



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**SAMARA MOURA BARRETO DE ABREU**

**AUTOFORMAÇÃO DOCENTE NA EXPERIÊNCIA DE SUPERVISÃO DO PIBID:  
TRANSAÇÕES PARA UMA PRÁXIS PEDAGÓGICA EMANCIPATÓRIA NA  
EDUCAÇÃO FÍSICA**

**FORTALEZA - CEARÁ  
2020**

SAMARA MOURA BARRETO DE ABREU

AUTOFORMAÇÃO DOCENTE NA EXPERIÊNCIA DE SUPERVISÃO DO PIBID:  
TRANSAÇÕES PARA UMA PRÁXIS PEDAGÓGICA EMANCIPATÓRIA NA  
EDUCAÇÃO FÍSICA

Tese apresentada ao Curso de Doutorado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de doutora em educação. Área de Concentração: Formação de professores.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Silvia Maria Nóbrega-Therrien

FORTALEZA - CEARÁ

2020

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação**

**Universidade Estadual do Ceará**

**Sistema de Bibliotecas**

Abreu, Samara Moura Barreto de.

Autoformação docente na experiência de supervisão do PIBID: transações para uma práxis pedagógica emancipatória na educação física [recurso eletrônico] / Samara Moura Barreto de Abreu. - 2020

329 f. : il.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Doutorado Acadêmico em Educação. Fortaleza, 2020.

Área de Concentração: Formação de professores.

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Silvia Maria Nóbrega-Therrien.

1. Autoformação docente. 2. Racionalidade dialógica-reflexiva. 3. Práxis emancipatória. 4. Pibid. 5. Educação física. I. Título.

SAMARA MOURA BARRETO DE ABREU

AUTOFORMAÇÃO DOCENTE NA EXPERIÊNCIA DE SUPERVISÃO DO PIBID:  
TRANSAÇÕES PARA UMA PRÁXIS PEDAGÓGICA EMANCIPATÓRIA NA  
EDUCAÇÃO FÍSICA

Tese apresentada ao Curso de Doutorado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de doutora em educação. Área de Concentração: Formação de professores.

Aprovada em: 04 de dezembro de 2020.

BANCA EXAMINADORA

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Sílvia Maria Nóbrega-Therrien (Orientadora)  
Universidade Estadual do Ceará - UECE

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Heraldo Simões Ferreira  
Universidade Estadual do Ceará – UECE

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Fabiano Bossle  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Jacques Therrien  
Universidade Estadual do Ceará – UECE

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Luciana Venâncio  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

A Maria Beatriz, minha a-filhada.

Pois, em ti, solfejo toda a amorosidade  
em narrativa existencial.

## AGRADECIMENTOS

Todos e todas eu transformei em sujeitos-flores.  
Girassóis, Sóis, Nós.

Há um plural no eu, o eu-tu, o nós! Que também é singular nas temporalidades da minha vida e autoformação.

Mais do que saber, eu pude sentir, refletir, despir, reminiscentir. É, pois, esta tese, a experiência de autopoiese do resistir que flo(RIU) em mim.

“Gotas de amor, girassol. Mares de sal, beijo floral”.

(LEE, Vander.).

A Deus, pela permissividade sobre a minha existência e a inefabilidade do amor autêntico em onipresença. Pelo luzir do sol e fotossíntese espiritual.

À Família Moura, pela cultura educativa de amorosidade que funda a totalidade do meu ser. À minha mãe (*in memorian*) pelo solfejar das felicidades certas em alteridades minúsculas na minha vida e formação. Às minhas tias-mãe, Socorro Moura e Clébia Moura, pelas reminiscências que elevam a sabedoria existencial. À minha irmã, Sabrina Moura, que floreia um verso e se faz meu in-verso, onde não há sorriso disperso, pela amálgama do amar em sentimento transverso. Aos meus primos-irmão, Igor Moura e Italo Moura, pela indissociabilidade dos afetos.

À Família Abreu, pelas entonações singulares de acolhimento e abraços. Ao meu esposo, Glauber Abreu, pela (des)colonização de sentimentos sobre as temporalidades do amar, entre a radicalidade do “eu” e “não-eu”. A Laís e a Júlia, pela polinização de cores em dualidade fraternal.

À Família ‘Los Primos’, pelos saberes lúdicos que suplantam a arquitetura de sorrisos cotidianos. Em especial, aqueles que florescerem como Sorriso de Marias: Maria Beatriz e Maria Eduarda.

À minha orientadora, professora Silvia Therrien, pela ancoragem epistêmico-afetiva. Se hoje há uma “prefixação” de pesquisadora à minha identidade de professora, me constituindo professora-pesquisadora, é porque a sua implicação formadora autêntica foi significada por mim. Ao professor Jacques Therrien que, em conformação de sobrevoo de inteligibilidade de um *bricoleur*, se fez meu (co)orientador.

Aos demais membros da banca, pela dialética de saberes e afetos constituída pela intersubjetividade, em diversas temporalidades da minha formação e desenvolvimento profissional docente em evidência progressista. Ao professor

Heraldo Simões que, desde a graduação, edifica as minhas aprendizagens sobre a Educação Física, também pela experiência no Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física Escolar (Gepefe). À professora Luciana Venâncio e ao professor Luiz Sanches, pelas inter-retroações enatoadas de experiências dialógica-reflexivas emanadas pela narratividade. Ao professor Fabiano Bossle pelas ressonâncias afirmativas do 'ser mais' em conformação com um andarilhar etnoformativo na e pela humanização. À professora Lia Fialho, pela inspiração sobre a radicalidade inteligível da força da mulher nos "espaçotempos" de resistência na Pós-graduação em Educação.

Aos/Às colegas da turma de 2017 do Doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE), pela significação da fraternidade multirreferencial e aprendizagem colaborativa. Em especial, às amigas-borboletas: Marlene Dutra, Edith Ferreira e Joselma Lima, pela bricolagem autopoietica na experiência do "borboletar-se", em transações autoformadoras colaborativas, estésicas e estéticas.

Aos/as professores/as do PPGE-UECE que floream as (res)significâncias em pluralismo no campo da formação de professores. Em especial, à professora Isabel Sabino, pela boniteza experiencial do sentir-pensar-agir em saberes docentes pela humanescência.

À Secretaria do PPGE-UECE que traduz a responsabilidade burocrática em amabilidade, especialmente a Jonelma e Rosângela.

À Coordenação Institucional do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) do IFCE, Andreyson Calixto, pelo saber parceiro, pela autêntica fraternidade e autonomização no construto do subprojeto de Educação Física do IFCE *campus* Canindé, campo empírico desta tese.

Aos/Às professores/as-supervisores/as do Pibid. Aos/Às girassóis, Ana Clícia, Rosângela Pereira e Eduardo Santos, que floresceram comigo nessa itinerância heurístico-colaborativa de uma etnopesquisa-formação, em estreitamento da relação escola-universidade.

Ao IFCE *campus* Canindé, em relevo, para todos/as bolsistas de iniciação à docência do subprojeto de Educação Física, pela produção de sentidos em experiências irreduzíveis, fortes e fecundas na ensinagem.

A todos/as meus/minhas discentes e colegas de profissão, que projetam uma (re)invenção de si mesmos/as permanente, em realidades sincrônica e diacrônica,

produzindo reexistências e resistências na vida, formação e profissionalidade docente.

Ao Grupo de Pesquisa Educação, Saúde e Exercício Físico (GPESEF)–IFCE por se constituir como ‘experiência charneira’, em ato de florescimento no campo de girassóis (IFCE-Canindé) e em ato de fraternidade: Nilson Vieira, Raquel Felipe e Thaidys Monte. E ao grupo de Pesquisa Educação, História e Saúde Coletiva (UECE), pela reiteração da (inter)criticidade dos saberes na pós-graduação, especialmente, à professora Raquel Azevedo.

Aos membros do corpo editorial da *Revista de Educação Física, Saúde e Esporte (Refise)* do IFCE, César Sadalla, Rômmullo Siqueira, Bráulio Nogueira e Arnaldo Leitão, pela fraternidade de aprendizagens na e pela implicação de saberes na editoração científica e no fortalecimento identitário da pesquisa em Educação Física no Ceará.

À Rede Centros de Desenvolvimento de Esporte Recreativo e de Lazer (Cedes) - Núcleo Ceará, pela possibilidade do entretecer experiências pesquisantes em conformação de rede, em ato voluntário.

Aos/Às sujeitos-autores/as da Coordenadoria de Área de Educação Física (Caef) no IFCE *campus* Fortaleza, que floreiam a minha identidade evolutiva/compósita pela amorosidade na experiência docente.

Aos/Às amigos/as do peito que singularizam a autêntica felicidade. Em especial, àqueles que têm a conformação de quartetos, sem explicação numérica de causalidade.

Ao colega Charles Maciel, que transformou as minhas garatujas em representações axiomáticas para intercompreensão visual desse objeto de tese.

Aos leitores críticos desta tese, pelas intrigas (meta)reflexivas e enunciações plurais que suplantaram o alargamento do olhar e o desvencilhar de (in)certezas pedagógicas. Ao Hamilton Vieira, pela dialogicidade analítica em Paulo Freire. Substancialmente, ao Gomes, que sobrepujou o olhar matemático na compreensão leitora dos referentes matriciais da autoformação, traduzidos em conjuntos (vazios e inteiros) pelas transações e interseções de gradientes qualitativos e quantitativos na racionalidade do “eu-tu”.

O meu olhar é nítido como um girassol. Tenho o costume de andar pelas estradas. Olhando para a direita e para a esquerda, e de vez em quando olhando para trás... E o que vejo a cada momento. É aquilo que nunca antes eu tinha visto. E eu sei dar por isso muito bem... Sei ter o pasmo essencial. Que tem uma criança se, ao nascer, reparasse que nascera deveras... Sinto-me nascido a cada momento. Para a eterna novidade do Mundo...

(CAEIRO, Alberto.).

## RESUMO

Como objeto desta tese, problematiza-se a autoformação docente pela racionalidade dialógico-reflexiva na supervisão do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). A postura investigativa assenta-se sobre a heurística de fenômenos educativos que recorrem às (inter)subjetividades pela realidade da produção de sentidos, da história de vida e formação docente, por um ato humanizante. Nessa perspectiva, delineou-se, como objetivo geral, compreender a autoformação docente, em transações heurísticas, engendrada pela racionalidade dialógica-reflexiva na experiência de supervisão do Pibid, constituindo aporte para a práxis pedagógica emancipatória na Educação Física. Mobilizados por uma leitura não linear do campo teórico-empírico, investiu-se, por conseguinte, numa etnopesquisa-formação com disposições dialética e dialógica pela hermenêutica crítica cujos etnométodos/dispositivos de análise foram: Observação implicada/Diário de Itinerância; Memoriais de formação; Círculos reflexivos; Entrevistas narrativas. O campo empírico, por sua vez, foi o subprojeto do Pibid do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) *campus* Canindé, observado com base na e pela experiência de três professores/as-supervisores/as. A (re)leitura histórica e reiteração conceitual sobre a autoformação docente têm sua âncora nos escritos de Gaston Pineau (recorte temporal de 1983-2020), que permitiram uma articulação do pensamento-ação, explicitado nas dimensões: ontológica, epistemológica e metodológica, trabalhadas por Therrien (2014) e que revestem esse conceito a partir da tríade: alteridade, reflexividade e dialogicidade. Assim, afirmamos, na e pela alteridade, a disponibilidade para refletir sobre o respeito à diferença e convivência social, compreendendo que falar sobre autoformação não significa aprender sozinho, nem prescindir-se de um formador, nos aproximando da existência singular-plural na qual se apreendem as relações consigo e com os outros pelas itinerâncias de aprendizagens. Traduzimos a reflexividade como movimento de autonomização docente, percebendo as transições da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica, as quais estão relacionadas à mobilização de saberes científicos em consciência do ser e fazer pedagógico, com vistas a aprofundar os níveis de reflexão. Ademais, afirmamos a dialogicidade como lugar de consciências política e crítica, estabelecendo nexos com a transformação social e tendo o diálogo como caminho de significação humana pautado pelas dimensões ética e estética

como aquelas autoformadoras. Com base nesse investimento teórico-empírico, foi possível constatar que, de modo geral, a alteridade (54 enunciados) revelou-se em maior potência autoformadora, seguida da dialogicidade (39 enunciados) e reflexividade (28 enunciados) para os/as professores/as-supervisores/as na experiência de supervisão do Pibid. Ao mesmo tempo, cada professor/a-supervisor/a teve suas singularidades projetadas em torno desses referentes. Por fim, evidenciase que um fenômeno educativo que se afirma como processo autoformativo se funda, substancialmente, nas transações da alteridade, reflexividade e dialogicidade, de forma amalgamada e em movimento diretivo a uma racionalidade dialógico-reflexiva. Dessa maneira, asseveramos como importante a permanência do sentir-pensar-agir da autoformação docente na Educação Física implicada uma relação dialética e dialógica capaz de subsidiar um (re)agir cultural em contextos opressores para legitimar a autonomização docente, consolidando uma perspectiva de antropoformação pela intersubjetividade. Destarte, a permanente recursividade sobre a racionalidade dialógico-reflexiva coloca-se como forma de emancipação humana em constante devir do “ser mais” na e pela práxis educativa, em implicação de luta política e social e ressonância (auto)crítica.

**Palavras-chaves:** Autoformação docente. Racionalidade dialógica-reflexiva. Práxis emancipatória. Pibid. Educação física.

## ABSTRACT

The object of this thesis proposes the problematization of teacher self-training through dialogical-reflexive rationality under the supervision of the Institutional Scholarship Program for Initiation in Teaching (Pibid). The investigative stance is based on the heuristic of educational phenomena that resort to (inter)subjectivities due to the reality of the production of meanings, life history and teacher education for a humanizing act. In this perspective, the general objective of the thesis was to understand teacher self-training, in heuristic transactions, engendered by the dialogical-reflexive rationality in the Pibid supervisory experience, constituting a contribution to the emancipatory pedagogical praxis in Physical Education. Mobilized by a non-linear reading of the theoretical-empirical field, we invested, thus, in an ethno-research formation with a dialectical and dialogical dispositions through critical hermeneutics whose ethnomethods/analysis devices were: Implied observation/Diary of Itinerance; Training memorials; Reflexive circles; Narrative interviews. The empirical field, in turn, was the subproject of Pibid of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Ceará (IFCE) campus Canindé, observed based on and by the experience of three supervising teachers. The historical (re)reading and conceptual reiteration about teacher self-training has its anchor in the writings of Gaston Pineau (time frame from 1983-2020), which allowed an articulation of thought-action explained in the: ontological, epistemological and methodological dimensions, worked on by Therrien (2014). These ones cover this concept from the triad: alterity, reflexivity and dialogicity in which movement in the experience of supervision of PIBID was engendered in the reiteration of a dialogical-reflexive rationality. Therefore, we affirm in and through otherness the willing to reflect on the respect for difference and social coexistence, understanding that talking about self-training does not mean learning alone, nor dispensing with a trainer, approaching the singular-plural existence in which they apprehend relationships with themselves and with others, through the itineraries of learning. We translate the reflexivity as a movement for teaching autonomy, realizing the transitions from naive curiosity to epistemological curiosity, that are related to the mobilization of scientific knowledge in awareness of being and doing pedagogical, with a view to deepening the levels of reflection. Besides, we affirm dialogicity as a place of political and critical awareness, establishing links with social transformation and having the dialogue as a path of

human significance, issued by the ethical and aesthetic dimension as a self-forming dimension. Based on this theoretical-empirical investment, it was possible to verify that, in general, alterity (54 statements) proved to be a greater self-forming power, followed by dialogicity (39 statements) and reflexivity (28 statements) for the supervising teachers under Pibid supervisory experience. At the same time, each supervising teacher had their own singularities projected towards these referents. Lastly, it is evident that an educational phenomenon that affirms itself as a self-forming process is substantially based on the transactions of alterity, reflexivity and dialogicity, in an amalgamated way and in a straight movement to a dialogical-reflexive rationality. So, we reassure how important the permanence of the feeling-thinking-acting of the teacher self-education in Physical Education implied in a dialectical and dialogical relationship capable of supporting a cultural (re)action in oppressive contexts to legitimize the teacher autonomy, consolidating an anthropoformation perspective through intersubjectivity. Thus, the permanent recursion on the dialogical-reflexive rationality is placed as a form of human emancipation in a constant becoming of “being more” in and through educational praxis, in implication of political and social struggle and (self)critical resonance.

**Keywords:** Teacher self-training. Dialogical-reflexive rationality. Emancipatory praxis. Pibid. Physical Education.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1 -</b>	<b>Categorias teóricas fundantes e autores de referência .....</b>	<b>39</b>
<b>Figura 2 -</b>	<b>Categorias temáticas/descriptores inventariadas no Estado da Questão .....</b>	<b>43</b>
<b>Figura 3 -</b>	<b>Apreensão de filtros nas buscas nos Periódicos Capes .....</b>	<b>44</b>
<b>Figura 4 -</b>	<b>Marco temporal dos achados com aproximação ao nosso objeto de investigação no Periódicos Capes.....</b>	<b>49</b>
<b>Figura 5 -</b>	<b>Apreensão de filtros nas buscas na BDTD .....</b>	<b>55</b>
<b>Figura 6 -</b>	<b>Marco temporal dos achados com aproximação ao nosso objeto de investigação na BDTD.....</b>	<b>58</b>
<b>Figura 7 -</b>	<b>Marco temporal dos achados com aproximação ao nosso objeto de investigação no RCCAP .....</b>	<b>78</b>
<b>Figura 8 -</b>	<b>Marco temporal dos achados com aproximação ao nosso objeto de investigação nos principais periódicos de Educação Física .....</b>	<b>84</b>
<b>Figura 9 -</b>	<b>Representação das categorias teóricas que dão suporte/ permeiam a constituição e permanência de autoformação docente.....</b>	<b>101</b>
<b>Figura 10 -</b>	<b>Referentes matriciais da autoformação docente com bases nas dimensões: ontológica, epistemológica, metodológica .....</b>	<b>102</b>
<b>Figura 11 -</b>	<b>Referentes matriciais da autoformação docente com bases nas dimensões: ontológica, epistemológica, metodológica, em movimento diretivo a uma racionalidade dialógico-reflexiva.</b>	<b>103</b>
<b>Figura 12 -</b>	<b>Referentes matriciais da autoformação docente engendrados a uma racionalidade dialógico-reflexiva.....</b>	<b>109</b>
<b>Figura 13 -</b>	<b>Conformação dos círculos dialógico-reflexivos na perspectiva da autoformação docente .....</b>	<b>130</b>
<b>Figura 14 -</b>	<b>Disposição teórico-metodológica da etnopesquisa-formação .....</b>	<b>137</b>
<b>Figura 15 -</b>	<b>Movimento dos referentes matriciais em potência autoformadora para cada professor/a-supervisor/a (girassol).....</b>	<b>140</b>
<b>Figura 16 -</b>	<b>Conformação de aprendizagens existenciais situadas no referente matricial alteridade em transações autoformadoras ....</b>	<b>153</b>

<b>Figura 17 - Conformação de aprendizagens instrumentais/didáticas situadas no referente matricial alteridade em transações autoformadoras .....</b>	<b>169</b>
<b>Figura 18 - Conformação de aprendizagens relacionais situadas quanto ao referente matricial alteridade em transações autoformadoras .....</b>	<b>179</b>
<b>Figura 19 - A reflexividade crítica como formação de si situada no referente matricial reflexividade em transações autoformadoras .....</b>	<b>195</b>
<b>Figura 20 - A reflexividade crítica como devir de uma epistemologia da práxis situada ao referente matricial reflexividade em transações autoformadoras .....</b>	<b>203</b>
<b>Figura 21 - Ação dialógica de autoformação pela colaboração .....</b>	<b>216</b>
<b>Figura 22 - Interação dialógica dos/as sujeitos-autores/as na experiência de supervisão do Pibid .....</b>	<b>221</b>
<b>Figura 23 - Ação dialógica de autoformação pela união.....</b>	<b>225</b>
<b>Figura 24 - Ação dialógica de autoformação pela organização .....</b>	<b>234</b>
<b>Figura 25 - Ação dialógica de autoformação pela síntese cultural.....</b>	<b>242</b>

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Sínteses reflexivas em convergência teórico-empírica .....	37
Quadro 2 -	Trabalhos com aproximação ao objeto de investigação sobre a categoria central autoformação docente no periódico Capes (out. 2017).....	45
Quadro 3 -	Caracterização dos trabalhos com aproximação ao objeto de investigação sobre a categoria central autoformação, no periódico Capes (out. 2017).....	47
Quadro 4 -	Pressupostos teórico-epistemológicos dos achados com aproximação do objeto no Periódicos Capes (out. 2017) .....	54
Quadro 5 -	Trabalhos com aproximação ao nosso objeto de investigação sobre a categoria central autoformação na BDTD (out. 2017 a fev. 2018) .....	56
Quadro 6 -	Caracterização dos trabalhos com aproximação ao nosso objeto de investigação sobre a categoria central autoformação na BDTD (out. 2017 a fev. 2018).....	59
Quadro 7 -	Pressupostos teórico-epistemológicos dos achados com aproximação do objeto na BDTD (out. 2017 a fev. 2018) .....	75
Quadro 8 -	Trabalhos com aproximação ao nosso objeto de investigação sobre a categoria central “autoformação cooperada na RCAAP” (out. a dez. 2017) .....	78
Quadro 9 -	Caracterização dos trabalhos com aproximação ao nosso objeto de investigação sobre a categoria central autoformação cooperada na RCAAP (out. a dez. 2017).....	79
Quadro 10 -	Pressupostos teórico-epistemológicos dos achados com aproximação do objeto na RCAAP (out. a dez. 2017).....	80
Quadro 11 -	Trabalhos com aproximação ao nosso objeto de investigação sobre a categoria central “autoformação” nos principais periódicos de Educação Física (jan. a fev. 2019).....	83
Quadro 12 -	Caracterização dos trabalhos com aproximação ao nosso objeto de investigação sobre a categoria central autoformação nos principais periódicos de Educação Física (jan. a fev. 2019).....	85

<b>Quadro 13 - Pressupostos teórico-epistemológicos dos achados com aproximação do objeto nos principais periódicos de Educação Física (jan. a fev. 2019).....</b>	<b>88</b>
<b>Quadro 14 - Produções que circundam o conceito de autoformação no período de eclosão (1980) das histórias de vida em formação ...</b>	<b>94</b>
<b>Quadro 15 - Dimensões ontológica, epistemológica e metodológica revestidas/apropriadas no conceito de autoformação .....</b>	<b>98</b>
<b>Quadro 16 - Síntese do perfil biográfico I dos/as professores-supervisores/as .....</b>	<b>123</b>
<b>Quadro 17 - Síntese do perfil biográfico II dos/as professores-supervisores/as na atuação em programas e/ou atividades no âmbito da formação de professores .....</b>	<b>123</b>
<b>Quadro 18 - Etnométodos e convergência em relação aos objetivos .....</b>	<b>126</b>
<b>Quadro 19 - Caracterização dos etnométodos/dispositivos de análise em implicação hermenêutica crítica no investimento empírico .....</b>	<b>128</b>
<b>Quadro 20 - Caracterização dos memoriais de formação e círculos dialógico-reflexivos desenvolvidos na experiência de supervisão do Pibid, locus dessa etnopesquisa-formação.....</b>	<b>133</b>
<b>Quadro 21 - Caracterização das entrevistas narrativas .....</b>	<b>134</b>
<b>Quadro 22 - Pressupostos epistemológicos do interpretativismo crítico.....</b>	<b>135</b>
<b>Quadro 23 - Síntese das/os referências/enunciados dos/as professores/as-supervisores/as sobre o movimento dos referentes matriciais da autoformação docente na experiência de supervisão do Pibid.....</b>	<b>139</b>

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CLEF	Curso de Licenciatura em Educação Física
CIPPEFE	Congresso Internacional de Professores/as-Pesquisadores/as de Educação Física Escolar
CONBRACE	Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte
CONECE	Congresso Nordeste de Ciências do Esporte
CONGREFE	Congresso de Educação Física Escolar do Ceará
DEFE	Departamento de Educação Física
EF	Educação Física
ENALIC	Encontro Nacional de Licenciaturas
EQ	Estado da Questão
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
MEM	Movimento Escola Moderna
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PRÓ-EN	Pró-reitoria de Ensino
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
RCAAP	Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal
SEMEF	Semana de Educação Física
SEMIC	Semana de Iniciação Científica
UECE	Universidade Estadual do Ceará

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>21</b>
<b>1.1</b>	<b>Desvencilhar de uma professora-pesquisadora e a temática desta tese: pudera ser flor epistêmica num campo de girassóis?</b> .....	<b>25</b>
<b>1.2</b>	<b>O ato de (re)florescer epistêmico: entretecendo o objeto de tese, a problemática e as categorias fundantes</b> .....	<b>31</b>
<b>2</b>	<b>OBJETIVOS</b> .....	<b>41</b>
<b>3</b>	<b>O ESTADO DA QUESTÃO DO NOSSO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO: “VOLTO AO JARDIM”</b> .....	<b>42</b>
<b>3.1</b>	<b>Mapeamento de Estudos em Periódico Capes – Jardim I</b> .....	<b>44</b>
<b>3.2</b>	<b>Mapeamento de Estudos na BDTD – “Jardim II”</b> .....	<b>55</b>
<b>3.3</b>	<b>Mapeamento de Estudos nos Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal (RCAA) – “Jardim III”</b> .....	<b>77</b>
<b>3.4</b>	<b>Mapeamento de Estudos em Periódico de Educação Física – “Jardim IV”</b> .....	<b>82</b>
<b>3.5</b>	<b>Contribuições dos achados para o nosso objeto de investigação: “As rosas exalam”</b> .....	<b>89</b>
<b>4</b>	<b>CARTO(GRAFIAS) TEÓRICAS QUE RESSOAM ESTE OBJETO: QUEIXO-ME ÀS ROSAS!</b> .....	<b>92</b>
<b>4.1</b>	<b>Autoformação docente: constituição e permanência do conceito</b> .....	<b>93</b>
<b>4.2</b>	<b>Referentes matriciais da autoformação docente: racionalidade dialógico-reflexiva e identidade evolutiva</b> .....	<b>103</b>
<b>4.3</b>	<b>Autoformação em educação física: assunção de uma práxis emancipatória</b> .....	<b>109</b>
<b>5</b>	<b>AS DISPOSIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DE UMA EPISTEMOLOGIA ACONTECIMENTAL: “NASCERÁ UMA FLOR AMARELA, COMO UM GIRASSOL”</b> .....	<b>114</b>
<b>5.1</b>	<b>O entretecimento da experiência formadora em contexto de uma etnopesquisa-formação</b> .....	<b>115</b>
<b>5.2</b>	<b>O contexto empírico e os/as sujeitos-autores/as da experiência formadora</b> .....	<b>119</b>
<b>5.3</b>	<b>Os etnométodos e os dispositivos analíticos da autoformação docente em implicação hermenêutica crítica</b> .....	<b>125</b>

