

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

FERNANDO PAULO DE LIMA

**ANÁLISE DAS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS
DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

RIO DE JANEIRO

2018

FERNANDO PAULO DE LIMA

**ANÁLISE DAS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS
DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador:
Prof. Dr. José Jairo Vieira

RIO DE JANEIRO

2018

CIP - Catalogação na Publicação

L732a Lima, Fernando Paulo de
Análise das contribuições do Programa
Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
(PIBID) para a formação de professores de Educação
Física / Fernando Paulo de Lima. -- Rio de Janeiro,
2018.
155 f.

Orientador: José Jairo Vieira.
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio
de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, 2018.

1. PIBID. 2. Educação Física. 3. Formação de
Professores. 4. Produção de Conhecimento. I. Vieira,
José Jairo, orient. II. Título.



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Tese intitulada "Análise das contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) para a formação de professores de Educação Física."

Doutorando(a): **Fernando Paulo de Lima**

Orientador(a) pelo(a): **Prof(a). Dr(a). José Jairo Vieira (UFRJ)**

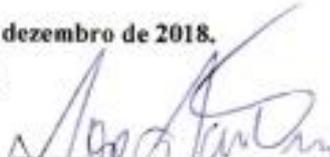
E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

DOUTOR EM EDUCAÇÃO

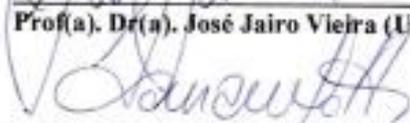
Rio de Janeiro, 14 de dezembro de 2018.

Banca Examinadora:

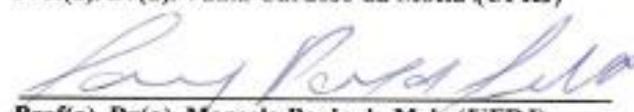
Presidente:



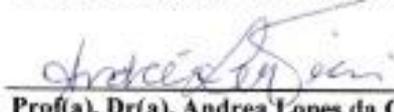
Prof(a). Dr(a). José Jairo Vieira (UFRJ)



Prof(a). Dr(a). Vânia Cardoso da Motta (UFRJ)



Prof(a). Dr(a). Marcelo Paula de Melo (UFRJ)



Prof(a). Dr(a). Andrea Lopes da Costa Vieira (UNIRIO)



Prof(a). Dr(a). Maria Alice Rezende Gonçalves (UERJ)

Dedico essa tese e meu doutoramento aos meus pais, Inaldo e Laudicéia, pelo exemplo de seres humanos, pelas escolhas que fizeram por mim, pelo incentivo aos estudos, e por me amarem e aceitarem como eu sou!

AGRADECIMENTOS

Essa jornada conta com muitos agradecimentos! É muito bonito reconhecer e agradecer às pessoas que nos conduzem ao sucesso. Na minha trajetória são muitas!

Gostaria de agradecer, primeiramente, a Jeová Deus, que é o meu Deus, Aquele que proveu e pavimentou cada trecho desse caminho. Eu vim para o Rio de Janeiro sem absolutamente nada! Éramos apenas minha cachorra Elis, o meu Deus Jeová, e uma merreca no banco que mal garantia minha permanência aqui por alguns meses. E quantas vezes pensei em desistir... não tinha emprego, nem bolsa, amigos (por aqui), e nem família! Pouco tempo depois, já estava concursado, e porque não, formando minha própria família. Se alguém não acredita em milagres, esse doutoramento é um milagre dos tempos atuais.

Não posso deixar de mencionar o Salão do Reino das Testemunhas de Jeová, do Catumbi. Meu instrutor Francisco e sua esposa Tânia. Estendo este agradecimento à minha terapeuta, Rita! Essas pessoas me apoiaram num início solitário e confuso.

Agradeço aos meus pais, Inaldo e Laudicéia, por terem me incentivado a “estudar o máximo que eu conseguisse”. São quase 12 anos fora de casa, e hoje posso dizer, que eu os amo de todo o meu coração! E os entendo mais, também! Aos meus irmãos, Evandro, Valéria e Vitória por todo o carinho, cuidado e respeito (aquela coisa de irmão mesmo).

Agradeço à minha amada Fernanda, primeiro por ter juntado sua história à minha nada simples história... por não ter me deixado desistir do doutorado, por me apoiar na escola, por ser a “peça” que faltava no meu quebra-cabeça. A cidade “maravilhosa” se tornou suportável com você ao meu lado! Espero ouvir esse “carioquês” por muitos e muitos anos!

Ao meu amigo Rodrigo Matias, de Viçosa City! Por ser meu fiel escudeiro na saga da mudança numa Saveirinho até o Rio de Janeiro... aos amigos Karen e Edilson, por terem feito questão de manter nossa amizade, mesmo à distância. Agradeço a Joseane pelo apoio durante o processo seletivo, por motivos “físicos e fisiológicos”! Rs.

Aos colegas do LADECORGEN, grupo de estudos ao qual me integrei nesse doutoramento. Em especial ao Cláudio, ao Michel à Ana Paula!

Ao CIEP José Pedro Varela, onde tive/tenho minhas maiores crises profissionais de identidade (que qualquer professor de Educação Física carrega). Em especial aos meus alunos!

E, por fim, ao Prof. Dr. José Jairo Vieira, meu orientador, por ter acreditado em mim e me dado essa chance!

Jesus Numa Moto
Sá e Guarabyra, Rodrix

Preso nesta cela
De ossos carne e sangue
Dando ordens a quem não sabe
Obedecendo a quem tem
Só espero a hora
Nem que o mundo estanque
Pra me aproveitar do conforto
De não ser mais ninguém
Eu vou virar a própria mesa
Quero uivar numa nova alcateia
Vou meter um Marlon Brando nas ideias
E sair por aí
Pra ser Jesus numa moto
Che Guevara dos acostamentos
Bob Dylan numa antiga foto
Cassius Clay antes dos tratamentos
John Lennon de outras estradas
Easy Rider, dúvida e eclipse
São Tomé das letras apagadas
E arcanjo Gabriel sem apocalipse

Nada no passado
Tudo no futuro
Espalhando o que já está morto
Pro que é vivo crescer
Sob a luz da lua
Mesmo com sol claro
Não importa o preço que eu pague
O meu negócio é viver
Eu vou virar a própria mesa
Quero uivar numa nova alcateia
Vou meter um Marlon Brando nas ideias
E sair por aí
Pra ser Jesus numa moto
Che Guevara dos acostamentos
Bob Dylan numa antiga foto
Cassius Clay antes dos tratamentos
John Lennon de outras estradas
Easy Rider, dúvida e eclipse
São Tomé das letras apagadas
E arcanjo Gabriel sem apocalipse

Sob a luz da lua
Mesmo com sol claro
Preso nesta cela

RESUMO

LIMA, Fernando Paulo de. **Análise das contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) para a formação de professores de Educação Física**. Rio de Janeiro, 2018. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

Essa tese teve como objetivo principal analisar como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) enquanto política educacional para a formação docente se materializou nos cursos de Educação Física (EF) de universidades públicas da região sudeste do Brasil, a partir dos subprojetos das instituições e da produção científica da área. Especificamente, buscamos: a) identificar as universidades públicas da região sudeste que possuem licenciatura em EF e que estejam ligadas ao PIBID; b) analisar as propostas dos subprojetos dos PIBID de EF, considerando suas bases teórico-metodológicas para a formação de professores; c) categorizar a partir da produção bibliográfica de 2012 a 2017 das principais bases de dados as produções referentes ao PIBID de EF; d) compreender, a partir do desenvolvimento histórico e pedagógico da EF, quais as leituras do PIBID e suas contribuições para a área. A metodologia privilegiada na tese foi a análise documental. Das 32 IES públicas da região sudeste, constatamos que 17 possuem PIBID/EF, sendo que obtivemos o retorno de 10 IES, totalizando 11 projetos analisados. As abordagens teórico-metodológicas encontradas nos subprojetos, variaram entre as metodologias críticas (crítico-superadora), pós-críticas (multiculturalismo) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (construtivismo). Após o levantamento das publicações, percebemos que o período de maior expansão das pesquisas sobre o PIBID/EF acompanhou o crescimento do número de bolsas e do Programa. Após a análise dos subprojetos e da produção científica, buscamos entrelaçar o processo de desenvolvimento histórico e pedagógico da EF, com as possíveis contribuições enunciadas anteriormente do PIBID, a partir de três categorias: legitimação, formação docente e produção científica. Por fim, nossa tese é de que o movimento dialético de produção do conhecimento a partir da formação dentro de iniciativas como o PIBID, ou seja, “TEORIA – PRÁTICA – TEORIA” com a produção pautada nas questões atreladas à Educação e na realidade escolar, pode contribuir para o processo de legitimação da EF escolar.

Palavras-chave: PIBID; Educação Física; Formação de Professores; Produção do Conhecimento.

ABSTRACT

LIMA, Fernando Paulo de. **Analysis of the contributions of the Institutional Program of Initiation Scholarships to Teaching (PIBID) for the training of Physical Education teachers**. Rio de Janeiro, 2018. Thesis (Doctorate in Education). Faculty of Education, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

This thesis had as main objective to analyze how the Institutional Program of Initiatives for Teaching (PIBID), as an educational policy for teacher education, materialized in the Physical Education (EF) courses of public universities in the southeast region of Brazil, based on the subprojects institutions and the scientific production of the area. Specifically, we sought to: a) identify the public universities of the Southeast region which have a degree in PE and the ones that are linked to the PIBID; b) analyze the proposals of the subprojects of PIBID of EF, considering its theoretical and methodological bases for the training of teachers; c) to categorize from the bibliographic production from 2012 to 2017, of the main databases the productions referring to the PIBID of EF; d) to understand, from the historical and pedagogical development of the EF, which readings of the PIBID and its contributions to the area. The privileged methodology in the thesis was the documentary analysis. Of the 32 public HEIs in the Southeast region, we found that 17 have PIBID / EF, and we obtained a return of 10 HEIs, totaling 11 projects analyzed. The theoretical-methodological approaches found in the subprojects varied between critical (over-critical), post-critical (multiculturalism) and National Curriculum Parameters (constructivism) methodologies. After the data of the publications, we noticed that the period of greatest expansion of research on PIBID/EF followed the growth of the number of scholarships and the Program. After analyzing the subprojects and the scientific production, we searched for interweaving the process of historical and pedagogical development of the EF, comprising the possible contributions previously stated of the PIBID, from three categories: legitimation, teacher training and scientific production. Finally, our thesis focused on the dialectical movement of production of knowledge from the formation within initiatives such as PIBID, that is, "THEORY - PRACTICE - THEORY" with the production based on the issues linked to Education and school reality, can contribute to the process of legitimizing the school EF.

Keywords: PIBID; PE; Teacher training; Knowledge Production.

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| INTRODUÇÃO..... | 13 |
| CAPÍTULO 1 – AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL..... | 26 |
| 1.1. As reformas educacionais para a formação de professores no Brasil: os antecedentes do PIBID..... | 26 |
| 1.2. Formação de professores: o PIBID em foco..... | 37 |
| CAPÍTULO 2 – O “NÃO-LUGAR” DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE..... | 47 |
| 2.1 A EF e seu processo de desenvolvimento histórico | 48 |
| 2.2 As correntes pedagógicas da EF e suas consequências para a formação e prática docente..... | 54 |
| 2.3 A construção do conhecimento e a EF: o início da conversa..... | 74 |
| CAPÍTULO 3 – RESULTADOS E DISCUSSÃO..... | 79 |
| 3.1 O PIBID e a EF: o que dizem os documentos? | 80 |
| 3.2 O PIBID e a EF: analisando os subprojetos | 91 |
| 3.2.1 Dos objetivos dos subprojetos PIBID/EF..... | 92 |
| 3.2.2 Das atividades previstas e acompanhamento | 99 |
| 3.2.3 Da base teórico-metodológica para a EF e a formação docente..... | 103 |
| 3.2.4. Das estratégias de socialização dos resultados | 117 |
| 3.3 O PIBID e a EF: a produção do conhecimento | 119 |
| 3.3.1 Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES | 120 |
| 3.3.2 Scielo..... | 126 |
| 3.3.3 Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE)..... | 126 |
| 3.3.4 Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC)..... | 128 |
| 3.3.5 Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE)..... | 131 |
| 3.4 O PIBID e a EF: um casamento possivelmente feliz | 137 |
| A TÍTULO DE SÍNTESE | 140 |
| REFERÊNCIAS..... | 143 |
| ANEXOS..... | 154 |

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|--|-----|
| Figura 1 – Total de subprojetos aprovados no Edital PIBID - 2013. | 84 |
| Figura 2 – Natureza das IES que possuem subprojeto EF no Edital PIBID 2013. | 85 |
| Figura 3 – Esferas das IES que possuem subprojeto EF no Edital 2013. | 86 |
| Figura 4 – Comparativo quanto ao número de subprojetos de EF dos Editais 2013 e 2018. .. | 87 |
| Figura 5 – Número de subprojeto de EF por região - Edital 2018. | 88 |
| Figura 6 – Natureza das IES da região Sudeste que possuem subprojeto de EF no Edital 2018. | 89 |
| Figura 7 – Esferas das IES da região Sudeste que possuem subprojeto de EF no Edital 2018. | 89 |
| Figura 8 – Frequência das atividades previstas e acompanhamento. | 99 |
| Figura 9 – Estratégias de socialização dos resultados dos subprojetos do PIBID/EF das IES participantes. | 118 |
| Figura 10 – Número de publicações por ano do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. | 121 |
| Figura 11 – Natureza das Publicações do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. | 122 |
| Figura 12 – Relação dos Programas de Pós-Graduação com publicações de Teses e Dissertações relacionadas ao PIBID/EF. | 123 |
| Figura 13 – Temáticas das Teses e Dissertações da CAPES analisadas. | 124 |
| Figura 14 – Relação do número de publicações de Teses e Dissertações por região brasileira. | 125 |
| Figura 15 – Temáticas das produções relacionadas ao PIBID/EF no ENALIC, 2013. | 129 |
| Figura 16 – Comparativo entre o número de publicações dos ENALIC 2013 e 2016. | 130 |
| Figura 17 – Temáticas das produções relacionadas ao PIBID/EF no ENALIC, 2016. | 131 |
| Figura 18 – Temáticas das produções referentes ao PIBID no CONBRACE, 2013. | 133 |
| Figura 19 – Temáticas das produções referentes ao PIBID no CONBRACE, 2015. | 134 |
| Figura 20 – Comparativo entre o número de publicações dos CONBRACE 2013 e 2015. .. | 135 |
| Figura 21 – Esquema da síntese. | 142 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 – Levantamento Banco de Tese e Dissertações da CAPES (2012-2017). | 21 |
| Quadro 2 – Relação entre os objetivos traçados, instrumentos e o procedimento de coleta de dados e análise utilizados na pesquisa. | 23 |
| Quadro 3 – Abordagens de ensino da Educação Física Escolar. | 70 |
| Quadro 4 – Abordagens de ensino da Educação Física Escolar. | 71 |
| Quadro 5 – Documentos do PIBID analisados. | 80 |
| Quadro 6 – Categorização e frequência dos objetivos encontrados nos subprojetos PIBID/EF. | 93 |
| Quadro 7 – Relação entre os objetivos do Edital PIBID/CAPES nº 7/2018 e os subprojetos analisados. | 97 |
| Quadro 8 – Relação entre objetivos apresentados e atividades propostas. | 101 |
| Quadro 9 – Levantamento de artigos indexados no Scielo publicados com a temática PIBID/EF entre 2012-2017. | 126 |
| Quadro 10 – Levantamento de artigos publicados com a temática PIBID/EF na RBCE entre 2012-2017. | 127 |
| Quadro 11 – Relação de publicações com tema "PIBID" e "EF" no ENALIC, 2013. | 128 |
| Quadro 12 – Relação de publicações com tema "PIBID" e "EF" no ENALIC, 2016. | 129 |
| Quadro 13 – Relação entre o GTT e as publicações no CONBRACE 2013. | 132 |
| Quadro 14 – Relação entre os GTT e as publicações referentes ao PIBID no CONBRACE 2015. | 134 |

LISTA DE SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BIRENE – Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação de Ciências da Saúde

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBC – Conteúdo Básico Comum

CBCE – Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte

CE – Ciências do Esporte

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CONBRACE – Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte

CONICE – Congresso Internacional de Ciências do Esporte

Consed – Conselho Nacional de Secretários de Educação

EF – Educação Física

ENALIC – Encontro Nacional das Licenciaturas

ES – Espírito Santo

FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IES – Instituições de Ensino Superior

ISE – Institutos Superiores de Educação

LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

MG – Minas Gerais

OBEDUC – Programa Observatório da Educação

PAR – Plano de Ações Articuladas

PARFOR – Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PNE – Plano Nacional da Educação

PPA – Plano Plurianual

PPP – Projeto Político Pedagógico

PRODOCÊNCIA – Programa de Consolidação das Licenciaturas

ProUni – Programa Universidade para Todos

PUC/PR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná

RBCE – Revista Brasileira de Ciências do Esporte

RJ – Rio de Janeiro

SCIELO – Scientific Electronic Library Online

SP – São Paulo

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFTM – Universidade Federal do Triângulo Mineiro

UFV – Universidade Federal de Viçosa

UnB – Universidade de Brasília

Undime – União dos Dirigentes Municipais de Educação

INTRODUÇÃO

O presente projeto de tese parte das inquietações que carrego desde a minha formação inicial em Educação Física (EF), na Universidade Federal de Viçosa (UFV), em Minas Gerais (MG). Durante a graduação, tive a oportunidade de ser bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), e, desta experiência, culminou o meu Trabalho de Conclusão de Curso¹ (TCC), intitulado: “Formação de professores em Educação Física da UFV: a experiência do PIBID ancorada na Pedagogia Histórico-Crítica e nos elementos da Cultura Corporal” (LIMA, 2014).

O objetivo principal do TCC trabalho foi relatar a experiência como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) de Educação Física da Universidade Federal de Viçosa, ancorada na teoria crítica da Pedagogia Histórico-Crítica e da metodologia crítico-superadora, que tem seus fundamentos no materialismo histórico-dialético. Para tanto, buscou-se relatar o período de agosto de 2012 a dezembro de 2013, no núcleo de uma escola pública estadual mineira, com as turmas do Ensino Fundamental, a partir da seleção, sistematização e planejamento dos conteúdos da cultura corporal.

Como principais resultados e reflexões acerca da pesquisa supracitada (LIMA, 2014), encontramos:

- a) A Pedagogia Histórico-Crítica² atribui à educação escolar a responsabilidade de promover nos indivíduos uma segunda natureza. Através do contato e aquisição do patrimônio histórico-cultural produzido e transmitido pela humanidade, os sujeitos podem tomar consciência dos problemas e contradições presentes na sociedade de classes, e agir sobre essa realidade;
- b) A abordagem crítico-superadora trata a EF como linguagem e, disciplina no espaço escolar responsável em problematizar e difundir os elementos da cultura corporal. Sendo assim, o trato pedagógico com os conteúdos da cultura corporal deve ser pensado a partir de certos critérios, a saber: a relevância social, a espiralidade, a

¹ Monografia apresentada ao Curso de Educação Física como requisito para obtenção dos títulos de bacharel e licenciado em Educação Física pela Universidade Federal de Viçosa, sob a orientação da Profa. Dra. Ranah Manezenco Silva.

² Teoria pedagógica formulada por Dermeval Saviani, no final dos anos 1970, que possui suas bases no materialismo histórico dialético, de Karl Marx.

adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas dos alunos, a contemporaneidade, a provisoriedade do conhecimento, a historicidade dos fatos e a simultaneidade;

- c) O processo de ensino-aprendizagem parte da prática social concreta dos alunos, buscando problematizar sua realidade. A partir dessas questões, ocorre a instrumentalização (onde o conhecimento sistematizado é apresentado) e a catarse, que culminará em uma nova prática social, ou seja, um nível superior de leitura da realidade. Assim sendo, os conteúdos devem ser trabalhados em todas suas dimensões;
- d) Partindo dos pressupostos teórico-metodológicos dessas teorias, a formação de professores passa de uma simples reflexão na ação prática para a construção da identidade docente como intelectuais críticos, que buscam nas teorias da Educação alternativas para as tensões da escola pública contemporânea;
- e) Dessa forma, o PIBID torna-se uma oportunidade de imersão na realidade escolar, sendo espaço para aplicação dessas teorias, no movimento chamado “práxis pedagógica”. Os futuros professores necessitam dominar o conteúdo e as metodologias de ensino, preparando-se para os desafios da docência. Entretanto, sua formação não pode ser negligenciada ao domínio de técnicas automatizadas ou mecânicas. Por isso, o professor deve desenvolver uma profunda reflexão teórica, acerca de sua prática pedagógica;
- f) Outras ações importantes proporcionadas pelo PIBID são: a) o trabalho coletivo, permitindo refletir sobre as situações a partir de diferentes pontos de vista; b) o movimento contínuo entre os saberes oriundos da universidade trazidos pelos estudantes, e a experiência prática do professor supervisor; c) a produção de oficinas, e também de trabalhos para apresentação em eventos científicos; e
- g) Por fim, a formação de professores deve estar pautada na tomada de consciência crítica do papel do professor, e seu planejamento deve estar ancorado no projeto político-pedagógico da escola, tendo em sua prática educativa o comprometimento com a transformação social.

Assim, a partir da experiência no PIBID, vivenciei a possibilidade de trabalhar os conteúdos da EF em suas diversas dimensões, tornando a aprendizagem significativa e relacionando-a com a realidade dos alunos. Considerar a escola como instituição produtora de conhecimento (e não mera reprodutora) é valorizar a experiência dos professores que estão

atuando; e iniciativas como o PIBID permitem aproximar a teoria e a prática, num movimento de práxis pedagógica (LIMA, 2014).

Como bolsista do PIBID por um ano e meio, reconheço o crescimento pessoal e profissional que o Programa me proporcionou. Por meio dele tive a oportunidade de ressignificar minha licenciatura. Apresentei inúmeros trabalhos em congressos e eventos, conheci autores que inclusive embasaram teoricamente esta pesquisa, criei vínculos com a escola, iniciei o desenvolvimento da minha identidade profissional, perdi a timidez, aprendi a trabalhar em grupo, etc.

Buscando aprofundar minhas análises sobre o PIBID, ingressei no Mestrado em Educação pela UFV. Na dissertação³ intitulada: “A atratividade da carreira docente: uma análise na perspectiva de ex-bolsistas do PIBID do curso de Educação Física” (LIMA, 2016), definimos como objetivo geral compreender a influência do Programa na decisão de ex-bolsistas egressos de um curso de Educação Física (EF) de uma universidade pública mineira, em adotar a escola como locus de atuação profissional, considerando os diferentes fatores atrelados à atratividade da carreira docente. Especificamente, buscamos: 1) Caracterizar o perfil dos ex-bolsistas do PIBID; 2) Investigar o locus de atuação profissional de ex-bolsistas do PIBID egressos de um curso de EF; e 3) Identificar as razões para a decisão ou não do exercício do magistério nas escolas públicas relacionando o *locus* de atuação profissional ao perfil dos egressos investigados, a partir do referencial teórico sobre atratividade da carreira docente.

Como resultados e reflexões encontrados na dissertação (LIMA, 2016), podemos apontar que:

- a) A reestruturação do sistema produtivo e o avanço das políticas neoliberais trouxeram mudanças para a atuação do professor, exigindo a formação de um novo trabalhador para o mercado de trabalho. Essas alterações atribuíram ao professor a responsabilidade de produzir “Capital Humano⁴” para o desenvolvimento do país capitalista-dependente, afetando diretamente a atratividade da carreira docente a partir do processo de intensificação e precarização do ensino público;

³ Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Rita de Cássia de Alcântara Braúna.

⁴ A Teoria do Capital Humano ganha força na década de 1950, nos estudos de Theodore Schultz (1902-1998), afirmando que investimentos em educação e saúde podem aprimorar as aptidões e habilidades dos indivíduos, tornando-os mais produtivos, o que em larga escala pode influenciar positivamente as taxas de crescimento dos países.

- b) Nos últimos anos, a temática acerca da atratividade da carreira docente tem ocupado os debates sobre a valorização do magistério, sobretudo nas políticas que buscam diminuir a defasagem da qualidade do ensino, atraindo profissionais qualificados para atuar no contexto educacional do século XXI;
- c) Consideramos, também, a especificidade da EF escolar, seu processo de construção histórica nas instituições de ensino, e constatamos que a disciplina sofreu inúmeras influências externas, distorcendo sua identidade e contribuindo para sua não-legitimação enquanto componente curricular capaz de contribuir para a formação integral dos alunos (BRACHT, 1997). Por isso, a disciplina ocupa um “não-lugar” na escola e os professores de EF muitas vezes são reconhecidos por fatores que nada se relacionam com sua função pedagógica;
- d) Com base na análise dos dados extraídos dos questionários e das entrevistas, temos que a maioria dos sujeitos considera a experiência do PIBID significativa, sendo as maiores contribuições do Programa a inserção na realidade escolar, o planejamento e trato com alguns conteúdos não vistos na graduação;
- e) Todavia, a vivência no Programa não garantiu a decisão dos sujeitos em adotar a escola como *locus* de atuação após o término da graduação, visto que a maioria dos sujeitos da pesquisa atua nas áreas do bacharelado;
- f) Assim, as condições de trabalho e a desvalorização, especificamente da EF escolar, atingem diretamente a atratividade da carreira docente, desestimulando os ex-bolsistas a atuar na escola pública; e
- g) Como resultado principal daquela investigação, concluímos que o PIBID não contribui para que os professores recém-formados escolham atuar e permanecer na escola, visto que as políticas de valorização do magistério e as condições de trabalho ainda não modificaram a situação do professor.

Dessa forma, ao construirmos uma reflexão acerca dos resultados encontrados no TCC (LIMA, 2014) e na dissertação (LIMA, 2016), temos o PIBID como política educacional voltada à formação de professores, com o objetivo de valorizar a formação inicial. No caso das duas pesquisas, constatamos que o programa trouxe relevantes contribuições para os sujeitos ouvidos e, para licenciatura em EF, que, historicamente, tem a formação de seus professores empobrecida pedagogicamente (DAÓLIO, 1994; BRACHT, 1999). Porém, o efeito do Programa esbarra na realidade das escolas públicas brasileiras, na inexistência de uma carreira capaz de atrair e manter seus professores.

No bojo da discussão que permeia as políticas educacionais e, especificamente, voltadas para a formação de professores, escolhemos como objeto de análise novamente o PIBID. Todavia, na tese, voltaremos nosso olhar a fim de reconhecer a influência do Programa para a EF, enquanto área do conhecimento e para a formação de professores. Considerando o desenvolvimento histórico da EF na escola, a formação de professores também reflete esse processo enfatizando os conteúdos científicos em detrimento dos pedagógicos, além de não existir consenso sobre a função e especificidade da EF escolar e a atuação do professor (LIMA 2014; 2016).

Nesse sentido, políticas como o PIBID evidenciam as diferentes maneiras de pensar a formação e explicitam as controvérsias da área. Portanto, nossas questões são:

a) como as licenciaturas em EF se apropriaram do PIBID do ponto de vista das intencionalidades na formação dos futuros professores?

b) quais a influência do PIBID na produção científica da EF?

Primeiramente, faz-se necessário compreender as necessidades que suscitaram a criação da política, considerando o papel da Educação na atualidade, além da especificidade que permeia a formação e atuação do professor de EF.

Como ponto de partida, apresentaremos duas hipóteses:

a) as licenciaturas desenvolveram seus subprojetos de maneira a preconizar a formação nos moldes da racionalidade técnica, dada a especificidade e desenvolvimento histórico da EF escolar, resultando numa produção científica ancorada na aptidão física; ou

b) o PIBID permitiu, a partir dos subprojetos, contribuir para a formação pedagógica dos licenciandos, culminando numa maior visibilidade para a área diante das outras licenciaturas e da produção científica voltada para a EF escolar.

O Governo Federal sancionou o Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Dessa maneira, a CAPES passou a atuar no fomento de programas de formação inicial e continuada, com o objetivo de valorizar e atrair os estudantes de licenciatura, e ainda, planeja e implementa a formação continuada, a partir da “[...] indução e no apoio logístico e financeiro à formação inicial de professores para a Educação Básica e no fomento de projetos de estudos, pesquisas e inovação que contribuam para a qualificação e valorização do magistério da Educação Básica” (CAPES, 2012, p. 1).

Buscando operacionalizar essas ações, a CAPES, em conjunto com o Ministério da Educação (MEC), criou e implementou programas como:

- a) Observatório da Educação (OBEDUC – 2006) – objetiva proporcionar a articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas de Educação Básica, e estimular a produção acadêmica e a formação de recursos pós-graduados, em nível de mestrado e doutorado;
- b) Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA – 2006) – contribui para apoiar a realização de projetos que visem a contribuir para elevar a qualidade dos cursos de licenciatura, na perspectiva de valorizar a formação e a relevância social dos profissionais do magistério da Educação Básica;
- c) Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica (PARFOR – 2007) – busca induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de Educação Básica;
- d) Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID – 2007) – objetiva o aperfeiçoamento e valorização da formação de professores para a Educação Básica, desde a formação inicial até a continuada, concedendo bolsas e aproximando as instituições formativas da escola; e
- e) Programa Novos Talentos (2010) – busca apoiar propostas para realização de atividades extracurriculares para professores e alunos da Educação Básica, tais como cursos e oficinas, visando à disseminação do conhecimento científico, ao aprimoramento e à atualização do público-alvo e à melhoria do ensino de ciências nas escolas públicas do país.

Nesta pesquisa, tomaremos o PIBID⁵ como unidade de análise, como política de formação de professores que visa ao incentivo e à valorização do magistério. O Programa atua como “ponte” que estreita a relação entre a educação superior e a Educação Básica, entre os saberes do professor da escola e o conhecimento científico da Universidade e, por fim, entre o campo de formação e o campo de atuação profissional.

Lançado em 2007 com o objetivo prioritário de formar professores, principalmente para atuarem no Ensino Médio nas áreas de Química, Física, Biologia e Matemática, e tendo em

⁵ O decreto n. 7.219/2010 institucionalizou o PIBID, indicando, assim, a preocupação com a sua consolidação e continuidade, o que sinaliza para a configuração do PIBID como uma política de Estado.

A Lei n. 12.796 de 4 de abril de 2013, inseriu o PIBID na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n. 9.394/96, no artigo 62, parágrafo 5º, que institui: “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”.

vista os primeiros resultados positivos oriundos dos discursos oficiais, em 2009, o Programa passou a atender todas as licenciaturas. O Programa acontece por meio de convênios entre a CAPES, as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas e as escolas públicas de Educação Básica. Assim, o Programa conta com a colaboração de licenciandos, professores da escola e docentes das IES, que recebem bolsas⁶ de ensino para desenvolver suas atividades.

Os objetivos do PIBID são:

I. incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; II. contribuir para a valorização do magistério; III. elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; IV. inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; V. incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando os seus professores como coformadores dos futuros docentes e tomando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e VI. contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (CAPES, 2018c, p. 1).

O fato de o PIBID estar em desenvolvimento no Brasil há dez anos e já representar o maior programa de bolsas da CAPES voltado para a formação de professores chama a atenção. No período de 2009 a 2011 foram aprovadas, por meio de editais⁷, o total de 26.918 bolsas, sendo que 21.849 foram destinadas aos licenciandos com o objetivo de iniciá-los à docência. Já em 2014⁸, o número de bolsas concedidas pelo PIBID foi de 90.254, sendo 70.192 para os licenciandos.

Ao constatarmos os números disponíveis no site da CAPES desde 2014 (ano de maior crescimento do Programa), percebemos que os dados referentes ao número de bolsistas diminuíram pela metade, e que no Edital CAPES nº 7/2018, a cota de bolsas disponíveis foi de 45.000 bolsistas, divididos em 350 IES, num total de 6.312 subprojetos aprovados. Desses, 446 são subprojetos de EF, representando 7% do total. O início previsto para as atividades do

⁶ Os valores das bolsas recebidas para cada agente envolvido no Programa são: a) **Iniciação à docência** – para estudantes de licenciatura das áreas abrangidas pelo subprojeto. Valor: R\$400,00 (quatrocentos reais); b) **Supervisão** – para professores de escolas públicas de Educação Básica que supervisionam, no mínimo, cinco e, no máximo, dez bolsistas da licenciatura. Valor: R\$765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais); c) **Coordenação de área** – para professores da licenciatura que coordenam subprojetos. Valor: R\$1.400,00 (um mil e quatrocentos reais); d) **Coordenação de área de gestão de processos educacionais** – para o professor da licenciatura que auxilia na gestão do projeto na IES. Valor: R\$1.400,00 (um mil e quatrocentos reais); e) **Coordenação institucional** – para o professor da licenciatura que coordena o projeto Pibid na IES. Permitida a concessão de uma bolsa por projeto institucional. Valor: R\$1.500,00 (um mil e quinhentos reais).

⁷ Relatório de gestão da Diretoria de Educação Básica Presencial da CAPES (BRASIL, 2014).

⁸ Relatório de gestão da Diretoria de Educação Básica Presencial da CAPES (BRASIL, 2014).

referido edital, foi o de primeiro de agosto do mesmo ano. Assim, constatamos uma redução considerável do Programa, ainda que os estudos avaliativos sobre o PIBID de 2014 sejam favoráveis aos cursos de formação de professores (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014). Outro fator que chama a atenção, é o fato de não existirem na plataforma da CAPES outros estudos mais recentes⁹.

O fato representa um alto investimento de recursos na formação de professores, especificamente, na formação inicial. Com todo esse investimento, cabe questionar quais as contribuições do Programa para a formação de professores, e especificamente, no caso da EF, quais as leituras feitas pelas licenciaturas e a natureza da produção científica para a área.

Com o intuito de responder essas questões, definimos como objetivo geral: analisar como o PIBID enquanto política educacional para a formação docente se materializou nos cursos de EF de universidades públicas da região sudeste do Brasil, a partir dos subprojetos das instituições e da produção científica da área. Especificamente, buscamos:

a) identificar as universidades públicas da região sudeste que possuem licenciatura em EF e que estejam ligadas ao PIBID;

b) analisar as propostas dos subprojetos dos PIBID de EF, considerando suas bases teórico-metodológicas para a formação de professores;

c) categorizar a partir da produção bibliográfica de 2012 a 2017 das principais bases de dados (CAPES, Scielo, ENALIC, CONBRACE, Revista Brasileira de Ciências do Esporte) as produções referentes ao PIBID de EF;

d) compreender a partir do desenvolvimento histórico e pedagógico da EF, quais as leituras do PIBID e suas contribuições para a área.

Dessa forma, a escolha do objeto de estudo, tem como justificativa pessoal a minha trajetória tanto como pesquisador (no caso dos estudos supracitados), quanto no ensino, visto que atuei como professor no curso de EF da UFV, nas disciplinas de Estágio Supervisionado. Agora, como professor de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, a realidade escolar, permite-me (re)pensar a minha formação e o aprendizado adquirido durante a experiência no PIBID. Dessa forma, continuar a compreender o PIBID enquanto política educacional para a formação de professores é um assunto que está longe de ser esgotado.

⁹ O site da CAPES não apresentava novos dados e estudos referentes ao PIBID, até o processo de conclusão da tese, em dezembro de 2018.

Buscando realizar um levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, no período entre 2012 e 2017, a partir da utilização de palavras-chave que se relacionam com a temática dessa proposta de pesquisa, encontramos os seguintes resultados:

Quadro 1 – Levantamento Banco de Tese e Dissertações da CAPES (2012-2017).

| Políticas educacionais | Formação de professores | PIBID | Formação de professores de EF | PIBID e EF |
|-------------------------------|--------------------------------|--------------|--------------------------------------|-------------------|
| 39.645 | 320.310 | 523 | 9.274 | 22 |

Fonte: Catálogo de Teses da CAPES (2017).

A tabela evidencia que embora a temática “Formação de Professores” (320.310) apresente um número expressivo de pesquisas, ao relacionarmos os descritores “Formação de Professores e EF” (9.274), temos apenas 2,9% voltadas para esta área do conhecimento. No caso do PIBID (523), considerando os dez anos de implementação do Programa, temos 0,16% das pesquisas relacionadas à formação de professores. No caso do “PIBID e EF” (22), temos que 4,2% das pesquisas sobre o Programa, estão relacionadas às licenciaturas em EF. Por essa razão, justificamos, cientificamente, a escolha do objeto do estudo, visto que é relativamente escassa a produção de conhecimento voltada à formação de professores de EF em relação às outras licenciaturas, e também, esse dado se repete ao se tratar das pesquisas sobre os subprojetos do PIBID de EF.

Tendo em vista o objetivo geral da presente pesquisa: analisar como o PIBID enquanto política educacional para a formação docente se materializou nos cursos de EF de universidades públicas da região sudeste do Brasil, a partir dos subprojetos das instituições e da produção científica da área, optaremos inter-relacionar os elementos quantitativos e qualitativos, pois nas palavras de Gamboa (2010, p. 105), “esse movimento dialético permite a visão dinâmica dos fenômenos a partir de sua totalidade”.

Especificamente, pretendemos: identificar as universidades públicas da região sudeste que possuem licenciatura em EF e que estejam ligadas ao PIBID; analisar as propostas dos subprojetos dos PIBID de EF, considerando suas bases teórico-metodológicas para a formação de professores; categorizar, a partir da produção bibliográfica de 2012 a 2017 das principais bases de dados (CAPES, Scielo, ENALIC, CONBRACE, Revista Brasileira de Ciências do Esporte) as produções referentes ao PIBID de EF; compreender a partir do desenvolvimento histórico e pedagógico da EF, quais as leituras do PIBID e suas contribuições para a área.

Buscaremos operacionalizar a pesquisa, num primeiro momento, a partir do levantamento bibliográfico, objetivando construir e aprofundar o quadro teórico acerca das políticas educacionais para a formação de professores de EF.

O grupo de interesse da pesquisa é composto pelas universidades públicas (municipais, estaduais ou federais) da região sudeste do Brasil, que apresentem curso de EF e que tenham subprojeto do PIBID/EF. Ao escolhermos as universidades públicas, consideramos o tripé que rege as diretrizes destas IES: ensino, pesquisa e extensão. A escolha especificamente da região sudeste se deu por ser a região com o maior número de instituições públicas, totalizando 32 universidades. Além disso, trata-se da região do país onde é produzida a maior quantidade de trabalhos científicos sobre a EF, conforme apontado por Coutinho (2010).

Dessa amostra de 32 IES, realizaremos o recorte para a análise dos documentos institucionais e dos subprojetos, das universidades públicas que possuem licenciatura em EF e que estejam ligadas ao PIBID. Utilizaremos como fonte, o site institucional da CAPES e das universidades e os documentos oficiais da CAPES. O intuito de realizar a análise de conteúdo desses documentos é identificar o discurso oficial que o órgão tem do Programa, de sua efetividade e proposições, contrapondo-o com os relatos das intencionalidades do subprojeto, para posteriormente compreender as contradições entre o ideal e o real.

Para Bardin (1977) a utilização da análise de conteúdo prevê três etapas principais: a) a pré-análise – que trata do esquema de trabalho que envolve os primeiros contatos com os documentos de análise, a formulação de objetivos, a definição dos procedimentos a serem seguidos e a preparação formal do material; b) a exploração do material – que consiste na exploração do material com a definição de categorias (sistemas de codificação) e a identificação das unidades de registro (unidade de significação a codificar corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade base, visando à categorização e à contagem frequencial) e das unidades de contexto nos documentos (unidade de compreensão para codificar a unidade de registro que corresponde ao segmento da mensagem, a fim de compreender a significação exata da unidade de registro); e c) o tratamento dos resultados – em que os dados são lapidados, tornando-os significativos, sendo que a interpretação deve ir além dos conteúdos manifestos nos documentos, buscando descobrir o que está por trás do imediatamente apreendido.

Posteriormente, com o intuito de categorizar a produção bibliográfica de 2012 a 2017 das principais bases de dados (CAPES, Scielo, ENALIC, CONBRACE, Revista Brasileira de Ciências do Esporte) as produções referentes ao PIBID/EF, realizaremos o levantamento da produção científica dos bancos de dados e anais dos eventos supracitados, e para análise

quantitativa descritiva e de conteúdo, formulando as categorias. Procuraremos a partir das pesquisas que descrevem a produção científica da EF e das categorias formuladas, investigar as contribuições do PIBID para a construção do conhecimento em EF.

Mais adiante, buscaremos compreender a partir do desenvolvimento histórico e pedagógico da EF, quais as leituras do PIBID e suas contribuições para a área. Para tanto, utilizaremos a revisão bibliográfica voltada para a formação de professores e desenvolvimento histórico da EF, o levantamento das produções do PIBID/EF dos bancos de dados e anais escolhidos, e também, os documentos institucionais e dos subprojetos do PIBID/EF. Nosso intuito é iniciar a construção da síntese e retornar para responder às questões da pesquisa e ao objetivo geral, buscando compreender as contradições e reconstruir as categorias teóricas que explicarão o fenômeno. Importante apontar que esse momento de análise do fenômeno, corresponde à penetração abstrata do mesmo (NETTO, 2011).

No Quadro 1 apresentamos uma relação entre os objetivos traçados e os procedimentos adotados nesta pesquisa:

Quadro 2 – Relação entre os objetivos traçados, instrumentos e o procedimento de coleta de dados e análise utilizados na pesquisa.

| Objetivo | Descrição | Instrumentos | Procedimento |
|-------------------|---|--|---|
| Geral | Analisar como o PIBID enquanto política educacional para a formação docente se materializou nos cursos de EF de universidades públicas da região sudeste do Brasil, a partir dos subprojetos das instituições e da produção científica da área. | Revisão bibliográfica/ Levantamento das produções do PIBID/EF dos bancos de dados e anais/ Subprojetos do PIBID/EF | Formulação da síntese |
| Específico | Identificar as universidades públicas da região sudeste que possuem licenciatura em EF e que estejam ligadas ao PIBID; | Site institucional da CAPES e das universidades/ Documentos oficiais da CAPES | Análise quantitativa descritiva/ Análise de conteúdo |
| Específico | Analisar as propostas institucionais do Programa e dos subprojetos dos PIBID de EF, considerando suas bases teórico-metodológicas para a formação de professores; | Revisão bibliográfica/ Subprojetos do PIBID/EF | Análise quantitativa descritiva/ Análise de conteúdo |
| Específico | Categorizar a partir produção bibliográfica de 2012 a 2017 das principais bases de dados (CAPES, | Revisão bibliográfica/ | |

| | | | |
|-------------------|--|--|---|
| | SciELO, ENALIC, CONBRACE, Revista Brasileira de Ciências do Esporte) as produções referentes ao PIBID de EF; | Levantamento das produções do PIBID/EF dos bancos de dados e anais | Análise quantitativa descritiva/ Análise de conteúdo |
| Específico | Compreender a partir do desenvolvimento histórico e pedagógico da EF, quais as leituras do PIBID e suas contribuições para a área. | Revisão bibliográfica/ Levantamento das produções do PIBID/EF dos bancos de dados e anais/ Subprojetos do PIBID/EF | Análise de conteúdo |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Dessa forma, o processo de construção da pesquisa apresentará o seguinte movimento: TESE – ANTÍTESE – SÍNTESE. A tese corresponde ao ponto de partida da pesquisa, onde levantaremos o conhecimento historicamente construído, que servirá como direcionamento para a compreensão do fenômeno; a antítese é a contradição, ou seja, os dados trazidos da realidade concreta em oposição à tese afirmada anteriormente; e a síntese, como o nome indica, é o resultado da síntese entre as duas primeiras. A síntese supera a tese e a antítese (portanto, é algo de natureza diferente), ao mesmo tempo em que conserva elementos das duas e conduz à discussão, nesse processo, a um grau mais elevado. E, na sequência, dá origem a uma nova tese que inicia novamente o ciclo.

Portanto, compor a realidade concreta do fenômeno consiste em estabelecer os aspectos essenciais, através da elaboração da síntese. Assim, analisar como o PIBID enquanto política educacional para a formação docente se materializou nos cursos de Educação Física de universidades públicas da região sudeste do Brasil, a partir dos subprojetos das instituições e da produção científica da área, será fruto do estabelecimento dos aspectos essenciais do fenômeno.

Considerando as questões propostas nesta tese, para melhor organização e compreensão das ideias trabalhadas, estruturamos a tese em capítulos, a saber:

CAPÍTULO 1 – As políticas educacionais para a formação de professores no Brasil: no primeiro capítulo, trataremos das políticas educacionais para a formação de professores no Brasil, considerando o processo histórico da construção do PIBID.

CAPÍTULO 2 – O “não-lugar” da Educação Física escolar e suas implicações para a formação docente: já no segundo capítulo, abordaremos especificamente o processo

histórico do desenvolvimento da EF escolar, a sua produção científica, e por fim, a formação de professores de EF, culminando no PIBID como programa que se propõe à formação desses professores.

CAPÍTULO 3 – Resultados e Discussão: no terceiro capítulo, analisaremos os dados extraídos dos documentos oficiais, da produção científica produzida pela EF, realizando a discussão a partir do referencial teórico desenvolvido nos capítulos 1 e 2.

A TÍTULO DE SÍNTESE: nesse último capítulo, realizaremos a triangulação dos dados retomando toda a discussão proposta na introdução e no capítulo 3, finalizando, assim, a tese.

Primeiramente, apresentaremos as categorias de estudo que fundamentaram o processo de construção da pesquisa (a título de tese). Posteriormente, mostraremos os resultados e análise destes (antítese colhida a partir dos dados da realidade). Por fim, encerraremos nossa investigação, tecendo as considerações finais (formulação de uma nova síntese) e, sobretudo, considerando que essa tese em si não tem a pretensão de esgotar o assunto, mas, sim, de apresentar novos elementos para discussões futuras.

CAPÍTULO 1 – AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

1.1. As reformas educacionais para a formação de professores no Brasil: os antecedentes do PIBID

Neste primeiro capítulo, discutiremos o desenvolvimento das políticas educacionais para a formação de professores no Brasil, realizando uma breve contextualização histórica dos antecedentes do PIBID. Primeiramente, cabe salientar, que o uso do termo “política” prenuncia uma multiplicidade de significados, presentes nas múltiplas fases históricas do Ocidente, sendo considerado um “campo dedicado ao estudo da esfera das atividades humanas articulada às coisas do Estado” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, p. 7).

O conceito de política encadeou-se, assim, ao poder do Estado – ou sociedade política – em atuar, proibir, ordenar, planejar, legislar, intervir, com efeitos vinculadores a um grupo social definido e ao exercício do domínio exclusivo sobre um território e a defesa de suas fronteiras. Por essa razão, uma análise das políticas sociais se obrigaria a considerar também, a dinâmica do movimento do capital, seus meandros e articulações, mas, os antagônicos e complexos processos sociais que com ele se confrontam. Consequentemente, compreender o sentido de uma política pública reclamaria transcender sua esfera específica e entender o significado do projeto social do Estado como um todo e as contradições gerais do momento histórico em questão (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007).

