é a realidade de uma escola e pensar em maneiras para melhorar a qualidade do ensino na mesma*”. Aqui podemos perceber, com satisfação, a preocupação demonstrada pelos pibidianos em buscar ações para contribuir com a melhoria da qualidade do ensino, ou seja, os participantes de tal experiência não passaram imunes aos problemas enfrentados pela escola.

Cacau, em sua resposta, demonstra maior ênfase ao exaltar a magnitude do Programa porque, na verdade, acredita que:

[...] o PIBID é, sim, um divisor de águas na vida dos futuros professores. Trouxe uma gigantesca contribuição na minha formação, me preparando da forma mais prática possível a tudo que eu iria enfrentar em minhas regências. Me fez conhecer a realidade escolar, de diversos pontos de vistas, e isso torna a formação mais holística e humanizada. (CACAU, 2019).

Com isso, fica clara a importância do Pibid no processo de formação dos participantes pois, conforme fica claro no trecho em destaque acima, a egressa, e agora professora efetiva da SEDF, atribui aos aprendizados

advindos da experiência do Pibid uma excelente oportunidade de preparação para as questões que viria a enfrentar enquanto professora de uma escola pública do Distrito Federal. E a expressão “*divisor de água*” utilizada por Cacau expressa bem a valorização por ela atribuída aos aprendizados possibilitados pelo Programa.

Mônica também respondeu positivamente a essa questão. Para ela, há a compreensão de que:

Dedicar tempo às crianças, por si só, já é algo relevante e transformador e, em se tratando de escola pública e, no meu caso, rural, eram crianças carentes, tanto de coisas materiais quanto de atenção e afeto. Estar com essas crianças, formular aulas pra elas e poder ver o desenvolvimento de autoestima, confiança, liderança em várias delas é algo em que não há como por preço. Certamente, saímos de lá ao menos mais sensíveis às necessidades do próximo. (MÔNICA, 2019).

Nesse relato, é possível detectar que os saberes relacionados à afetividade estavam presentes no decorrer das atividades pedagógicas, o que mostra que as ações pedagógicas são mais amplas do que aparentavam ser. Como defende Sacristán (1999), a atividade dos professores não se circunscreve somente ao que é visível.

Érika entende que a experiência do Pibid proporcionou a ela a compreensão de que as dificuldades encontradas na escola podem ser superadas. Esse tipo de depoimento traz consigo um sentimento de esperança, pois o inverso poderia ter acontecido, quais sejam os sentimentos de pessimismo e de desesperança, uma vez que as dificuldades vividas poderiam trazer um pensamento derrotista, como se para a escola pública não houvesse mais nada a ser feito.

Sócrates foi enfático ao responder a essa questão afirmando que:

Com toda certeza. A experiência com o PIBID foi muito relevante. Apesar do professor que acompanhávamos não estar lotado na escola do PIBID e não ter experiência prévia com a etapa em que atuávamos (anos iniciais do Ensino Fundamental), muitas foram as experiências positivas. Devido às limitações do professor, acabamos nos organizando e também liderando um pouco mais as atividades, auxiliando também no aprendizado dele. O contato com a sala de recursos foi muito rico, a profissional era muito dedicada e o olhar

dela para as crianças era muito distinto. Ela tinha todo um cuidado que acredito ter aprendido bastante. (SÓCRATES, 2019).

Aqui importa fazer uma observação acerca do professor (supervisor) a que Sócrates se referiu: o referido docente não possuía lotação definitiva na escola que atendia crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma região rural de Brasília, uma vez que na capital do país, ainda não é garantido a todas as escolas um professor de Educação Física para ministrar aulas desse componente curricular.

Dessa forma, a escola solicitou à Regional de Ensino um professor de EF para ministrar as aulas, e como a escola é pequena, o professor só ia uma vez por semana e dava aula de EF para todas as turmas da escola. E isso dificultou o acompanhamento e desenvolvimento das atividades na escola, como foi relatado, também, por outros pibidianos.

Outra questão interessante na fala acima é o fato do egresso considerar que o prof. Supervisor também aprendeu na relação estabelecida entre ele, os estudantes graduandos e os estudantes da escola. Aqui podemos constatar um rico processo de troca de conhecimentos, onde todos crescem, como orientava Paulo Freire (1996).

Mais um ponto que merece ser destacado é o que se refere ao fato de que não há como o professor ter controle sobre todos os nexos causais de acontecimentos que podem ocorrer dentro do ambiente pedagógico, por melhor que seja o seu planejamento. Nessa perspectiva,

[...] o ensino se desenvolve num contexto de múltiplas interações que representam condicionantes diversos para a atuação do professor. Esses condicionantes não são problemas abstratos como aqueles encontrados pelo cientista, nem problemas técnicos, como aqueles com os quais se deparam os técnicos e tecnólogos. O cientista e o técnico trabalham a partir de modelos e seus condicionantes resultam da aplicação ou da elaboração de seus modelos. Com o docente é diferente. No exercício cotidiano de sua função, os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis. Ora, lidar com condicionantes e situações é formador: somente isso permite ao docente desenvolver o *habitus* (isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real),

que lhe permitirão justamente enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão [...]. (TARDIF, 2013, p. 49).

Através do que está posto por Tardif (2013), torna-se visível a compreensão de que certos conhecimentos, aprendizagens, saberes só advêm da prática, com o importante embasamento e reflexões teóricas. Consideramos muito importante e fundamental ter a possibilidade desse aprendizado durante o processo de formação universitária, como os ex-estudantes do Pibid afirmam que tiveram, e isso, sem dúvida, foi um grande diferencial.

Importante ressaltar que consideramos que, quanto mais conhecimentos teóricos e práticos o professor tiver, mais condições terá para resolver questões advindas do “inesperado”.

E, por fim, Suellen, de maneira semelhante, considera que teve ótimos aprendizados, uma vez que:

Com o PIBID pude acompanhar a rotina da escola e a prática pedagógica dos professores, tendo a oportunidade de observar e aplicar os conhecimentos aprendidos na faculdade. Também me acrescentou muito como ser humano, pois pude acompanhar a realidade de uma escola pública em uma área rural e carente do DF, a qual eu não conhecia, receber o carinho e atenção dos alunos e passar um pouco do que eu sabia e estava aprendendo para eles. (SUELLEN, 2019).

Cacau, por intermédio de seu relato, demonstra que teve a chance de entender que,

Através do PIBID, pude compreender o verdadeiro papel da escola na sociedade, tendo em vista os estudos realizados, leituras, diálogos, debates e formações, articulando a teoria que nos enriquecia na universidade à vivência da realidade na escola. Além das contribuições teórico-metodológicas o PIBID me fez compreender a grandeza da formação humana e sua importância para o desenvolvimento dos seres. (CACAU, 2019).

Esse trecho nos faz refletir que tal experiência teve um verdadeiro impacto na formação e na vida dessa egressa, a ponto de ela prestar um concurso para professora do Estado e atualmente ministrar aulas na Educação



Básica. Além disso, essa mesma professora teve a oportunidade de ser professora supervisora do PIBID na segunda turma de pibidianos da FEF/UnB, o que demonstrou grande envolvimento com as questões escolares e o processo formativo dos universitários

Quando perguntamos ao prof. Neto sobre os saberes/conhecimentos que considerava que foram apropriados pelos pibidianos, este respondeu que:

[...] na formação dos pibidianos, a gente dava ênfase ao processo, a gente perguntava 'o que que você quer fazer, qual é o seu projeto profissional, ele está inserido no seu projeto de vida?' E esse era um processo que estava engajado na lógica da ação-reflexão-ação, que é: conheça a realidade, volte, reflita, pense, proponha e volta para essa realidade, interaja de novo com ela, teste e esse é um vai e vem infinito, e por isso a gente fala que a formação não tem fim, porque o processo é infinito. Por isso, a gente valorizava mais a questão de processo, por isso o processo era muito lento na formação dos pibidiano. [...] então, eu acho que a maioria que se identificou e que tem uma motivação intrínseca para a Educação Física, eles conseguiram entender o processo de gestão e gerenciamento pedagógico pra ter uma atuação pedagógica para a formação da cidadania, independente de quais conteúdos iriam ser trabalhados, das tendências pedagógicas que seriam trabalhadas e se o pibidiano compreendeu essa lógica processual, ele estava apto a realizar uma atuação para o processo. (PROF. NETO, 2019).

Ainda para este mesmo professor, o Pibid trouxe uma colaboração de relevo aos egressos porque

[...] eu considero que o Pibid tem uma contribuição enorme no processo de formação do pibidianos. Eu acho que tem vários elementos que tornam o Programa fantástico, um desses elementos é o da imersão que ele proporciona ao estudante na escola e aí tem a intervenção do supervisor que é fundamental, é como se colocasse ele (pibidiano) como elemento desse ambiente, ele não é um corpo estranho. Coisa que quando ele está na sua intervenção de estágio, ele do início ao fim do estágio, que é um período que ele fica na escola por três meses no máximo, ele não deixa de ser um corpo estranho, de ser um elemento estranho. E o pibidiano não, no primeiro semestre ele até tinha essa característica, mas a partir daí ele já era um elemento integrante, os alunos já passavam a chamar eles de professores, nas reuniões de classe eles já tinham tratamento quase igual a dos professores, então ele passava a ser um elemento. E com isso aí ele tinha acesso a estruturas do ambiente escolar que normalmente o estagiário não tem e ele poderia até, inclusive, fazer uma leitura de qual é o desenho político dessa escola, porque cada escola tem uma configuração e isso é uma coisa importante para o aluno perceber. (PROF. NETO, 2019).

Quando perguntado ao prof. Neto se por acaso conseguia perceber alguma mudança nos pibidianos ao longo do processo, o coordenador colocou que, pelo fato do Pibid ser longitudinal, era possível acompanhar e ver de perto as mudanças dos graduandos, o que nem sempre era possível constatar de forma tão nítida as transformações no decorrer do curso nos demais estudantes universitários não participantes do Pibid pois,

[...] era visível ver a transformação do estudante bolsista [...] normalmente quando a gente tinha as coordenações gerais, com os coordenadores das demais licenciaturas participantes do PIBID da Universidade, era comum o depoimento dos coordenadores em relação à atuação dos pibidianos já no estágio, então era comum o relato de que o professor do estágio conseguia identificar o pibidiano rapidamente pela sua postura na disciplina Estágio. (IDEM).

Assim sendo, depreende-se do trecho em alusão que os pibidianos se destacavam, pelo menos no início, no Estágio Supervisionado, por chegarem para cursar a disciplina com um conhecimento mais aprofundado sobre a realidade da escola e, segundo os relatos do Coordenador, igualmente por trazerem consigo uma postura distinta.

## **5.8 O que foi mais marcante durante o Pibid**

Para Suellen, “[...] o contato com alguns alunos da escola foi muito gratificante, o aprendizado com o grupo de estudantes, professores e supervisor com os quais nos reuníamos regularmente e a amizade com alguns deles”.

É possível perceber que havia um “clima” bastante favorável e acolhedor entre os envolvidos no processo do Pibid. Já Érika apresenta outras questões, como a superlotação das salas de aula. Outro fato marcante foi a reunião de pais e mestres. Esse ponto chama atenção porque dificilmente um estudante consegue participar desses eventos quando está desenvolvendo as atividades

do estágio supervisionado. Nesse sentido, é importante ressaltar a qualidade do Pibid por poder proporcionar esse tipo de experiência.

A egressa também fez menção aos problemas enfrentados pela comunidade escolar, porém não deu mais riquezas de informações a esse respeito. Por sabermos a localização da escola onde atuou, deduzimos que esses problemas estejam relacionados às dificuldades socioeconômicas que a população enfrenta, problemas de condições de moradia, de violência, só para citar alguns.

Zenon também corrobora com a mesma questão ao demonstrar “[...] o choque de realidade entre os adolescentes de baixa renda”. Outro aspecto que Baltazar considera como mais marcante é justamente “[...] a importância da Educação Física escolar e mostrar que não é apenas rolar a bola”. Esse ponto é muito importante, pois há uma compreensão, advinda do senso comum, de que a Educação Física é uma disciplina que não tem o que ensinar e que as aulas são predominantemente práticas, sem nenhum tipo de reflexão ou debate conceitual, de cunho teórico.

Como procuramos demonstrar na primeira parte do trabalho, a E.F. possui mais de uma compreensão a respeito dos seus objetivos pedagógicos dentro da ambiente escolar. Há várias proposições teórico-metodológicas. Assim, não há o que justifique o “rolar bola”, que consiste em soltar a bola para que os estudantes joguem bola, sem nenhum planejamento, de forma totalmente espontânea, muitas vezes deixando os estudantes desassistidos.

A esse respeito, pensamos que, se um estudante vai para a escola para fazer exatamente o que faz fora dela, a escola perde o seu sentido. Desta maneira, fica claro que a instituição escolar não pode ser vista somente como um espaço de encontros e de socialização, pois, além disso é, primordialmente, um local de aprendizagem.

Como lembrança mais marcante, o egresso respondeu: “[...] trago o dia em que ministrei uma aula de karatê dentro da escola e perceber a alegria das crianças desenvolvendo aquela atividade”. Importa aqui afirmar que as lutas

não são conteúdos muito trabalhados nas escolas, por isso acreditamos que tenha sido tão emblemático.