<b>6</b>	<b>OS REFERENTES MATRICIAIS DA AUTOFORMAÇÃO DOCENTE NA EXPERIÊNCIA DE SUPERVISÃO DO PIBID EDUCAÇÃO FÍSICA: TRANSAÇÕES ANALÍTICAS NO CAMPO (EMPÍRICO) DE GIRASSÓIS .....</b>	<b>138</b>
<b>6.1</b>	<b>A alteridade e a conformação de aprendizagens autoformadoras.....</b>	<b>141</b>
6.1.1	Aprendizagens existenciais .....	143
6.1.2	Aprendizagens instrumentais/didáticas .....	153
6.1.3	Aprendizagens relacionais .....	169
6.2	A reflexividade como formação de si mesmo e no devir de uma epistemologia da práxis em implicação autoformadora na e pela pesquisa.....	179
6.2.1	A reflexividade como formação de si.....	180
6.2.2	A reflexividade no devir de uma epistemologia da práxis.....	195
<b>6.3</b>	<b>A dialogicidade como referente da autoformação docente na experiência de supervisão do pibid educação física: afirmando os seus princípios.....</b>	<b>203</b>
6.3.1	Ação dialogal pela colaboração.....	204
6.3.2	Ação dialogal de autoformação pela união.....	216
6.3.3	Ação dialogal pela organização.....	225
6.3.4	Ação dialogal pela síntese cultural .....	234
<b>7</b>	<b>CONCLUSÕES HEURÍSTICAS DE UM FLORESCER EM (IN)ACABAMENTO.....</b>	<b>243</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>253</b>
	<b>APÊNDICE A - CARACTERIZAÇÃO DO SUBPROJETO DE EDUCAÇÃO FÍSICA – PIBID IFCE CANINDE .....</b>	<b>272</b>
	<b>APÊNDICE B - CARACTERIZAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS FORMADORAS NO SUBPROJETO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO PIBID DO IFCE CANINDÉ/2018.....</b>	<b>274</b>
	<b>APÊNDICE C - TERMO DE ANUÊNCIA – COORDENAÇÃO INSTITUCIONAL DO PIBID .....</b>	<b>275</b>
	<b>APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE).....</b>	<b>276</b>
	<b>APÊNDICE E - PAUTA AUTOFORMADORA IMPLICADA AOS MEMORIAIS DE FORMAÇÃO .....</b>	<b>277</b>

<b>APÊNDICE F - INDÍCIOS/ CITAÇÕES DE REFERÊNCIA SOBRE O CONCEITO DE AUTOFORMAÇÃO E AS RESPECTIVAS DIMENSÕES</b>	<b>.280</b>
<b>APÊNDICE G - DIÁRIOS DE ITINERÂNCIA.....</b>	<b>283</b>
<b>APÊNDICE H – DETALHAMENTO DA UTILIZAÇÃO DO N. VIVO VERSÃO 10.....</b>	<b>299</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Ao iniciar o diálogo com o nosso objeto de tese, a proposta voltava-se a problematizar/discutir **a autoformação docente em transações heurísticas pela racionalidade dialógico-reflexiva na supervisão do** Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (**Pibid**) **em Educação Física**. Dito de outra forma, assumimos uma postura investigativa assentada sobre a heurística<sup>1</sup> de fenômenos educativos que recorrem às (inter)subjetividades pela realidade da produção de sentidos, da história de vida e formação docente, em ato humanizante, para assunção<sup>2</sup> de uma práxis pedagógica emancipatória na Educação Física.

Enredamos por uma escrita-ação tomada pelo “medo e ousadia”, conforme significação de um sonho político (FREIRE; SHOR, 2011) ao considerarmos os tempos estarecedores de permanente crise político-educacional, que nos vem reclamar por uma mudança educativa (GARCIA, 1999) implicada a autonomia e o empoderamento dos processos formativos que dialoguem com os modos de produzir a vida, produzir a profissão e produzir a escola (NÓVOA, 1992a), em dimensão autoformadora (PINEAU, 1987, 1988, 2005, 2006, 2010, 2014, 2020), tomada como construto dialético de relações intersubjetivas, na interação tríade, entre o “eu”, o “outro” e o “meio”.

A autoformação docente, proposta como categoria fundante deste objeto de tese, está imediatamente matizada na atribuição de sentidos e significados que conduzem a uma afirmativa de empoderamentos pedagógico e político dos professores, como assertiva da autonomia docente, necessariamente consolidada, pelas transações de uma racionalidade dialógico-reflexiva, produzindo a(s) alteridade(s).

Reconhecemos, portanto, que esse objeto busca a conscientização de que “estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros” (FREIRE, 1996, p. 64), e que nos comprometemos como sujeitos-autores implicados/engajados nessa ação-reflexão-ação, em afirmações ética e estética de uma práxis educativa emancipatória, sobretudo, da Educação Física. A práxis é entendida por nós com base em Freire (1979, 2013), que a anuncia como a

---

<sup>1</sup> Relacionado à descoberta, inventividade; ao desvelamento em itinerância aprendente, que se dá a conhecer.

<sup>2</sup> Termo cunhado por Paulo Freire como ideação do “ser mais”. Por em relevo, transformação da identidade cultural.

capacidade do ser humano atuar e refletir (ação e reflexão), de modo a transformar a realidade, de forma partilhada.

Este objeto de tese também está imbuído numa práxis pedagógica substanciada por uma Pedagogia Progressista, em contexto de busca por uma racionalidade pedagógica (ABREU, SÁBOIA, NÓBREGA-TERRIEN, 2019; TERRIEN, 2006) na Educação Física, em suas clivagens históricas (BRACHT, 1999 2019; BOSSLE, 2019; BOSSLE e MOLINA NETO, 2010; CASTELLANI FILHO, 1988 2019), que ainda incidem para a desautorização política e também pedagógica, em termos de legitimidade e valorização de uma práxis educativa, produzida e perseguida por intelectuais transformadores (BOSSLE, 2018a, 2018b; GIROUX, 1997; NÓBREGA-TERRIEN; TERRIEN, 2013).

Em processo de autoridade, que não é sinônimo de autoritarismo, e não quer dizer “rigidez”, mas implicação pesquisante na condição de autoria/coautoria no engajamento deste objeto, dispomos o nosso olhar etnográfico-crítico para a afirmação de um *ethos* que se constitui pelos acontecimentos reflexivos desta pesquisa. Portanto, nesta relação pesquisante, não é o objeto que se impõe aos sujeitos, mas os sujeitos, em coautorias, que se afirmam no e pelo objeto desta investigação.

Desse modo, nos interessamos por um “rigor outro” em constituição fecunda na intercompreensão desse fenômeno educativo complexo, uma vez situado pelas relações intersubjetivas que se estabelecem em disposições políticas e pedagógicas para pensar a autoformação docente em Educação Física, em contra-hegemonia das amarras eminentemente tradicionais das pesquisas que dispensam os sentidos e significados das inteligibilidades<sup>3</sup> dos docentes como assunções de sua práxis pedagógica, sejam elas: inteligibilidades estéticas-expressivas; inteligibilidades cinestésicas; inteligibilidades epistêmicas; inteligibilidades dialógicas; entre outras.

Entre as assunções possíveis, conduzimos o nosso olhar, sobretudo, para o devir “transformativo” (a alteridade), posto em movimento pelo devir dialógico (a dialogicidade); e do devir reflexivo (a reflexividade), que conjuga uma racionalidade dialógico-reflexiva, e ambos matriciam a autoformação docente em Educação Física, a partir de uma experiência de etnopesquisa/formação no Pibid.

---

<sup>3</sup> Capacidade de leitura do mundo, também como dimensão do sensível.

Por fim, ensejamos enredar esta escrita-ação sobre uma tônica metafórica, traduzida por sensibilidades autopoieticas<sup>4</sup>, que buscam anunciar os pensamentos ontológico e epistemológico, que assumimos como pesquisa, consoante um saber lúdico, sem desviar do rigor científico, transitando pela pesquisa como acontecimento, com âncora sempre em Macedo (2010, 2016), utilizando, portanto, seus escritos e entendimentos para a compreensão e explicitação neste texto de tese.

Estabelecemos como disposição metafórica a relação dos “atos acontecimentais”, com as “seções de florescimento”, expressando o pensar, sentir e agir de cultivo/jardinagem desse objeto pelos/as sujeitos-autores/as dessa itinerância investigativa.

Deste modo, organizamos como sequência dialógica desta escrita introdutória as seguintes seções de florescimento:

Anunciamos, inicialmente, o *Desvencilhar de uma professora-pesquisadora: Pudera ser flor epistêmica num campo de girassóis?* Um ensaio autobiográfico/autoetnográfico que apresenta as itinerâncias e errâncias aprendentes na docência universitária, da autora desta tese, como modo de afirmar as (des)autorizações e as (in)tensas revoluções na constituição da identidade, profissionalização e o desenvolvimento profissional docente, que reclamam por uma Educação Física crítica-transformadora, por assim dizer, fundada numa racionalidade dialógico-reflexiva, na e pela formação docente.

É um modo de singularizar e demarcar o *ethos* desse objeto de tese e sua relação, enquanto temática, com esse caminho percorrido de aprendizagens, reconhecendo a/s cultura/s educativa/s pelas recordações-referências (JOSSO, 2004) do vivido, de modo a situar/problematizar o objeto em leituras histórica e política da Educação e Educação Física. Enredamos, portanto, como “aprendizagem situada”, a perspectiva cujo foco de atenção está nas interações sociais, nos níveis de participação, no contexto em que se desenvolvem as ações (CHAIKLIN; LAVE, 1996).

O campo de girassóis, apresentado como cenário da itinerância desta pesquisa, são os sertões de Canindé, no solo do IFCE, lugar em que semeamos o

---

<sup>4</sup> O termo autopoiese é cunhado por Maturana (2001) como a capacidade de produção de si próprio.

Pibid, lócus de ancoragem desta investigação voltada para a autoformação de professores/as-supervisores/as inserido/as nesse programa.

Em seguida, apresentamos, em outra seção *O ato de (re)florescer epistêmico: Entretecendo o objeto de tese*, chamando a atenção para a fertilização deste objeto de tese que se (re)forma, ao olhar para a autoformação docente em Educação Física, mas sem deixar de reconhecer que a oxigenação/fotossíntese têm raízes na dissertação de mestrado (ABREU, 2015)<sup>5</sup> quando foram emergidas as aproximações de convergência entre autoformação, reflexividade e dialogicidade na formação docente, em experiência colaborativa, como possibilidade de alteração/transformação de uma racionalidade eminentemente técnica para uma racionalidade crítica, levantada como problemática inicial na dissertação, e reafirmada como intencionalidade nesta tese, acentuando o nosso desejo *continuum* de defender uma postura teórico-epistemológica, posta em (inter)ação, que reorienta a autoformação do professor de Educação Física, apontando para processos de reflexividade e autonomização, ou seja, sobre as transações de uma racionalidade reflexivo-dialógica em que avistamos o Pibid como possibilidade fértil para esse acontecimento.

Para tanto, estabelecemos nexos sobre as visões de corpo identitário do docente de Educação Física e as racionalidades que estão subjulgadas, na perspectiva de assunção de um corpo-sujeito, que defendemos como referência humanescente para pensar a autoformação docente em Educação Física no Pibid, como práxis pedagógica emancipatória, cujos sentidos lhe conferem implicação/transação autoformadora e serão evidenciados na realidade teórico-empírica desta etnopesquisa-formação em experiência colaborativa pelos sujeitos-autores/as.

Assim, vamos descortinando e entrelaçando os conceitos e/ou as categorias temáticas fundantes, estando, a autoformação docente, como categoria primária, e a alteridade, reflexividade, e dialogicidade, como categorias secundárias, que dão suporte ao nosso objeto, articuladas à problemática desta pesquisa, para então desvelar as questões geradoras/norteadoras, os objetivos, o pressuposto de tese, situado dentro do campo empírico do Pibid.

---

<sup>5</sup> Dissertação intitulada *A formação para a pesquisa de licenciandos em educação física: Uma experiência (auto)formadora*, sob a orientação da professora Dra. Sílvia Maria Nóbrega-Therrien.

### 1.1 Desvencilhar de uma professora-pesquisadora e a temática desta tese: pudera ser flor epistêmica num campo de girassóis?

E o segredo de uma semente. É também o segredo da gente. Na medida tão terna de um campo de girassóis.

(LESSA, Marcos, 2017).

Num campo de girassóis, eis uma flor epistêmica? Fazei brotar uma semente? A pesquisa pode florescer no Sertão?

Esta escrita reflexiva de uma narrativa autobiográfica/autoetnográfica, tecida em relação à temática desta tese, traz como espelhamento a dimensão autopoiética sobre a experiência (etno)formativa do constituir-se professora-pesquisadora, sobrerrelevo no Sertão do Ceará, no lócus do IFCE, metaforicamente assumido como “campo de girassóis”, em tônica expressiva no Curso de Licenciatura em Educação Física (Clef) – IFCE *campus* Canindé. É, portanto, tomar para si a responsabilidade de apresentar as itinerâncias e errâncias aprendentes na docência universitária, sobre a atuação na formação de professores, como condição de “estar sendo com o outro”, em experiências autoformadoras de reinvenção de si mesmo e de outros mundos, em consciência libertadora na e pela amorosidade.

É também um modo de afirmar as (in)tensas mudanças na constituição da identidade, profissionalidade e no desenvolvimento profissional docente, que reclamam por uma Educação Física crítica-transformadora, na e pela formação docente, em que nos move incessantemente para a compreensão do sentir-pensar-agir político da nossa práxis pedagógica, pela alteridade, reflexividade e dialogicidade, desafiando-nos a uma mudança educativa, empreendida por sujeitos-autores/as docentes em transações de autonomia e colaboração, mote que nos conduz a esta tese – a este (re)florescer epistêmico.

Desse modo, assumo um tom sonoro, que vem fundamentalmente do coração, atravessado pela “espantosa realidade das coisas”<sup>6</sup> na docência universitária no Sertão, tomando a realidade das coisas como uma experiência “acontecimental”, ou seja, aquela que apreende os acontecimentos na vida e formação docente, na “perspectiva do ser humano afetivo”, cuja implicação se coloca sobre o ato de (re)formar os sujeitos que dela participam, em movimento de dialeticidade e dialogicidade, na relação do eu-com-o-outro.

<sup>6</sup> Excerto do poema *A espantosa realidade das coisas*, de Alberto Caeiro, elemento de inspiração na produção narrativa. (Trans)vê é entoadado no sentifo de ampliar a visão para além do horizonte.

Espantar-se sobre: O que serei eu? Docente universitária nos Sertões de Canindé? Formadora de professores? Como aproximar relações intersubjetivas de ensino e aprendizagem em Educação Física, produzidas por implicações reflexivas-dialógicas? Como constituir experiências autoformadoras pela relação universidade-escola? O que seremos nós, girassóis?

Como aventura pensante dessa itinerância autoformadora, subscrevemos algumas recordações-referências de uma realidade temporal de seis anos (2012-2018), entendidas como modo de florescimento na produção de sentidos sobre a docência. Como afirma Josso (2004, p.40), são recordações “simbólicas do que o autor compreende como elementos construtivos da sua formação. [...] significa, ao mesmo tempo, uma dimensão concreta ou visível que apela para emoções, sentimentos, ou valores [...]”, estabelecendo reflexões fecundas que nos ajudam a (trans)vê a realidade educativa pelo vivido, de modo sincrônico e diacrônico, em reflexividade crítica, que aciona o empoderamento de ações educativas transformadoras, além de evidenciar os momentos de autoformação docente.

Nos anos iniciais (2012 a 2014), eu estava à “flor da pele”, embebida de felicidade pela possibilidade de (re)conhecer-me como uma “andarilha utópica”, ao tomar emprestadas as palavras de Freire (1979, p.16) para aludir que “o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante”.

Por essa razão, a utopia é também um compromisso histórico, no entendimento do autor. Anunciava com felicidade a chegada, nesse campo de formação de professores, frente ao inédito viável, ao sonhar com outro mundo possível, enquanto significação ontológica de transformação social e pedagógica, mediante ação implicada com a docência universitária, na prática com dos sujeitos-autores educativos.

Ao mesmo tempo, em movimento dialético de girassóis - Gira, gira, Girassol, me trouxeste aqui para “ser-mais” (FREIRE, 1969) na relação de ensinagem (ANASTASIOU, 2003)<sup>7</sup>? Como me constituo nessa nova identidade docente? Serei eu, igualmente, flor e labor? Faz-me girar, para florescer o pouco

---

<sup>7</sup> Categoria teórica apreendida pela educadora Léa Anastasiou (2003, p. 15) “como uma prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, englobando tanto a ação de ensinar quanto a de apreender, em um processo contratual, de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar”.

que sei, sobre o muito para aprender. Faz-me girar, porque agora estarei a “formar, formando, os (re)formadores” (FREIRE,1996), também na e pela pesquisa. Faz-me girar para pensar essa formação como modo de (re)formar a Educação Física e as suas clivagens na universidade, e também na escola. Tamanha responsabilização!

Mas, se aqui “ouço passar o vento”<sup>8</sup>, vai valer a pena ter florescido. E, mesmo a discursividade cotidiana acerca de “que hoje de manhã saí muito cedo, por ter acordado ainda mais cedo”<sup>9</sup> para a travessia dos arranha-céus na Capital Alencarina (cidade de José de Alencar em Fortaleza-CE), indo ao encontro dos louva-a-deus (cidade de São Francisco das Chagas, em Canindé-CE), numa distância de 110 quilômetros, o encantamento era tomado pela permeabilidade de abraços pedagógicos, fundados nas relações e reflexões sobre a práxis educativa, pelo entretecer do nós – sujeitos-atores/as pedagógicos/as (docentes, discentes, técnicos e terceirizados), matizando a sustentabilidade fertilizada de querer ser e estar docente nos Sertões.

Passada a fase de germinação, ou fase de sobrevivência/descoberta<sup>10</sup> (1 a 3 anos) é chegada a fase de crescimento, ou fase de estabilização (4 a 6 anos). (HUBERMANN, 2013). Começo a clarificar e entretecer os sentidos filosófico, ontológico e político-epistemológico do florescer na docência universitária. O sentido desse florescer singularmente estreitando a experiência vivida nessa temporalidade é refletida em diversos plantios, em que se fortalece a fertilização autoformadora.

Aqui já se revelam as experiências de gestão na coordenação do Curso de Licenciatura em Educação Física; presidência e participação no Núcleo Docente Estruturante (NDE) e colegiado de curso; participação em bancas, orientações (graduação e especialização); coordenação e participação em projetos e eventos de extensão e pesquisa; participação em comissões institucionais (Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE, Comissão de Avaliação de Concurso Público, Comissão de Elaboração do Projeto Pedagógico Institucional – PPI, Comissão de Avaliação de Reconhecimento de Saberes e Competência, etc.), imersão em corpo editorial de revista científica de Educação Física, Saúde e Esporte (Refise) na instituição, entre outras.

---

<sup>8</sup> Excerto do poema *A espantosa realidade das coisas*, de Alberto Caeiro, elemento de inspiração na produção narrativa.

<sup>9</sup> Excerto do poema *Hoje de manhã saí muito cedo*, de Alberto Caeiro.

<sup>10</sup> Categoria teórica vinculada aos ciclos profissionais e apreendida pelo filósofo Hubermann.

Em realidade temporal concomitante, o investimento acadêmico no mestrado e doutorado em Educação, no Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE-Uece) (de 2014 a 2020), com foco na formação de professores, que fomenta o pensamento-ação de uma racionalidade dialógico-reflexiva com vistas a uma transformação educativa, mobilizados também pelos saberes da pesquisa que se reafirmam sobre nossa práxis pedagógica e que agora caminham para evidenciar a autoformação docente voltada para professores/as-supervisores/as inseridos/as no Pibid.

Entre as estações de reflexividade na e sobre a ação docente, já avistamos flores (professores/as formadas pelo CLEF-IFCE) e frutos (a ação educativa) nas veredas do conhecimento. Professores/as egressos/as do nosso curso, que já habitam “espaçotempos”<sup>11</sup> de ensino público municipais, estaduais e federais, na atuação da docência na Educação Básica, assim como no Ensino Superior, pela aprovação em concursos públicos. Outros que caminham na itinerância da formação acadêmica, em pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado). Temos também professores/as que formamos e partilham conosco o “espaçotempo” da docência universitária no IFCE-Canindé. Nessa itinerância, formadora o Clef-Canindé já formou o total de 208 professores/as em Educação Física (IFCE, 2020)<sup>12</sup>.

Inefável florescer em vida coletivizada e heterogeneidade afetiva nas relações entre docência e discência, em evidente disposição hermenêutica sobre a clarificação do inacabamento humano em torno dos processos de etnoformatividade<sup>13</sup>, na compreensão em ato, enquanto experiência de um agir situado, postulado e criado (BAKHTIN, 1999; 2003). Em inacabamento, mas na disposição de “estar à espreita”, como modo de ver “a claridade do mundo e a possibilidade da alegria”, com e pelo o outro “porque, graças a ti, não termino em mim mesmo”.<sup>14</sup>

A felicidade em habitar em vida, pela evidência do que eu me tornei hoje e ainda do que serei amanhã. Seremos nós, flores epistêmicas! Recordações-

<sup>11</sup> Reconhecemos, assim como Nilda Alves (2001), a junção dos termos “espaço” e “tempo” em uma única palavra, em referência “à única possibilidade de existência desses termos – um tem relação com o outro e só existe nessa relação”.

<sup>12</sup> Dados coletados pelo IFCE. números acessado em maio de 2020 por meio do endereço <http://ifceemnumeros.ifce.edu.br/>

<sup>13</sup> Conforme Macedo (2010) designa a compreensão das existências humanas caracterizadas e situadas em experiências formativas.

<sup>14</sup> Excerto do poema *A meu partido*, de Pablo Neruda.

referências substantivamente significadas nos e pelos atos de formar professores em Educação Física, muitas vezes, sobre o “inédito viável” - antes inalcançável, pelas incertezas do “vir a ser” professora-pesquisadora em iniciação.

Essas recordações constituem-se, portanto, experiências de vida e etnoformatividade dos/as sujeitos-autores/as em atos de frutificar, de reflorestamento dos modos de ser e viver nos sertões, com vistas à emancipação social em tempos de vulnerabilidades e opacidades ético-políticas, o que nos desafia a pensar sobre as alteridades, em convergência com Gusmão (2003, p. 87) uma vez que:

saber o que eu sou e o que o outro é depende de quem eu sou, do que acredito que sou, com quem vivo e por quê. Depende também das considerações que o outro tem sobre isso, a respeito de si mesmo, pois é nesse processo que cada um se faz pessoa e sujeito, membro de um grupo, de uma cultura e uma sociedade. Depende também do lugar a partir do qual nós nos olhamos. Trata-se de processos decorrentes de contextos culturais que nos formam e informam, deles resultando nossa compreensão de mundo e nossas práticas frente ao igual e ao diferente.

Nessa itinerância aprendente<sup>15</sup> de inacabamento humano, não há negação aos espinhos, sobremaneira, em tempos de desinvestimento educacional, em cenário de desmonte macropolítico, pelos poderes persuasivos e indigestos que tanto se reverberam em nossos plantios, em nossos campos formativos. Esses espinhos, “eu devia vê-los, apenas vê-los; vê-los até não poder pensar neles, vê-los sem tempo, nem espaço, ver podendo dispensar tudo menos o que se vê”<sup>16</sup>(grifos nossos).

Porém, em resiliência a esse desinvestimento, sobressalta a boniteza do devir formativo que deve produzir (auto)polinização/autoformação pelo *florescer em si*, matizada pela (hetero)polinização/heteroformação pelo *florescer com o outro*, e (eco)polinização/ecoformação pelo *florescer no sertão*.

Comporta, portanto, apreender a cultivar os/as sujeito-autores/as nesse campo de girassóis (o IFCE Canindé), em racionalidade dialógico-reflexiva, por ocasião de processos de autoformação colaborativa na interface sobre o (re)formar-se ou (re)florescer, portanto, na necessidade de permanente (re)oxigenação, espaçotempo em que inserimos o Pibid. Entre tantos campos, de natureza micropolítica (a sala de aula, a escola) e macropolítica (política educacional), o

<sup>15</sup> O termo aprendente traduz a ênfase no ponto de vista de quem aprende e no seu processo de aprendizagem (JOSSO, 2004).

<sup>16</sup> Excerto do poema *Vive, dizes, no presente* de Alberto Caeiro.

encontro com as (re)ações que evidenciam a constituição da profissionalidade docente, em cultivo permanente na Educação Física.