Ao longo da história, a educação redefine seu perfil reprodutor/innovador da sociabilidade humana. Especificamente, no caso brasileiro, a formação de recursos humanos e materiais exigiu uma nova organização do sistema de ensino: incorporação do livro didático, avaliação das reformas curriculares, a formação de professores, da universidade (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007).

Portanto, falar em política educacional implica em considerar que a mesma se articula ao projeto de sociedade que se pretende implantar, ou que está em curso em cada momento histórico e conjuntura política, uma vez que o processo educativo forma aptidões e comportamentos que são necessários ao modelo social e econômico em vigor (AZEVEDO, 2001).

Na história do Brasil, pode-se dizer que raramente existiu uma proposta educacional articulada e de longo prazo, pois os governos ocupantes do poder e seus respectivos representantes na educação, na maioria das vezes, propuseram políticas que privilegiavam visões pessoais e de grupos que tinham interesses particulares sobre como conduzir o nosso sistema educativo (CRUZ, 2003). Devido a isso, as várias reformas sofridas ao longo da história da educação brasileira, pouco ou nada influenciaram nas atividades pedagógicas dos professores: estes continuaram trabalhando como sempre fizeram, utilizando os conhecimentos acadêmicos e profissionais adquiridos ao longo de sua trajetória pessoal e docente, e os grandes fins ou modificações propostas para educação se reduziram a declarações em forma de leis ou decretos, sem muita aplicabilidade na prática.

A alternância do poder, sem uma maior preocupação com a continuidade das propostas educacionais, e o desejo em defender interesses particulares e partidários acima dos interesses expressos pela coletividade, tem dificultado e algumas vezes até impedido a consolidação de uma educação com qualidade para todos brasileiros. Para que se possa construir uma proposta de educacional coerente com as nossas necessidades é fundamental que se criem mecanismos políticos que deem continuidade às políticas educacionais, isto é, projetos de Estado e não de governo, sob pena de a população brasileira ficar subjugada a um eterno recomeçar, algo extremamente desgastante e prejudicial para a construção da soberania nacional (CRUZ, 2003).

Nesse sentido, para que uma política possa ultrapassar governos e tornar-se plurigestional, ela deve ser formulada com a participação, tanto da equipe técnica do Ministério e Secretarias de Educação, como também, pelo coletivo de educadores e gestores que atuam diretamente no espaço escolar, pois somente dessa forma será possível expressar as aspirações da maioria dos envolvidos no processo educativo, e não somente as intenções dos agentes políticos que ocupam cargos momentâneos no poder.

Além disso, para a elaboração de um documento básico de orientação sobre políticas educacionais que dê sustentabilidade a proposta, é necessário que se considere alguns aspectos importantes, entre eles:

- a) Ter clareza de que tipo de cidadão se deseja formar através do ensino, pois a cada modelo de Estado também corresponde uma proposta de educação, uma vez que todo projeto educativo, todo discurso educativo veicula uma imagem de homem, uma visão de homem que se pretende construir (GADOTTI, 1984);
- b) Saber de que forma (democrática ou autoritária) o processo educativo será conduzido, pois é a partir disso que será possível determinar a organização e o desenvolvimento do trabalho escolar, bem como, a formação e o regime de trabalho

dos professores, os currículos e as práticas didáticas, a articulação dos recursos financeiros, a manutenção e a expansão dos vários cursos, o controle externo da burocracia sobre as escolas, e demais aspectos ligados à educação (CRUZ, 2003).

Cabe salientar, que a ampliação dos espaços e dos processos de discussão na formulação das políticas públicas, no caso as educacionais, não garante que os interesses de todos os envolvidos sejam contemplados; apenas evidencia uma maior legitimidade e coerência à proposta que se pretende implementar, uma vez que a construção de um modelo de planejamento democrático passa, necessariamente, pela refutação de propostas centralizadoras e autoritárias, e pela adoção de medidas que contemplem diferentes instâncias de discussão e pontos de vista.

As décadas de 1980 e 1990 foram férteis em reformas educacionais na América Latina, buscando adequar a escola pública às mudanças da lógica de regulação capitalista e a expansão do Ensino Primário e Básico. As medidas que vêm sendo implementadas no país estão sinalizadas há anos, cuidadosamente planejadas. São evidentes as articulações entre as reformas implementadas nos anos 1990, pelos governos brasileiros do período, e as recomendações dos organismos multilaterais (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007). Portanto, essas contrarreformas “estavam articuladas com as políticas de organismos internacionais de empréstimos para os países latino-americanos” (DUARTE, 2010, p. 162).

Dentre esses organismos internacionais, destacamos a atuação do Banco Mundial, que exerce profunda influência nos rumos do desenvolvimento mundial. Sua importância hoje se deve não apenas ao volume de seus empréstimos e à abrangência de suas áreas de atuação, mas também ao caráter estratégico que vem desempenhando no processo de reestruturação neoliberal dos países em desenvolvimento, por meio de políticas de ajuste estrutural (SOARES, 2001).

No setor social, o Banco Mundial vem dando ênfase especial à educação, vista não apenas como instrumento de alívio da pobreza, mas principalmente como fator essencial para a formação de capital humano adequado aos requisitos do novo padrão de acumulação. Soares (2001, p. 32) indica que “[...] com o início do regime militar, no Brasil, o Banco Mundial foi progressivamente ampliando seus empréstimos para o país, tornou-se, nos anos de 1970, o maior detentor desses empréstimos”. O Banco Mundial reflete a perspectiva neoliberal, constitui uma instituição central na despolitização da política educacional, exerce um papel central no processo de globalização do capitalismo (TORRES, 1995).

Nesse sentido, a educação assume um papel central para o Estado. Ao compararmos as mudanças e o caráter histórico da “centralidade” da educação na política brasileira, temos que:

Pelo menos até os anos 1970 as políticas públicas para a educação sempre foram revestidas de uma forte motivação centralizadora, associada a discursos de “construção nacional” e a propostas de fortalecimento do Estado. Assim sendo, as várias políticas educacionais implementadas foram pensadas de modo a promover reformas do ensino de caráter nacional, de longo alcance, homogêneas, coesas, ambiciosas em alicerçar projetos para uma “nação forte”. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p.12).

Nas últimas décadas, no Brasil, o marco da reordenação do papel do Estado é oficializado nos anos 1990, com o documento “Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado”, lançado durante o governo Fernando Henrique Cardoso, em 1995. Já no início do documento, há uma crítica ao papel da intervenção estatal na economia:

No Brasil, o tema adquire relevância particular, tendo em vista que o Estado, em razão do modelo de desenvolvimento adotado, desviou-se de suas funções precípua para atuar com grande ênfase na esfera produtiva. Essa maciça interferência do Estado no mercado acarretou distorções crescentes neste último, que passou a conviver com artificialismos que se tornaram insustentáveis na década de 90. Sem dúvida, num sistema capitalista, Estado e mercado, direta ou indiretamente, são as duas instituições centrais que operam na coordenação dos sistemas econômicos. Dessa forma, se uma delas apresenta funcionamento irregular, é inevitável que nos depararemos com uma crise (MARE, 1995, p.9).

O documento aponta para três fatores que definem a problemática estatal: primeiramente, uma crise fiscal, caracterizada pela crescente perda do crédito por parte do Estado e pela poupança pública que se torna negativa; o esgotamento da estratégia estatizante de intervenção do Estado, a qual se reveste de várias formas: o Estado do bem-estar social nos países desenvolvidos, a estratégia de substituição de importações no terceiro mundo, e o estatismo nos países comunistas; e a superação da forma de administrar o Estado, isto é, a superação da administração pública burocrática (MARE, 1995).

Por essa razão, tornar-se-ia inadiável medidas que reestruturassem o papel do Estado. O documento aponta para as seguintes alternativas:

(1) o ajustamento fiscal duradouro; (2) reformas econômicas orientadas para o mercado, que, acompanhadas de uma política industrial e tecnológica, garantam a concorrência interna e criem as condições para o enfrentamento da competição internacional; (3) a reforma da previdência social; (4) a inovação dos instrumentos de política social, proporcionando maior abrangência e promovendo melhor qualidade para os serviços sociais; e (5) a reforma do aparelho do Estado, com vistas a aumentar sua “governança”, ou seja, sua capacidade de implementar de forma eficiente políticas públicas (MARE, 1995, p.11).

Dessa forma, a justificativa apresentada para a reforma, advinha das distorções e ineficiências que apontavam que reformar o Estado significaria transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado. Daí começa o processo maciço de privatização de empresas estatais. Para este fim, a descentralização para o setor público não-

estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas deveriam ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica. O documento chama esse processo de “publicização” (MARE, 1995).

Deste modo,

“(...) o Estado reduz seu papel de executor ou prestador direto de serviços, mantendo-se entretanto no papel de regulador e provedor ou promotor destes, principalmente dos serviços sociais como educação e saúde, que são essenciais para o desenvolvimento, na medida em que envolvem investimento em capital humano; para a democracia, na medida em que promovem cidadãos; e para uma distribuição de renda mais justa, que o mercado é incapaz de garantir, dada a oferta muito superior à demanda de mão-de-obra não-especializada. Como promotor desses serviços o Estado continuará a subsidiá-los, buscando, ao mesmo tempo, o controle social direto e a participação da sociedade (MARE, 1995, p.13).

No livro, “O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado”, Neves e Pronko (2008), procuram desvelar os determinantes das políticas para a educação, a partir de documentos dos organismos internacionais, como o Banco Mundial, e da legislação brasileira sobre a matéria. Dessa forma, a discussão sobre a racionalização da produção material e simbólica, tendo a inserção da ciência como fator preponderante para a reprodução e ampliação do capital, é a base para o entendimento das diretrizes educacionais no momento atual.

Isso porque, segundo as autoras, o direcionamento dos governos Fernando Henrique Cardoso, resultou no desmonte das políticas educacionais pretendidas pelos órgãos ligados aos trabalhadores, no momento da elaboração da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, e do Plano Nacional de Educação (PNE). Essa linha de gerenciamento governamental foi consubstanciada com base nas diretrizes dos organismos internacionais. As principais características desse reordenamento estatal foram o processo de privatização e massificação do ensino. Já nos governos Lula e Dilma (2003-2016), a linha ideológica privilegiou “do ponto de vista ético-político, a formação para o trabalho simples e complexo, e deu continuidade aos pressupostos do modelo de sociabilidade desenvolvidos pelos governos Fernando Henrique Cardoso” (NEVES; PRONKO, 2008, p.71).

Nesse sentido, as reformas na América Latina, e especificamente no Brasil, que tiveram início na década de 1990, referiram-se ao direito à educação como serviço educativo (DUARTE, 2010). Dentre as diretrizes dessa reforma, podemos citar as modificações nos critérios de avaliação da educação, das escolas, dos professores e dos alunos; a proposição de gestão compartilhada entre escola e comunidade; e a implementação de uma nova estrutura de sistemas educativos, que organiza a educação geral básica com duração de nove anos (DE ROSSI, 2005).

Duarte (2010) aponta que essas mudanças foram divididas em três gerações de reformas educacionais: a primeira voltou-se para a reorganização da gestão, do financiamento e a ampliação do acesso aos sistemas; a segunda abordou os aspectos relativos à qualidade dos processos e aos resultados; e a última, por fim, buscou redefinir as relações entre as responsabilidades públicas e o direito à educação. Podemos enumerar, como consequência dessas reformas, a universalização do Ensino Fundamental que atrelada à queda do financiamento público para a educação, ampliou a desigualdade educacional a partir da descentralização administrativa.

No bojo das discussões acerca das políticas educacionais, a centralidade do professor no trabalho educacional institucionalizado, bem como sua formação inicial e continuada, tem assumido considerável destaque nos discursos políticos e científicos, sobretudo em função da relação direta que se estabelece entre a qualidade da educação - expressa, geralmente, em avaliações do sistema educacional - e a competência profissional do professor. Ou seja, de acordo com tais discursos, um processo educacional de qualidade depende, não só, mas fundamentalmente de um docente que tenha uma sólida formação profissional (GOMES; FELÍCIO, 2017).

Concordamos com Gatti (2010), quando argumenta que não há dúvidas que a formação dos professores ainda é um desafio para as políticas governamentais, assim como para as instituições formadoras, e que um dos cerne desta problematização é o avanço para perspectivas formativas baseadas na compreensão social, cultural e econômica da profissão docente; a definição do perfil profissional docente; a compreensão dos desafios curriculares e programáticos no processo de formação; até por fim, a ausência de uma carreira atrativa e com condições favoráveis de trabalho.

Nesse sentido, Medeiros e Pires (2014), que apontam que no final da década de 1990 e início do século XXI, presenciamos avanços e iniciativas na área da educação e do ensino. Porém, no que se refere à formação de professores, muitas destas políticas tiveram origem em acordos políticos com interesses locais, regionais e, às vezes, até pessoais ou de uma minoria que em nome do desenvolvimento adequam setores da sociedade em prol de seus benefícios, interessadas no capital.

A Constituição Federal de 1988, no artigo 214, determinou a criação de um PNE, de duração plurianual, para articulação e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e a integração das ações do poder público (AMARAL; DOURADO, 2011). Nos dez anos seguintes, os embates se deram na definição LDB de 1996 (Lei nº 9.394/1996) e do Plano Nacional de Educação 2001-2010 (Lei nº 10.172/2001).

As políticas educacionais voltadas para a formação de professores, na década de 1990, tiveram seu momento de mudança quando, após oito anos de debates e tramitações aprovou-se a LDB nº 9.394/1996 que estabelece no capítulo VI (Profissionais da Educação), art. 62, que a formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental deveria acontecer no ensino superior, em licenciatura plena, em universidades e Institutos Superiores de Educação (ISE).

A aprovação da LDB nº 9.394/1996, por ter sido elaborada em governos cujas orientações eram de uma política econômica globalizada e neoliberal, trouxe diretrizes que definiam o perfil da educação no Brasil para atender as demandas de mercado.

Na conjuntura internacional, cujas orientações eram de uma economia globalizada e neoliberal, a LDB não poderia ser outra coisa. Ela é filha da década de 1990. Uma década marcada hegemonicamente por orientações, no plano internacional, de um modelo de política social neoliberal, que, no Brasil, vem se concretizando de vários modos, expresso em variadas reformas (previdência e do aparelho de Estado, principalmente). São dez anos em torno de um projeto de educação subsidiado por interesses políticos, sociais e econômicos, que orientam um modelo de política e de sociedade no qual se estabelece o mercado como ente regulador das políticas, da economia e da vida em sociedade (LIMA, 2012, p. 52-53).

Durante a década de 1990, o governo federal desenvolveu ações para a melhoria da formação de professores e valorização destes profissionais, principalmente dos professores da educação básica. Tal pensamento atribuía-se ao ter o profissional da educação como principal protagonista para melhorar a qualidade, organização e gestão do ensino nas escolas:

[...] Nessa ótica, os professores teriam um papel fundamental e a sua formação inicial e continuada passaria a se constituir numa questão de interesse do governo em todas as esferas jurídico-administrativas. Havia o reconhecimento de que a formação era necessária, de um lado, para assegurar a profissionalização e a valorização dos profissionais da educação, e, de outro lado, que teria repercussões para a melhoria dos processos escolares e de ensino-aprendizagem (AGUIAR, 2011, p. 265).

Neste percurso, as políticas para a formação de professores continuaram alimentando o processo histórico de desvalorização social e descaso para uma formação adequada, pois a educação passou a agregar elementos constituídos por valores de mercado, princípios ressignificados. A ênfase econômica passou a legitimar um modelo de Educação como elemento de manutenção sob intervenção do Estado, em relação ao seu controle de participação, autonomia e descentralização (LIMA, 2012).

Sheibe (2002) esclarece que a partir da promulgação da LDB nº 9.394/1996, a área da formação de professores configurou-se como tema polêmico a ser regulamentado por legislação complementar a essa lei, pois determinou a formação de professores em nível superior e criou

os ISE, assim como, os cursos normais superiores, enquanto locais preferenciais para essa formação:

As novas definições evidenciaram a intenção de impor ao país um novo modelo de formação profissional para a área da educação, que podemos denominar de “modelo dos institutos superiores de educação” no qual essa formação, embora vinculada ao ensino superior, é desvinculada do ensino universitário, passando a constituir-se numa preparação técnico-profissionalizante de nível superior (SHEIBE, 2002, p.54).

Infere-se assim, que os ISE são diferentes das instituições universitárias, pois servem a diferentes propósitos já em essência. O modelo de formação oferecido nos ISE não tem espaço para a existência do curso de pedagogia, responsável por oferecer formação acadêmico-científica no campo educacional, o que demonstra intenção de desresponsabilizar as universidades pela formação docente, privilegiando a formação técnico-profissionalizante. Os ISE atendem a menos exigências para criação e manutenção de cursos, se comparados às universidades, as diretrizes curriculares e os parâmetros que orientam a formação de professores são diferenciados das diretrizes curriculares e parâmetros das instituições universitárias (SHEIBE, 2002).

No início do século XXI, as políticas educacionais instauradas para a formação de professores, a criação do Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) em 1996, a aprovação do PNE para o período 2001-2010 e a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em 2007, não mudaram os embates instaurados do que fora proposto na LDB, que não previa recursos especificamente para a formação docente. Segundo Ganzeli (2013), o FUNDEF, por ter tido seu investimento direcionado apenas para o ensino fundamental, bem como os vetos às metas sobre o financiamento no PNE, que minimizaram os investimentos para a formação docente. O momento de elaboração do PNE se destacou por novos embates sobre a concepção de Sistema Nacional de Educação, considerado por Saviani (2010), como a unidade de vários aspectos ou serviços educacionais reunidos para operar eficazmente o processo de educação da população. O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, elaborou uma proposta de PNE após a realização de dois Congressos Nacionais de Educação, a qual foi encaminhada ao Parlamento em fevereiro de 1998.

Durante este processo, o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso coordenou a elaboração de outra proposta de PNE, com a participação de outras instituições, do Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed) e da União dos Dirigentes Municipais da Educação (Undime) protocolado também, em fevereiro de 1998, gerando disputa entre as duas propostas (GANZELI, 2013).

Após dois anos de tramitação, e de disputa entre dois projetos, sendo um abrangendo os anseios da sociedade brasileira e outro contemplando os objetivos do Executivo Federal, em janeiro de 2001, o governo enviou a proposta de PNE elaborada pelo Executivo Federal ao Congresso Nacional, a qual foi tratada como prioridade de expediente, sendo aprovada em Lei nº 10.172, com vigência de 2001 a 2010. Os dois projetos se diferenciavam desde sua concepção a sua aplicação, como explica Dourado (2011):

O PNE teve tramitação *sui generis*, envolvendo o embate entre dois projetos: o PNE da sociedade brasileira e a proposta de PNE encaminhada pelo Executivo Federal. Os dois expressavam concepções e prioridades educacionais distintas, sobretudo na abrangência das políticas, em seu financiamento e gestão, bem como no diagnóstico, nas prioridades, nas diretrizes e nas metas (p. 25).

Para tanto, diante das divergências existentes nas propostas, o PNE fixou os objetivos, os meios e as condições de planejamento, por meio dos quais o poder público coordena os esforços da nação no campo educativo, na tentativa de sanar tais dificuldades propiciando:

[...] a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 2001).

Destaca-se no diagnóstico inicial do PNE, que se deve primar no país pela melhoria da qualidade do ensino, a qual só poderá ser promovida juntamente com a valorização do magistério. Tal qualidade só poderá ser obtida por meio de uma política global de magistério, a qual implica a formação profissional inicial, as condições de trabalho, salário e carreira e a formação continuada, simultaneamente (BRASIL, 2001).

Com relação à formação do professor, o PNE no capítulo IV, que trata do Magistério da Educação Básica, estabelece como diretrizes para a formação dos profissionais da educação e sua valorização uma:

- a) sólida formação teórica nos conteúdos específicos a serem ensinados na Educação Básica, bem como nos conteúdos especificamente pedagógicos;
- b) ampla formação cultural;
- c) atividade docente como foco formativo;
- d) contato com a realidade escolar desde o início até o final do curso, integrando a teoria à prática pedagógica;
- e) pesquisa como princípio formativo;
- f) domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação e capacidade para integrá-las à prática do magistério;
- g) análise dos temas atuais da sociedade, da cultura e da economia;
- h) inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero e de etnia nos programas de formação;

- i) trabalho coletivo interdisciplinar;
- j) vivência, durante o curso, de formas de gestão democrática do ensino;
- k) desenvolvimento do compromisso social e político do magistério; e
- l) conhecimento e aplicação das diretrizes curriculares nacionais dos níveis e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001).

Diante dessas diretrizes para a formação de professores, o PNE propõe a melhoria da formação docente por meio de formação cultural com foco na formação para a docência, introdução do licenciando no âmbito escolar desde o início da vida acadêmica, vinculação do ensino à pesquisa, integração e domínio das tecnologias de informação e comunicação ao magistério e inclusão de assuntos referentes a vivências na sociedade. Concordamos com Medeiros e Pires (2014), que defendem que o PNE põe em pauta problemas históricos da formação docente e também fixa prioridades, segundo o dever constitucional e as necessidades sociais propondo garantias como:

- 1) Garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino.
- 2) Garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram.
- 3) Ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino – a educação infantil, o ensino médio e a educação superior.
- 4) Valorização dos profissionais da educação.
- 5) Desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino, inclusive educação profissional, contemplando também o aperfeiçoamento dos processos de coleta e difusão dos dados, como instrumentos indispensáveis para a gestão do sistema educacional e melhoria do ensino (BRASIL, 2001).

Nesse sentido, podemos inferir que o PNE 2001/2010, definiu bases para a formação de professores, estabeleceu garantias para o atendimento às demandas sociais e para formação dos profissionais da educação, com objetivos e metas que indicaram a necessidade de: levantamento de dados; mapeamento dos professores sem habilitação; organização e estabelecimento de diretrizes; currículos e programas de formação inicial e continuada de professores; estabelecimento de diretrizes e parâmetros curriculares para os cursos superiores de formação docente para os diferentes níveis e modalidades; estabelecimento de cursos de nível médio para preparar pessoal qualificado para a educação infantil; ampliação dos programas de formação em serviço; desenvolvimento de programas de educação à distância; cursos de formação para professores por parte das universidades; cursos de formação no interior dos Estados; cursos de especialização para a formação nas diferentes áreas de ensino; ampliação da oferta de mestrado, doutorado e pesquisa.

Verifica-se assim, a definição de várias metas a serem cumpridas em prol da formação de professores, no entanto, o cumprimento destas metas estabelecidas exigiam a definição de

outras políticas, ações e programas do governo para que fossem regulamentadas, o que não se efetivou totalmente. Dentre as leis criadas para regulamentar o PNE 2001/2010, vale a pena citar o PDE em 2007, que coloca à disposição dos estados e municípios, instrumentos para avaliação e implementação de políticas de melhoria da qualidade da educação (BRASIL, 2007b).

Em 2007, por meio do Decreto nº 6.094/2007, instituiu-se o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Plano de Metas), um programa do PDE, que objetiva melhorias dos indicadores educacionais por meio de regime de colaboração entre os entes federados, com 28 diretrizes consolidadas em um plano de metas, que visa a manutenção e desenvolvimento da educação básica. Na tentativa de efetivar este regime de colaboração, o governo federal também em 2007, lançou o Plano de ações Articuladas (PAR) (BRASIL, 2007), este que nasceu do Plano de Metas e foi lançado concomitantemente ao PDE, sendo um instrumento para o planejamento de políticas educacionais, comandas pelo Ministério da Educação, aos entes federados que aderiram ao Plano de Metas:

Art. 9º O PAR é o conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes.

Art. 10. O PAR será base para termo de convênio ou de cooperação, firmado entre o Ministério da Educação e o ente apoiado (BRASIL, 2007a).

No PAR, após aderirem ao Plano de Metas, os estados e municípios realizam um diagnóstico da realidade educacional local e, a partir deste, desenvolvem um conjunto de ações estruturadas em quatro dimensões: Gestão Educacional; Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar; Práticas Pedagógicas e Avaliação e Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos.

Essa configuração da política educacional refletiu na elaboração do Plano Plurianual (PPA), que visa “à elevação da qualidade da educação” e reitera o compromisso criado entre o PDE e o PAR, para atender à demanda por formação inicial e continuada de professores da educação básica, oferecida pelas redes públicas de ensino de todo país, de acordo com o informado previamente por cada estado.

Ao analisar as metas sobre formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar, assim como da proposta de elaboração de PPA constata-se que:

As ações vinculadas ao PAR visam atender a demanda por formação dos profissionais da educação básica, com a oferta de cursos de formação inicial e continuada de acordo com a demanda identificada em cada estado, mediante adesão dos gestores locais. Com o PDE e o PAR, há uma nova configuração da política educacional que ‘reflete-

se no PPA 2008-2011, na reestruturação de seus programas em relação aos que existiam no PPA precedente'. Os programas concernentes aos profissionais da educação integram este processo (AGUIAR, 2011, p. 271-272).

Neste sentido, a fim de valorizar a formação dos profissionais da educação e atender ao proposto no PNE 2001/2010 e nos planos, programas e propostas dele advindos, o Governo Federal implementou em 2007, a partir do PDE, o PIBID, sendo parte de um dos investimentos voltados para a formação e valorização dos profissionais da educação, os quais não constavam no PPA 2004-2007 e passaram a integrar os programas de formação no PPA 2008-2011, que defendiam que para se ter a elevação da qualidade do ensino na educação, precisa-se de professores competentes. Para tanto, em 2008, a formação de professores teve um importante reforço com a incorporação da Coordenação da Política de Formação de Professores da Educação Básica pela CAPES, ampliando o PIBID lançado em 2007 com um duplo objetivo: promover a aproximação entre a universidade e as escolas e tornar a sala de aula parte da formação para o magistério (BRASIL, 2014).

1.2. Formação de professores: o PIBID em foco

A formação inicial de professores muitas vezes é questionada a partir do distanciamento entre a teoria e a prática, ou ainda, entre a universidade e a escola. No bojo dessa questão, encontra-se a ineficiência dos momentos da formação em que os licenciandos têm a oportunidade de conhecer a realidade escolar, no caso, as práticas de ensino e o estágio supervisionado. Dessa forma, os cursos de licenciatura têm enfrentado o desafio de dialogar com a complexidade da educação brasileira, no contexto da crise das profissões, onde a provisoriade do conhecimento e a precarização das condições de trabalho tornam a atuação profissional ainda mais conflituosa.

Nesse contexto, iniciativas do governo federal como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), procuram valorizar a licenciatura a partir da concessão de bolsas para que os licenciandos sejam supervisionados por um professor da escola, e coordenados pelo professor da universidade que atua nos cursos de licenciatura, inserindo-se na realidade da escola. A colaboração entre escola e universidade deve ser estruturada a fim de oportunizar um espaço de troca onde os bolsistas e os professores experientes buscam se formar e construir suas respectivas profissões.

Como discutimos anteriormente, um dos desafios da formação docente na contemporaneidade está em preparar os professores para a realidade do mundo do trabalho cada

vez mais complexo a partir da reestruturação produtiva. Espera-se que a Educação Básica prepare os estudantes para esse contexto, e, por conseguinte, o professor se encontre como o agente responsabilizado por esse processo. Todavia, os cursos de formação de professores estão, de fato, formando o professor para essa realidade? Em que medida as licenciaturas têm preparado seus professores para atuar diante desses desafios?

As pesquisas sobre formação de professores cresceram muito nos últimos anos. No Estado da Arte realizado por Gatti, Barreto e André (2011) acerca do mapeamento da produção acadêmica dos pós-graduandos na área de educação, mostra que na década de 1990, o volume proporcional de dissertações e teses da área de educação que tinham como foco a formação de professores girava em torno de 7%; já no início dos anos de 2000, esse percentual cresce rapidamente, atingindo 22%, em 2007. Dessa produção, a maioria dos trabalhos se refere à formação inicial.

O interesse pela investigação da formação inicial, segundo Cunha (2010) parte dos esforços para delimitar os desafios que cercam a formação inicial, torna-se necessário compreender, dentre outras questões, a permanente tensão entre os polos da teoria e da prática e do ensino e da pesquisa. Ainda há distanciamento entre universidade e escola, e dificuldades para encurtar esse caminho. André et. al. (2013, p.123) apontam que no Brasil, as reformas educacionais implantadas nos últimos dez anos atribuem ao professor um papel central na melhoria do processo educativo. A formação do docente tornou-se, então, um dos temas mais importantes na agenda das reformas.

Antes de seguirmos a discussão acerca dos impasses e possibilidades que a formação inicial tem enfrentado na contemporaneidade, precisamos apresentar por qual conceito entendemos a formação de professores. Partindo da definição de Garcia (1999):

A formação de professores é a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (p.26).

Identifica-se durante a história que a formação e a prática docente têm sido associadas à questão missionária, como se o “ser professor” estivesse munido de uma vocação inata, ou que cabe ao professor, individualmente, a responsabilidade de modificar o mundo, sem as necessárias condições para o exercício do seu trabalho e/ou à mercê das dificuldades do ofício.

Para Nóvoa (1995, p. 21): “Uns e outros tem do ensino a visão de uma actividade que se realiza com naturalidade, isto é, sem necessidade de qualquer formação específica, na sequência da detenção de um determinado corpo de conhecimentos científicos”.

Dentre as concepções que questionam como deve se dar a formação inicial de professores, levando em consideração sua especificidade, a preocupação principal é como formar o professor para enfrentar o universo escolar, preparando-o para seus desafios.

Segundo Nóvoa:

A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar” em “formar-se”, não compreendendo que a lógica da actividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os *projectos das escolas*, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importantes. Estes dois “esquecimentos” inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o *desenvolvimento profissional dos professores*, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente. (1995, p.24).

O autor aponta a negligência entre a formação técnica que distancia os métodos da aprendidos durante a formação e a realidade encontrada no espaço escolar. Assim, valorizando a experiência e a reflexão na experiência, Schön (1995) entre outros autores, apoiam uma formação profissional baseada numa epistemologia da prática reflexiva, onde o currículo de formação de professores seja capaz de desenvolver a reflexão, desde o início do curso. O autor ainda apresenta a dificuldade em se formar o professor dentro de um *practicum* reflexivo a partir da própria epistemologia da Universidade, e do currículo profissional normativo:

Primeiro ensinam-se os princípios científicos relevantes, depois a aplicação desses princípios e, por último, tem-se um *practicum* cujo objectivo é aplicar à prática quotidiana os princípios da ciência aplicada. Mas, de facto, se o *practicum* quiser ter alguma utilidade, envolverá sempre outros conhecimentos diferentes do saber escolar. (Schön, 1995, p.91).

Enquanto algumas linhas de formação de professores defendem a prática como o principal componente curricular desde o início da formação inicial, outros autores argumentam a favor do componente teórico como forma de tornar coletiva a discussão acerca dos dilemas na prática docente. Para Pimenta (2005, p.23), a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os conceitos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais.

Segundo Libâneo (1998, p.41), “[...] é importante a incorporação de teorias e sua produção para a melhoria das práticas de ensino e dos resultados”. Indo além da prática em sala

de aula, Pimenta (2005, p.25), argumentam que: “Ao colocar o papel da teoria como possibilidade para a superação do praticismo, ou seja, da crítica coletiva e ampliada para além dos contextos de aula e da instituição escolar, incluindo as esferas sociais mais amplas e ao evidenciar o significado político da atividade docente”.

Concordamos com os autores que existe a necessidade de superação da ideia da docência como uma atividade meramente intuitiva, onde cabe aos cursos de formação prepararem teoricamente os futuros professores para uma prática contextualizada, a partir das discussões acerca das grandes questões da educação, a partir dos componentes teóricos-pedagógicos fundamentais para a reflexão da prática docente.

Nesse sentido, Contreras (2002) considera que existem vários fatores que influenciam a prática e a formação do professor. Para o autor, compreender esses processos que afetam diretamente a autonomia do professor significa considera-lo como um “intelectual crítico”:

[...] um profissional que participa ativamente do esforço para descobrir o oculto, para desentranhar a origem histórica e social do que se apresenta como “natural”, para conseguir captar e mostrar os processos pelos quais a prática de ensino fica presa em pretensões, relações e experiências de duvidoso valor educativo. (Contreras, 2002, p.185).

Assim sendo, não podemos desconsiderar a pluralidade social e tampouco dos saberes e das desigualdades. Dessa forma, a prática docente bem como sua formação, não pode se reduzir às técnicas, visto a especificidade do ofício do magistério. E ainda, segundo Pimenta:

A compreensão dos fatores sociais e institucionais que condicionam a prática educativa e a emancipação das formas de dominação que afetam nosso pensamento e nossa ação não são espontâneas e nem se produzem naturalmente. São processos contínuos de descoberta, de transformação das diferenças de nossas práticas cotidianas. (2005, p.28).

Esse movimento, que coloca a direção de sentido da atuação docente numa perspectiva emancipatória e de diminuição das desigualdades sociais, através da escolarização plural, sendo geralmente negligenciada pela exacerbação da técnica em relação à reflexão pedagógica. O que se faz presente, por exemplo, no discurso sobre as competências, que nada mais significa do que uma tecnicização do trabalho do professor e de sua formação (PIMENTA, 2005). Assim, a análise das contradições presentes na apropriação histórica e concreta desse conceito evidenciadas na pesquisa teórica e empírica empreendida, subsidia a proposta de superar-se a identidade necessária dos professores de *reflexivos* para a de *intelectuais críticos e reflexivos*. (PIMENTA, 2005).

No caso dos cursos de licenciatura, a dualidade “teoria x prática” tem sido apontada como desafio na atualidade principalmente pelo desinteresse pela docência e na desvalorização da escola pública. A partir desse quadro, políticas educacionais de formação e incentivo à docência procuram juntamente com o estágio supervisionado e as práticas de ensino, reduzir o fosso entre a universidade e a escola. Assim sendo, faz-se necessário refletir acerca das competências necessárias para conduzir a formação de novos professores, especificamente ao imergir na realidade das escolas.

Saviani (2009, p. 151) aponta que, no Brasil, historicamente a questão do preparo de professores encontra o confronto entre os dois modelos¹⁰: aquele centrado nos conteúdos *culturais-cognitivos* e aquele referido ao aspecto *pedagógico-didático*. Dessa maneira, o desafio dos cursos de formação está em articular essas duas dimensões formativas, embora o autor ressalte que a estrutura dos cursos de formação tem enfatizado os conteúdos culturais-cognitivos, precarizando o diálogo entre o conteúdo específico da disciplina e as ciências da educação.

Segundo Pimenta (2005), as pesquisas sobre a formação de professores no Brasil apontam que as universidades incorporam essa formação de maneira tardia e ainda não conseguiram equilibrar as disciplinas teóricas e práticas, comprometendo a formação dos futuros professores, além desta estar sendo aligeirada e empobrecida em termos de currículo teórico e prático, comprometendo a qualidade da formação.

Nesse sentido, Pérez-Gómez (1995) analisa duas maneiras de compreender a formação de professores: primeiramente, o professor como técnico-especialista, ou seja, a formação pautada nas regras do conhecimento científico; e o professor como prático-autônomo, que se trata do professor reflexivo. O autor ainda aponta os limites da racionalidade técnica para a prática docente, no sentido da dificuldade que existe em criar analogias entre o rigor científico das ciências naturais e a complexidade que existe na escola e na prática de ensino.

Devemos considerar que já na década de 1990, Schön (1995) apontava que a crise de confiança no conhecimento profissional nas diferentes áreas, principalmente para os profissionais recém-formados, é resultante do abismo entre teoria e prática. Os efeitos dessa formação universitária inadequada têm contribuído para a evasão dos professores em início de carreira. Portanto, o autor sinaliza a necessidade de uma nova epistemologia da prática, a partir

¹⁰ Saviani diferencia dois modelos de formação considerando o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, como o modelo onde a formação dos professores se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar. Já o modelo pedagógico-didático, contrapõe-se ao anterior, visto que este modelo considera que a formação propriamente dita dos professores só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático.

de uma aprendizagem contextualizada, ou seja, que permita ao professor em formação refletir na ação, auxiliando os alunos em diferentes caminhos a chegar à resposta certa, partindo daquilo que o aluno apresenta como sua realidade. Gatti, Barreto e André (2011) argumentam que há uma crise na formação inicial de professores para a Educação Básica a partir do modelo oferecido pelas instituições formadoras.

Criado em 2007, o PIBID é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a Educação Básica. O Programa surge com a necessidade de amenizar o problema da falta de interesse pelas licenciaturas em determinadas disciplinas do currículo escolar: as disciplinas concentradas na área de Exatas (Física, Matemática e Química) e Biológicas (Biologia). Assim sendo, o Programa passou a conceder bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por IES em parceria com escolas de Educação Básica da rede pública de ensino.

Como contraponto de propostas como o PIBID e, no bojo das discussões acerca das políticas educacionais, Akkari (2011) aponta algumas tendências internacionais na formação de professores, sendo marcadas pela universitarização ou terceirização da formação, com o objetivo de propiciar aos professores uma formação mais científica e menos baseada em “receitas”. Entretanto, essa formação tem sido influenciada pelo status ocupado pelas licenciaturas nas universidades, e sua distância significativa com a realidade escolar. Nesse sentido, um dos questionamentos apontados é se “esta universitarização agrava o fosso entre a teoria (formação inicial) e a prática (ensino na escola)?” (AKKARI, 2011, p. 111).

Na configuração das propostas externas que buscam orientar as diretrizes para a formação de professores no Brasil, Maués e Camargo (2014) apontam para o fato de que:

São relevantes as orientações advindas de organismos internacionais, como é o caso da Oficina Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (OREALC) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), e que se refletem nas políticas de valorização do docente no Brasil nos últimos dez anos, inclusive aquelas que se voltam para a formação inicial e sua expansão em nível superior. É preciso reformar a escola e formar os professores para atender a tais demandas. (p.79).

Uma das principais críticas apresentadas no relatório é a de que a formação dos docentes da educação básica é muito teórica, desvinculada da prática efetiva e distanciada das escolas para as quais ela prepara. Nesse aspecto, o PIBID é criado no Brasil com a premissa de ampliar a procura pelas licenciaturas e diminuir a distância entre a teoria e a prática (universidade/realidade escolar), que não vem formando os jovens para a “sociedade do conhecimento” e as novas necessidades educativas inerentes a contemporaneidade. O estudo

feito pela OREALC/UNESCO apoiou-se no tripé formação inicial, formação continuada e carreira, sendo analisados os “nós críticos” desses eixos e apresentadas propostas de resolução.

Assim, para a formação inicial, Maués e Camargo (2014) apontam os seguintes pontos que compõem o documento:

Baixo nível de formação das pessoas que procuram os cursos de licenciatura; os programas dos cursos de formação têm baixa qualidade; uma formação universalista, sem dar ênfase ao fato de que esses professores precisam trabalhar com alunos oriundos de famílias de baixa renda; falta de uma maior regulação dos órgãos competentes. (p.80)

E ainda, localizam o PIBID no movimento de construção de uma legislação que atenda as diretrizes estipulada pelos organismos internacionais para a formação docente:

Em abril de 2013, uma alteração vai se efetivar no artigo 62 da LDB/96, que tem mais parágrafos acrescidos, dessa vez a ênfase é dada à responsabilidade da União e dos entes federados que devem adotar mecanismos que facilitem não apenas o acesso e a permanência nos cursos de formação em nível superior, como também deverão incentivar “profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência destinado a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena.” (MAUÉS e CAMARGO, 2014, p.83).

Imbernón (2006) afirma que a estrutura da formação inicial deve possibilitar uma análise global das situações educativas que, devido à carência ou à insuficiência da prática real, se limitam predominantemente a simulações dessas situações. Geralmente essas iniciativas esbarram na proposta de superar as críticas relativas à sua organização curricular, notadamente as relativas à falta de articulação teoria e prática e entre os campos disciplinares, ou seja, “a não consideração da lógica profissional, e em que os campos disciplinares se estruturaram à parte e desvinculados do próprio ensino” (PASSOS, 2007).

Com o objetivo de pensar a formação de maneira significativa, Zeichner (2010) propõe a criação de um “terceiro espaço” de formação. O “primeiro espaço”, caracterizado pelo modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, no qual ocorre a aprendizagem de teorias, centradas em disciplinas, que como já discutido, ocupa grande parte de um curso de licenciatura; o “segundo espaço”, caracterizado pelo modelo pedagógico-didático, alocado, geralmente, nos momentos finais do curso, dedicado aos conhecimentos pertinentes à ação docente que se configuram, no currículo, sob a modalidade de estágio ou práticas de ensino. Dessa maneira, o “terceiro espaço” seria caracterizado pela elaboração de espaços/tempos híbridos que reúnam o conhecimento prático ao acadêmico de modo menos hierárquico tendo em vista a criação de novas oportunidades de aprendizagem para professores em formação.

Buscando refletir sobre a implementação da escola como lócus privilegiado para a formação inicial de professores de maneira significativa a partir de iniciativas como o PIBID, utilizaremos o conceito de “terceiro espaço” apresentado por Zeichner (2010). Em sua obra, Zeichner busca apresentar e discutir uma série de esforços atuais, nos Estados Unidos, para diminuir as lacunas entre a formação docente que acontece na universidade e aquela que se dá na escola, assim como as lacunas entre essas duas e as comunidades mais amplas nas quais as escolas, as faculdades e as universidades existem. Para tanto, o autor defende que a formação dos terceiros espaços,

[...] envolvem uma rejeição das binaridades tais como entre o conhecimento prático profissional e o conhecimento acadêmico, entre a teoria e a prática, assim como envolve a integração, de novas maneiras, do que comumente é visto como discursos concorrentes em que uma perspectiva do isso ou aquilo é transformada num ponto de vista do tanto isso, quanto aquilo. (ZEICHNER, 2010, p. 486).

O conceito trazido pelo autor diz respeito à criação de espaços híbridos nos programas de formação inicial de professores que reúnem professores da Educação Básica e do Ensino Superior, que no caso do PIBID, torna-se efetivo na atuação do coordenador do subprojeto e o professor supervisor da escola, trabalhando coletivamente na junção entre o conhecimento prático profissional e acadêmico em novas formas para aprimorar a aprendizagem dos futuros professores. Dessa maneira, “os terceiros espaços reúnem o conhecimento prático ao acadêmico de modos menos hierárquicos, tendo em vista a criação de novas oportunidades de aprendizagem para professores em formação” (ZEICHNER, 2010, p. 487).

Na busca de fortalecer a parceria entre a universidade e a escola, Zeichner sugere uma reformulação da conexão entre as disciplinas da formação inicial de professores nas faculdades e nas universidades e as escolas da rede e as comunidades para as quais esses alunos estão sendo preparados é um sinal otimista de que o tradicional modelo distanciado e desconectado da formação inicial baseada na universidade está em pleno esfacelamento. Todavia cabe ressaltar que essas experiências devem ser balizadas e fundamentadas, sobretudo a partir da percepção do professor formador de quais os limites e potencialidades para a condução das experiências dos bolsistas do PIBID.

Ao dialogar com a possibilidade de criação do “terceiro espaço” para a formação docente, iniciativas como o PIBID têm sido analisadas como forma de diminuir a distância entre a teoria e a prática na formação inicial. Felício (2014, p. 423) aponta o Programa como o possível “terceiro espaço” de formação pelos seguintes motivos:

Distingue-se do estágio curricular obrigatório na consideração do cenário escolar; permite a inserção antecipada do licenciando na escola, que se assume como parceira no processo de formação inicial docente, ao acolhê-lo, por intermédio dos supervisores; compreende uma configuração que possibilita a participação de professores da universidade (coordenador de área), responsáveis diretos pelos licenciandos bolsistas, e do professor da escola de Educação Básica (supervisor), responsável pelo licenciando, quando ele se encontra na escola desenvolvendo as atividades de iniciação à docência; pressupõe um diálogo constante entre licenciando, coordenador de área e supervisor; são previstas ações visando iniciar o licenciando na docência tendo por base experiências reais, advindas do contexto escolar; assume o movimento de reflexão-ação-reflexão como pressuposto fundamental para o desenvolvimento das atividades; propicia a permanência contínua dos licenciandos no cotidiano escolar, por um período de, pelo menos, dois anos.

Corroborando os argumentos supracitados, Canan (2012) indica que o diálogo e a interação entre licenciandos, coordenadores e supervisores geram um movimento dinâmico de formação recíproca e crescimento contínuo, que representa uma via de mão dupla, a qual tanto a escola quanto a universidade – por meio de seus professores e alunos – aprendem e ensinam ao mesmo tempo, retroalimentando a relação entre teoria e prática. Todavia, essa rede de relações ainda carece de um refinamento. Nesse sentido, Ambrosetti et al. (2013, p. 70) apontam que:

[...] ao analisar experiências de colaboração entre universidades e escolas, Zeichner (2010) destaca que uma das limitações desses programas é colocar o foco principalmente na criação de novos papéis para os formadores de professores, mantendo separadas suas culturas e formas de discursos, o que limita as possibilidades de renovação dos modelos de formação. Entendemos que essa é uma característica também observada no PIBID, ou seja, o processo de aproximação e diálogo ocorre principalmente pelas iniciativas individuais e relações pessoais estabelecidas pelos participantes. Não se observa ainda um processo interinstitucional, que implique na possibilidade de transformação dos modelos formativos. Ainda assim, esse processo de aproximação pode trazer benefícios mútuos, como se destaca na análise dos dados.

Dessa forma, com base nos autores, acreditamos que a criação do “terceiro espaço” a partir de iniciativas como o PIBID, pode ser o caminho para reduzir as lacunas nos cursos de formação, porque as necessidades educativas do século XXI necessitam de um ensino que dialogue com escola. Construir o conhecimento a partir de situações concretas, compreender a escola como locus de formação continuada do próprio docente formador e buscar desenvolver as competências que permitam a condução das licenciaturas de forma humana e comprometida com a escola pública. Programas como o PIBID, quando estruturados de maneira coerente, podem contribuir para a diminuição do fosso entre a escola e a universidade.

Compreender essa ligação entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento profissional, significa ressignificar a teoria a partir da prática de forma a favorecer a formação de professores críticos e reflexivos. Portanto, conceber o terceiro espaço como locus de formação se torna fundamental para a condução das experiências formativas e para o

desenvolvimento da identidade profissional, tanto para os licenciandos, quanto para o professor universitário e o professor da escola.