No seu processo dentro do Pibid, Cacau não ficou somente em uma escola, com isso pode vivenciar duas realidades distintas, uma em escola urbana, e outra, em escola rural. Assim, afirmou “[...] *ver a imensa diferença de vivência motora das crianças e de recurso nesses dois ambientes foi bem marcante*”. Muito interessante a possibilidade de conviver com a realidade de duas escolas tão diferentes, em contextos tão distintos.

Isso é uma das demonstrações de como o Pibid foi uma grande oportunidade de aprendizado. A participante fez questão de destacar sobre o quão significativo foi o aprendizado na escola urbana, chamando a atenção para o fato de que “[...] *sobre a escola urbana, foi muito significativo para meu aprendizado ver como o professor conduzia as aulas de forma organizada e humana*”.

Aqui também podemos constatar a importância de se ter a companhia de um professor sério e responsável no desenvolvimento do ofício de professor. Consideramos esse fato de extrema relevância, pois em um quadro de descrença sobre a escola pública por parte de uma parcela da população, é salutar que os graduados tenham contato com esse tipo de professor, para constatarem que, apesar das dificuldades, é possível fazer um trabalho de excelência na Educação Básica pública e gratuita, o que pode se tornar um exemplo a ser levado para a docência, como é o caso da egressa, agora professora efetiva da SEDF.

Já Mônica teve duas lembranças marcantes, uma positiva e outra negativa. Em relação à negativa, a pibidiana relata que:

O que marcou negativamente, foi a história de uma aluna de 11 anos portadora de anemia falciforme. Devido a essa condição, ela teve derrames recorrentes, e por ser de uma família bastante humilde, não teve todo o acompanhamento necessário. Fomos vendo ela ficar cada vez mais debilitada motoramente e também na fala. É uma lembrança que dói e que me deixa triste por não ter mais notícias dela. À época, tentamos ajudar, mas a família tinha pouca instrução e interesse pra realmente fazer algo a respeito. (MÔNICA, 2019).

E em relação à lembrança positiva, Mônica faz questão de exaltar que:

Minha melhor lembrança é a de uma menina de 5 anos que achava que não conseguia fazer nada. Ela não tinha autoestima e confiança nem mesmo pra tentar. Com o incentivo e a participação da professora responsável pela sala de recursos, ela começou a fazer tímidas tentativas, sempre de mãos dadas com essa única professora em quem confiava. Com o tempo, ela confiou também em nós, professores do PIBID, até que chegou o momento de confiar em si mesma. Foi lindo ver ela tentar sozinha as atividades e, com o incentivo de todos os coleguinhas, conseguir. Vimos essa menina desabrochar sua autoestima e, aos poucos, sua independência. Com certeza, essa única experiência já teria feito todo o Programa valer a pena! (MÔNICA, 2019).

Tamires considera que a construção de relações fraternas entre os envolvidos foi um ponto relevante e positivo dentro do Programa, como podemos observar a seguir:

Os laços construídos através do programa, tanto entre os graduandos e professores (supervisores e coordenadores), como entre os graduandos e discentes. Além das relações socioafetivas, tenho grande cuidado quanto aos aspectos burocrático-pedagógicos, pois através do PIBID, pude perceber como é importante estarmos atentos aos documentos norteadores, o cuidado que devemos ter ao elaborar, ler e manusear os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP's), pois, a partir deles, podemos dimensionar o trabalho docente e partirmos para a execução das demandas. (TAMIRES, 2019).

Outro ponto significativo levantado pela pesquisada é o reconhecimento do Projeto Político Pedagógico – PPP da escola, como um documento que deve ser de conhecimento de todos os envolvidos com a escola e assim ser respeitado, independentemente de concordância ou discordância do mesmo.

Nesse sentido, Veiga (1998) considera o PPP como o documento máximo da instituição educativa, onde se encontra toda a lógica organizativa da escola e as intencionalidades pedagógicas, assim como as estratégias traçadas para chegar-se aos objetivos traçados e, por tais razões, deve ser um documento elaborado coletivamente por todos os atores escolares, quais sejam, os docentes (incluindo os coordenadores, supervisores, direção), discentes, funcionários e pais/responsáveis pelos estudantes.

Além disso, a partir da fala de Tamires, podemos destacar a importância de outros documentos norteadores, como o currículo, nesse caso, *o Currículo em Movimento*, o *Projeto Político Pedagógico Carlos Mota*, as *Diretrizes Curriculares para a Educação Básica* (para os Ensinos Infantil, Fundamental e Médio), entre outros.

Nesse sentido, concordamos com a ideia de que o trabalho pedagógico não deve ser pautado em um *espontaneísmo* (SAVIANI, 2006) , sem estar conectado aos documentos que o fundamentam.

Basílio destacou a importância de compreender o estudante em sua individualidade por “[...] *entender que cada estudante ali tem uma realidade muito diferente*”. Consideramos tal aspecto relevante pois, muitas vezes, há uma tendência a desconsiderar a escola como um espaço de pluralidade e diversidade, como se todos os estudantes tivessem que ser tratados da mesma forma, com o mesmo tempo de aprendizagem, ter as mesmas atitudes e comportamentos.

Reconhecer que cada estudante tem a sua história de vida, mesmo pertencendo a um contexto social semelhante, é muito salutar, pois a partir dessas constatações é possível realizar um trabalho tendo como princípio o respeito à diversidade.

Outro ponto considerado de destaque, pelo mesmo pesquisado, refere-se à relação estabelecida entre o Professor Supervisor e os estudantes da escola. Assim, Basílio avalia que:

[...] ver o amor com o qual ele trata os estudantes e o respeito que eles têm com o *professor regente*<sup>43</sup> era algo de outro nível, achei que isso só existiria nos meus sonhos, não acreditava no empenho e como ele fazia o campeonato acontecer. Como ele, e a escola em si, se organizavam para dar o melhor que eles podiam para os alunos, isso no período da manhã; à tarde, a escola já estava com outro grupo "no comando" e a dinâmica da escola modificava-se por completo. (BASÍLIO, 2019).

As relações humanas se constituem como o coração da profissão docente (TARDIF; LESSARD, 2014). Também destacamos, a partir da fala acima, a compreensão da estrutura organizacional da escola, na qual o

---

<sup>43</sup> Nesse trecho foi realizada uma modificação a fim de preservar o nome do professor da escola.

egresso compreende a diferença entre os turnos matutino e vespertino. Isso pode até parecer óbvio, porém entendemos que uma análise crítica da diferença entre os grupos escolares (matutino, vespertino e noturno) é fundamental para se traçar estratégias com vistas a aumentar a qualidade da educação. E ainda com relação a esse ponto destacamos a fala da egressa Adriana sobre o que lhe chamou atenção “a diferença entre os professores que são empenhados na educação e querem fazer a diferença e os que estão ali só ocupando uma vaga sem compromisso com educação”.

## **5.9 PIBID e Estágio Supervisionado**

Um ponto importante abordado foi questionar se havia diferença entre o Pibid e os Estágios Supervisionados. Essa questão nos interessou bastante, a ponto de colocarmos uma questão que tratasse esse tema no formulário enviado aos pesquisados. De acordo com a pesquisa realizada, ficou evidenciado que tanto os egressos, quanto os professores entendem que o Pibid cumpriu uma tarefa diferente do Estágio Supervisionado, embora os dois tenham finalidades que se aproximam, qual seja, a de contribuir qualitativamente com a formação dos estudantes, conforme podemos depreender de várias respostas, que serão reproduzidas a seguir:

As relações de “trabalho”, desde o princípio, são altamente distintas. No Estágio, o contato com o supervisor foi basicamente para entrega da documentação e, posteriormente, para assinatura da frequência e aplicação das aulas, sem vínculo docente, inclusive sem planejamento conjunto. Já no PIBID, todo o processo foi construído coletivamente, desde a seleção até o findar das atividades. As atividades eram compartilhadas, construídas coletivamente, possuíam reflexão sobre as leituras indicadas em relação às atividades que propúnhamos ou até mesmo sobre situações do cotidiano da escola. (TAMIREZ, 2019).

Dando continuidade ao exposto, Millene reforça a diferença entre Pibid e Estágio, pois considera que “[...] o Estágio Supervisionado funciona com uma aula a ser ministrada ou observada. Não conhecia os professores da escola, não vivenciava reuniões coletivas”. A partir desse relato, podemos considerar que o envolvimento da estudante com a escola, com as aulas, com o professor, e com os estudantes era menor no Estágio se comparado ao Pibid.

Isso fica claro na fala de Adriana quando esta afirma que “[...] no Pibid, foi [...] mais duradouro e com efetiva participação nossa na escola”. Filipe, segundo percebe-se, tem opinião parecida ao considerar que, no Pibid, “[...] tivemos um contato mais direto com o professor e com os alunos, e ainda pelo prazo maior em que estivemos na escola”. Aqui fica bem destacado uma das características acertadas do Pibid, que é alargamento do tempo dentro da escola em relação ao Estágio Supervisionado, o que promove um maior envolvimento com a escola e seus estudantes.

Zenon considera que, no Pibid, o graduando tem mais liberdade para realizar ações dentro da escola e que, no Estágio, há certas obrigações que devem ser cumpridas.

Cacau nos traz uma informação importante ao colocar que “[...] no Pibid, o aluno de licenciatura tem uma vivência muito mais ampla e mais fidedigna de como será sua atuação na realidade”, fato que também é corroborado por Mônica quando afirmou que

O PIBID foi mais um mergulho na realidade daquela escola e daqueles alunos. Foi algo mais profundo do que o Estágio Supervisionado. Eu, particularmente, me sentia mais responsável pelo desenvolvimento escolar dos alunos do PIBID, enquanto que, no Estágio, me sentia mais uma assistente do professor. (MÔNICA, 2019).

Segundo Isse (2016), o Estágio Supervisionado continua sendo um espaço/tempo privilegiado para a formação docente, embora muitas vezes ainda esteja permeado por “práticas formais, burocráticas, engessadas, ritualísticas”.



Desta forma, é possível compreender, a partir das falas dos entrevistados, que o Pibid oportunizou uma experiência de maior envolvimento com a escola e tudo o que está relacionada a ela, em comparação com o Estágio Supervisionado.

Para além, um ponto que pode contribuir para essa questão é o fato da carga horária pois, certamente, o Pibid possui uma maior do que o Estágio Supervisionado. Porém, acreditamos que não é somente um maior tempo na escola que garante, por si só, a melhoria da qualidade da formação. Consideramos que a forma de organização do trabalho pedagógico contribui de forma significativa para aumentar a qualidade do processo formativo dos estudantes.

Sendo assim, cremos que, a partir das falas dos egressos, o Pibid proporcionou aos graduandos em formação uma boa aproximação com a realidade escolar, atendendo ao que Esteve (1999) defende ao considerar que deve haver adequação dos conteúdos da formação inicial do professor à realidade prática do ensino, pois pode haver domínio dos conteúdos de determinada disciplina, mas faltar conhecimento a respeito de como estruturá-los para torná-los acessíveis aos estudantes, de diferentes idades e níveis.

Nesse sentido, o autor acredita que o processo de formação do futuro professor deve garantir que o mesmo seja capaz de “[...] identificar os problemas de organização do trabalho na sala de aula, com vista a torná-lo produtivo” (ESTEVE, 1999, p. 119), sendo que, para o autor, os problemas de disciplina e organização são os mais graves, principalmente no início do trabalho docente.

O professor Rivelino fez uma grande diferenciação entre as duas experiências. Em relação ao Estágio, ele considerou que:

[...] no Estágio Supervisionado, primeiro que são poucas horas; segundo, o aluno vem para o Estágio Supervisionado com um calhamaço de papel, preocupado em preencher aquele rol de requisitos ali que eles exigem do Estágio Supervisionado, pra levar de volta, é mais burocrático. E ele vem, ele fica duas horas aqui hoje, duas tal dia, cumpriu aquela quantidade de horas, acabou. Então, tem momentos na escola que o estágio supervisionado não vai estar na escola. (RIVELINO, 2019).

Podemos observar que, para o prof. Rivelino, o aproveitamento do Estágio Supervisionado para o aprendizado das questões ligadas ao magistério é diferenciado, e comparativamente, o Estágio tem as suas deficiências.

[...] já o PIBID, ele é muito melhor, os meninos chegavam aqui 7h15 comigo e saíam 16h30. Eles chegavam às 7h15, passavam a manhã toda com a gente em regência, a gente almoçava juntos, a gente vinha para a coordenação, participava de todo o processo pedagógico da escola. Então, quer dizer, em relação ao Estágio Supervisionado, eu vejo que o PIBID é um monstro de grandeza, e o Estágio é uma gota, uma partícula de areia no oceano, não tem o envolvimento do estagiário como os meninos do PIBID tiveram, o envolvimento com a escola. Então, o PIBID é muito maior, eu, se eu tivesse o poder, acabaria com o Estágio Supervisionado, direcionaria só o PIBID, todo aluno da faculdade teria que passar 4 meses dentro de uma escola, vivenciando o dia a dia da escola, como matéria do currículo. E acabaria com essa questão de Estágio Supervisionado, daquela burocracia de papel, de ter que cumprir com tantas horas, o diretor tem que assinar o programa, todo mundo vem e assina, e o cara não fez nada, não fez nada. Então, eu acho que o PIBID é imensamente mais valioso que o Estágio Supervisionado. (PROF. RIVELINO, 2019).