Identidade evolutiva<sup>17</sup> e profissionalidade ensejada numa práxis dialógico-reflexiva, na ação e sobre a ação, em evidência de autonomização, desierarquização, participação ativa, empoderamento político, mas, em especial, uma práxis humanizadora, com sobressalto para as relações de intersubjetividade afetiva, que se possa revelar autoformadora. Portanto, que superem as amarras do tecnicismo da Educação Física, subjugado ao fazer pelo fazer.

Na perspectiva da autoformação do eu-com-o-outro, o ensejo de um florir educativo que possa ser matizado por uma racionalidade dialógico-reflexiva, nos aproximando das ações dialógica e reflexiva (FREIRE, 1996; 2001; KUNZ, 2005; BOSSLE, 2018a; 2018b; 2019), em ações compartilhadas, esforços coletivizados na permeabilidade de saberes da profissão docente (TARDIF, 2009), sem perder de vista as (re)ações aos poderes instáveis (SACRISTAN, 1999)<sup>18</sup> reverberados na lógica dominante educativa, infusa a uma racionalidade técnica, tecnocrata, em uma educação bancária (FREIRE, 1983), encenada na Educação Física pelo tecnicismo, pela monocultura hegemônica esportivista, pelo paradigma da aptidão física (CASTELLANI, 2019), que reduz a lógica da mercantilização do humano, com invisibilidade para o produto das relações subjetivas.

Há que se reiterar, na e pela práxis pedagógica, a negação ao exterodeterminismo (econômico, social, cultural, etc.), em evidência contra-hegemônica, como modo de compreender a complexidade das relações intersubjetivas, sobre o conhecimento de si mesmo e do outro, em transações autoformadoras.

Sobre o “andarilhar utópico” nos atos pedagógicos desse florescimento na formação docente em Educação Física, torna-se emergente apontar a crítica sobre os desplantios da Educação, da desvalorização da Educação Física na cultura escolar, que nos move a favor das grandes lutas, das transformações históricas, pela ideação da ética, estética e humanização na e pela docência.

Ou seja, como sujeito-autores/as/andarilhos/as implicados/as, nos movemos na intenção de obter uma formação crítica que sustente a perspectiva de uma escola reflexiva e de um/a professor/a reflexivo/a, inspirada também em minha

---

<sup>17</sup> Ver seção 4.2

<sup>18</sup> Categoria teórica apreendida pelo educador Gimeno Sacristán.

orientadora, que lidera o grupo de Pesquisa Educação, História e Saúde Coletiva<sup>19</sup> vinculado à linha de pesquisa sobre Formação e Desenvolvimento Profissional em Educação, cujo núcleo de pertencimento é Formação, Profissão e Práticas Educativas em Saúde, vinculado ao PPGE-Uece, e aos teóricos que sustentam essa categoria.<sup>20</sup>

Eis, portanto, a intencionalidade remanescente e humanescente<sup>21</sup> desse (re)florescer epistêmico, em que nos lançamos, por meio desse objeto de tese, como sujeitos-autores/as implicados/a na busca de uma (trans)formação pedagógica na Educação Física, na e pela experiência no Pibid, sobre o contexto da autoformação docente.

Assim, voltamos nosso olhar para a formação de professores entretecida pelo diálogo universidade-escola, dentro de uma política de formação docente – o Pibid – que aponta para uma cultura aprendente colaborativa diante das coletividades e da intercriticidade, podendo ser fértil para experiências autoformadoras, pela relação da heteroformação e ecoformação desvelada nessa itinerância aprendente na iniciação à docência.

## **1.2 O ato de (re)florescer epistêmico: entretecendo o objeto de tese, a problemática e as categorias fundantes**

Atravessei a ponte desse mesmo velho mundo<sup>22</sup>.  
E vi um jardim de tantos girassóis Um novo  
continente transbordou em mim. E eu sorri,  
lembrei de todos nós. Do lugar onde plantei o  
melhor de mim. O amor existe, eu sei, e é assim  
Girassol [...].

(LESSA, Marcos, 2017 ).

Nas itinerâncias de florescimento epistêmico, transborda em nós a imagem mimética<sup>23</sup> do vivido nesse mesmo velho (e novo) mundo acadêmico.

<sup>19</sup> Disponível em: [dgp.cnpq.br/dgp/espelholinha/82923138249827864511](http://dgp.cnpq.br/dgp/espelholinha/82923138249827864511)

<sup>20</sup> Inspirações em Elliot (1998); Schön (1992; 2000); Zeichner (1993); Pérez Gómez (1992); Sacristan (1999); Alarcão (1996); Libâneo (2005); Giroux (1997); Bossle (2018a; 2019b).

<sup>21</sup> “o processo de expansão de essência humana que irradia luminosidade, beneficiando outros seres, a natureza, a sociedade e o planeta” (CAVALCANTI, 2005).

<sup>22</sup> Música pode ser encontrada no DVD Sal (LESSA, Marcos, 2017).

<sup>23</sup> Conceito apresentado por Paul Ricoeur como mediações simbólicas constitutivas do ato de narrar e, como tal, da própria experiência.

Sorrindo, lembramo-nos de todos nós (sujeitos-autores/aretês)<sup>24</sup>, do amor que plantamos num campo de girassóis.

O presente objeto de investigação elencado sobre a autoformação docente em Educação Física, traz espelhamento e inspiração de reflorescimento científico na experiência formadora<sup>25</sup> vivida no construto da dissertação<sup>26</sup> de mestrado acadêmico, no Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Estadual do Ceará (Uece) cuja proposta estava imbuída de pensar a formação para a pesquisa em Educação Física, tendo como objetivo maior: Analisar a experiência do curso Con-vivências como (auto)formadora para a pesquisa de licenciandos em Educação Física.

Essa experiência foi significada pela autoformação vivida pelos sujeitos-autores/as (professora-pesquisadora e licenciandos/as de Educação Física), no âmbito da formação para a pesquisa, e expressa sobre uma relação dialética de saberes e subjetividades, ancorados sobre amorosidades e dialogicidades, circunscritas pela pesquisa-formação (JOSSO, 2004) em enredamento epistemológico da autobiografia.

Pontuamos, portanto, que a aventura (auto)biográfica vivida como construto científico na dissertação, apontou para o desvelamento sobre a auto, hetero e ecoformação (PINEAU, 1988), em disposição de conhecimentos na relação da “ensinagem” na formação para a pesquisa.

A tônica sobre a experiência vivida no âmbito da elaboração da dissertação, ainda que situada em contexto singular, reluziu a acreditação da transformação paradigmática do pensamento epistemológico da Educação Física, em rompimento com as influências positivistas e lógicas cartesianas, estreitado a uma prática hegemônica eminentemente técnica, que subescrevem limites nos espaçostempos de formação reflexiva nos diversos cenários educativos, como demarcação histórico-política na Educação Física. Ou seja, permitiu concretamente,

---

<sup>24</sup> Nome de pertencimento identitário atribuído pelos sujeitos-autores da pesquisa-formação, com o significado de coragem, resiliência.

<sup>25</sup> Conceito apreendido por meio de Josso (2004, p. 48) “para que a experiência seja considerada formadora, é necessário falarmos sob o ângulo da aprendizagem; em outras palavras, essa experiência simboliza atitudes, comportamentos, pensamentos, o saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidades [...] implica uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação”.

<sup>26</sup> Dissertação intitulada *A formação para a pesquisa de licenciandos em educação física: Uma experiência (auto)formadora*, defendida em dezembro de 2015, com a orientação da professora Sílvia Maria Nóbrega-Therrien.

ao sair desses limites positivistas, encarnar uma perspectiva de práxis pedagógica pautada em ações dialógicas colaborativas, na superação de dilemas na formação para pesquisa de licenciados/as em Educação Física do IFCE *campus* Canindé.

Portanto, a experiência autoformadora, vivida no contexto da dissertação, imprimiu a possibilidade de um agir epistêmico em construto reflexivo, como modo de ressignificação paradigmática, em contraste com a realidade veementemente tecnicista e instaurada na história da Educação e Educação Física, que ainda aponta para clivagens tradicionais no âmbito da (de)formação e (des)profissionalização do/a professor/a; mercantilização esportiva e despolitização identitária; carecendo de propostas educativas que dão vozes e garantam a autonomia docente.

Observamos, na literatura educacional, de forma marcante, que o campo da formação de professores como um todo passa por uma virada epistemológica (NÓVOA, 1992b; DE SOUZA BRAGANÇA, 2012), cuja ênfase se coloca na recusa do modelo de racionalidade técnica e pela busca de um referencial que incorpore a subjetividade nos processos autoformativos, tomando a experiência vivida pelo sujeito como átrio da formação, em concordância com Larrosa (2011, p. 24) ao referir:

Nos modos de racionalidade dominantes, não há saber da experiência, não há razão da experiência, não há linguagem da experiência, por mais que, desde essas formas de racionalidade, haja um uso e um abuso da palavra experiência. E se existe, se trata de uma linguagem menor, particular, provisória, transitória, relativa, contingente, finita, ambígua, ligada sempre a um espaço e a um tempo concreto, subjetivo, paradoxal, contraditório, confuso, sempre em estado de tradução, como uma linguagem de segunda classe, de pouco valor, sem a dignidade desse saber da teoria que diz, em geral, o que é e o que deveria ser. Então, o primeiro a se fazer, me parece, é dignificar a experiência, reivindicar a experiência, e isso supõe dignificar e reivindicar tudo aquilo que tanto a filosofia como a ciência tradicionalmente menosprezam e rechaçam: a subjetividade, a incerteza, a provisoriedade, o corpo, a fugacidade, a finitude, a vida.

Continuamos o engajamento dessa (trans)formação paradigmática no âmbito da autoformação docente em Educação Física, após findado o trabalho de dissertação, pois ainda situamos a preexistência da miscigenação de tipos de racionalidades sobre o domínio epistêmico da área, sobremaneira, a racionalidade técnica, desfavorecendo a racionalidade dialógico-reflexiva na docência, apontada ainda como um problema emergente.

Dizemos, portanto, que o objeto desta tese se (re)forma sobre alguns aspectos, sobretudo, os/as relacionados aos sujeitos-autores/as que passam a ser

os/as professores/as-supervisores/as, e o eixo central de suas experiências formadoras, em que está implicada a iniciação à docência, tendo como campo empírico o Pibid.

Ao mesmo tempo, não deixamos de legitimar sua essência como *continuum* reflexivo e de intervenção, pelas assunções teórico-epistêmicas avistadas a partir do desenvolvimento da dissertação que ora foi assinalada, tendo, inclusive, uma “aretê”<sup>27</sup> que se faz novamente sujeito-autora, estando como professora-supervisora, no contexto dessa investigação. Em outras palavras, aportamos o olhar singularizante aos/às professores/as de Educação Física Escolar, que, no ato de supervisão no Pibid, “formam e se reformam” pela implicação escola-universidade-escola.

O Pibid, contexto empírico da nossa tese, vem se colocando como ação afirmativa fecunda no campo da formação de professores, em construto de uma rede colaborativa entre universidade-escola (FARIAS e ROCHA, 2002; PINTO, 2014; MEDEIROS *et al.*, 2017), ao mesmo tempo em que sofre ataques econômicos<sup>28</sup> no âmbito das políticas neoliberais (MEDEIROS *et al.*, 2017).

Foi lançado, em 2007, pelo Ministério da Educação (MEC)/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) (BRASIL, 2007), destinado inicialmente para licenciaturas de Matemática, Física, Química e Biologia, pela carência de profissionais no magistério, nessa área. Apenas em 2009, o Pibid foi ampliado para atender às demais licenciaturas, inclusive a Educação Física, trazendo como imperativo a preocupação com a aprendizagem docente, compreendida em movimento de reflexividade na ação educativa e, por sua vez, incorporando problemas da prática em competência reflexiva, tomada por conhecimentos e atitudes.

Nesse sentido, emerge a necessidade de incorporar, nos programas de formação de professores, experiências concernentes à aquisição de conhecimentos, práticas e atitudes, que permitam aos professores, ao longo da formação e profissão, compreender as complexas situações de ensino.

Além disso, que superem uma racionalidade técnica com vistas a uma racionalidade crítica-reflexiva (NÓBREGA-TERRIEN; TERRIEN, 2013), dialógica

<sup>27</sup> Nome incorporado aos/as sujeitos-autores/as na dissertação de forma autorreferenciada.

<sup>28</sup> Como evidência, destacamos que no atual edital do Pibid/Capes 2/2020, a Educação Física é demarcada como área não prioritária.

e colaborativa, que aqui definimos como racionalidade dialógico-reflexiva, pondo em relevo as demarcações teórico-empíricas substanciadas em nosso estudo de tese. Sobretudo, considerando as clivagens históricas na Educação Física (BRACHT, 1999; CASTELLANI FILHO; 1988; BOSSLE; MOLINA NETO, 2010), na e pela experiência do vivido, de forma a encarnar as transformações educativas de forma concreta, conforme aponta Pérez Gomes (1988), e não apenas um pressuposto de utilização dessas categorias temáticas centrais alusivas na construção de projetos inovadores de Educação, postos em suspeita.

Como principal intenção de trabalho doutoral, desenvolvemos o olhar sobre a categoria central da autoformação, agora do docente (e não mais do discente da Licenciatura, como no trabalho dissertativo), ocorrida na experiência de supervisão do Pibid. Dito de outro modo, ensejamos compreender a autoformação docente pela racionalidade dialógica-reflexiva na supervisão do Pibid em assunção a uma práxis emancipatória na Educação Física, na itinerância de uma etnopesquisa-formação.

Além disso, a intencionalidade foi apreender a alteridade, reflexividade e dialogicidade no movimento heurístico como referentes matriciais da autoformação docente, em conformações ontológica, epistemológica e metodológica.

Assim, anunciamos a autoformação docente, melhor discutida na seção 4 desta tese, como um (retro)agir político e pedagógico, que conduz ao empoderamento e à autonomização, pela conscientização crítica, que ainda encontra desvios e ameaças na liquidez contemporânea.

Ainda na contemporaneidade, situamos as (im)permeabilidades da *construção identitária* profissional da Educação Física e suas representações ontológica e epistemológica, na perspectiva da corporeidade, cujas evidências ainda apontam para a necessária transmutação de um ideário político sobre um conhecimento hegemônico – corpo alienado, para o agir intercrítico e cultural de (re)ação política de forças contra-hegemônicas – corpo emancipado como dimensão de transformações social e pedagógica.

O problema que delineamos nesta tese estabelece a crítica à perspectiva da epistemologia do corpo, matizada fortemente na racionalidade técnica - um corpo-objeto, um corpo-alienado - em que buscamos superar, dentro de uma lógica reprodutivista. Assumimos como corpo-alienado a representação de um produto-objeto à disposição das forças hegemônicas imersas numa cultura de alienação e

acrítica da realidade objetiva, de que nos fala Foucault (1987) destinada à apreensão de gestos fabricados e produção de sentimentos, pelo adestramento da aplicação de técnicas positivas de sujeição baseadas em saberes pedagógicos, médicos, sociológicos, físicos, etc., que evidencia o utilitarismo corporal e sua eficiência, ao mesmo tempo em que expõe uma docilidade e submissão, pois “o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso” (FOUCAULT, 1987, p. 28).

Nesse contexto, o corpo é reduzido a um objeto ou “máquina”, ativado por uma razão centralizadora, como um ditame do tecnicismo, com representação arbitrária e mecanicista, para consolidar a formação e o ensino em Educação Física, tomando como preceitos a ‘domesticização’, ou ‘docilidade’, dos corpos humanos, de modo a garantir os direitos privados e públicos, refutando os que não se subjugam à ordem estabelecida (VARGAS; MOREIRA, 2012), que desvirtua os processos de autonomização educativa.

De outro modo, defendemos, na formação docente em Educação Física, o corpo-emancipado, representado como um construto-sujeito à disposição de uma (re)ação contra-hegemônica, mediante as emancipações cultural e política (FREIRE, 1978) da realidade objetiva, em ideação crítica sobre a realidade.

Compreendemos que, em dada complexidade, “o corpo também está diretamente mergulhado num campo político, considerando que as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhes sinais” (FOUCAULT, 1987, p.28). Todavia, em empoderamento da autonomia, o corpo-sujeito autoriza-se (ARDOINO, 1998) sobre os modos de ser e fazer social, em processo implicacional de (re)ações, pela disposição conquistada, enquanto trabalho, de se fazer autor de si próprio (ARDOINO, 1998), em movimento de coletividades; em coautorias, ideação consoante com o que desejamos matizar como disposição pedagógica, empreendida pelos sujeitos-autores desta tese, “estar-com-o-outro”, numa relação singular-plural (JOSSO, 2010, p. 70), ou seja, “um ser-sujeito relacionado com pessoas, contextos e consigo mesmo, numa tensão permanente entre os modelos possíveis de identificação com outrem (conformação) e aspirações à diferenciação (singularização)”.

Por assim dizer, espreitamos nosso olhar em direção a uma mudança paradigmática na formação docente em Educação Física pautada na alteridade,

reflexividades crítica e dialogicidade (reveladas como referentes matriciais da autoformação docente), incidindo na efetivação valorativa da profissionalidade docente, com a premissa de construir uma identidade evolutiva do professor de Educação Física substanciada por uma racionalidade dialógico-reflexiva, empreendendo a possibilidade de pensar uma escola reflexiva e que, portanto, se afirma como uma transação autoformadora para os/as sujeitos-autores/as que nela estiverem implicados.

Nesse sentido e busca (trans)formativa, investigamos a autoformação docente na interação tríade, entre o “eu” (professores/-supervisores/as), o “outro” (bolsistas de iniciação à docência, coordenadora de área) e o “meio” (relação universidade-escola), buscando perceber as implicações de autorização e autonomização docente sobre uma *práxis* emancipatória, sobretudo, pela racionalidade dialógico-reflexiva.

Com base na contextualização, problemática e nas categorias teóricas (autoformação docente, alteridade, reflexividade e dialogicidade) que já evidenciamos, em torno do objeto de tese (**a autoformação docente em transações heurísticas pela racionalidade dialógico-reflexiva na supervisão do Pibid em Educação Física**), desvelamos nossas disposições reflexivas, que se organizam sobre: (1) um investimento reflexivo de compreensão teórica; (2) um investimento reflexivo de compreensão empírica, que também se desdobram nos nossos objetivos e definem a nossa tese central, conforme apresentação sintética no Quadro 1.

**Quadro 1 - Sínteses reflexivas em convergência teórico-empírica**

(continua)

<b>Investimentos Reflexivos de Compreensão Teórica</b>	<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Objetivo Geral</b>
Como o conceito de autoformação docente se constitui e permanece no campo educativo?	Constituir uma leitura histórico-crítica do conceito de autoformação docente apontando as suas dimensões ontológicas, epistemológicas e metodológicas; e traduzir seus referentes matriciais	Compreender a autoformação docente, em transações heurísticas, engendrada pela racionalidade dialógico-reflexiva na experiência de supervisão do Pibid, constituindo aporte para a práxis pedagógica emancipatória na Educação Física
Como se desdobra nas dimensões ontológicas, epistemológicas e metodológicas?		
É possível traduzir os referentes matriciais da autoformação docente?		
<b>Investimentos Reflexivos de Compreensão Empírica</b>	<b>Objetivos Específicos</b>	
Como se constitui a	Explicitar a autoformação	

**Quadro 1 - Sínteses reflexivas em convergência teórico-empírica**

(conclusão)

autoformação docente na experiência de supervisão no Pibid a partir de uma etnopesquisa-formação (transações heurísticas)?	docente em transações heurísticas engendrada pela racionalidade dialógico-reflexiva na experiência de supervisão do Pibid em Educação Física, considerando o movimento dos referenciais matriciais:	
Como os referentes matriciais da autoformação docente (alteridade, reflexividade e dialogicidade) se engendram na experiência de supervisão do Pibid em reiteração de uma racionalidade dialógico-reflexiva?	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) A alteridade e as aprendizagens existenciais, instrumentais/didáticas e relacionais;</li> <li>b) A reflexividade com formação de si próprio e devir de uma epistemologia da práxis; e</li> <li>c) A dialogicidade e os seus princípios: colaboração, união, organização e síntese cultural</li> </ul>	
E por fim, a autoformação docente engendrada pela racionalidade dialógico-reflexiva na experiência de supervisão no PIBID constitui aporte para uma práxis pedagógica emancipatória na Educação Física?	Caracterizar a autoformação docente pela racionalidade dialógica-reflexiva como aporte para uma práxis pedagógica emancipatória na Educação Física	
<b>Tese Central</b>		
<p>A autoformação docente em transações heurísticas na experiência de supervisão do Pibid, engendrada pela racionalidade dialógico-reflexiva, constitui aporte para a assunção de uma práxis pedagógica emancipatória na Educação Física.</p> <p>Dita de outro modo:</p> <p>A autoformação docente é constituída pelas dimensões: ontológica, epistemológica e metodológica, que, por sua vez, traduzem os referentes matriciais (alteridade, reflexividade e dialogicidade). Estes referentes matriciais se engendram, na experiência de supervisão do PIBID, em reiteração de uma racionalidade dialógico-reflexiva, reverberando na assunção de uma práxis emancipatória na Educação Física.</p>		

Fonte: Elaborado pela autoria.

Sobre as disposições reflexivas de compreensão teórica, lançamos como questões geradoras: **Como o conceito de autoformação docente se constitui e permanece no campo educativo? Como se desdobra nas dimensões ontológicas, epistemológicas e metodológicas? É possível traduzir os referentes matriciais da autoformação docente?**

E no que tange à compreensão empírica, problematizamos: **Como se constitui a autoformação docente na experiência de supervisão no Pibid, a partir de uma etnopesquisa-formação (transações heurísticas)? Como os referentes matriciais da autoformação docente (alteridade, reflexividade e dialogicidade) se engendram na experiência de supervisão do Pibid em reiteração de uma racionalidade dialógico-reflexiva? E, por fim, a autoformação docente engendrada pela racionalidade dialógico-reflexiva na experiência de**

## **supervisão no Pibid constitui aporte para uma práxis pedagógica emancipatória na Educação Física?**

Assim, em investimento teórico-empírico, esta pesquisa elegeu e assumiu a proposição de Tese central expressa na sequência:

**A autoformação docente em transações heurísticas na experiência de supervisão do Pibid, engendrada pela racionalidade dialógico-reflexiva, constitui aporte para a assunção de uma práxis pedagógica emancipatória na Educação Física.**

Em outras palavras:

**A autoformação docente é constituída pelas dimensões: ontológica, epistemológica e metodológica, que, por sua vez, traduzem os referentes matriciais (alteridade, reflexividade e dialogicidade). Esses referentes matriciais se engendram, na experiência de supervisão do Pibid, em reiteração de uma racionalidade dialógico-reflexiva, reverberando na assunção de uma práxis emancipatória na Educação Física.**

Com essa finalidade, estabelecemos uma conformação teórica elegendo as categorias teóricas fundantes e os autores de referência, como itinerância para estruturar a presente investigação (Figura 1).

**Figura 1 - Categorias teóricas fundantes e autores de referência**



Fonte: Elaborado pela autoria.

A categoria teórica central **Autoformação** foi sustentada por Gaston Pineau, concatenada às subcategorias: 1. **Alteridade**, matizada por Marie Christine Josso, Jorge Larrosa Bondia e Paulo Freire; 2. **Reflexividade**, ancorada por Gimeno Sacristán, José Carlos Libâneo, Paulo Freire, Jacques Therrien, Silvia Maria Nóbrega-Therrien e Fabiano Bossle; 3. **Dialogicidade**, por meio de colocações de Paulo Freire.<sup>29</sup>

A partir desse desenho teórico posto nas relações dialógica e dialética, buscamos a fundamentação argumentativa do nosso objeto de tese, também (re)afirmado pelo Estado da Questão desenvolvido na seção 3, e em retroação reflexiva aos achados na itinerância em campo, a fim de responder aos objetivos propostos.

---

<sup>29</sup> Afirmamos nossa escolha por Paulo Freire na apreensão da categoria dialogicidade pela convergência teórico-epistemológica, assim como pelo modo de posicionamento identitário e político em tempos de uma brasilidade ameaçada, sobretudo, a esse educador nordestino.

## 2 OBJETIVOS

Em face das disposições reflexivas apresentadas na seção anterior, anunciamos como objetivo geral deste objeto de tese: **Compreender a autoformação docente, em transações heurísticas, engendrada pela racionalidade dialógico-reflexiva na experiência de supervisão do Pibid, constituindo aporte para uma práxis pedagógica emancipatória na Educação Física.**

Assim, o ato de compreender a autoformação docente manifestou-se em conformações dialética e dialógica, levando aos seguintes objetivos específicos:

- a) Constituir um debate teórico na perspectiva histórica e crítica do conceito de autoformação docente, apontando suas dimensões: ontológicas, epistemológicas e metodológicas; bem como distinguindo seus referentes matriciais;
- b) Explicitar a autoformação docente em transações heurísticas engendradas pela racionalidade dialógico-reflexiva na experiência de supervisão do Pibid em Educação Física, considerando o movimento dos referenciais matriciais como:
- c) A alteridade e as aprendizagens existenciais, instrumentais/didáticas e relacionais;
- d) A dialogicidade e os seus princípios: colaboração, união, organização e síntese cultural; e
- e) A reflexividade com formação de si mesmo e devir de uma epistemologia da práxis;
- f) Caracterizar a autoformação docente pela racionalidade dialógico-reflexiva como aporte para assunção de uma práxis pedagógica emancipatória na Educação Física.