As pesquisas recentemente produzidas sobre o PIBID e os números apresentados desde sua implementação, demonstram que o Programa evidenciou questões que, historicamente, se tornaram fundamentais à formação de professores: o distanciamento entre teoria e prática, além do esvaziamento pedagógico da formação em nome da exacerbação dos conteúdos técnicos. Dessa maneira, ao considerarmos a especificidade da EF, quais foram os desdobramentos da política para formação de seus professores? Quais as contribuições do PIBID para a EF? Discutiremos a seguir o processo de desenvolvimento da disciplina na escola e as consequências para a formação de professores.

CAPÍTULO 2 – O “NÃO-LUGAR” DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Neste capítulo, procuraremos delimitar como o desenvolvimento histórico e pedagógico da EF escolar influenciaram para o processo de enfraquecimento de sua legitimidade dentro do campo educacional. Primeiramente, esclareceremos que compreendemos a escola como espaço público e instituição responsável pela democratização do saber elaborado e sistematizado, que visa a contribuir para a leitura de mundo por parte dos alunos e, por conseguinte, a transformação social (TAQUES et al, 2009).

Acreditamos que o ato educacional é um processo interativo entre o aluno, o objeto de conhecimento e o professor. Ao professor cabe planificar sua atuação. Dentro do contexto complexo da vida social e cultural, da modernização das instituições e do progresso técnico-científico surge como exigência para o desenvolvimento histórico da sociedade a necessidade de que o ato educacional seja intencional em virtude de sua relevância no desenvolvimento humano (GONÇALVES, 2007).

Nesse sentido, o processo educacional é definido por Saviani (2012) como uma segunda natureza: o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelo homem, e aí se inclui o próprio homem. Educar é produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade.

Assim sendo, concordamos com González e Fensterseifer, em relação à finalidade escolar: “A escola tem entre suas funções a de introduzir os alunos no mundo sociocultural que a humanidade tem construído, com o objetivo de que eles possam incluir-se no projeto, sempre renovado, da reconstrução desse mundo” (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009, p. 21). No que tange o objeto de conhecimento que deve ser apropriado pelo aluno, dentro de um currículo escolar, temos a EF e seus conteúdos.

Segundo Bracht e González (2005), o século XX presenciou, nas sociedades ocidentais, a consolidação da EF na escola sustentada no conhecimento médico-biológico e orientada pela ideia de que sua função principal era a promoção da saúde articulada discursivamente como uma ideia genérica de educação integral do homem no sentido do desenvolvimento de todas as suas potencialidades.

No final da década de 1970, emerge no país um processo de mobilização social em defesa da democratização da sociedade brasileira que promove um repensar da educação como processo de formação humana. A EF não se isola deste contexto e um segmento de intelectuais

vinculados à área (a maioria deles com formação em nível de pós-graduação no campo das Ciências Humanas) passa a problematizar qual seria o objeto de estudo da área e explicitar os problemas existentes entre as concepções de EF. Esse processo desencadeou inúmeros debates/embates que deram origem a uma crise de identidade e de legitimidade que culminou na grande questão dessa década: o que é a EF?

Na década de 1980, uma das respostas à pergunta levantada nos anos anteriores foi a compreensão da EF como uma prática pedagógica que ocorre no interior da escola. Emerge a partir dessa explicação a teorização da área de conhecimento e surgem diferentes propostas pedagógicas para tratar pedagogicamente os conteúdos da disciplina. Tais propostas se consolidaram durante os anos 1990, ora convergindo, ora divergindo em relação à função da EF e a metodologia a ser utilizada.

A entrada no século XXI, desde a consolidação dessas perspectivas pedagógicas, traz como desafio pensar sobre a formação necessária ao professor de EF, vinculado a uma determinada realidade escolar e a um projeto social. Veremos a seguir como esse processo de desenvolvimento histórico e pedagógico influenciaram a formação de professores e a produção do conhecimento para a EF escolar.

2.1 A EF e seu processo de desenvolvimento histórico

A EF, no âmbito escolar, vem mudando, ao longo do tempo, de acordo com os princípios éticos da sociedade e os projetos político-pedagógicos construídos em cada época. Assim, o que hoje estamos chamando de EF passa, necessariamente, pela reflexão sobre o seu processo de constituição como componente curricular na história da escola moderna. O início do desenvolvimento cultural da EF no Brasil, apesar de não ter ocorrido de forma contundente, ocorreu no período do Brasil imperial, pois foi nessa época que surgiram os primeiros tratados sobre a EF.

Em 1823, Joaquim Antônio Serpa, elaborou o “Tratado de Educação Física e Moral dos Meninos”. Esse tratado postulava que a educação englobava a saúde do corpo e a cultura do espírito, e considerava que os exercícios físicos deveriam ser divididos em duas categorias: 1) os que exercitavam o corpo; e 2) os que exercitavam a memória. Além disso, esse tratado entendia a educação moral como coadjuvante da EF e vice-versa (GUTIERREZ, 1972).

Inicialmente denominada *Gymnastica*, sua inserção como componente curricular foi motivada por um conjunto de fatores condicionados pela emergência de uma nova ordem social na Europa dos séculos XVIII e XIX, fundamentada, especialmente, nos conhecimentos da Medicina e na necessidade de constituição do Estado Nacional (SOARES, 2001).

Dessa forma, o ideário de civilidade exigia uma nova forma de lidar com o corpo e conceber a vida, pautada na conquista individual do organismo sadio e da vontade disciplinada (SOARES, 2001). Por essa razão, a ciência moderna destacou a importância do movimento como forma de promoção da saúde. O corpo passou a ser entendido como uma estrutura mecânica passível de ser conhecido no seu funcionamento, mas também controlado e aperfeiçoado (BRACHT, 1999).

Darido (1999) aponta que a inclusão da EF oficialmente na escola ocorreu no Brasil ainda no século XIX, em 1851 com a reforma Couto Ferraz. A ginástica, passou a ser uma disciplina obrigatória no primário e a dança no secundário, em 1854. Já na Reforma realizada, em 1882, por Rui Barbosa, houve uma recomendação para que a ginástica fosse obrigatória para ambos os sexos e que fosse oferecida para as Escolas Normais.

Nesse parecer, Rui Barbosa relata a situação da EF em países mais “adiantados politicamente” e defende a Ginástica como elemento indispensável para formação integral da juventude (RAMOS, 1982). Em resumo, o projeto relatado por Rui Barbosa, buscava instituir uma sessão essencial de Ginástica em todas as escolas de ensino normal; estender a obrigatoriedade da Ginástica para ambos os gêneros (masculino e feminino), uma vez que as meninas não tinham obrigatoriedade em fazê-la; inserir a Ginástica nos programas escolares como matéria de estudo e em horas distintas ao recreio e depois da aula; além de buscar a equiparação em categoria e autoridade dos professores de Ginástica em relação aos professores de outras disciplinas (DARIDO; RANGEL, 2005).

No entanto, a implementação da Ginástica nas escolas, inicialmente ocorreu apenas em parte do Rio de Janeiro, capital da República, e nas escolas militares (DARIDO; RANGEL, 2005). Sua inserção no currículo foi motivada pela ideia de que ela seria capaz de higienizar, disciplinar e corrigir os corpos das crianças que frequentavam as escolas como uma prática ortopédica eficiente para endireitar o que era considerado torto, empenado, tosco, buscando-se, com ela, a consolidação de uma nova ordem escolar, além do preparo dessas crianças – especialmente as empobrecidas – para a vida no meio urbano e para o trabalho (VAGO, 2002). Apenas a partir da década de 1920, a EF é incluída em todos os Estados da federação com o nome mais frequente de ginástica (DARIDO, 1999).

Nesse período, os outros Estados brasileiros começaram a realizar suas reformas educacionais e, começaram a incluir a Ginástica na escola (BETTI, 1991). Além disso, ocorre a criação de diversas escolas de EF, que tinham como objetivo principal a formação militar (RAMOS, 1982). No entanto, é a partir da segunda fase do Brasil República, após a criação do Ministério da Educação e Saúde, que a EF começa a ganhar destaque perante aos objetivos do governo. Nessa época, a EF é inserida na constituição brasileira e surgem leis que a tornam obrigatória no ensino secundário (RAMOS, 1982).

Na intenção de sistematizar a ginástica dentro da escola brasileira, surgem os métodos ginásticos (gímnicos). Oriundos das escolas sueca, alemã e francesa, esses métodos conferiam à EF uma perspectiva eugênica, higienista e militarista, na qual o exercício físico deveria ser utilizado para aquisição e manutenção da higiene física e moral (Higienismo¹¹), preparando os indivíduos fisicamente para o combate militar (Militarismo¹²) (DARIDO; RANGEL, 2005).

Dessa maneira, desde sua gênese histórica dentro do campo educacional, a EF vem participando de diferentes projetos sociais, idealizados por diversas instituições, dentre as quais estão o Estado, o Exército, a Medicina, a Igreja e a Indústria. Desvinculando-se assim, da especificidade que tange à educação escolar. Todavia, esse processo traz consequência à legitimação da área até a atualidade. Para González e Fensterseifer (2009) a EF se encontra “entre o não mais e o ainda não”, ou seja, entre uma prática docente na qual não se acredita mais, e outra que ainda se tem dificuldades de pensar e desenvolver. Essa problemática interfere na formação e constituição do trabalho do professor de EF.

Retomando a retrospectiva histórica que trouxe a EF do século XXI, cabe ressaltar que a EF também teve seu ensino vinculado às teorias raciais – muito em voga na passagem do século XIX para o XX –, que defendiam um projeto de eugeniação¹³ e aperfeiçoamento da “raça brasileira”, tida como fraca, doente e inapta ao trabalho – dentre outras alegações, em decorrência da miscigenação, considerada causa da degeneração da raça. O corpo das crianças pobres, considerado raquítico e fraco, deveria então, ser fortalecido, disciplinado e robustecido com a prática de exercícios físicos na escola (VAGO, 2002). Assim, o Higienismo e o

¹¹ A EF Higienista (1889-1930), dava-se ênfase a saúde, cabendo no papel da EF a formação de indivíduos fortes, saudáveis e propensos à aderência a atividades boas em detrimento de maus hábitos. Tinha por finalidade proporcionar aos alunos o desenvolvimento harmonioso do corpo e do espírito, formando o homem físico e moralmente sadio e alegre.

¹² A EF Militarista (1930-1945), com forte influência dos militares, foi decretada no país o “Regulamento n. 7”, tomando de caráter oficial a utilização do “Método do Exército Francês”. Tinha por objetivo o desenvolvimento do corpo, desenvolvimento da personalidade, emprego da força e espírito de solidariedade

¹³ A eugenia é a seleção dos seres humanos com base em suas características hereditárias com objetivo de melhorar as gerações futuras. O termo foi criado pelo cientista inglês Francis Galton (1822-1911), em 1883.

Militarismo estavam orientados em princípios biológicos, buscando a criação de um homem obediente, submisso e acrítico à realidade brasileira.

Antes da Segunda Guerra Mundial, o Brasil vivia a expansão de sua industrialização, e novas exigências foram colocadas para a escola, com destaque para a responsabilidade de formar homens produtivos, aptos para o mercado de trabalho, agora cada vez mais voltado para a máquina e a técnica. Todas as disciplinas escolares foram se adequando a essas novas exigências. Nesse processo, a EF também fora atingida. No período que compreende o pós-guerra, até meados da década de 1960 (mais precisamente em 1964, início do período da ditadura militar brasileira), a EF nas escolas mantinha o caráter gímnico e calistênico dos primeiros anos do século XX (RAMOS, 1982).

Com a tomada do poder pelos militares, ocorreu um crescimento abrupto do sistema educacional, onde o governo planejou usar as escolas públicas e privadas como fonte de programa do regime militar (DARIDO; RANGEL, 2005). Naquela época o governo investia muito no esporte, buscando fazer da EF um sustentáculo ideológico, a partir do êxito em competições esportivas de alto nível, eliminando assim críticas internas e deixando transparecer um clima de prosperidade e desenvolvimento (DARIDO; RANGEL, 2005). Fortalece-se então a ideia do esportivismo, no qual o rendimento, a vitória e a busca pelo mais hábil e forte estavam cada vez mais presentes na Educação Física.

Assim, da EF uma nova tarefa era esperada: não apenas corrigir e endireitar o corpo das crianças, mas educá-lo também para torná-lo eficiente, eficaz, produtivo – tratava-se, agora, de moldá-lo ainda mais radicalmente para as demandas do mundo do trabalho (VAGO, 2002). Nesse movimento, a ginástica deixa de ser o conteúdo hegemônico nas aulas de EF, dando lugar ao esporte, que corresponde aos interesses e características de uma sociedade industrializada: competição, rendimento, resultado, eficiência. Tal fato estava acompanhado pelo fenômeno da expansão esportiva em todo Planeta, e principalmente, pelo fato do esporte ter se tornado um produto lucrativo.

Dentre uma das importantes medidas que impactaram a Educação Física durante o regime militar, está a obrigatoriedade da EF/Esportes no ensino do 3º Grau, por meio do decreto lei no 705/69 (Brasil, 1969). Desta forma, o esporte era utilizado como um elemento de distração à realidade política da época. Ademais, a EF/Esportes no 3º Grau era considerada uma atividade destituída de conhecimentos e estava relacionada ao fazer pelo fazer, voltada a formação de mão de obra apta para a produção (DARIDO; RANGEL, 2005).

Como decorrência, a EF passou a ser compreendida como a área responsável pelo estudo e ensino do esporte, que passou a ocupar o centro de suas preocupações, desde a

formação de professores até a organização de seu ensino na escola (DARIDO; RANGEL, 2005). Começava um processo denominado esportivização da EF, que atravessou toda a segunda metade do século XX, sendo a escola responsável por ser a base da “pirâmide esportiva nacional”, ou seja, caberia à EF e à escola descobrir e formar atletas. O período da ditadura militar propiciou – dentro da escola e a partir do militarismo – uma visão funcionalista da EF com predominância do tecnicismo na atuação dos professores.

Todavia, a precarização da escola pública convertida na ausência de condições materiais – quadras, ginásios, bolas e outros equipamentos – e estruturais da escola – organização do tempo escolar, do número de alunos por turma, do número de aulas dos professores – certamente dificultou a efetivação de tal projeto (VAGO, 2002). No entanto, o modelo esportivista, também chamado de mecanicista, tradicional e tecnicista, começou a ser criticado, principalmente a partir da década de 1980. Entretanto, essa concepção esportivista ainda está presente na sociedade e na escola atual (DARIDO; RANGEL, 2005).

Contudo, essa situação não impediu que alguns dos valores presentes na organização dos esportes de alto rendimento orientassem, em certa medida, a vivência dessa prática cultural nas aulas de EF: a preocupação com o resultado, a otimização da vitória, a referência às regras universais de cada modalidade, a exacerbação da competição são alguns exemplos. A legislação também impulsionou esse processo, haja vista o Decreto n. 69.450 – vigente de 1971 a 1996 – , que concebia a EF como “[...] atividade, que, por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimoram forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, constituindo um dos fatores básicos da educação nacional” (BRASIL, 1971, p. 10).

De acordo com esse decreto, a EF, tendo como referência a aptidão física dos educandos, só deveria interessar-se por corpos jovens e saudáveis, preferencialmente os que apresentassem potencial para se tornar atletas ou incorporar-se às forças armadas. Assim, estavam dispensados: os maiores de 30 anos; as mulheres com prole; os portadores de qualquer “anomalia”; dentre outros – dispensas que, lamentavelmente, acabam de retornar à legislação do ensino, como veremos logo adiante.

A não-obrigatoriedade da participação nas aulas de EF, demonstram as fragilidades na legitimação da área diante às outras disciplinas do currículo. Imaginemos uma situação hipotética onde as aulas de Matemática ou de Língua Portuguesa fossem facultativas para um determinado grupo: certamente, causaria uma repercussão negativa e a reatividade social, diante desse fato. Esse movimento torna evidente o status de “dispensável” ou “menos importante” que a EF escolar ocupa no imaginário social e, que é legitimado dentro das políticas educacionais.

Na década de 1990, a EF passa a ser integrada à proposta pedagógica da escola, conforme a LDB, Art. 26, §3º “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” (BRASIL, 1996). Desta forma, todos os alunos têm o direito assegurado por lei a ter EF em seus currículos, incluindo os anos iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2001). A redação desse artigo da LDB foi alterada duas vezes. Primeiramente, incluindo o termo obrigatório, por meio da Lei n. 10.328, de 12 de dezembro de 2001, e em 1º de dezembro de 2003, pela Lei n. 10.793, incorporando a seguinte redação:

Art. 3º. A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica, sendo sua prática facultativa ao aluno:
 a) Que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; b) Maior de trinta anos de idade; c) Que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; d) Amparado pelo Decreto-Lei n. 1.044, de 21 de outubro de 1969; e) Que tenha prole.

Essa alteração da LDB merece reflexão, pois contém um avanço, mas também um retrocesso. Se de um lado avança, ao incluir a EF em todos os turnos de ensino da Educação Básica – eliminando, com isso, a discriminação de estudantes dos cursos noturnos –; de outro, retrocede ao prescrito na antiga LDB, ao se fundamentar no pressuposto de que esse componente curricular é essencial apenas para os alunos e alunas saudáveis, menores de 30 anos, sem filhos, que não trabalham. Consideramos esse dispositivo legal já completamente ultrapassado e sem fundamento. A EF na escola, deveria em tese, constituir um direito de todos, e não privilégio dos considerados jovens, hábeis e produtivos.

As distorções presente na legislação ampliam a confusão acerca do (não)lugar da EF escolar. Bartholo, Soares e Salgado (2011) analisaram teses e dissertações, tomando como objeto a EF escolar e seus dilemas no território contestado do currículo. Os autores apontam que o ponto comum que pode ser extraído dos estudos são os dilemas vividos e representados da EF no cotidiano de escolas da Educação Básica. Uma das questões mais decorrentes vivenciadas pela disciplina na escola é a ausência de sua identidade. A questão sobre a qual o conhecimento específico deve tratar a EF na escola prejudica a demarcação das fronteiras dos conteúdos, que parece ser relevante na luta por *status* dentro da escola. Podemos pensar que algumas disciplinas, como Matemática, Língua Portuguesa ou História, parecem ter suas fronteiras consensualmente demarcadas no atual modelo curricular adotado pela escola brasileira.

A reflexão a qual somos convidados a participar é: O que torna a EF relevante para o currículo escolar? E ainda, nas palavras de Bracht (1997, p. 25): “É interessante notar que, num regime autoritário, a legitimidade confunde-se com a legalidade”. A última tende a subsumir a primeira e, assim, esta questão é reduzida a um problema de legalidade da EF – se por decreto ou não, não é o problema. É preciso que a autonomização pedagógica da EF compreenda uma reflexão crítica do próprio papel da escola em nossa sociedade contemporânea.

Todavia, cabe ressaltar que esse “não-lugar” do professor de EF diante de suas aulas foi tema de estudo de Daólio (1995). Ao ouvir os professores da rede pública de ensino do estado de São Paulo, o pesquisador constatou que a problemática acerca da desvalorização do professor de EF é vista dentro da escola de maneira naturalizada, e que os professores se legitimam dentro do espaço escolar por atividades extracurriculares ou que nada tem a ver com as suas aulas.

Os professores de EF que participaram da pesquisa relataram que suas atribuições dentro da escola estão desde trocar lâmpadas queimadas, ensaiar quadrilha, organizar as festividades da escola, treinar as equipes para campeonatos, entre outras situações que não correspondem à prática pedagógica docente. Daólio (1995, p. 91) problematiza que “[...] o caráter diferencial da EF em relação às outras disciplinas escolares é percebido quando os professores não conseguem falar da especificidade da sua área de atuação na escola, e na própria definição que dão de EF”.

Esse quadro denota as fragilidades encontradas na formação e prática pedagógica dos professores de EF que permeiam sua atuação até a atualidade. Embora as duas últimas décadas do século XX tenham contribuído para a formulação e implementação das correntes pedagógicas que veremos a seguir, a EF escolar enfrenta ainda antigas questões inerentes ao seu processo de desenvolvimento histórico e pedagógico.

2.2 As correntes pedagógicas da EF e suas consequências para a formação e prática docente

Dissertar sobre o ensino da EF não é uma questão simples, pois, ao longo da evolução histórica da disciplina, sua função foi discutida sob vários enfoques (higienista, militarista, tecnicista, biologicista e pedagógico). Todavia, analisando esse termo a partir dos conceitos estabelecidos pela ciência pedagógica da área da Educação, é possível perceber que os conceitos

de organização e sistematização do processo ensino-aprendizagem estão intimamente relacionados ao papel da disciplina no campo educacional.

A partir da reflexão referente ao sentido que habilita a EF como disciplina no currículo escolar, levemos em conta como esse conhecimento foi desenvolvido e qual o seu papel enquanto elemento construtivo e atuante na realidade social dos alunos. Isso quer dizer que se deve explicar ao aluno que a produção humana, seja intelectual, científica, ética, moral, afetiva etc., expressa um determinado estágio da humanidade e que não foi assim em outros momentos históricos (COLETIVO DE AUTORES, 1992), preservando um aspecto importante do aluno: a singularidade. Por meio dessa organização pretende-se formar um cidadão crítico e consciente da realidade social em que vive, com poder de nela intervir.

As teorias da EF escolar, discutidas e inseridas em um constructo epistemológico, principalmente a partir dos anos 1980, década revolucionária da EF, não conseguiram dar conta de um melhor desempenho dessa disciplina na sua prática pedagógica nas escolas brasileiras (CAMPOS, 2011). Prevaecem ainda nas ações docentes, abordagens metodológicas de ensino com resquícios profundos daquela prática fundamentada nos aspectos biológicos e confirmada por uma regência dominadora no sentido da disciplina militar, indiferente das potencialidades humanas, sociais e culturais do aluno.

Segundo Caparroz (1997), os interlocutores teóricos que estão na EF escolar ao tentar explicá-la, formulando as suas teorias, fizeram suas interlocuções teóricas, tendo por base a EF, ao invés de procurar os fundamentos dessas teorias nas ciências pedagógicas da Educação. Sendo assim, emerge uma dificuldade enorme para caracterizá-la como componente curricular, pois se cria uma distância muito grande entre a EF escolar e os aspectos pedagógicos necessários de caracterização dela enquanto disciplina que contribui para a formação integral dos estudantes.

Ainda citando Caparroz (1997, p. 18), o autor enfatiza que: “Boa parte da literatura que se pretendeu científica, isto é, que pretendeu buscar explicações sobre o que é a Educação Física, acabou se concentrando naquilo que ela deveria ser”. Embora Caparroz tenha afirmado isso em 1997, pouco mais de vinte anos depois o avanço entre o “é” pelo “deveria ser” continua, visto que pouco se modificou na prática dos professores.

Nesse sentido, Darido (1999) em seu livro “Educação Física na Escola: Questões e Reflexões”, traz uma breve discussão sobre algumas questões que permearam a EF escolar no Brasil ao longo do século XX, o contexto da apresentação de algumas propostas pedagógicas surgidas a partir da década de 1980 – Desenvolvimentista, Construtivista-Interacionista, Crítico-Superadora, Sistêmica, Crítico-Emancipatória, Cultural, da Saúde Renovada e aquela

explicitada nos Parâmetros Curriculares Nacionais. O objetivo principal dessas abordagens, segundo a autora, foi o de refutar, negar e criticar o modelo vigente, durante o regime militar, ligado ao rendimento esportivo. Acrescentaremos às tendências pedagógicas trazidas por Darido, a abordagem Multicultural da EF escolar, que tem conquistado relevante aderência por prática dos professores, sobretudo nos anos 2000.

Considerando o objetivo geral da presente tese, procuraremos nos subprojetos do PIBID de EF das universidades públicas da região sudeste brasileira, identificar características dessas diferentes abordagens pedagógicas nas intencionalidades das ações nos documentos institucionais. Por essa razão, faremos uma breve retomada sobre as principais correntes pedagógicas presentes na prática do professorado de EF.

a) **A abordagem de ensino Desenvolvimentista:** está fundamentada no estudo representativo de Tani et al. (1988), que tem como conceito a ideia de que o movimento é o principal meio e fim da EF, propugnando a especificidade do seu objeto. Sua função não é desenvolver capacidades que auxiliem a alfabetização e o pensamento lógico-matemático, embora tal possa ocorrer como um subproduto da prática motora. A proposta também não se preocupa com a solução dos problemas sociais do país, o foco é o movimento. Não se encontra preocupação dos autores com esses conhecimentos que são parte de um currículo oculto.

A EF Desenvolvimentista encoraja as características únicas do indivíduo e é baseada na proposição fundamental de que embora o desenvolvimento motor seja relacionado com a idade, ele não é dependente da idade. Como resultado disso, as decisões do professor concernentes a o que ensinar, quando ensinar e como ensinar é baseada primeiramente na adequação da atividade para o indivíduo, e não na adequação da atividade para um determinado grupo etário.

A EF escolar, nessa perspectiva, deve enfatizar a aquisição de habilidades de movimento e crescente competência física baseada no nível desenvolvimentista único no indivíduo. Portanto, as atividades de movimento que os alunos executam em programas de EF na abordagem desenvolvimentista correspondem ao seu nível de aprendizado da habilidade motora. Trata-se de uma tentativa de integrar os conhecimentos de desenvolvimento motor, aprendizagem motora e, por meio desses, estruturar programas de EF escolar que historicamente tem desconsiderado o nível desenvolvimentista e a singularidade de cada aluno.

O desenvolvimento motor é um processo ordenado e sequencial para todos os indivíduos variando apenas na velocidade que este processo ocorre. Segundo Tani et al (1988), pode-se dizer que a ordem em que as atividades são dominadas dependem mais do fator maturacional, enquanto o grau e a velocidade em que ocorre o domínio estão mais na dependência das experiências e diferenças individuais. Em cada idade o movimento toma características

significativas e a aquisição ou aparição de determinados comportamentos motores tem repercussões importantes no desenvolvimento da criança. Cada aquisição influencia na anterior, tanto no domínio mental como no motor, através da experiência e troca com o meio.

Assim, o desenvolvimento caracteriza-se por uma sequência fixa de mudanças morfológicas e funcionais no organismo que, todavia, ocorrem em diferentes velocidades de indivíduo para indivíduo. Caracterizar o estágio de desenvolvimento, portanto, não pode ser realizado apenas através de idade cronológica, mas sim através da idade biológica.

O desenvolvimento motor representa um aspecto do processo desenvolvimentista total e está intrinsecamente inter-relacionado às áreas cognitivas e afetivas do comportamento humano, sendo influenciado por muitos fatores. A importância do desenvolvimento motor ideal não deve ser minimizada ou considerada como secundária em relação a outras áreas do desenvolvimento (TANI et al, 1988). Dessa forma, a aprendizagem resultaria da recepção e troca de informações entre o meio ambiente e os diferentes centros nervosos. Desta forma, a aprendizagem inicia com um estímulo de natureza físico-química, advindo do ambiente que é transformado em impulso nervoso pelos órgãos de sentido.

Ao refletirmos sobre essa abordagem, podemos evidenciar que uma de suas limitações se refere à pouca importância ou a uma limitada discussão sobre a influência do contexto sociocultural que está por de trás da aquisição das habilidades motoras. Nesse sentido, ao considerarmos a educação integral dos estudantes, não há a possibilidade de se ensinar um componente curricular sem que os alunos e os professores estejam alheios aos acontecimentos sociais, políticos, de convivência, que interfiram no processo ensino-aprendizagem.

b) **A abordagem de ensino Construtivista:** com base no marco conceitual da teoria psicogenética de Piaget, para compreender os processos de construção do conhecimento, essa opção metodológica aparece em oposição às linhas anteriores. Na perspectiva do construtivismo, o aluno aprende porque ele interage com os fenômenos que acontecem no meio em que está inserido, independentemente do professor exigir essa manifestação. A obra que tematiza esta concepção para a EF, é o livro de João Batista Freire, “Educação Física de Corpo Inteiro: teoria e prática da Educação Física” (1994).

O autor inicia a obra expondo a sua maneira de compreender o que seja uma criança e evidencia sua insatisfação com relação ao sistema escolar, educação institucionalizada, traduzindo-a em duas críticas: 1) a escola submete a criança à uma imobilidade excessiva, que desrespeita sua "marca característica", qual seja, a intensidade da atividade motora; 2) a escola não deve apenas mobilizar a mente, mas também o corpo, pois "corpo e mente devem ser entendidos como componentes que integram um único organismo. Ambos devem ter assento

na escola" (FREIRE, 1994, p. 13). A partir dessas críticas, o autor coloca sua proposta como Educação de Corpo Inteiro, buscando a superação do dualismo corpo e mente presente na escola.

Ainda segundo o autor, a criança nessa idade, a partir do surgimento da linguagem, já faz uso do símbolo, representações mentais, sendo função da escola promover o fazer juntamente com o compreender. Fundamentando-se em Piaget, o autor afirma que "a atividade corporal é o elemento de ligação entre as representações mentais e o mundo concreto, real, com o qual se relaciona o sujeito " (FREIRE, 1994, p. 81). Nessa perspectiva, Freire coloca que a criança precisa, primeiramente, encontrar na escola um espaço para agir com liberdade, podendo viver concreta-mente e corporalmente todas as relações e interações de seu corpo com outros corpos e objetos no espaço e no tempo. Dessa maneira, entende que as experiências corporais que a criança necessita vivenciar para compreender o mundo, precisam estar presentes na escola e serem significativas para ela, ou seja, devem ser experiências que façam parte da sua realidade. Para o autor, é possível transformar o mundo da escola de 1º grau em "um mundo concreto de coisas que têm significado para a criança" (FREIRE, 1994, p. 81), resgatando a "cultura infantil", brincadeiras e jogos das crianças, e introduzindo esses na escola como conteúdo, com o devido tratamento pedagógico.

Portanto, uma vez que o significado das coisas, nessa primeira fase da vida da criança, depende, acima de tudo, da ação corporal, o jogo e a atividade física tornam-se um importante recurso pedagógico para ser utilizado pela escola. É a partir daí que Freire (1994) elege a EF como a disciplina do currículo escolar que tem a responsabilidade de trabalhar pedagogicamente a cultura infantil, aproximando a realidade da escola com a realidade da criança. Segundo o autor, esse fazer pedagógico, que leve em consideração o conhecimento que a criança já possui, garante o seu interesse e a sua motivação para aprender.

Em sua proposta, Freire (1994) deixa explícito que discorda da existência de padrões de movimento, pois essa ideia trabalha com uma concepção isolada do ato motor, enfatizando o desenvolvimento de habilidades motoras, a partir daquilo que se supõe existir internamente em cada indivíduo. Assim, ele adota, também de Piaget, a concepção de esquema motor, que parte da construção de movimentos, única ao sujeito, sendo determinada tanto por aspectos internos como externos a ele, em cada situação específica a ser experimentada. Para ele, à criança deve ser permitido descobrir sua própria forma de se movimentar, de estar no mundo.

Todavia, apontamos como controvérsia dessa abordagem, o fato de que em sua obra, a EF tem o papel de auxiliar para outras áreas do conhecimento, como a aprendizagem da escrita e o pensamento lógico-matemático, descaracterizando, assim, o objeto de ensino específico da

EF escolar. Outra questão, é o fato da obra contemplar apenas a porção inicial do Ensino Fundamental (1º a 4º série), não propondo estratégias para os outros níveis de ensino. Atualmente, esse método de ensino é denominado de psicomotricidade, visto que o construtivismo foi incrementado por discussões a respeito da psicocinética, apresentadas por Le Bouch na década de 1980, mas amplamente discutidas nas décadas de 1970 e 1980. Esse método contempla o respeito às fases do desenvolvimento humano e motor dos alunos e, sugere o desenvolvimento de atividades de forma recreativa e lúdica.

c) **A abordagem de ensino Crítico-Superadora:** baseada no materialismo histórico-dialético, a abordagem tem como sua principal obra o livro “Metodologia do Ensino da Educação Física” (1992), escrito por um coletivo de autores. Uma das principais preocupações dessa linha é responder à pergunta: o que é EF? A perspectiva engloba as questões sociais que permeiam o contexto, atreladas ao Projeto Político Pedagógico da escola, além de tematizar e problematizar os elementos da Cultura Corporal: jogos e brincadeiras, lutas, danças, esportes e a ginástica. A obra, tornou-se uma das principais referências para a EF.

Nessa obra é apresentado *o paradigma da reflexão crítica sobre a cultura corporal* – uma tendência que, pautada na Pedagogia Histórico-Crítica, visa a formação do indivíduo enquanto sujeito histórico, crítico e consciente da realidade social em que vive. Para formar esse tipo de sujeito, o paradigma da reflexão crítica sobre a cultura corporal defende a tematização dos conteúdos de forma crítico-superadora.

A tematização defendida por esta proposta abrange a compreensão das relações de interdependência que os diferentes conteúdos da cultura corporal têm com os grandes problemas sócio-políticos atuais, como “[...] ecologia, papéis sexuais, saúde pública, relações de trabalho, preconceitos sociais, raciais, da deficiência, da velhice, distribuição do solo urbano, distribuição de renda, dívida externa e outros” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 62-63). Assim, busca-se desenvolver uma reflexão pedagógica sobre as formas de representação do mundo exteriorizadas pela expressão corporal que o ser humano tem produzido no decorrer da história, dentre as quais pode-se destacar: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esportes, malabarismos, contorcionismos, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Portanto, pode-se afirmar que a metodologia crítico-superadora, ao alinhar-se à perspectiva pedagógica defendida por Dermeval Saviani, busca propor novos caminhos para a apropriação do conhecimento na escola, inclusive pela organização metodológica fundamentada nos cinco passos do método dialético de transmissão do conhecimento, a saber:

identificação da prática social, problematização, instrumentalização, catarse e retorno à prática social.

Ao delimitar os conteúdos da EF escolar, deve-se estar atento aos princípios da lógica dialética como totalidade, movimento e contradição deverão ser norteadores da prática pedagógica e da escola que pretende superar o conservadorismo. A seleção dos conteúdos deverá ter como ponto de partida os elementos da cultura corporal, levando em conta a realidade social concreta, bem como os determinantes históricos, assim como os dados da conjuntura nacional e internacional. Deverá também seguir determinados princípios, tais como: a *relevância social*, que implica compreender o sentido e o significado do mesmo para a reflexão pedagógica escolar.

De acordo com o Coletivo de Autores (1992):

A expectativa da Educação Física escolar tem como objetivo a reflexão sobre a cultura corporal, contribui para a afirmação dos interesses de classes das camadas populares, na medida em que se desenvolve uma reflexão pedagógica sobre os valores como solidariedade substituindo individualismo, cooperação confrontando a disputa, a distribuição em confronto com apropriação, sobretudo enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos – a emancipação – negando a dominação e submissão do homem pelo homem. (p.40)

Para esses autores, o conteúdo trabalhado deverá estar vinculado à explicação da realidade social concreta e oferecer subsídios para a compreensão dos determinantes sócio-históricos do aluno, particularmente a sua condição de classe social. A *contemporaneidade*, que significa garantir aos alunos o que de mais moderno existe no mundo contemporâneo, mantendo-o informado dos acontecimentos nacionais e internacionais, bem como do avanço da ciência e da técnica, a *adequação às possibilidades sócio-cognitivas* do aluno, que se refere, no momento da seleção, competência para adequar o conteúdo à capacidade cognitiva e à prática social do aluno, ao seu próprio conhecimento e às suas possibilidades enquanto sujeito histórico.

A *simultaneidade* dos conteúdos enquanto dados da realidade. A partir desse princípio, os conteúdos de ensino são organizados e apresentados aos alunos de maneira simultânea. A *espiralidade* da incorporação das referências do pensamento, que significa compreender as diferentes formas de organizar as referências do pensamento sobre o conhecimento para ampliá-las, além da *provisoriedade* do conhecimento, onde com base nele, organizam-se e sistematizam-se os conteúdos de ensino, rompendo com a ideia de terminalidade.

Através desses aspectos norteadores acerca da delimitação dos conteúdos, a EF escolar tem a oportunidade de reconhecer sua importância e relevância social. Afinal, agregando

objetivos gerais e específicos será possível realizar através da educação a transformação social que permitirá a construção de uma sociedade mais igualitária, onde não exista a reprodução do “movimento pelo movimento”. Assim sendo, cabe à EF auxiliar através de seus conteúdos historicamente construídos, a formação desses cidadãos.

A obra do Coletivo de Autores (1992) foi, e ainda é de extrema relevância para a EF escolar brasileira. Embora, os autores tenham denominado de metodologia de ensino o estudo, o seu conteúdo teórico se estende além de um reduzido tratado de métodos de ensino, pois, de fato, essa obra é um referencial teórico que fundamenta a abordagem de ensino e o próprio Coletivo de Autores (1992, p. 49), ao expressar o objetivo, afirma que com o estudo pretendiam “[...] oferecer aos professores de EF um referencial teórico capaz de orientar uma prática docente comprometida com o processo de transformação social”. O objetivo do estudo, expressado dessa maneira, cabe perfeitamente para a definição de uma abordagem crítico-superadora.

d) **A abordagem de ensino Sistêmica:** baseada na obra de Betti, “Educação Física e sociedade” (1991), a perspectiva retoma um levantamento histórico sobre a EF no Brasil e reflete sobre o papel sociológico da EF no Ensino Fundamental e Médio. A proposta apresenta elementos teóricos fundadores da abordagem construtivista e crítico-superadora, embasando uma abordagem “sociocultural”.

Em sua obra, Betti (1991) aponta que sua preocupação se volta para discursos pedagógicos críticos na EF que, a partir de meados dos anos 1980, conseguem substanciais avanços no plano “sociofilosófico”, mas que ainda não alcançou a mesma efetividade em transcender este discurso crítico para a prática pedagógica, ou para o interior do trinômio professor-aluno-matéria de ensino. Como, então, explicar as opções pedagógicas tomadas no ensino de EF, desde suas primeiras propostas de implantação curricular oficial no Brasil, até a emergência do discurso pedagógico crítico nos anos 1980? O autor admite por pressuposto que só o nível sociológico de análise permite uma interpretação destas questões, demonstrando que, de fato, a atuação do professor de EF “se dá numa concretude histórica, sociocultural e econômica que condiciona e é condicionada” (BETTI, 1991, p.11) pela mesma. Por isso, seu estudo trata, fundamentalmente, do desenvolvimento de um modelo sociológico que possibilite responder as indagações já colocadas, e considerando-se o período entre 1930 e 1986. Enfim, trata-se de uma teoria sociológica da EF.

Betti (1991) aborda a temática a partir de duas opções teórico-metodológicas principais: a) a insatisfação com “paradigmas sociológicos tradicionais” derivados um do positivismo, outro do marxismo, e possibilidades pouco promissoras de “abordagens filosófico-ideológicas”

(afastam-se da prática inerente a EF) e do “método empírico reducionista” (reducionista no trato daquela prática) levaram o autor a optar por uma alternativa metodológica: a sociologia segundo a moderna teoria dos sistemas (BETTI,1991), na qual um sistema é um conjunto de elementos interagindo; b) a partir desta abordagem a EF é vista como sistema hierárquico aberto. Hierárquico porque interage com níveis superiores de determinação: o macrossocial, o sistema educacional e o escolar que, nesta ordem, influenciam do mais geral para o mais particular, até alcançar a própria EF. Assim, o nível hierárquico mais inferior é o trinômio professor-aluno-conteúdo. O sistema é aberto porque a EF sofre influências do meio social, mas também o influencia

Assim, Betti (1991) construiu seu modelo explicativo a partir de contribuições da sociologia da educação e do esporte. A primeira contribuiria para o exame das relações entre escola e sociedade, e a segunda para o exame da dinâmica interna da prática de atividades físicas. Com este modelo o autor pretendeu elaborar uma teoria sociológica (sistêmica) da EF, capaz de explicar como, em contextos históricos diversos, as distintas políticas educacionais atribuíam à escola determinado papel social, o que acarretava para a EF determinada influência quanto à tomada de opções pedagógicas no trinômio professor-aluno-conteúdo. Ou seja, explicaria como o movimento, a atividade física, através do acionamento de determinados mecanismos sociais no interior daquele trinômio, atenderia a objetivos e valores postulados pela política educacional historicamente estabelecida, configurando certa influência sobre a formação do estudante.

Ao concluir, o autor admite que a ausência de produção de conhecimentos científicos e a conseqüente falta de realimentação da prática foram fatores que retardaram a compreensão da EF como área específica de conhecimento, facilitando a sua instrumentalização para fins diversos, já que dentro do sistema educacional ela tem sido vista como uma mera “atividade” (BETTI, 1991, p.162). Com isto Betti indica a fragilidade do sistema EF que, não devidamente preenchido com suporte teórico-metodológico em bases científicas e pedagógicas, foi/é facilmente preenchido pelos sistemas militar e esportivo que, em contextos históricos distintos, lhe determinaram não apenas conteúdos e métodos, mas também objetivos educacionais de acordo com a política educacional traçada pelas relações de poder predominantes na sociedade.

e) **Abordagem de ensino crítico-emancipatória:** baseada na obra de Kunz “Transformação didático-pedagógica do esporte” (1994), do ponto de vista das orientações didáticas, o papel do professor na concepção crítico-emancipatória, confronta, num primeiro momento, o aluno com a realidade do ensino, o que o autor denominou de “transcendência de

limites”. Assim como a abordagem crítico-superadora, essa proposta também está classificada na categoria crítico-social.

Em sua obra, Kunz (1994) procura apresentar uma proposta didática pedagógica para a EF centrada no ensino dos esportes. Essa obra tem a finalidade de contribuir nos avanços das reflexões didático-pedagógicas da EF, sem grandes pretensões a soluções dos problemas da área, nem da sociedade e do mundo. Sendo seu principal propósito “anunciar e estimular mudanças reais e concretas, tanto na concepção de ensino, de conteúdo e método, como nas suas condições de possibilidades da prática pedagógica” (KUNZ, 1994, pg. 6).

Kunz (1994) inicia a discussão apresentando algumas críticas quanto à EF escolar. A primeira crítica, fundamentou-se em modelos teóricos de tendência marxista, que viam o esporte como uma sequência mais rigorosa do processo de alienação e reificação do Homem. Outra crítica, relaciona-se ao processo de aprendizagem dos esportes no âmbito escolar, onde para o autor, há um questionamento acerca da precocidade do ensino das modalidades esportivas para as crianças das séries iniciais. Essa questão, coincide com discussões sobre a obrigatoriedade da EF nos primeiros anos de ensino, que culmina na problemática acerca da existência do professor de EF (especialista) ou não nas séries iniciais. De acordo com o autor, a exacerbação da competitividade esportiva, evidenciava o despreparo dos professores ao tratar os conteúdos junto às crianças.

Nessa perspectiva, o autor apresenta a proposta de transformação didática dos esportes, concentrando a perspectiva prática do seu trabalho, tendo como temática principal a Cultura de Movimento, que são todas as atividades do movimento humano, tanto no esporte, como em atividades não-esportivas. Na primeira parte do livro, Kunz (1994) apresenta algumas críticas acerca da normatização e padronização das práticas esportivas, impedindo um novo horizonte de outras possibilidades de movimento, onde o movimento se reduz a ações regulamentadas e padronizadas. Sendo assim o esporte de alto rendimento no âmbito escolar possui aspectos que parecem não se adequar a escola e que devem ser criticados: “o rendimento (para qual rendimento?), a representação (institucional [clube, escola] estadual, nacional), o esporte de tempo livre (as influências que vem sofrendo) e o comércio e consumo no esporte e seus efeitos” (KUNZ, 1991, pg. 24). Ou seja, onde se pretende chegar é de que forma o esporte pode e deve ser praticado na escola? Na escola o aluno enquanto sujeito do processo de ensino deve ser capacitado para sua participação na vida social, e a maioria ou emancipação devem ser colocados como tarefa fundamental da Educação. A maioria aqui relatada é uma maioria intelectual, onde o seu inverso, ou seja, a minoridade intelectual é a falta de capacidade do homem para agir racionalmente sem a orientação de alguém, isso se dá devido ao excesso de

tutores que se tem nas escolas hoje, o que se deve impregnar então é o que vamos chamar aqui de emancipação que é o processo de libertação dos jovens das condições que limitam o uso da razão crítica. Isto implica que no ensino além trabalho produtivo de treinar habilidades e técnicas, devem ser considerados outros dois aspectos, a interação social que acontece em todo processo coletivo de ensinar e aprender e a própria linguagem, mas não só a linguagem verbal, deve-se também se lembrar da linguagem corporal. O ensino pretendido por Kunz não é um ensino “fechado” que se concentra na aprendizagem de técnicas para o rendimento esportivo, mas também não é um ensino “aberto” para atender somente os desejos dos alunos, este deve ser um ensino que constantemente se movimenta em um “abrir” e “fechar” de suas relações metodológicas.

Por fim, na concepção crítico-emancipatória, esse esporte que tem como conteúdo o alto rendimento e o treino, não pode ser usado na EF, pois este é um esporte “restrito” e Kunz defende um conceito “amplo” de esporte, onde o esporte é todo tipo de movimentar-se no cotidiano. Finalmente, para ao ensino da EF escolar, na concepção crítico-emancipatória, o interesse deve ser uma compreensão ampla do se-movimentar humano, bem como a compreensão ampla das possibilidades educacionais pelo ensino deste. Fica claro então que a abordagem crítico-emancipatória busca alcançar objetivos do ensino através das atividades com o movimento humano, o desenvolvimento de competências como a autonomia, a competência social e a competência objetiva, sendo o conteúdo principal do trabalho pedagógico da EF escolar, o movimento humano.

f) **Abordagem de ensino Cultural:** com base na Antropologia, a proposta tem como principal autor Daólio, com o livro “Da Cultura do Corpo” (1995), e critica a perspectiva biológica que domina na EF escolar, que naturaliza e universaliza o corpo humano, entendendo-o como um conjunto de ossos, músculos e articulações. O autor defende que o enfoque cultural não exclui a dimensão biológica do corpo, mas a sua discussão vinculada ao surgimento da cultura ao longo da história. Dessa forma, o princípio da alteridade, emprestado da antropologia, pode ser um instrumento útil para pensar a prática da EF na escola.

Daólio (1995), em sua obra, problematiza a ausência de uma discussão mais ampla acerca da profissão docente em EF, em seu caráter social, sendo habitualmente ligada ao seguimento biológico. Utilizando-se da Antropologia Social, o autor analisa a função desse profissional num panorama totalmente contrário, onde através do corpo e a cultura corporal, seu papel se amplia e vai muito além de ser aquele profissional desmotivado e desvalorizado, que muitas vezes não é visto como um ser social com a capacidade muito maior do que apenas rolar a bola e ficar à beira da quadra.

Para falar em “Antropologia Social”, o autor desenvolve seu estudo estabelecendo alguns parâmetros do que é Antropologia, e como será abordado o “olhar antropológico” sobre os professores de EF da rede pública de ensino, que atuam no primeiro grau. Tratando de diferenças, Daólio (1995) defende que é exatamente sobre este aspecto que o professor de EF atua: a convivência com as diferenças e ele (professor) no papel de vencer todo e qualquer tipo de preconceito.