E para o prof. Coordenador, além de tudo o que foi exposto aqui acerca das imperfeições que marcam o Estágio, houve ainda mais algumas, especificamente no que tange à questão de que o Pibid:

Traz uma diferença muito grande na intervenção pedagógica do indivíduo. Quando se fala em Estágio, do jeito que ele está desenhado, você tem uma intervenção pontual, apenas um período lá, você perde algumas referências importantes. Primeiro que você entra só no ambiente da sua área, ou da sua sala de aula, e você deixa de vivenciar todo um complexo que compõe esse ambiente escolar, então isso já é uma limitação. Quando você mergulha na sua sala de aula, na sua área, e trabalha ali, isso já é uma limitação. Uma outra limitação, diferenciação que o PIBID tem sobre o Estágio, é que esse aluno pode sair por não ter uma vivência processual com os alunos lá da escola, ele pode sair com uma impressão equivocada, de que não é possível uma transformação utilizando-se a Pedagogia. (PROF. COORDENADOR, 2019).

O referido Coordenador ainda fez questão de sobrelevar que o estudante com capacidade crítico-analítica enfrentará uma série de indagações e dificuldades, uma vez que:

Ele vai tentar em 3 meses, tentar fazer uma articulação, não vai conseguir fazer, principalmente se ele tiver uma linha mais crítica de formação, se ele não tiver uma linha tão crítica, ele até que não vai ter muita dificuldade, mas se ele tiver uma linha mais crítica nesse processo de formação pedagógica, ele vai ter muita dificuldade, e que pode ser até ruim, porque ele fala assim: “olha não adianta fazer uma intervenção na escola, o que não acontece com o pibidiano, porque ele entra, ele vivencia esse problema, ele vivencia essa barreira e essa resistência, mas ele vivencia também que é possível se você tiver um programa, compromisso, se você fizer uma ligação empática com os estudantes, há um processo de transformação ao longo disso. Então, o pibidiano sabe disso, “olha, eu vou encontrar uma turma que normalmente é uma turma rotulada”, os professores já chegam rotulando, e uma coisa que a gente trabalhava sempre nas coordenações do pibid é, não leve em consideração os rótulos, a primeira coisa que você vai receber quando chega na escola é “os professores vão dizer que essa turma é assim é assim” não leve isso em consideração, tá? Vamos ver o que acontece durante o processo, mas não leve isso em consideração. Então, isso é um processo que rotula, e que, normalmente, o que acontece? É que o aluno de Estágio, saí reforçando esse rótulo, e o aluno do Pibid, ele não, ele rompe com isso, fala assim: “não, pera aí, não é bem assim, se eu tiver uma intervenção de fato, que tenha lá os princípios..., vai haver uma transformação, né, nesse processo?” Então, essa é uma diferenciação que eu acho crucial entre o programa do PIBID e o estágio supervisionado. Por isso que eu falei, que em algum momento nós temos que evoluir o nosso currículo das licenciaturas para algo muito próximo do que foi o PIBID. (PROF. COORDENADOR, 2019).

Confiamos, a partir dos depoimentos coletados, que o Pibid, ao aproximar os futuros professores da realidade escolar, sem qualquer tentativa de camuflar a realidade, contribui para minimizar os “choques” típicos e advindos da prática escolar.

E embora acreditemos que o futuro professor, quando formado, ao assumir uma turma sozinho, sem a supervisão de outro professor, sentirá, provavelmente, medo e insegurança, o que é perfeitamente aceitável e normal, pois, diga-se a verdade, são sentimentos constituintes da fase inicial da carreira profissional, quando há um “choque do real”, segundo Huberman (2000), mesmo assim, julgamos que o Pibid minimiza esse choque, uma vez que situações de atritos, indisciplina, discussões não serão totalmente novas, porque circunstâncias semelhantes fizeram parte da imersão ocorrida durante a experiência “pibidiana”.

Uma questão que ficou evidenciada foi a de que o Estágio Supervisionado, que possui uma grande importância por buscar aproximar a unidade teoria e prática, não teve, segundo o que se depreendeu das falas dos interlocutores desta pesquisa, um aproveitamento tão satisfatório quanto o PIBID, por conta do maior envolvimento do Programa com a escola, pois proporciona um maior tempo destinado para o desenvolvimento das atividades, gerando mais tempo com vistas à interação entre os agentes (professores, servidores, estudantes, coordenadores, diretores, assistentes pedagógicos, demais pessoas da comunidade escolar) da escola, mais tempo de permanência para o convívio do cotidiano com a organização e rotina escolar.

Gerou, também, possibilidades de frequentar espaços mais restritos, como as reuniões de coordenação, de conselho de classe, reunião de pais/responsáveis, atividades festivas e culturais, ou seja, oportunizou um maior e mais profundo envolvimento com a realidade escolar, aproximou os estudantes de graduação com o dia a dia escolar. E a partir daí foi possível estabelecer uma relação mais íntima das experiências vividas na escola com o acervo teórico.

O que, por sua vez, não foi possível acontecer na mesma intensidade no Estágio Supervisionado, por questões como foram apontadas de período de tempo mais enxuto, de diversas tarefas burocráticas que necessitavam ser cumpridas, de pouco envolvimento do estagiário com o professor regente, o que acarretou, em algumas situações, a falta de confiança para o graduando ministrar aulas, mesmo sob a supervisão do professor responsável.

Outras pesquisas apontaram para resultados semelhantes, pois MOURA; VIANA (2015) consideram que o Estágio Obrigatório não estava cumprindo de forma satisfatória o seu papel formador, e assim o Pibid supriu as deficiências em relação à questão teoria/prática e a aproximação entre Instituição Formadora e a escola básica.

Nessa perspectiva, Terra (2012) enaltece o Programa uma vez que, a partir dele, foi possível realizar uma reflexão sobre os currículos de graduação, principalmente, no que tange aos Estágios. Corroboramos com esse pensamento, pois este é um dos objetivos do presente trabalho.

Esteve (1999) levanta uma questão importante, que é o fato do professor, quando estiver em regência de classe, ou seja, ministrando aulas diretamente, deve ter um espaço coletivo para conversar, compartilhar sucessos e frustrações, trocar experiências, ouvir e dar conselhos/ideias.

Igualmente, consideramos fundamental haver um espaço coletivo dentro do ambiente escolar por acreditarmos que a docência não deve ser um trabalho solitário, embora o professor esteja “sozinho” à frente de sua(s) turma(s). E esse tipo de espaço pôde ser experimentado pelos pibidianos, uma vez que, nas coordenações ocorridas na Universidade, a organização das reuniões tinha o objetivo de discutir as ações observadas e ministradas nas aulas e assim, pensar coletivamente outras ações pedagógicas que pudessem avançar e superar problemas vivenciados.

Estamos certos de que esse espaço coletivo, garantido pelo professor Coordenador do Pibid, com a participação efetiva (uma vez por mês) dos professores supervisores, ou seja, com todos os envolvidos no processo formativo e em outras 3 (três) reuniões (uma por semana) com os estudantes pibidianos, trouxe importantes aprendizados para o grupo, como foi evidenciado pelo egresso Basílio.

Desconfiamos que seja comum professores sentirem-se deslocados no ambiente de trabalho ou que aqueles acometidos por doenças comuns hoje em dia nesta classe profissional se isolem. No entanto, não restam dúvidas de que em situações desta natureza, o melhor a fazer é manter uma rede de comunicação e apoio entre os docentes, onde questões relacionadas a conteúdos acadêmicos, problemas metodológicos, problemas pessoais, problemas sociais possam ser abordadas.

Além do mais, muitas vezes, mudanças e inovações educativas estão relacionadas ao contato entre diferentes grupos, equipes de trabalho, diferentes pessoas que debatem, discutem, compartilham sucessos, dificuldades, limitações e assim, podem traçar outros objetivos, métodos, conteúdos a fim de superar situações difíceis (ESTEVE, 2019).

Esperamos que, ao término desta seção, o leitor possa dar-se conta de que a formação de professores, assim como o Currículo, não é um tema tranquilo, pois está permeado por uma grande complexidade, uma vez que há muitos fatores que a influenciam, de muitos campos, como gestores governamentais, membros de ministérios (SACRISTÁN, 2000).

Para mais, compreendemos que o Pibid foi e talvez continue sendo, um Programa que tomou uma direção contrária à da desvalorização social do professor, como trata Esteve (1999), que considera que os professores dos ensinos primário e secundário têm perdido o prestígio social com o passar do tempo, já que não têm uma valorização salarial equânime com outros profissionais detentores do mesmo grau de formação acadêmica, o que, na visão do autor, vem afastando os jovens da profissão docente.

## 5.10 Pibid e a relação profissional

Basílio entende que o aprendizado proporcionou-lhe conhecimentos para além da Educação Física, pois com relação à “[...] *formação humana que a universidade me trouxe, o PIBID foi um espaço/tempo que catalisou isso. Sou terapeuta integrativo, massoterapeuta e instrutor de defesa pessoal*”.

Adriana considera que o Pibid mostrou-lhe os “[...] *erros e acertos dos professores que acompanhei e que me ajudam no dia a dia, hoje*”, *rememorando que esta é professora da SEDF, atualmente.*

Cacau (2019) também reconheceu a importância do Programa, conforme podemos concluir diante do trecho abaixo, quando afirmou:

Acredito que o PIBID é sim um divisor de água na vida dos futuros professores. Trouxe uma gigantesca contribuição na minha formação, me preparando da forma mais prática possível a tudo que eu iria enfrentar em minhas regências. Me fez conhecer a realidade escolar de diversos pontos de vistas e isso torna a formação mais holística e humanizada. (CACAU, 2019).

Cacau, que é professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental na SEDF, creditou, na experiência do Programa, uma melhor preparação para sua atuação profissional na escola, o que foi constatado por esta ao afirmar que, tão logo entrou na SEDF, “[...] *cheguei muito mais preparada*”. E ainda destaca que não tem a menor dúvida de que o Pibid, “[...] *foi um grande diferencial. Tenho exemplo de amigos que não fizeram PIBID e ingressaram nas atividades escolares totalmente perdidos quanto a tudo. E demoram muito mais tempo para ajustarem suas práticas pedagógicas*”.

Essa interpretação se aproxima à de outra egressa, que também é professora da SEDF e que, por seu lado, considerou que tudo o que aprendeu no Pibid foi de grande valor e relevância para o exercício da docência, pois “[...] Hoje tenho muita segurança de dizer que o PIBID me ensinou a ser professora através da mediação entre o enriquecimento teórico na universidade e a vivência da realidade na escola pública”.

Outro relato que merece ser revelado foi o de Suellen, que avaliou que:

Com o PIBID, pude acompanhar a rotina da escola e a prática pedagógica dos professores, tendo a oportunidade de observar e aplicar os conhecimentos aprendidos na faculdade. Também me acrescentou muito como ser humano, pois pude acompanhar a realidade de uma escola pública em uma área rural e carente do DF, a qual eu não conhecia, receber o carinho e atenção dos alunos e passar um pouco do que eu sabia e estava aprendendo para eles. (SUELLEN, 2019).

Aqui, é possível constatar o quão importante foi passar por essa experiência para a Suellen que, atualmente, igualmente faz parte dos quadros da SEDF como professora.

Para Érika, que em alguns momentos teve desânimos com os acontecimentos da escola, como situações de indisciplina, por exemplo, relatou que “[...] *aprendi com a experiência no Pibid que as dificuldades podem ser superadas*”. Consideramos essa visão positiva, por ter fortalecido um sentimento de otimismo, ainda mais para ela, que atua no magistério da Educação Básica pública.

Em relação à avaliação geral do Programa, expomos algumas compreensões que fazem com que continuemos ensejando pela continuidade do Pibid, especialmente após o legítimo depoimento de Tamires quando afirmou:

[...] acredito que, pra todos nós, o Pibid foi a melhor escola que nós tivemos dentro da Universidade. Se fosse uma disciplina, acredito que seria a disciplina do curso pra nós. Foi uma experiência que todos nós vamos levar pra nossas vidas profissionais. Foi através do Pibid que nós nos encontramos dentro da escola e dentro da Educação Física, não tenho dúvidas do que vou fazer no fim do ano, a minha escola profissional que é a de trabalhar com aqueles meninos que precisam de nós como profissionais, como pessoas, como seres humanos. (TAMIRES, 2019).

E o de Cacau que, por sua vez, corroborou com o anterior e ainda complementou que:

[...] como a Tamires falou, se fosse uma disciplina, a gente já aprende fazendo, a gente observa e aprende executando e é por isso que a gente guarda melhor, porque a gente vê e já coloca em prática e lá não é ser só professor, é ser a escola, é você conseguir visualizar a escola de todos os pontos de vista, tanto de professor, como de aluno, como de um servidor, como secretário. (CACAU, 2019).

Millene deixou suas percepções acerca do que significou o Programa e foi além, externalizando a transformação que aconteceu no que hoje se configura como concepção de vida, mais especificamente, da vida dela:

Quando eu entrei no Pibid eu não sabia, na verdade, o que eu queria fazer e, depois que eu entrei, eu me apaixonei pela escola, eu não me vejo fazendo outra coisa. O Pibid foi, com certeza, a melhor experiência que nós todos tivemos na Universidade. (MILLENE, 2019).