### 3 O ESTADO DA QUESTÃO DO NOSSO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO: “VOLTO AO JARDIM”

Bate outra vez  
Com esperanças o meu coração  
Pois já vai terminando o verão  
Enfim.  
Volto ao jardim...<sup>30</sup>

(Cartola)

“Volto ao jardim” é tomado como excerto para significar o processo de retroalimentação epistêmica na tessitura do nosso objeto de investigação, a partir do construto do Estado da Questão (EQ), entoada pela experiência formadora<sup>31</sup> em itinerância de saberes disciplinares fomentados no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE-UECE), cujas aprendizagens pelo EQ acabam por orientar as matizes teórico-metodológicas de sustentação do nosso objeto, uma vez que tem como finalidade “contribuir para o rigor científico e a criticidade no mergulho bibliográfico realizado pelo estudante/pesquisador, a fim de revelar o estado atual da questão da tese e suas contribuições para o campo da ciência na temática pesquisada, em justificação científica” (NÓBREGA-TERRIEN; TERRIEN, 2010, p. 34).

Implicou, portanto, na esperança de que ao voltar ao jardim, pudéssemos fazer uma boa colheita sobre o que já temos produzido na ciência e que novas contribuições serão emanadas nessa ação epistemológica, ora iniciada, em que “bate outra vez com esperança o meu coração”. (NÓBREGA-TERRIEN; TERRIEN, 2010, p. 34, grifos no original).

O presente objeto de investigação, portanto, nos convidou a pensar a autoformação docente pela racionalidade dialógico-reflexiva na experiência de supervisão no Pibid, a partir dos objetivos assinalados anteriormente.

Desse modo, elegemos, inicialmente, as categorias temáticas/os descritores, e seus respectivos coagnatos: autoformação (autoformação cooperada), dialogicidade (ação comunicativa), professor-reflexivo (professor-pesquisador), pesquisa-formação (pesquisa-ação), articuladas ao pensamento sobre a transformação epistemológica da Educação Física (Figura 2), como caminho para estruturar o presente EQ em ideação teórico-metodológica.

<sup>30</sup> Excerto da música As Rosas não Falam, de autoria do compositor Cartola, lançada em 1974.

<sup>31</sup> Representação retrospectiva da experiência vivida na itinerância formativa no PPGE-UECE, no decurso da disciplina Estado da Questão (semestre 2014.2, no Mestrado) e prospectiva na disciplina Seminário de Pesquisa II (semestre 2017.2, no Doutorado).

**Figura 2 - Categorias temáticas/descriptores inventariadas no Estado da Questão**



Fonte: Elaborado pela autoria.

Após definição das categorias temáticas/descriptores, escolhemos as fontes para o inventário bibliográfico de artigos, teses e dissertações cuja eleição dos bancos teve como premissa a caracterização de um acervo vasto, universal, multirreferencial, gratuito, de validação e reconhecimento pela comunidade científica, o que nos direcionou ao Portal de Periódicos Capes e à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

De modo complementar, também consideramos um dos celeiros de produções em confluência histórico-epistêmica sobre a categoria teórica central e, portanto, elegemos, *a priori*, os Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP), pela notoriedade da influência lusófona sobre a categoria autoformação, sobretudo, a autoformação cooperada. Por fim, para um olhar mais específico sobre o objeto em sua relação com a Educação Física, inventariamos os artigos nos principais Periódicos Científicos de Educação Física, considerando o estudo de Ferreira Neto e Nascimento (2002), assim como a avaliação do qualis Capes (2013-2016), pelo estrato de A1 a B2, conforme Quadro 11, em que estão apresentados os periódicos analisados.

Nesta seção, dividimos as fases de florescimento: *Mapeamento de estudos em periódicos Capes – Jardim I; Mapeamento de estudos na BDTD – Jardim II; Mapeamento de estudos nos Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal (RCAA) – Jardim III; Mapeamento de estudos nas Revistas Científicas de*

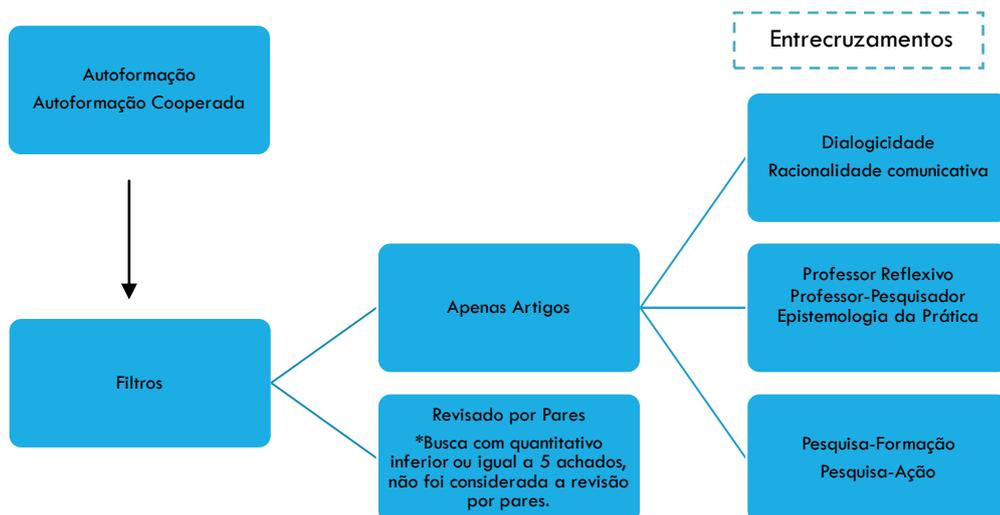
*Educação Física e Contribuições dos achados para o nosso objeto de investigação: As rosas exalam*<sup>32</sup> – Jardim IV.

### 3.1 Mapeamento de Estudos em Periódico Capes – Jardim I

Iniciamos as buscas por meio do Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no endereço <http://www.periodicos.capes.gov.br/>, em vasto acervo, com mais de 38 mil publicações, nacionais e internacionais, alocadas nas 242 bases de dados. A busca foi realizada em outubro de 2017.

Como ponto de partida para inventariar os artigos, utilizamos filtros na busca avançada a partir do entrecruzamento das categorias temáticas definidas, tomando como base a categoria central – autoformação, conforme Figura 3. Elegemos como filtros: 1. Apenas artigos; 2. Revisados por pares, com a ressalva para buscas com achados numéricos iguais ou inferiores a cinco, em que dispensamos este filtro.

**Figura 3 - Apreensão de filtros nas buscas nos Periódicos Capes**



Fonte: Elaborado pela autoria.

Em seguida, definimos a tessitura metodológica para leitura e interpretação dos achados:

<sup>32</sup> Música de autoria de Cartola, que pode ser encontrada no CD Chora Cartola (2008).

- 1) Levantamento dos artigos nos periódicos Capes pelo entrecruzamento das categorias temáticas chaves e filtros apresentados;
- 2) Leitura dos títulos e resumos das produções, visando à identificação de tendências teórico-metodológicas de aproximação com o nosso objeto;
- 3) Caracterização dos critérios de exclusão dos artigos, distinguindo os elementos de não aproximação com nosso objeto;
- 4) Leitura aprofundada dos artigos com aproximação do objeto, a fim de perceber as implicações epistemológicas com nossa investigação;
- 5) Tratamento quantitativo dos artigos inventariados, organizados em quadros, de modo a caracterizá-los sobre o título, seus autores e ano de publicação;
- 6) Tratamento analítico dos artigos com aproximação, desenvolvendo uma interpretação qualitativa dos sentidos que os achados trazem para o construto teórico-metodológico, como contribuições para o estado atual da pesquisa.

Desse modo, fizemos a sistematização dos achados no Portal de Periódicos Capes elencando a caracterização daqueles com aproximação ao nosso objeto e distinguindo-os daqueles em distanciamento (Quadro 2).

**Quadro 2 - Trabalhos com aproximação ao objeto de investigação sobre a categoria central autoformação docente no periódico Capes (out. 2017)**

(continua)

Entrecruzamento	Natureza dos Trabalhos				% Artigos/Achados com aproximação ao objeto em relação ao total de artigos revisados por pares	% Artigos/Achados com aproximação ao objeto em relação ao total de artigos da busca
	Total de Artigos na Busca	Total de Artigos Revisados por Pares	Total de Artigos/Achados com Aproximação ao Objeto de Estudo	Crítérios de Exclusão Aspectos de Distanciamento Temático		
Autoformação docente	1	1	1	-	4	1,69
Autoformação docente	41	24	8	Gestão escolar (1) TICs (3) Ensino a distância (1) Bacharel (1) Pós-graduação (2) Transposição didática (1) Educação ambiental(1) Educação inclusiva (1) Currículo da	32	13,56

**Quadro 2 - Trabalhos com aproximação ao objeto de investigação sobre a categoria central autoformação docente no periódico Capes (out. 2017)** 46  
(conclusão)

				área de saúde(1) Administração (3) Incubadora social (1)		
Autoformação AND "Educação Física"	11	5	1	Administração (1) Educação especial (1) Currículo da área de saúde (1) Educação matemática (1)	4	1,69
"Autoformação docente" AND dialogicidade	0	0	0	-	-	-
Autoformação and dialogicidade	3	3	2	Incubadora social (1)	8	3,39
Autoformação AND "ação comunicativa"	5	4	2 <sup>33</sup>	Incubadora social (1) Pós-graduação (1)	8	3,39
Autoformação AND "professor-pesquisador"	6	5	1 <sup>34</sup>	Incubadora social (1) Pós-graduação (1) Educação matemática (1) Educação ambiental (1)	4	1,69
Autoformação AND "professor reflexivo"	4	4	1	Pós-graduação (1) Educação matemática (1) Currículo da área de saúde(1)	4	1,69
Autoformação AND "epistemologia da prática"	1	1	0	consultoria interna(1)	0	0%
Autoformação AND "epistemologia da práxis"	0	0	0	-	0	0
Autoformação AND "pesquisa-formação"	3	3	2 <sup>35</sup>	Pós-graduação (1)	8	3,39
Autoformação AND "pesquisa-ação"	7	7	5 <sup>36</sup>	Pós-graduação (1) Incubadora social (1)	20	8,47

Fonte: Elaborado pela autoria.

Na análise, foi possível verificar que, no entrecruzamento da categoria temática central com as demais categorias, como modo de aproximação ao objeto de investigação, em contexto de consubstancialidade, os achados não foram quantitativamente significativos, sobretudo nas buscas feitas com e sem filtro de revisados por pares, conforme percentuais apresentados nessa ordem:

<sup>33</sup> Achados já identificados nas buscas anteriores.

<sup>34</sup> Achado já identificado na busca anterior,

<sup>35</sup> Idem.

<sup>36</sup> Três dos achados já constam na busca anterior.

“autoformação docente” (4%; 1,69%); autoformação AND “Educação Física” (0%; 0%); “autoformação docente” AND dialogicidade (0%, 0%); autoformação AND “professor-pesquisador” (4%; 1,69%); autoformação AND “professor-reflexivo”(1%; 4%); autoformação and epistemologia da prática (4%; 1,69%); autoformação AND epistemologia da práxis (4%; 1,69%); autoformação AND dialogicidade AND “professor-pesquisador” (0%; 0%). As representações indicam a lacuna epistemológica de estudos sobre a autoformação docente, sobretudo estreitada às disposições da racionalidade crítica; racionalidade dialógico-reflexiva na educação; e, mais ainda, na Educação Física.

Em seguimento, tomamos os achados com aproximação ao nosso objeto para caracterização (Quadro 3), apresentando os autores; o ano de publicação; título; e a temática central de análise, cuja organização se deu por ordem cronológica da publicação. Cabe enaltecer que alguns dos achados foram repetidos no entrecruzamento das categorias temáticas, conforme notas de rodapé. Nesse sentido, do total de 25 achados, nove estavam repetidos.

**Quadro 3 - Caracterização dos trabalhos com aproximação ao objeto de investigação sobre a categoria central autoformação, no periódico Capes (out. 2017)**

(continua)

Nº	Autores	Ano	Título	Temática Central de Análise
1	MAIA, Sonia; CAVALCANTI, Kátia	2004	O ser do profissional de lazer e o processo autoformativo	Autoformação
2	PINEAU, Gaston	2006	As histórias de vida em formação: Gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial	Pesquisa-ação existencial; Práticas auto-reflexivas
3	CERRI, Luis Fernando; MARÇAL, Maria Antônia	2009	Autonomia do docente de história em grupos de estudo	Autoformação participada; Autonomia e heteronomia
4	GONZALEZ, Pedro Francisco	2009	El proceso de construccion de las necesidades profesionales y pedagogicas de los profesores. un estudio exploratorio <sup>37</sup>	Autoformação cooperada
5	LEROUX, Liliane	2010	Informação e autoformação nas narrativas de si: O compromisso com a verdade e o desvio ficcional	Autoformação e narrativas de si
6	ALIANÇA, Priscila	2011	Pesquisa (auto)biográfica e (auto)formação crítica do professor de língua inglesa <sup>38</sup>	Autoformação professor-reflexivo crítico

<sup>37</sup> O artigo encontra-se como achado da busca *autoformação docente* (sem aspas), assim como na busca “autoformação cooperada”.

<sup>38</sup> O artigo encontra-se como achado da busca “*autoformação docente*” (com aspas), duas vezes na busca *autoformação docente* (sem aspas).

**Quadro 3 - Caracterização dos trabalhos com aproximação ao objeto de investigação sobre a categoria central autoformação, no periódico Capes (out.**

48

**2017)**

(conclusão)

Nº	Autores	Ano	Título	Temática Central de Análise
7	ALVAREZ, Aparecida Magali de Souza; ALVARENGA, Augusta Thereza de; SOMMERMAN, Américo; RINA, Sílvia Cristiane de S. A. Della	2011	Pesquisa-ação-formação inter e transdisciplinar com pessoas envolvidas com a questão do morador de rua	Pesquisa-ação-formação
8	VARGAS, Cláudio Pellini; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa	2012	A crise epistemológica na Educação Física: Implicações no trabalho docente	Autoformação professor-reflexivo crítico
9	AQUINO, Julio Groppa	2013	Sérgio Niza: Um aguerrido pedagogo português <sup>39</sup>	Autoformação cooperada
10	PAULA, Ana Paula Paes	2013	Abordagem freudo-frankfurtiana, pesquisa-ação e socioanálise: Uma proposta alternativa para os estudos organizacionais <sup>40</sup>	Ação prática/ comunicativa Emancipação Autonomia
11	THIOLLENT, Michel Jean Marie; COLETTE, Maria Madalena	2014	Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade <sup>41</sup>	Pesquisa-ação
12	TORDINO, Claudio Antonio	2014	Trabalhos intercalares no curso de administração: Alternativa à prática da multidisciplinaridade e interdisciplinaridade <sup>42</sup>	Autoconhecimento Trabalhos intercalares
13	SILVA, M. Taschetto da; ISAIA, S. M. A.; ROCHA, A. M.	2015	A transposição didática no curso de pedagogia de uma IES federal na visão de seus professores.	Autoformação
14	GRANDE, Paula Baracat; KLEIMAN, Angela	2016	Agência social do professor: Modos de interação e suas implicações nos processos de autoformação no local de trabalho	Autoformação docente Modos interacionais
15	SOARES, M.; MEDERIOS, N	2016	Narrativa (auto)biográfica da experiência formativa na Pós-graduação da UERN <sup>43</sup>	Formação Compreensão de si
16	SUSSEKIND, Maria; SÜSSEKIND Luiza; LONTRA, Viviane	2016	Narrativas como travessias curriculares: Sobre alguns usos da pesquisa na formação de professores	Autoformação Pesquisas multilocalizadas

Fonte: Elaborado pela autoria.

No tratamento analítico dos artigos inventariados, compomos, como análise descritiva: marco temporal dos achados; conceito assumido pela categoria autoformação; e tendências sobre os pressupostos teórico-epistemológicos.

<sup>39</sup> O artigo encontra-se como achado da busca *autoformação docente* (sem aspas), assim como na busca "autoformação cooperada".

<sup>40</sup> O artigo encontra-se como achado da busca *autoformação AND dialogicidade; autoformação AND dialogicidade; autoformação AND "pesquisa-ação"*.

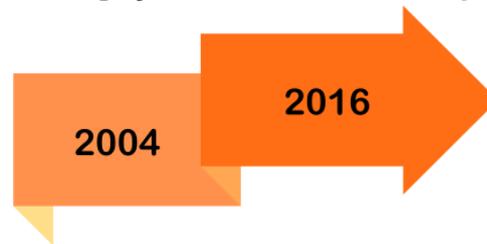
<sup>41</sup> O artigo encontra-se como achado da busca *autoformação docente* (sem aspas); "autoformação AND dialogicidade; autoformação AND "ação comunicativa"; autoformação AND "professor-pesquisador"; autoformação AND "pesquisa-formação"; autoformação AND "pesquisa-ação".

<sup>42</sup> O artigo encontra-se como achado da busca *autoformação docente* (sem aspas), assim como na busca "autoformação AND pesquisa-formação".

<sup>43</sup> O artigo encontra-se como achado da busca *autoformação docente AND "professor-reflexivo"*.

O marco temporal dos achados aponta a produção sobre o nosso objeto, tomando como ênfase a categoria central “autoformação” no período de 2004 a 2016, na última década, revelando uma efervescência temática contemporânea (Figura 4).

**Figura 4 - Marco temporal dos achados com aproximação ao nosso objeto de investigação no Periódicos Capes**



Fonte: Elaborado pela autoria.

Como pressupostos dessa justificação temporal, elucidamos que os estudos sobre autoformação aproximam-se dos debates educativos e dos eixos temáticos de investigação com o movimento das “histórias de vida”, “autobiografias” e “biografias educativas”, cuja efervescência se constituiu na virada da década de 1980, conforme aponta Nóvoa (1992a, p.15):

O alargamento pelas décadas de 1990 até chegar aos dias atuais em torno de pensar a história de vida e formação por meio de narrativas autobiográficas, colocando o professor como sujeito-autor de sua *práxis* humana e entendendo-a como construto histórico-social, nos faz considerar que, conhecer o sujeito dessa ação é também (re)conhecer o mundo/sociedade a que ele pertence.

Corroborando com esse pensamento, Josso (2010, p. 133) também anuncia que a corrente pedagógico-biográfica constituída no fim da década de 70 e desenvolvida na década de 80”, “em a particularidade de explorar a abordagem biográfica como um instrumento ao mesmo tempo de formação e de pesquisa, de prática de pesquisa-formação como apoio a uma pedagogia de autoformação e do projeto que se baseia na experiência de vida dos aprendentes”.

Além de aludir o marco temporal como leitura histórica, fizemos breve incursão teórica, apresentada a seguir, em relação ao modo como a categoria autoformação é assumida nos artigos.

Maia e Cavalcante (2004) analisam o processo de construção de saberes do Ser por profissionais metamotivados para o autodesenvolvimento como ser

humano. Referencia a autoformação como processo que ajuda a desnudar a formação do ser humano na construção dos saberes cotidianos, a partir da imersão nas profundezas do Ser, levando-o a refletir sobre si mesmo e sua participação na sociedade aprendente, permitindo a compreensão do inacabado.

Pineau (2006) faz um sobrevoo histórico contemporâneo sobre a emergência das práticas multiformes que trabalham com histórias de vida, no período de 1980 a 2005. Circunscreve as histórias de vida numa corrente de pesquisa-ação-formação existencial, contribuindo para fazer de suas práticas uma arte poderosa de autoformação da existência ou, ao contrário, de submissão, conforme permite ou não aos sujeitos apropriarem-se do poder de refletir sobre suas vidas e, desse modo, ajudá-los a fazer delas uma obra pessoal. Retoma a sua obra *Produire sa vie: Autoformation et autobiographie* (PINEAU, 1983) para historicizar a eclosão da corrente das histórias de vida em formação, situando a autoformação na vida cotidiana e comum, assim como a apropriação de seu poder de formação.

Gonzalez (2009) caracteriza os diversos fatores e as dimensões que se relacionam com o processo de construção das necessidades profissionais e pedagógicas de um grupo de professores do 1º ciclo do Ensino Básico (alunos com idades de 6 a 9 anos), em Portugal, inseridos no Movimento da Escola Moderna (MEM). Desse modo, substancia a autoformação cooperada como modo pedagógico reflexivo de pensar a própria prática docente, em permanente ato de tomada de consciência de si, crítico-reflexiva. Enfatiza, portanto, que as práticas de autoformação cooperada se centram na reflexão dos professores sobre suas próprias práticas em contexto de grupo; de pares que vivenciam problemas semelhantes, compartilhando experiências, reflexões e materiais.

Cerri e Marçal (2009) analisam o processo de constituição de professores de História em seus movimentos de autonomia e heteronomia, em grupos de estudos de professores, indicando momentos de avanço e recuo da autonomia docente, condicionamentos que a atrapalham, bem como alguns fatores que galvanizam a autoformação, estando, essa, estreitada a processos de subjetividade, reflexividade, em busca de autonomia, fomentada pelos processos de discussões coletivas, em grupos-sujeitos.

Leroux (2010) busca, nas experiências singulares de autoria, uma aproximação entre o conceito de autoformação e as narrativas de si, que se aventuram nos limites entre a biografia, a autobiografia e o romance – território

recentemente denominado de “autoficção”. Aproxima, portanto, os conceitos de autoformação, autocriação e autoficção pela escrita de si; conferindo a autonomia do sujeito pelo empoderamento da vontade, do poder de questionamento, de reflexão, decisão e expressão, como forma de instituição, para si mesmo e para os outros, dos sentidos que constrói - ele próprio -, a cada vez, para o mundo e para si.

Em diálogo com o estudo de Aliança (2011), a autora tenta estabelecer relações entre a pesquisa autobiográfica e a autoformação crítica de professores de Língua Inglesa, definindo que a autoformação crítica é um processo que tem o professor como figura central de sua própria formação e que o impulsiona rumo ao que chamaremos de engajamento político-pedagógico, significando a abordagem autobiográfica como dispositivo de autoformação docente.

Alvarez *et al.* (2011) apresenta reflexões teórico-metodológicas que objetivam basicamente construir – na ação – estratégia de “psico-sócio-formação” de pessoas envolvidas com a questão do morador de rua; criar e aplicar um recurso metodológico operacional denominado “conto de encontro transformador”. Ressalta a questão da autoformação e coformação fundado por Galvani e Pineau, imbricadas com o “encontro transformador”, ágape e resiliência. Situa a relação entre a “auto-hetero-ecoformação”, prefixos configurados como polaridades extremamente complexas, que promovem, ao mesmo tempo, homogeneidade e heterogeneidade e a relação, junção, o sentido, a forma.

Vargas e Moreira (2012) focalizam a crise da Educação Física situada no contexto contemporâneo, evidenciando como causa a dicotomia entre razão e mente (racionalidade *versus* sensibilidade), cuja reverberação influencia na falta de identidade epistemológica da profissão docente na Educação Física. Apontam a autoformação como possível caminho de superação dessa crise, devendo se configurar na busca de compreensão do trabalho docente, inspirada em um modelo de formação cujo professor seja ator central do processo; novas modalidades de gestão que se orientem no sentido de fortalecer o profissionalismo docente, visando a um trabalho docente autônomo, criativo e crítico. Destaca também uma implicação mais engajada da autoformação docente sobre a ideia de trãnsfuga, remetendo o construto identitário na Educação Física como pontes atitudinais contextualizadoras entre as esferas culturais que os professores atravessam na trajetória de formação e profissão.

Aquino (2013) nos convida a conhecer, enquanto público brasileiro, informações e reflexões substanciais acerca do MEM – associação portuguesa de autoformação cooperada de professores de todos os graus de ensino, operante em todo o território português, desde meados da década de 1970, a partir de entrevista com Sérgio Niza, um dos fundadores do movimento. No que tange à autoformação, subscreve a proposta da criação de espaços de gestão coletivo-formativa centrados na reflexão teórico-prática acerca do cotidiano pedagógico, evocando o conceito de autoformação cooperada subsidiada no MEM, que define genericamente como uma associação de autoformação cooperada de professores de todos os graus de ensino (da Educação Infantil ao Ensino Superior) organizados em núcleos regionais nos quais são constituídos projetos de autoformação cooperada.

Paula (2013) propõe uma reflexão acerca da abordagem freudo-frankfurtiana e a estratégia de pesquisa que dela deriva, articulando a metodologia de pesquisa-ação à socioanálise de René Lourau. Enfatiza que a política tecnocrática não conseguirá subsistir, pois a exigência de justificabilidade das normas, que é inerente à ação comunicativa, está arraigada na própria autoformação da espécie humana.

Tordino (2013) propõe à reflexão que trabalhos intercalares, ao longo do curso, podem propiciar o encaminhamento de práticas multidisciplinares e interdisciplinares, instituidoras do ambiente acadêmico requerido à efetivação do disposto nas Diretrizes Curriculares, com benefícios para todos os atores. Apresenta a autoformação contextualizada à autoria, debatendo que colocar-se autor não repousa apenas na descoberta do inusitado, mas também na articulação e rearticulação do tido como sabido, a abrir novas possibilidades aplicativas e interpretativas, ou perspectivas propositivas, oriundas, dentre outras, da acuidade analítica, da contraposição de antagônicos, da coerência da síntese.

Thiollent e Colette (2014) discutem os rumos e os princípios da metodologia de pesquisa-ação, como alternativa de tipo qualitativa em ciências sociais, aplicadas, em particular, no contexto da educação e formação de professores, levando em conta ações pedagógicas emancipatórias vinculadas a universidades e à educação permanente. Estabelece a pesquisa-ação como estratégia de autoformação, tomada por um processo de aprendizagem que produz profunda reflexão sobre si próprio; o entorno; e as práticas sociais nas quais os sujeitos pedagógicos estão engajados.

Grande e Kleiman (2015) analisam eventos de letramento formativos em reuniões de corpo docente, com o objetivo de discutir as estruturas e os modos interacionais e seus impactos nos conteúdos construídos pelas participantes e no seu engajamento e agência no processo de autoformação no local de trabalho. Para tanto, subscrevem a autoformação docente como um agir de coletividades, apreendido pela agência social (local de trabalho) e agentes sociais (sujeitos implicados), ainda que seja cerceada pelas relações formativas instituídas.