Traçando um plano de análise sobre o ser social, percebemos a influência que a cultura oferece, e o estudo da Antropologia sob as diferenças culturais e os parâmetros de ideológicos de culturalização. Pensava-se que no princípio, a cultura tivesse se desenvolvido após a evolução completa e o estabelecimento de um “equilíbrio” biológico causado ao fim desse processo evolutivo. No entanto, percebe-se que o ser humano, mesmo em seus primórdios, até mesmo em seu processo evolutivo já possuía a utilização de um arcabouço cultural, fosse na utilização de ferramentas, fosse na organização social (DAÓLIO, 1995). Portanto, temos que a evolução no plano biológico foi uma consequência do plano cultural, e essa remodelação é perceptível em cada valor agregado ao ser social. Sendo assim, não existe natureza humana sem cultura.

E, como “porta de entrada” dessa cultura está o corpo, que através de gestos ou movimentos é o que singulariza os indivíduos e expressa toda e qualquer diferença cultural, já que este corpo é a manifestação ideológica do ser humano de maneira geral (DAÓLIO, 1995). Nesse sentido, o autor defende que anatomicamente, as diferenças entre os povos são relativamente pequenas, o que os diferencia é a cultura manifesta por este corpo – em todas as atividades humanas, inclusive na EF, onde o desempenho corporal é atribuído à cultura do treino e da capacidade motora – trazendo à tona valores de disciplina, respeito às regras e normas. Sendo assim, o cuidado neste contexto de “educação” e “culturalização” corporal, devem ser feitos com muito cuidado para que não se distorça o sentido do corpo como forma de incorporar valores sociais.

Em sua obra, o autor aborda a contribuição de Marcelo Mauss, que traz o conceito de “técnica corporal” e a define como maneira com a qual, o homem, não importa de que sociedade pertença faz-se o uso do seu corpo para manifestar sua cultura, transformando seus movimentos assim, de um fato social à tradição que é disseminada de geração em geração, assim como a fala, por exemplo. Levando em consideração tudo o que foi dito até o presente momento, temos a influência determinante da cultura ao longo da evolução humana e do papel que realiza no comportamento humano atual.

Por fim, o autor problematiza a relação entre o professor e a EF, seus corpos, e suas relações com os alunos. De acordo com Daólio (1995), quando os professores estratificam seus alunos através da aptidão com determinada prática esportiva, ele está ignorando o que esses indivíduos têm de particular, o que os tornam únicos. A cultura corporal vai muito além de ser bom ou não em arremessar, ou nadar, vai da capacidade singular de cada um, de formar o seu caráter através daquilo o que marca sua vida, e por fim, o seu corpo: é aquilo que ele apreende para viver e buscar o seu espaço na sociedade. Assim, o papel do professor de EF é acentuar essa busca, sem preconceitos, pois a grande igualdade de todo ser humano, é se expressar de maneira diferente.

g) **Abordagem de ensino da Saúde Renovada:** postulada por Guedes e Guedes (1993), fundamenta-se na aptidão física; essa tendência busca a conscientização sobretudo da população escolar para as pesquisas que mostram os benefícios da atividade física. Esta abordagem de ensino da EF é mais atual, uma vez que os conceitos e as aplicações de questões preventivas para uma boa qualidade de vida e uma boa saúde, relacionada com as atividades físicas e tem-se destacado em todas as áreas do conhecimento que apresenta como eixo temático a saúde.

Os autores tiveram por objetivo, expor os conhecimentos relacionados à aptidão física dentro da EF escolar, e apresentar a abordagem saúde renovada como forma de incentivar os alunos a praticar alguma atividade física que promova uma melhor qualidade de vida. De acordo com essa abordagem, há a falta de conhecimento acerca da função de uma aula de EF, entre outras coisas, que deveria ser a de conduzir os alunos a algum objetivo específico: a promoção da saúde. Dessa forma, o desuso de uma abordagem que norteie o caminho do aluno e até mesmo do professor influenciará na sua vontade ou não de participar das aulas (GUEDES; GUEDES, 1993). Portanto, seria saúde renovada uma abordagem que proporcionaria as ferramentas para que os alunos participassem mais das aulas, tornando o estilo de vida ativo uma prática para a vida cotidiana.

A saúde renovada tem por objetivo, assim, informar, mudar atitudes e promover a prática sistemática de exercícios físicos dentro de suas aulas e fora delas. O princípio da autonomia no gerenciamento da aptidão física deve abranger todos os alunos e não somente os mais identificados. Outro aspecto dessa abordagem é que não se devem privilegiar as modalidades esportivas e jogos, a inserção da cultura corporal nas aulas, fará com que o aluno assuma uma postura autônoma para otimização da saúde.

Segundo Guedes e Guedes (1993) a aptidão física está relacionada a componentes que se ligam à prevenção e tratamento de doenças do tipo degenerativas, como as cardiopatias, a

obesidade, a hipertensão, doenças coronarianas e distúrbios músculo esquelético, que pode comprometer a sua prática de atividade física. Portanto, o fator inatividade física foi considerado um fator primário. Tendo como fator de risco à população mundial o sedentarismo (inatividade física), também é um problema no Brasil, onde a vivência escolar pode influenciar diretamente na vida ativa ou sedenta dos seus alunos, a saúde renovada visa proporcionar situações práticas, utilizando exercícios físicos com o objetivo a melhorar ou manter a aptidão física.

Todavia, devemos considerar que historicamente essa influência médica apresenta-se no próprio caráter histórico dos conteúdos de EF, considerando-se o contexto brasileiro, naquilo que se convencionou chamar de Higienismo, e que hoje se manifesta, como a abordagem da saúde renovada. Portanto, faz-se necessário uma maior complexificação destas temáticas em seu interior, ampliando visões reducionistas, biologicistas, geralmente fragmentadas, e que são hegemônicas, orientando os saberes e práticas às questões individuais da simples atividade física desprovida de elementos contextualizados, no caso, sociais, culturais, econômicos e políticos.

h) **Abordagem de ensino baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais:** o documento organizado em 1998, tem como função primordial subsidiar a elaboração ou a versão curricular dos estados e municípios, dialogando com as propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna às escolas e servindo de um material para a reflexão do professor. O viés do documento demonstra uma base eclética onde o construtivismo aparece como a principal estratégia para a condução do processo ensino-aprendizagem voltado para a cidadania.

A proposta tem como base a consideração dos aspectos sócio culturais dos educandos, de modo a atender as diferentes realidades encontradas em nosso país, haja vista que o referencial tem validade a nível Federal, mesmo que por alguns Estados seja contestada a sua aplicabilidade. A proposta enquadra os conteúdos na perspectiva da cultura corporal de movimento, de maneira a considerar as experiências e manifestações apresentadas pela clientela escolar local.

O documento apresenta como primeiro critério, a questão da relevância social que tem por meta selecionar práticas da cultura corporal de movimento que se estreitam com as características da sociedade brasileira, com fins de interação sociocultural, o usufruto das possibilidades de lazer, a promoção da saúde pessoal e coletiva. O segundo critério tem relevância extrema no tocante que diz respeito às características dos alunos, tendo como base primordial a questão extremamente cultural, buscando considerar as diferenças entre regiões,

idades e localidades brasileiras e suas respectivas populações, além dos níveis de crescimento e desenvolvimento e as possibilidades de aprendizagem dos estudantes nesta fase de formação educacional. Portanto, em última instância, procurou-se ater nas especificidades da área, com o objetivo de possibilitar a utilização das práticas da cultura corporal de movimento de maneira ampla e diferenciada (BRASIL, 1998).

Os conteúdos dos PCNs do Ensino Fundamental são divididos em três blocos, para melhor contextualização e aplicação no âmbito escolar: esportes, jogos, lutas, ginásticas, atividades rítmicas e expressivas e conhecimentos sobre o corpo. Considerando que os PCNs descrevem que “dentro desse universo de produções da cultura corporal de movimento, algumas foram incorporadas pela EF como objetos de ação e reflexão” (BRASIL, 1998, p. 28). Dessa forma, os conteúdos são justamente essas produções que compõem a proposta do documento, ou seja, os esportes, jogos, lutas, ginásticas, atividades rítmicas e expressivas e conhecimentos sobre o corpo.

Assim, o documento tem por função orientar e garantir a coerência das políticas de melhoria da qualidade de ensino, além de nortear a prática pedagógica em EF a nível federal, (mas dando liberdade para que cada estado e município adotem outras propostas de ensino) principalmente objetivando mostrar as formas e meios de adequação a cada realidade local.

Como principais avanços podem ser considerados os seguintes aspectos contidos no documento que nos auxiliam na compreensão de uma proposta de EF cidadã: o princípio da inclusão; as dimensões dos conteúdos (atitudinais, conceituais e procedimentais); e os temas transversais¹⁴. Consideramos assim, que os PCNs, analisados criticamente quanto à qualidade e contextualização da abordagem propositiva que representam, podem subsidiar avanços para a EF escolar no Brasil. Não obstante, entendemos que a política educacional vigente ainda não oferece condições propícias para tais avanços.

i) **Abordagem de ensino baseada no Multiculturalismo:** essa tendência tem sido desenvolvida nas aulas de EF e conquistado adeptos, a partir dos anos 2000. Consideraremos como referência para compreender essa teoria, os estudos de Neira e Nunes (2006), com o livro intitulado: “Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas”. Embasado pelas teorias pós-críticas da Educação, essa concepção considera a diversidade e os conhecimentos produzidos nos diferentes contextos culturais.

¹⁴ Tais temas são chamados de Temas Transversais, pois podem/devem ser trabalhados por todos os componentes curriculares, logo, sua interpretação pode se dar entendendo-os como as ruas principais do currículo escolar que necessitam ser atravessadas/cruzadas por todas as disciplinas. Os temas desenvolvidos apresentam as seguintes problemáticas: Ética; Meio Ambiente; Trabalho e Consumo; Orientação Sexual; Pluralidade Cultural e Saúde.

Dividida em 5 capítulos, a obra de Neira e Nunes traz os seguintes temas: Cultura, que fundamenta as propostas voltadas para a pedagogia da cultura corporal; Cultura Escolar/Cultura da Escola, tema que analisa a cultura vivida diariamente nas escolas; Currículo e a EF, que apresenta uma visão crítica para a construção de um currículo escolar que favoreça a pedagogia da cultura corporal; a Cultura Corporal, tema que transporta a linguagem corporal para questões sociais e escolares; e, por fim, trata dos Métodos de Ensinos, onde apresenta propostas de experiências estudadas e vivenciadas pelos autores diante da prática pedagógica.

Os autores alertam que utilizado como meta, conceito, atitude, estratégia e valor, o multiculturalismo aparece no centro das modificações demográficas das sociedades ocidentais. Vários países enfrentam movimentos migratórios e imigratórios e, simultaneamente, movimentos de conscientização racial e de gênero que culminam com a obrigação do enfrentamento de questões relativas à definição das funções das suas instituições sociais. Nessas nações, os valores constituídos em torno da sua abertura social e democrática sofrem questionamentos, sendo impossível passar despercebidas as intensas transformações culturais que vêm enfrentando. A conclusão que chegam é que o multiculturalismo representa sua condição de vida. Vivemos em uma sociedade multicultural (NEIRA; NUNES, 2006).

Essa pedagogia reflete uma política cultural, o que implica num processo social que contribui para a eliminação das barreiras culturais entre minorias e maioria pela homogeneização da cultura dominante, ainda que isso exija a perda das características originárias (NEIRA; NUNES, 2006). Com essa visão, a escola e o currículo permanecem centrados nos padrões veiculados pelos detentores do poder e os saberes dos grupos desfavorecidos são ignorados porque se parte do pressuposto de que os alunos das minorias poderão integrar-se melhor na sociedade, através de uma imersão na cultura da elite.

A seguir, nos Quadros 2 e 3, apresentaremos uma síntese baseada nas abordagens tratadas.

Quadro 3 – Abordagens de ensino da Educação Física Escolar.

| | Desenvolvimentista | Construtivista | Crítico-superadora | Sistêmica |
|------------------------|--|--|--|---|
| Principais autores | Tani e Manoel | Freire | Coletivo de Autores | Betti |
| Livro | Educação Física Escolar: uma abordagem desenvolvimentista | Educação Física de Corpo Inteiro | Metodologia do Ensino da Educação Física | Educação Física e Sociedade |
| Área de Base | Psicologia | Psicologia | Filosofia, Política | Sociologia |
| Autores de Base | Gallahue; Cannoly | Piaget | Saviani; Libâneo | Bertalanfy Koestler |
| Temática Principal | Habilidade, aprendizagem, desenvolvimento motor | Cultura popular, jogo lúdico | Cultura corporal, visão histórica | Cultura corporal, movimentos, atitudes, comportamento |
| Conteúdos | Habilidades básicas, Habilidades específicas, jogo, esporte, dança | Brincadeiras populares, jogo simbólico, jogo de regras | Conhecimento sobre o jogo, esporte, dança, lutas e ginástica | Vivência do jogo, esporte, dança, ginástica |
| Estratégia/Metodologia | Equifinalidade, variabilidade, solução de problemas | Resgatar o conhecimento do aluno, solucionar problemas | Tematização | Equifinalidade, não exclusão diversidade |
| Avaliação | Habilidade, processo, observação sistemática | Não punitiva, processo, autoavaliação | Considerar a classe social, observação sistemática | ----- |

Fonte: baseado em Darido (1999).

Quadro 4 – Abordagens de ensino da Educação Física Escolar.

| | Crítico-emancipatória | Cultural | Saúde Renovada | PCNs | Multicultural |
|--------------------|--|--------------------------------|--|--|--|
| Principais autores | Kunz | Daólio | Guedes e Guedes | Jabu e Costa | Neira e Nunes |
| Livro | Transformações didáticas-pedagógicas do esporte | Da cultura do corpo | _____ | PCNs, 3º e 4º ciclos (5ª a 8ª séries) | Pedagogia da Cultura Corporal: crítica e Alternativas |
| Área de Base | Filosofia, sociologia e política | Antropologia | Fisiologia | Psicologia e Sociologia | Antropologia |
| Autores de Base | Habermas | Mauss; Geertz | Vários | Vários | McLaren; Kincheloe e Steinberg |
| Finalidade | Reflexão crítica emancipatória dos alunos | Reconhecer o papel da cultura | Melhorar a saúde | Introduzir o aluno na esfera da cultura corporal de movimento | Tematizar a cultura corporal a partir das diferenças culturais |
| Temática Principal | Transcendência de limites/Conhecimento, esportes | Alteridade/ Técnicas corporais | Estilo de vida ativo/ Conhecimento/ Exercícios físicos | Conhecimentos sobre o corpo, esportes, lutas, jogos e brincadeiras e atividades rítmicas e expressivas | Conhecimentos acerca da cultura corporal multicultural |

Fonte: baseado em Darido (2003).

As diferentes tendências trazidas anteriormente demonstram uma pluralidade característica da área em sua intencionalidade e, seu papel na escola. Todavia, essa ausência de unanimidade sobre a natureza e especificidade da EF escolar acarreta outras questões para seu desenvolvimento, atuação, formação e produção do conhecimento.

Sobre a formação docente, Daólio (1994) desde os anos 1990, considera que no currículo das faculdades que preparam os professores de EF, de maneira geral, predominam as disciplinas técnico-esportivas, levando os profissionais a uma falta de embasamento teórico, falta essa que impediria a transformação da prática dos professores. O autor pondera, como resultado de um estudo realizado por ele, que:

A formação profissional eminentemente esportiva ocorrida nas décadas de 70 e 80 homogeniza o grupo (professores de Educação Física) na medida em que passa a eles uma determinada visão a respeito de Educação Física... A prática profissional do grupo é, de uma maneira ou de outra, balizada pelo esporte. Alguns professores, explicitamente, colocaram que o objetivo é ensinar habilidades esportivas a fim de selecionar os alunos mais aptos para participarem das equipes da escola (DA OLIO, 1994, p. 183).

Darido (1995) e Betti e Betti (1996) identificaram dois tipos de currículos na formação do profissional de EF: o tradicional-esportivo e o científico. Os autores explicam que o tradicional enfatiza as chamadas disciplinas práticas, o saber fazer para ensinar, especialmente, as habilidades esportivas, e fazem clara distinção entre teoria e prática. Referem-se à teoria como o conteúdo apresentado na sala de aula (principalmente o ligado ao domínio biológico) e à prática como sendo a atividade desempenhada nas quadras, piscinas, pistas e outras. De acordo com os mesmos autores esta é uma concepção dominante nos cursos de formação das instituições privadas.

O currículo científico, ao contrário, é empregado, especialmente, nas instituições públicas porque estas demandam poucos alunos por sala, bibliotecas com acervo ampliado, laboratórios de pesquisa e, principalmente professores engajados na produção do conhecimento. Assim Betti e Betti (1996) entendem o modelo científico:

O modelo científico surgiu no Brasil na década de 1980 e consolidou-se no início da década de 1990, acompanhando as mudanças conceituais e epistemológicas da Educação Física. Recebeu muita influência da concepção que vê a Educação Física como área do conhecimento (disciplina acadêmica) ou ciência (BETTI; BETTI, 1996, p.2).

O currículo científico valoriza as subdisciplinas da EF, como Aprendizagem Motora, Fisiologia do Exercício, a Biomecânica, além das disciplinas das áreas de ciências humanas, tais como História da Educação e da EF, Filosofia da Educação e da EF, Sociologia da Educação

e da EF e outras. Nesta perspectiva, o importante é aprender a ensinar e, para tal, o conhecimento teórico é fundamental na medida que abastece os elementos de compreensão do processo ensino-aprendizagem.

Nos anos 2000, estudos como o de Taffarel, Lacks e Santos Júnior (2006), apontam que os cursos de EF no Brasil não estão formando professores para enfrentar a realidade desafiadora das escolas brasileiras. Os autores ainda afirmam que nenhuma licenciatura forma para enfrentar a complexa situação no campo e na cidade. Isto, entre outras coisas, porque a EF não está sendo estudada na perspectiva do território, mas sim na perspectiva do local e do mercado de trabalho (academia, clube, escola etc). Dessa forma, como formar nossos professores?

Nesse sentido, Ilha e Krug (2009) problematizam que a formação de professores de EF nos cursos de licenciatura apresenta sérias dificuldades para identificar sua especificidade e delinear o trabalho docente, pois a história da EF no Brasil, demonstra como esta foi influenciada por movimentos como a Medicina Higienista e a Instituição Militar. Estes movimentos definiram a função da EF como sendo uma disciplina essencialmente prática e responsável pela promoção da saúde e aptidão física.

Por essa razão, a formação do professor de EF necessita estar ao longo do curso articulada com o campo de atuação profissional, seja através das práticas docentes desenvolvidas nas diferentes disciplinas propostas no currículo, ou então, por meio das demais atividades e ações formativas oferecidas pela instituição formadora (ILHA; KRUG, 2009). É importante destacar que, independente da natureza da disciplina ofertada no curso, ela deverá promover a reflexão crítica do acadêmico acerca dos diversos aspectos que permeiam a realidade do campo de trabalho que este encontrará ao tornar-se professor.

Nesse sentido, iniciativas como o PIBID representam hoje mais uma oportunidade de ação na formação de professores de EF no Ensino Superior. Mais do que espaço novo, acreditamos que a ideia é produzir novos significados na formação de professores, porém pensamos que as ações a serem propostas precisam referenciar-se em metodologias pedagógicas que correspondam às necessidades da escola, pois tal condição certamente fortalecerá o ensino dos conteúdos disciplinares e ampliará os horizontes da produção de conhecimento.

Ressaltamos, ainda, que a CAPES deve atentar-se para não ferir a autonomia das Universidades na definição de seus projetos, experiências e seleção dos bolsistas, pois, se isso ocorre, este programa não passará de mais um instrumento que visa melhorar a formação com ações compensatórias para sanar deficiências curriculares, fortalecer restritamente os conteúdos disciplinares, os rituais pedagógicos tradicionais e o próprio estágio curricular a partir de

indicadores externos, comprometendo, portanto, a riqueza deste espaço mediador entre a formação e a educação básica e a possibilidade de se pensar a docência como trabalho e como prática social junto à educação pública.

Superando uma perspectiva tradicional e, a partir de uma nova concepção de prática educativa, comprometida com a inclusão, emancipação do indivíduo e transformação social, a formação e a atuação do professor de EF se tornam responsáveis pela reflexão dos elementos da cultura corporal junto aos estudantes. Marques (2008, p. 182) salienta que “[...] a organização e seleção de conteúdos, metodologias e recursos, torna-se para o professor um trabalho individual e solitário. Portanto, faz-se necessário tal postura ceder lugar ao trabalho em grupo”. Buscar coletivamente as soluções e alternativas pedagógicas, bem como a conjugação de recursos didáticos e de metodologias convencionais com recursos alternativos e metodologias inovadoras. Nesse sentido, o PIBID possibilita a oportunidade do trabalho coletivo e permite essa discussão e troca entre os bolsistas e o professor supervisor durante as intervenções.

Para Marques (2008, p. 226):

A conscientização é concebida como um ato de conhecimento, compreensão do mundo real que cerca o homem. Por ela, o homem adentra as causas profundas dos acontecimentos da realidade social, e, por conhecê-las, tende a comprometer-se com a realidade, sinalizando o tipo de sociedade e de mundo que se acha comprometido a construir. Assim, os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação.

Para uma prática pedagógica comprometida com esses ideais, prioritariamente, a formação inicial deve ser capaz de preencher possíveis lacunas deixadas pelo processo histórico e social de implementação da EF escolar. E no processo de produção de conhecimento da EF? Quais os possíveis desdobramentos da história da área de conhecimento para seu desenvolvimento científico? Vejamos alguns estudos que nos permitirão iniciar o debate.

2.3 A construção do conhecimento e a EF: o início da conversa

Bracht (2014) em sua obra “Educação Física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz”, problematiza a relação existente entre a EF e a ciência desde a formação do campo até seus desdobramentos epistemológicos e a prática pedagógica do professor. Conforme delineamos anteriormente, a EF teve em seus pressupostos científicos e filosóficos, influência

das instituições médica e militar, além da própria Pedagogia. A ginástica escolar era realizada a partir de um olhar pedagógico (médico-pedagógico, moral-pedagógico), ou seja, “as práticas corporais eram construídas e vistas como instrumento para a educação, para a saúde e para a educação moral” (BRACHT, 2014, p.27). A teoria tinha enfoque biológico pautada nas Ciências Naturais.

Dessa forma, os intelectuais eram de outros campos acadêmicos, não da EF, visto que não havia esse campo. Por suas características, a formação de instrutores de ginástica, inicialmente, e de professores de EF, mais recentemente, fora fortemente marcada pela ideia de treinamento mediante a execução de movimentos, a qual fez retardar o aparecimento intelectual da EF. A partir da década de 1960, a EF passou a ser influenciada pela teorização científica. Nesse contexto, a questão que passou a inquietar os teóricos era: a EF seria uma ciência ou uma disciplina acadêmica?

Devemos considerar que após a Segunda Guerra, houve no Brasil a explosão do fenômeno esportivo e o desenvolvimento de uma pedagogia esportiva, sendo também denominada “Ciências do Esporte” (CE). Dessa forma, a produção acadêmica passa a acompanhar o fenômeno esportivo com o objetivo de acumulação do capital científico para a área, buscando legitimar a EF como ciência, através da problematização da melhoria da performance esportiva. A EF escolar teria como foco, nos anos 1970, tornar-se a base da pirâmide esportiva brasileira, contribuindo com a elevação da aptidão física da população (BRACHT, 2014).

Segundo Bracht (2014):

“O esporte é quem legitima a EF porque faz coincidir seu discurso com o daquela no que diz respeito ao seu papel nos planos educativos e da saúde – o esporte se impôs também como tema e orientador da teorização neste campo acadêmico em construção” (p.32).

O autor ressalta que a EF moderna é filha da modernidade, ou seja, com seus pilares fincados na racionalidade científica. A partir da Fisiologia, e da rigorosidade dos métodos ginásticos, o objetivo da EF desde sua gênese, era exercitar cientificamente o corpo. Quando a EF passou a se firmar no âmbito dos sistemas de ensino como componente curricular, ascendendo ao ensino superior (em alguns casos universitário), para a formação de professores, já um número bastante grande de disciplinas ocupava-se do estudo do corpo/movimento humano ou de suas objetivações culturais como o esporte. Assim, o esporte, como fenômeno social, teve papel importante no reconhecimento da necessidade de formação profissional em nível universitário e da necessidade da produção do conhecimento científico nesse âmbito. Em

grande parte, foi sua importância sociopolítica que determinou o surgimento de organizações científicas de CE.

Nesse contexto, há o surgimento e consolidação de uma série de subdisciplinas ligadas, epistemologicamente, às tradicionais disciplinas científicas: a Fisiologia do Esforço, a Biomecânica do Esporte, a Psicologia do Esporte, a Sociologia do Esporte, etc. Na produção do conhecimento, no entanto, continuou predominando o enfoque disciplinar ou monodisciplinar determinado pela chamada “disciplina-mãe”. Dessa forma, Bracht (2014) defende que um pouco da crise da EF vem daí, do desejo de se tornar ciência, e da constatação de sua dependência de outras disciplinas científicas.

Para o autor, a questão da interdisciplinaridade se impõe para a EF. Todavia, para a EF não basta somar conhecimento da Biomecânica com o da Fisiologia do Exercício e com o da Psicologia. Há a necessidade de operar uma síntese ou sínteses, o que é diferente da soma das partes. Uma síntese operada, a partir das necessidades e dos interesses específicos da EF, da prática pedagógica em EF (descolonização científica). O que hoje predominam são as problemáticas/temáticas disciplinares. Desse modo, o teorizar específico da EF deveria se concentrar, exatamente, na integração das diferentes abordagens, seria um teorizar sintetizador de conhecimento à luz das necessidades específicas da prática pedagógica (BRACHT, 2014).

O discurso acadêmico no campo da EF passa a ser repedagogizado a partir do momento em que alguns pesquisadores saem do Brasil para realizar pós-graduação nas áreas das Ciências da Educação (Filosofia, História, Sociologia, etc.). A influência do debate pedagógico da Educação nos anos 1970 e 1980, sob a orientação das Ciências Humanas e Sociais, construiu um sentimento de crise e, ao mesmo tempo, resistência às chamadas Ciências do Esporte. Há dessa forma, a necessidade da construção de uma teoria pedagógica da EF, entendida como uma prática pedagógica, ou seja, uma nova teoria para a EF, uma vez que quase fora alijada do campo enquanto objeto.

Dessa forma, Bracht (2014) aponta que o campo acadêmico da EF ou da EF/CE, possui como características, hoje:

- a) Construir uma teoria pedagógica da EF, entendida enquanto prática pedagógica;
- b) Construir um campo interdisciplinar a partir das CE;
- c) Construir uma nova ciência, a Ciência da Motricidade Humana.

Outra característica da EF, ocorre por sua crise de identidade, acarretada pela sua não-definição do objeto de estudo. Bracht (2014) classifica pelo menos três expressões-chave ou concepções: a) “atividade física”/ “atividades físico-desportivas e recreativas” – balizadas pelas Ciências Naturais, defende que o papel da EF é o desenvolvimento da aptidão física; b)

“movimento humano” ou “movimento corporal humano” – ancorada na Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento, postula como papel da EF, o desenvolvimento da aprendizagem motora através da psicomotricidade. A educação se daria “pelo” e “do” movimento; e c) “cultura corporal”, “cultura corporal de movimento” ou “cultura de movimento” – considera o “movimentar-se”, como forma de comunicação com o mundo, sendo o movimento uma linguagem. Seu caráter histórico, cultural e simbólico habilita o indivíduo a se situar criticamente no mundo que o rodeia.

A partir dessas três concepções, temos que as duas primeiras apontam o objeto da EF como um elemento natural, universal, não-histórico, neutro, política e ideologicamente, pautado na concepção das Ciências Naturais. Já no caso da terceira, os conceitos de cultura e educação são orgânicos. Do ponto de vista da formação do professor, como essas concepções existem na materialização de políticas como a do PIBID? Como a ausência dessa identidade acarreta consequências para a produção de conhecimento na EF escolar?

Na área da EF, os estudos sobre análise da produção científica, iniciaram somente na década de 1980, impulsionados pelo processo de redemocratização vivenciado pelo país. Decerto, aparecem ainda nessa década, autores como Carmo (1984), Faria e Junior (1980), preocupados em questionar os enfoques quantitativos na pesquisa; as temáticas privilegiadas de cunho biologicista em detrimento daquelas de caráter filosófica/sócio-antropológica; como também questionaram sobre a aplicabilidade e compromisso social das pesquisas (FERNANDES; GALVÃO; SACARD, 2010).

No entanto, foi a partir da década de 1990 que ocorreu o surgimento de estudos com características de análises mais críticas e epistemológicas dessa produção. Silva (1997) explica alguns fatores que contribuíram para o crescimento de estudos que analisaram criticamente questões pertinentes ao conhecimento produzido na área da Educação Física: a) o VII CONBRACE – Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, realizado no ano de 1991 em Uberlândia/MG, sob a temática “Produção e veiculação do conhecimento na Educação Física, Esportes e Lazer no Brasil: análise crítica e perspectivas”; b) o VIII CONBRACE, realizado no ano de 1993 em Belém/PA, sob a temática “Que ciência é essa? Memória e tendências”; c) os artigos publicados pela Revista Motrivivência, que dedicou alguns de seus números, no ano de 1994, à temática pesquisa em Educação Física.

Apesar desses problemas já reclamados por autores desde a década de 1980, observamos que, se as preocupações se diversificaram e se tornaram mais complexas a partir da década de 1990, pressupõe-se que as abordagens metodológicas também acompanharam essas mudanças. De fato, essas mesmas constatações foram relatadas por Silva (1990; 1997), Faria Junior (1992),

Gaya (1994), Carlan (1996), Molina Neto (1998), Bracht (1999) e Sousa (1999). Começam a ganhar força, nesse momento, os estudos chamados “qualitativos”, observam-se indícios de uma crescente opção por referenciais pautados no Materialismo Histórico, como também na fenomenologia. Esse interesse dos autores em adotar outros referenciais foi verificado, sobretudo, no desenvolvimento de teses e dissertações na área, como constatou Silva (1997).

Coutinho (2010) realizou uma investigação acerca da produção de conhecimento da EF no Brasil, entre os anos de 2000-2010, constatando que as principais regiões onde ocorre a maior incidência da produção do conhecimento em EF são a sudeste e sul e que as instituições públicas são as principais responsáveis por esse processo. Com o mesmo objetivo, Fernandes, Galvão e Sacard (2010) fizeram um levantamento da produção científica sobre a EF no Estado de Goiás, nos Programas de Pós-Graduação em Educação das universidades públicas, a partir de pesquisa bibliográfica e documental. Os resultados da pesquisa indicaram um diálogo incipiente entre a EF e a Educação.

Em sua tese, Torres (2003) analisou o conhecimento científico produzido no Programa de Pós-Graduação de Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), entre os anos de 1992 e 2002, constatando que pouco se produziu sobre a EF escolar. Além disso, os resultados indicaram que (1) a prática científica e a prática pedagógica encontram-se divorciadas; (2) a produção científica utiliza, predominantemente, uma metodologia de investigação restrita, evidenciando a dicotomia entre técnicas quantitativas e qualitativas; (3) carece de uma reflexão epistemológica que abarque a complexidade dos problemas que emergem da crítica pedagógica. Estes resultados levam à conclusão de que a produção científica referenciada à EF escolar não possibilita a superação do paradigma tradicional da ciência moderna.

Por fim, observamos no estudo realizado por Lazzaroti Filho, Silva, Nascimento e Mascarenhas (2012), que em oito Revistas Brasileiras ligadas à EF, durante o ano de 2008, constataram que os resultados apontam um campo em pleno desenvolvimento, que produz um *modus operandi* fundado ainda na tônica da dicotomia entre as chamadas ciências duras e as ciências moles, reproduzindo a lógica interna de seus campos de origem, e ainda, indicando teorias com pouco poder de refração e retradução para a EF.

Dessa forma, notamos que, historicamente, a EF escolar se desenvolveu cercada por controvérsias e conflitos. Considerando o PIBID como política educacional voltada para a formação de professores, quais seriam as leituras que as licenciaturas desenvolveram em seus projetos? O que vem sendo produzido, cientificamente, sobre o Programa e quais suas implicações para a produção da EF escolar? São questões que nortearam nosso estudo.

CAPÍTULO 3 – RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesse momento, expusemos a descrição e a análise dos dados coletados da pesquisa. Inicialmente, buscamos responder ao primeiro objetivo específico da pesquisa: a) identificação das universidades públicas da região sudeste que possuem licenciatura em EF e que estejam vinculadas ao PIBID. Realizamos o levantamento a partir dos sites oficiais das IES com o objetivo de selecionar as instituições participantes e coletar os documentos dos subprojetos do PIBID/EF.

Em seguida, procuramos responder ao segundo objetivo específico da pesquisa, a saber: b) análise das propostas dos subprojetos PIBID/EF, considerando suas bases teórico-metodológicas para a formação de professores. Nesse segundo momento, estabelecemos uma relação entre o que afirmam os documentos dos subprojetos, com a literatura referente à formação de professores e aos documentos da CAPES que balizam as diretrizes do PIBID.

Posteriormente, a partir da produção científica do período de 2012 a 2017, nas principais bases de dados (CAPES, Scielo, ENALIC, CONBRACE e Revista Brasileira de Ciências do Esporte), respondemos ao objetivo específico: c) categorizar as produções do PIBID/EF, almejando compreender como o Programa contribuiu para a produção do conhecimento para a formação de professores de EF, relacionando-a com o desenvolvimento teórico e científico da área.

Dessa maneira, buscaremos entrelaçar a produção com os subprojetos analisados, respondendo ao objetivo específico: d) compreender, a partir do desenvolvimento histórico e pedagógico da EF, quais as leituras do PIBID e suas contribuições para a área.

Por fim, retornaremos ao objetivo geral “analisar como o PIBID, enquanto política educacional, para a formação docente se materializou nos cursos de EF de universidades públicas, da região sudeste brasileira, a partir dos subprojetos das instituições e da produção científica da área”, tecendo considerações acerca dos limites/possibilidades do programa diante dos desafios apresentados pela formação docente e a produção do conhecimento referentes ao professor de EF na contemporaneidade.

Como estratégia de análise, confrontaremos os dados da realidade a partir de sua descrição e comparação (movimento tese/antítese) com a literatura que discute os temas suscitados em cada tópico. Consideramos também os documentos da CAPES que regulamentam o PIBID, o lugar da EF nesses documentos, além da especificidade da EF em sua gênese histórica, política e social.

3.1 O PIBID e a EF: o que dizem os documentos?

Com a finalidade de compreender as diretrizes que delimitam as proposições do PIBID enunciadas pela CAPES, analisamos os documentos disponibilizados no portal do Programa¹⁵, além dos editais dos anos de 2007 a 2018, buscando também, indiciar como a formação de professores é concebida pela CAPES, e onde a EF se enquadra nesses documentos. No quadro 4, temos a relação dos documentos analisados:

Quadro 5 – Documentos do PIBID analisados.

| Nº do documento | Natureza/data da publicação | Assunto |
|-----------------|---|---|
| 01 | Portaria nº 72, de 9 de abril de 2010. | Dá nova redação a Portaria que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, no âmbito da CAPES. |
| 02 | Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. | Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. |
| 03 | Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010. | Normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. |
| 04 | Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013. | Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). |
| 05 | Portaria nº 21, de 12 de março de 2012. | Dispõe sobre a prorrogação da vigência dos projetos PIBID, selecionados conforme os editais dos anos de 2009 e 2010. |
| 06 | Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016. | Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. |
| 07 | Portaria nº 120, de 22 de julho de 2016. | Revoga a Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016, publicada no DOU de 15 de abril de 2016, seção 1, págs. 16, que Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. |
| 08 | Portaria CAPES nº 175 de 7 de agosto de 2018. | Altera o Anexo I da Portaria nº 45, de 12 de março de 2018, que regulamenta a concessão de bolsas e o regime de colaboração |

¹⁵ Em levantamento realizado em 2018, os documentos disponibilizados acerca da legislação do PIBID no portal da CAPES são datados a partir de 2010, ainda que o Programa tenha iniciado em 2007.

| | | |
|----|---|---|
| | | no Programa de Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). |
| 09 | Portaria nº 45, de 12 de março de 2018. | Dispõe sobre a concessão de bolsas e o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). |
| 10 | Edital MEC/CAPES/FNDE (2007). | Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência do PIBID. |
| 11 | Edital CAPES/DEB nº 02/2009 – PIBID. | Edital do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. |
| 12 | Edital nº 018/2010/CAPES. | Edital do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. |
| 13 | Edital nº 001/2011/CAPES. | Edital do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. |
| 14 | Edital CAPES nº 011/2012. | Edital do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. |
| 15 | Edital nº 06/2013. | Edital do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. |
| 16 | Edital nº 07/2018. | Edital do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. |

Fonte: Site do PIBID/CAPES.

Analisamos os documentos com o objetivo de compreender como o Programa alterou sua legislação ao longo de oito anos e apresentamos algumas observações pertinentes à formação de professores, e, especificamente, à EF:

- a) **Quanto aos objetivos do PIBID:** os documentos analisados que delimitam os objetivos do Programa são 01, 02, 03, 04 e 05. Os termos-chave encontrados nos documentos foram: 1) incentivar a docência para a Educação Básica; valorizar o magistério; melhorar a formação inicial; inserir o licenciando na realidade da escola pública; possibilidade de novas experiências metodológicas/ interdisciplinares/ superação das questões de ensino-aprendizagem; elevar a escola pública/ professor ao protagonismo de co-formadores (100%); 2) articulação entre teoria e prática (80%); 3) inserção na cultura escolar do magistério; apropriação e reflexão sobre os instrumentos, saberes e peculiaridade do trabalho docente; melhoria da escola pública com foco nas avaliações de larga escala (40%); 4) criação de grupos de pesquisa com foco na produção de conhecimento acerca da Educação Básica (20%);

- b) **Natureza das IES participantes:** Em todos os documentos, o critério para a IES participar do PIBID é apresentar pelo menos um curso de licenciatura regulamentado pelo MEC. Na primeira seleção, em 2007, o Programa poderia ser pleiteado apenas por instituições públicas federais, sendo em 2009, ampliadas para instituições públicas federais, estaduais, municipais e comunitárias sem fins lucrativos. Em 2010, o edital de seleção passa a permitir centros universitários confessionais e filantrópicos. No edital de 2013, as IES privadas passam a ser consideradas pela CAPES sob a norma da concessão de 10.000 bolsas para licenciandos beneficiados pelo ProUni¹⁶. Por fim, no edital nº 7/2018, o critério para as instituições privadas é que possua, pelo menos, um curso de licenciatura participante do ProUni.
- c) **Áreas de interesse dos subprojetos:** nos documentos analisados, verificamos que desde 2007, as áreas prioritárias têm sido as licenciaturas da área de Exatas e Biológicas (Matemática, Química, Física e Biologia), além da Pedagogia. Especificamente, no caso da EF, apenas no Edital de 2013 (documento 15), a disciplina é incluída no grupo das áreas das licenciaturas contempladas, ainda que já existissem subprojetos de EF desde 2009 em funcionamento.
- d) **Número de bolsas oferecidas e orçamento:** o primeiro documento que trata do orçamento do Programa é o Edital 2009 (documento 11), que apresenta o valor global do Programa, no valor de R\$ 224.551.600,00. Já o Edital 2011 (documento 13), expõe o orçamento limite de R\$ 160.000.000,00. Embora o orçamento do PIBID tenha sofrido redução entre os editais 2009 e 2013, o número de bolsas aumentou de 19.000 bolsas em 2012 para 90.000 bolsas em 2013. Esse crescimento exponencial teve decréscimo a partir de 2014, sendo que o Edital 2018 (documento 16), ofereceu 45.000 bolsas, sendo distribuídas em até 350 IES. Os valores das bolsas permanecem inalterados desde 2007.
- e) **Diretrizes para a iniciação à docência:** ao analisarmos os editais, nota-se o movimento do Programa em estabelecer critérios que sedimentem a construção dos projetos institucionais e dos subprojetos. Todavia, apenas no Edital 2018 (documento 16), a CAPES determina, especificamente, as características e os princípios da iniciação à docência. São eles:

¹⁶ O ProUni (Programa Universidade para Todos) é um programa criado pelo Ministério da Educação em 2004 que oferece bolsas de estudo em instituições privadas de ensino superior. As bolsas concedidas - integrais (100%) ou parciais (50%) - são destinadas à estudantes brasileiros de baixa renda e sem diploma de nível superior.

São princípios da iniciação à docência: I. o desenvolvimento de atividades em níveis crescentes de complexidade em direção à autonomia do aluno em formação; II. valorização do trabalho coletivo e interdisciplinar; III. intencionalidade pedagógica clara para o processo de ensino-aprendizagem dos objetos de conhecimento da Base Nacional Comum Curricular; IV. estímulo à inovação, à ética profissional, à criatividade, à inventividade e à interação dos pares; e V. aperfeiçoamento das habilidades de leitura, de escrita e de fala do licenciando.

São características da iniciação à docência: I. estudo do contexto educacional; II. desenvolvimento de ações nos diferentes espaços escolares – como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, espaços recreativos e desportivos, ateliês, secretarias – a partir do diálogo e da articulação dos membros do programa, e destes com a comunidade escolar; III. desenvolvimento de ações em outros espaços formativos além do escolar (ambientes culturais, científicos e tecnológicos, físicos ou virtuais); IV. participação nas atividades de planejamento e no projeto pedagógico da escola bem como participação nas reuniões pedagógicas e órgãos colegiados; V. análise do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos específicos ligado ao subprojeto e também das diretrizes e currículos educacionais da educação básica; VI. leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais e de formação para o estudo de casos didático-pedagógicos; VII. Cotejamento da análise de casos didático-pedagógicos com a prática e a experiência dos professores das escolas de educação básica, em articulação com seus saberes sobre a escola e sobre a mediação didática dos conteúdos; VIII. desenvolvimento, testagem, execução e avaliação de estratégias didático - pedagógicas e instrumentos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos didáticos; IX. sistematização e registro das atividades realizadas no âmbito do subprojeto, com previsão de uma produção individual para cada discente (CAPES, 2018c, p. 7-8).

Ao analisarmos a legislação referente ao PIBID, e também, aos editais de seleção entre os anos de 2007 a 2018, percebemos que o Programa amadureceu do ponto de vista das normas que balizam a seleção das IES, dos atores que participam do programa e das ações pedagógicas propriamente ditas. Do ponto de vista do nosso objeto de estudo, ou seja, das contribuições do Programa para a formação de professores de EF e para a produção científica da área, devemos refletir: a ausência da EF nos editais do PIBID, até o ano de 2013, tem relação com o (não) lugar da disciplina no âmbito da Educação? Os subprojetos da EF apresentados nos primeiros editais, possuíam menor respaldo diante das outras licenciaturas? A diminuição de 50% das bolsas, entre os anos de 2013 e 2018, afetou igualmente as áreas da licenciatura?

Com base nessa última questão, buscamos realizar indícios, a partir dos números apresentados no site da CAPES, sobre a quantidade de subprojetos de EF nos editais 2013 e 2018. Ao apresentarmos os resultados deste levantamento, devemos considerar: a) a representatividade da EF, diante os outros cursos de licenciatura, visto que até 2013 a EF não aparecia nos documentos como uma área prioritária para o Programa; e b) a natureza das instituições que pleitearam nos dois editais a implementação do subprojeto, por conta do recorte desta pesquisa, que é analisar os subprojetos das universidades públicas da região sudeste aprovadas no Edital n° 7/2018. Na figura 1, podemos observar a relação entre o quantitativo dos subprojetos das diferentes áreas do Edital 2013:

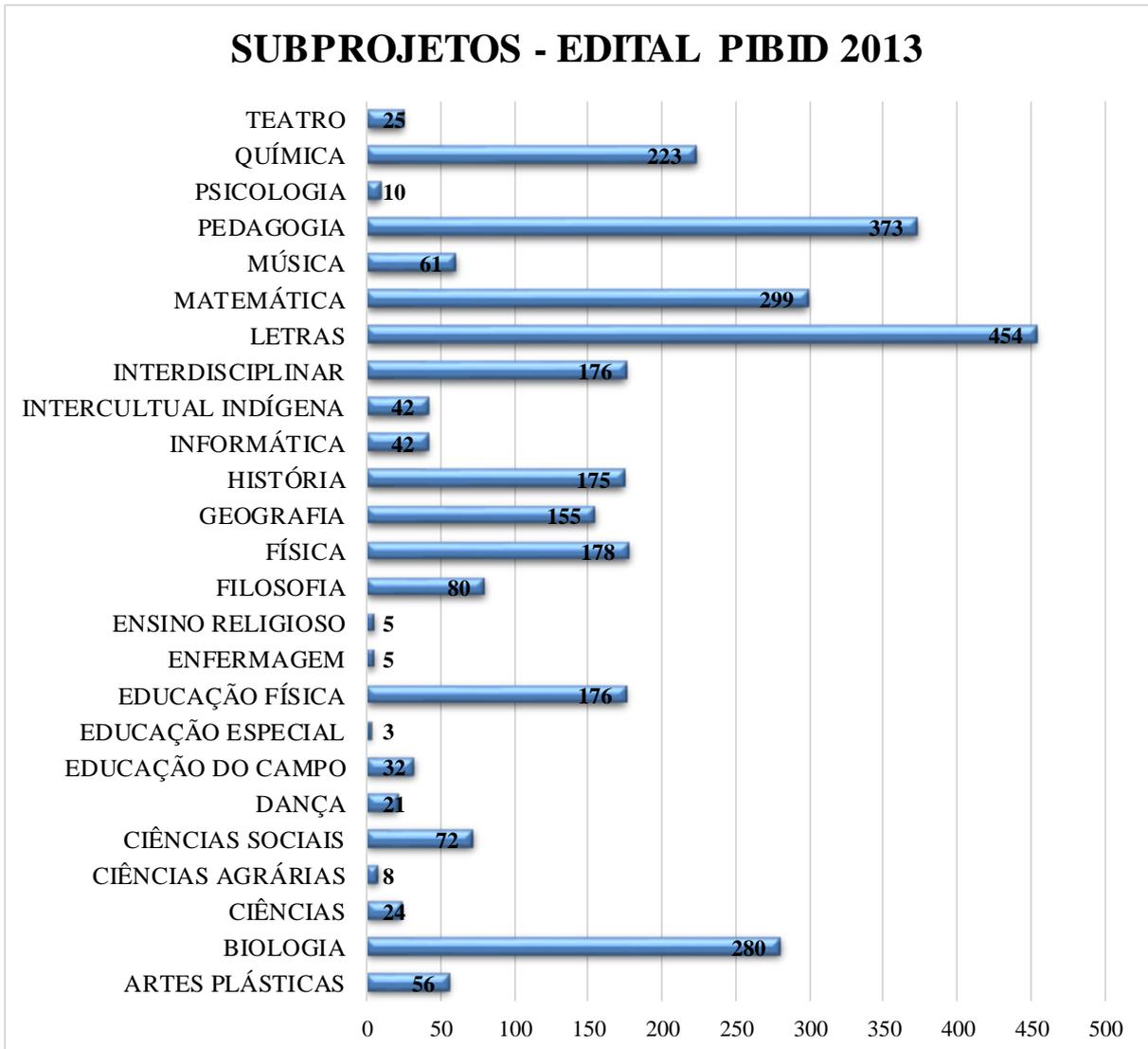


Figura 1 – Total de subprojetos aprovados no Edital PIBID - 2013.
Fonte: Site do PIBID/CAPES.