E, para finalizar, Ataliba salientou que



O Pibid foi uma oportunidade de se colocar do outro lado, do lado do professor e ver a dificuldade que é você tentar modificar uma realidade, tendo em vista que a gente teve muita liberdade em criar, de pensar e poder trabalhar da melhor maneira que nós pensássemos. Isso trouxe o desafio de tentar fazer a mudança de acordo com o que a gente achava que podia ser feito e foi uma experiência muito boa, aprendi muito, vimos muitas coisas do colégio, das crianças. É uma experiência sem igual na Universidade, não tem nenhum programa, nenhum projeto que tenha tamanha abrangência na Universidade. (ATALIBA, 2019).

A partir das falas acima expostas, podemos considerar o quanto essa experiência foi exitosa, fato esse que se aproxima do estudo de Gatti et al. (2014), que chegou à conclusão de que o Programa contribuiu para a valorização da docência por parte dos pibidianos e que, também, proporcionou uma formação mais qualificada aos estudantes de graduação.

## **5.11 Saberes e conhecimentos aprendidos**

Em relação a essa questão, destacamos algumas falas. Para Tamires:

Dos muitos saberes, destaco como principal que a escola é um ambiente de formação humana, a qual deve ser compreendida em sua totalidade, em que nosso papel, na condição de professores, é de instrumentalizar os estudantes para a emancipação, considerando que eles são o centro daquele espaço.

Basílio vai na mesma direção ao posicionar a importância de ter-lhe sido ofertada a imersão em uma instituição educativa e com isso, poder ter ciência do que esperar ao tornar-se docente. Segundo ele,

Conheci a dinâmica de uma escola, como ela se rege, quais são as pessoas que compõem uma escola (as que estão dentro dela e as pessoas que são familiares da escola). Vi o que é uma sala de recursos, uma sala de apoio e como a instituição lida com questões extremamente delicadas: diálogo e conhecimento livre e acessível. A realidade de uma escola não é somente essas boas que conto, teve muitos espinhos no caminho, políticos, ideológicos, mortes de

estudantes, mudanças de professores e etc. O grupo se virava com a realidade, isso para mim é que define a escola: independente do que estava acontecendo, eles faziam o melhor que podiam, colocando suas vidas pessoais e profissionais naquele local ou situação. (BASÍLIO, 2019).

Millene destacou que, além de ter tomado conhecimento sobre inúmeros atos inerentes à profissão, ainda aprendeu “[...] *como é o real funcionamento de uma escola, planejamento e organização das aulas, didática de ensino, aplicação e elaboração de avaliações, preenchimento de um diário*”.

E Adriana ressaltou o aprendizado envolvidos na “[...] *disciplina e organização que necessita uma sala para se dar aula, afetividade com os alunos para se conquistar e virar uma parceria*”.

Cacau, por sua vez, asseverou, acerca da relevância de toda e qualquer aprendizagem envolta na escola, principalmente porque de acordo com sua afirmação,

[...] acredito que os saberes adquiridos são todos os que envolvem a estrutura escolar. Desde como receber os alunos, reger a aula, organizar conteúdos, métodos de avaliação, responsabilidades burocráticas, organização de eventos como festivais, gincanas, jogos interclasses etc. (CACAU, 2019).

E conforme Sócrates, “[...] de docência em geral, como planejar atividades, implementá-las, adaptá-las e replanejá-las, dada a dinâmica da escola”, enquanto Suellen admite, dentre vários conhecimentos adquiridos, que “[...] acredito que consegui adquirir alguns saberes necessários à prática pedagógica como, por exemplo, começar a aprender a aplicar uma aula e lidar com algumas situações entre os alunos”.

A partir das falas colocadas aqui podemos considerar que a inserção na escola foi essencial para que os PIBIDIANOS observassem de perto e interviessem com a finalidade de aprender, para desenvolver os saberes experienciais (TARDIF, 2013), levando-se em conta os condicionantes diversos próprios da atividade docente.

Na compreensão do prof. Rivelino (supervisor), os pibidianos tiveram aprendizados relacionados a atitudes, comportamentos importantes para o desenvolvimento profissional, como veremos a seguir, quando afirma:

[...] o que mais eles aprenderam foi ser um profissional responsável, não ser relapso com a profissão deles, eu sempre deixava claro para eles, “você não precisa ser o melhor professor, você tem que dar o seu melhor”. Então, não dá para você chegar hoje na escola e falar - “caramba eu vou pegar aquela turma de novo”, “ah, eu estou doído para o dia acabar”, “ah, o salário está baixo”, - não pode. Você se dispôs a ser professor, então você tem que fazer o melhor que você pode enquanto aqui você estiver. O dia que você falar – “eu não quero mais ser professor”, então vai fazer um concurso lá no Senado, e vai passar lá. Então, eles aprenderam isso, esse amor pela profissão. (PROF. RIVELINO, 2019).

A compreensão desse professor se aproxima ao saber atitudinal (SAVIANI, 1996), que está relacionado a comportamentos, atitudes, posturas adequadas ao trabalho educativo.

Para o prof. Rivelino, houve inúmeras vantagens em participar do Pibid, no entanto, em sua opinião:

[...] para mim, o grande ganho deles, além da experiência enorme que tiveram, de poder ter contato com aluno e saber como vai ser o dia deles, essa questão da responsabilidade como profissão, “leve a sério, não deixe ficar de qualquer jeito, o dia que você achar que não dá mais para você, pede para sair, mas não negligencie seu trabalho não, não seja um profissional que faz as coisas de qualquer jeito não, principalmente em Educação Física”. Seja aquele cara que dá aula, que se preocupa em formar aquele aluno, mostrar para eles coisas úteis. Eles aprenderam isso. (IDEM).

Interessante observar a preocupação que o prof. supervisor tem sobre a responsabilidade e o compromisso que deve-se ter para com a educação. Ressaltamos a importância de realizar um trabalho sério e de qualidade, especialmente quando este demanda o atendimento a estudantes oriundos de classes menos favorecidas economicamente, como é o caso de escolas públicas.

Acreditamos que os professores das escolas públicas devem manter o compromisso de ministrarem aulas preocupados com a qualidade, pois é na

escola pública que o estudante de baixa renda tem a possibilidade de acessar o conhecimento elaborado. Isso foi evidenciado na pesquisa de mestrado (BEHMOIRAS, 2011), quando constatamos que os estudantes de Ensino Médio de uma escola pública localizada em uma área de baixa renda só tinham acesso, pelo menos a maioria, aos elementos da Cultura Corporal na escola, pois não tinham condições de pagar mensalidades em outros locais educativos. Daí, reforçamos a importância de se desenvolver um trabalho pedagógico compromissado socialmente.

### **5.11 Pibid e Currículo de Formação**

Um ponto importante dessa pesquisa foi buscar estabelecer uma relação entre o Pibid e o currículo de formação de professores de Educação Física. Nesse sentido, elaboramos uma questão a esse respeito. Perguntamos aos egressos e aos professores se eles consideravam possível o Pibid influenciar na melhoria do currículo de formação do professor.

Em resposta à pergunta formulada, o prof. Neto considerou que

[...] o Pibid nos aponta uma falha muito grande nos cursos de licenciatura, de certa forma o Programa vem pra dizer “olha, não se está formando adequadamente alunos para a licenciatura, então a gente tem que fazer uma meia culpa nesse ponto e entender que o currículo deve incorporar algo semelhante”, uma forma importante para repensar como os currículos de formação estão sendo organizados. (PROF. NETO, 2019).

Mônica acredita que o Pibid tem a capacidade de influenciar na melhoria curricular porque “[...] diferentemente do Estágio Supervisionado, o Pibid dá maior liberdade de atuação para o professor em formação e o coloca realmente na condição de professor, não somente de ajudante do professor como é recorrente no Estágio”.

Cacau também tem uma compreensão favorável, como podemos constatar nas suas palavras quando enaltece que:

[...] eu acredito plenamente no PIBID. O processo de observação e vivência que obtemos neste Programa é essencial para o currículo na formação de professores de Educação Física. Os ensinamentos e as experiências obtidas tornam o futuro professor mais apto a exercer sua função no ato de educar e mais empoderado de estratégias e ferramentas pedagógicas que irão compor sua vida como docente. Tenho claro isso ao conviver com recém-formados que não obtiveram essa experiência, e chegam para a prática com pouca ou nenhuma noção do que os espera em desafios, projetos e propostas que a escola e todos os documentos que regem a educação exigem deste professor. O PIBID consegue iluminar este caminho e torná-lo mais digno. (CACAU, 2019).

Muito interessante esse entendimento, de uma ex-participante do Pibid, que agora trabalha efetivamente em uma instituição escolar e demonstrou muita segurança sobre a contribuição dos aprendizados adquiridos no Programa em relação a si e aos demais colegas que, diferentemente dela, não tiveram a rica oportunidade de passar pela mesma experiência, opinião complementada por Sócrates, que no seu entender, disse que:

[...] Acredito que o PIBID pode contribuir muito com um melhor currículo por aproximar o professor em formação (estudante de graduação) com a realidade escolar, tendo contato com esta comunidade, professores, alunos, gestores e, além disso, observando e vivenciando a dinâmica do contexto educacional. Por muitas vezes, a formação acadêmica, por si só, apresenta lacunas, principalmente, no que diz respeito à relação teoria e prática. Por exemplo, por mais que o currículo abarque a disciplina de Didática e trate da avaliação da aprendizagem, é na escola que o graduando poderá ver sua aplicação real, suas potencialidades e os desafios para a efetivação de tal prática. Acredito que, ao fazer a ligação entre os conteúdos estudados e a realidade do contexto escolar, o currículo se torna muito mais rico e próximo do mundo em que este futuro profissional irá atuar. Outras ações também podem contribuir com esta melhoria, como residências pedagógicas, estágios, projetos de extensão, mas cada um desses, junto com o PIBID, apresentam objetivos e meios diferentes para sua efetivação. Vejo, também, que o PIBID auxilia na quebra de paradigma em relação à escola. (SÓCRATES, 2019).

Este mesmo interlocutor ainda fez questão de abarcar novas e decisivas contribuições acerca do que o Pibid pode proporcionar ao egresso:

Por um primeiro momento ser mais de diagnóstico e observação, acredito que o estudante vai tendo uma oportunidade mais confortável e segura de se aventurar pelo ambiente escolar. Para isso, a supervisão, tanto do professor da escola quanto do orientador na universidade, são essenciais. Planejamento, implementação e avaliação por meio das reuniões, diálogos etc, são muito relevantes para a construção contínua desse processo. (IDEM).

Nesta mesma direção, Suellen expressou o que considera fundamental na experiência que teve no Programa. Segundo ela,

[...] o PIBID pode contribuir proporcionando um contato mais profundo e prolongado do futuro professor com a escola e com seus alunos e professores (da sua área de atuação ou não), oferecendo tempo para a observação sem um período determinado para terminar ou para exercer a regência, permitindo uma grande troca de conhecimentos e experiências entre os participantes do programa. (SUELLEN, 2019).

O prof. Neto, por sua vez, teceu suas considerações acerca do que considera o diferencial no Programa:

Acho que o caminho das licenciaturas, não só da Educação Física, seria de uma estrutura muito semelhante ao do Pibid, caso contrário a gente não vai ter uma formação adequada aos estudantes e acho que nesse processo em que o aluno tem essa intervenção e essa vivência longitudinal na escola ele vai fazer o currículo do seu curso de licenciatura se alterar, ele vai modelar esse processo do currículo de formação. Traz uma diferença muito grande na intervenção pedagógica (PROF. NETO, 2019).

Nesse caminho, o referido professor acredita que uma experiência próxima ao Pibid poderia levar o estudante de graduação a ter um protagonismo maior na sua formação, que de acordo com ele, foi emblemático quando o Programa:

[...] sacudiu, eu não me lembro de nenhum programa de formação de

professores que tivesse a densidade, o aprofundamento que o Pibid deve nessa formatação. O Pibid teve uma importância muito grande, pois ele trouxe algumas respostas para repensar os cursos de formação que a gente tem pelo Brasil. (IDEM).

O prof. Rivelino também acredita que a experiência do Pibid pode servir para levar avanços para o currículo de formação. Nesse aspecto, este chegou a usar o termo “curricularização” do Pibid pois, conforme foi colocado anteriormente, ele considera que uma disciplina como o Programa deveria ser instituída no currículo de graduação, fato esse que concordamos e propomos nesse trabalho.

Outra questão que colocamos foi em relação à opinião dos pesquisados a respeito do Pibid. Assim sendo, destacamos as seguintes falas:

[...] O PIBID foi fundamental para a formação da professora que tenho me tornado. Sem as experiências do PIBID, talvez eu pudesse ser uma professora esforçada em aprender, mas com as experiências que o PIBID me proporcionou, eu tenho convicção de que preciso me dedicar cada dia mais para uma docência humana e instrumentalizada, sem romantizá-la, ao contrário, consciente de que a escola é um espaço de lutas e emancipação. (TAMIRES, 2019).