Da Silva, Isaia e Rocha (2015) discutem o processo da transposição didática dos professores formadores de um Curso de Pedagogia, entrelaçando a autoformação ao processo de reflexão sobre a sua prática, a fim de que os saberes iniciais sejam constantemente reelaborados em confronto com as práticas vivenciadas.

Soares e Medeiros (2016) analisam a formação inicial docente do professor para o exercício profissional no Ensino Superior por meio das narrativas (auto)biográficas das experiências formativas do Estágio de Docência da Pós-graduação em Educação da UERN. Incutem que as narrativas (auto)biográficas dos sujeitos em formação promovem a autoformação do indivíduo, visto que, por meio dessa abordagem metodológica, podem reviver as experiências vivenciadas, ressignificando-as de maneira que essas lembranças trazem consigo o potencial formativo.

Süssekind (2016) toma os currículos como conversas complicadas, que se desdobram em uma profusão de narrativas, interpretadas sob a ideia de travessias curriculares, políticas, epistemológicas e metodológicas de formação e autoformação de professores. Evidencia, por meio das narrativas implicadas nas travessias curriculares, a perspectiva certeuniana, exercitando a arqueologia das invisibilidades e a sociologia das emergências, realçando, nos cotidianos, os conhecimentos silenciados, as práticas de justiça cognitiva, tanto no modo de aprender/ensinar, quanto no espaço/tempo de formação e autoformação que são as pesquisas.

Como modo sintético de apresentar os pressupostos teórico-epistemológicos dos achados, incorremos em tendências de maior prevalência sobre o paradigma educacional; a corrente epistemológica; os autores de referência. a metodologia; e as categorias teóricas associadas, conforme apresentado no Quadro 4.

**Quadro 4 - Pressupostos teórico-epistemológicos dos achados com aproximação do objeto no Periódicos Capes (out. 2017)**

Paradigma Educacional	Interpretativo
	Sociocrítico
Corrente Epistemológica	Fenomenologia
	Marxista
Abordagem	Qualitativa
Autores de Referência	Paulo Freire
	Mikhail Bakhtin
	Apple
	Henry Giroux
	Christine Josso
Pressupostos metodológicos	Pesquisa-Formação
	Pesquisa-Ação
	Pesquisa (Auto)biográfica
	Etnografia
Categorias Teóricas	Subjetividade
	Autonomia
	Reflexividade
	Narrativa de si mesmo
	Autoconhecimento/ Percepção de si mesmo
	Identidade
	Diálogo
	Engajamento político e emancipação

Fonte: Elaborado pela autoria.

Os estudos em convergência com o nosso objeto situam-se sobre os paradigmas educacional interpretativo e sociocrítico, estreitando principalmente as correntes epistemológicas do marxismo e da fenomenologia. O *corpus* teórico encontrado nos trabalhos é composto de autores como Paulo Freire, Mikhail Bakhtin, Apple, Henry Giroux e Christine Josso. As evidências teórico-metodológicas em torno do objeto das pesquisas inventariadas dialogam com as categorias teóricas: subjetividade; autonomia; reflexividade; narrativa de si; autoconhecimento; percepção de si; diálogo; engajamento político; e emancipação, em estreitamento com as matizes da pesquisa-formação; pesquisa-ação; pesquisa autobiográfica; etnografia.

Desse modo, ao pensarmos na “autoformação docente” como construto em nosso objeto, estamos encontrando luz nos pressupostos ontológicos, epistemológicos e metodológicos que assumem uma postura de emancipação humana, em relevo de consciência político-crítica na leitura da realidade, substanciada por projetos cooperados/colaborativos como assunções para uma educação crítica.

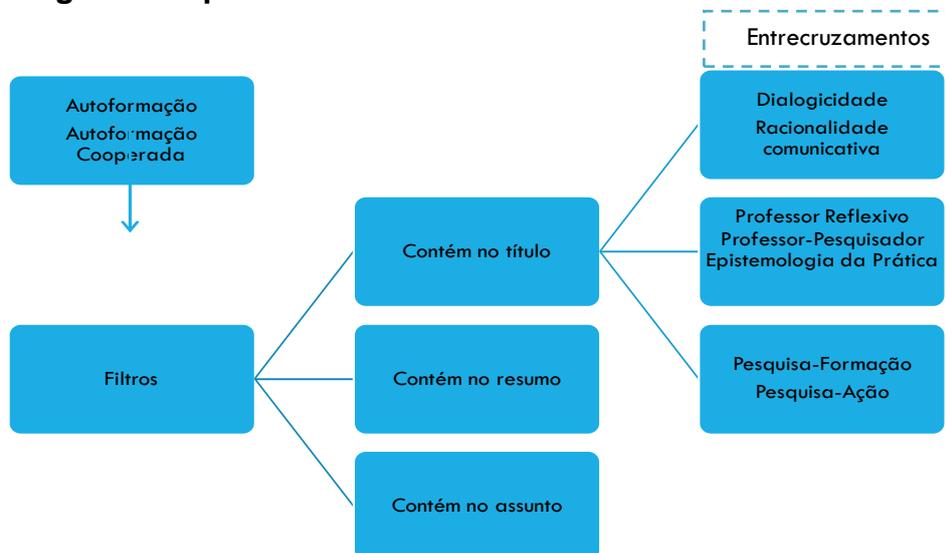
Tais ideias trazem um apontamento para uma mudança educativa na formação de professores, em sobressalto de clivagens tradicionais, entre elas, pensar a (auto)formação docente como pressuposto dessa transformação na Educação Física, por uma práxis dialógico-reflexiva.

### 3.2 Mapeamento de Estudos na BDTD – “Jardim II”

Iniciamos as busca por meio de acesso ao Portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>, realizada no período de outubro de 2017 a fevereiro de 2018.

A trajetória de busca foi feita em similitude ao processo ocorrido no “Jardim I” – Periódicos Capes, por meio de busca avançada e o entrecruzamento das categorias temáticas, a partir da categoria central – autoformação, conforme Figura 5. Elegemos como filtro o fato de conter no título e/ou conter no assunto e/ou resumo.

**Figura 5 - Apreensão de filtros nas buscas na BDTD**



Fonte: Elaborado pela autoria.

Em seguida, definimos a tessitura metodológica para leitura e interpretação dos achados, de modo semelhante à busca na base anterior:

- a. Levantamento das dissertações e teses na BDTD, pelo entrecruzamento das categorias temáticas chaves e filtros apresentados;

- 2) Leitura dos títulos, busca de assuntos e resumos das produções, visando à identificação de tendências teórico-metodológicas de aproximação com o nosso objeto;
- 3) Caracterização dos critérios de exclusão das dissertações e teses, distinguindo os elementos de não aproximação com o nosso objeto;
- 4) Leitura aprofundada das dissertações e teses com aproximação do objeto; a fim de perceber as implicações epistemológicas com a nossa investigação;
- 5) Tratamento quantitativo das dissertações e teses inventariadas, organizadas em quadros de modo a caracterizá-los sobre Autores, Instituição Tipo (dissertação ou tese), Ano, Assunto;
- 6) Tratamento analítico das dissertações e teses com aproximação, desenvolvendo uma interpretação qualitativa dos sentidos que os achados trazem para o construto teórico-metodológico, como contribuições para o estado atual da pesquisa.

Assim, sistematizamos os achados na BDTD elencando a caracterização daqueles com aproximação ao nosso objeto e distinguindo-os daqueles em distanciamento (Quadro 5).

**Quadro 5 - Trabalhos com aproximação ao nosso objeto de investigação sobre a categoria central autoformação na BDTD (out. 2017 a fev. 2018)**

(continua)

Natureza dos Trabalhos				% Teses/Dissertações com Aproximação ao Objeto em Relação à Busca Total
Filtro: contém no título, assunto e/ou resumo				
Entrecruzamento	Total de Teses/Dissertações na Busca	Total de Teses/Dissertações com Aproximação ao Objeto de Estudo	Crítérios de Exclusão Aspectos de Distanciamento Temático	
“autoformação docente”	5	5	-	<b>6,49</b>
autoformação AND “Educação Física”	2	1	Abordagem sobre <i>marketing</i> e contexto do campo não formal	<b>1,3</b>
“autoformação docente” AND dialogicidade	0	0	-	<b>0</b>
autoformação AND dialogicidade	30	24	6 trabalhos não apresentam diálogo com a categoria	<b>31,17</b>

**Quadro 5 - Trabalhos com aproximação ao nosso objeto de investigação sobre a categoria central autoformação na BDTD (out. 2017 a fev. 2018)** (conclusão)

			principal "autoformação"	
autoformação AND "ação comunicativa"	1	1	Não apresenta diálogo com a categoria principal "autoformação"	<b>1,3</b>
autoformação AND "professor- pesquisador"	7	6	Não apresenta diálogo com a categoria principal "autoformação"	<b>7,79</b>
autoformação AND "professor reflexivo"	0	0	-	<b>0</b>
autoformação AND "epistemologia da prática"	0	0	-	<b>0</b>
autoformação AND "epistemologia da práxis"	0	0	-	<b>0</b>
autoformação AND "pesquisa- formação"	16	16	-	<b>20,78</b>
autoformação AND "pesquisa- ação"	15	15	-	<b>19,48</b>
autoformação AND dialogicidade AND "professor- pesquisador"	1	1	-	<b>1,3</b>
"autoformação cooperada"	0	0	-	<b>0</b>
<b>TOTAL</b>	<b>77</b>	<b>69</b>	-	

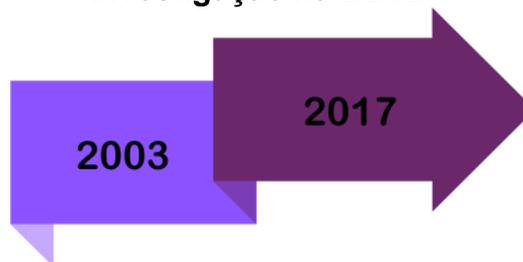
Fonte: Elaborado pela autoria.

Conforme apreensão dos achados, também foi possível perceber a invisibilidade de teses e dissertações no entrecruzamento da categoria temática central com as demais categorias secundárias articuladas ao nosso objeto de investigação, fundamentalmente nas buscas feitas para: "autoformação docente" AND Educação Física (1,3%); "autoformação docente" AND "dialogicidade" (0%); autoformação AND "ação comunicativa" (0%); autoformação AND "professor-reflexivo" (0%); autoformação AND epistemologia da prática (0); autoformação AND epistemologia da práxis (0%); autoformação AND dialogicidade AND "professor-pesquisador" (0%); e "autoformação cooperada" (0%), de modo a aproximar a lacuna epistemológica também apresentada na busca feita no Periódicos Capes.

Distintamente, encontramos a visibilidade de estudos que versam sobre autoformação, em entrecruzamento com as categorias temáticas dialogicidade (31,17%); pesquisa-formação (20,78%); pesquisa-ação (19,48%), em aproximação com o nosso objeto. É possível relacionar a sobreposição de estudos sobre autoformação e pesquisa-formação, uma vez que reconhecemos esse tipo de pesquisa articulada também ao movimento das histórias de vida e formação.

Ao considerarmos o intitulado Período Diferenciador (os anos de 2000), sobre a emergência das práticas de trabalho e pesquisa com histórias de vida, nesse período (PINEAU, 2006), justificamos também a temporalidade dos achados na busca feita nos periódicos Capes (Figura 4), assim como na BDTD (Figura 6).

**Figura 6 - Marco temporal dos achados com aproximação ao nosso objeto de investigação na BDTD**



Fonte: Elaborado pela autoria.

O período diferenciador apontado por Pineau (2006), a partir dos anos 2000, é tomado como movimento (re)formador das histórias de vida e formação, correspondendo às inovações de base cooperativa que podem ajudar a apreender esse desenvolvimento diferenciado no início dos anos 2000: o círculo dos iniciadores (círculo 1 de inovação); o dos contribuidores (círculo 2 de inovação); e, entre os dois primeiros, o dos inovadores/reformadores (círculo 3 de inovação).

Aponta, ainda, a efervescência dos chamados inovadores-criadores, a quem o autor reconhece como aqueles em disposição interventiva-criativa pedagógica e epistemológica, pelos quais vão “afinando e instituindo a intuição dos iniciadores à luz de suas próprias e do aporte dos contribuidores” cuja condição favorece a “autonomia e a criação de cada um por meio de ligações flexíveis de inter e trans-ações” (PINEAU, 2006, p.336).

Ainda também nesse sobrevoo contemporâneo, é possível reconhecer os achados na busca da BDTD no âmbito da relação autoformação e pesquisa-ação-

formação, em que se destaca a “gênese do movimento socioeducativo de pesquisa-formação que parece inscrever-se na difícil passagem do paradigma da ciência aplicada ao do ator reflexivo” (PINEAU, 2006, p. 336).

Em seguida, apresentamos os 49 achados relativos ao nosso objeto para caracterização, com os autores, a instituição, o tipo (dissertação ou tese), ano e assunto (Quadro 6), também organizados em disposição cronológica. Do mesmo modo, excluimos os achados repetidos no entrecruzamento das categorias temáticas, demonstrados pelas notas de rodapé, totalizando 20 repetições dentre os 69 achados pertinentes ao nosso estudo.

**Quadro 6 - Caracterização dos trabalhos com aproximação ao nosso objeto de investigação sobre a categoria central autoformação na BDTD (out. 2017 a fev. 2018)**

(continua)

Nº	Autores	Instituição	Tipo	Ano	Título	Temática Central de Análise
1	CARVALHO, Evanir Teresinha Piccolo	UFSM	Dissertação	2004	Imaginário, memória e linguagem: As fronteiras entre o dizível e o indizível no ensino da língua portuguesa	Linguagem Memória Imaginário
2	ROSINSKI, Maria Cristina Ribas	UFSM	Dissertação	2004	Saberes e práticas docentes: Repensando a formação continuada	Atividade docente Práticas docentes
3	AMARAL, Janine Bochi do	UFSM	Dissertação	2006	O imaginário e os saberes de pedagogas professoras universitárias: (Re)contando histórias de vida	Formação de professores universitários Saberes docente Imaginários
4	BENINI, Maria Magalia Giacomini	UFSM	Dissertação	2006	Possibilidades de aprendizagens do professor universitário numa experiência pedagógica interdisciplinar	Interdisciplinaridade Experiência pedagógica Autoformação Aprendizagem Inovação universitária Reflexividade
5	OLIVEIRA, Vânia Fortes de	UFSM	Dissertação	2007	Territórios da formação docente: O entre-lugar da cultura	Cuidado de si Cultura Autoformação
6	GONDIM, Gizelle Honorato Pinheiro	PUC-Goiás	Dissertação	2008	As histórias de vida na formação docente universitária <sup>44</sup>	Professor universitário Formação de professores

<sup>44</sup> Achado da busca *autoformação AND “pesquisa-formação”*

**Quadro 6 - Caracterização dos trabalhos com aproximação ao nosso objeto de investigação sobre a categoria central autoformação na BDTD (out. 2017 a fev. 2018)**

(continuação)

						Histórias de vida
7	LORO, Alexandre Paulo	UFSM	Dissertação	2008	Formação de professores e representações sobre o brincar: Contribuições das idéias de Humberto Maturana <sup>45</sup>	Humberto maturana Representações sociais Brincar Formação docente Saberes
8	LUNA, Sávio Jordan Azevedo de	UFRN	Dissertação	2008	O percurso da resignificação de si: Do esporte à formação do professor de dança <sup>46</sup>	Ressignificação do corpo Corporeidade Dança Subjetividade Formação docente
9	MARTON, Silmara Lídia	UFRN	Tese	2008	Paisagens sonoras, tempos e autoformação	Educação Escuta sensível Complexidade Saberes da tradição Autoformação Paisagens sonoras
10	MENEZE S, Maria Aparecida de	PUC-SP	Tese	2008	Formação de professores de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular	Formação de educadores Inclusão escolar Educação inclusiva Educação inclusiva Professores de educação especial -- formação profissional
11	REIS, Celidalva Sousa	Faculdade estadual	Dissertação	2008	Formação continuada do/a professor/a alfabetizador/a: Uma pesquisa-ação <sup>47</sup>	Formação continuada Pesquisa-ação Narrativas-registros Educação comunitária
12	AZEVEDO, Maria Antonia Ramos de	USP	Tese	2009	Os saberes de orientação dos professores formadores: Desafios para ações tutoriais emancipatórias	Formação de formadores Formação de professores Saberes de orientação Saberes docentes
13	IRGANG, Silvania Regina Pellenz	UFSM	Dissertação	2009	Baús de saberes e de significações imaginárias: O lugar da infância na formação docente de três professoras egressas do curso de pedagogia	Significações imaginárias Saberes Formação de professores Infância
14	PARIS, Sandra Lúcia	UFRN	Dissertação	2009	Itinerários e marcas na formação do sujeito formador: Reflexões	Educação Auto(formação) Educação

<sup>45</sup> Idem.

<sup>46</sup> Idem.

<sup>47</sup> Idem.

**Quadro 6 - Caracterização dos trabalhos com aproximação ao nosso objeto de investigação sobre a categoria central autoformação na BDTD (out. 2017 a fev. 2018)**

(continuação)

					acerca de um caminho na educação matemática	matemática
15	ZORZAN, Adriana Saete Loss	PUC-RS	Tese	2009	Consciência espiritual e social na escola: Processo educativo necessário para a formação humana	Educação Psicologia educacional Inteligências múltiplas Espiritualidade Relações interpessoais
16	GOULAR T, Mônica Riet	PUC-RS	Tese	2010	As espirais da subjetividade reveladas na inteireza do educador para a construção do seu processo autoformativo	Educação Subjetividade Educadores - formação profissional Pedagogia
17	MOSCA, Maristela de oliveira	UFRN	Dissertação	2010	Como se fora brincadeira de roda: A ciranda da ludopoiese para uma educação musical humanescente	Corporeidade Educação musical Autopoiese Fluxo Ludopoiese
18	PEREIRA, Juliana Abilio	USP	Dissertação	2010	A escrita das memórias no PEC: Usos e sentidos atribuídos pelo professor-orientador	Escrita autobiográfica Formação continuada Formação de professores Memórias Pec Programas especiais
19	PEREIRA, Katia Maria	Unesp	Dissertação	2010	Navegando nas ondas dos saberes do ser: Uma conversa com a sexualidade à luz da corporeidade <sup>48</sup>	Corporeidade Sexualidade Prática educativa Autoformação.
20	SAMPAIO, Ana Tania Lopes	UFRN	Tese	2010	Universo encantado do cuidado na autopoiese docente: Uma viagem epistemológica transdisciplinar <sup>49</sup>	Educação Transdisciplinaridade e Humanescência Corporeidade Autopoiese
21	BORBOR EMA, Márcia Ozinete de Alcântara Pinho	UFPB	Dissertação	2011	Quem sabe ajudar a construir sonhos?: Um estudo linguístico sobre um diário reflexivo de uma professora de língua estrangeira	Diários reflexivos Projetos de letramento Ensino e aprendizagem de inglês como le Transitividade
22	GRANDO, Katlen Böhm	PUC-RS	Dissertação	2011	Práticas de letramento no ensino fundamental: Vozes das professoras	Educação Professores - formação profissional Alfabetização

<sup>48</sup> Achado da busca *autoformação AND "pesquisa-ação"*.

<sup>49</sup> Idem.

**Quadro 6 - Caracterização dos trabalhos com aproximação ao nosso objeto de investigação sobre a categoria central autoformação na BDTD (out. 2017 a fev. 2018)**

62

(continuação)

						Escrita - aprendizagem Ensino fundamental
23	NASCIMENTO, Isabel Cristina Cardoso de	UFC	Dissertação	2011	Autoformação como exercício do tornar-se educador/a: Uma reflexão sobre autoridade e microestética do cotidiano.	Autoformação Microestética Autoralidade Criação
24	OLIVEIRA, Narla Sathler Musse de	UFRN	Tese	2011	Vivências ludopoiéticas no jogo de areia: A tatilidade na autoformação humanescente	Tatilidade Jogo de areia Corporeidade Vivências ludopoiéticas. Humanescência
25	PEREIRA, Lígia Souza de Santana	UFRN	Tese	2011	Festa na escola e autopoiese do lazer	Corporeidade Festa na escola Ludopoiese Humanescência Autopoiese do lazer
26	PINHEIRO, Evanir de Oliveira	UFRN	Tese	2011	Dançando com gatos e passáros: O movimento ecossistêmico da ludopoiese na educação infantil <sup>50</sup>	Ludopoiese. Autoformação. Pensamento ecossistêmico. Educador infantil. Educação infantil
27	ARRIADA, Adriane Bender	Universidad e Federal de Pelotas	Dissertação	2012	Relação dialógica no processo de formação e autoformação na educação a distância: Um estudo de caso a partir de pressupostos freirianos	Freire Diálogo Afetividade Formação de professores
28	COSTA, Massilde Martins da	UFRN	Dissertação	2012	Ludopoiese e humanescência no educador infantil	Corporeidade. Humanescência. Ludopoiese. Educador infantil. Vivências humanescentes
29	POSSI, Ester Hinterlang de Barros	UEL	Dissertação	2012	Programa de desenvolvimento educacional - PDE/PR (2007-2009): Um estudo sobre transformações e permanências	Educação permanente, professores - formação, educação - história, políticas públicas
30	FERREIRA, Nadja Valeria dos Santos	Universidad e Federal do Espírito Santo	Tese	2012	As narrativas de professoras reencantadas pela educação ambiental: Rede de formação tecida no/com o cotidiano	Cartografia Ecologia de saberes Educação ambiental
31	MEIJER, Rebeca de	UFC	Tese	2012	Valorização da cosmovisão africana na escola: Narrativa de	African worldview Research training Educação -

<sup>50</sup> Achado da busca *autoformação AND "pesquisa-ação"*.

**Quadro 6 - Caracterização dos trabalhos com aproximação ao nosso objeto de investigação sobre a categoria central autoformação na BDTD** 63

(out. 2017 a fev. 2018)

(continuação)

	Alcântara e Silva				uma pesquisa-formação com professoras piauienses <sup>51</sup>	floriano(pi) - influências africanas Educação multicultural - floriano(pi) Educação - floriano(pi) - estudos interculturais Negros - educação - floriano(pi)
32	MILLANI, Silvana Martins de Freitas	UFSM	Dissertação	2012	Aprendizagem docente no contexto da alfabetização: Movimentos formativos de professoras a partir da tríade ensino, pesquisa e extensão <sup>52</sup>	Ensino, pesquisa e extensão Aprendizagem docente Movimentos formativos
33	QUINTO, Maria Edneia Gonçalves	UFC	Tese	2012	Artesania da cena teatral contemporânea: Trabalho imaginativo e autoformação	Imaginative work Crafts scene Professores de representação teatral – formação – fortaleza(ce)
34	ZAMPERETTI, Maristani Polidori	UFPEL	Tese	2012	Formação docente e autorreflexão: Práticas pedagógicas coletivas de si mesmo na escola	Arte Autorreflexão Escola Formação docente Prática pedagógica coletiva de si
35	CAMARA, Maria das Dores da Silva Timoteo da	UFRN	Dissertação	2013	Corporeidade e humanescência: Cenários ludopoiéticos na vida de professores contadores de história	Contação de histórias Ludopoiése Humanescência
36	GUIMARÃES, Ludmila dos Santos	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia/ Universidad e Federal do Rio de Janeiro	Tese	2013	Autoformação e autovalorização na educação a distância na universidade pública brasileira	Educação superior a distância Autonomia e processos de subjetivação Autoformação e autovalorização Análise sociopolítica da educação superior a distância na universidade pública brasileira
37	JUNGES, Fernanda	UFSM	Dissertação	2013	Canto coral em projetos sociais: Trajetória de uma educadora em Santa Maria/RS	Canto coral Educação musical Projeto social
38	NASCIMENTO, Carolina Cavalcanti	FURG	Dissertação	2013	A formação educação para o ecodesenvolvimento: Um estudo de caso	Educação ambiental Educação para o ecodesenvolvimento Antropoformação

<sup>51</sup> Achado das buscas *autoformação docente* AND *“pesquisa-formação”*; *autoformação* AND *“pesquisa-ação”*.

<sup>52</sup> Achado da busca *autoformação* AND *“pesquisa-formação”*.

**Quadro 6 - Caracterização dos trabalhos com aproximação ao nosso objeto de investigação sobre a categoria central autoformação na BDTD** <sup>64</sup>

(out. 2017 a fev. 2018)

(continuação)

	i				junto ao núcleo transdisciplinar de meio ambiente e desenvolvimento, período 2010-2013 <sup>53</sup>	transdisciplinar
39	SANTOS, Eliane Aparecida Galvão dos	UFSM	Tese	2013	A dinâmica de ações extensionistas na formação continuada de professores municipais de Santa Maria/RS: A tessitura de processos formativos <sup>54</sup>	Interação universidade/escola Processos formativos Formação continuada de professores Extensão universitária
40	SANTOS, Enoi Maria da Luz	UNISINOS	Dissertação	2013	A autoformação docente no ensino técnico-profissional na interface com a prática pedagógica: Significados e potencialidades	Formação docente Autoformação docente Docência no ensino técnico-profissional
41	SILVA, Adailton Alves da	UNESP	Tese	2013	Os artefatos e mentefatos nos ritos e cerimônias do danhono: Por dentro do octógono sociocultural a'uwẽ/xavante	Mathematics Matemática Etnomatemática Etnologia Índios xavante - matemática Danhõnõ Índios xavante Terra indígena pimentel barbosa (mt)
42	SOUZA, Polliana Brunetti Merlo	UFES	Dissertação	2013	As trajetórias da docência no curso superior de tecnologia em saneamento ambiental do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo - <i>campus</i> Colatina <sup>55</sup>	Constituição da docência Trajetória docente Narrativa docente Formação de professor de ensino superior
43	ARONE, Mariangelica	Universidad e 9 de julho	Tese	2014	Autoformação docente à luz do pensamento complexo.	Autoformação Educação Pensamento complexo Sujeito Reforma do pensamento
44	AZEVEDO, Auta Jeane da	UFPE	Dissertação	2014	As formas de resistência aos processos de	Educação não formal

<sup>53</sup> Achado da busca *autoformação AND "pesquisa-formação"*.