Ao analisarmos o lugar que a EF ocupa diante das outras licenciaturas, verificamos que a licenciatura ocupa o 7º lugar, empatada com os subprojetos interdisciplinares (176), sendo que a EF também está presente em 31 subprojetos interdisciplinares. Devemos considerar também, que, embora o subprojeto de Letras apresente o maior número, ou seja, 454, existem várias subdivisões referentes às diferentes línguas (alemão, inglês, francês, espanhol e português), que juntas compõem o maior montante no total. Conforme dito anteriormente, o PIBID surgiu com o objetivo de atender, prioritariamente, a formação de professores para o Ensino Médio (Matemática, Física, Biologia e Química), além de professores para o Ensino Fundamental (Pedagogia). Por essa razão, não nos surpreende o fato da Pedagogia (373), Matemática (299), Biologia (280), Química (223) e a Física (178) serem as licenciaturas com maior número de subprojetos depois do curso de Letras.

Considerando que a EF não era tida nos editais como uma das áreas prioritárias, é possível afirmar que as licenciaturas em EF têm pleiteado a participação no PIBID de forma significativa. Conforme apresentado como um dos resultados da minha dissertação de mestrado, assim como afirmado por outros autores, o Programa tem propiciado visibilidade aos cursos de EF, visto que existe uma necessidade pedagógica, em decorrência de seu desenvolvimento histórico voltado para a formação técnica do professor, ocasionando o empobrecimento dos saberes necessários à prática docente (DAOLIO, 1994; BRACHT, 1999; DARIDO, 1999; LIMA, 2016).

Dessa forma, podemos reafirmar nossa escolha do objeto de estudo, devido à relevância que o Programa tomou para a licenciatura em EF desde sua implementação e nos últimos anos. Outro fator que observamos no edital de 2013, foi a natureza das IES que propuseram em seus projetos institucionais, subprojetos de EF, conforme a figura 2:

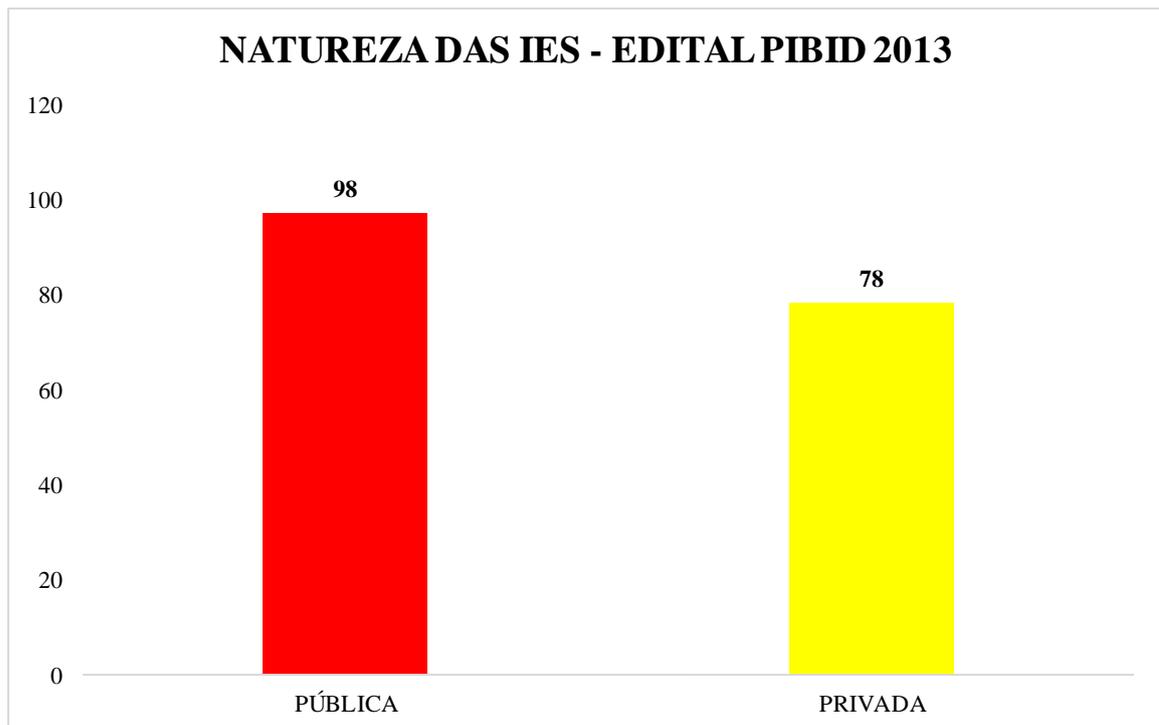


Figura 2 – Natureza das IES que possuem subprojeto EF no Edital PIBID 2013.
Fonte: Site do PIBID/CAPES.

Das 176 instituições que foram contempladas pelo Edital do PIBID/2013, com subprojetos de EF, 98 (56%) das IES são públicas (municipal, estadual ou federal), e 78 (44%) são privadas (com ou sem fins lucrativos). Mediante o que foi dito anteriormente, quando surgiu o PIBID deveria ocorrer apenas em instituições públicas. Portanto, podemos perceber que, entre 2007 e 2013, o Programa praticamente dividiu sua totalidade de bolsas entre as IES públicas e as instituições da iniciativa privada, no caso dos subprojetos de EF. Dessa maneira, podemos

refletir: As instituições particulares, com suas características específicas, buscam o PIBID com o objetivo de valorizar suas licenciaturas em EF, a partir de um Programa do governo federal? Quantas dessas bolsas estão sendo absorvidas por bolsistas do ProUni, e quantas são distribuídas para os outros estudantes? Qual o perfil do licenciando de EF, bolsista do PIBID das IES privadas? Existem diferenças entre os subprojetos de EF propostos entre IES públicas e privadas?

Conforme vimos no Capítulo 1, o objetivo da política pública e sua análise perpassa por considerar não apenas a dinâmica do capital, mas também, os antagônicos e complexos processos sociais que com ele se confrontam (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007). Por essa razão, futuros estudos sobre as aproximações e os distanciamentos entre os subprojetos de EF das IES públicas e privadas seriam necessários para compreendermos as tensões que permitiram a configuração presente no Edital PIBID/2013.

Consideramos também, as esferas das IES beneficiadas com subprojetos de EF do Programa em 2013. Os resultados são observados na figura 3:

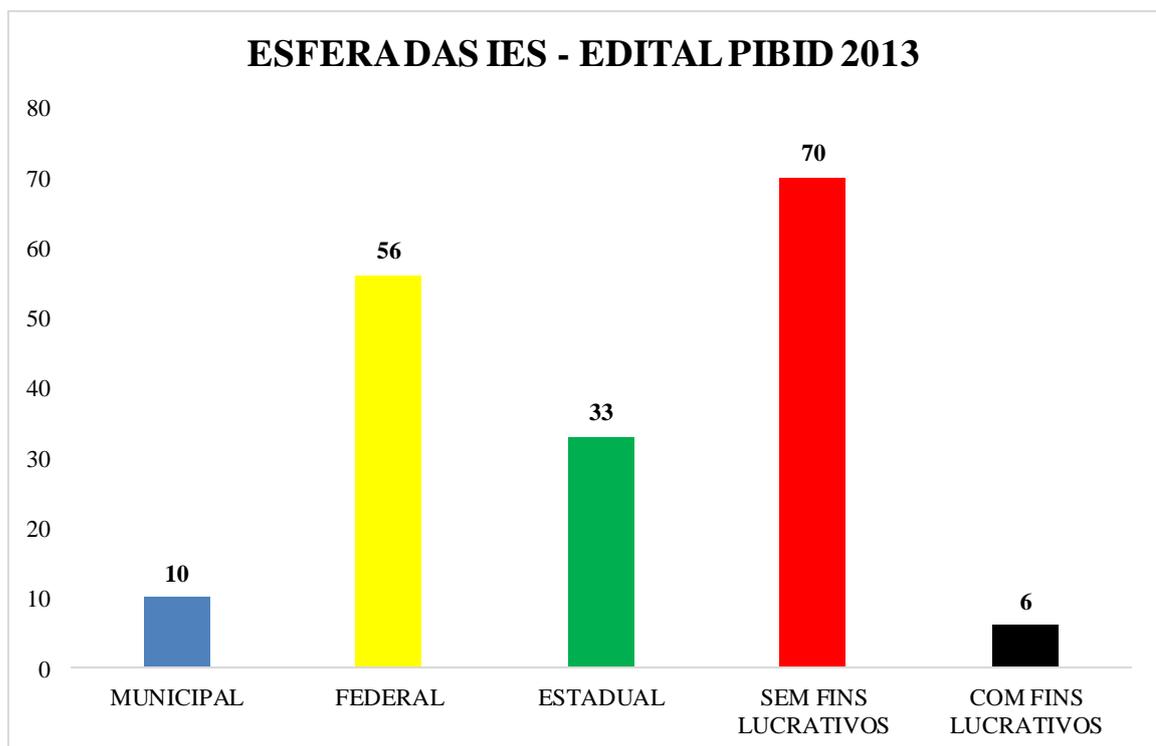


Figura 3 – Esferas das IES que possuem subprojeto EF no Edital 2013.
Fonte: Site do PIBID/CAPES.

Os resultados demonstram que das 97 IES públicas que possuíam subprojetos de EF, 10 (5,7%) são municipais, 56 (32%) são federais e 33 (18,8%) são estaduais. Esses números apontam uma preponderância de instituições federais que participam do PIBID, provavelmente,

pelo fato do Programa em 2007 ter tido como foco esse nível de instituição. Já no caso das IES privadas, 70 (40%) são sem fins lucrativos e as 6 (3,5%) restantes possuem fins lucrativos.

Consideramos analisar os dados referentes ao Edital PIBID/2013, pelo fato de ter sido esse edital que resultou em 2014 o maior crescimento do Programa em número de bolsistas, chegando em 2014, a mais de 90.000 contemplados, entre coordenadores institucionais, de área, supervisores e licenciandos. Entretanto, o Edital nº 7/2018 apresentou como cota máxima, 45.000 bolsas. Questionamos anteriormente, os resultados deste corte no número de bolsas, especificamente, para a EF. Por essa razão, realizamos um comparativo entre a quantidade de subprojetos de EF aprovados em 2013 e 2018, conforme a figura 4:

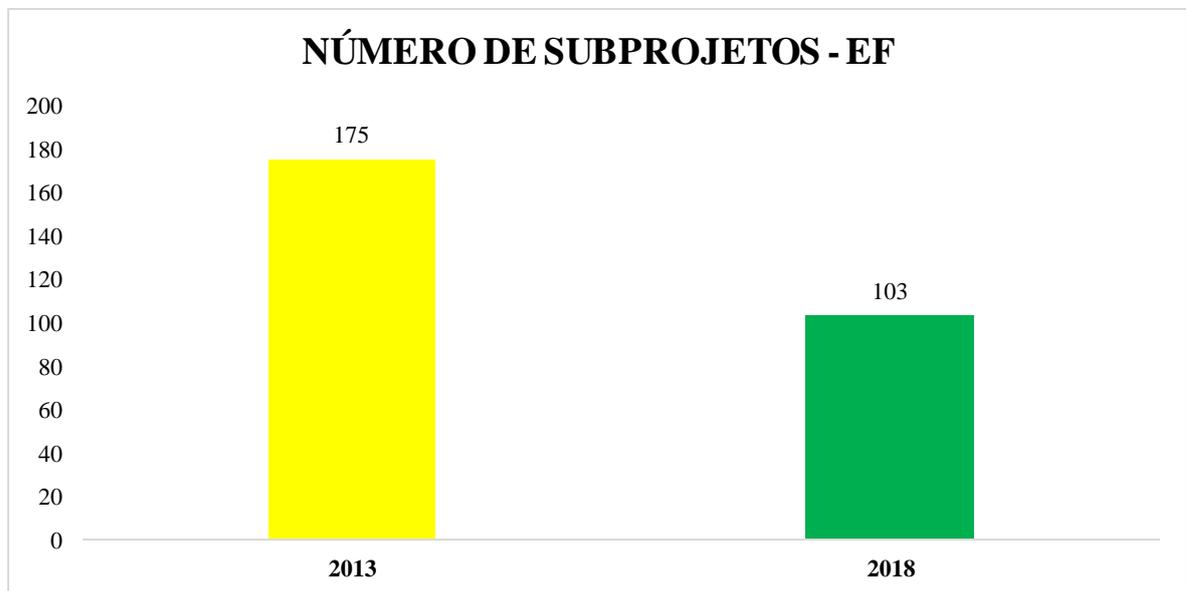


Figura 4 – Comparativo quanto ao número de subprojetos de EF dos Editais 2013 e 2018.
Fonte: Site do PIBID/CAPES.

O comparativo entre o número de subprojetos de EF entre os editais 2013 e 2018, aponta que houve uma redução de 175 subprojetos no primeiro edital para 103 subprojetos em andamento, atualmente. Dessa forma, enquanto o número de bolsas encolheu no total em torno de 50%, os subprojetos de EF foram reduzidos em 42,1%. Embora não tenhamos os dados que comprovem o número efetivo de bolsas eliminadas dos subprojetos de EF, podemos considerar que a média de redução dos subprojetos acompanhou, aproximadamente, o enxugamento do Programa. Assim, não há indícios claros que o fato da EF não ser uma área prioritária do PIBID se converteu em sua diminuição específica diante do encolhimento da política.

Podemos questionar, o porquê da diminuição do Programa, já que vários autores e os próprios relatórios da CAPES assinalam o sucesso do PIBID para a formação de professores (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011; CANAN, 2012; AMBROSETTI et al, 2013; CAPES,

2013; 2014; FELÍCIO, 2014; LIMA, 2014; 2016). Embora as políticas educacionais sejam consideradas como políticas de Estado, a agenda neoliberal procura, através das tensões impostas pelo capital, precarizar a partir de contrarreformas, as tentativas de buscar a formação integral dos sujeitos, desconstruindo o profissionalismo docente e mercantilizando a educação e suas relações (PIMENTA, 2005; SAVIANI, 2007; SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007). Portanto, considerar o PIBID como objeto de estudo, analisando seus limites e possibilidades, pode contribuir para sua legitimação, e criar argumentos que defendam sua continuidade.

Na figura 5, temos a distribuição dos subprojetos de EF do Edital n° 7/2018 por regiões brasileiras:

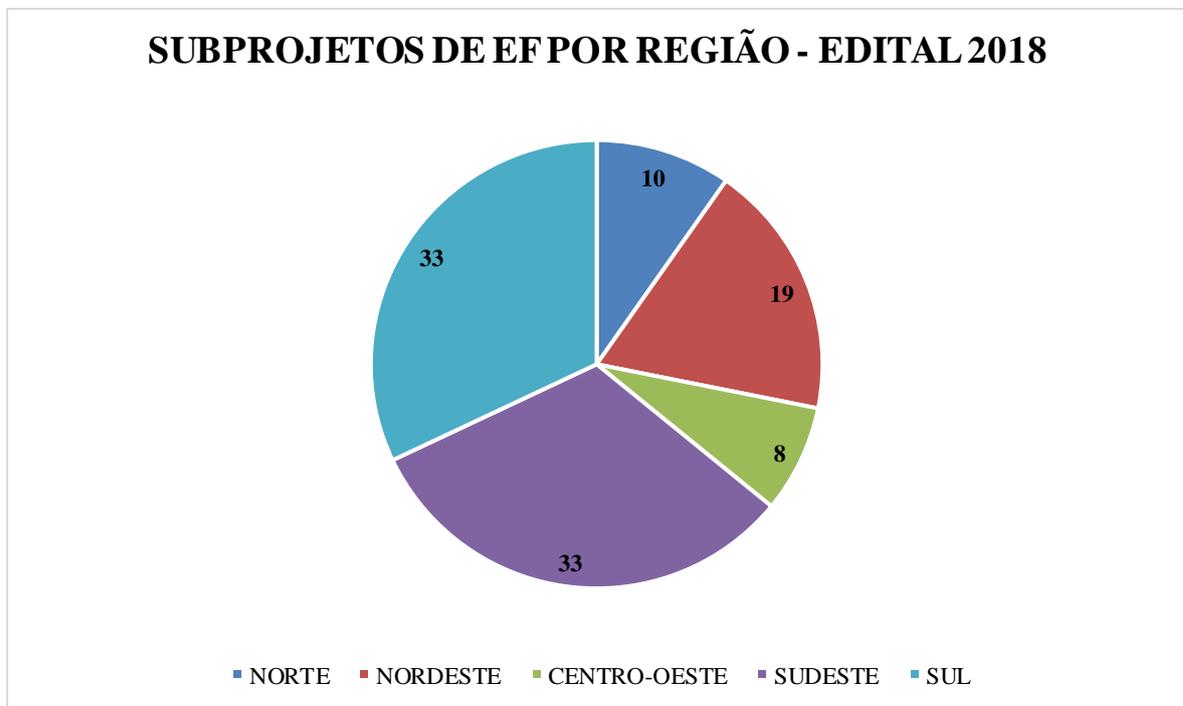


Figura 5 – Número de subprojeto de EF por região - Edital 2018.
Fonte: Site do PIBID/CAPES.

Das 103 IES que possuem subprojeto de EF regulamentadas pelo Edital n° 7/2018, a maior parte se concentra nas regiões Sudeste e Sul do Brasil, com 33 (32%) instituições cada. O restante dos subprojetos está distribuído nas regiões Nordeste, com 19 (18,5%), Norte contabilizando 10 (9,7%) instituições e, por fim, a região Centro-Oeste, com 8 (7,8%). Dessa maneira, reiteramos a justificativa de analisarmos os subprojetos de EF da região Sudeste, devido ao seu relevante número de IES participantes. Outro critério de recorte da nossa pesquisa é a natureza das instituições participantes desta região, conforme a figura 6:

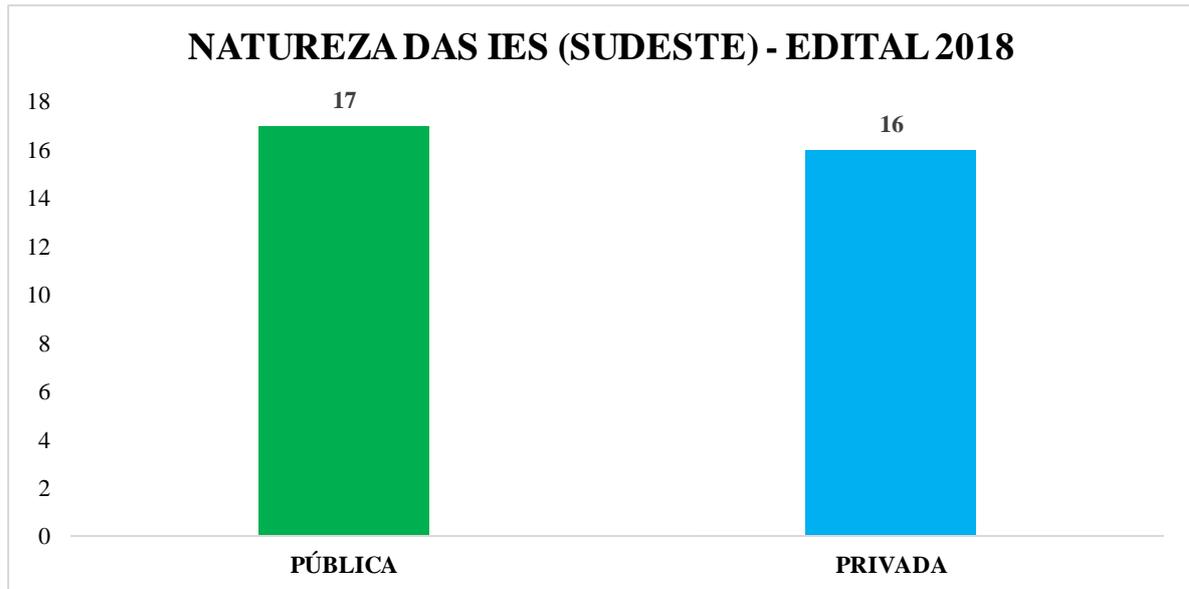


Figura 6 – Natureza das IES da região Sudeste que possuem subprojeto de EF no Edital 2018.
Fonte: Site do PIBID/CAPES.

Com a finalidade de delimitar as instituições que teriam seus subprojetos analisados nesta pesquisa, elegemos como foco as universidades públicas da região Sudeste. Dessa forma, temos que das 33 IES que possuem em seus projetos institucionais subprojetos de EF, 17 (51,5%) são públicas e 16 (48,5%) são instituições privadas, sendo todas universidades. Portanto, embora a diferença seja pequena, as universidades públicas ainda prevalecem, sendo estas instituições nosso grupo de interesse. Na figura 7, temos a distribuição das diferentes esferas das IES da região Sudeste:

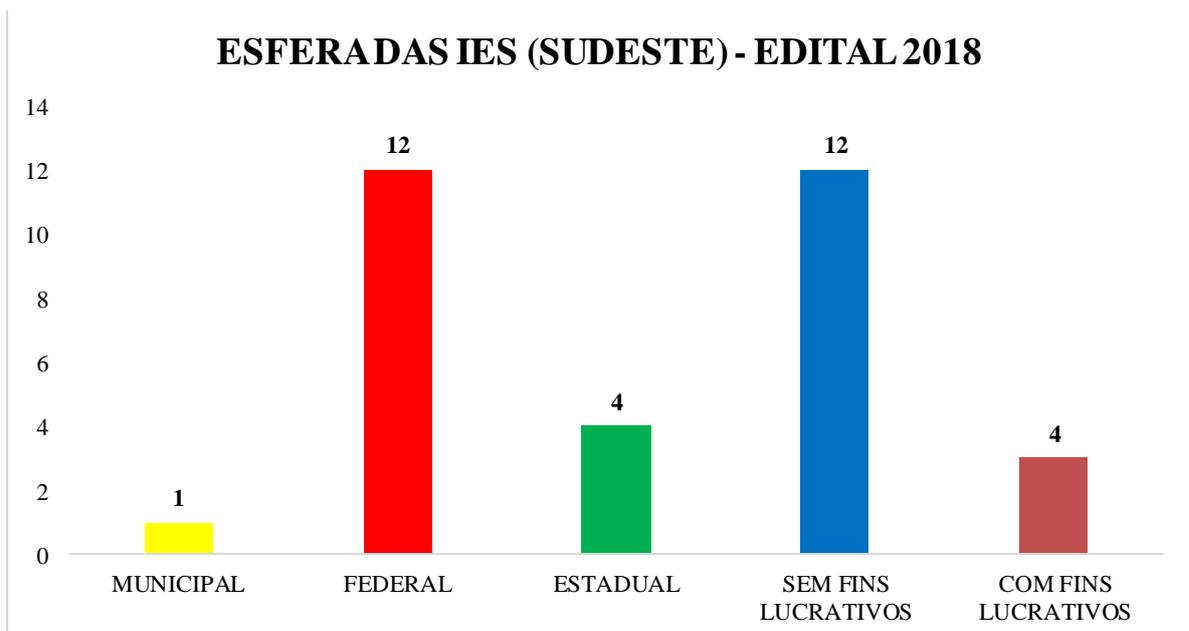


Figura 7 – Esferas das IES da região Sudeste que possuem subprojeto de EF no Edital 2018.
Fonte: Site do PIBID/CAPES.

De acordo com os resultados, as IES públicas se dividem em uma (3%) municipal, 12 (36,4%) federais e 4 (12,1%) estaduais. Já as privadas, 12 (36,4%) instituições sem fins lucrativos e 4 (12,1%) com fins lucrativos. Ao compararmos ao montante nacional do Edital 2013 (figura 3), averiguamos que no caso das instituições públicas, a maior diferença ocorre no percentual entre as universidades estaduais, sendo que, relativamente em 2013, apresenta um número maior em relação a 2018. No caso das instituições privadas aumentou, relativamente, o número de universidades com fins lucrativos em 2018. Ao final da análise dos dados disponíveis no site da CAPES sobre as potenciais universidades que terão seus subprojetos de EF analisados, temos o total de 17 instituições públicas.

Ao finalizarmos a análise da legislação e dos editais disponibilizados no portal da CAPES, percebemos que o PIBID entre os editais 2013 e 2018, vem tomando novas configurações que podem ir além da diminuição do número de bolsas, mas também, em relação à natureza das suas instituições parceiras e às diretrizes específicas para a iniciação à docência. Especificamente sobre a EF, notamos que, desde 2013, suas licenciaturas têm sido citadas como área relevante para os dois últimos editais. Essa visibilidade pode estar acontecendo devido à demanda exigida pelas próprias IES em seus projetos institucionais em editais anteriores.

Considerando a produção científica como um dos objetivos do PIBID, temos apenas na Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016 (documento 06), as estratégias especificadas quanto às ações no item VIII: “articular-se com os programas de formação inicial e continuada de professores da educação básica, de forma a contribuir com a criação ou com o fortalecimento de grupos de pesquisa que potencialize a produção de conhecimento sobre ensinar e aprender na Educação Básica” (CAPES, 2016, p. 3). Dessa forma, a produção científica da EF teria sofrido os efeitos do PIBID? Qual o balanço da construção do conhecimento para EF? Entendemos que embora o Programa tenha delimitado a produção científica apenas em 2016, essa preocupação pode ter emergido dos resultados do próprio PIBID ao longo dos anos anteriores.

Por fim, considerando a “evolução” estrutural do Programa no Edital 2018 ao delimitar os princípios e características da iniciação à docência, serviu-nos como justificativa para adotar o último edital como objeto de análise dos subprojetos da EF. Levando em consideração a especificidade histórica e o desenvolvimento pedagógico da EF escolar, como as licenciaturas compreendem o PIBID para a formação de professores da área? No caso dos projetos interdisciplinares, como se dá o jogo de forças entre as áreas nos projetos? Essas serão questões que balizarão nossas próximas análises a partir dos subprojetos.

3.2 O PIBID e a EF: analisando os subprojetos

Com a finalidade de analisar os subprojetos das licenciaturas em EF das universidades públicas da região sudeste, realizamos o levantamento com o objetivo de identificar as IES que possuíssem licenciatura em EF e que estivessem ligadas ao PIBID. Realizamos, assim, a partir dos sites oficiais das IES com o objetivo de selecionar as instituições participantes e coletar os documentos dos subprojetos do PIBID/EF. Desta busca, encontramos, inicialmente, 32 instituições públicas, de maneira geral. Desse número, chegamos a 17 universidades que atendiam aos critérios de possuírem projetos institucionais do PIBID e subprojetos de EF.

Durante agosto a setembro de 2018, procuramos nos sites institucionais os documentos referentes às propostas dos subprojetos, dentro do Edital nº 7/2018 do PIBID/CAPES. Não obtivemos êxito nesta busca, visto que os documentos não foram disponibilizados. Por essa razão, passamos a entrar em contato diretamente com os coordenadores institucionais e de área, das 17 universidades, por e-mail ou telefone. Desse contato, conseguimos o retorno de 10 IES, sendo que uma delas apresenta mais de um subprojeto de EF. Portanto, trataremos a análise de 11 subprojetos PIBID/EF.

Por questão de sigilo, não identificamos as universidades, utilizando nomes fictícios. Dos quatro Estados da região Sudeste, obtivemos subprojetos das IES do Rio de Janeiro (RJ), São Paulo (SP) e Minas Gerais (MG). Apenas o estado do Espírito Santo (ES) ficou ausente na análise desta pesquisa. Cabe ressaltar, que no Edital nº 7/2018 do PIBID, a cota de 11.739 bolsas da região Sudeste fora dividida da seguinte forma: ES – 728 bolsas; MG – 4.792 bolsas; RJ – 1.840 bolsas; e, por fim, SP – 4.379 bolsas.

Das 10 universidades participantes, duas estão localizadas nos Estados do RJ e SP, respectivamente. Por fim, seis estão distribuídas pelo Estado de MG. A seguir, apresentaremos a localização, o número de graduandos bolsistas participantes e como foram renomeadas as IES que compuseram esta análise:

- **Universidade A** – localizada no interior do Estado de SP, possui 27 bolsistas;
- **Universidade B** – localizada no Triângulo Mineiro, possui 30 bolsistas;
- **Universidade C** – localizada na Zona da Mata mineira, possui 24 bolsistas;
- **Universidade D** – localizada na capital do Estado do RJ, possui 24 bolsistas;
- **Universidade E** – localizada no interior do Estado de SP, possui 07 bolsistas;
- **Universidade F** – localizada no interior do Estado do RJ, possui 64 bolsistas;

- **Universidade G** – localizada no interior do Estado de MG, possui 30 bolsistas;
- **Universidade H** – localizada no interior do Estado de MG, possui 30 bolsistas;
- **Universidade I** – localizada no Vale do Jequitinhonha, possui 60 bolsistas;
- **Universidade J** – possui dois subprojetos do PIBID/EF:
 - J.1** – localizada na Zona da Mata mineira, possui 30 bolsistas;
 - J.2** – localizada na Região Metropolitana de Belo Horizonte, possui 30 bolsistas.

Com o intuito de responder ao segundo objetivo específico da pesquisa: análise das propostas dos subprojetos PIBID/EF, considerando suas bases teórico-metodológicas para a formação de professores. Nossos parâmetros para a análise foram delimitados a partir do Edital nº 7/2018 PIBID/CAPES. Nesse segundo momento, estabelecemos uma relação entre o que dizem os documentos dos subprojetos, com a literatura referente à formação de professores, e aos documentos da CAPES que balizam as diretrizes do PIBID.

Dessa maneira, consideramos:

- a) Os objetivos de cada proposta;
- b) Previsão das atividades e acompanhamento;
- c) Base teórica-metodológica para a EF e a formação docente; e
- d) Estratégias de socialização dos resultados.

De maneira transversal, consideraremos os princípios e as características que o edital propõe para a iniciação à docência. Veremos a seguir, os resultados encontrados a partir de cada subprojeto analisado.

3.2.1 Dos objetivos dos subprojetos PIBID/EF

Nessa primeira parte da análise dos subprojetos, consideraremos os objetivos apresentados pelas propostas. Buscaremos indícios que nos permitam compreender como os coordenadores de área e as licenciaturas em EF articulam as intencionalidades do PIBID com a realidade dos seus cursos, além das tensões e contradições encontradas pela EF no contexto de cada instituição. Dessa forma, devemos retomar o Edital nº 7/2018 PIBID/CAPES, apresentando novamente os objetivos do Programa:

- I. incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; II. contribuir para a valorização do magistério; III. elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação

superior e educação básica; IV. inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; V. incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e VI. contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (CAPES, 2018c, p.1).

A partir do quadro 6, temos a categorização e frequência dos objetivos encontrados nos subprojetos analisados:

Quadro 6 – Categorização e frequência dos objetivos encontrados nos subprojetos PIBID/EF.

| Objetivos apresentados | Frequência | Porcentagem |
|---|-------------------|--------------------|
| Reconhecimento/inserção da/na realidade escolar. | 09 | 81,9% |
| Desenvolvimento de ação e reflexão sobre as experiências pedagógicas. | 08 | 72,8% |
| Legitimação da EF/ licenciatura em EF. | 08 | 72,8% |
| Aprofundamento teórico sobre EF/conteúdos/Educação. | 07 | 63,7% |
| Formação continuada (supervisores). | 07 | 63,7% |
| Articulação/problematização sobre a relação entre teoria e prática. | 06 | 54,6% |
| Produção científica (relatos, artigos, apresentação). | 05 | 45,5% |
| Trabalho coletivo/colaborativo. | 04 | 36,4% |
| Aproximação entre a escola e a universidade. | 04 | 36,4% |
| Melhoria da escola pública. | 04 | 36,4% |
| Desenvolvimento de práticas interdisciplinares. | 04 | 36,4% |
| Elaboração materiais didáticos. | 03 | 27,3% |
| Valorização do magistério. | 02 | 18,2% |
| Reconhecimento da escola como locus de formação. | 02 | 18,2% |
| Preparo do licenciando para a Educação Básica. | 02 | 18,2% |

Fonte: subprojetos das IES participantes, 2018.

Dentre os objetivos citados nos subprojetos analisados, observamos que o “reconhecimento/inserção da/na realidade escolar” é aquele que mais aparece, ou seja, em 81,9% (09) dos documentos; em seguida, com 72,8% (08), aparecem empatados, o “desenvolvimento de ação e reflexão sobre as experiências pedagógicas” e a “legitimação da EF/ licenciatura em EF”; “o aprofundamento teórico sobre EF/conteúdos/Educação” e a

“formação continuada dos professores supervisores” apareceram em 63,7% (07) dos subprojetos; a *“articulação/problematização sobre a relação entre teoria e prática”* foi citada em 54,6% (06) dos documentos; a *“produção científica (relatos, artigos, apresentação)”* é objetivo de 45,5% (05) dos subprojetos analisados; em 36,4% (04) dos documentos aparecem o *“trabalho coletivo/colaborativo”*, a *“aproximação entre a escola e a universidade”*, a *“melhoria da escola pública”* e o *“desenvolvimento de práticas interdisciplinares”*; em seguida, aparece a *“elaboração de materiais didáticos”*, com 27,3% (03); por fim, a *“valorização do magistério”*, o *“reconhecimento da escola como locus de formação”* e o *“preparo do licenciando para a Educação Básica”*, com 18,2% (02), encerram os objetivos encontrados. Procuraremos nesse momento, refletir sobre os principais pontos encontrados.

Considerando o PIBID como uma política que tem como principal diretriz a iniciação à docência de estudantes em estágio inicial em suas licenciaturas, compreendemos que a inserção do estudante no ambiente escolar e as experiências pedagógicas relacionadas ao exercício da profissão docente, ou seja, a aprendizagem da docência, devem constar como os principais objetivos dos subprojetos, conforme o encontrado nos resultados acima. Dessa maneira, iniciativas como o PIBID em inserir os licenciandos na realidade escolar tem acarretado vivências que contribuem para a formação inicial, preparando de maneira menos abstrata os futuros professores a partir de situações concretas.

Assim, conforme apontado por Canan (2012) e Felício (2014), o Programa tem valorizado as licenciaturas, oportunizando um “terceiro espaço” de formação. Temos também, de acordo com o relatório da Fundação Carlos Chagas (2014), que ao considerar as principais motivações de mais de 16.000 bolsistas do PIBID das 05 regiões do país, constatou que a principal justificativa dos licenciandos para o ingresso no Programa era o reconhecimento da realidade escolar. Dessa forma, podemos dizer que a maioria dos subprojetos analisados vão de encontro aos seus objetivos com essa demanda do PIBID.

Todavia, o reconhecimento da realidade escolar deveria estar presente não apenas na experiência do PIBID, e sim, em todo o processo de formação inicial, pois a partir dessa leitura contextualizada da realidade concreta, os licenciandos poderiam se conscientizar sobre os limites e as possibilidades da docência ainda durante o processo formativo (SOUTO; PAIVA, 2013; FELÍCIO, 2014; MAUÉS; CAMARGO, 2014). No entanto, conforme apontado por Pimenta (2005), as universidades e os cursos de licenciatura, ao formularem a grade curricular do processo formativo, não superaram a dificuldade de equilibrar os componentes teóricos e práticos, tornando a formação abstrata.

Por essa razão, Gatti, Barreto e André (2011) salientam que os cursos de licenciatura na atualidade estão em crise, pois o trabalho docente tem se intensificado e se tornado complexo a partir das reformas educacionais da década de 1990 (DUARTE, 2010), e a formação de professores não acompanhou essas mudanças. Nesse sentido, a aprendizagem da docência precisa estar relacionada com o *locus* de atuação profissional dos futuros professores. Programas como o PIBID contribuem para que esse distanciamento entre a escola e a universidade seja minimizado, conforme apontam Canan (2012) e Felício (2014).

Especificamente no caso da EF, o objetivo que chama a atenção está relacionado à sua legitimação, e também, de sua licenciatura. Cabe ressaltar que a EF, historicamente, se desenvolveu na escola com sua legitimidade contestada, conforme afirma Bracht (1997), sem apresentar de maneira bem delimitada o quê ensinar, como ensinar e, por fim, como avaliar (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009). O “não-lugar” da disciplina e do professor de EF confere ao trabalho docente na matéria um desafio de convencimento dos alunos e da comunidade escolar em participar e valorizar as aulas, visto que a matéria não reprova, além de os professores de EF serem valorizados na escola não pelo seu trabalho pedagógico, mas por questões que vão além de sua atuação (DAÓLIO, 1995). Portanto, ao relacionarmos a EF com as outras disciplinas do currículo escolar, devemos ter como critério de leitura da realidade a especificidade que compõe a área de atuação.

No caso da EF escolar, esses dilemas, em relação à formação de professores, têm tomado caminhos ainda mais complexos. Conforme Fraga (2002), a dimensão pedagógica nos cursos de EF tem sido negligenciada historicamente. Por isso, confrontar a realidade da escola e a atuação do professor, ainda durante a graduação, se configura favorável e significativa para os licenciandos. Na busca em compreender os caminhos da docência no caso da EF, Bartholo, Soares e Salgado (2011) apontam os dilemas que permeiam a existência da disciplina no currículo escolar: a ausência de identidade (ainda hoje não está claro no imaginário social a função da EF escolar); a falta de especificidade, pois a própria legislação permite que profissionais formados em outras áreas ministrem as aulas de EF e o impasse sobre o que constitui o conteúdo da EF escolar.

Consequentemente, em consonância com a necessidade de legitimação da EF e do fortalecimento de sua licenciatura, o aprofundamento teórico sobre a EF, seus conteúdos e a Educação aparecem como foco da maioria dos subprojetos analisados. Ainda que as pedagogias críticas da EF, busquem legitimar a disciplina como a responsável em tratar a especificidade de uma linguagem corporal que precisa ser aprendida pelos alunos na escola, a cultura bacharelesca e a ênfase nos componentes técnico-biológicos e no esporte ainda têm

determinado o currículo de um curso esvaziado pedagogicamente pautado na lógica do fazer. Dessa forma, cabe-nos perguntar se essa questão da ausência de legitimidade também aparece em subprojetos de outras áreas do conhecimento, ou se é uma questão específica da EF.

Outra questão que permeia os objetivos do PIBID, e também, no caso dos subprojetos analisados é a tentativa de diminuir a dicotomia entre a teoria e a prática, problema que, historicamente, tem prejudicado a formação de professores e sua atuação profissional (SCHÖN, 1995; PIMENTA, 2005). Essa questão tem sido debatida por diferentes autores, como Pérez-Gómez (1995). O autor afirma que os cursos de formação de professores têm se caracterizado a partir do viés técnico-especialista em detrimento da formação de profissionais reflexivos.

A prática do professor formador reflete sobre qual pressuposto esse professor acredita e se ancora em relação ao ensino, à organização da disciplina etc. Portanto, conforme salienta Saviani (2009), desde a origem dos cursos de formação no Brasil, suas diretrizes têm sido pautadas nos saberes culturais cognitivos em detrimento dos conteúdos pedagógicos didáticos. Isso porque, conforme aponta Gauthier (2006), a docência – e inclusive no Ensino Superior – configura-se como uma profissão de identidade vacilante.

Os outros objetivos, delimitados pelos subprojetos analisados, confirmam também os fatores evidenciados pelos licenciandos consultados pela pesquisa, em nível nacional, da Fundação Carlos Chagas (2014), na qual o relatório apontou os seguintes itens: proporciona contato direto dos bolsistas, já no início de seu curso, com a escola pública, seu contexto, seu cotidiano, seus alunos; permite a aproximação mais consistente entre teoria e prática; estimula a iniciativa e a criatividade, incentivando os licenciandos a buscar soluções, planejamento e desenvolvimento das atividades de ensino e a construção de diferentes materiais didáticos e pedagógicos; estimula o espírito investigativo; contribui para a valorização da docência por parte dos estudantes; favorece um diálogo mais efetivo entre a IES e a escolas públicas de Educação Básica, renovando práticas e reflexões teóricas; estimula e favorece o trabalho coletivo e/ou a interdisciplinaridade; fortalece e valoriza o magistério e o trabalho do professor na escola; contribui para a formação continuada do professor supervisor (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014).

Felício (2014) afirma que o PIBID, ao propor a articulação entre universidade e escola a partir de uma relação mais igualitária, evidencia algumas fragilidades das licenciaturas, sobretudo aquelas que dizem respeito à rigidez dos desenhos curriculares que continuam afirmando um modelo de formação marcado pela polaridade teoria/prática. Essa dicotomia atinge diretamente a atuação profissional do futuro professor, já nos seus primeiros anos de carreira, conforme Belem et al. (2011), que analisou os primeiros anos de profissão com os

egressos do curso de EF da Universidade Estadual de Maringá. No estudo, 71,3% dos egressos se sentiam seguros para atuar sozinhos após concluir o curso de graduação, 13,7% afirmaram se sentirem seguros para atuar sobre supervisão de um profissional com maior qualificação e experiência e 14,4% se sentiam inseguros para atuar no mercado de trabalho.

O distanciamento entre universidade/escola (teoria/prática) corresponde ao que Gentili (1995) e Antunes (2008) chamam de efeitos da reestruturação do sistema produtivo. Ou seja, por fatores ligados à formação ou ainda à instabilidade do mercado de trabalho; os indivíduos saem da graduação com a sensação de que o conhecimento visto durante toda a trajetória acadêmica tenha sido obsoleto. Dessa maneira, cabe ao indivíduo se atualizar para ingressar no mercado, ou ainda, ser responsabilizado caso não consiga. Retomamos, assim, a ideia de Saviani (2007) sobre a pedagogia das competências: mais relevante do que aprender os conteúdos, os indivíduos devem aprender a aprender por conta própria. Essa visão de formação, além de exacerbar a competitividade, amplia o individualismo e reforça a polivalência necessitada pelo sistema produtivo, alienando o trabalhador do conhecimento que fundamenta seu ofício.

Por fim, outros dois objetivos enunciados pelos subprojetos analisados que merecem uma breve reflexão estão relacionados aos novos contornos que o PIBID adotou a partir dos editais 2013 e 2018: a produção científica no Programa como ferramenta de retroalimentação e fortalecimento das licenciaturas e a interdisciplinaridade como uma das características da iniciação à docência. Esses dois itens aparecem em 05 e 04 subprojetos, respectivamente. No caso da produção científica, veremos adiante como afetou a pesquisa para a formação de professores em EF. Já a interdisciplinaridade será discutida também no item sobre os referenciais teórico-metodológicos da EF. Todavia, procuraremos estabelecer as possíveis tensões e contradições destes dos objetivos do Programa com a especificidade da história de constituição da EF enquanto disciplina do currículo escolar.

A seguir no quadro 8, buscamos relacionar os objetivos presentes no Edital nº 7/2018 aos encontrados nos 11 subprojetos analisados:

Quadro 7 – Relação entre os objetivos do Edital PIBID/CAPES nº 7/2018 e os subprojetos analisados.

| Objetivos do Edital nº 7/2018 PIBID/CAPES | Objetivos encontrados nos subprojetos |
|--|---|
| I. incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; | • Preparo do licenciando para a Educação Básica. |
| II. contribuir para a valorização do magistério; | • Desenvolvimento de ação e reflexão sobre as experiências pedagógicas. |

| | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Valorização do magistério. • Legitimação da EF/ licenciatura em EF. |
| III. elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; | <ul style="list-style-type: none"> • Trabalho coletivo/colaborativo. • Aproximação entre a escola e a universidade. • Reconhecimento da escola como locus de formação. |
| IV. inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; | <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento/inserção da/na realidade escolar. • Aprofundamento teórico sobre EF/conteúdos/Educação. • Desenvolvimento de práticas interdisciplinaridades. • Elaboração materiais didáticos. |
| V. incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e | <ul style="list-style-type: none"> • Formação continuada (supervisores). • Melhoria da escola pública. |
| VI. contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura | <ul style="list-style-type: none"> • Articulação/problematização sobre a relação entre teoria e prática. • Produção científica (relatos, artigos, apresentação). |

Fonte: Site da CAPES, 2018c; subprojetos das IES participantes, 2018.

Dessa maneira, podemos considerar que no caso dos subprojetos PIBID/EF analisados, os objetivos apresentados se enquadram com a proposta do edital vigente. Procuraremos a seguir relacionar os objetivos enunciados com as atividades previstas pelos documentos analisados.