[...] É um projeto lindo que deveria ser instituído na graduação docente desde o início. Entrar na escola e conhecer a realidade dela desde o início ajuda muito nas discussões em sala, na leitura dos textos e na prática profissional/acadêmica. (BASÍLIO, 2019).

[...] Um projeto que todos os alunos de qualquer curso de Licenciatura deveriam fazer. (MILLENE, 2019).

[...] É um excelente Programada e deve manter continuidade nos cursos de Licenciatura, para permitir uma aproximação do graduando com a realidade do sistema educacional do nosso país. (ZENON, 2019).

[...] Todos os alunos de licenciatura devem fazer. O PIBID é fundamental para a prática dos futuros professores. (CACAU, 2019).

[...] É um programa importante na formação de novos profissionais da Educação Física. É uma experiência muito rica, tanto pra quem seguir a área da Educação Física escolar, quanto pra quem, como eu, se perceber com maior vocação para outro ramo da Educação Física. (MÔNICA, 2019).

[...] Acredito que o PIBID é algo muito bom, principalmente, com um grande número de pessoas que não têm interesse em atuar no campo da educação. Querendo ou não, pouca é a oferta de estágio remunerado em escolas, então a experiência durante a graduação, às vezes se restringem ao ambiente não escolar. O PIBID permite um espaço com ricas discussões e vivências, além de promover um ambiente confortável para ser explorado no campo da Educação Física escolar e também de outras licenciaturas. As supervisões, eventos e reuniões são espaços de muitas trocas e partilhas, onde todos podem falar, escutar e "roubar" ideias e conhecimentos que vão ser primordiais para a formação dos futuros professores, principalmente rompendo com as barreiras e os preconceitos que geralmente vamos construindo durante a graduação. (SÓCRATES, 2019).

[...] O PIBID é um Programa muito importante, pois proporciona que os futuros professores possam ter um contato mais prolongado com a realidade da escola pública, possam fazer uma conexão da teoria com a prática enquanto estão em formação e possam atuar observando, e também na regência, sem um tempo determinado para terminar. Esse contato também é interessante para que possam ter certeza ou não se querem atuar profissionalmente na escola. (SUELLEN, 2019).

A partir dos relatos anteriores e dos logo acima, cremos que o Pibid se aproxima dos requisitos como auxílio na formação do professor, como coloca Sacristán (1999, p. 65) ao defender que a ação docente compreende o “[...] conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. As contribuições do Programa são inegáveis para a formação dos futuros professores.

Assim, a partir das constatações e análises realizadas durante o trabalho, chegamos à conclusão de que o Pibid foi uma experiência que proporcionou diversos aprendizados para todos os envolvidos, licenciandos e professores.

Por esses motivos, acreditamos que essa experiência deve ser democratizada para o conjunto dos estudantes de licenciatura e não ficar restrito a um pequeno grupo. A presente pesquisa mostrou que há elementos satisfatórios para propormos uma “curricularização” do Pibid, nos quais os seus princípios e suas características sejam incorporados aos currículos de formação de professores.

Deste modo, propomos a criação de uma disciplina denominada “*Iniciação à Docência*”, que seja ofertada desde o primeiro semestre do curso,



já com a inserção do licenciando na escola. Assim, a referida disciplina assumirá uma perspectiva de longevidade, ao constar na lista de matérias ofertadas em todos os semestres do curso e a diferença entre cada semestre será o nível de complexidade das atividades desenvolvidas.

Na nossa perspectiva, a disciplina “*Iniciação à Docência – ID*”, já que estará presente em todos os semestres, assumindo a função de eixo estruturante (BORGES; SILVA, 2017). Segundo Borges (2015), “[...] o eixo estruturante em perspectiva curricular apresenta as bases sobre as quais os diferentes componentes curriculares poderão se organizar, dando sentido de integração e integralização” (BORGES, 2015, p.01193).

Na nossa proposta não haveria bolsas remuneradas, pois os estudantes receberiam créditos do curso e os professores supervisores teriam a possibilidade de participar de atividades acadêmicas, como cursos de curta, média ou longa duração, ofertadas, a princípio, pela Faculdade de Educação Física, como estímulo à formação continuada.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou compreender a importância do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid, no âmbito da Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília - FEF/UnB, para a formação dos egressos participantes do Programa entre os anos de 2011 a 2013, considerada a primeira turma.

Conforme foi expresso nesta tese, a FEF/UnB ingressou no PIBID em 2010 e teve iniciadas as atividades nas escolas em 2011: primeiramente, em 2 (duas); e a partir de 2012, em 4 (quatro), o que dobrou o número de bolsistas de licenciatura, passando para 20 (vinte) e de professores da Educação Básica (supervisores), que passou para 4 (quatro).

O estudo teve como embasamento metodológico a pesquisa de cunho qualitativo (TRIVIÑOS, 1987; BOGDAN e BIKLEN 1994) e tomamos como referência a análise de conteúdo (BARDIN, 2009) para a análise dos dados. Como instrumentos de construção de dados, utilizamos a entrevista semi-estruturada (TRIVIÑOS, 1987) para os professores, o questionário para os egressos e os relatórios anuais das ações desenvolvidas durante a realização do PIBID FEF/UnB.

O público alvo da pesquisa foi constituído por 20 (vinte) egressos do PIBID FEF/UnB. O critério de seleção foi o participante ter passado pelo menos um ano no Programa. Estabelecemos esse período mínimo por acreditar que era um tempo necessário para uma boa apropriação do funcionamento e da organização do Programa. Além dos pibidianos, sentimos a necessidade de entrevistar os professores supervisores (da Educação Básica), além do professor coordenador (da Universidade).

Utilizamos, igualmente, como instrumento de construção de dados, a aplicação de um formulário, contendo 15 questões, que foi enviado por correspondência eletrônica. Dos 20 (vinte) egressos, tivemos o retorno de 11 (onze) formulários devidamente preenchidos, o que contribuiu

significativamente para a qualidade das informações prestadas. Dos 4 (quatro) professores supervisores, conseguimos entrevistar 1 (um) apenas, pois com os demais tivemos dificuldade de comunicação. E por fim, foi possível entrevistar com sucesso o professor coordenador. Além disso, analisamos alguns relatórios produzidos pelo coordenador do PIBID FEF/UnB.

Usamos 5 (cinco) eixos teóricos nessa pesquisa, quais sejam: 1 - *Concepções de Educação Física*, por compreendermos que essa área do conhecimento é constituída por diversos posicionamentos teórico-metodológicos, cada um com sua concepção de mundo, de educação, de Educação Física. E em um processo formativo é fundamental que essas diferenças sejam tratadas. Constatamos nessa pesquisa que o trabalho desenvolvido pelo prof. Neto, o coordenador, teve um embasamento e um direcionamento em uma perspectiva crítica e nos alinhamos, também, a um posicionamento crítico, por compreendermos que é a partir de uma análise crítica e de um trabalho pedagógico crítico que poderemos almejar um processo de mudanças e transformações.

O segundo eixo teórico foi *Formação de Professores*. Por seu intermédio, trouxemos reflexões acerca das dificuldades encontradas nesse processo, como garantir que o currículo esteja organizado de modo a trabalhar a unidade teoria-prática, a *práxis* educativa, pois consideramos que uma teoria que não tenha uma vinculação com a realidade concreta tende a ficar descontextualizada e sem sentido. Nesse caminho, entendemos que é necessário estabelecer práticas pedagógicas que tenham uma proximidade real com a realidade escolar.

A formação do professor de Educação Física, especialmente para atuar em escolas, gerou uma grande preocupação. A entrada da Educação Física na escola teve grande impulso com o parecer de Ruy Barbosa, que defendeu a inserção da ginástica nas escolas, com o mesmo grau de importância das demais disciplinas, em 1879.

Muitos anos depois, em 1939, foi criada a Escola Nacional de Educação Física e Desportos, onde foi ofertado o primeiro curso superior em Educação

Física e Desportos, com duração de dois anos, com fortes características biológicas.

Em 1969, ocorreu uma mudança: foi fixado um mínimo para os cursos superiores de Educação Física, com a instauração de três núcleos de formação, quais sejam: a) básico, de cunho biológico; b) profissional, de cunho técnico; e c) pedagógico.

Mas foi a partir de 1987 que começou a mudar a configuração dos currículos de formação, com a inserção, com um pouco mais de peso, de disciplinas relacionadas à esfera humanista, social, filosófica.

Em 2002, houve outra importante modificação, que estipulou a carga horária mínima de 2.800 horas em no mínimo 3 anos para a integralização do curso, o que no nosso entendimento foi prejudicial, uma vez que acelerou a formação dos professores.

Em 2004, com a Resolução CNE n.7, de 31 de março, houve a explicitação de uma preocupação com a formação em uma perspectiva crítica.

Em 2015, ocorreu a volta da carga horária mínima para 3.200 horas, em no mínimo 4 anos, o que avaliamos positivamente, pois aumentou em 400 horas o processo formativo, e em 2018, aconteceu outra modificação, na qual os cursos devem se adequar para reduzir para uma entrada, portanto, única, no processo seletivo, e ao final de dois anos, no meio o curso, o estudante deverá decidir se continua na licenciatura ou no bacharelado.

Nesse íterim, fizemos um levantamento da quantidade de instituições e de cursos (presenciais e a distância) de formação de professores de Educação Física distribuídos pelas cinco regiões do Brasil. Constatamos que há 1.373 mil IES, que ofertam 1.468 mil cursos, quando somados os presenciais e os a distância. Quando comparamos a quantidade de cursos presenciais e os a distância descobrimos que nas regiões Centro-Oeste e Nordeste, a diferença entre elas é muito pequena. E na região Norte, a quantidade de cursos a distância é bem superior aos presenciais, fato que pode estar associado às dificuldades de acesso aos locais onde os cursos presenciais são ofertados.

A partir desses dados, é possível termos uma ideia do quanto é importante e desafiador garantir políticas de formação sérias e comprometidas com a elevação da qualidade.

No terceiro eixo, procuramos retratar os *Saberes Docentes*, tomando como referência os estudos de Tardif (2013), no qual há três categorias de saberes, sendo os saberes disciplinares, os curriculares e os experimentais. Por nosso lado, os saberes que mais se evidenciaram nessa pesquisa foram os saberes experimentais, a partir das relações pedagógicas e didáticas com a prática docente no exercício do magistério nas escolas que desenvolveram o PIBID.

O quarto eixo tratou sobre o *Currículo*, onde buscamos situar a produção intelectual a respeito do conhecimento relacionado a esse tema. Nesse caminho, nos posicionamos na perspectiva crítica de currículo. E por último situamos uma concepção crítica de educação, tomando como base, prioritariamente, a pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2013).

A partir do material coletado, é possível afirmar que o Pibid proporcionou um grande aprendizado aos estudantes que dele participaram. A partir de 2011, o PIBID FEF/UnB foi organizado sob dois eixos: o da “*imersão na realidade*” e o da “*intervenção*”, que possibilitaram que os pibidianos tivessem um envolvimento profundo com as realidades escolares.

Uma questão importante que foi colocada na pesquisa foi a importância que o professor da Educação Básica, o supervisor tiveram nessa experiência, pois a seriedade e o compromisso destes fizeram com que os pibidianos tivessem um melhor aproveitamento e aprendizado no contato com a escola.

Para além, a partir do acolhimento do supervisor, foi possível que os pibidianos tivessem acesso a todos os espaços da escola, das reuniões pedagógicas, dos eventos pedagógicos e culturais, além de tudo mais que estava relacionado à prática pedagógica da Educação Física, o que foi considerado um importante pilar, fundamental no Programa.

Vale destacar que atingimos o objetivo traçado de mapear as atividades profissionais desenvolvidas pelos estudantes após a finalização do curso: dos

11 (onze) egressos, 5 (cinco) não estão trabalhando em escolas, sendo que 2 (dois) ministraram aulas em escola pública por um determinado período e outros 3 (três) não tiveram mais nenhuma relação com estas. E os demais, 6 (seis) egressos, são professores efetivos da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF). Assim sendo, podemos afirmar que a experiência do PIBID teve um profícuo resultado, qual seja o de influenciar os estudantes a se interessar pela docência na Educação Básica e, nesse caso, nas escolas públicas, que tanto necessitam de docentes comprometidos, responsáveis.

Um resultado que chegamos, e que a princípio não era esperado, foi o da motivação que os professores, coordenador e supervisor, tiveram ao ingressarem no PIBID. Esses últimos encontravam-se desanimados com as atividades docentes desenvolvidas por vários anos na escola pública e na Universidade e o Pibid proporcionou a ambos um desafio profissional, que foi aceito de bom grado.

Além do mais, o contato com os estudantes universitários, as trocas de conhecimentos proporcionados pela relação discente – docente, o acompanhamento ao crescimento e desenvolvimento dos pibidianos no cotidiano escolar, na docência, no planejamento em conjunto, nas reuniões de avaliação, nas orientações/conversas na escola e na faculdade formaram um “caldo” de experiências inestimáveis.

Esse conjunto de possibilidades e desafios, entre outros mais, deu aos professores um incentivo a continuar firmes na docência, que como disse o professor supervisor “[...] eu precisei me animar para poder passar para os pibidianos o que eu sabia de melhor, que foi aprendido ao longo dos anos de docência”.