<sup>54</sup> Idem.

<sup>55</sup> Idem.

**Quadro 6 - Caracterização dos trabalhos com aproximação ao nosso objeto de investigação sobre a categoria central autoformação na BDTD (out. 2017 a fev. 2018)**

65

(conclusão)

	silva				despolitização no campo da educação não formal: Narrativas de educadores/as sociais <sup>56</sup>	Formação humana Narrativas
45	GASPAR, Mônica Maria Gadêlha de Souza	UFRN	Tese	2014	Acompanhamento do memorial de formação: Entre formar e formar-se	Acompanhamento. Memoriais de formação. Formação de professores. Experiência. Aprendizagem. Pesquisa (auto)biográfica
46	WEISS, Douglas Rodrigo Bonfante	UFSM	Dissertação	2015	A formação de professores de acordeom do rio grande do sul: narrativas (auto)biográficas	(Auto)biografia Narrativas Acordeom Formação de professores Educação musical
47	ALMEIDA, Jéssica	UFSM	Dissertação	2016	Quando em dois somos muitos: histórias de vida dialogadas e a atuação do professor de música na educação básica	Educação básica Pesquisa-formação História de vida
48	MANTOVANI, Ana Margô	PUC-RS	Tese	2016	A ubiquidade na comunicação e na aprendizagem : resignificação das práticas pedagógicas no contexto da cibercultura <sup>57</sup>	Professores universitários - formação profissional Pedagogia Cibercultura Comunicação Ensino superior Educação
49	BRIÃO, Gabriela Félix	UNESP	Tese	2017	Eu, uma professora de matemática em jornada narrativa em busca de meus eus-professores em autoformação	Educação matemática Pesquisa narrativa autobiográfica Processos identitários Formação de professores

Fonte: Elaborado pela autoria.

Do mesmo modo, fizemos uma conversação com os estudos, em aproximação com o nosso objeto de investigação, inventariados na BDTD, a fim de analisar a utilização do conceito/ categoria da autoformação.

Carvalho (2004) circunscreve a autoformação ao conhecimento de si, à autorreflexão, e à autocrítica, também pela história de vida, conduzindo-os a uma resignificação das vivências docentes pelo exercício de desconstrução de imagens

<sup>56</sup> Achado da busca *autoformação AND "pesquisa-formação"*.

<sup>57</sup> Idem.

instituídas socialmente, em relação à docência, pela instauração de processos de subjetivação.

Rosinski (2004) compreende a autoformação como possibilidade de realizar o exercício constante de reflexão sobre os seus saberes e as suas práticas docentes com o objetivo de repensá-los. Por conseguinte, destaca a importância da reflexão permanente dos docentes em relação aos saberes que utilizam na prática cotidiana da escola.

Amaral (2006) relaciona a autoformação docente à história de vida, com a metodologia de investigação pelas escritas autobiográficas, enfatizando que narrar experiências, acontecimentos significativos, na construção das suas *performances*, gera um processo de autoformação, produzindo transformações pelo autoconhecimento e a subjetivação.

Benini (2006) compreende a autoformação como processo de investigação de si mesmo pela autorreflexão, tomada pelas histórias de vida, que possibilitam a construção e ressignificação de saberes existentes como construto da formação e prática docente. Remete também à autoformação como processo de inovação pedagógica.

Oliveira (2007) toma a autoformação docente como um processo que se encontra em constante transformação e que ocorre entre-lugares diversos. Aproxima, a esse conceito, a ideia de “cuidado de si”, “cultura de si”, a partir de Foucault, que se reverbera para a ação de cuidar do outro. Desse modo, considera que a produção do sujeito professor passa, necessariamente, pela produção de si, como espaço de subjetivação. Focaliza a autoformação docente a partir do entre-lugar da cultura.

Gondim (2008) buscou conhecer os processos de formação, as dificuldades encontradas por professores universitários convidados (sem vínculo permanente), percebendo a forte influência das histórias de vida no perfil profissional, evocando a autoformação, prática docente e escolha profissional derivadas da imitação e identificação com outros professores ou familiares, ficando evidente, então, por consequência, que se formam no cotidiano das mediações entre a vida, o trabalho e a sobrevivência, entre os quais, a inexistência de processo seletivo público, com contratações realizadas por meio de indicações de professores conhecidos, ou parentes; a falta de prática e experiência docente com o público universitário; falta de acompanhamento pela coordenação pedagógica; carga horária

insuficiente e sem atividade complementar à docência, baixos salários e instabilidade profissional.

Loro (2008) elucida as representações acerca do brincar sobre a formação docente como fundamento humano, explicitando que, muitas experiências profissionais docentes vão além da formação escolar e/ou acadêmica, pois há outros espaços de significado particular que foram relevantes em suas trajetórias - o que influencia diretamente em suas atuais práticas pedagógicas, enfatizando-as como experiências de auto-aprendizagem e autoformação.

Luna (2008) evidencia as histórias de vida como instrumento de autoformação, pela reflexividade e a problematização da essência de si mesmo e do outro na docência e as trocas intersubjetivas formadoras do sujeito. Situa a importância de olhar para si mesmo e para além de uma percepção de sujeito social, biológico e físico, considerando o sensível e revelando que a subjetividade inerente à existência é, ao mesmo tempo, constituída e constituinte.

Marton (2008) anuncia o movimento de autoformação por meio da religação de paisagens individuais e coletivas, dos mundos imaginário e não imaginário acerca da vida e formação docente, reestabelecendo o sentimento de tornar-se parte de um todo, mas que nasce da presença subjetiva íntima no mundo “por si, em si, e para si”, pelo que se vê e viveu, em constituição de narrativas autorais.

Menezes (2008) compreende autoformação como a busca intencional de aprimoramento, em estudos e pesquisas autônomos; textos escritos, ou digitalizados, em meios de comunicação com a internet; reflexões em cursos, palestras, congressos, sobre os discursos; na própria prática e de outros profissionais, num constante reaprender do exercício da docência, sendo, portanto, uma forma contínua de formação. Desvincula, assim, a ideia de formar-se em colaboração com o outro e anuncia um investimento próprio, sem, necessariamente, a presença de um formador.

Azevedo (2009) articula a autoformação como um tipo de saber docente, referente à capacidade de atuação proativa durante o próprio processo formativo, com responsabilidade, reflexão e emancipação, o que resulta no redimensionamento da ação profissional para os desafios da docência, associando a ideia de auto-organização.

Irgang (2009) também estreita a autoformação aos modos de narrar as marcas do vivido (memórias da infância) nas trajetórias formativas em (re)significação de saberes da prática docente em relação às experiências profissionais.

Mosca (2010) também evoca autoformação pela educação humanescente como construção permanente de si, no reconhecimento de viver plenamente a vida com prazer em aprender e ética ao compartilhar, expressa pela corporeidade na aprendizagem musical na relação docente-discente.

Paris (2009) compreende a autoformação docente como um movimento que pode se integrar no processo formativo a ter que autobiografar, entrecruzar, distanciar, aproximar, descrever, analisar, refletir, questionar, autoformar, formar-se e ser formador. Elucida a aproximação com a história de vida, reconhecendo nela uma atitude essencial à autoformação de capacidade inventiva.

Reis (2008) analisa a autoformação construída coletivamente pelas narrativas-experiências no processo de formação docente, afirmando que a construção de práticas pedagógicas eficazes só nasce a partir de uma reflexão da experiência pessoal partilhada entre os colegas. Incorpora também que todo conhecimento é autoconhecimento, e toda formação é autoformação.

Sampaio (2009) considera emergente a necessidade de espaços permanentes de autoformação, em que o educador aprende com sua corporeidade, entre processos cognitivos e vitais, tendo nas vivências do seu processo formativo a oportunidade de atuar sobre as dimensões do saber e ser.

Zorzan (2009) apresenta a autoformação como via de promover a formação humana na perspectiva da ampliação da consciência, de modo especial, da espiritual e social. Situa a autoformação docente como ação pedagógica que possibilita a tomada de consciência do sujeito, de sua responsabilidade com o ressignificar sua existência. Reitera, por meio da autoformação, a constituição de experiências que possibilitem aos sujeitos aprendentes a busca de si mesmo e de nós; a busca de sentido, de felicidade e de conhecimento.

Gourlat (2010) discute a autoformação do educador na perspectiva de sua inteireza, identificando as implicações que impedem uma ação docente sustentada em uma visão transdisciplinar e autotransformadora. Significa a autoformação como uma ação educativa que o sujeito realiza na vivência de experiências com outros sujeitos, ou seja, na união das dimensões subjetivas expressas nas espirais e a

intersubjetividade que conduz à transcendência. Enfatiza que o conhecimento é o objeto da vida escolar, mas, antes do aspecto cognoscível, há o aspecto sensível, da humanização.

Pereira, J. (2010) investigou a compreensão do professor-orientador sobre as contribuições da escrita autobiográfica no processo de autoformação docente, em programa especial de formação de professores, cujos resultados demonstraram que os professores não tinham experiência com o processo de escrita autobiográfica e que apenas alguns deles compreendiam as potenciais contribuições dessa escrita para autoformação docente, explorando de forma limitada o seu potencial formativo.

Pereira, K. (2010) incute a autoformação docente na perspectiva do “caminhar para si” que se liga à humana docência em processo de hominização, numa relação com o ser-no-mundo como vir a ser. Enaltece que a autoformação é um componente da formação constituído em três polos: si (auto), os outros (hetero), as coisas (eco) envolvidas pelas diversas e complexas inter-relações que permeiam o existir de um sujeito, desde as suas relações intrapessoais, interpessoais, bem como as relações que estabelecem com o espaço-tempo do mundo em que vivem.

Grando (2011) apresenta a autoformação com um projeto autônomo de formação, onde cada professor se torne responsável por si mesmo.

Nascimento (2011) propõe o caminho da autoformação pelo viés da (auto) criação do ser educador/a, mediado pela microestética do cotidiano, compreendendo como educadores/as vivenciam sua autoformação na escola e nos projetos sociais, gerando continuamente espaços e tempos de produção de si, que envolvam práticas de microestética, em que os atravessamentos do afetar e ser afetado trabalhem a produção de sentido do cotidiano e laborem na direção de potencializar o sujeito como ser propositivo e criador de si. Constata, ainda, a necessidade de exercícios de autoralidade na (auto)formação do/a educador/a capazes de incluir um trabalho com a existencialidade do ser por inteiro e, para isso, a microestética é eficaz no sentido de alcançarmos múltiplas dimensões dos sujeitos.

Oliveira (2011) evidencia a autoformação como processo cíclico onde os sujeitos aprendem vivendo e vivem aprendendo; fazem conhecendo e conhecem fazendo; realizando uma reflexão contínua de si, sobre seu estar no mundo e sobre suas ações no e sobre o mundo. Concebe-a, portanto, como autoformação humanescente, como representação também autopoietica.

Pereira, L. (2011) traz a autoformação a partir da ludopoiese em que considera o processo de construção do indivíduo a partir de vivências lúdicas criadas como forma de gerar a sua alegria de viver, considerando que a educação precisa assumir verdadeiramente as outras dimensões do ser, valorizando todas as suas potencialidades, sua capacidade criativa e sua alegria de viver.

Pinheiro (2011) também evoca a autoformação docente de modo indissociável da heteroformação e ecoformação. A heteroformação matizada pelas influências sociais e da cultura, em movimento contínuo, e a ecoformação, composta pelas influências e interações físico-corporais, da dimensão simbólica. Reitera que essas três dinâmicas de autoformação são processos de tomada de consciência do sujeito sobre si mesmo e sobre suas interações com o meio ambiente, tanto físico quanto social.

Borborema (2011) evidencia o diário reflexivo como prática de letramento e instrumento de autoformação docente, uma vez que transforma o papel do professor e toma a questão da escrita como prática social.

Arriada (2012) analisa sua prática pedagógica no trabalho docente como tutora a distância do curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância da Universidade Federal de Pelotas no Pólo de Herval, em processos de formação e autoformação mediados por tecnologias digitais, utilizando como categorias de análise a afetividade, o compromisso e a rigorosidade, em que se assevera o estabelecimento do diálogo.

Câmara (2013) investiga a autoformação humanescente e sua natureza ludicopoiética pelas histórias de vida e formação docente por meio de ateliês humanescentes, valorizando a sensibilidade, o amor, a ludicidade e prazerosidade sobre os processos de ensino e aprendizagem.

Costa (2012) compreende a autoformação docente como um processo dinâmico e cíclico conduzido pelos sujeitos na tomada de consciência em relação ao fator primordial que é estar vivo, em consonância com os outros e o meio, consistindo na apropriação de cada um do seu próprio poder de formação. Assim, o professor assume a necessidade de aprender e se apropria do processo de formação.

Ferreira (2012) pensa a autoformação como movimento coletivo próprio e autoinstituinte, focado não apenas em uma prática educativa prescritiva, mas em um ato educativo vivo, pulsante, dinâmico, mutável, a partir das necessidades do

presente, fruto de uma observação/reflexão/ação que exprime um movimento simultaneamente particular e coletivo entre os sujeitos pedagógicos, em um espaço/tempo cujo enfoque é dado sobre a educação ambiental.

Meijer (2012) afirma que autoformação é um ganho na construção da identidade profissional. Articula a autoformação à experiência da pesquisa-formação cuja intensidade dessa experiência se coloca como modo de produzir conscientização pelo vivido de maneira singular pelo sujeito – um movimento que leva à busca de transformação.

Millani (2012) manifesta a autoformação como uma formação na qual o indivíduo participa de forma independente e com seu próprio controle dos objetivos, processos, instrumentos, e resultados da sua formação. Diferencia da interformação, que se configura como um processo que ocorre a partir de atividades interpessoais compartilhadas, remetendo ao caráter social da formação.

Quinto (2012) enreda o trabalho imaginativo; a dimensão autoformadora; autonomia; e partilha de saberes, em processos teatrais colaborativos, cunhando o conceito de autoformação a partir de reflexões sobre alguns recortes das histórias de vida e formação como atriz e professora de teatro, mediada pelas interações com um coletivo de teatro, em realidade composta pela heteroformação e ecoformação.

Possi (2012) articula a autoformação à experiência, aos saberes inerentes à prática, consolidados por meio da produção colaborativa, com discussões e interações que levam à reflexão.

Zamperetti (2012) considera a autoformação docente relacionada à autorreflexão empreendida pelos desejos e possibilidades dos sujeitos sobre suas aprendizagens nas vivências e experiências escolares e nas relações docentes com seus pares, ou seja, pela reflexão e colaboração.

Guimarães (2013) analisa o modelo de educação a distância, praticado na Universidade Pública brasileira, como dinâmica de uma política educacional à luz dos conceitos de autoformação e autovalorização, no contexto do capitalismo cognitivo, identificando uma semântica social, isto é, um quadro de características relacionadas à autonomia no contexto da educação a distância e desta com as dinâmicas de autoformação e autovalorização, como fenômeno qualitativo. Apontar, portanto, os desafios e as possibilidades da dimensão autonomia incluída como vetor de transformação social e potência biopolítica nas dinâmicas de educação a distância.

Junges (2013) estabelece a entrevista narrativa como autoformação, considerando-a como ferramenta de metarreflexão docente sobre o vivido pela disposição autobiográfica, apresentada como manifestação de conhecimento de si próprio.

Nascimento (2013) discute o conceito de antropof formação transdisciplinar por meio da autoformação, coformação/heteroformação e ecoformação. Enfatiza que autoformação tem em conta o polo do sujeito, remetendo à formação de si próprio por si e para si; a heteroformação é o polo social da formação; e a ecoformação apareceu progressivamente com a reinclusão de uma terceira dimensão excluída durante muito tempo - a eco - e que contribui para a formação. Demarca a autonomia como categoria importante para o processo de autoformação.

Santos, E. (2013) destaca que a dinâmica extensionista constitui processos de inter e autoformação docente, em que a reciprocidade nas relações entre universidade e escola é geradora desses processos formativos, emergindo como fonte da cultura colaborativa, privilegiando a reflexão e problematização da realidade escolar, como forma de promover a consolidação de estudos e pesquisa que colaborem para a melhor compreensão do espaço pedagógico e para a gestão de um modo mais criativo e autônomo de ser e se fazer professor na educação básica.

Santos (2013) evidencia a autoformação docente como base enriquecedora dos desenvolvimentos pessoal e profissional, considerando que essa concepção de formação sublinha os investimentos pessoais feitos em prol da satisfação profissional, sem desprezar indicadores contextuais interferentes na concretização da prática pedagógica.

Nessa perspectiva, é reconhecida a autoformação inserida no itinerário profissional docente, evidenciando-se como dimensão formativa demarcada pela individuação participativa, a qual valoriza a disposição para a mudança, as motivações, a criatividade e ação reflexiva no que concerne à avaliação e reinvenção de suas práticas formativas.

Tal realidade traz como contexto empírico o espaço do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI)/*campus* de Picos, demarcando o processo de autoformação de professores do ensino técnico-profissional, tomado como referente. Esse cenário apresenta-se em aproximação com o nosso lócus, situado sobre o IFCE.

Silva (2013) anuncia que autoformação pode ser compreendida como um processo introspectivo dos valores e princípios socioculturais e cosmológicos vivenciados durante o período de reclusão. É um processo definido e conduzido por quem se forma; é uma abordagem interior à educação. É um processo antropológico que requer uma abordagem transcultural. Também se relaciona a um processo tripolar, pois busca a autoformação (si próprio); a heteroformação (os outros); e a ecoformação (o meio), abrangendo assim as perspectivas transpessoal, transdisciplinar e transcultural.

Souza (2013) caracteriza a autoformação como um processo autônomo de formação docente, que requer um exercício reflexivo de suas ações e atitudes para a compreensão da realidade em que está inserido. Enfatiza as narrativas como espaços que propiciam momentos autoformativos para a docência, oportunizando reflexões e contribuindo para a compreensão de sua identidade docente, implicado o fortalecimento de trajetórias, experiências e formação como expressão de conhecimento.

Azevedo (2014) analisa a autoformação dos/as educadores/as que atuam nas organizações sociais, procurando apreender, desde a perspectiva foucaultiana do cuidado de si, o modo como eles/as têm lidado com seu próprio processo formativo, em um contexto regressivo no tocante ao exercício ético-político da liberdade e ao cultivo de experiências formativas, em atos de resistência. Aproxima teoricamente o conceito de educação não formal com a noção de autoformação ou formação ética de si próprio.

O estudo de Arone (2014) aborda a perspectiva da construção de uma autoformação docente, na concepção do pensamento complexo, revelando que a autoformação é criação própria da aprendizagem, pelos sujeitos docentes, ao longo da vida, no sentido de melhor compreenderem as ações presentes, dependentes das relações consigo mesmos e com os outros, em um movimento constante e em espiral de auto-eco-organização, e numa tomada de decisão para gestar o seu próprio conhecimento.

Gaspar (2014) compreende a autoformação a partir do processo de biografização pelos memoriais de formação, uma vez que possibilita a transformação de práticas profissionais com a reinvenção do si próprio, pela reflexão/reflexividade, que se constitui em face de partilha, e investimento com o

outro, em reflexividade de sua história de vida (autoformação), pela história compartilhada com o outro (heteroformação) e com o meio (ecoformação).

Weiss (2015) compreende os aspectos da autoformação pelo viés da formação experiencial, com base na história de vida e formação docente, numa disposição sincrônica e diacrônica, em movimento reflexivo sobre o observado, percebido, sentido.

Almeida (2016) referencia que autoformação pode advir da vida escolar docente, por meio da percepção e reflexão individual/coletiva, em seus contextos de atuação, reverberando em aprendizagens docentes. Anuncia o tempo da autoformação pela relação da experiência vivida à experiência viva e do encontro consigo e com o outro.

Mantovani (2016) enfatiza a autoformação como contexto de formação continuada, defendendo a perspectiva de uma ecologia da ubiquidade matizada, a partir da construção de ambiências formativas, em proposição de práticas pedagógicas e metodológicas, estabelecendo relações sobre o viver e conviver (heteroformação e metaformação) docente, como modo de empoderamento para a qualificação e o desenvolvimento profissional.

Brião (2017) enfatiza um caminho de autoformação pela narrativa de si próprio, em que faz uma retroação reflexiva dos processos autoformativos e identitários da docência em Matemática. Enquanto sujeito-autora, anuncia a produção de si mesma, no tornar-se professora-pesquisadora e formadora de professores. Revela essa experiência como movimento de ruptura do paradigma de uma formação técnica do professor, cristalizada em conteúdos, para uma relação mais humanizada entre os aprendizes e professores com o que aprendem.

Em tratamento analítico dos artigos inventariados, compomos, como análise do conteúdo apresentado anteriormente: O marco temporal dos achados (Figura 4) e a apreensão do conceito/categoria de autoformação desenvolvido pelos autores. Agora, procedemos sobre a territorialidade dos achados e das tendências dos pressupostos teórico-epistemológicos.

A respeito da territorialidade dos achados, a Região Sul concentra o maior percentual de publicações (48,98%). As Regiões Norte (0%) e Centro-Oeste (2,04%) apresentaram carência de estudos estreitados à autoformação. A Região Nordeste encontra-se representada por 14 achados (28,57%), com expressividade de trabalhos situados na UFRN, no total de 11 títulos (22,45%), e apenas três na UFC

(6,12%). Cabe considerar que apenas dois (18,18%) desses achados na Região Nordeste dialogam com o objeto da Educação Física, evidenciando uma lacuna epistêmica nessa especificidade.

No que tange aos pressupostos teórico-epistemológicos dos achados, evidenciamos as tendências com maior ocorrência sobre paradigma educacional; corrente epistemológica; autores de referência; metodologia; e categorias teóricas associadas, conforme apresentado no Quadro 7.

**Quadro 7 - Pressupostos teórico-epistemológicos dos achados com aproximação do objeto na BDTD (out. 2017 a fev. 2018)**

Paradigma Educacional	Interpretativo
	Sociocrítico
	Complexo
Corrente Epistemológica	Fenomenologia
	Marxista
	Teoria das Representações Sociais
Abordagem	Qualitativa
Autores de Referência	Christine Josso
	Paulo Freire
	Humberto Maturana
	Levi Vygotski
	Selma Garrido Pimenta
	Edgar Morin
	Antonio Nóvoa
Pressupostos metodológicos	Pesquisa-Formação
	Pesquisa-Ação
	Pesquisa (Auto)biográfica
	Pesquisa Narrativa Sociocultural
Categorias Teóricas	Subjetividade
	Autonomia
	Dialogicidade
	Complexidade
	Humanescência
	Autopoiese

Fonte: Elaborado pela autoria.

Conforme análise dos pressupostos teórico-metodológicos dos achados na BDTD, também foi possível constatar similitudes com os resultados encontrados no Periódico Capes, como a vinculação com os estudos relativos ao paradigma educacional interpretativo e crítico. Emerge também o paradigma da complexidade, em torno das ideias de organização, auto-organização, ordem, desordem e evento, nos ajudando a pensar sobre o trabalho educacional em cenário de (in)certezas. De acordo com Morin (1982, p. 73), o trabalho com a incerteza perturba muitos espíritos, mas exalta outros “[...] o trabalho com a incerteza incita o pensamento complexo [...]”. O mesmo autor sublinha que “é necessário considerar que sempre

por trás da ordem e da organização, existe a desordem marcada pelas incertezas, ou seja, a organização não pode ser reduzida à ordem, embora a comporte e a produza”.

De modo associado aos paradigmas, encontram-se as correntes epistemológicas do marxismo, da fenomenologia e da teoria das representações sociais. Entre o *corpus* teórico encontrado nos trabalhos, estão novamente Paulo Freire e Christine Josso, vistos no Periódicos Capes, acrescidos de Humberto Maturana, Levi Vygotski, Selma Pimenta e Edgar Morin. As evidências teórico-metodológicas em torno do objeto das pesquisas inventariadas dialogam com as categorias teóricas: subjetividade, autonomia, dialogicidade (também encontradas no Periódico Capes) e complexidade, humanescência e autopoiese, estando também estreitado com as matizes da pesquisa-formação; pesquisa-ação; pesquisa autobiográfica, assim como situado na pesquisa narrativa sociocultural, demarcado na busca na BDTD. A efervescência de estudos com essas categorias subscrevem a transformação do modelo social vivido nas últimas décadas:

O que se verifica nos últimos 30 anos é que as transformações do modelo social desse período são acompanhadas de formas de socialização em que os processos de individualização e subjetivação encontram um lugar cada vez maior. A acentuação dessas formas de socialização está ligada às transformações sociais que contem a passagem das sociedades nacionais, industrializadas e centralizadas, para formas de sociedade cujos organismos políticos, sociais e econômicos perdem sua centralidade, em que as instituições não tem mais a mesma capacidade de integração e nas quais os indivíduos são compelidos a provar mais e mais iniciativa e autonomia e encontrar neles próprios os recursos e forças para sua conduta. É nesse contexto que a questão do sujeito retorna por via das ciências sociais após ter sido esvaziada nos anos de 1960 e 1970, (BUENO et al., 2006, p. 389-390).

Situamos, portanto, que os achados sobre autoformação, em diálogo com as categorias inventariadas, demarcam também um posicionamento ou postura pedagógica e onto-epistêmica, que nos aproxima de um pensamento e ação (trans)formadora educativa e considera as dimensões da subjetividade, autonomia e dialogicidade em construto de si próprio e social.