3.2.2 Das atividades previstas e acompanhamento

Apresentaremos na figura 8, a frequência que as atividades previstas e estratégias de acompanhamento apareceram entre os 11 subprojetos PIBID/EF participantes. Cada item foi pontuado apenas uma vez, por documento analisado. Dessa forma, temos:

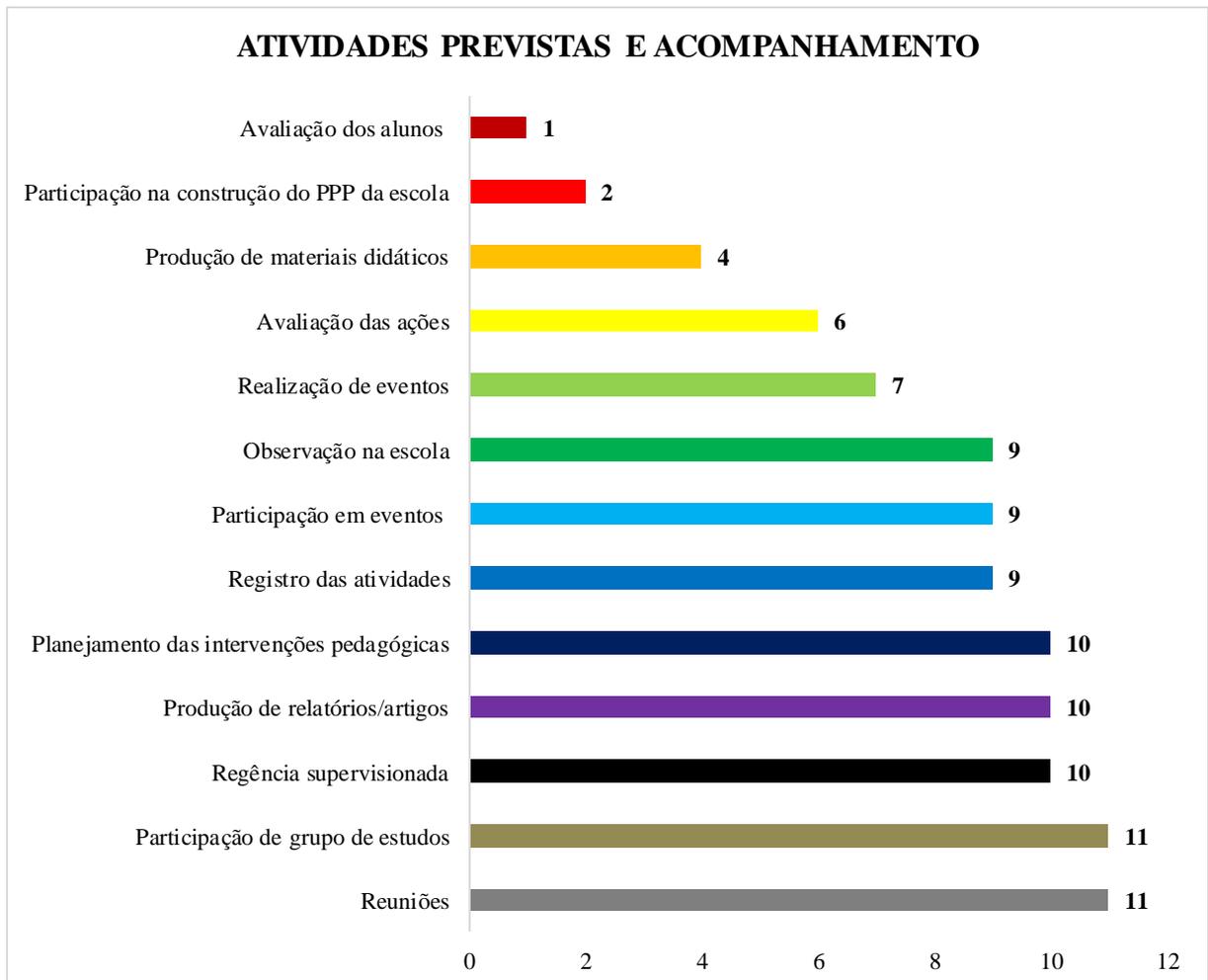


Figura 8 – Frequência das atividades previstas e acompanhamento.
Fonte: subprojetos das IES participantes, 2018.

Dentre os subprojetos analisados, as reuniões e a participação de grupos de estudos foram as atividades descritas em todos os documentos. As reuniões apresentam periodicidade e objetivos diferentes, sendo na maior parte semanais ou quinzenais, com a presença de toda a equipe (coordenadores de área, supervisores e licenciandos), buscando definir o planejamento, avaliar as ações do projeto e estudar os referenciais bibliográficos relacionados à docência em EF. Os grupos de estudos apresentam como principal finalidade a instrumentalização dos

bolsistas para lidarem com as questões da prática pedagógica e o fortalecimento da licenciatura em EF.

O planejamento das intervenções pedagógicas é alimentado pela discussão teórica e ampliação do arcabouço bibliográfico por parte dos bolsistas e supervisores. A experiência do trato com os diferentes conteúdos da EF, apontados pelos entrevistados corresponde à mudança de concepção sobre a profissão docente. Ou seja, preconiza-se que os licenciandos se afastem de um senso comum que reduz a docência à transmissão do conteúdo tradicionalmente trabalhado na EF – no caso, o esporte – e, ao mesmo tempo, aproximam-se de uma compreensão mais epistemológica da docência e de seu papel como ator social, oportunizando uma aprendizagem contextualizada (FELÍCIO, 2014).

Da mesma forma, essa relação corrobora as defesas assumidas por Nóvoa (2009), quando o autor indica a necessidade de a formação inicial de professores também ser construída dentro da profissão, uma vez que é na escola e com os outros professores que se aprende a profissão e a cultura profissional. Segundo Gatti et al. (2014), o trabalho do professor está cada vez mais complexo e exige responsabilidades cada vez maiores, seja no que se refere às atividades pedagógicas, propriamente ditas, seja em razão de questões que extrapolam a mediação com o conhecimento, como a falta de respeito dos alunos e, no caso da EF, especificamente, a falta de valorização da disciplina em relação às outras áreas de conhecimento escolar (BRACHT, 1997).

Portanto, o fato do PIBID preparar o licenciando em EF para a atuação dentro da escola, contribui para diminuir o desconhecimento das condições e complicações que a docência envolve. Santos e Hallal (2001) afirmam que os acadêmicos que entram nos cursos de EF conhecem muito pouco sobre a realidade da profissão. Assim sendo, a docência, na atualidade, é uma carreira caracterizada por uma responsabilização aliada à deterioração, à desvalorização social que o magistério tem enfrentado nas últimas décadas, além das péssimas condições de trabalho e baixa remuneração (LAPO; BUENO, 2003; SOUTO; PAIVA, 2013; MAUÉS; CAMARGO, 2014).

Nesse sentido, considerando o processo ensino-aprendizagem como uma ação intencional (COLETIVO DE AUTORES, 1992), o planejamento e sistematização de conteúdos ganha escopo em iniciativas como o PIBID. Conforme mencionado, a cultura dos cursos de graduação em EF ainda está ancorada numa formação direcionada ao ensino dos esportes de maneira técnica, herança do período militar. Por isso, outros conteúdos da cultura corporal não são oferecidos na graduação e o PIBID é uma oportunidade de aprender inclusive sobre essas

temáticas ao pesquisar sobre os conteúdos e sistematizar as aulas, testando metodologias de ensino, além da compreensão do planejamento como algo inerente à prática docente.

Dessa maneira, 09 dos 11 subprojetos apresentam como sequência pedagógica, a observação, o planejamento, a regência supervisionada e o registro das atividades como etapas que respeitam, em seu nível de complexidade, os princípios e as características da iniciação à docência preconizados no Edital nº 7/2018 do PIBID/CAPES. Desses registros são gerados relatórios avaliativos e a produção de artigos em formato de relatos de experiência ou de portfólios. Assim, os subprojetos criam estratégias de retroalimentação para as questões práticas a partir da teoria estudada e dos elementos tensionadores de suas realidades específicas.

A realização de eventos na escola objetiva legitimar os subprojetos dentro da comunidade escolar de acordo com os documentos. Apenas dois subprojetos propuseram a participação dos licenciandos na reconstrução dos Projetos Político-Pedagógico das escolas e um subprojeto tem como intenção avaliar o nível de aprendizagem em EF dos alunos. A produção de materiais didáticos também é prevista em quatro subprojetos. E, por fim, a participação em eventos científicos e seminários de iniciação à docência aparece em 09 das 11 propostas.

Relacionaremos no quadro 8, os objetivos enunciados com as atividades propostas nos subprojetos:

Quadro 8 – Relação entre objetivos apresentados e atividades propostas.

| Objetivos apresentados | Atividades propostas |
|---|---|
| Reconhecimento/inserção da/na realidade escolar. | <ul style="list-style-type: none"> • Participação na construção do PPP da escola. • Observação na escola. • Realização de eventos. |
| Desenvolvimento de ação e reflexão sobre as experiências pedagógicas. | <ul style="list-style-type: none"> • Participação de grupo de estudos. • Reuniões. • Observação na escola. • Regência supervisionada. • Registro das atividades. • Avaliação das ações. • Planejamento das intervenções pedagógicas. |

| | |
|---|--|
| Legitimação da EF/ licenciatura em EF. | <ul style="list-style-type: none"> • Participação na construção do PPP da escola. • Planejamento das intervenções pedagógicas. • Participação de grupo de estudos • Realização de eventos. |
| Aprofundamento teórico sobre EF/conteúdos/Educação. | <ul style="list-style-type: none"> • Participação de grupo de estudos. • Reuniões. |
| Formação continuada (supervisores). | <ul style="list-style-type: none"> • Reuniões • Participação de grupo de estudos • Produção de materiais didáticos |
| Articulação/problematização sobre a relação entre teoria e prática. | <ul style="list-style-type: none"> • Participação de grupo de estudos. • Planejamento das intervenções pedagógicas. • Regência supervisionada. |
| Produção científica (relatos, artigos, apresentação). | <ul style="list-style-type: none"> • Produção de relatórios/artigos • Registro das atividades |
| Trabalho coletivo/colaborativo. | <ul style="list-style-type: none"> • Reuniões • Planejamento das intervenções pedagógicas • Regência supervisionada |
| Aproximação entre a escola e a universidade | <ul style="list-style-type: none"> • Planejamento das intervenções pedagógicas. • Produção de materiais didáticos |
| Melhoria da escola pública. | <ul style="list-style-type: none"> • Avaliação das ações • Avaliação dos alunos |
| Desenvolvimento de práticas interdisciplinares. | <ul style="list-style-type: none"> • Planejamento das intervenções pedagógicas. • Reuniões. • Participação de grupo de estudos. |
| Elaboração de materiais didáticos. | <ul style="list-style-type: none"> • Produção de materiais didáticos |

| | |
|--|--|
| Valorização do magistério. | <ul style="list-style-type: none"> • Produção de relatórios/artigos. • Planejamento das intervenções pedagógicas. • Regência supervisionada. |
| Reconhecimento da escola como locus de formação. | <ul style="list-style-type: none"> • Participação em eventos. • Observação na escola. |
| Preparo do licenciando para a Educação Básica. | <ul style="list-style-type: none"> • Participação de grupo de estudos. • Reuniões. • Participação em eventos. • Observação na escola. • Regência supervisionada. • Registro das atividades. • Avaliação das ações. • Planejamento das intervenções pedagógicas. • Observação na escola. |

Fonte: subprojetos das IES participantes, 2018.

O quadro 8 representa uma síntese de como os subprojetos analisados se relacionam entre seus objetivos e as atividades previstas. Todavia, essa dinâmica não se trata de um processo mecânico, sem intencionalidades, ou mesmo neutro. Por essa razão, cabe-nos analisar, especificamente, no próximo item, como a EF aparece dentro do escopo dos projetos.

3.2.3 Da base teórico-metodológica para a EF e a formação docente

Analisaremos neste momento, a base teórico-metodológica dentro dos subprojetos do PIBID/EF das IES participantes, buscando compreender qual a tendência pedagógica da EF que permeia os documentos e a concepção de formação docente. Para tanto, faremos um resumo geral de cada subprojeto, visando a inferir os fatores supracitados. Utilizaremos para a discussão da análise o referencial teórico delimitado no Capítulo 2.

- a) **Subprojeto da Universidade A** – “Diversidade Cultural e Inclusão”. O documento começa com uma contextualização das políticas voltadas para os movimentos sociais a partir dos anos 1960. Trata de questões como a inclusão, a diversidade cultural, o Estatuto da Criança e do Adolescente, o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena como temas contemporâneos para a Educação. No bojo da discussão dessas demandas, o subprojeto defende que a formação de professores ainda não está adequada para preparar seus licenciandos para lidar com essas questões. Caracteriza a escola como multicultural e, por essa razão, os grupos lutam pelo reconhecimento de suas representações e práticas sociais, que constituem sua identidade social. A proposta apresenta como conteúdo da EF as danças, as lutas, os jogos e seus artefatos. O subprojeto não apresenta a caracterização das escolas que receberão suas ações, e não explicita seu referencial teórico com a citação de autores. Seu principal objetivo é desenvolver experiências pedagógicas concretas alinhadas aos pressupostos do direito à Educação e às diferenças. Adota como referencial teórico-metodológico o multiculturalismo¹⁷ e como estratégia para a formação de professores, o trabalho colaborativo, pretendendo ainda realizar,

Análise e avaliação de programas oficiais e outras teorias pedagógicas da EF a fim de **fornecer elementos teóricos para a promoção de ações didáticas** que permitam a tematização das práticas pedagógicas alinhadas a este subprojeto (SUBPROJETO PIBID/EF UNIVERSIDADE A, 2018).

Dessa forma, podemos perceber como estratégia para a formação de professores, a ressignificação de espaços como o PIBID para a fomentação de debates que busquem preparar o licenciando, teoricamente, para a prática profissional. Evidencia, assim, o empobrecimento teórico-pedagógico que aflige às licenciaturas, e que no caso específico da EF, ocorre desde seu desenvolvimento histórico e é apontado por vários autores (BRACHT, 1997; 1999; DARIDO, 1999; 2003; SAVIANI, 2007; MINAS GERAIS, 2007; GONZÁLEZ; FENSTEISEIFER, 2009).

- b) **Subprojeto da Universidade B** – “A legitimação da EF”. O documento não apresenta uma contextualização e enuncia diretamente seus objetivos. Todavia, de

¹⁷ Os estudos multiculturais propostos nas últimas décadas vêm buscar o entendimento de determinadas identidades atribuídas aos currículos. Trata-se de uma tendência progressista ancorada nas chamadas pedagogias pós-críticas. Com base nas categorias de cultura, ideologia e poder, pesquisas advindas de campos diversos de estudo como os Estudos Culturais, a Nova Sociologia da Educação e a Escola de Frankfurt redimensionaram os olhares sobre o currículo. Sob a influência de conceitos como etnia, raça e gênero agregados às ideias de classe social, essa abordagem metodológica tem alcançado a EF (NEIRA, 2006).

seus 12 objetivos listados, 07 tratam, especificamente, de elementos que buscam valorizar e legitimar a EF dentro da escola e na comunidade escolar. Entretanto, não deixa claro qual a tendência pedagógica que permeia o projeto, porém menciona uma abordagem progressista para a prática pedagógica em EF. Apresenta como conteúdo, práticas corporais como “dança, ginástica, lutas e outras”. Aponta como principal desafio para o ensino de EF a resistência dos alunos aos conteúdos não-esportivos. Não sinaliza a caracterização das escolas que participarão das intervenções, e também, não cita autores para compor seu subprojeto. Apresenta como estratégia de legitimação do componente na escola a realização de eventos junto à comunidade escolar.

O levantamento de material e/ou bibliografia específica para a inclusão de novas práticas corporais (dança, ginástica, lutas, outras) como temas de ensino nas aulas de EF, **considerando as dificuldades identificadas pelas professoras para trabalharem com tais temas** (SUBPROJETO PIBID/EF UNIVERSIDADE B, 2018).

Os fatores apontados como problemáticos para a atuação dos professores de EF correspondem ao quadro de dupla desvalorização: além da carreira docente enfrentar uma série de dificuldades, de maneira geral, no caso da EF escolar, os profissionais ainda convivem com a desvalorização em relação à disciplina e a sua presença contestada no currículo escolar. A falta de interesse e desrespeito por parte dos alunos também se apresenta com um fator que dificulta a prática da docência em EF. Darido et al. (2006) entendem que os casos de indisciplina não são – ou pelo menos não deveriam ser – responsabilidade exclusiva do professor. O comportamento do aluno na sala de aula deve ser uma incumbência do grupo social a que o aluno pertence, da sua família e de todas as instâncias em que convive.

González e Fensteiseifer (2009) assinalaram que o “não-lugar” da EF no currículo escolar provoca, no imaginário social, um sentimento de descrença com relação à disciplina na comunidade escolar, e inclusive, ao professor de EF, que precisa, muitas vezes, convencer à direção, aos outros professores e aos alunos sobre a importância de suas aulas, dos conteúdos que ministra e de sua atuação na escola. Nesse sentido, Bartholo, Soares e Salgado (2011), a partir de sua pesquisa, corroboram as indagações apresentadas até aqui, quando afirmam que a principal dificuldade na atuação profissional do professor de EF é a ausência de identidade da área, além da falta de especificidade e das disputas que ocorrem dentro da escola em relação aos espaços e ao próprio conhecimento.

No caso específico da EF, temos ainda a ampliação da influência das condições de trabalho para a atuação do professorado, pois a disponibilidade de diferentes materiais, além do

fato de as aulas serem realizadas – na maioria dos casos – fora da sala de aula, expõe os professores a fatores climáticos como o sol, o vento ou a chuva. Arelado a essas questões, temos ainda o processo histórico de desvalorização da EF no contexto escolar. Segundo Folle et al. (2009), essa desvalorização torna a permanência na escola algo complicado para muitos professores. A ausência de legitimidade da EF no currículo escolar traz um *status* inferior às outras áreas de conhecimento, acarretando as desistências de muitos docentes.

Por essa razão, o PIBID assume também um espaço de resistência e busca pela legitimação da disciplina. No caso do subprojeto da Universidade B, acaba se tornando seu principal objetivo de diretriz: atingir os escolares acerca da importância da EF escolar. Essa vivência antecipa as dificuldades que os futuros professores, possivelmente, encontrarão em sua vida profissional, tornando-se um ambiente profícuo, a partir do trabalho coletivo, para o enfrentamento das tensões engendradas no processo ensino-aprendizagem e na docência em EF.

- c) **Subprojeto da Universidade C – “Formação em Contexto”.** O subprojeto retoma os resultados do projeto do Edital 61/2013 e aponta os resultados exitosos durante os quatro anos anteriores. Apresenta a preocupação da licenciatura em EF em formar professores para a educação básica com qualidade, elencando os objetivos do edital anterior. Caracteriza como processo de formação docente, a partir da “Formação em Contexto”, preconizada por Oliveira-Formosinho e Kishimoto (2002)¹⁸. Defende a EF como componente curricular que deva ser tratado como linguagem conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹⁹, e aponta como referencial teórico-metodológico, o multiculturalismo, dentro das contribuições de Mattos e Neira (2001). A justificativa apontada pelo projeto para sua implementação é a

¹⁸ Fruto da colaboração científica entre educadores que atuam no Brasil e em Portugal, esta obra apresenta o resultado de projetos desenvolvidos em conjunto entre a Universidade do Minho e a Associação Criança (de Braga), e a Universidade de São Paulo. O livro discute os contextos integrados como alternativa para a formação de professores de educação infantil. O foco deste trabalho é a integração entre instituições, pessoas e atividades, objetivando o desenvolvimento pleno do ser humano. Disponível em: <http://www.cengage.com.br/ls/formacao-em-contextouma-estrategia-de-integracao/>. Acesso em: 12 nov. 2018.

¹⁹ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 nov. 2018.

importância da colaboração entre a IES e as escolas públicas, valorizando, assim, o magistério e a conscientização dos futuros docentes sobre sua responsabilidade social com relação à escola pública. Sobre a Formação em Contexto, o documento aponta que:

A formação em contexto concentra-se na perspectiva de formação continuada, especializada como resposta aos problemas práticos que a profissão encontra nos contextos do seu exercício. **Este tipo de formação é centrada na escola, não é individualizada, com foco na prática reflexiva e processos contínuos.** Considera e respeita os saberes dos profissionais, tem como foco o cotidiano escolar e possibilita a transformação da cultura organizacional e por isso tem obtido resultados inovadores, com qualidade e duradouros (SUBPROJETO PIBID/EF UNIVERSIDADE C, 2018).

No caso, especificamente da EF, existe na formação docente uma ênfase nos componentes técnicos e esportivos, em detrimento dos outros conteúdos e dos componentes pedagógicos, (DAÓLIO, 1994; DARIDO, 1995). Esse movimento amplia o distanciamento entre os conhecimentos da universidade e a realidade da escola. Por essa razão, as competências e habilidades do professor de EF são colocadas, constantemente em dúvida, pela falta de especificidade e identidade do professor de EF e da área (BRACHT, 1997); FRAGA, 2002; SILVA et al, 2008). O PIBID/EF aparece nesse subprojeto, com um conjunto de estratégias que buscam criar o terceiro espaço de formação, diminuindo a dicotomia entre a teoria e a prática, além da busca coletiva por apoio do processo de planejamento (MARQUES, 2008; ZEICHNER, 2010; CANAN, 2012; FELÍCIO, 2014).

- d) **Subprojeto da Universidade D** – “A formação reflexiva”. O documento apresenta, inicialmente, seus objetivos gerais e específicos, utilizando-se do termo “reflexão” de forma recorrente. Apresenta como conteúdo, as práticas corporais da Cultura Corporal, ou seja, jogos e brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes, e acrescenta as práticas corporais de aventura, preconizadas pela BNCC. Aponta como temas a serem tratados na formação de professores, a História e a cultura Afro-Brasileira e as questões de gênero. Realiza uma contextualização acerca das três escolas participantes, todas periféricas e de comunidades da cidade do Rio de Janeiro. Apresenta várias estratégias para a formação dos discentes, como a construção de materiais, oficinas, sessões de filmes e a promoção de eventos na escola. Seu referencial teórico-metodológico está ancorado na concepção crítico-superadora da EF, preconizada pelo Coletivo de Autores (1992). Sobre a formação docente, o subprojeto aponta a necessidade de:

Refletir sobre os diversos saberes mobilizados na prática docente, **sublinhando a articulação entre os saberes da experiência com os saberes pedagógicos específicos**; criar espaços de **reflexão sobre as metodologias de ensino da EF escolar**, ampliando as leituras e os debates dos bolsistas de iniciação à docência e os professores supervisores (SUBPROJETO PIBID/EF UNIVERSIDADE D, 2018).

O debate acerca dos saberes docentes para a prática profissional tem se aliado à concepção crítica da formação de professores. Segundo Tardif (2002), os saberes que servem de base aos professores para realizarem seu trabalho em sala de aula. Assim, o autor se contrapõe aos enfoques anglo-americanos, que reduzem o saber dos professores a processos psicológicos, assim como certas visões europeias tecnicistas que alimentam atualmente as abordagens por competência, e também, posiciona-se de forma crítica em relação às concepções sociológicas tradicionais que associam os professores a agentes de reprodução das estruturas sociais dominantes. A escola, de molde neoliberal, reduz a atuação do professor às capacidades e competências necessárias para a atuação profissional, onde o “aprender a aprender” se torna o esvaziamento da identidade e a desconstrução do profissionalismo docente, atribuindo-lhe o papel de mero facilitador (CONNEL, 1995; GENTILI, 2002; SAVIANI, 2007; SANTANA, 2009).

Assim, Tardif (2002) defende que o saber dos professores é plural e temporal, uma vez que é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional, ou seja, ensinar supõe aprender a ensinar, aprender, progressivamente, os saberes necessários à realização do trabalho docente através da experiência profissional e pessoal do professor. Importa o que ele aprende sozinho em sua atividade e o que ele aprende com seus colegas de profissão durante sua carreira. Por essa razão, iniciativas como atrelar a experiência do PIBID à formação de professores de EF, contribuem não apenas para a formação dos indivíduos envolvidos no Programa, mas também, para ampliar a aproximação entre as discussões entre a Educação e a EF, legitimando-a no contexto do currículo.

- e) **Subprojeto da Universidade E** – “A EF e a interdisciplinaridade”. O subprojeto inicia apresentando seus objetivos, ancorados ao processo da interdisciplinaridade. De acordo com o que foi apresentado no documento, outras licenciaturas, assim como a EF estão mobilizadas em torno do subprojeto da Matemática. A justificativa dessa escolha, é apresentada pelo fato das escolas estarem localizadas em regiões que priorizam a indústria e o comércio. Todavia, não apresenta as estratégias para a condução interdisciplinar dos conteúdos. Caracteriza as escolas que serão atendidas a partir de seus índices em provas de larga escala. A única referência que aparece no projeto é a respeito dos diários de aula, que seriam roteiros para o registro das

atividades, baseado em Zabala (2004). Sobre os conteúdos, trata-os como conhecimento da cultura corporal de movimento²⁰, que deverão ser trabalhados dentro do movimento interdisciplinar. Não esclarece seus pressupostos teórico-metodológicos para a formação de professores, nem a tendência pedagógica da EF. Sobre os objetivos do subprojeto, aponta:

(...) articular e coordenar atividades de prática de ensino, de **conteúdos curriculares e extracurriculares com ações colaborativas e interdisciplinares** junto aos professores de escolas públicas estaduais e municipais (SUBPROJETO PIBID/EF DA UNIVERSIDADE E, 2018).

A principal característica desse subprojeto é a discussão em torno da interdisciplinaridade. O PIBID assim, aparece como “ponte” às diferentes licenciaturas a partir de seus subprojetos respaldados pelo projeto institucional. No entanto, cabe-nos problematizar: como tem ocorrido o processo de trabalho interdisciplinar dentro do PIBID? O jogo de forças, existente no currículo escolar, reflete-se também no Programa, no que tange às intencionalidades e até mesmo a distribuição dos recursos? Especificamente no caso do subprojeto da Universidade E, parece-nos que a hierarquia em torno da Matemática a torna o centro das ações do projeto institucional daquela IES. E mais, percebe-se também que há um esvaziamento da especificidade da EF na materialização do próprio documento, visto que não é possível perceber suas bases teórico-metodológicas, nem mesmo a tendência pedagógica que permeia a EF.

- f) **Subprojeto da Universidade F** – “A produção científica em foco”. O subprojeto inicia realizando uma contextualização da IES, da cidade onde a universidade está inserida, propondo que o PIBID pode oferecer aporte didático-pedagógico para as escolas públicas e, nesse movimento, inserir os licenciandos na realidade profissional que compõe a docência. Divide as ações do subprojeto em 04 eixos temáticos: 1) Esporte da escola; 2) Cultura Corporal; 3) Inclusão; e 4) Temas Transversais, cada eixo com um coordenador de área diferente. Utiliza-se da discussão apresentada no Coletivo de Autores (1992), como base para as ações da EF na escola, além de parâmetros para a formação do professor de EF. Sobre os

²⁰ Existem vários discursos que se referem à organização do conhecimento da EF, como o discurso da aptidão física, da aprendizagem motora, do desenvolvimento motor, que, em sua abordagem desenvolvimentista, priorizam os estudos das Ciências Naturais. Outros discursos amparados pelas Ciências Humanas e Sociais procuram ultrapassar as explicações naturalizantes do movimento humano e concebem o objeto da Educação Física como fenômeno cultural. Destacam-se, então, o termo “cultura corporal” proposto pelo Coletivo de Autores (1992), o termo “cultura corporal de movimento” proposto por Betti (1996) e por Bracht (1992; 1999) e a “cultura do movimento” proposto por Kunz (1991; 1994).

Temas Transversais, elege os PCN's e seus temas como estratégias para a ampliação da intervenção em EF, a partir de temas mais amplos para a Educação e a sociedade. Defende a produção de artigos científicos como forma de melhorar a leitura e a escrita dos licenciandos, conforme os princípios para a iniciação à docência preconizados no Edital nº 7/2018 PIBID/CAPES. Nesse sentido, apresenta um diferencial em relação aos outros subprojetos: o controle dos egressos do Programa do edital anterior, a partir do estímulo para a produção de artigos e relatos de experiência desses licenciandos, buscando ampliar o alcance do PIBID também para os outros alunos de graduação não participantes do Programa. Apresenta, por fim, os resultados alcançados nos editais anteriores:

Como produto da discussão do referencial teórico e das intervenções no ambiente escolar, os bolsistas apresentaram diversos resultados, tais como: **elaboração de resumos, artigos e apresentação de trabalhos em eventos acadêmicos e científicos; organização de material didático e jogos da área de conhecimento; elaboração de capítulos de um livro do PIBID Educação Física que será submetido em breve à publicação;** participação de atividades programadas pela Secretaria Municipal de Educação como feira, desfile cívico e encontros pedagógicos; organização e desenvolvimento de oficinas, seminários e debates acadêmicos (SUBPROJETO PIBID/EF UNIVERSIDADE F, 2018).

Assim, podemos enunciar outra característica do PIBID que pode estar contribuindo para o fortalecimento e legitimação da EF escolar e para a sua formação de professores: o Programa pode estar servindo como espaço institucionalizado e sistematizado para a produção científica voltada para a licenciatura. Conforme aponta Bracht (2014), a origem da EF tem influenciado a produção científica da área, com seu enfoque biológico, pautado nas Ciências Naturais. Esse processo ocasionou uma reflexão tardia na produção acerca da prática pedagógica da EF escolar, colocando-a como lugar de menor prestígio, ou à mercê da cultura bacharelesca. Por essa razão, mais adiante procuraremos compreender como o PIBID tem influenciado na produção científica da EF.

- g) **Subprojeto da Universidade G** – “Interdisciplinaridade: a EF e as Ciências Biológicas”. O documento inicia apresentando seus objetivos, propondo a integração entre a EF e as Ciências Biológicas, no processo de construção de conhecimento a partir da interdisciplinaridade. Dessa forma, o projeto se desenha em suas intencionalidades, como espaço para a produção de materiais didáticos e instrumentalização dos licenciandos para uma proposta diferenciada, através da integração dos dois componentes curriculares. Aponta para a necessidade de desenvolvimento das propostas didático-pedagógicas de caráter interdisciplinar

tendo como parâmetro as BNCC e os respectivos referenciais teóricos das áreas. Insere na discussão, a construção dos saberes docentes atrelados às práticas pedagógicas próprias das estruturas didáticas e curriculares das disciplinas de metodologias de ensino dos cursos de licenciatura em EF e Ciências Biológicas. O subprojeto não aponta qual o referencial teórico-metodológico para a prática pedagógica nem em EF e nem nas Ciências Biológicas. Sinaliza como estratégia de avaliação das ações a mensuração da aprendizagem dos escolares. Contextualiza as escolas atendidas, salientando que as intervenções ocorrerão em turmas do Ensino Fundamental I, II e Médio. Apresenta como principal ferramenta para a escolha das estratégias de ensino, levantamentos bibliográficos, leituras e discussões para o aprofundamento das abordagens pedagógicas e definição dos conteúdos a serem trabalhados que propiciem a integração dos conteúdos específicos das áreas. A produção científica e a participação em eventos também aparecem como estratégia para a disseminação das experiências resultantes, além da ampliação do PIBID para os demais licenciandos das licenciaturas, para tanto:

(...) ofertar-se-á encontros para reflexões e trocas de experiências didáticas entre todos os envolvidos. Assim, **as experiências vivenciadas no Programa poderão servir de foco analítico para os demais alunos e alunas iniciantes nos cursos**, tanto de Biologia como EF (SUBPROJETO PIBID/EF UNIVERSIDADE G, 2018).

Sobre o presente subprojeto, gostaríamos de tecer algumas reflexões: primeiramente, o PIBID como espaço/tempo para o diálogo entre as diferentes disciplinas do currículo, e também, a retroalimentação e fortalecimento das licenciaturas. Todavia, reconhecendo o desenvolvimento histórico e a formação de professores já discutidos por vários autores (DAOLIO, 1994; BRACHT, 1997; 1999; 2014; DARIDO, 1999; 2003), esse processo de construção interdisciplinar da EF, torna-a parceira das outras áreas do conhecimento, ou esvazia sua especificidade? Uma característica vista nos dois subprojetos que vimos até agora, que tratam a interdisciplinaridade como foco das ações, é a não-delimitação das estratégias específicas e da identidade da EF nos documentos. Que EF é essa?

Outra questão que nos chama a atenção é o alinhamento da EF com as Ciências Biológicas, sendo que o projeto aponta para a escolha das BNCC como documento norteador das ações. Porém, a EF, no referido documento, é classificada como Linguagem, e não está atrelada às Ciências da Natureza. Dessa forma, o flerte com as Ciências Biológicas seria fruto da herança do desenvolvimento histórico pautado nas Ciências Naturais (BRACHT, 2014)? Características como a mensuração da aprendizagem dos escolares estaria enviesada numa

concepção desenvolvimentista, ou mesmo tecnicista de EF (DARIDO, 1999; 2003)? Essas são questões que não podem ser respondidas apenas com a análise dos subprojetos, mas que servem de combustível para debates futuros, ou mesmo outros estudos.

- h) **Subprojeto da Universidade H** – “A Pedagogia de Projetos como estratégia para a formação docente”. O subprojeto começa apresentando problematizações acerca da identidade e legitimidade da EF e os desdobramentos para sua prática pedagógica. Assim, aponta para a necessidade de olhar criticamente para os saberes da EF escolar através das práticas corporais. Assinala os objetivos do projeto tendo a Pedagogia de Projetos como estratégia de organização das ações, tendo a cultura escolar e a identidade dos sujeitos escolares como diretrizes para o planejamento, a partir de temas como gênero, classe, raça, etc. Cita a cultura corporal de movimento como matriz dos conteúdos específicos da EF escolar. Não realiza a contextualização das escolas participantes e não apresenta os autores que embasam a proposta do subprojeto. Defende a Pedagogia de Projetos para a formação de professores por:

(...) favorecer a investigação da realidade e o trabalho ativo dos estudantes. **Com base nessa perspectiva/abordagem, para a EF escolar, podemos elaborar novas situações em que os sujeitos tenham que pesquisar, analisar, depurar, criar novas hipóteses sobre o objeto de estudo**, colocando em questão, a todo momento, as diferentes potencialidades e limitações do grupo de trabalho (SUBPROJETO PIBID/EF UNIVERSIDADE H, 2018).

Ao abordar a Pedagogia de Projetos²¹ como perspectiva/abordagem para a EF, o subprojeto analisado apresenta outra característica do Programa: a possibilidade de experimentar diferentes formas de conceber a formação de professores e de materializar a EF no currículo escolar. Após 08 subprojetos apresentados, podemos perceber que os cursos têm se apropriado do PIBID e ousado de formas distintas, na proposição de suas ações. Dessa forma, podemos inferir que a política tem contribuído para o alinhamento da EF escolar, pelo menos na intencionalidade dos subprojetos, com teorias e discussões mais amplas da Educação. A pesquisa atrelada ao ensino foi foco de inúmeros debates nos anos 1990, a partir da concepção do “professor pesquisador” de sua prática, conforme apontado por Pimenta (1995).

²¹ Pedagogia de Projetos pode ser definida como um método no qual a classe se ocupa em atividades proveitosas e com propósitos definidos. Em outras palavras, é o ensino através da experiência. Este método coloca o aluno em contato com algum projeto concreto em que esteja interessado e em que planeje o empreendimento, colha as informações, e finalmente, leve a efeito os seus planos. No trabalho com projetos o próprio aluno constrói o conhecimento. O professor apenas propõe situações de ensino baseadas nas descobertas espontâneas e significativas dos alunos. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao/mas-o-que-e-pedagogia-de-projetos/25952>. Acesso em: 12 nov. 2018.

- i) **Subprojeto da Universidade I** – “A EF e a Cultura Corporal”. O documento, inicialmente, apresenta sua concepção de EF crítica e seus conteúdos, no caso, a metodologia crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992) e as manifestações da Cultura Corporal (jogos e brincadeiras, as danças, as lutas, a ginástica e os esportes). Defende a intencionalidade pedagógica clara para o processo ensino-aprendizagem dos objetos de conhecimento da BNCC. Não realiza a contextualização das escolas participantes, e tem como principal preocupação a legitimação da EF, dentro do currículo escolar, a partir da reafirmação de seus conhecimentos pertinentes para a formação integral dos alunos.

Em consonância com os objetivos do Programa, **pretendemos valorizar, (re) significar e construir práticas docentes significantes para a EF escolar**, vislumbrando as diferenças entre os espaços e as condutas dos professores em situação de trabalho, a riqueza da diversidade e do diálogo construído sobre tais diferenças (SUBPROJETO PIBID/EF UNIVERSIDADE I, 2018).

A legitimação da EF, tal qual visto nos objetivos dos subprojetos nos itens anteriores, aparece como tema transversal nas ações de praticamente todos os documentos analisados. Parece-nos conveniente afirmar que, para além da formação docente, o Programa tem oportunizado preparar os futuros professores para o cenário de descrédito e desvalorização que o componente curricular e seus profissionais sofrem na escola.

Ao analisar as razões que interferem na atratividade da carreira docente, ou seja, na escolha da escola como *locus* de atuação e permanência por parte de ex-bolsistas egressos do PIBID/EF de uma universidade pública mineira, Lima (2016) apresenta a dupla desvalorização que a área enfrenta (desvalorização da profissão docente e da docência em EF) e as condições de trabalho dos professores como os fatores determinantes para a desistência da docência nas escolas públicas.

Possivelmente, os subprojetos de EF têm procurado se adiantar aos desafios dos primeiros anos de atuação profissional dos professores, criando e fortalecendo em seus bolsistas a necessidade e o compromisso social de enfrentar essa desvalorização a partir da tematização dos conteúdos pertinentes à EF e sua sistematização atrelada às questões atuais que permeiam a realidade escolar.

- j) **Subprojeto J.1 da Universidade J** – “A interdisciplinaridade como legitimação das disciplinas”. O documento apresenta uma proposta interdisciplinar que engloba a EF, juntamente como a Sociologia, a Biologia e as Ciências. Tais parcerias têm como foco o diálogo mobilizando ações interdisciplinares, categorias e

metodologias entre as áreas do conhecimento. A justificativa para a proposta é a nova reforma do Ensino Médio e a BNCC, respeitando a divisão de quatro áreas do conhecimento: as Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza. Assim, ao unir as licenciaturas nesse movimento, estaria legitimando e fortalecendo as disciplinas que chegaram a ser ameaçadas de não integrarem mais o currículo, como a Sociologia e a Filosofia, por exemplo. Dessa forma, cabe aos cursos de licenciatura se adequarem a essa nova realidade, e o subprojeto aponta o PIBID como possibilidade de concretização prática dessas experiências. Especificamente, sobre a EF, o documento não aponta as bases teórico-metodológicas e nem os conteúdos que serão tratados nas intervenções. O projeto apresenta como eixo central das ações os temas transversais, como a inclusão, meio ambiente, trabalho, consumo, saúde e o lazer, que compõem os PCN's. Não há a contextualização das escolas que serão atendidas. Portanto, a principal preocupação do subprojeto analisado é garantir aos alunos das escolas o conhecimento trabalhado de forma interdisciplinar.

Trata-se de uma perspectiva heurística do paradigma da complexidade, mas que aduz a uma base disciplinar particular, dentro de suas atividades específicas. **Assim o subprojeto prevê esses elementos de cunho epistemológico importantes para o trabalho desses campos disciplinares na educação básica**, criando oportunidades de participação e intervenção em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes vivenciadas nas escolas (SUBPROJETO PIBID/EF J.1 DA UNIVERSIDADE J, 2018).

Particularmente, **o subprojeto se justifica, também, pela necessidade ímpar de garantir seus conteúdos e espaços disciplinares no contexto da reforma do ensino médio**, que vem sendo implementada no país, ainda sob contexto controverso de implementação e vinculação disciplinar dos conteúdos. Desse modo, **é oportuno potencializar a comunidade científica, no âmbito da licenciatura, através de programas de formação e de iniciação à docência**, que viabilizem um programa sobretudo ligado a uma perspectiva interdisciplinar, tal qual se orienta o projeto de reestruturação da educação básica, **de modo a promover uma competência técnica, inclusive, necessária para enaltecer a relação mais direta entre o conteúdo disciplinar e a área de conhecimento, tal qual orienta a reforma** (SUBPROJETO PIBID/EF J.1 DA UNIVERSIDADE J, 2018).

Portanto, conceber o PIBID como espaço/tempo de experiências pedagógicas e fortalecimento para as novas demandas impostas pelas políticas educacionais, parece ser uma outra característica que vem desenhando o Programa. Ao atestarem as mudanças que estão para acontecer no âmbito do currículo escolar, as licenciaturas parecem estar tomando o discurso da interdisciplinaridade como estratégia de resistência. Todavia, compreender como esse movimento está se dando dentro das estruturas e dos campos de tensão das IES no âmbito da

formação de professores, parece-nos levantar questões relevantes para a EF: considerando que a literatura apresenta a frágil identidade e o não-lugar da disciplina no currículo escolar (BRACHT, 1997), seja por seu processo histórico, ou mesmo pelo desconhecimento de sua especificidade (DARIDO, 1999; 2003), como essas novas demandas irão refletir nos cursos de formação de professores de EF? Seria o PIBID um “programa-piloto” desse reordenamento? Esse novo cenário pode forçar a EF a se inserir em debates mais amplos da Educação, contribuindo para seu amadurecimento teórico? São questões que merecem ser estudadas em novos trabalhos e que podem traçar novos rumos para a área do conhecimento, nas próximas décadas.

- k) **Subprojeto J.2 da Universidade J** – “A formação do professor pesquisador”. O último documento analisado, tem em seu início a descrição de seus objetivos e traz questões referentes à prática docente e à formação de professores de EF. O texto prossegue com a caracterização do público que será atendido e das escolas, que no caso são duas. Apresenta como referências Sant’anna (2009), Ristoff (2013) e Moura (2001), discutindo as habilidades e competências necessárias à um excelente professor. Dentre essas competências, coloca o professor como pesquisador de sua prática no centro do debate, sendo capaz de responder às demandas que emergem da atuação docente. Aponta o PIBID como uma oportunidade de fortalecimento do cenário acadêmico na formação inicial e continuada de professores de EF. Esclarece que as intervenções e as base teórico-metodológicas do subprojeto estão pautadas nos PCN’s. Dessa maneira, o foco deste projeto de intervenção será representado nos seguintes trechos:

Podemos elencar um **conjunto de habilidades e competências necessárias a um excelente professor**, tais como: domínio do conteúdo que ensina; domínio da comunicação oral e escrita bem como habilidades de análise, de síntese, de interpretação; capacidade de contextualizar o conhecimento e os conteúdos ensinados; interesse pelas questões socioeconômicas do mundo em que vivemos; organização e planejamento; ser dedicado aos estudantes e à sua atividade profissional, enfim, a lista é longa (SUBPROJETO PIBID/EF J.2 DA UNIVERSIDADE J, 2018).

O docente, e em especial o futuro professor, **precisa ser pesquisador criativo, que aceita os desafios e a imprevisibilidade inerente à nossa época, que produz novos conhecimentos**, o que exige uma aprendizagem contínua e uma conscientização de que é um eterno aprendiz (SUBPROJETO PIBID/EF J.2 DA UNIVERSIDADE J, 2018).

Podemos perceber no caso do subprojeto analisado, que a formação do professor de EF, é a principal preocupação do documento desenvolvido. Ao elencar o conjunto de habilidades e

competências necessárias a um excelente professor, o projeto justifica suas atividades propostas em consonância com essa formação, que nos parece uma preparação técnica dos futuros docentes para atuar nas escolas públicas. Em contraposição à pedagogia das competências, Saviani (2007) alerta para os riscos da formação do professor se pautar sobretudo, na forma de fazer, em detrimento de sua essência. Todavia, uma ressalva ao discurso do “professor pesquisador”, que fora o modelo difundido nos anos 1990, pode esbarrar nas condições objetivas e precárias da escola, e também no isolamento do professor das questões mais amplas da profissionalidade docente (PIMENTA, 1995; NÓVOA, 1995; SCHON, 1995).

Traçando um paralelo com os objetivos da nossa pesquisa, temos a tese defendida por Bertini Júnior (2017), que buscou investigar qual modelo de EF tem sido enfatizado por IES brasileiras e evidenciado nas escolas via projetos PIBID. Em sua análise, utilizou-se dos relatórios referentes aos anos de 2014 e 2015 de 30 projetos PIBID, sorteados dentre os 144 da área de EF no Brasil, IES das cinco regiões do país. Os resultados apontam para a superação de abordagens técnicas que, historicamente, marcaram a área com discursos higienistas e militares frente à adoção de abordagens práticas e críticas mais coerentes com os debates acadêmicos das últimas décadas na área. Dessa forma, enfatizando uma EF crítica e formadora de cidadãos, conforme revelado nos relatórios. Nesse sentido, o PIBID apresenta-se como uma iniciativa importante na mudança da formação docente em EF que, historicamente, se configurava marcada pelo modelo de racionalidade técnica.

No mesmo sentido, encontramos nas propostas analisadas, a coexistência entre as teorias críticas e pós-críticas da EF, aproximando a formação de professores às necessidades pedagógicas das escolas públicas atendidas.

Após a análise dos 11 subprojetos, discutimos as principais características de cada proposta, a pluralidade de suas bases teórico-metodológicas, suas possíveis contribuições para o fortalecimento e legitimação da formação de professores de EF e para a própria área do conhecimento. Em suma, os pontos levantados como possíveis contribuições foram:

- 1) A possível resignificação de espaços como o PIBID para a fomentação de debates que busquem preparar o licenciando, teoricamente, para a prática profissional;
- 2) O PIBID pode assumir um espaço de resistência e busca pela legitimação da disciplina. Tornando-se, em alguns casos, seu principal objetivo: atingir os escolares acerca da importância da EF escolar;
- 3) O PIBID pode ser um espaço/tempo que busca criar o terceiro espaço de formação, diminuindo a dicotomia entre a teoria e a prática, além da busca coletiva por apoio no processo de planejamento;

- 4) Iniciativas como atrelar a experiência do PIBID à formação de professores de EF, podem contribuir não apenas para a formação dos indivíduos envolvidos no Programa, mas também, para ampliar a aproximação entre as discussões entre a Educação e a EF, legitimando-a no contexto do currículo;
- 5) O PIBID pode servir como “ponte” para as diferentes licenciaturas a partir de seus subprojetos ancorados ao projeto institucional, desde que considere as especificidades de cada componente curricular;
- 6) O Programa pode estar servindo como espaço institucionalizado e sistematizado para a produção científica voltada para a licenciatura em EF;
- 7) A possibilidade de experimentar diferentes formas de conceber a formação de professores e de materializar a EF no currículo escolar, como no caso da Pedagogia de Projetos, por exemplo;
- 8) O Programa tem oportunizado preparar os futuros professores para o cenário de descrédito e desvalorização que o componente curricular, a EF no caso, e seus profissionais sofrem na escola. Assim, criando e fortalecendo em seus bolsistas a necessidade e o compromisso social de enfrentar essa desvalorização a partir da tematização dos conteúdos pertinentes à EF e sua sistematização atrelada às questões atuais que permeiam a realidade escolar; e
- 9) O PIBID pode estar servindo como espaço/tempo de experiências pedagógicas e fortalecimento para as novas demandas impostas pelas políticas educacionais, como a nova reforma do Ensino Médio, por exemplo.

Assim, a partir das intencionalidades e diretrizes apontadas nos subprojetos analisados, podemos afirmar que as licenciaturas em EF envolvidas com o PIBID têm utilizado a política como forma de ampliar a reflexão e as possibilidades acerca da formação docente. Buscaremos no próximo item, delimitar as estratégias de socialização dos resultados obtidos das experiências previstas nos projetos propostos.

3.2.4. Das estratégias de socialização dos resultados

Com o objetivo de ampliar o debate acerca de como o PIBID tem fortalecido a formação de professores de EF, buscaremos, agora, evidenciar a partir dos subprojetos, as estratégias de socialização dos resultados. Conforme apresentado pelos autores do Capítulo 2 (COLETIVO

DE AUTORES, 1992; BRACHT, 1997; 1999; 2014; DARIDO, 1999; 2003), a produção teórica sobre a prática pedagógica da EF é uma construção recente que carece de um maior aprofundamento. Nesse sentido, conforme vimos nos itens anteriores, o PIBID tem exercido a função de mecanismo de retroalimentação para a práxis pedagógica. Por essa razão, apresentaremos como os subprojetos analisados pretendem divulgar, futuramente, os resultados obtidos a partir da experiência do Programa.