No Pibid, foi possível colocar em contato professores de Educação Física em momentos distintos da vida profissional. Um grupo bem no início, na verdade, ainda em processo de formação (pibidianos), que se aproximavam da fase de “entrada na carreira” (HUBERMAN, 1999), no qual há um “choque do real”, uma vez que há uma confrontação inicial com as dificuldades e complexidades da vida profissional e que, ao mesmo tempo, pode haver um

entusiasmo, uma experimentação, até, quem sabe, uma inovação. E outro grupo constituído por professores experientes, que se encontravam numa fase mais próxima da aposentadoria. E nessa relação Intergeracional, constatamos que houve aprendizados mútuos, uma troca de conhecimentos entre os pibidianos e os professores, o que configurou, no entendimento de Paulo Freire quando nos coloca que não há docência sem discência, que ressalta que “[...] as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 23). Concordamos com o autor por considerarmos que não há quem esteja envolvido em um processo educativo, e não sofra alguma modificação ou mudança, pois no processo, todos têm contribuições a dar, seja o discente, seja o docente.

Outro resultado interessante foi o de apreender que o Pibid se diferenciou do Estágio Supervisionado, em diversos pontos, como na possibilidade de inserção no contexto escolar. Os dados nos mostraram que o Programa oportunizou uma maior inserção dos estudantes no ambiente escolar, podendo estar presente em vários espaços que o Estágio não proporcionou, como reuniões de pais/responsáveis, coordenações pedagógicas, inclusive com direito à fala, ainda que sem direito a voto, conselhos de classe, eventos culturais, esportivos, gincanas, feiras temáticas – de ciências, por exemplo, acesso à sala de recursos etc.

Além disso, a oportunidade de estabelecer relações mais próximas com os funcionários da escola (limpeza, cantina, portaria), com os membros da coordenação, direção e com os demais professores. Também chamou a atenção os vínculos entre os licenciandos e os professores supervisores. No caso do Pibid, todos os ex-pibidianos foram enfáticos ao afirmar que tiveram maior proximidade com o professor regente da escola no Pibid do que com o/a docente do Estágio, fato que é interessante e importante, pois acreditamos que o processo educativo deve ser permeado por relações humanas de respeito e próximas, como defende Freire (1996).

Outro resultado foi o de que, nas atividades do Pibid, os estudantes tinham maior liberdade para planejarem, uma vez que o planejamento era realizado em conjunto com o professor supervisor, assim como de ministrar aula, ou fazer intervenções durante estas.

Além disso, o aprendizado que o Programa proporcionou aos participantes, de apropriação de saberes experimentais (TARDIF, 2013) e saberes atitudinais (SAVIANI, 1996) configuram-se como fundamentais para o exercício da profissão. Esse fato coloca-se de forma contrária a uma formação fragilizada, que distância o currículo de formação inicial com a realidade concreta das escolas, o que tem como consequência a não apreensão das contradições da prática social do educador (PIMENTA, 1999).

Consideramos que o Pibid, com as características como foi organizado no período pesquisado, configurou-se como uma política pública educacional de formação de professores acertada, de grande êxito, apesar de possuir limitações, como a restrição de participantes, em função da bolsa remuneratória. Por esse ângulo, almejávamos que o Pibid fosse ampliado de forma ainda mais expressiva nas IES do país, porém o Programa ganhou outras características, a partir de 2018, que por sua vez precisam ser investigadas para avaliar se houve avanços ou retrocessos.

Por isso, consideramos importante que tenha-se um esforço para incorporar os pontos positivos do Programa aos currículos de formação de professores. Nesse sentido, propomos a criação da disciplina “*Iniciação à Docência*”, que deve fazer parte do currículo como disciplina obrigatória, do primeiro ao último semestres da graduação. A referida disciplina terá como inspiração o Pibid, no sentido de proporcionar ao estudante uma inserção profunda na realidade escolar. Pensamos que, deste modo, pode assumir um caráter de promover uma articulação com as demais disciplinas de cada semestre, na qual o estudante terá condições de estabelecer a necessária ligação entre a teoria e a prática.

Por fim, consideramos salutar a realização de outras pesquisas a respeito do Pibid, uma vez que há possibilidades de investigação sobre



diversos aspectos, nos mais diferentes contextos sobre o Programa possa acontecer, já que cada localidade tem as suas particularidades.

Além disso, o atual edital do Pibid (2018) traz uma nova configuração do Programa, como por exemplo, a restrição de que os pibidianos devam estar na primeira metade do curso e o aumento na quantidade de pibidianos por supervisor, de cresceu para além de 5 (cinco), ficando entre 8 (oito) e 10 (dez), dentre outras mudanças.

À vista disso, consideramos importantes outras investigações sobre essa temática a fim de compreender os impactos de tais mudanças na formação dos professores, no trabalho pedagógico desenvolvida nas escolas, na relação entre as Instituições de Ensino Superior e nas escolas da Educação Básica.

Fechamos esse trabalho com o trecho de um texto trazido por Netto (2012, p. 35). Texto este escrito por Marx quando ainda era muito jovem, em agosto de 1835. O texto tem o seguinte título: *“Reflexão de um jovem em face da escolha de uma profissão”*, que diz o seguinte:

Se o [homem] trabalha apenas para si mesmo, poderá talvez tornar-se um célebre erudito, um grande sábio ou um excelente poeta, mas nunca será um homem completo, verdadeiramente grande [...]. Se escolhermos uma profissão em que possamos trabalhar ao máximo pela humanidade [...] não fruiremos uma alegria pobre, limitada, egoísta, mas a nossa felicidade pertencerá a milhões [de pessoas]. (NETTO, *apud* MARX, 2012, p. 35).

Concordamos com esse pensamento por acreditarmos que o trabalho do professor deve estar a serviço de toda a humanidade e em uma direção emancipadora.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Pedro Wilhamis Seabra; VEIGA Raí Medeiros; BRASIL, Simony Ellen Risuenho; CARVALHO, Leandro Chaves; FONSECA, Zaira Valeska Dantas da. **Pibid e formação inicial: metodologia, debate e política.** Anais do XIX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e VI Congresso Internacional de Ciências do Esporte. Vitória - ES, 2015.

ANDRADE, Ana Paula Soares de. **O impacto do pibid-educação física na trajetória formativa dos alunos bolsistas e na prática pedagógica de professores supervisores.** 2014. 152f. Dissertação (mestrado em Educação Física) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2014.

ALVES, Fernando Donizete. **A experiência pibidiana por licenciandos em educação física: contribuições para a formação de professores.** XVII ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UFC - 2014.

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARANTES, Victor Hugo de Paiva; SANTOS, Halisson Keliton Ramos dos; BANDEIRA, Lilian Brandão. **Construção da legitimidade da educação física na escola: uma aproximação a partir do pibid/eseffego/ueg.** Anais do XIX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e VI Congresso Internacional de Ciências do Esporte. Vitória - ES, 2015.

ARCANJO, Pollyanna Silva Porto; COSTA, Darianny Laura de Alcântara; SANTOS, Halisson Keliton Ramos dos; MARRA, Tauany Garcia; SILVA, Thaynara Moura; ARANTES, Victor Hugo de Paiva. **A visão dos sujeitos da escola em relação à educação física: uma investigação a partir do Pibid.** Anais do XVIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e V Congresso Internacional de Ciências do Esporte. Brasília-DF, 2013.

ASSUNÇÃO, Adrielson Clovis de Oliveira; JUNIOR, Antonio Fernandes de Souza; SEVERO, Jéssica Cristina Ribeiro da Silva; PRADO, Josimar Batista do; CORREA, Laiane Bronel; HACK, Leni. **Vivências dos bolsistas do pibid-ef/unemat na escola estadual demétrio costa pereira.** Anais do XVIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e V Congresso Internacional de Ciências do Esporte. Brasília-DF, 2013.

AZEVEDO, Paula Mayworm de; NASCIMENTO, Jorge Lucas Ferreira do; GONÇALVES, Gabriela; LEVY, André; TERRA, Dinah Vasconcellos. **O pibid educação física e o projeto cinema em escolas estaduais.** Anais do XVIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e V Congresso Internacional de Ciências do Esporte. Brasília-DF, 2013.

BARROS, Débura Wallançuela; SANTANA, Érica Estevam de; OLIVEIRA, Gerinaldo Ferreira de; LEAL, Ildima Isa Santana; VIANA, Viviane Rocha. **O olhar dos alunos sobre a escola e a educação física no ensino médio: o**

**contexto do pibid/uneb-educação física.** Anais do XVIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e V Congresso Internacional de Ciências do Esporte. Brasília-DF, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2009.

BATISTA, Alessandra Lima; LINHARES, Elizete Maria; BORGES, Josimeire Faria; MORAES, Karine da Silva; HACK, Leni. **Reflexões do pibid-ef/unemat sobre os fatores que influenciam a desvalorização da educação física no âmbito escolar.** Anais do XVIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e V Congresso Internacional de Ciências do Esporte. Brasília-DF, 2013.

BATISTA, Natalia Justino; DUARTE, Larissa Ramos; BELARMINO, Mayara Martins; AMARAL, Gislene Alves do. **O tema ginástica como objeto de ensino: um relato de experiência no contexto pibid/ educação física/ ufu.** Anais do XVIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e V Congresso Internacional de Ciências do Esporte. Brasília-DF, 2013.

BATISTA, Guilherme Rodrigues. **Práticas corporais de aventura na natureza: diálogo de um projeto desenvolvido no Pibid.** Anais do XIX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e VI Congresso Internacional de Ciências do Esporte. Vitória - ES, 2015.

BECKER, Eriques Piccolo; KELLER, Raiara Valau; SAWITZKI, Rosalvo Luís. **As contribuições e implicações do pibid na formação continuada em serviço de professores (as) supervisores (as).** Anais do XX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e VII Congresso Internacional de Ciências do Esporte. Goiânia - GO, 2017.

BEHMOIRAS, Daniel Cantanhede. **Educação Física Escolar: as principais tendências pedagógicas e suas possíveis relações com o positivismo, a fenomenologia e o marxismo.** 2005. Monografia (Especialização em Educação Física Escolar) - Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. **Educação física escolar e sua interface com o esporte e a mídia.** 2011. Dissertação (mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

BELTRÃO, José Arlen. **O subprojeto de educação física pibid da ufrb: balanço e avaliação.** Anais do XVIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e V Congresso Internacional de Ciências do Esporte. Brasília-DF, 2013.

BERNSTEIN, Basil. **Clases, códigos y control:** hacia una teoría de las transmisiones educativas. Madri: Akal, 1977.

BOATO, Elvio Marcos. **Introdução à educação psicomotora:** a vez e a voz do corpo na escola. 3. ed. Brasília: IEPSE, 2012.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto, 1994.

BOMFIM, Lucas Ranieri Ribeiro; PEREIRA, Gabriel Benevides. **A experiência da educação física em uma escola rural do distrito federal a partir do Pibid**. Anais do XIX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e VI Congresso Internacional de Ciências do Esporte. Vitória - ES, 2015.

BORGES, Livia Freitas Fonseca. Um currículo para a formação de professores. In: VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. (Orgs.). **A escola mudou. Que mude a formação de professores!** Campinas, São Paulo: Papirus, 2010.

\_\_\_\_\_. SILVA, Francisco Thiago. **Currículo do ensino médio: um recorte da atual rede pública de ensino do Distrito Federal**. In: Ensino médio em debate, currículo avaliação e formação integral. Brasília: Editora Iniversidade de Brasília, 2017

\_\_\_\_\_. **Eixo Estruturante e Transversalidade: elementos orientadores dos currículos da formação de profissionais da educação**. In: Maria Marina Dias Cavalcante; José Albio Morreira de Sales; Isabel Maria Sabino de Farias; Maria do Socorro Laura Lima. (Org.). Didática e Prática de Ensino: Diálogos sobre a Escola, a Formação de Professores e a Sociedade. 1ed.Fortaleza-CE: UECE, 2015, v. 4, p. 01181-01199.

BRACHT, Valter. **Sociologia crítica do esporte**, uma introdução. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2005.

\_\_\_\_\_. ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010.

BRASIL. Decreto-lei n. 1.212, de 17 de abril de 1939. Cria, na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1212-17-abril-1939-349332-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acessado em 25 de março de 2019.

\_\_\_\_\_. Decreto n.º 6755 de 19 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília, DF: 2009.

\_\_\_\_\_. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

\_\_\_\_\_. Portaria Normativa n. 38, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação. Resolução nº 69, de 06 de novembro de 1969. Fixa os mínimos de conteúdo e duração do curso de Educação Física. Brasília, DF: CFE, 1969.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, DF: CNE, 2002.

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação. Resolução nº 03, de 16 de junho de 1987. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). Brasília, DF: CFE, 1987.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 138/2010. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Educação Física. Brasília, DF: CNE, 2002.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 7, de 31 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Brasília, DF: CNE, 2004.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Brasília, DF: 2006.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: CNE, 2015.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 6, DE 18 de dezembro de 2018. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. Brasília, DF: CNE, 2018.

BUENO, Mario Fernando Zarranz. Estudo comparativo da opinião dos ingressos e egressos sobre o currículo da educação física na UnB: expectativas e experiências profissionais. Maio 2005. 115 folhas. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília. Brasília – DF.