### 3.3 Mapeamento de Estudos nos Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal (RCAA) – “Jardim III”

Em processo de busca de estudos, eventos, documentos sobre a categoria central autoformação, eis que avistamos na programação do II Encontro Internacional de Jovens Investigadores (Edição Brasil), com o tema Investigar para Transformar, realizado de 12 a 14 de outubro de 2017, em nossa cidade natal, Fortaleza-CE, a propositiva de uma mesa-redonda que tinha como categoria de discussão a “autoformação cooperada”. Em espectro de curiosidade, iniciamos as buscas a fim de conhecê-la. Nas primeiras leituras, com caráter aleatório e uso da ferramenta de busca do Google, um encontro de pertencimento “à primeira vista”, situado pelas aproximações com o entretecer reflexivo das “ideias charneiras”<sup>58</sup> (JOSSO, 2004) em estudos sobre autoformação, cujo caminho nos levou aos RCAAP e à notoriedade da influência lusófona sobre a categoria autoformação, sobretudo, a autoformação cooperada, colocando-se como dispositivo estratégico central do MEM de Portugal.

Iniciamos o levantamento no Portal da RCAAP, no endereço <https://www.rcaap.pt/search.jsp> e demarcamos a busca para “autoformação cooperada”, sem desprezar nenhuma produção acerca de sua tipologia, incluindo, portanto, artigos, teses, livros, capítulos de livros, etc. Tomamos a mesma tessitura metodológica (Capes e BDTD) para a leitura e interpretação dos achados:

- 1) Levantamento de produções no RCAAP sobre a categoria “autoformação cooperada”;
- 2) Leitura dos títulos e resumos das produções, visando à identificação de tendências teórico-metodológicas de aproximação com o nosso objeto;
- 3) Caracterização dos critérios de exclusão das produções, distinguindo os elementos de não aproximação com o nosso objeto;
- 4) Leitura aprofundada das produções com aproximação do objeto; a fim de perceber as implicações epistemológicas com a nossa investigação;
- 5) Tratamento quantitativo das produções inventariadas, organizadas em quadros, de modo a caracterizá-las sobre título, autor e ano de publicação;

---

<sup>58</sup> Apreendida conceitualmente como “acontecimentos/ideias de significação”.

6) Tratamento analítico das produções com aproximação, desenvolvendo uma interpretação qualitativa dos sentidos que os achados trazem para o construto teórico-metodológico, como contribuições para o estado atual da pesquisa.

Desse modo, sistematizamos os achados no RCAAP elencando a caracterização daqueles com aproximação ao nosso objeto e distinguindo-os daqueles em distanciamento (Quadro 8).

**Quadro 8 - Trabalhos com aproximação ao nosso objeto de investigação sobre a categoria central “autoformação cooperada na RCAAP” (out. a dez. 2017)**

Natureza dos trabalhos FILTRO: “autoformação cooperada”			%
Entrecruzamento	Total de Achados	Aproximação com o Objeto de Estudo	
“autoformação cooperada”	5	5	100

Fonte: Elaborado pela autora.

Encontramos cinco produções – dois artigos, um capítulo de livro e uma dissertação –, cujo marco temporal se coloca entre 2006 a 2015, em encontro da temporalidade demarcada nos periódicos Capes e BDTD (Figura 7).

**Figura 7 - Marco temporal dos achados com aproximação ao nosso objeto de investigação no RCCAP**



Fonte: Elaborado pela autora.

Esse interstício temporal também pode encontrar justificção pela fase de estabilização do MEM, nas últimas décadas:

As últimas décadas acarretaram estabilidade ao MEM, o que permitiu a sua melhor organização e expansão. Criou-se, então, uma estrutura organizativa que fez avançar uma alternativa de socialização democrática dos alunos baseada na gestão cooperada do trabalho curricular das turmas, entendidas como comunidades democráticas de aprendizagem, tendo como principal motor de trabalho e de dinamização os núcleos regionais que o MEM foi difundindo pelo país, (REIS, 2015, p.18).

A seguir, apresentamos os achados com aproximação ao nosso objeto para caracterização, com autor, instituição, tipo, ano e categorias teóricas de aproximação, em ordem cronológica da publicação (Quadro 9).

**Quadro 9 - Caracterização dos trabalhos com aproximação ao nosso objeto de investigação sobre a categoria central autoformação cooperada na RCAAP (out. a dez. 2017)**

Nº	Autores	Tipo	Ano	Título	Categorias Teóricas de Aproximação
1	PINTOR, Marta Maria do Carmo	Dissertação	2006	Educação em sexualidade: Um percurso em cooperação no 1º CEB	Autoformação MEM
2	SOUSA, Conceição; BRAZÃO, José Paulo Gomes	Parte ou capítulo de livro	2009	Projectos em acção no ensino superior: Um percurso de práticas convergentes com o modelo pedagógico do movimento da escola moderna	Autoformação Projecto; aprendizagem cooperada; modelo pedagógico MEM
3	FOLQUE, Maria da Assunção	Artigo	2011	Autoformação cooperada de professores no movimento da escola moderna portuguesa	Autoformação Cooperação Investigação-acção Investigação participada
4	AQUINO, Julio Groppa	Artigo	2013	Sérgio Niza: Um aguerrido pedagogo português <sup>59</sup>	Autoformação Cooperação MEM
5	REIS, Patrícia Isabel Rodrigues dos	Dissertação	2015	Participação no grupo cooperativo do movimento da escola moderna: Contributos para o desenvolvimento profissional docente	Autoformação Movimento da escola moderna Reflexão Grupo cooperativo

Fonte: Elaborado pela autora.

O mesmo exercício de conversação foi feito com os estudos em aproximação com nosso objeto de investigação, inventariados na RCAAP, a descrição sobre o trato da autoformação, é apresentada a seguir.

Pintor (2006) conciliou a problemática da educação em sexualidade no 1º ciclo do Ensino Básico com a formação continuada (autoformação cooperada) de professores, revelando que, por meio de um Programa de Educação em Sexualidade, foi possível contribuir para a mudança/evolução da prática pedagógica docente, inclusive refletindo na construção de conhecimentos dos alunos, significação dada pelos pais/encarregados da educação em afirmação da estratégia de formação cooperada na otimização da aprendizagem discente.

<sup>59</sup> Artigo também encontrado na busca feita no Portal de Periódicos Capes.

Sousa e Brazão (2008) refletem, a partir de uma experiência prática articulada a dois Cursos de Licenciaturas, um projeto democrático de autoformação cooperada na gestão de conteúdos, atividades, materiais, tempos e espaços, em convergência com o MEM. Reafirmam a autoformação em ato de cooperação como modo de desenvolvimento de processos de aprendizagem e de competências, a partir de projetos de formação contextualizada, despertando a construção de experiências significativas aos discentes.

Em diálogo com o escrito de Folque (2011), o movimento de autoformação coloca-se como uma intervenção social intensa, geradora de intervenção/transformação social, tomada como objeto do MEM. Nesse sentido, a formação é pensada por meio de projetos que levam a cabo a autoformação cooperada e a coprodução do conhecimento profissional, entendida como uma prática social autêntica de produção cultural.

Reis (2015) compreende os processos de autoformação cooperada no contexto dos grupos cooperativos do MEM e o seu impacto no desenvolvimento profissional docente, afirmando que o trabalho realizado por meio da autoformação cooperada promove o aprimoramento profissional docente, dado que fomenta a competência reflexiva sobre a prática pedagógica, bem como outras competências da práxis, nomeadamente, a identificação de estratégias mais adequadas à resolução de problemas emergentes do quotidiano profissional do professor.

Acerca dos pressupostos teórico-epistemológicos dos achados, observamos as tendências com maior ocorrência sobre: paradigma educacional; corrente epistemológica; autores de referência; metodologia; e categorias teóricas associadas, conforme apresentado no Quadro 10.

**Quadro 10 - Pressupostos teórico-epistemológicos dos achados com aproximação do objeto na RCAAP (out. a dez. 2017)**

(continua)

Paradigma Educacional	Comunicativo e sociocultural
	Interpretativo
Corrente Epistemológica	Sociointeracionismo
	Fenomenologia
Abordagem	Qualitativa
Autores de Referência	Sérgio Niza
	Filomena Ferralha
	Levi Vygotski
	Antônio Sérgio
	Antonio Nóvoa
	Maria Folque

**Quadro 10 - Pressupostos teórico-epistemológicos dos achados com aproximação do objeto na RCAAP (out. a dez. 2017)**

81

(conclusão)

Pressupostos Metodológicos	Investigação - Ação
	Estudo teórico
Categorias Teóricas	Cultura
	Cooperação
	Comunicação
	Participação democrática
	Isomorfismo pedagógico
	Comunidade de aprendizagem
	Comunidade de práticas

Fonte: Elaborado pela autora.

A análise dos pressupostos teórico-metodológicos dos achados na RCAAP permitiu encontrar consonâncias com os achados no Periódicos Capes e BDTD, com estreitamento das produções relativas aos paradigmas comunicativo e interpretativo, em diálogo com as disposições das correntes epistemológicas do sociointeracionismo e da fenomenologia, articulados à abordagem qualitativa de pesquisa.

Fomos apresentados a autores lusófonos que fundam e/ou pesquisam o conceito de autoformação cooperada, a partir do MEM: Sergio Niza; Filomena Ferralha; Antônio Sérgio e Maria Folque. Além de Levi Vygotski e Antônio Nóvoa, autor que (re)estrutura o pensamento pedagógico da MEM, e autor que dialoga, aprecia, reflete sobre esse movimento em Portugal, concomitantemente. Como pressuposto metodológico, encontramos produções teóricas e produção construída pelo caminho da investigação-ação, em coerência afirmativa com a matriz estruturante da autoformação cooperada:

[...] formação que se obtém ao longo da realização de um projecto de intervenção para a mudança na profissão ou de investigação-acção ou investigação participada, para implementação de transformações, requalificação ou mudanças profundas e alternativas às práticas profissionais e sociais dos formandos implicados, (Niza, 2009, p.354-355).

Sobressaem as categorias teóricas cooperação, comunicação, participação democrática, isomorfismo pedagógico, comunidade de aprendizagem, comunidade de práticas, também em aproximação aos achados no Periódicos Capes e BDTD, que evocam a autoformação como construto de transformação sociopedagógica das realidades educativas como projeto, em vista da democracia, justiça e emancipação social, por meio do conhecimento de si próprio e do outro, em substancialidade da produção cultural em cooperação e distanciamento de isomorfismos pedagógicos:

Teremos de concentrarmo-nos na substância da Cultura e do Conhecimento (e não em formalismos didáticos) e na substância da Democracia para a organização social do nosso trabalho pedagógico. Por isso propusemos formarmo-nos pela construção ética e cooperada das nossas vidas na escola como na sociedade que assim vamos transformando. (Niza, 2003, p. 4).

É, portanto, um modo de assumir o compromisso social e solidário da cooperação e interface de uma educação democrática de si próprio e do outro, como projeto educativo humano (NIZA, 1992).

### 3.4 Mapeamento de Estudos em Periódico de Educação Física – “Jardim IV”

Apontamento da banca de qualificação indicou o levantamento da produção específica na área de Educação Física sobre o nosso objeto de estudo. Para identificar os principais periódicos da nossa área, optamos por essa definição, a partir da literatura científica que esteve ao nosso alcance, além de considerarmos o estrato da avaliação do Qualis Periódicos Capes (2013-2016)<sup>60</sup>, pelo estrato de A1 a B2, na área de Educação Física.

Desse modo, encontramos, no estudo de Ferreira Neto e Nascimento (2002), a indicação qualitativa dos seguintes periódicos: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*; *Revista Motus Corporis*; *Revista Paulista de Educação Física* (atual *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*); *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*; *Revista Movimento*; *Revista Motrivivência*; *Revista Mineira de Educação Física*; *Revista de Educação Física/UEM*; *Revista Motriz*; *Revista Licere*; *Revista Kinesis*.

Ao considerar o estrato de avaliação do Qualis Capes (2013-2016), foram excluídos da nossa análise os periódicos: *Revista Motus Corporis* (Qualis não a identifica na plataforma Sucupira e nem no site da própria revista); *Revista Mineira de Educação Física* (B4); *Revista de Educação Física/UEM* (B5); *Revista Kinesis* (B4).

O levantamento foi iniciado por meio da visitação em cada site dos periódicos inventariados por meio de busca para “autoformação”, “auto-formação”, “(auto)formação” e desconsideramos qualquer outro filtro de busca. Tomamos a mesma tessitura metodológica (Capes, BDTD e RCAAP) para a leitura e interpretação dos achados:

<sup>60</sup> No momento do inventário (janeiro e fevereiro de 2019), era esse o quadriênio vigente.

- 1) Levantamento de produções nos principais periódicos da Educação Física sobre a categoria “autoformação”, atribuindo também os cognatos “auto-formação”, “(auto)formação”;
- 2) Leitura dos títulos e resumos das produções, visando à identificação de tendências teórico-metodológicas de aproximação com nosso objeto;
- 3) Caracterização dos critérios de exclusão das produções, distinguindo os elementos de não aproximação com o nosso objeto;
- 4) Leitura aprofundada das produções com aproximação do objeto; a fim de perceber as implicações epistemológicas com a nossa investigação;
- 5) Tratamento quantitativo das produções inventariadas, organizadas em quadros, de modo a caracterizá-las sobre título, autores e ano de publicação;
- 6) Tratamento analítico das produções com aproximação, desenvolvendo uma interpretação qualitativa dos sentidos que os achados trazem para o construto teórico-metodológico, como contribuições para o estado atual da pesquisa.

Desse modo, organizamos os achados nos principais periódicos da área de Educação Física elencando a caracterização daqueles com aproximação ao nosso objeto e distinguindo-os daqueles em distanciamento (Quadro 11).

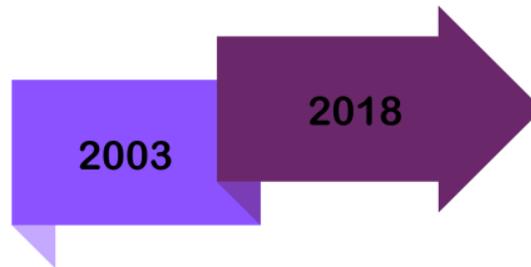
**Quadro 11 - Trabalhos com aproximação ao nosso objeto de investigação sobre a categoria central “autoformação” nos principais periódicos de Educação Física (jan. a fev. 2019)**

Nº	Periódicos	Qualis	Instituição	Total de Achados	Achados sobre o Tema	%
1	Revista Movimento	A2	UFRGS	0	0	0
2	Revista Motriz	B1	UNESP-RIO CLARO	3	3	30
3	Revista Brasileira de Ciências do Esporte	B1	UNB	1	1	10
4	Revista Brasileira de Educação Física e Esporte	B1	USP	4	4	40
5	Revista Motrivivência	B2	UFSC	1	1	10
6	Revista Brasileira de Ciência e Movimento	B2	UCB-DF	1	1	10
7	Revista Licere	B2	UFMG	0	0	0
<b>TOTAL</b>				<b>10</b>	<b>10</b>	<b>100</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

Encontramos dez artigos, com relevo quantitativo, na *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, totalizando 40% dos achados. O marco temporal engloba os anos de 2003 a 2018 (Fig. 8), coadunando com a temporalidade também demarcada nos periódicos Capes, BDTD e RCAAP.

**Figura 8 - Marco temporal dos achados com aproximação ao nosso objeto de investigação nos principais periódicos de Educação Física**



Fonte: Elaborado pela autoria.

Depreendemos que esse interstício temporal também se justifica pelo “período diferenciador” (os anos de 2000) já apontado neste texto, sobre a emergência das práticas de trabalho e pesquisa com histórias de vida nesse período (PINEAU, 2006), e, por consequência, na Educação Física, que começa a se aproximar de estudos com o viés que localiza a pessoa do professor na centralidade dos estudos educacionais.

Essa realidade é constatada a partir de um estudo do tipo estado da arte feito por Vieira e Ferreira Neto (2014), que analisaram a produção do conhecimento em pesquisa narrativa e formação docente, com o intuito de compreender o lugar que a temática vem ocupando no campo da Educação e da Educação Física. Identificaram um total de 107 trabalhos na educação e sinalizaram que o movimento de pesquisas com narrativas docentes vem ganhando espaços de discussões, principalmente para a área da formação docente.

Além desse estudo, nossa dissertação (ABREU, 2015) também apontou que, no contexto da Educação Física, a produção com narrativas de formação docente ainda parece tímida e que os achados a partir do inventário realizado pelo EQ também foram localizados no início do século XXI. Essa realidade temporal pode inviabilizar os estudos acerca da autoformação docente em Educação Física.

A seguir, apresentamos os achados com aproximação ao nosso objeto para caracterização, especificando os autores, periódico, tipo, ano e categorias teóricas de aproximação (Quadro 12).

**Quadro 12 - Caracterização dos trabalhos com aproximação ao nosso objeto de investigação sobre a categoria central autoformação nos principais periódicos de Educação Física (jan. a fev. 2019)**

(continua)

Nº	Autores	Periódico	Ano	Título	Categorias Teóricas de Aproximação
1	LORENZETTO, Luiz Alberto	Motriz	2003	O masculino e o sensível em Stanley Keleman: Uma reflexão sobre educação somática	Auto-formação Educação somática existencial
2	CORREIA, Evandro Antonio	Motriz	2009	Formação acadêmica e intervenção profissional de educação física no âmbito lazer	Autoformação
3	CORREIA, Rodrigo Nuno Peiró; FERRAZ Osvaldo Luiz	Motriz	2010	Competências do professor de educação física e formação profissional	Autoformação Auto-formação participada
4	ROSSI, Fernanda; HUNGER, Dagmar	Revista Brasileira de Educação Física e Esporte	2012	As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de educação física <sup>1</sup>	Autoformação Reflexão crítica Autoformação participada
5	FERREIRA, Janaína da Silva; SANTOS, José Henrique e COSTA, Bruno de Oliveira	RBCE	2015	Perfil de formação continuada de professores de Educação Física: Modelos, modalidades e contributos para a prática pedagógica	Autoformação Reflexão crítica
6	LUIZ, Igor C. <i>et al.</i>	Motrivivência	2015	Narrativas de formação continuada: Sentidos produzidos por professores de educação física	(Auto)Formação Autonomia
7	MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio, <i>et al.</i>	Revista Brasileira Ciência e Movimento	2016	Experiências formativas da educação física com a educação infantil desenvolvidas no Pibid	Autoformação Comunidades colaborativas
8	SANTOS, Wagner dos; OLIVEIRA, Aline Vieira e FERREIRA NETO, Amarílio	Revista Brasileira de Educação Física e Esporte	2016	Formação continuada em educação física na educação básica: Da experiência com o instituído aos entrelugares formativos	Autoformação Reflexão crítica
9	POFFO, Bianca Natália; PIRES, Giovani de Lorenzi	Revista Brasileira de Educação Física e	2017	Periódicos <i>on-line</i> na formação de professores de Educação Física: Estudo com acadêmicos da	Autoformação Professor-pesquisador/Reflexividade

**Quadro 12 - Caracterização dos trabalhos com aproximação ao nosso objeto de investigação sobre a categoria central autoformação nos principais periódicos de Educação Física (jan. a fev. 2019)** <sup>86</sup> (conclusão)

		Esporte		UFSC	
10	FONSECA, Rubiane Giovani; LARA, Larissa Michelle	Revista Brasileira de Educação Física e Esporte	2018	O que pensam os estudantes sobre a formação profissional em educação física	Autoformação Saberes da experiência

Fonte: Elaborado pela autoria.

O mesmo exercício dialógico foi feito com os estudos em aproximação com o nosso objeto de investigação, inventariados nos periódicos de Educação Física elencados, seguido de uma descrição sobre o trato da autoformação, conforme apresentação a seguir.

Lorenzetto (2003) relaciona a autoformação como processo de autoregulação e autoorganização em torno dos processos da anatomia corporal, estabelecendo conexões entre o corpo físico e o corpo sensível, na perspectiva do masculino.

Corrêa (2009) atribui à autoformação uma característica do profissional que atua no lazer, como uma formação permanente.

Correia e Ferraz (2010) apontam a necessidade de estratégias formativas que estimulem uma perspectiva crítico-reflexiva; que facilitem dinâmicas de autoformação participada, permitindo aos educadores apropriar-se dos processos de formação, atuando como protagonistas da implementação de inovações educativas, pautando a formação como um processo permanente.

Ferreira, Santos e Costa (2015) apresentam as modalidades de autoformação articuladas à formação continuada, situando-as numa perspectiva crítica/inovadora, uma vez que propõem, ao docente, a busca de contemplar as suas necessidades pessoais e conjugar os novos conhecimentos àqueles construídos a partir das experiências profissionais. Estabelecem as modalidades de autoformação quanto à natureza de socialização do conhecimento, podendo ser individuais ou coletivos e derivam de modelos individuais (o professor diligencia a própria aprendizagem) e, no segundo, a formação integra um grupo de professores com ou sem a mediação de um interlocutor (PACHECO; FLORES, 1999).

Luiz *et al.* (2015) apreendem a autoformação a partir de Nóvoa (2002), como um processo de formação que reconhece a diversidade como seu fundamento, caracterizando-se como um processo pessoal de formação, com itinerários variados, por considerar a autonomia do professor na definição desses

itinerários formativos, ou seja, as experiências formativas que mais se aproximam de seus interesses pessoais e profissionais no contexto organizacional onde atua. Estabelece que, nesse contexto, as práticas de formação e atuação profissional nunca são individualizadas, mas coletivas, à medida que expressam anseios de uma identidade social (professores) e o pertencimento que têm a essas redes.

Martins *et al.* (2016) definem que processo de autoformação é baseado em empenho pessoal, que sustenta a perspectiva de formador e formando, na participação de redes coletivas de aprendizagem como ideação do autodesenvolvimento reflexivo necessário para criar as relações atitudinais a serem tomadas no cotidiano escolar, considerando que a profissão docente exige um processo contínuo de aprendizagem. A partir do estudo realizado, apontam que o Pibid/EF buscou fomentar uma formação de professores de Educação Física diferenciada do que comumente ocorre, permitindo que os bolsistas mergulhassem no universo da Educação Infantil e, dessa realidade vivenciada, pudessem qualificar o seu percurso curricular e sua autoformação, no âmbito da constituição das comunidades colaborativas.

Rossi Fernanda e Dagmar Hunger (2012), ao discutirem a formação continuada, citam a autoformação participada como movimento de desenvolvimento profissional, dirigindo-se em busca de uma formação docente na perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de manter um pensamento autônomo, possibilitando a troca de experiências, a partilha e produção dos saberes, transformando o professor no construtor de sua formação, por meio de dinâmicas de autoformação participada.

Santos, Oliveira e Ferreira Neto (2016) concebem a autoformação como processos de reflexividade do fazer pedagógico, em que se produz o currículo, sobretudo, espaço de formação em autoria/s docentes. Constituição de formas criativas e particulares pelas quais professores/as formentam o aprendizado de seus alunos, e se autoformam pelas relações dialógicas, não instituídas, cuja pesquisa é desejada. Situa os espaços autoformativos como aqueles que são criados pelos professores em iniciativas próprias, como planejamentos coletivos; criação de grupos de estudo; que não são determinados pela atuação profissional.

Poffo e Pires (2017) evidenciam que a participação em programas e grupos de pesquisa, ao longo do curso, aperfeiçoa o desenvolvimento no que diz respeito ao processo de autoformação, relacionando a experiência de pesquisa.

Fonseca e Lara (2018), ao discutirem o pensamento dos estudantes sobre a formação profissional em Educação Física, evidencia a autoformação como processo de busca docente pela reelaboração dos saberes iniciais, em confronto com as experiências práticas, concordando com Pimenta (2005), ao referendar que a formação é, na verdade, autoformação.

A respeito da territorialidade dos achados, na Região Sudeste, consta a maior concentração de publicações (70%), estando 40% dos artigos articulados à *Revista Brasileira de Educação Física* da USP; e 30% dos artigos vinculados à *Revista Motriz*, da Unesp-Rio Claro/SP. A prevalência da Região Sudeste aproxima-se do estudo de Bueno *et al.* (2006) que também aponta o destaque nas produções de teses e dissertações com objeto temático relacionado às histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente, com 39 trabalhos identificados nessa região (24 na USP e 15 na PUC–SP) no interstício de 1990 a 2003. Além disso, também situamos uma relação histórica dos grupos de pesquisas vinculados a programas de pós-graduação na Região Sudeste, que correspondia, até o ano 2000, a 73% do território (DUCA *et al.*, 2011).

No que se refere aos pressupostos teórico-epistemológicos dos achados, também seguimos com a demarcação de tendências acerca de: paradigma educacional; corrente epistemológica; autores de referência; metodologia; e categorias teóricas associadas, conforme apresentado no Quadro 13.

**Quadro 13 - Pressupostos teórico-epistemológicos dos achados com aproximação do objeto nos principais periódicos de Educação Física (jan. a fev. 2019)**

Paradigma Educacional	Interpretativo
Corrente Epistemológica	Fenomenologia
Abordagem	Qualitativa
Autores de Referência	Antônio Nóvoa
Pressupostos Metodológicos	Pesquisa – Narrativa
Categorias Teóricas	Formação continuada
	Autoformação participada
	Reflexividade
	Autonomia
	Epistemologia da prática
	Narrativa

Fonte: Elaborado pela autoria.

Os artigos inventariados na área de Educação Física estiveram situados no paradigma educacional interpretativo, estreitados principalmente à corrente epistemológica da fenomenologia, na pesquisa-narrativa. Apontou como âncora

teórica sobre o conceito de autoformação o autor Antônio Nóvoa. As categorias teóricas que circunscreveram a autoformação docente em educação física foram: formação continuada; autoformação participada; reflexividade; autonomia e narrativa. Nesse sentido, presenciamos uma aproximação ao movimento epistemológico e teórico-metodológico dos estudos na área da Educação, ainda que em menor densidade teórica, ao considerarmos que o trato da autoformação não é aprofundado na maioria dos artigos, tornando-se um “apêndice” da discussão.