Na figura 9, apresentamos as principais estratégias utilizadas e a distribuição dos projetos que assinalaram tais intencionalidades na democratização do conhecimento produzido pelo PIBID/EF:



Figura 9 – Estratégias de socialização dos resultados dos subprojetos do PIBID/EF das IES participantes. Fonte: subprojetos PIBID/EF das IES participantes, 2018.

De acordo com os subprojetos analisados, a estratégia que apareceu com maior incidência para a socialização dos resultados, foi a publicação de livros, revistas e jornais em meios digitais, sendo apresentado como objetivo nas 11 propostas. Esse número corrobora com os indícios levantados anteriormente, de que o PIBID está contribuindo para a retroalimentação das teorias pedagógicas da EF a partir das experiências práticas do Programa. Por essa razão, faz-se relevante no próximo subtópico deste capítulo, a análise das possíveis contribuições do PIBID para a produção científica da EF.

Em segundo lugar, a realização do Seminário Institucional de Iniciação à Docência aparece como estratégia em 07 subprojetos. A realização desse evento é uma das exigências do Edital nº 7/2018 do PIBID/CAPES, e deve reunir palestras e apresentações das experiências de todos os subprojetos ligados ao projeto institucional. Curioso perceber que 04 subprojetos não mencionaram a participação neste evento como estratégia de socialização dos resultados.

A apresentação de trabalhos em eventos científicos foi a terceira estratégia mais citada, com presença em 05 das 11 propostas. O debate entre os PIBID's das diferentes instituições pode apresentar efeito potencializador no fortalecimento da licenciatura em EF. Com foco nesses eventos, analisaremos também no próximo item os anais de alguns dos principais eventos da área.

O desenvolvimento de página do projeto da internet apareceu em 03 documentos analisados. O Edital nº 7/2018 da CAPES coloca como exigência a construção de uma página institucional do Programa, onde devem conter as propostas dos subprojetos e os documentos referentes aos processos seletivos e às diretrizes dos projetos. Todavia, tivemos dificuldades em acessar os documentos dos subprojetos pelas páginas institucionais, visto que não estavam ainda disponibilizados, tampouco encontramos as páginas específicas dos subprojetos da EF.

Por fim, duas estratégias inovadoras com o objetivo de fortalecer as próprias licenciaturas dos subprojetos atendidos, apresentaram a intencionalidade de promover reuniões com outros graduandos não participantes do PIBID para debater sobre as experiências de ensino ocorridas no contexto do Programa. Assim, torna-se um mecanismo de retroalimentação das discussões acadêmicas em cima de situações práticas vivenciadas.

Após a análise dos subprojetos, a partir de seus objetivos, das atividades propostas, de seus bases teórico-metodológicas e das estratégias de socialização dos resultados obtidos pelo Programa, partiremos para a terceira parte dessa investigação: a análise das contribuições do PIBID para a produção do conhecimento da EF.

3.3 O PIBID e a EF: a produção do conhecimento

Buscaremos, nesse momento, responder ao terceiro objetivo específico: categorizar a partir produção bibliográfica de 2012 a 2017, as publicações referentes ao PIBID de EF, com o objetivo de compreender suas possíveis contribuições para o desenvolvimento da área. Para tanto, nossas fontes serão:

- a) Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES;
- b) Base de periódicos do Scielo;
- c) Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE);
- d) Anais do Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC); e
- e) Anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE).

Dessa maneira, procuraremos a partir dos descritores “PIBID” e “PIBID e EF”, analisar o quantitativo de publicações, suas temáticas e o comparativo entre o número de trabalhos entre os anos de 2012 e 2017. Elegemos o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, para compreendermos como tem ocorrido a publicação em nível de pós-graduação referente ao PIBID e a EF; no caso do Scielo, procuraremos, através da base geral das revistas indexadas, delimitar como a temática tem se inserido nas principais revistas; escolhemos a RBCE como forma de perceber, dentro do campo de uma das mais tradicionais revistas da EF, a relevância da pesquisa sobre o PIBID e seus desdobramentos para a área; por fim, nos casos do ENALIC e do CONBRACE, que são dois eventos de nível nacional, compararemos em duas edições (cada), o desenvolvimento do tema e as suas contribuições para a EF escolar.

Analisaremos as publicações a partir do título, do resumo e das palavras-chaves, que tenham relação com os descritores supracitados. Nossa principal referência para compreender esse processo, será Bracht (2014) e os autores apresentados no Capítulo 2.

3.3.1 Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES²²

Realizamos a categorização das publicações a partir de determinados critérios, a saber: a) ano da publicação, entre 2012 e 2017; b) natureza da publicação (tese ou dissertação); c) área do programa de pós-graduação (se é da EF ou não); d) temática das publicações; e, por fim, e) o número de publicações por região brasileira. Na figura 10, temos o número de publicações por ano:

²² O Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é um sistema de busca bibliográfica, que reúne registros desde 1987. Possui como referência a Portaria nº 13/2006, que instituiu a divulgação digital das teses e dissertações produzidas pelos programas de doutorado e mestrado reconhecidos. O anteriormente denominado de Banco de Teses e Dissertações começou a ser alimentado pelo aplicativo Coleta em 1987. A partir de 1996, continuou a ser atualizado pelo aplicativo eletrônico chamado Cadastro de Discentes. Atualmente, tanto os metadados quanto os arquivos completos das teses e dissertações são informados diretamente à Capes pelos programas de pós-graduação, que se responsabilizam pela veracidade dos dados, na Plataforma Sucupira e sincronizados periodicamente com o Catálogo. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/acessoainformacao/perguntas-frequentes/periodicos/3571-como-funciona-o-banco-de-teses>. Acesso em: 20 de nov. de 2018.

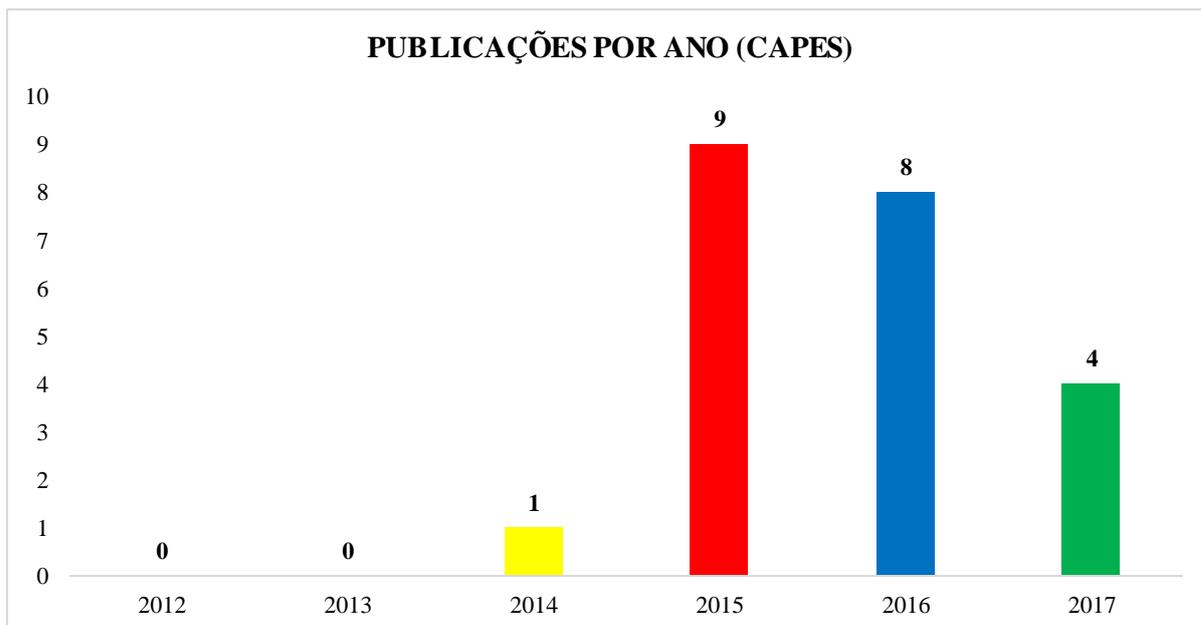


Figura 10 – Número de publicações por ano do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.
Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, 2018.

Em relação ao número de publicações de teses e dissertações por ano, que tratassem da temática PIBID e EF, entre 2012 e 2017, podemos perceber que foram publicados 22 (100%) trabalhos. Destes, nenhum fora publicado nos anos de 2012 e 2013; 01 (4,5%) no ano de 2014; 09 (40,9%) no ano de 2015; 08 (36,6%) no ano de 2016; e, por fim, 04 (18,2%) das publicações ocorreram no ano de 2017. Dessa forma, temos um crescimento nos anos de 2015 e 2016 das publicações de teses e dissertações. Entretanto, há uma diminuição da produção referente ao tema, já no ano de 2017.

Considerando que o tempo de duração de um mestrado ou doutorado varia entre 2-4 anos, podemos relacionar o auge das publicações com o possível início e o interesse dos pesquisadores entre os anos de 2012 e 2014, exatamente, o período de maior expansão do número de bolsas do Programa. Assim sendo, estariam relacionados o crescimento do PIBID, ao número de bolsas, ao interesse em pesquisa-lo em nível de pós-graduação? Considerando que há uma queda no número de produções defendidas em 2017, mesmo período do início de encolhimento do Programa, existiria uma perda (real) para a EF e sua produção científica, nas pesquisas para a formação de professores?

A seguir na figura 11, temos a natureza das publicações encontradas:



Figura 11 – Natureza das Publicações do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.
Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, 2018.

Das 22 (100%) publicações encontradas, temos que 04 (18,2%) são teses e 18 (81,8%) são dissertações. Dessa forma, podemos perceber o maior investimento na temática do PIBID com a EF a partir de dissertações de mestrado. Possivelmente, tratam-se de ex-bolsistas do PIBID (durante a graduação), que decidiram continuar ligados ao Programa, a partir da pós-graduação, pesquisando-o. Cabe ressaltar, que embora hipotético, esse quadro fora apresentado nos resumos de 07 das 18 dissertações encontradas. Dada essa realidade no número de produções, poderíamos esperar um aumento no número de teses defendidas acerca da temática nos próximos anos? Ou, assim, como no caso da diminuição do número de bolsas do Programa, as pesquisas acerca do PIBID de EF, também sofreriam queda na continuação dos pesquisadores no nível de doutoramento? São questões que podem nortear futuros estudos sobre o desenvolvimento do PIBID.

Sobre a o quantitativo de publicações relacionado aos programas de pós-graduação envolvidos na produção acadêmica da temática, temos na figura 12:

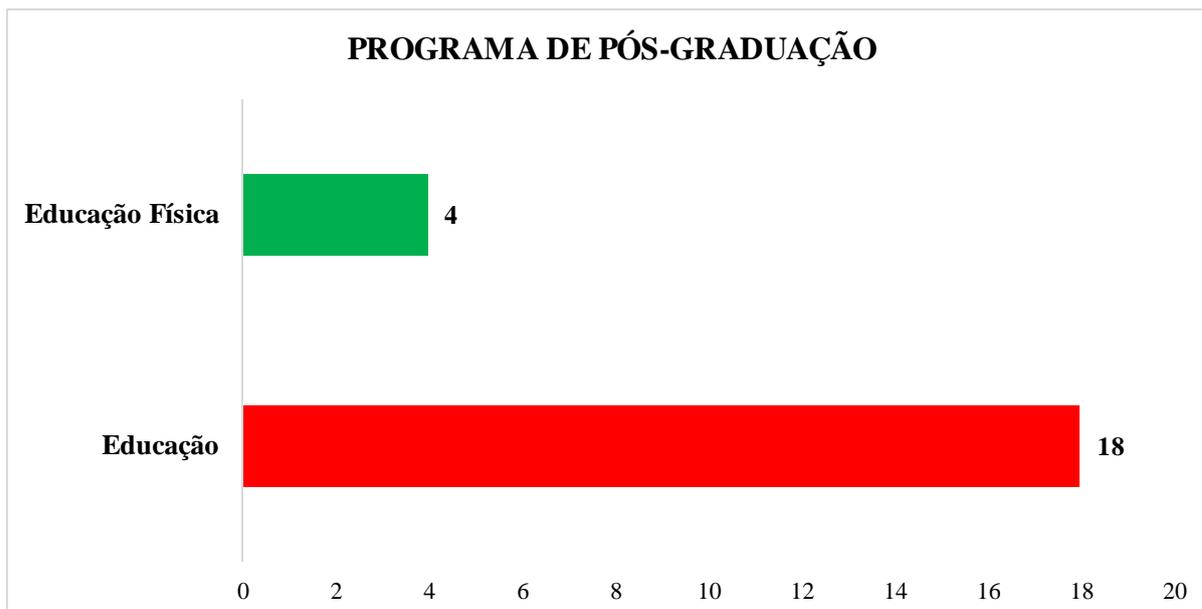


Figura 12 – Relação dos Programas de Pós-Graduação com publicações de Teses e Dissertações relacionadas ao PIBID/EF.

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, 2018.

De acordo com o levantamento realizado, 04 (18,2%) publicações foram realizadas em Programas de Pós-Graduação de EF e 18 (81,8%) nos programas de pós-graduação em Educação. Assim, verificamos que os pesquisadores, possivelmente, têm encontrado maior abertura para debater o PIBID e a EF na Educação. Esse dado altera o quadro descrito por Fernandes, Galvão e Sacard (2010), que, ao realizarem um levantamento sobre a produção científica no Estado de Goiás, acerca das produções nos Programas de Pós-Graduação em Educação das universidades públicas, relataram um diálogo incipiente entre a EF e a Educação.

Dessa forma, podemos considerar que compreendendo a EF como área interdisciplinar (BRACHT, 2014), os pesquisadores interessados na relação entre a EF e o PIBID, têm procurado ancorar suas pesquisas na Educação, por encontrarem maior suporte de outras áreas do conhecimento para debater um Programa que apresenta como principal objetivo inserir os estudantes de graduação na escola pública. Portanto, poderíamos dizer que, pelo fato da pesquisa em EF estar ainda arraigada das concepções da ciência moderna, e nas Ciências Naturais (BRACHT, 2014), a oportunidade do PIBID amplia as possibilidades dos acadêmicos inclusive em dialogar com a Educação e as outras áreas disciplinares. Esse indício, poderia ser considerado uma contribuição valerosa para a EF e sua construção pedagógica, parando de falar dela mesma e dialogando com a escola, com a formação do seu professor e o desenvolvimento do seu campo.

A seguir, na figura 13 temos as temáticas das publicações analisadas:

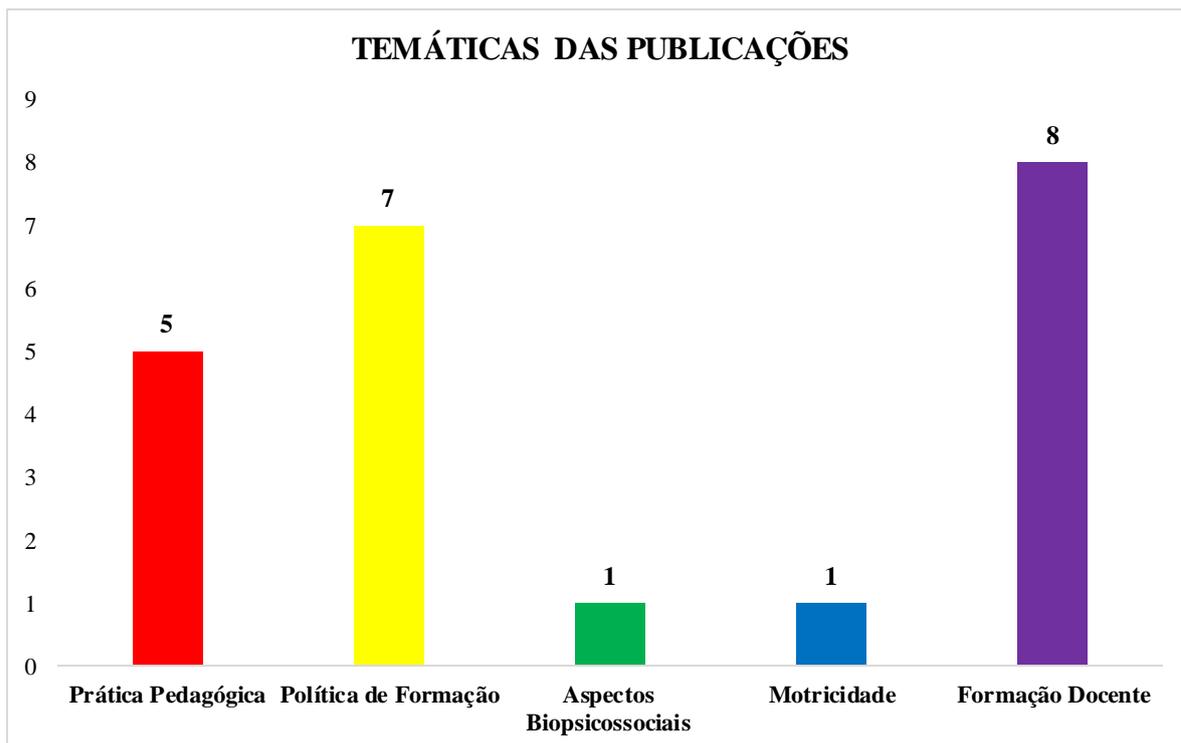


Figura 13 – Temáticas das Teses e Dissertações da CAPES analisadas.
 Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, 2018.

Ao considerarmos as temáticas das teses e dissertações analisadas, observamos que 05 (22,7%) tratam, especificamente, das questões relacionadas à prática pedagógica da EF, ou seja, problemáticas encontradas no cotidiano dos professores, como as questões de gênero, o combate à cultura esportiva, e a adoção das pedagogias críticas da EF; 07 (31,8%) tratam do PIBID como política de formação de professores, analisando suas contribuições para a EF, tanto na formação inicial quanto para a formação continuada; 08 (36,5%) das publicações, abordam a formação docente em EF, no contexto do PIBID, discutindo a formação crítica e a aprendizagem da docência em EF; por fim, temos 01 (4,5%) trabalho que discute dos aspectos biopsicossociais dos alunos, e 01 (4,5%), que trata do desenvolvimento da motricidade no desenvolvimento das práticas corporais no contexto do PIBID.

No caso dos dois últimos trabalhos supracitados, constatamos que foram desenvolvidos em Programas de Pós-Graduação de EF, com abordagens quantitativas, pautados nas Ciências Naturais. Já o restante, tratou de pesquisa qualitativa, relacionando os temas da EF com a Educação. A ausência de interesse dos programas de pós-graduação da EF em pesquisar temas relacionados à EF escolar, não é um acontecimento novo, visto que Torres (2003), apontara para tal fato, evidenciando que a pesquisa em EF ocorre apartada de sua prática pedagógica. Especificamente, no caso das pesquisas que trataram o PIBID como política de formação e nas

outras que discutiram a formação de professores a partir do Programa, evidenciam um avanço na discussão sobre a temática da formação docente em EF.

O último critério analisado, que trata da relação entre as publicações e as regiões brasileiras onde os programas de pós-graduação se encontram, é apresentado na figura 14:

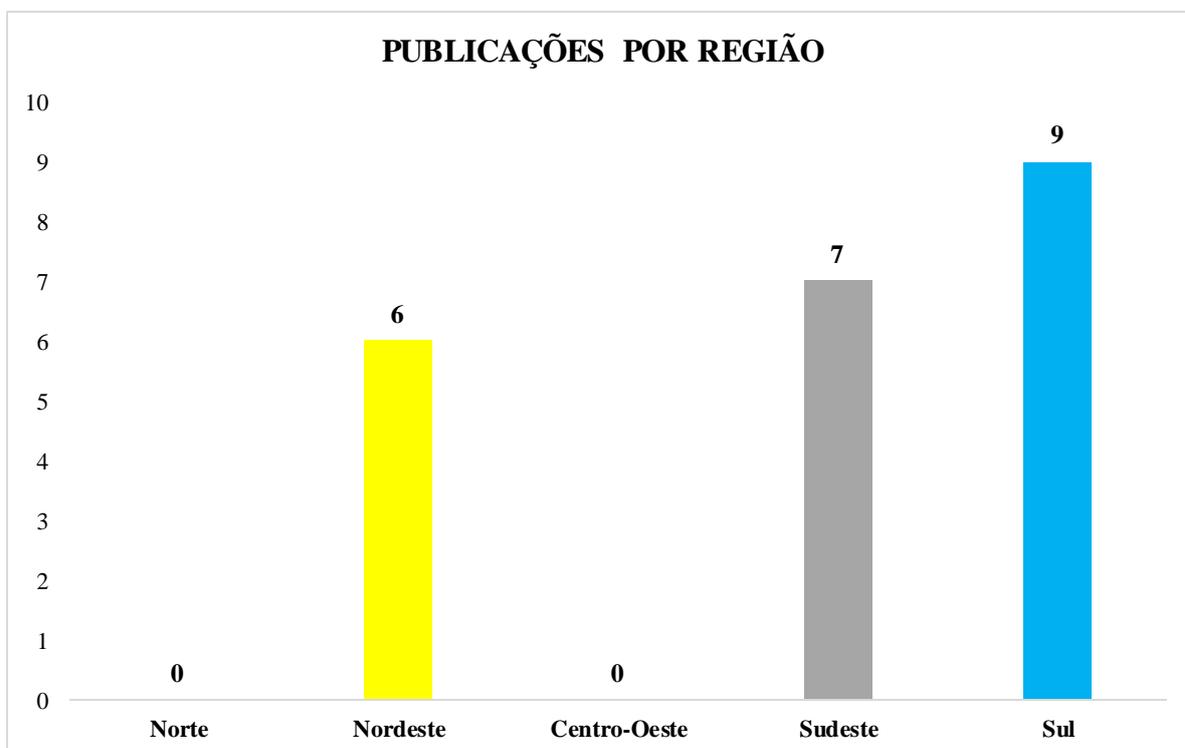


Figura 14 – Relação do número de publicações de Teses e Dissertações por região brasileira. Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, 2018.

De acordo com o levantamento realizado, nenhuma das pesquisas foi realizada em programas de pós-graduação localizados nas regiões Norte e Centro-Oeste; 09 (40,9%) foram produzidas na região Sul; 07 (31,8%) na região Sudeste; e por fim, 06 (27,3%) na região Nordeste. Dessa forma, temos que as regiões Sul e Sudeste concentram a maior quantidade de teses e dissertações publicadas, seguidas de perto pela região Nordeste.

Esse fato corrobora o estudo de Coutinho (2010), que realizou um levantamento da produção científica da EF entre 2000-2010, encontrando resultados similares ao desta pesquisa. Portanto, podemos sugerir que a produção do conhecimento em EF se concentra também em nível de Pós-Graduação, nas IES públicas pertencentes às regiões Sul e Sudeste. E mais: a região Nordeste é a segunda com o maior número de bolsas do PIBID, o que pode ter contribuído para o maior interesse de seus pesquisadores em explorar o debate. Podemos supor, mais uma vez, que a expansão do Programa em seu número de bolsas, possivelmente, tem contribuído para a difusão das pesquisas na área.

3.3.2 Scielo²³

Realizamos o levantamento no banco de dados da Scielo, a partir dos descritores “PIBID”, “EF” e “PIBID e EF”, das publicações entre 2012-2017. Os resultados estão apresentados no quadro 9, a seguir:

Quadro 9 – Levantamento de artigos indexados no Scielo publicados com a temática PIBID/EF entre 2012-2017.

| Palavras-chave | “PIBID” | “EF” | “PIBID” e “EF” |
|-------------------------|---------|-------|----------------|
| Publicações encontradas | 25 | 1.216 | 0 |

Fonte: banco de dados do Scielo, 2018.

O levantamento demonstra que não existem publicações com o tema “PIBID e EF” no banco de dados da Scielo. Em contrapartida, encontramos 1.216 publicações referentes à EF, e 25 acerca do PIBID relacionado à outras licenciaturas, especificamente sobre projetos de Letras, Pedagogia, Química, Física e Matemática. Dessa forma, sugerimos que a visibilidade do PIBID na Scielo está relacionada aos cursos com os maiores números de subprojetos, e também, de maior tradição desde a criação do Programa. Parece-nos que embora a EF apareça com 1.216 publicações, o tema PIBID ainda não teve espaço nos periódicos indexados à plataforma.

Com a finalidade de compreender os limites e as possibilidades da temática “PIBID e EF” em uma das revistas de maior tradição para a EF, analisaremos a seguir, os resultados encontrados na Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE).

3.3.3 Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE)²⁴

Com o objetivo de delimitar as contribuições do PIBID para a formação de professores e a produção científica para a EF escolar, realizamos o levantamento das publicações a partir dos descritores: “EF escolar”, “formação docente” e “PIBID e EF”, no período entre 2012 e 2017. Os resultados encontrados estão descritos, no quadro 10:

²³ A Scientific Electronic Library Online (Scielo) é um banco de dados bibliográfico, biblioteca digital e modelo cooperativo de publicação digital de periódicos científicos brasileiros de acesso aberto. A Scielo é o resultado de um projeto de pesquisa da FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo, em parceria com a Bireme – Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação de Ciências da Saúde. A partir de 2002, o Projeto conta com o apoio do CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Disponível em: <http://www.scielo.org.br>. Acesso em: 20 de nov. de 2018.

²⁴ Há mais de três décadas, a Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE), publicada sob a responsabilidade do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), atualmente editada e mantida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade de Brasília (UnB) em parceria com a Elsevier, vem contribuindo com a tarefa de divulgar, mas, também, de intervir na produção de conhecimento em Educação Física/Ciências do Esporte. Disponível em: www.rbceonline.org.br. Acesso em: 20 de nov. de 2018.

Quadro 10 – Levantamento de artigos publicados com a temática PIBID/EF na RBCE entre 2012-2017.

| Palavras-chave | “EF escolar” | “Formação Docente” | “PIBID” e “EF” |
|-------------------------|---------------------|---------------------------|-----------------------|
| Publicações encontradas | 15 | 02 | 0 |

Fonte: banco de dados da RBCE, 2018.

Não encontramos nenhuma publicação referente ao PIBID de EF, na RBCE. Acerca da EF escolar, 15 trabalhos, e apenas 02 sobre formação docente. Dessa maneira, parece-nos possível afirmar que as pesquisas referentes ao PIBID/EF não têm apresentado visibilidade entre um dos principais periódicos da área, nem nas principais revistas indexadas ao Scielo, uma das bases de dados mais difundidas no meio acadêmico. As pesquisas referentes à EF escolar encontradas na RBCE, possuem como tema as questões dos conteúdos nas aulas da EF, as relações de gênero, o diálogo entre escola e a saúde, problemáticas envolvendo os diferentes ciclos de escolarização, como o Ensino Médio, por exemplo. No caso da formação docente, os dois trabalhos se referem à análise documental acerca da legislação em EF.

Podemos evidenciar no quadro dos periódicos, três possíveis fragilidades referentes à produção de conhecimento do PIBID/EF: primeiramente, o processo de publicação em um periódico bem reputado necessita de um prazo maior, que no caso de relatos de experiência ou que uma análise produzida no contexto de graduação, precisaria de estudos com maior profundidade. Nesse caso, a imaturidade científica e pedagógica da área pode ser um fator limitador para esse tipo de publicação (BRACHT, 2014); em segundo lugar, conforme vimos no caso da produção de teses e dissertações, os Programas de Pós-Graduação em EF pouco têm se envolvido no desenvolvimento da temática, o que, possivelmente, também se reflete na seleção dos trabalhos para a publicação dos principais periódicos da EF; e por fim, no caso dos periódicos da Educação, o tema “PIBID” tem sido estudado diante das outras disciplinas escolares, com base em licenciaturas que possuem uma maior legitimidade no campo da Educação do que a própria EF. Nesse caso, o fator “não-lugar” da EF, pode ser um gargalo para a difusão do conhecimento produzido na área (BRACHT, 1999; 2014; DARIDO, 2003).

Contudo, para onde estariam indo as produções referentes ao PIBID/EF dos subprojetos? Buscaremos essa resposta a seguir, a partir dos anais de dois eventos relevantes para o PIBID e para a EF.

3.3.4 Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC)²⁵²⁶

Analisaremos os anais de duas edições do Encontro Nacional das Licenciaturas, o ENALIC: os eventos de 2013 e 2016. A escolha desses dois anos se deu pela disponibilidade eletrônica dos documentos, e também, pelos momentos representados no desenvolvimento do Programa: o primeiro, representa o auge no número de bolsas, com mais de 90.000, e já o segundo, o período de encolhimento do PIBID. As palavras-chave utilizadas nos descritores foram “PIBID”, “EF” e “PIBID e EF”. Os resultados encontrados estão apresentados, no quadro 11:

Quadro 11 – Relação de publicações com tema "PIBID" e "EF" no ENALIC, 2013.

| Palavras-chave | “PIBID” | “EF” | “PIBID” e “EF” | Total de Publicações |
|-------------------------|---------|------|----------------|----------------------|
| Publicações encontradas | 424 | 64 | 31 | 2.158 |

Fonte: anais do ENALIC, 2013.

O total de publicações no evento foi de 2.158 trabalhos apresentados nas modalidades painel, comunicação oral e oficinas. Desse número, 424 produções foram sobre o PIBID, representando 19,6%. O restante dos trabalhos foi referente a outros temas das licenciaturas. Já a EF, teve 64 (2,9%) do total das publicações do evento. Ao relacionarmos as palavras “PIBID e EF”, temos 31 (1,4%) trabalhos. Se compararmos o número de publicações da EF em relação às outras licenciaturas, podemos afirmar que o número de trabalhos sobre a área é relativamente pequeno. Todavia, das 64 publicações referentes à EF, 31 foram sobre o PIBID, apresentando 48,4% das produções. Portanto, podemos considerar que o Programa contribuiu para a representatividade da EF no evento.

Na figura 15, temos as temáticas das produções referente aos descritores “PIBID e EF”, a saber:

²⁵ O IV Encontro Nacional das Licenciaturas e III Seminário Nacional do Pibid, realizado em 2013, na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), em Uberaba/MG, teve o objetivo de promover o debate de caráter teórico, político e cultural relacionado à constituição da identidade do professor, com ênfase nas complexidades e paradoxos que marcam a realização desse ato na contemporaneidade. Disponível em: http://www.mednet.com.br/enalic-2013/caderno_resumos%20ENALIC.pdf. Acesso em: 20 de nov. de 2018.

²⁶ O VI Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC) e o V Seminário Nacional do Pibid, IV Encontro Nacional dos Coordenadores do Pibid – Diversidade e complexidade dos Espaço/tempo da formação de professores, ocorreu na Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR, em Curitiba-PR, de 14 a 16 de dezembro de 2016. Os eventos realizados de forma associada, tiveram como propósito possibilitar a exposição e o diálogo sobre experiências e pesquisas que integram os diferentes espaços e tempos da formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica. Disponível em: <https://midas.unioeste.br/sgev/eventos/enalic-seminarionacionalpibid2016/anais>. Acesso em: 20 de nov. de 2018.

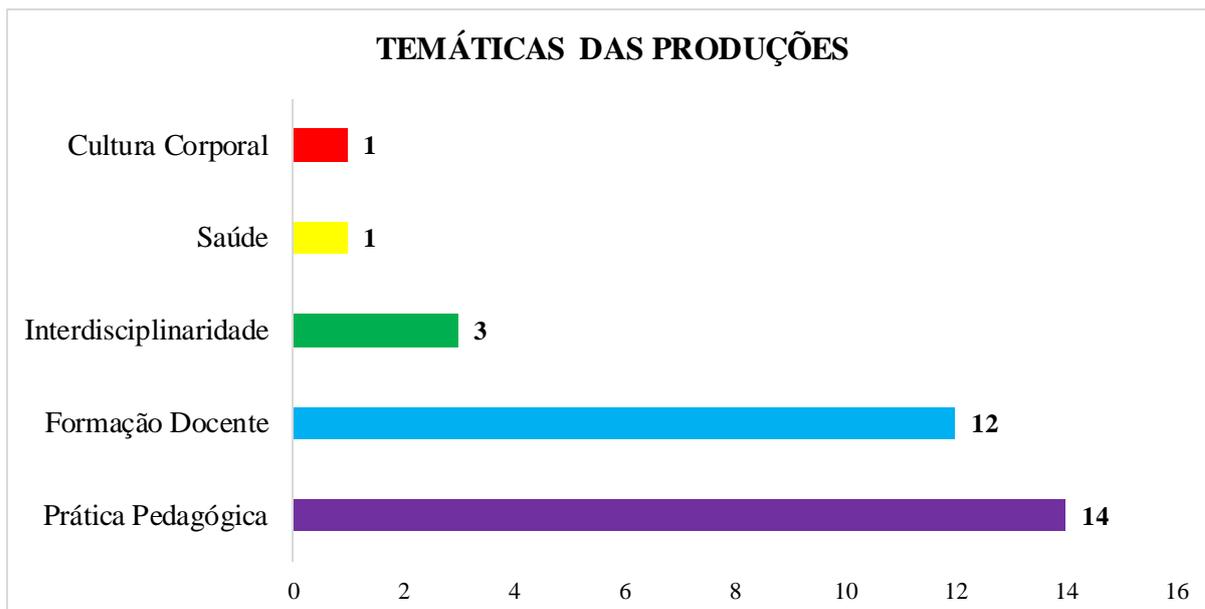


Figura 15 – Temáticas das produções relacionadas ao PIBID/EF no ENALIC, 2013.

Fonte: anais do ENALIC, 2013.

Os temas com as maiores recorrências foram: 14 (45,1%) dos trabalhos tiveram como temática as questões concernentes à prática pedagógica no contexto do PIBID, como o trato com os diferentes conteúdos, planejamento e gênero; 12 (38,7%) das publicações versaram sobre a formação docente no contexto do PIBID, inicial e continuada; 03 (9,8%) trouxeram como tema a interdisciplinaridade; e por fim, 01 (3,4%) publicação tratou a temática da saúde na EF escolar, e 01 (3,4%) acerca da cultura corporal e sua influência nas ações do PIBID.

Por conseguinte, podemos perceber na apresentação dos trabalhos no evento, a elegibilidade das duas principais temáticas também das teses e dissertações: as questões referentes à prática pedagógica e a formação docente em EF. Seriam esses temas também os prioritários nas produções das outras licenciaturas? Ou, o desenvolvimento histórico da EF, com suas fragilidades teóricas, estaria influenciando na utilização do PIBID como espaço para o fortalecimento e legitimidade da área?

No quadro 12, temos a relação das publicações pertinentes ao tema encontrados nos anais do ENALIC (2016):

Quadro 12 – Relação de publicações com tema "PIBID" e "EF" no ENALIC, 2016.

| Palavras-chave | "PIBID" | "EF" | "PIBID" e "EF" | Total de Publicações |
|-------------------------|---------|------|----------------|----------------------|
| Publicações encontradas | 334 | 48 | 22 | 1.810 |

Fonte: anais do ENALIC, 2016.

No caso do evento no ano de 2016, o total de publicações foi de 1.810 trabalhos apresentados também nas modalidades painel, comunicação oral e oficinas. Podemos perceber a diminuição no número de trabalhos em relação ao evento de 2013. Desse número, 334 produções foram sobre o PIBID, representando 18,4%, ou seja, uma leve diminuição de 1,2%. Especificamente, no caso da EF, teve 48 (2,7%) do total das publicações do evento, também com uma pequena queda. Ao relacionarmos as palavras “PIBID e EF”, temos 22 (1,2%) trabalhos. No comparativo entre os dois eventos, embora apresente entre 2013 e 2016 tenha ocorrido queda no número de publicações, essa diminuição não afetou significativamente a EF, visto que comparativamente, os percentuais foram levemente diminuídos, em todos os descritores utilizados, conforme a figura 16:

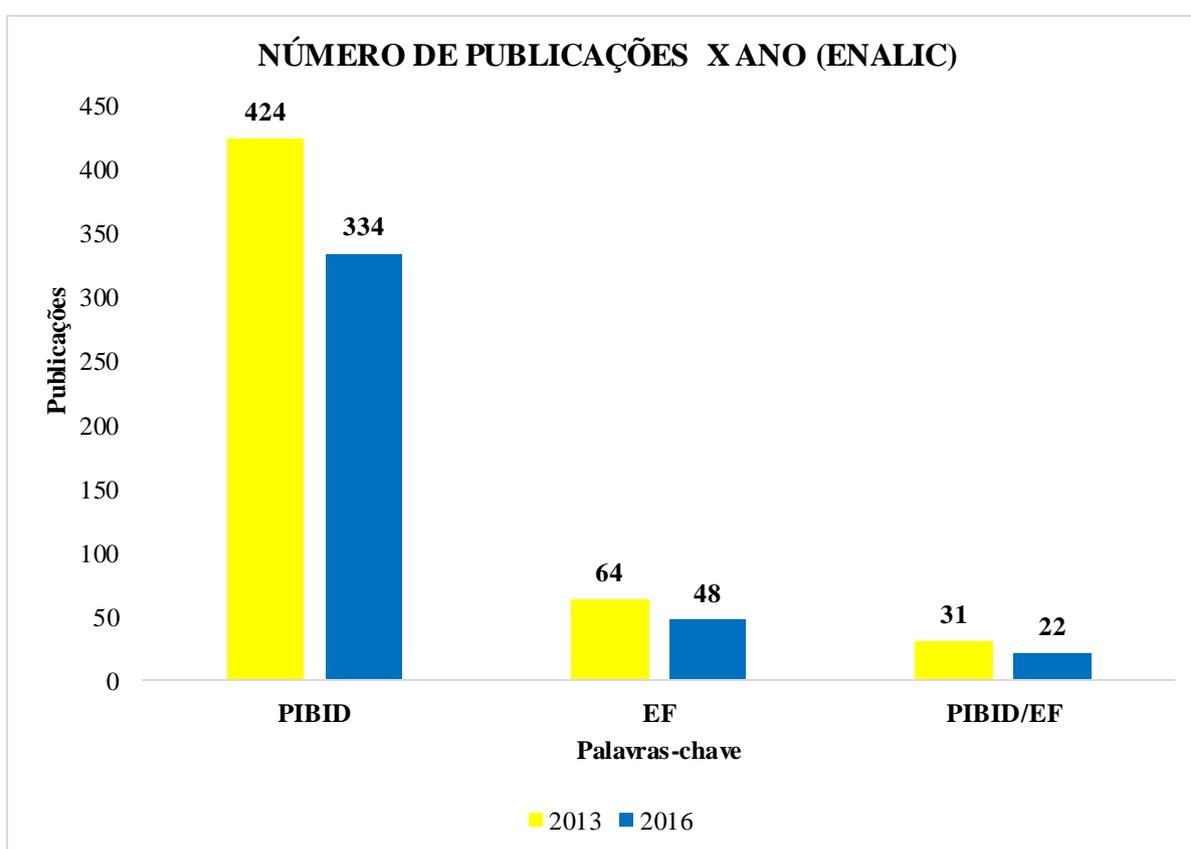


Figura 16 – Comparativo entre o número de publicações dos ENALIC 2013 e 2016.
Fonte: anais dos ENALIC 2013 e 2016.

Sobre as temáticas das produções referentes ao PIBID/EF no ENALIC do ano de 2016, temos a partir da figura 17:

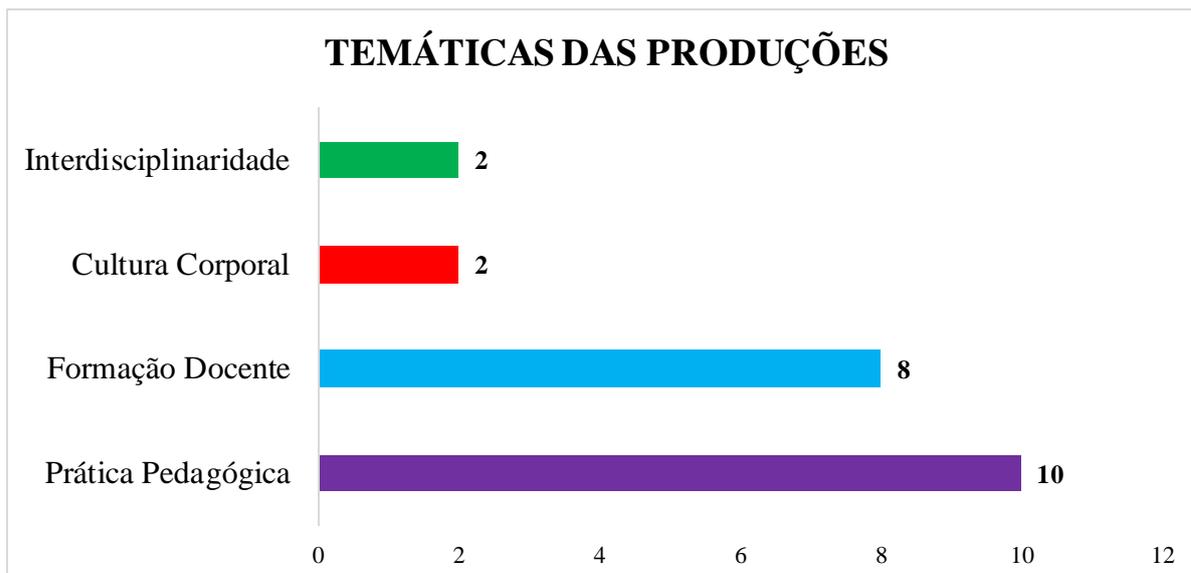


Figura 17 – Temáticas das produções relacionadas ao PIBID/EF no ENALIC, 2016.
Fonte: anais do ENALIC, 2016.

Acerca das temáticas, temos assim como no ENALIC (2013), como os temas mais recorrentes, as categorias “prática pedagógica”, com 10 (45,4%) dos trabalhos e a “formação docente”, com 08 (36,4%) das publicações. Assim, ao compararmos com o evento anterior, os percentuais se mantiveram praticamente os mesmos. Por fim, temos 02 (9,1%) trabalhos sobre a Cultura Corporal e 02 (9,1%) sobre projetos interdisciplinares. Apenas a temática saúde não se repetiu como no evento de 2013.

Dessa forma, podemos sugerir que o PIBID, enquanto política de formação de professores e iniciação à docência, tem contribuído para a visibilidade da EF em eventos que envolvam as outras disciplinas da Educação. E também, que essa produção está pautada, como no caso do ENALIC, nas questões referentes ao planejamento, sistematização e trato dos diferentes conteúdos, além da formação inicial e continuada em EF.

Procuraremos a seguir, estabelecer possíveis paralelos entre as publicações do ENALIC com as produções apresentadas em duas edições do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, o CONBRACE.

3.3.5 Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE)²⁷

A produção do CONBRACE é dividida em GTT's, ou seja, Grupos de Trabalho Temáticos. Buscamos, dessa maneira, a partir do descritor “PIBID”, delimitar as produções

²⁷ O Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE), e o Congresso Internacional de Ciências do Esporte (CONICE), acontecem conjuntamente a cada dois anos, se constituindo como um dos principais eventos

referentes à política, no que tange à EF, nos eventos realizados nos anos de 2013 e 2015²⁸, por representar o período de crescimento do Programa. Analisaremos os resultados encontrados a partir dos estudos de Melo e Ventorim (2015), e Tigre e Leiro (2015). Os dados encontrados estão apresentados no quadro 13:

Quadro 13 – Relação entre o GTT e as publicações no CONBRACE 2013.

| Publicações/ GTT | GTT 05 - Escola | GTT 06 – Formação profissional e mundo do trabalho |
|---------------------------------------|------------------------|---|
| Publicações encontradas sobre o PIBID | 26 | 05 |
| Total de publicações no GTT | 117 | 67 |

Fonte: anais do CONBRACE, 2013.

A partir dos resultados encontrados, temos que os dois GTT's que apresentam trabalhos com a temática sobre o PIBID foram o "GTT 06 – Escola", com 26 (22,2%) trabalhos, num total de 117 publicações, e o "GTT 06 – Formação profissional e mundo do trabalho", com 05 (7,5%) trabalhos, num total de 67, no total. Esse levantamento ratifica com o estudo de Tigre e Leiro (2015), que discute a formação de professores, tomando como referência o conjunto dos estudos socializados nos Anais do CONBRACE/CONICE, realizados em 2011 e 2013, que elegeram o Estágio Curricular Supervisionado, o PIBID, ou ambos, como categorias teóricas substantivas.

Dessa forma, a partir do levantamento, atingiram o total de 57 trabalhos encontrados. Neste universo, 16 foram apresentados no evento de 2011 e 41 no de 2013. Vale ressaltar que o conjunto dos trabalhos foi encontrado em apenas dois grupos de trabalho, o GTT 05 e o GTT6. Assim, evidenciou-se que, de 2011 a 2013, houve uma considerável ampliação dos trabalhos que versam sobre a experiência do PIBID e que se inserem no GTT5, demonstrando que esta vivência formativa vem contribuindo para a produção do conhecimento dos futuros professores,

da área da Educação Física e Ciências do Esporte do país. Além disso, são realizados pela entidade periodicamente congressos estaduais e ou regionais, bem como encontros dos Grupos de Trabalho Temáticos, sempre de relevada importância e contando com ampla participação da comunidade acadêmica.

O XVIII CONBRACE & V CONICE foi realizado em 2013, na cidade de Brasília/DF, com o tema: "Identidade da Educação Física e Ciências do Esporte em Tempos de Megaeventos".

O XIX CONBRACE & VI CONICE, foi realizado em 2015, na cidade de Vitória/ES, com o tema: "Territorialidade e diferenças regionais no Brasil e América Latina: conexões com a Educação Física e Ciências do Esporte". Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2015/6conice>. Acesso em: 20 de nov. de 2018.

²⁸ Até o momento de conclusão do capítulo, não encontramos disponível os anais do XX CONBRACE & VII CONICE, realizado em 2017. O link disponibilizado estava corrompido, por isso optamos por analisar os anais dos dois eventos anteriores.

de modo implicado com a escola e que os processos formativos desenvolvidos na ambiência escolar elevam a compreensão acerca da educação como um direito qualificado. O Programa, de acordo com as autoras, vem contribuindo para uma formação docente crítica e criativa do tornar-se professor e, ao lado do Estágio, vem privilegiando a escola como locus de formação profissional e produção do saber docente.