CAMARGO, MILENA ENGELS DE. **Episódios de recontextualização de uma política:** o pibid e os subprojetos de educação física. 2016. Orientador: Profa.Dra. Gicele Maria Cervi. Dissertação (mestrado) – Universidade Regional de Blumenau – FURB. Programa de Pós-Graduação em Educação – Blumenau, SC, 2016.

CAPES. BRASIL/MEC. Relatório de gestão – PIBID. 2013. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PIBID.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2018.

CARVALHO, Rosa Malena de Araújo; COSTA, Lucineide Vieira Drolhe da; ROSA, Tatiana Rodrigues. **Pensamentos, rabiscos e certezas: um olhar sobre o impacto do pibid na escola.** Anais do XVIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e V Congresso Internacional de Ciências do Esporte. Brasília-DF, 2013.

CASTELLANI, Lino. **A educação física no sistema educacional brasileiro percurso, paradoxos e perspectivas.** 1999. 187f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 1999.

\_\_\_\_\_. **Política educacional e educação física.** 2. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2002.

CLATES, Daniela de Moura; GÜNTHER, Maria Cecília Camargo. **O pibid e o percurso formativo de professores de educação física.** Motrivivência v. 27, n. 46, p. 53-68, dezembro/2015.

CRISTO, Adinézia Pereira; SANTOS, Taise Santos e; FERREIRA, Diane Caroline Cardoso; SANTOS, Lorena Silva; JESUS, Joice Souza de; VIANA, Viviane Rocha. **Educação física no ensino fundamental ii - novas práticas pedagógicas: uma experiência no contexto pibid/uneb – alagoinhas/ba.** Anais do XVIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e V Congresso Internacional de Ciências do Esporte. Brasília-DF, 2013.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa métodos qualitativos, quantitativos e misto.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

COPOLILLO, Martha Lenora Queiroz; MOREIRA, Maria Cristina; MUNIZ, Neyse Luz. **A importância do pibid no processo de formação continuada de professores supervisores.** Anais do XX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e VII Congresso Internacional de Ciências do Esporte. Goiânia - GO, 2017.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Intervenções: o marxismo na batalha das ideias.** São Paulo: Cortez, 2006.

CUNHA, Adna Natali da Silva; JESUS, Siliane Pinheiro Almeida de; SOUZA, Cláudio Lucena de; CARVALHO, Leonardo Duarte de. **A contribuição do pibid à formação inicial de professores de educação física.** Anais do XX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e VII Congresso Internacional de Ciências do Esporte. Goiânia - GO, 2017.

CURY, Revista @rquivo Brasileiro de Educação, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 13-26, 2013

CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e contradição.** 4. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

DALMAS, Leandro Casarin. **A formação inicial dos professores de educação física do Distrito Federal: das diretrizes curriculares nacionais aos cursos de graduação.** 2008. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UnB, Brasília, 2008.

DAVID, Nivaldo Antônio; MASCARENHAS, Fernando; MARCHI, Francisco Luiz de; CERQUEIRA, March Vinicius; Junior, Orozimbo Cordeiro. **Diretrizes curriculares nacionais para o ensino superior: contribuições para o debate em educação física & esportes.** Motrivivência, Florianópolis, Ano XI, 12, maio/1999.

DIEDER, Janaina Andretta; KERBER, Luis Eurico; TERNUS, Katia. **A percepção dos docentes do curso de educação física em relação às contribuições do pibid na formação dos acadêmicos bolsistas do subprojeto educação física.** Pensar a Prática, Goiânia, v. 19, n. 3, jul./set. 2016.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação do Distrito Federal. Projeto Político Pedagógico Carlos Mota. Brasília, 2012.

\_\_\_\_\_. Governo do Distrito Federal. Lei Orgânica do Distrito Federal. Brasília, 2011.

ESTEVE, José M. **Mudanças sociais e função docente.** In: Profissão professor. Porto: Porto Editora, 1999.

FERREIRA, Teresa Cristina; Alessandra Cristina RAIMUNDO; GUIMARÃES, Michele da Cruz; GUIMARÃES, Renata da Cruz; LIMA, Solange Rodovalho. **Pibid: diagnóstico da realidade escolar.** Anais do XIX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e VI Congresso Internacional de Ciências do Esporte. Vitória - ES, 2015.

FONSECA, Karina das Mercês; NASCIMENTO Janaína Rocha do. **A visão dos alunos sobre os bolsistas de educação física do Pibid.** Anais do XVIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e V Congresso Internacional de Ciências do Esporte. Brasília-DF, 2013.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro-teoria e prática da educação física.** São Paulo: Scipione, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** 27ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos. **Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo?** SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 3. Simpósio PNE – Diretrizes para Avaliação e Regulação da Educação Nacional. Campinas: CEDES, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. Revista Brasileira de Educação, v. 16, n. 46, jan./abr. 2011.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito.** 16 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Licola; MARTINS, Lígia Márcia. **Fundamentos da didática histórico – crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

GARIGLIO, José Ângelo. **O papel da formação inicial no processo de constituição da identidade profissional de professores de educação física**. Rev. Bras. Ciênc. Esporte (Impr.), Porto Alegre, v. 32, n. 2-4, p. 11-28, dez. 2010.

GATTI, B. A., BARRETO, E.S. de S., GIMENES, N. A. S., & Ferragut L. Um estudo avaliativo do programa institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID). São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014.

GHEDIN, Evandro; Franco, Maria Amélia Santoro. **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Loyola, 2006.

GOODSON, **Currículo teoria e história**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA. António. **Vidas de professores**. Lisboa: Porto, 2000, p. 31-46.

JAHN, Ângela Bortoli. **O pibid e a docência na educação física: perspectivas na formação inicial e continuada**. 2015. 135f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências: Química da vida e saúde) – Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

JAHN, Ângela Bortoli; JAHN, Gabriela Bortoli; FRANKEN, Marcos; SCHETINGER, Maria Rosa Chitolina; BESS, Roseli. **Pibid: um espaço que oportuniza a formação do professor pesquisador**. Anais do XIX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e VI Congresso Internacional de Ciências do Esporte. Vitória - ES, 2015.

JUNIOR, Jorge Machado de Moura; NEGRÃO, Laís Cordeiro; MARIANO, Leandro Henrique Silva; RODRIGUES, Gabriel Dias; TINOCO, Maristela de Souza; TERRA, Dinah Vasconcellos. **O pibid de educação física na formação de professores na modalidade normal**. Anais do XVIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e V Congresso Internacional de Ciências do Esporte. Brasília-DF, 2013.

JUNIOR, Antonio Fernandes de Souza; BATISTA, Alessandra Lima; OLIVI, Kethelen Koller; HACK, Leni. **Reflexões sobre o pibid-ef da unemat campus de cáceres**. Anais do XIX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e VI Congresso Internacional de Ciências do Esporte. Vitória - ES, 2015.

LACERDA, Cristiane Guimarães de; COSTA, Martha Benevides da. **Educação física na Educação Infantil e o currículo da formação inicial**. Rev. Bras. Ciênc. Esporte, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 327-341, jun. 2012.



LE BOULCH, Jean. **Educação psicomotora: psicocinética na idade escolar**. Porto Alegre: Artes Médias, 1987.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento psicomotor: do nascimento até 6 anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

LOPES Bruna Priscila Leonizio; JESUS Edna Nascimento de; CHAVES, Paula Nunes; DIAS, Maria Aparecida. **Percepções dos professores acerca da educação física escolar: diálogo do pibid com a escola estadual professor josino macedo natal/rn**. Anais do XVIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e V Congresso Internacional de Ciências do Esporte. Brasília-DF, 2013.

LOURENÇO, Iago Victor Gomes; LIMA, Luana Marília Pereira de; MORAIS, Gleison Gomes de. **Um trabalho com a pedagogia de ensino críticosuperadora em uma escola de ciclos através do Pibid**. Anais do XIX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e VI Congresso Internacional de Ciências do Esporte. Vitória - ES, 2015.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política: livro I**. 31ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARINHO, Vitor. **O esporte pode tudo**. São Paulo: Cortez, 2010.

MATOS, Gabriel Siqueira; ALMEIDA, Bruna Lima de; VIANNAY, Michel Felipe Guerra; MOTA, Tatyane Ferreira de Castro; LEVY, André Luiz; TERRA, Dinah Vasconcellos. **Projeto enem: uma experiência no Pibid**. Anais do XVIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e V Congresso Internacional de Ciências do Esporte. Brasília-DF, 2013.

MEDEIROS, Mara. **Didática e prática de ensino da educação física**. Goiânia: UFG, 1998.

MEDEIROS, Tiago Nunes. **O pibid e as aprendizagens na formação inicial de professores de educação física: uma etnografia com estudantes da FACOS/RS**. 2015. 210f.

\_\_\_\_\_. GOULARTE, Gabriel Gules; ROCHA, Leandro Oliveira; BOSSLE, Fabiano. **Pibid e formação para a educação física escolar: notas de uma etnografia**. Pensar a Prática, Goiânia, v. 20, n. 4, out./dez. 2017.

MELO, Tatiana Moraes Queiroz de; VENTORIM, Silvana. **O pibid na formação de professores de educação física: percepções sobre o início da docência**– Seduc/BA – UFES. 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

MERCADANTE, Aloizio; ZERO, Marcelo. **Governos do PT um legado para o futuro**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2008.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; GARCIA, Regina Leite (orgs). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MOTA, Carlos Guilherme; LOPEZ, Adriana. **História do Brasil: uma interpretação**. 4ª ed. São Paulo: Editora 34, 2015.

MOTA, Joselene Ferreira; SANTOS, Junissor Hadlai Ribeiro; RAMOS, Adso Haydemar Ferreira; ABREU, Raryany Matar de. **Pedagogia histórico-crítica e cultura corporal com possibilidades metodológicas para ensino da educação física na escola: experiência do pibid/ufpa**. Anais do XIX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e VI Congresso Internacional de Ciências do Esporte. Vitória - ES, 2015.

MOURA, Eduardo Junio Santos; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá. Iniciação à docência: contornos e implicações de uma política de formação de professores. In: Aprender a ser professor: aportes de pesquisa sobre o PIBID. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

NETO, Natacha Barbara de Souza; ALMEIDA, Bruna Lorena Maria de; LEAL, Renata Ferreira de Souza; BYLARDT, Wellington Van Den; HACK, Leni. **O pibid e a teoria crítico-superadora: caminhos para uma formação de qualidade**. Anais do XVIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e V Congresso Internacional de Ciências do Esporte. Brasília-DF, 2013.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

\_\_\_\_\_. **O leitor de Marx**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

NOGUEIRA, Josefa Uérica de Araujo; NASCIMENTO, Thamyrys Fernanda Cândido de Lima; SANTOS Maria Tarciana de Lima; AMORIM Marco Antonio Fidalgo. **Jogos no pibid: um relato de experiência a partir da pedagogia histórico-crítica**. Anais do XIX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e VI Congresso Internacional de Ciências do Esporte. Vitória - ES, 2015.

NORA, Daiane Dalla. **O trabalho pedagógico no Pibid –“cultura esportiva da escola” e suas repercussões para a formação inicial em educação física**. 2015. 118f. Dissertação (mestrado em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

OLIVEIRA, Hosana Larissa Guimarães; LEIRO, Augusto César Rios. **Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco**. Pro-Posições, Campinas, SP, V. 30, e20170086, 2019.

OLIVEIRA, Glaurea Nádia Borges de. **Tornar-se professor (a) de educação física: marcas do processo de constituição da identidade docente no interior de**

um subprojeto do Pibid. XVIII ENDIPE - Encontro Nacional De Didática E Práticas De Ensino - UFMT – 2016.

OLIVEIRA, Marcelo Alberto de. **As perspectivas de um bolsista do pibid de educação física sobre gênero na escola**. Anais do XVIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e V Congresso Internacional de Ciências do Esporte. Brasília-DF, 2013.

PANTOJA, Anastácia de Cássia Caetano; GUIMARÃES, Emerson Alex Lucena; PINTO, Erika Suellen Botelho; LIMA, Flávio Picanço; PAULA, Giovelângela Maria dos Santos Costa de; FARO, Carmen Lilia da Cunha. **Da ingenuidade à criticidade: experiências com o conteúdo dança, contadas pelos bolsistas do pibid/uepa**. Anais do XIX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e VI Congresso Internacional de Ciências do Esporte. Vitória - ES, 2015.

PEREIRA, Brenda Paula França; PRIMO, Cesar Pimentel Figueirêdo; SOUZA, Adrielle Lopes de. **Educação física e formação profissional: um panorama dos conteúdos curriculares frente às demandas do exercício docente no pibid - uesb**. Anais do XIX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e VI Congresso Internacional de Ciências do Esporte. Vitória - ES, 2015.

PIAGET, J. **Epistemologia genética**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34).

\_\_\_\_\_. **Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor**. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v.22, n.2, jul/dez, 1996. p. 72-89.

\_\_\_\_\_. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **O Estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PISTRAK, M.M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PEREIRA, Leidiane Soares; FIGUEREDO, Marinete da Frota; CASTRO, Pedro Alves; OLIVEIRA, Glaurea Nádia Borges de. **Educação física na educação de jovens e adultos (eja): a experiência do pibid/uneb/campus xii**. Anais do XVIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e V Congresso Internacional de Ciências do Esporte. Brasília-DF, 2013.

PEREIRA, Amanda Rezende; JESUS Andressa Sandrine Silva de; ARAÚJO Diego Rodrigues de; FERREIRA, Andreia Cristina Peixoto. **Processos formativos e metodológicos do pibid: desafios e possibilidade de inserção do tema “inclusão do deficiente na escola”**. Anais do XIX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e VI Congresso Internacional de Ciências do Esporte. Vitória - ES, 2015.

RIBEIRO, Maique Vinicius Rigquete; BERTO, Rosianny Campos; RODRIGUES, Aline Britto. **Trechos do caminho**: práticas compartilhadas no âmbito do pibid/ufes. Pensar a Prática, Goiânia, v. 19, n. 4, out./dez. 2016.

RIOS, Vandélma Silva Oliveira; RAMOS, Michael Daian Pacheco. **A presença da educação física na educação infantil do colégio gilberto dias de miranda: uma relação construída a partir do pibid/uneb – jacobina/ba**. Anais do XIX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e VI Congresso Internacional de Ciências do Esporte. Vitória - ES, 2015.

RODRIGUES, Emanuela Lima; SILVA, Adriane Corrêa da; LÁZARO, Rosângela Souza de Oliveira; VIEIRA, Antônio Guimarães; SILVA, Maria Zaine de Albuquerque; GAMA, Arthur Cláudio da Silva. **Contribuições do programa institucional de bolsas de iniciação a docência (pibid) no curso de licenciatura em educação física da ufac**. Anais do XIX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e VI Congresso Internacional de Ciências do Esporte. Vitória - ES, 2015.

RODRIGUES, Lilian Beatriz Schwinn; FRANTZ, Edilaine. Experiência pedagógica do pibid e o processo de formação em educação física da unochapecó. Anais do XX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e VII Congresso Internacional de Ciências do Esporte. Goiânia - GO, 2017.

ROSA, Jessé Camargo Rezende; SILVA, Josiane Surubi da; SILVA, Rayane Ribeiro Moura da; MADEIRA, Tenildo Antier de Jesus; HACK, Leni. **Percepções referentes ao pibid/ef na escola municipal raquel ramão da silva**. Anais do XVIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e V Congresso Internacional de Ciências do Esporte. Brasília-DF, 2013.

SACRISTÁN, J.Gimeno. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores**. In: Profissão professor. Porto: Porto Editora, 1999.

\_\_\_\_\_, J.Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3<sup>a</sup> ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

\_\_\_\_\_. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAMPAIO, Juarez Oliveira. **A educação física e a perspectiva histórico-cultural : as apropriações de Vigotski pela produção acadêmica da área**. 2013. 148f. Dissertação (mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SANTOMÉ, J. Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade, o currículo intergrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

\_\_\_\_\_. **A Desmotivação dos professores**. 2<sup>a</sup> ed. Edições pedagogo, 2011.

SANTOS, Amanda Azevedo dos. **A relação entre a atuação nos estágios supervisionados e no pibid: implicações no processo inicial de formação em educação física**. Anais do XIX Congresso Brasileiro de Ciências do

Esporte e VI Congresso Internacional de Ciências do Esporte. Vitória - ES, 2015.

SANTOS, Betânia Sabino; GOMES, Bianca Sicca; SANTOS, Mariana Machado; SANTIAGO, Tiago Costa; BEHMOIRAS, Daniel Cantanhede. **A importância dos jogos escolares em uma escola pública rural do distrito federal: experiência docente a partir do pibid.** Anais do XIX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e VI Congresso Internacional de Ciências do Esporte. Vitória - ES, 2015.

SANTOS, Cristiane Moreira dos; SANTOS, Taise Santos e; TIGRE, Diana Martins; VIANA, Viviane Rocha. **Perspectivas do trabalho docente para uma proposta de ensino de educação física do pibid uneb – campus ii.** Anais do XIX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e VI Congresso Internacional de Ciências do Esporte. Vitória - ES, 2015.

SANTOS, Halisson Keliton Ramos dos; SACARDO, Michele Silva. **A produção do conhecimento sobre pibid na pós-graduação em educação física: limites e potencialidades.** Anais do XX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e VII Congresso Internacional de Ciências do Esporte. Goiânia - GO, 2017.

SAVIANI, Demerval. *Os saberes implicados na formação do educador.* In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Orgs.). *Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade.* São Paulo: UNESP, 1996, p.39-50.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica.** 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia.** 35. ed – Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 4. ed – Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica.** 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

\_\_\_\_\_. **O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural.** *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015.

SENA, Silvio; LIMA, José Milton de. A formação de professores de educação física no programa pibid: estreitando a relação entre teoria e prática. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Adílio Gomes; SANTOS, Brenda Emilly dos; REIS, Luna Aparecida Gonçalves dos; SILVA, Marina Rezende e; LIMA, Solange Rodvalho. **Estratègia de ensino em esportes coletivos no pibid educação física ensino fundamental**. Anais do XIX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e VI Congresso Internacional de Ciências do Esporte. Vitória - ES, 2015.

SILVA, Guilherme Gil e NETO, Vicente.Molina. **Um estudo sobre a formação política de professores de educação física**. Rev. Bras. Ciênc. Esporte, Florianópolis, v. 34, n. 4, p. 859-873, jul./set. 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: introdução às teorias do currículo**. 3. ed. 5. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

SOARES, Carmen. **Educação Física raízes europeias e Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SOUSA, Itamar Silva de; GOMES, Leonara Alves de Miranda; SILVA, Ricardo Oliveira da; ROXANÉ, Rita de Cassia; FILHO, Vamberto Ferreira Miranda. **Pibid “lutas” e projeto de extensão “judô bushidô1 ”: uma possibilidade de articulação entre projetos na formação inicial de professores de educação física**. Anais do XIX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e VI Congresso Internacional de Ciências do Esporte. Vitória - ES, 2015.

SOUZA, Bruno Silva; ALVIM, Daniela Elias; SILVA, Gleisiane de Souza Almeida; NASCIMENTO, Iara Janaina Rubinatte do; XAVIER, Jeane; VIANA, Viviane Rocha. **O olhar dos professores sobre a escola e a prática docente: o contexto do pibid/uneb – educação física**. Anais do XVIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e V Congresso Internacional de Ciências do Esporte. Brasília-DF, 2013.

Tales Fidelis Falque VIEIRA; Ohany Santos FELIPPE; Ricardo Ducatti COLPAS. **Pibid: uma possibilidade de um trabalho interdisciplinar no ensino fundamental ii**. Anais do XVIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e V Congresso Internacional de Ciências do Esporte. Brasília-DF, 2013.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Desporto educacional: realidade e possibilidades das políticas governamentais e das práticas pedagógicas nas escolas públicas. In: STIGGER, Marco Paulo; Lovisolo, Hugo. **Esporte de rendimento e esporte na escola**. Campinas: Autores Associados, 2009.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Revista Educação & Sociedade, Campinas, n. 73, p. 209-244, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_; LESSARD, Claude. **O Trabalho docente**, elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TERRA, Dinah Vasconcellos. Escola e universidade: diálogo com a formação inicial e continuada de professores no pibid de educação física. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012.

TIGRE, Diana Martins; LEIRO, Augusto Cesar Rios. **Pibid e estágio curricular: análise dos trabalhos publicados nos anais do conbrace/conice (2011 e 2013)**. Anais do XIX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e VI Congresso Internacional de Ciências do Esporte. Vitória - ES, 2015.

TIGRE, Diana Martins; VIANA, Viviane Rocha. **A experiência do pibid educação física na formação docente: um diagnóstico do subprojeto no território 18**. Anais do XX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e VII Congresso Internacional de Ciências do Esporte. Goiânia - GO, 2017.

TIGRE, Diana Martins. **Os saberes pedagógicos no cotidiano de uma experiência formativa em Educação Física**. 307 f. il. 2017. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

TRIVINOS, A.W.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

VÁRIOS AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. 3ª reimpr. 2.ed. São Paulo. Cortez, 2012.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. Filosofia da práxis. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VEIGA, Ilma Passos da. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva**. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papyrus, 1998. p.11-35.

YOUNG, Michael. **Para que servem as escolas?** Revista Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

## APÊNDICE 01

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO-SENSU EM EDUCAÇÃO**

### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa sobre a formação de professores de Educação Física. O estudo está sendo desenvolvido pelo estudante de doutorado Daniel Cantanhede Behmoiras, sob a orientação da prof. Dra. Lívia Freitas Fonseca Borges, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB). O estudo tem o objetivo de pesquisar a compreensão dos egressos do Pibid FEF/UnB a respeito do Programa de Iniciação à Docência - PIBID. Para isso, será realizada entrevista com os participantes da pesquisa (por ex. professores, coordenadores e ex-estudantes/egressos). Com isso, autorizo a utilização das informações por mim prestadas para fins pedagógicos e acadêmicos. A realização dessa etapa acontecerá no 2º semestre de 2018. Será garantido o sigilo da identidade de todos os pesquisados envolvidos na pesquisa. Caso você se sinta constrangido(a) com alguma das perguntas, tem todo o direito de não respondê-las. E a qualquer momento, pode desistir de participar da pesquisa sem quaisquer riscos de ser penalizado(a). Os resultados da pesquisa serão organizados no trabalho de tese de doutorado que será apresentado para uma banca de professores na Faculdade de Educação da UnB e posteriormente publicado em sites, como o Repositório da Biblioteca da UnB e da Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações. Quaisquer dúvidas decorrentes da pesquisa poderão ser esclarecidas antes, durante e depois da realização da mesma, presencialmente com o pesquisador ou pelos contatos via celular (61) 996529037 ou email: danielcanta1@gmail.com.

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de 2018.



---

Estudante pesquisado

---

Pesquisador responsável

## APÊNDICE 02

### Questões do Formulário destinadas aos Pibidianos.

- 1- Em quais locais você trabalhou e quais atividades desenvolveu após a conclusão do curso de Educação Física?
- 2- Você trabalhou ou trabalha em escola? Pública ou privada? Em qual(is) etapa(s)/modalidade(s) de ensino?
- 3- Por que se interessou em participar do Pibid? O que motivou você?
- 4- Você acredita que a participação no PIBID trouxe contribuições para a sua formação enquanto professor(a) e/ou enquanto ser humano? De que modo?
- 5- O que marcou você na sua experiência do PIBID? Qual(is) sua(s) lembrança(s) mais significativa(s)?
- 6- Você considera que o aprendizado adquirido no PIBID é ou foi válido para o trabalho profissional que exerce? Por quê?
- 7- Quais saberes, conhecimentos você adquiriu com a experiência do PIBID?
- 8- Qual a sua opinião sobre o PIBID?
- 9- Você considera que o PIBID foi diferente do Estágio Supervisionado? Sim. Não. Outro.
- 10- Justifique a sua resposta da questão anterior
- 11- Qual foi a importância da bolsa para você?
- 12- A partir da sua experiência, você acredita que participar do PIBID foi um diferencial na formação de professor, em relação a outro estudante que não participou, por exemplo? Por quê?
- 13- Há/houve pontos negativos sobre o PIBID? Quais?
- 14- Você esteve vinculado(a) ao PIBID em quais anos? E estava com qual idade?

## **APÊNDICE 03**

### **Roteiro de Entrevista - Prof. coordenador.**

Tomando como referência a experiência que você teve quando atuou como coordenador no Pibid Educação Física, responda as seguintes questões:

1- Em quais escolas vocês atuaram? Como foi o processo de escolha das escolas?

2- Como se dava a Organização do Trabalho Pedagógico praticado no período?

3- Qual a concepção de educação que embasava o Trabalho Pedagógico?

4- Quais saberes/conhecimentos você considera que foram proporcionados e/ou apropriados pelos licenciados participantes?

5- Você acredita que, a partir da sua experiência, o Pibid pôde trazer contribuições para a organização do currículo de formação dos licenciandos em Educação Física? De que modo?

6- Como você avalia a participação dos Pibidianos? (Interesse pela docência, interesse pela bolsa etc).

7- Em sua opinião, qual a diferença entre o Pibid e o Estágio Supervisionado?

8- Na sua avaliação, qual é a importância desse Programa?

9- Quais limitações e/ou críticas você tem a respeito do Pibid?

## APÊNDICE 04

### **Roteiro de entrevista - Prof. supervisor:**

Tomando como referência a experiência que você teve quando atuou como coordenador no Pibid Educação Física, responda as seguintes questões:

- 1- Há quanto tempo trabalha como prof. de Educação Física na SEDF? Há quanto tempo você trabalha na escola onde ocorreu o Pibid?
- 2- O que significou o PIBID na sua vida profissional e pessoal?
- 3- Que tipo de aprendizado você teve com o PIBID?
- 4- Como se dava a organização do trabalho na escola?
- 5- Como você avalia o trabalho desenvolvido pelos Pibidianos?
- 6- O que você acha que os pibidianos aprenderam com essa experiência?
- 7- Você acha que o aprendizado que eles tiveram contribuiu/contribui para as atividades profissionais que eles desenvolvem?
- 8- Na sua opinião, o Pibid pode contribuir para o currículo de formação deles? De que forma?