Na figura 18, temos a distribuição das temáticas das produções referentes ao PIBID, encontradas no CONBRACE (2013):

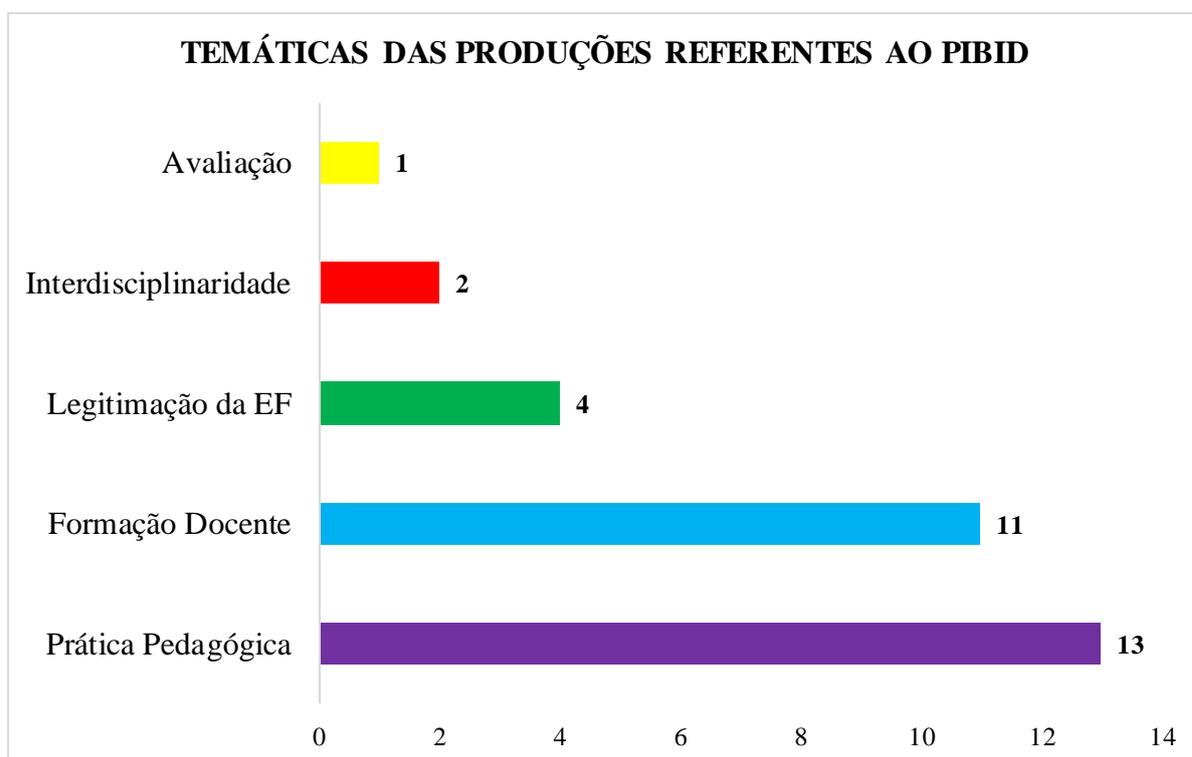


Figura 18 – Temáticas das produções referentes ao PIBID no CONBRACE, 2013.
Fonte: anais do CONBRACE, 2013.

A partir das produções encontradas, o total de 31 publicações, analisamos, assim como os resultados nas duas edições do ENALIC (2013 e 2016), as principais temáticas dos trabalhos apresentados no CONBRACE (2013), foram a “Prática Pedagógica”, com 13 (41,9%), e a “Formação Docente”, com 11 (35,6%) de trabalhos publicados. Em menor número, aparecem trabalhos que trataram da “Legitimação da EF”, com 04 (12,9%), a “Interdisciplinaridade”, com 02 (6,4%) das publicações, e por fim, a “Avaliação”, com 01 (3,2%) trabalho apresentado.

A questão da legitimidade da EF, que aparece mais uma vez, está diretamente relacionada com o desenvolvimento histórico e pedagógico da área, conforme debatido por diversos autores (DAOLIO, 1995; DARIDO, 1999; 2003; BRACHT, 2014). Portanto, fica cada vez mais evidente que, talvez uma das principais contribuições do PIBID para a EF, está

relacionada ao espaço de debate acerca da especificidade e legitimação da EF na escola; e esse espaço se expande para a produção científica e pedagógica para a formação de professores e a prática pedagógica em EF.

No quadro 14, temos o levantamento referente aos anais do CONBRACE do ano de 2015:

Quadro 14 – Relação entre os GTT e as publicações referentes ao PIBID no CONBRACE 2015.

| Publicações/ GTT | GTT 05 - Escola | GTT 06 – Formação profissional e mundo do trabalho | GTT 10 – Memórias da EF e Esporte | GTT 12 – Políticas públicas |
|---------------------------------------|----------------------------|---|--|--|
| Publicações encontradas sobre o PIBID | 27 | 10 | 01 | 01 |
| Total de publicações no GTT | 139 | 86 | 52 | 43 |

Fonte: anais do CONBRACE, 2015.

A partir dos resultados encontrados, temos um aumento do número de publicações com a temática PIBID/EF, de 31 para 39 produções. O GTT 05 continuou sendo aquele que apresentou o maior número de publicações, com 27 (19,2%) das 139 (100%) publicações. O GTT 06, permaneceu como o segundo com maior número, apresentando 10 (11,6%) dos 86 (100%) trabalhos apresentados. A novidade foi a inclusão de referências ao PIBID nos GTT 10 e GTT 12, que tratam das memórias da EF e Esporte, e das políticas públicas, respectivamente. Dessa forma, podemos dizer que houve uma ampliação do campo de debate acerca do Programa. A seguir, na figura 19, temos a distribuição das temáticas referentes ao PIBID no CONBRACE (2015):

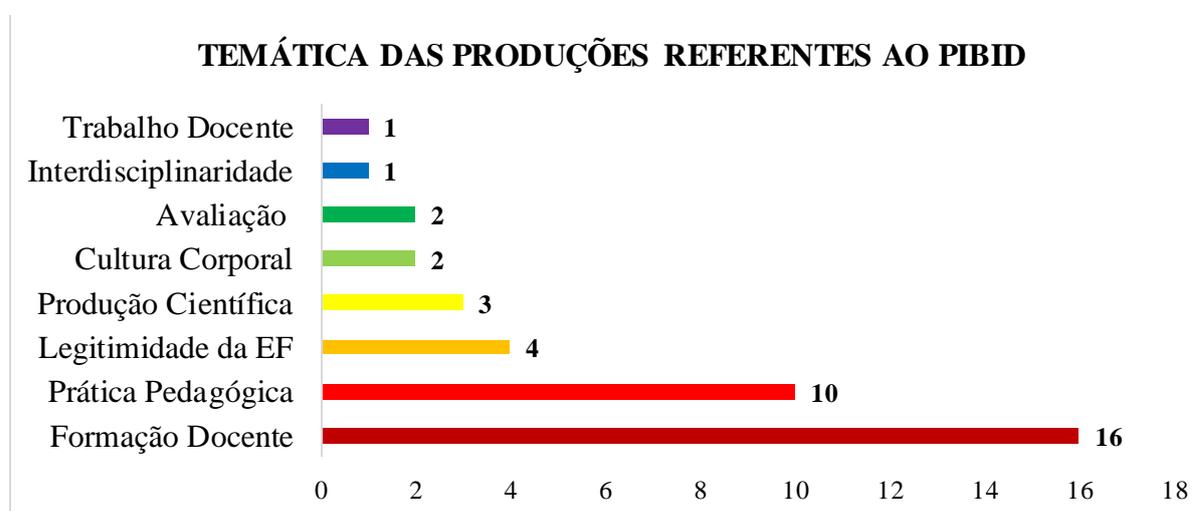


Figura 19 – Temáticas das produções referentes ao PIBID no CONBRACE, 2015.

Fonte: anais do CONBRACE, 2015.

Em relação ao CONBRACE do ano de 2013, percebemos uma ampliação também no número de temáticas. Dessa vez, a formação docente aparece como o grupo com maior representatividade, com 16 (41%) das publicações, seguido pela prática pedagógica, com 10 (25,7%) trabalhos apresentados. Assim, a formação de professores parece se tornar o tema mais recorrente, adotando possivelmente uma tentativa de ampliação do debate sobre as práticas pedagógicas para a problemática da formação docente em EF. Esse movimento talvez possa ser um caminho que a produção científica da EF escolar possa estar seguindo, na interface que o Programa proporciona a partir do “pensar” a EF mais próxima às discussões do campo da Educação.

Outro tema que parece estar arraigado à EF, é a questão da legitimidade da área dentro do currículo escolar. Especificamente no caso do CONBRACE (2015), a temática repete o desempenho do evento anterior, com 04 (10,2%) das 39 publicações. Prosseguindo, temos com 03 (7,7%) trabalhos apresentados, a produção científica dentro do PIBID/EF. Podemos considerar que, assim como essa tese compreende o Programa como um espaço de produção de conhecimento, outros trabalhos têm procurado delimitar as características dessa construção, e suas possíveis contribuições para a EF. A temática “avaliação” aparece com 02 (5,1%) trabalhos apresentados, assim como a “Cultura Corporal”. Por fim, temos cada uma das temáticas, sendo elas “trabalho docente” e “interdisciplinaridade”, com 01 (2,6%) trabalho publicado.

Na figura 20, temos o comparativo das temáticas nos dois eventos:

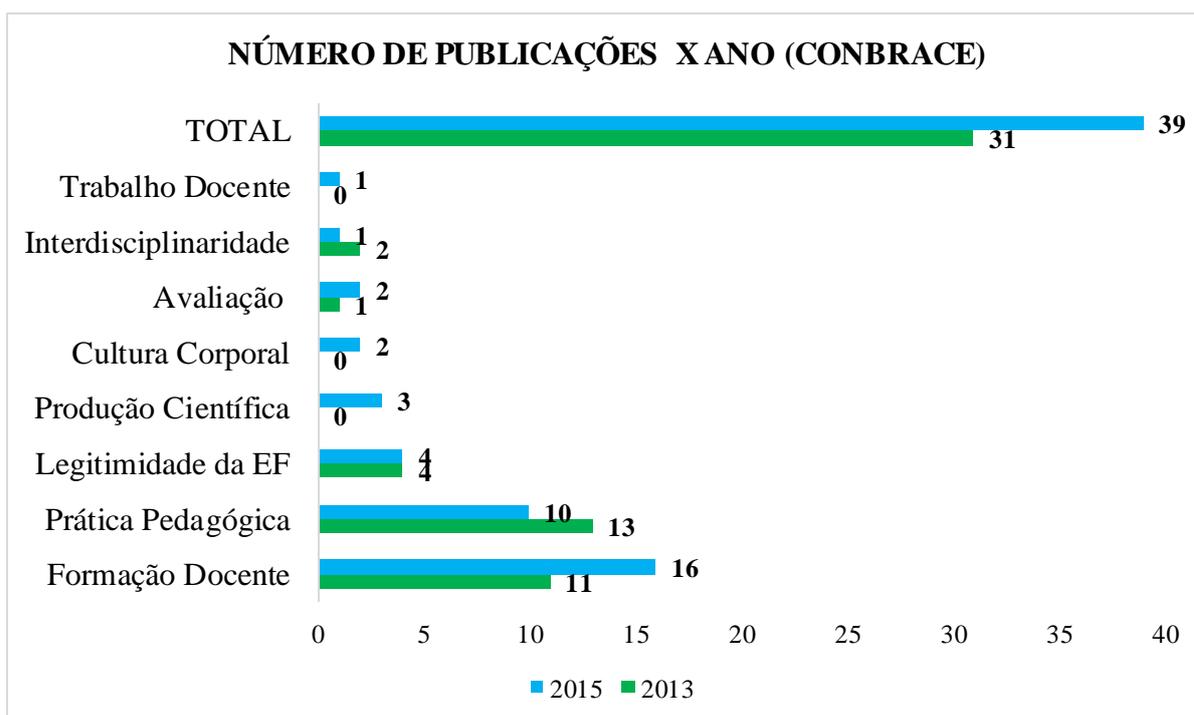


Figura 20 – Comparativo entre o número de publicações dos CONBRACE 2013 e 2015.
Fonte: anais do CONBRACE, 2013 e 2015.

A ampliação das temáticas e o diálogo entre a EF e a Educação a partir do PIBID, aparenta ser mais uma contribuição do Programa. Melo e Ventorim (2015), com o objetivo de entender como a produção acadêmica sobre o PIBID vem se apresentando diante do objetivo de incentivar a formação de professores para a educação básica e fomentar a iniciação à docência, procuraram realizar um diálogo entre os bancos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e o CONBRACE, no período de 2010 a 2013, utilizando os descritores “formação inicial de professores”, “iniciação à docência”, “PIBID” e “PIBID/EF”. Após a seleção de 42 estudos elencaram como indicadores os “objetivos”, as “metodologias” e os “resultados” buscando uma maior compreensão sobre os processos de iniciação à docência na formação inicial de professores que acontecem por meio do PIBID. A partir desta análise organizaram os trabalhos por subtemas com base nas temáticas encontradas nos estudos.

No subtema “PIBID e o contexto escolar” analisaram 08 trabalhos no CONBRACE que identificaram as percepções da comunidade escolar sobre a EF. No subtema “PIBID e as práticas pedagógicas” dialogaram com 13 investigações, todas no CONBRACE, que buscaram ampliar os saberes da EF, e no subtema “PIBID e formação docente” conversaram com 19 pesquisas, sendo 03 na ANPED e 16 no CONBRACE, que visaram a compreender as implicações do programa para a formação de professores. Dessa forma, os temas encontrados seguiram as categorias delimitadas em nossa pesquisa.

Ao analisarem o crescimento nas produções, apontaram um aumento significativo nos anais do CONBRACE com 09 pesquisas apresentadas no ano de 2011 e 31 investigações em 2013. No Banco da ANPED, o movimento também se intensifica com uma produção em 2010 e 2012 e três trabalhos em 2013. As autoras corroboram com nossa hipótese, de que a produção acadêmica se intensifica quando ocorre concomitantemente o crescimento de projetos do PIBID aprovados pela CAPES (MELO; VENTURIM, 2015).

Assim como nossa pesquisa tem apontado, as autoras argumentam que, por meio do PIBID, algumas investigações identificaram que a disciplina EF ainda passa por um processo de legitimação dentro da escola, como também reconheceram que, até então, persiste a realização de práticas pedagógicas pautadas em bases biológicas e esportivizantes, apesar de todas as discussões desenvolvidas mais fortemente a partir da década de 1980 (BRACHT, 1995; 1999; 2014; DARIDO, 1999; 2003; MELO; VENTURIM, 2015). Assim, as questões referentes às lacunas no trato pedagógico e a ausência de legitimidade da disciplina no currículo escolar, parecem ser desafios a serem vencidos.

3.4 O PIBID e a EF: um casamento possivelmente feliz²⁹

Após analisarmos os desdobramentos do PIBID a partir dos documentos oficiais do Programa, dos subprojetos de EF, e da produção científica com o binômio PIBID/EF, procuraremos responder ao quarto objetivo específico desta investigação: entrelaçar a produção com os subprojetos analisados, visando a compreender a partir do desenvolvimento histórico e pedagógico da EF, quais as leituras do PIBID e suas (possíveis) contribuições para a área. Para tanto, parece-nos que essa releitura dos resultados trazidos até aqui, perpassam por três categorias: “legitimação”, “formação docente” e “produção científica”.

Primeiramente, cabe-nos traçar um paralelo entre o processo de construção histórico-pedagógico da EF com as ações desenvolvidas e as leituras realizadas a partir dos subprojetos e das produções acadêmicas. Vimos no Capítulo 2, que a EF foi introduzida entre o final do século XIX e o início do século XX, ao currículo escolar com o *status* de atividade, desvinculada de uma participação para a formação integral de seus alunos, apresentando desde então o seu “não-lugar” dentro da escola (BRACHT; GONZÁLEZ, 2005). Assim sendo, seu início pautado no discurso médico-biológico trouxe profundas consequências para sua constituição enquanto disciplina do currículo, materializando-se em lacunas que afetariam (e afetam até hoje) a prática pedagógica de seus professores.

Nesse sentido, seguindo o viés político e mercadológico que os países capitalistas-dependentes adotam a partir de acordos com os grandes órgãos internacionais, que direcionam o desenrolar estratégico das questões educacionais destes países, a EF serviu aos interesses do Estado ao longo do século XX. Assumiu o discurso médico-biológico, higienista, militarista e esportivo (DARIDO, 1999; BRACHT, 1999; VAGO, 2002). Traçada com o racionalismo técnico, porém sem uma preocupação com o seu desenvolvimento teórico-pedagógico, a EF não se legitimou dentro da escola por conta das influências externas (GONZÁLEZ; FENSTEIRSEIFER, 2009). Dessa forma, a questão que permeou e que atravessa até os dias atuais é: para que serve a EF? Qual sua função dentro da escola?

Desde os anos 1980, vários autores têm se debruçado em delimitar o objeto de estudo da EF escolar, e a partir das pedagogias críticas da EF (DARIDO, 1999; 2003), acompanhamos nas três últimas décadas a busca pela legitimação da disciplina dentro do currículo escolar. Atreladas à essas tentativas, temos os dilemas que os professores encaram, cotidianamente,

²⁹ Considerando o título da obra de Bracht (2014), “Educação Física e Ciência: cenas de um casamento (in)feliz”, fizemos um trocadilho nesse subtópico em consideração à discussão acerca da relação entre a EF e o PIBID.

como a ausência de legitimidade, de identidade e até o conflito com os professores das outras áreas (BARTHOLO; SOARES; SALGADO, 2011). Essa ausência de identidade causa no professor de EF uma sensação de não saber dizer sobre “o que é a EF”, conforme apontado por Daólio (1995).

Essa ausência na especificidade acaba desconfiando da competência do professor por seus pares, colocando inclusive a formação específica para a atuação com a EF em questão, parecendo que qualquer um pode ministrar a disciplina (BRACHT, 1997; FRAGA, 2002; SILVA et al, 2008). Assim, além da EF apresentar um “não-lugar”, o professor da disciplina também sofre com o mesmo processo (DAOLIO, 1995). A formação de professores de EF, historicamente deficiente no trato com seus conteúdos e pautada nas disciplinas técnico-esportivas, carece de um aprofundamento teórico-pedagógico (DAOLIO, 1994). A dicotomia entre a teoria e a prática aparece também nos dois tipos de currículo: o tradicional-esportivo e o científico (DARIDO, 1995; BETTI; BETTI, 1996).

Por essa razão, o professor acaba vacilando ao falar sobre a especificidade da EF, e passa a pautar seu discurso na aptidão física (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Todo esse movimento histórico alimentou e foi fomentado dialeticamente, com aquilo que Bracht (2014) denominou como “cenas de um casamento infeliz”, no caso a tentativa de legitimar a EF enquanto ciência, a partir das Ciências do Esporte, ancorada no enfoque biológico, distante das necessidades da escola pública.

Dessa forma, chegamos ao século XXI com a mesma questão que permeou o século passado: como legitimar a EF diante das outras disciplinas escolares? Eis que vislumbramos no PIBID como uma possibilidade de delinear novos caminhos para a formação docente em EF. Evidentemente, que reconhecemos os limites de um programa que, teoricamente, é um anexo de todo o processo de formação. Todavia, a apropriação do PIBID, por parte das licenciaturas em EF, demonstra a utilização da política como ferramenta de combate contra mazelas históricas que permeiam a formação de professores.

No caso dos subprojetos, podemos sugerir que as atividades desenvolvidas pelas licenciaturas em EF permitem ao licenciando experimentar a realidade escolar de forma sistematizada, onde o planejamento acerca dos conteúdos, o estudo das teorias pedagógicas da EF e a vivência antecipada das problemáticas específicas da área são antecipadas e tratadas de forma coletiva e supervisionada, tornando-se significativas dentro do processo de formação docente. O PIBID, assim, tem funcionado como um laboratório para o futuro professor.

O diálogo entre a formação docente e a produção científica é outro mecanismo relevante que podemos perceber a partir das análises. A retroalimentação da teoria através da prática e a

ressignificação da prática a partir da teoria, possibilita uma relação dialética onde esse movimento coloca a EF no centro da discussão juntamente com as outras disciplinas. Esse diálogo ocorre tanto em projetos interdisciplinares, quanto no interesse dos Programas de Pós-Graduação em Educação em debater a formação de professores de EF. Entretanto, a produção científica da EF carece ainda de um refinamento que, outros campos, que, já dialogam historicamente com as Ciências Humanas e Sociais, possuem.

Finalmente, parece-nos que a EF, a partir de experiências como o PIBID, pode (aos poucos) “namorar” com a Educação a partir do seu comprometimento com as questões que permeiam a escola. Para tanto, a retroalimentação entre teoria e prática, vivenciadas no PIBID, precisa amadurecer e contagiar as licenciaturas para além do Programa. Enquanto a formação docente e a produção científica não estreitarem seus laços com a realidade escolar, o “casamento” (legitimação) da EF estará profundamente comprometido.

A TÍTULO DE SÍNTESE

Essa pesquisa teve como objetivo geral: analisar como o PIBID, enquanto política educacional para a formação docente, materializou-se nos cursos de EF de universidades públicas da região sudeste do Brasil, a partir dos subprojetos das instituições e da produção científica da área. As questões do estudo foram: a) como as licenciaturas em EF se apropriaram do PIBID do ponto de vista das intencionalidades na formação dos futuros professores? b) quais a influência do PIBID na produção científica da EF?

Dessa forma, apresentamos duas hipóteses: 1) os subprojetos preconizaram a formação de professores, nos moldes da racionalidade técnica, dada a especificidade e o desenvolvimento histórico da EF escolar, resultando também numa produção científica ancorada na aptidão física; ou 2) o PIBID tem contribuído para a formação pedagógica dos licenciandos, resultando numa maior visibilidade para a área diante das outras licenciaturas e na produção do conhecimento voltada para a EF escolar.

Nos Capítulos 1 e 2 realizamos o levantamento das referências da tese, com o objetivo de embasar teoricamente os resultados do capítulo 3. Para tanto, iniciamos a discussão acerca das políticas educacionais e os antecedentes do PIBID, a partir dos anos 1990. Posteriormente, delimitamos o processo histórico e o desenvolvimento pedagógico da EF, seus dilemas na legitimação, formação e atuação dos professores. Iniciamos, ainda, o debate sobre a produção científica da área, pautada, historicamente, no paradigma das Ciências Naturais.

Prosseguimos no Capítulo 3, com a análise e a discussão a partir dos resultados. Das 32 IES públicas da região sudeste, constatamos que 17 possuem PIBID/EF. Entramos em contato via e-mail e por telefone com os coordenadores de área, e conseguimos o retorno de 10 IES, totalizando 11 projetos analisados. Antes de verificarmos os subprojetos, levantamos os documentos oficiais do PIBID no site da CAPES, e pudemos perceber que a EF só apareceu como área prioritária do Programa, a partir de 2013. Constatamos que, embora nos editais a EF também ocupe um “não-lugar”, as licenciaturas se apropriaram da política tendo uma participação significativa.

Sobre os subprojetos, averiguamos uma regularidade no que concerne aos objetivos, aparecendo a legitimação da EF como resultado destoante dos objetivos do Programa. Acerca das atividades propostas e acompanhamento, tivemos uma preponderância na formação de grupos de estudos para debates sobre as tendências pedagógicas da EF. As abordagens teórico-metodológicas, variaram entre as pedagógicas críticas (crítico-superadora), as pós-críticas

(multiculturalismo) e, dos PCN's (construtivista). Por fim, verificamos que, dentre as ações de socialização dos resultados mais citadas, está a produção científica sobre a experiência do PIBID, sendo retroalimentada a partir dos estudos teóricos e da prática na escola.

Prosseguindo nossa análise, elegemos um conjunto de 05 bases de dados para tentar compreender qual a contribuição do PIBID para a produção científica da EF, entre os anos de 2012 e 2017. No Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, constatamos que a maior parte das produções são dissertações, produzidas entre os anos de 2015 e 2016, em Programas de Pós-Graduação em Educação, com abordagem qualitativa, que possuem como temáticas centrais a prática pedagógica e a formação docente em EF. A concentração das produções deteve-se nas regiões Sul, Sudeste e Nordeste.

No caso das duas bases de periódicos analisadas (SciELO e RBCE), constatamos a não existência de nenhum estudo com a temática PIBID/EF. Levantamos a hipótese de que a imaturidade na produção dentro da Educação por parte da EF e o “não-lugar” da disciplina diante das outras disciplinas tradicionais no campo, podem contribuir para que as produções em EF ainda não tenham alcançado os principais periódicos da EF e Educação. Todavia, futuros levantamentos podem apresentar mudança nesse quadro, haja vista o alcance que as discussões acerca do PIBID/EF têm alcançado dentro do debate educacional.

Concluimos a análise das produções a partir dos anais de dois eventos relevantes tanto para a Educação, quanto para a EF: o ENALIC e o CONBRACE. Desse levantamento, pudemos notar que as temáticas acerca da prática pedagógica e da formação docente foram as mais publicadas. Mais uma vez, a legitimação aparece como tema dos trabalhos científicos. Após o levantamento das publicações, percebemos que o período de maior expansão das pesquisas sobre o PIBID/EF acompanhou o crescimento do número de bolsas e do Programa. Por essa razão, possíveis estudos futuros seriam necessários para compreender como o corte de 50% da política pode afetar a produção científica da EF referente ao PIBID e à formação de professores.

Após a análise dos subprojetos e da produção científica, buscamos entrelaçar o processo de desenvolvimento histórico e pedagógico da EF, com as possíveis contribuições enunciadas anteriormente ao PIBID, a partir de três categorias: “legitimação”, “formação docente” e “produção científica”. Por fim, nossa tese é de que o movimento dialético de produção do conhecimento a partir da formação dentro de iniciativas como o PIBID, ou seja, “TEORIA – PRÁTICA – TEORIA” com a produção pautada nas questões atreladas à Educação e na realidade escolar, pode contribuir para o processo de legitimação da EF escolar.

Esquematizamos nossa tese, a partir da figura 21:



Figura 21 – Esquema da síntese.
Fonte: elaboração própria, 2018.

Contudo, longe de editar “receitas” para a formação docente, ou de apresentar o PIBID como a solução para todos os problemas da EF escolar, gostaríamos de refletir: quais as contribuições do PIBID para as outras áreas do conhecimento? A especificidade da EF, ou seja, seu processo de construção histórica permite uma apropriação da política do PIBID de maneira diferenciada das outras disciplinas? Quais as possibilidades de disseminação das ações do Programa para as licenciaturas de EF, no geral? São questões pertinentes que podem ser exploradas em estudos futuros e que estão longe de serem esgotadas.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. A. da S. A formação dos profissionais da educação no contexto atual e o PNE 2011-2020: avaliação e perspectivas. In: DOURADO, L. F. (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas**. 2. ed. Goiânia: Ed. da UFG; Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 285-315.
- AKKARI, A. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- AMARAL, N. C.; DOURADO, L. F. Financiamento e gestão da educação e o PNE 2011-2020: avaliação e perspectivas. In: DOURADO, L. F. (Org.). **Plano Nacional de Educação (2001-2010): avaliação e perspectivas**. 2. ed. Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 285- 315, 2011.
- AMBROSETTI, N. B.; NASCIMENTO, M. das G. A.; ALMEIDA, P. A.; CALIL, A. M. G. C.; PASSOS, L. F. Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores: o olhar dos estudantes. **Educação em Perspectiva**, Viçosa/MG, v. 4, n. 1, p. 151-174, jan./jun. 2013.
- ANDRÉ, M. E. D. A. *et al.* O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 91, n. 227, p. 122-143, jan./abr. 2010.
- AZEVEDO, J. M. L. de. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARTHOLO, T. L.; SOARES, A. J. G.; SALGADO, S. da S. Educação Física: dilemas da disciplina no espaço escolar. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, pp.204-220, Jul/Dez 2011.
- BELEM, I. C.; DELFINO, R. de O.; MOREIRA, V. F. R.; GARCIA, J. D. de A.; NARDO JUNIOR, N. Perfil dos egressos do curso de educação física formados entre 2000-2009. In: **Encontro Internacional de Produção Científica**, Maringá, 2011.
- BETINI JÚNIOR, N. **O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) em cursos de licenciatura de Educação Física no Brasil**. 117f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, 2017.
- BETTI, I. C. R.; BETTI, M. Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física. **Revista Motriz**, v. 2, n. 1, Junho/1996.
- BETTI, M. **Educação Física e Sociedade**. São Paulo: Movimento. 1991.
- BRACHT, V. **Aprendizagem social e Educação Física**. Porto Alegre: Magister, 1992.
- _____. **Educação Física e aprendizagem social**. 2. ed. Porto Alegre: Magister, 1997.

_____. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Caderno Cedes**, Campinas, n.8, p.69-88, 1999.

_____. **Educação Física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. Ijuí: Ed. Unijui, 2014.

BRACHT, V.; GONZÁLEZ, F. J. Educação física escolar. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEFER, P. E. (Orgs.). **Dicionário crítico de educação física**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002, p. 144-150.

BRASIL. **Decreto 69.450, 1º nov. 1971**. Regulamenta o art. 22 da lei n. 4.024, de 20 dez. 1961, e a alínea “c” do art. 40 da lei n. 5.540, de 28 nov. 1968, e dá outras providências.

_____. Lei n. 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases**. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Lei n. 10.172/01. **Plano Nacional da Educação**. Brasília, 2001.

_____. Decreto-lei nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2007a.

_____. Ministério da Educação. O plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2007b.

_____. **Edital MEC/CAPES/FNDE**. Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília, 2007. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_PIBID.pdf. Acesso em: 10 de abr. 2018.

_____. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Professores 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. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. PIBID. Educação básica. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/55-educacao-basica-s/conteudo-eb>>. Acesso em: 04 mar. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

CAMPOS, L. A. S. **Didática da Educação Física**. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2011.

CANAN, S. R. PIBID: promoção e valorização da formação docente no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 04, n. 06, p. 24-43, jan./jul. 2012.

CAPARROZ, F. E. **Entre a Educação Física da Escola e a Educação Física na Escola: a Educação Física como componente curricular**. Vitória: UFES, 1997.

CAPES. **Edital CAPES/DEB nº 02/2009 – PIBID**. Brasília, 2009. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital02_PIBID2009.pdf. Acesso em: 18 abr. 2018.

_____. **Portaria nº 72, de 9 de abril de 2010**. Dá nova redação a Portaria que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, no âmbito da CAPES. Brasília, 2010a. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/Portaria72_Pibid.pdf. Acesso em: 10 abr. 2018.

_____. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Brasília, 2010b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em: 10 abr. 2018.

_____. **Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010**. Aprovar as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília, 2010c. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria260_PIBID2011_NomasGerais.pdf. Acesso em: 10 abr. 2018.

_____. **Edital nº 018/2010/CAPES**. Brasília, 2010d. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital18_PIBID2010.pdf. Acesso em: 10 abr. 2018.

_____. **Edital nº 001/2011/CAPES**. Brasília, 2011. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital_001_PIBID_2011.pdf. Acesso em: 10 abr. 2018.

_____. **Portaria nº 21, de 12 de março de 2012**. Dispõe sobre a prorrogação da vigência dos projetos Pibid, selecionados conforme os editais dos anos de 2009 e 2010. Brasília, 2012a. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria21-12mar12_ProrrogacaoVigenciaProjetosPibid.pdf. Acesso em: 10 abr. 2018.

_____. **Edital CAPES nº 011/2012**. Brasília, 2012b. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital_011_Pibid-2012.pdf. Acesso em: 18 abr. 2018.

_____. **Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013**. Aperfeiçoar e atualiza as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Brasília, 2013a. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf. Acesso em: 10 abr. 2018.

_____. **Diretoria de Educação Básica Presencial:** relatório de gestão 2009-2011. Brasília, 2013b. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capesbibid>. Acesso em: 22 jan. 2015.

_____. **Edital nº 06/2013.** Brasília, 2013c. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_061_2013_PIBID.pdf. Acesso em: 18 abr. 2018.

_____. **Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016.** Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília, 2016a. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15042016-Portaria-46-Regulamento-PIBID-completa.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2018.

_____. **Portaria nº 120, de 22 de julho de 2016.** Alterar a Portaria nº 84 de 14 de junho de 2016, publicada no DOU de 15 de junho de 2016. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/29072016-Portaria-capes-n%C2%BA-120.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2018.

_____. **Portaria CAPES nº 175 de 7 de agosto de 2018.** Altera o Anexo I da Portaria nº 45, de 12 de março de 2018, que regulamenta a concessão de bolsas e o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Brasília, 2018a. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/09082018-Portaria_175_Altera_Portaria_45_de_2018.pdf. Acesso em: 10 abr. 2018.

_____. **Portaria nº 45, de 12 de março de 2018.** Dispõe sobre a concessão de bolsas e o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Brasília, 2018b. Disponível em: <http://www.abmes.tv.br/legislacoes/detalhe/2398/portaria-capes-n-45>. Acesso em: 10 abr. 2018.

_____. **Edital nº 07/2018.** Brasília, 2018c. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-7-2018-PIBID.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2018.

CARLAN, P. **A produção do conhecimento em educação física brasileira e sua proposta de intervenção na educação física escolar.** 1996. 258f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.

CARMO, A. A. do. **Pesquisa em Educação Física: qual o retorno social desse saber?** Corpo Movimento. São Paulo, v. 1., n.3, p. 10-12, 1984.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

COUTINHO, R. X. **A influência da Produção Científica nas práticas de professores de Educação Física, Ciências e Matemática em escolas municipais de Uruguaiana – RS.** 94f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) - Programa de Pós-Graduação em

Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal de Santa Maria, 2010.

CUNHA, M. I. da. O campo da iniciação da docência universitária como um desafio. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 33. 2010, Caxambu. **Educação no Brasil: o balanço de uma década**. Gt 04 Didática. Caxambu, 2010.

CRUZ, R. E. **Banco Mundial e política educacional: cooperação ou expansão do capital internacional?** Curitiba: UFPR, 2003.

DAOLIO, J. A representação do trabalho do professor de Educação Física na escola: do corpo matéria-prima ao corpo cidadão. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**. Campinas, v. 2, n. 15, p. 181-186, 1994.

_____. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papyrus, 1995.

DARIDO, S. C. Teoria e prática e reflexão na formação profissional em Educação Física. **Revista Motriz**, v. 1, n. 2, 124-128, Dezembro/1995.

_____. **Educação Física na Escola: questões e reflexões**. Araras: Topázio, 1999.

_____. **Educação Física na Escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.A, 2003.

_____.; GASPATI, T. C.; SOUZA JÚNIOR, O.; MACIEL, V.; IMPOLCETTO, F.; VENANCIO, L.; ROSÁRIO, L. F.; IORIO, L.; DI TOMAZZO, A. Realidade dos professores de educação física na escola: suas dificuldades e sugestões. **Revista Mineira de Educação Física**, Viçosa, v. 14, n. 1, p. 109-137, 2006.

_____.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. 2005.

DE ROSSI, V. L. S. Mudança com máscaras de inovação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 935-957. Especial, out. 2005.

DOURADO, L. F. Plano Nacional de Educação como política de Estado: antecedentes históricos, avaliação e perspectivas. *In: DOURADO, L. F. (Org.). Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas*. 2. ed. Goiânia: Ed. da UFG; Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 17-59.

DUARTE, A. Tendências das reformas educacionais na América Latina para a Educação Básica nas décadas de 1980 e 1990. *In: FARIA FILHO, L. M. de; NASCIMENTO, C. V. do; SANTOS, M. L. dos. Reformas educacionais no Brasil: democratização e qualidade da escola pública*. Belo Horizonte: Maza Edições, 2010. p. 161-185.

FARIA JÚNIOR, A. G.; FARINATTI, P de T. V. (Org.). **Pesquisa e Produção do Conhecimento em Educação Física: Livro do ano de 1991**. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 92.

FELÍCIO, H. M. dos S. O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 415-434, maio/ago. 2014.

FERNANDES, L. T; GALVÃO, C. R; SACARD, M. S. A Produção Científica em Educação Física no Estado de Eoiás: características e tendências. **Anais do IV Congresso Centro-Oeste de Ciências do Esporte**, Brasília, DF, 2010.

FRAGA, A. B. O lugar da Educação Física nas séries iniciais. **Caderno de textos: Séries Iniciais do Ensino Fundamental**. Porto Alegre: UFRGS, 2002. p. 28-30.

FREIRE, J. B. **Educação Física de corpo inteiro**: Teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1994.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Um Estudo Avaliativo do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID)**. São Paulo: Fundação Carlo Chagas, 2014. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/24112014-pibid-arquivoAnexado.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

GADOTTI, M. **A educação contra a educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

GAMBOA, S. A. S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GANZELI, P. Regime de colaboração e plano nacional de educação: política de estado ou política de governo. In: CALDERÓN, A. I. et al.(Org.). **Políticas e gestão da educação: desafios em tempos de mudanças**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. p. 45-64.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora Ltda., 1999.

GATTI, B. A. Formação de Professores no Brasil: Características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. (Orgs.) **Políticas Docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, B. A.; TARTUCE, G. L.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA; P. A. **Atratividade da carreira docente no Brasil**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014. Relatório de pesquisa.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. p. 17-37.

GAYA, A. **Pesquisas biológicas aplicadas à Educação Física**: que ciência estamos fazendo? Porto Alegre: 1987. (no prelo)

GOMES, C.; FELÍCIO, H. M. dos S. O PIBID e a formação de professores: da magnitude do programa aos desafios formativos institucionais. **Revista Educação em Perspectiva**, Viçosa/MG, v.8, n. 3, p. 426-443, set./dez., 2017.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 9-24, set. 2009.

GUEDES, D. P.; GUEDES, J. E. R. P. Subsídios para implementação de programas direcionados à implementação de programas de saúde através da Educação Física Escolar. In: **Revista de Associação dos Professores de Educação Física de Londrina**. v. 8, n. 15, 1993, p. 3-11.

GUTIERREZ, W. **História da Educação Física**. São Paulo: Editora IPA, 1972.

ILHA, F. R. da S.; KRUG, H. N. O processo de formação de professores de Educação Física: realidade e desafios. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.11, n.1, p.74-95, jul./dez. 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KUNZ, E. **Educação física: ensino & mudanças**. Ijuí: Editora Unijuí, 1991.

_____. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Editora Unijuí, 1994.

LAZZAROTTI FILHO, A; SILVA, A. M; NASCIMENTO, J. V. do; MASCARENHAS, F. Modus operandi da produção científica da Educação Física: uma análise das revistas e suas veiculações. **Revista da Educação Física – UEM**, v. 23, n. 1, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Didática**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARQUES, L. P. Diversidade, formação de professores e prática pedagógica. **Educação em Foco** (Juiz de Fora), v. 13, p. 175-184, 2008.

LIMA, A. B. de. Dez anos de LDB: anos de contínua reforma educacional. In: MARQUES, M. R. A.; SILVA, M. V. (Org.). **LDB: balanços e perspectivas para a educação brasileira**. 2. ed. Campinas, SP: Alínea, 2012. p. 51-69.

LIMA, F. P. de. **Formação de professores em Educação Física da UFV: A experiência do PIBID ancorada na Pedagogia Histórico-Crítica e nos elementos da cultura corporal**. 83f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado e Licenciatura em Educação Física) - Universidade Federal de Viçosa, fevereiro de 2014.

_____. **A atratividade da carreira docente: uma análise na perspectiva de ex-bolsistas do PIBID do curso de Educação Física**. 186f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Viçosa, 2016.

MARE. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**, Câmara da Reforma do Estado, Brasília, 1995.

MARTINS, A. S. Sobre a função e especificidade da educação escolar no mundo contemporâneo. In: REIS, A. de P.; PEREIRA, C. C. C.; PINA, L. D.; LANDIM, R. A. A. (Orgs.) **Pedagogia histórico-crítica e Educação Física**. Juiz de Fora: UFJF, 2013. p. 23-46.

MATTOS M. G; NEIRA M. G. **Educação física na adolescência construindo o conhecimento na escola.** São Paulo: Phorte, 2001.

MAUÉS, O. C.; CAMARGO, A. M. M. de. A expansão do Ensino Superior, políticas de formação docente e atratividade da carreira. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, São Paulo. 8, n. 1, p.77-91, abr. 2014.

MEDEIROS, J. L.; PIRES, L. L. de A. O PIBID no bojo das políticas educacionais de formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís/MA, v. 21, n. 2, mai./ago., 2014.

MELO, T. M. Q. de; VENTORIM, S. A produção acadêmica sobre o PIBID: diálogos com a ANPED e o CONBRACE. **Anais do XIX Congresso Nacional de Ciências do Esporte**, Espírito Santo, ES, 2015.

MOLINA NETO, V. Pós-graduação em Educação Física: um olhar sobre o programa da ESEF-UFRGS. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Ijuí, v.20, n.1, p.4-10, set. 1998.

MOURA, M. O. A atividade de ensino como ação formadora. In: CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. (Orgs.). **Ensinar a ensinar**: São Paulo: Pioneira, p.141-162, 2001.

NEIRA, M. G. **A Educação Física na escola pública municipal**: uma experiência curricular multicultural. Relatório de Pesquisa. Campinas: FEF-Unicamp, 2006.

_____.; NUNES, M. L. F. **Pedagogia da cultura corporal**: críticas e alternativas. São Paulo: Phorte, 2006.

NEVES, L. M. W; PRONKO, M. A. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p.15-33.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. **Formação em contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Thompson. 2002.

PASSOS, L. F. O trabalho do professor formador e o contexto institucional: desafios e contribuições para o debate. **Educação e Linguagem**. Ano 10, nº15, p.96-116, jan.-jun. 2007.

PÉREZ-GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa. Dom Quixote, 1995, p. 95-114.

PIMENTA, S. G. **O pedagogo na Escola Pública**. São Paulo: Edições Loyola, 1995.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2005, p.17-52.

RAMOS, J. J. **Os exercícios físicos na história e na arte**. São Paulo: Ibrasa. 1982.

RISTOFF, D. Perfil Sociológico dos estudantes de graduação: uma análise de dois ciclos completos do ENADE (2004 a 2009). **Cadernos do GEA**, n. 4, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.flacso.org.br/gea/documentos/Cadernos_GEA/Caderno_GEA_N4.pdf> Acesso em: 12 jan. 2018.

SANT'ANNA, I. M. **Porque avaliar?** Como avaliar?: Critérios e instrumentos. 13. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SANTOS, R. M. dos; HALLAL, P. R. C. Fatores que levam ao ingresso em Faculdade de educação Física. In: MARQUES, A. C.; ROMBALDI, A. J. (Orgs.). **XX Simpósio Nacional de Educação Física**. Coletânea de Textos e Resumos. Pelotas: Editora Universitária/UFPEL-ESEF, p.334, 2001.

SAVIANI, D. O neoprodutivismo e suas variantes: neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo. In: _____. **História ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 425-442.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

_____. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, DF, v. 15, n. 44, p. 380-393, maio/ago. 2010.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SHEIBE, L. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (Org.). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas, SP: Papyrus, 2002. p. 47-63.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1995, p. 77-91.

SHIROMA, E. O; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro, Lamparina Editora, 2007.

SILVA, R. V. de S. e. **Mestrados em Educação Física no Brasil: pesquisando suas pesquisas**. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Maria, 1990.

_____. **Pesquisa em Educação Física: determinações históricas e implicações epistemológicas**. 180f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas: Unicamp, 1997.

SILVA, G. A.; FREITAS, I. P.; FRAGOSO, L. da C. P. L.; MATOS, M. da C. **Professor especialista ou professor generalista?** Rio de Janeiro, 2008. Monografia de especialização em Educação Física escolar.

SOARES, C. L. **Educação física: raízes europeias e Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

SOARES, L. T. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 07-45.

SOARES, M. C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, L.; WARDE, M.J.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 15-40.

SOUSA, E. R. **O que há novo nas pesquisas em Educação Física no Brasil**. 157f. Dissertação (Dissertação em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia: UFU, 1999.

SOUSA, E. S.; VAGO, T. M. A nova LDB: repercussões no ensino da educação física. **Revista Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 3, n.15, p.18-29, jun./ago. 1997.

SOUTO, R. M. A.; PAIVA, P. H. A. Alunos da Licenciatura que não querem ser professores: traços do perfil dos estudantes do curso de Matemática da Universidade Federal de São João del-Rei. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 2010, Salvador-BA. **Anais...** Salvador: Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 2010.

TAFFAREL, C. Z.; LACKS, S.; SANTOS JÚNIOR, C. de L. Formação de professores de Educação Física: estratégia e táticas. **Motrivivência**, Ano XVIII, N° 26, p. 89-111 Jun./2006.

TANI, G.; KOKUBUN, E.; MANOEL, E. de J.; PROENÇA, J. E. **Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU, 1988.

TAQUES, M. F.; CARVALHO, P. H. S. de; BÖNI, A. C. S. D.; FANK, E.; LEUTZ, M. A. O papel do pedagogo na gestão: possibilidades de mediação do currículo. In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2009, Curitiba. **Anais do Evento**. Curitiba: PUCPR, 2009. CD-ROM. p. 3169-3181.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TIGRE, D. M.; LEIRO, A. C. R. PIBID e estágio curricular: análise dos trabalhos publicados nos anais do CONBRACE/CONICE (2011 E 2013). **Anais do XIX Congresso Nacional de Ciências do Esporte**, Espírito Santo, ES, 2015.

TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação**. Ijuí: INIJUÍ, 2005.

TORRES, C. A. Estado, Privatização e Política Educacional: Elementos para uma Crítica ao Neoliberalismo. In: GENTILI, P. (Org). **Pedagogia da Exclusão: O Neoliberalismo e a Crise da Escola Pública**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 109-136.

TORRES, L. **O conhecimento científico relacionado à educação física escolar: paradigmas e aplicações**. 145f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

VAGO, T. M. **Cultura escolar, cultivo de corpos: educação física e gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906-1920)**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

ZABALZA, M. A. **Diários de Aula:** um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidade. **Educação**, v. 35, n. 3, p. 479-504, maio/ago. 2010.

ANEXOS

**CARTA DE SOLICITAÇÃO ENVIADA AOS COORDENADORES DOS
SUPBROJETOS PIBID/EF**

À coordenação do subprojeto PIBID/EF,

Meu nome é Fernando, sou doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE/UFRJ), orientando do Prof. Dr. José Jairo Vieira. O motivo do meu contato é que estou pesquisando em minha tese, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), especificamente, os subprojetos de Educação Física das Universidades públicas da região sudeste.

O título da tese é: “Análise das contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) para a formação de professores de Educação Física”, e tem como objetivo analisar como o PIBID, enquanto política educacional para a formação docente, materializou-se nos cursos de EF de universidades públicas da região sudeste do Brasil, a partir dos subprojetos das instituições e da produção científica da área.

Uma das fontes da coleta dos dados para a pesquisa são os documentos do subprojeto de Educação Física submetidos ao edital 2018, da CAPES. Por essa razão, gostaria de solicitar, por gentileza, o documento onde é apresentada a proposta do coordenador de área para a seleção do subprojeto de Educação Física de sua instituição.

Compreendendo o compromisso com a pesquisa, agradecemos a atenção e aguardamos resposta.

Atenciosamente,
Fernando Paulo de Lima