Ao mesmo tempo, em maturação reflexiva sobre os achados, conseguimos depreender que, ao refletirmos sobre a autoformação docente em Educação Física, estamos indo ao encontro de uma perspectiva de uma Educação Física Crítica, que se preocupa com a profissionalidade docente pautada na autonomia, na constante reflexão sobre a prática, concebendo o/a professor/a como sujeito-autor/a em implicação pedagógica participada.

### **3.5 Contribuições dos achados para o nosso objeto de investigação: “As rosas exalam”**

Pensamos florescer, por meio do EQ, como modo de fazer exalar as rosas colhidas, se nos reportamos à analogia utilizada no início deste texto. A partir dele, pudemos constatar disposições afirmativas sobre o nosso objeto de estudo, em reações ontológicas, epistemológicas e, sobretudo, teórico-metodológicas, anunciadas a seguir:

- 1) Lacuna epistemológica sobre estudos que versem sobre a autoformação docente em consubstancialidade às reflexões sobre professor-pesquisador e racionalidade dialógica na Educação, e, sobretudo, na Educação Física, tanto nas buscas feitas no Periódicos Capes, na BDTD, e nos periódicos da área de Educação Física. No periódicos Capes, tivemos: “autoformação docente” (1; 1,69%); autoformação AND “Educação Física” (0; 0%); “autoformação docente” AND dialogicidade (0; 0%); autoformação AND “professor-pesquisador” (1; 1,69%); autoformação AND “professor-reflexivo (1; 1,69%); autoformação AND epistemologia da prática (1; 1,69%); autoformação AND epistemologia da *práxis* (1; 1,69%); autoformação AND dialogicidade AND “professor-pesquisador” (0; 0%). Na BTDD, os

achados correspondem a: “autoformação docente” AND Educação Física (1; 1,3%); “autoformação docente” AND “dialogicidade” (0; 0%); autoformação AND “ação comunicativa (0; 0%); autoformação AND “professor-reflexivo (0; 0%); autoformação AND epistemologia da prática (0; 0%); autoformação AND epistemologia da práxis (0; 0%); autoformação AND dialogicidade AND “professor-pesquisador” (0; 0%) e “autoformação cooperada” (0; 0%). Ao considerar as buscas nos sete principais periódicos de Educação Física, os achados relativos à autoformação compreenderam apenas a dez artigos, localizados: (4; 40%) na *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*; (3; 30%) na *Revista Motriz*; (1, 10%) na *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*; (1, 10%) na *Revista Motrivivência*; (1, 10%) na *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*;

- 2) A temporalidade das produções sobre autoformação no Brasil está situada no período diferenciador, os anos 2000, sobre a emergência das práticas de trabalho e pesquisa com histórias de vida (PINEAU, 2006) cujas buscas feitas por nós evidencia o ano de 2003 para achado dessa produção;
- 3) Afirmação dos paradigmas e correntes epistemológicas nos estudos sobre autoformação para as bases do interpretativismo, criticismo e da complexidade, estreitadas as correntes da Fenomenologia (predominante nos estudos na área de Educação Física), do Marxismo e da Teoria das Representações Sociais, articuladas à abordagem qualitativa, também convergente com o nosso objeto, que se tecerá pelos caminhos da teoria crítica enredados pela Fenomenologia/ Hermenêutica;
- 4) Itinerários teórico-metodológicos demarcados significativamente pelas pesquisa-formação, pesquisa-narrativa, pesquisa-ação, investigação-ação, cuja evidência de seguimento/investimento trouxe convergência ao itinerário de nosso interesse;
- 5) Territorialização no Brasil, nas Regiões Sul e Nordeste, das dissertações e teses (na busca feita na BDTD) sobre autoformação, com necessária efervescência na Região Nordeste, apenas 14 (28,57% dos achados) e, mais ainda, no estado do Ceará, apenas três (6,12%

dos achados), significando uma notória incipiência. No que se refere aos achados que dialogam com a área de Educação Física, apenas dois (18,18% dos achados) estão na Região Nordeste, que foram encontrados na BDTD, evidenciando uma lacuna epistêmica nessa especificidade. Somado a isso, nas buscas feitas nos principais periódicos da Educação Física, também encontramos a hegemonia de estudos na Região Sudeste, em que estabelecemos uma relação ao contexto histórico da Pós-graduação em Educação Física, anteriormente apontado. Distintamente, na Região Nordeste, o surgimento de grupos de pesquisa em Educação Física vinculados a um Programa de Pós-graduação em Educação Física (PPGEF) é datado do ano 2008, compondo apenas 5,7% da representação no território brasileiro (DUCA *et al.*, 2011).

- 6) Significações entre a categoria de autoformação às subcategorias subjetividade, autonomia, dialogicidade, formação continuada, emancipação, cooperação, isomorfismo pedagógico, narrativas de si, e autoconhecimento, comunidade de formação, repercutindo na acreditação sobre o engajamento da reflexão-ação da autoformação como dispositivo de mudança educativa e transformação sociocultural, em construto democrático, sobre os projetos de humanização, em que se esperam as fruições do conhecimento de si, do outro, e do meio social.

Com base nessas evidências, enfatizamos que o nosso objeto de investigação traz significações para os campos da Educação e da Educação Física, exalando rosas nos terrenos férteis sobre a autoformação docente, contribuindo com as lacunas epistemológicas apresentadas, sobretudo, no Nordeste e no Ceará. Ou seja, acrescenta ao campo de conhecimento científico os achados encontrados.

Além disso, traz como contribuição o engajamento político-epistêmico sobre a formação docente nessa área, numa perspectiva crítica, interessada numa mudança educativa pela transformação sociocultural, por meio de projetos de autoformação que se fazem em construto da autonomia e emancipação humana, em contexto de hetero e ecoformação, cuja realidade também se colocou emergente nos achados.

#### 4 CARTO(GRAFIAS) TEÓRICAS QUE RESSOAM ESTE OBJETO: QUEIXO-ME ÀS ROSAS! <sup>61</sup>

Nesta seção, anunciamos a base teórica que sustenta a compreensão e análise acerca do nosso estudo. De forma metafórica, empregamos o excerto *Queixo-me às rosas*, em referência às “queixas/querelas problematizadoras” que ressoam esse objeto de tese. Ressoar é tomado como ação de dar voz/eco ao nosso problema de investigação e às vicissitudes teóricas e/ou dilemas práticos que nele se apresentam. A relação com a (carto)grafia manifesta-se no sentido de transformação de uma paisagem, que assinalamos na nossa escrita como o movimento teórico, em implicação dialética, considerando as leituras histórica e política.

Esta seção subdivide-se em três subseções, a saber: 1- Autoformação docente: Constituição e permanência do conceito; 2- Referentes matriciais da autoformação docente: Identidade evolutiva e racionalidade dialógico-reflexiva; 3- Autoformação docente em Educação Física e práxis emancipatória.

Na subseção *Autoformação docente: Constituição e permanência do conceito* (categoria fundante de nossa tese), debatemos o conceito de autoformação docente na perspectiva histórico-crítica, apontando as suas dimensões ontológicas, epistemológicas e metodológicas, a fim de demarcar as transações e temporalidades sobre a constituição e permanência desse conceito, aproximando-o também de outras (sub)categorias teóricas que suplantam essa tematização, possibilitando ao final anunciar os referentes matriciais da autoformação docente.

Em seguida, a subseção *Referentes matriciais da autoformação docente: Identidade evolutiva e racionalidade dialógico-reflexiva* definimos e caracterizamos a alteridade, a reflexividade e dialogicidade como referentes matriciais para compreender/fundar/alicerçar um processo autoformativo, interessado numa identidade evolutiva que sustenta uma racionalidade dialógico-reflexiva.

Por meio da subseção *Autoformação docente em educação física e práxis emancipatória*, compomos uma reflexo-ação necessária para assunção de cultura docente em Educação Física integrada a uma perspectiva de práxis emancipatória nos e pelos processos autoformativos.

---

<sup>61</sup> Música de autoria de Cartola disponível no CD Chora Cartola (2008).

#### 4.1 Autoformação docente: constituição e permanência do conceito

Como se deu a constituição desse conceito e sua permanência? Quais categorias teóricas se ligam/dão suporte a esse conceito? O que implica/acrescenta esse prefixo “auto” ao contexto da formação docente?

Fomos guiados, durante a trajetória desse escrito, por essas queixas/querelas problematizadoras que ressoaram na busca de compreensão histórica e afirmação sobre as dimensões ontológicas, epistemológicas e metodológicas acerca do conceito de autoformação docente.

Por meio dos escritos de Gaston Pineau<sup>62</sup>, nos afirmamos sobre o conceito de autoformação e vamos descortinando, ao longo desta seção, com base na apreensão de obras clássicas de sua produção e de autores pioneiros inseridos no movimento de histórias de vida e formação, que se ancoram e colaboram com produções desse autor, no Brasil.

Como travessia histórica, situamos a autoformação docente na territorialidade dos acontecimentos políticos e pedagógicos dos anos 1980, em que se instaura o cenário de redemocratização educativa. Eclode, nesse período, um movimento pedagógico, no âmbito da formação docente, interpelado pela abordagem existencial, descortinado pela manifestação das histórias de vida<sup>63</sup> e formação como virada epistemológica/linguística<sup>64</sup> das ciências sociais (NÓVOA, 1992), conforme também já explicitamos em parte, na seção 2, correspondente ao EQ<sup>65</sup>.

<sup>62</sup> Pesquisador emérito da Universidade de Tours, França e do Centro de Pesquisa em Educação e Formação Educativa Relacionada ao Meio Ambiente e Eco-Cidadania, da Universidade do Quebec, Montreal/Canadá.

<sup>63</sup> Em concordância com Oliveira (2017), em torno dessa historicidade, a apreensão das histórias de vida remontava à década de 1920, com os estudos da chamada Escola de Chicago e, após certo declínio, retornou com força no final dos anos de 1970, sobretudo na França, com a abordagem biográfica proposta pelo sociólogo do trabalho Daniel Bertaux, no artigo *L’approche Biographique: sa Validité Méthodologique, ses Potentialités*, publicado em 1980. Essa retomada coincidia com a redescoberta da *oral history* por pesquisadores americanos, ingleses ou outros europeus. (PENEFF, Jean. *Les grandes tendances de l’usage des biographies dans la sociologie française*. *Politix*, v. 7, n. 27, p. 25-31, 1994).

<sup>64</sup> Com efeito, a partir dos anos 1980, a crise dos grandes paradigmas, notadamente do estruturalismo e do behaviorismo, que haviam expulsado o sujeito do seu campo de investigação, abre novos horizontes para o “retorno do sujeito”, que reaparece sob múltiplas peles: a de autor, narrador, ator, agente social e personagem de sua história. Essa mudança, que se convencionou denominar de “giro linguístico” ou “giro discursivo”, está alicerçada numa inversão das relações entre pensamento/cognição e linguagem (DA CONCEIÇÃO PASSEGI e SOUZA, 2017, p. 9).

<sup>65</sup> Relação histórica também permeada do EQ nas páginas 36 e 37, a partir dos autores Antônio Nóvoa (1992a), Gaston Pineau (2006) e Christinne Josso (2010).

Esse movimento crítico nas Ciências Sociais e, sobretudo, Humanas (Educação) encarna a vida e formação como produções subjetivas, em que o professor deve ser colocado na centralidade dos debates educativos, em reiteração do seu “lugar de voz”, “lugar de autoria”, cuja efervescência se dá em relevo sobre as produções, associações, redes e formações (Quadro 14) de autores francófonos e lusófonos, em que o conceito de autoformação é matizado.

**Quadro 14 - Produções que circundam o conceito de autoformação no período de eclosão (1980) das histórias de vida em formação**

Produções e Associações	Período de Eclosão (1980)
Produções	PINEAU, Gaston Maria Michele. <i>Produire sa vie autoformation et autobiographie</i> . Paris: Montreal, 1983. <b>Education Permanente</b> , 1984, n.72-73, <i>Histoires de vie entre la recherche et la formation</i> . NÓVOA, António; FINGER, Matthias, 1988 (Orgs.). <b>O método (auto)biográfico e a formação</b> . Lisboa/Portugal. PINEAU, Gaston; JOBERT, Guy, 1989 (Orgs.). <b>Histoires de vie</b> . Paris. Tome 1, <i>Utilisation de la formation</i> . Tome 2, <i>Approches multidisciplinaires</i> .
Associações, redes e formações	1983, Réseaux <i>Histoire de vie et autoformation</i> .

Fonte: Adaptado de Pineau (2006).

Em leitura com base na história, destacamos como pioneira a obra franco-quebequense *Produire sa vie autoformation et autobiographie* (PINEAU, Gaston; MARIE-MICHELE, 1983), publicada em Montreal/Canadá e em Paris/França, em 1983, demarcando para o mundo francófono a eclosão da corrente das histórias de vida em formação, e a aproximação desse conceito, cuja queixa problematizadora do livro propõe pensar: *A vida leva. Mas onde e como?* É na lapidação desse continente obscuro da autoformação, ao longo da vida, que essa obra tenta avançar, situando-a como uma problemática de poder, definindo-a como a **apropriação por qualquer um do seu próprio poder de formação** (PINEAU, 2006; PINEAU; MARIE-MICHELE, 1983; PINEAU, 2014).

Em sequência, no mesmo ano, tem-se a formação da rede: História de vida e autoformação, em decorrência do Primeiro Simpósio Internacional de pesquisa-formação em educação permanente, na Universidade de Montreal, cujo primeiro círculo de pioneiros é constituído por: Pierre Dominicé e Christine Josso, da Universidade de Genebra; Guy de Villers, da Universidade Nova de Louvain; Bernadette Courtois e Guy Bonvalot, da Associação de Formação Profissional de

Adultos (AFPA), da França; e Gaston Pineau, da Universidade de Montreal, além de António Nóvoa e Matthias Finger, da Universidade de Lisboa (PINEAU, 2006).

Em 1984, é lançada a revista francesa *Education Permanente*, com um número duplo (72-73), intitulado *Les Histoires de Vie entre la Recherche et la Formation*. Esse número serviu para preparar, em 1986, um colóquio sobre as histórias de vida na Universidade de Tours, na França (PINEAU, 2006).

No livro publicado por António Nóvoa e Matthias Finger, *O método (auto)biográfico e a formação*, em 1988, Gaston Pineau dedica o capítulo *A Autoformação no Decurso da Vida: Entre a Hetero e a Ecoformação*, para fortalecer esse conceito sobre **a apropriação por qualquer um do seu próprio poder de formação que ocorre em tríade, entre a ação dos outros (heteroformação) e a do meio ambiente (ecoformação), e a do eu (autoformação) sublinhada como terceira força de formação**. Problematiza o decurso da vida recorrendo a um pensamento complexo, rebelde a toda simplificação unidimensional e linear, perspectivando-a sobre “uma pluralidade sincrônica a partir das trocas incessantes dos seus múltiplos componentes internos e uma pluralidade diacrônica dos diferentes momentos, das diferentes fases da transformação do ser” (PINEAU, 2014, p. 93), em processo de dialetização

Em 1989, é lançada a obra *Histoires de vie*, coordenada por Pineau e Jobert (1989), que é composta por dois tomos. O tomo I: *Utilisation pour la formation*, apresenta práticas de história de vida nos diferentes setores profissionais, com diferentes atores sociais e para diferentes finalidades. Reiteram que a construção e regulação da historicidade pessoal se colocam como características importantes da autoformação: as que a fundamentam dialeticamente, afirmando a importância da história de vida para a construção e o conhecimento da autoformação. O tomo II: *Approches multidisciplinaires*, cujo diálogo visa a transpor a “ilusão biográfica”<sup>66</sup> como crítica anunciada ao movimento das histórias de vida e formação, em tensionamento sobre a validação epistemológica nas Ciências Humanas e Sociais, cuja queixa problematizadora se revela: “um saber objetivo sem

<sup>66</sup> Termo explicitado por Bourdieu (1986), no artigo *L'illusion Biographique*, no *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, em que esse autor faz uma crítica radical e incisiva, desconsiderando todo e qualquer argumento de defesa de qualquer valor cognitivo das histórias de vida no campo das Ciências Sociais. (BOURDIEU, Pierre. *L'illusion biographique*. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales** v. 62-63, p. 69-72, jun. 1986). Em contra-ataque à ilusão biográfica, Franco Ferrarotti, a partir do escrito *Autonomia do Método Biográfico*, defende sua legitimidade, suas potencialidades políticas e sua fecundidade para diferentes disciplinas.

sujeito”?, em que abordam a primazia do sujeito aprendente na elaboração de um saber sobre sua formação e suas aprendizagens.

Evidenciam, portanto, um deslocamento, a centração quase exclusiva do paradigma pedagógico-positivista sobre a heteroformação, sobremaneira, incorporada à educação de adultos - contexto de forte discussão no campo da formação docente nesse período (finais dos anos 1980), emergindo turbulências de antigos modelos educativos mais ou menos anacrônicos e germes de novos modelos, em diferentes estados de gestação de pluralidades sincrônica e diacrônica, cujo conceito de autoformação é tangenciado, dando maior evidência para configurá-lo como uma “dupla apropriação do poder da formação; é tomar em mãos esse poder – tornar-se sujeito –, mas é também aplicá-lo a si mesmo, tornar-se objeto da formação para si mesmo” (PINEAU, 2014, p. 95).

Após esse período de eclosão, temos a difusão do Movimento (Auto)Biográfico em Educação na América Latina (a partir de 1990, com maior amplitude nos anos 2000), cujo destaque fazemos para o Brasil. Em território brasileiro, conforme explicitam Conceição Passegi e Souza (2017, p. 12) esse movimento busca responder, essencialmente, às demandas da pesquisa educacional, e às potencialidades de estudos com narrativas autobiográficas para superar as dificuldades das abordagens tradicionais cujos desdobramentos demarcam dois grandes períodos: “Um primeiro momento de eclosão do autobiográfico e das histórias de vida em Educação, que emerge nos anos 1990, e um segundo momento de expansão e diversificação dos temas de pesquisa, que se inicia nos anos 2000” .

De forma complementar, Bueno, Chamlian, Sousa e Catani (2006) asseguram que essa efervescência deu-se em função das reformas legislativas que buscaram por em relevo o papel central do professor na formação e profissionalização docente na América Latina e no Brasil, reverberando no crescimento do interesse pelas abordagens autobiográficas e pelas histórias de vida de professores.

Depreendemos, portanto, que o conceito de autoformação no Brasil ganha luz nesse segundo momento de expansão, indo ao encontro do período de desenvolvimento diferenciado das histórias de vida em formação, nos anos 2000 (PINEAU, 2006), portanto, início de um novo século, cujo crescimento é fomentado

pela realização do Congresso Internacional de Pesquisa Autobiográfica (Cipa)<sup>67</sup>; pela fundação da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (Biograph), em 2008, assim como o lançamento da coleção Pesquisa (Auto)Biográfica ∞ Educação, pela Editora da UFRN (EDUFRN), no mesmo ano; e o lançamento da série Clássicos das Histórias de Vida, pela EDUFRN, como marcos no caminho entre o diálogo de brasileiros e estrangeiros (DE SOUZA BRAGANÇA, 2014; DA CONCEIÇÃO PASSEGI E SOUZA, 2017). Esse recorte temporal também é anunciado em nosso inventário bibliográfico (EQ)<sup>68</sup> disposto no capítulo anterior, em torno das publicações (artigos, dissertações e teses) sobre autoformação no Brasil.

A partir desses acontecimentos históricos compreendidos no palco de diversas transformações paradigmáticas, em que a atenção é dada para a realidade luso-francófona e brasileira, referenciamos que a constituição e permanência do conceito de autoformação docente está fortemente relacionada às legitimidades política e pedagógica, que se põe em emergência da autonomização educativa, a fim de afirmar o lugar do sujeito na e pela formação, que supõe “uma autolibertação dos determinismos cegos, fonte de estereótipos, de ideias feitas e de preconceitos, produzidos pela estrutura social” (PINEAU, 2014, p. 92).

Ao fazermos esse atravessamento de releitura histórica e reiteração conceitual sobre a autoformação docente, vamos empreendendo uma articulação do pensamento-ação que reside sobre a explicitação das dimensões ontológica, epistemológica e metodológica (TERRIEN, 2014) que reveste esse conceito, cuja implicação hermenêutica-crítica sobre a lapidação de fontes literárias (obras produzidas por Gaston Pineau) nos movimenta para um quadro de convergência, apresentado a seguir. Reforçamos que essas dimensões salientadas por Therrien (2014) estão amalgamadas, e não isoladas, o que nos possibilita uma compreensão mais integral e ampliada em referência a esse conceito. Ao mesmo tempo, cada uma permite enxergar um aspecto dentro desse complexo, e o modo como o conceito vai se sedimentando ao longo do tempo, em novas conformações, inclusive em terras brasileiras.

O Quadro 15 traz aspectos do conceito de autoformação e as suas dimensões, tendo em sequência: 1- Sínteses hermenêuticas, como movimento da

---

<sup>67</sup> As edições do Cipa aconteceram em 2004, em Porto Alegre; em 2006, em Salvador; em 2008, em Natal; em 2010, em São Paulo; em 2012, em Porto Alegre; em 2014, no Rio de Janeiro; em 2016, em Cuiabá; em 2018, em São Paulo.

<sup>68</sup> Ver página 91.

nossa compreensão sobre cada dimensão explicitada; e 2- Categorias teóricas que dão suporte/permeiam esse conceito. As citações que serviram como ancoragem de fundamentação teórica por meio de excertos das produções (ao nosso alcance) estão apresentadas no Apêndice F.

**Quadro 15 - Dimensões ontológica, epistemológica e metodológica  
revestidas/apropriadas no conceito de autoformação**

(continua)

<b>Dimensões Revestidas/ Apropriadas ao Conceito de Autoformação</b>	<b>Sínteses Hermenêuticas</b>	<b>Categorias Teóricas que Dão Suporte a esse Conceito</b>
Dimensão Ontológica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A compreensão da vida em decurso, matizada por ciclos em transitividade/em permanente transformação dialética evidenciada por pluralidades sincrônica e diacrônica, rompendo a concepção fixista, involutiva, simplista e linear frente a uma totalidade emancipatória e social</li> <li>• A concepção ecossistêmica e relacional do sujeito/ pessoa em processo tripolar: o eu, o outro, e o meio, em realidade antropofomação/educação</li> <li>• Desapropriação da concepção de adaptação natural do sujeito/pessoa ao meio (determinante), pautando-se sobre uma reinvenção e transformação de si mesmo, em reintegração axiomática à sua totalidade fundante</li> <li>• A educação compreendida como processo permanente essencialmente auto e altero formativo, individual e social</li> </ul>	Cidadania planetária Ecologia de saberes Hetero, eco, auto (formação) Individualização/socialização Transformação de si próprio e Reinvenção de si Alteridade Cultura
Dimensão Epistemológica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A autonomização como princípio educativo e modo de enfrentamento às concepções políticas de dominação/opressão de classes exploradas socialmente, em movimento de autolibertação dos exoterodeterminismos cegos, fonte de estereótipos, de ideias feitas e de preconceitos, produzidos pela estrutura social, com vistas à democratização e emancipação humana como ser social</li> <li>• A perspectiva autorreferenciada que estabelece uma dupla apropriação do poder da formação, possibilitando tornar-se sujeito e objeto ao mesmo tempo, em ruptura de exoterodeterminismos (culturais e estruturais)</li> </ul>	Autonomia/cidadania Libertação Consciência/Reflexão crítica/Reflexividade. Dominação/Opressão Emancipação/Conscientização Lógica interna e externa Relações/ Formações instituídas e instituintes Educação bancária Construtivismo Reflexividade Etnopesquisa-formação Pesquisa-Ação-Formação Paradigma da Complexidade Abordagem sistêmica Transdisciplinaridade Autoorganização

**Quadro 15 - Dimensões ontológica, epistemológica e metodológica revestidas/apropriadas no conceito de autoformação**

99

(conclusão)

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O deslocamento da centração quase exclusiva do paradigma pedagógico-positivista sobre a heteroformação (demarcado como um período paleocultural) para a emergência de um novo paradigma antropoformador localizado na pós-modernidade, que busca criar ligações entre pesquisa, ação e formação, mediante uma epistemologia sistêmica transdisciplinar, dando relevo à autoecoformação (demarcado como idade neocultural)</li> <li>• Modelização da pesquisa numa vertente não instituída da formação com o objetivo emancipatório de conscientização e autonomização”</li> </ul>	<p>Paradigma antropoformador de pesquisa-ação-formação transdisciplinar</p>
<p>Dimensão Metodológica</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A incorporação de uma perspectiva de formação permanente, dialética e multiforme com atenção dada, em especial, à Educação de Adultos<sup>69</sup> como práxis educativa, cujo delineamento metodológico caminha sobre o investimento da história de vida na formação em contexto da dialogicidade e exploração das aprendizagens dos sentidos da existência ao longo da e em todos os setores da vida, como caminho de uma antropoformação, atravessada por uma cultura de paz como didática social</li> </ul>	<p>Educação de adultos Formação Permanente Dialogicidade Abordagem de Histórias de Vida Método (auto)biográfico. Dispositivos (auto)biográficos.</p>

Fonte: Elaborado pela autora com base em Gaston Pineau (1983 – 2020) e Therrien (2014).

Na **dimensão ontológica**, percebe-se que o conceito de autoformação docente traz a compreensão da vida em decurso, matizada por ciclos em transitividade e permanente transformação dialética, evidenciada por pluralidades sincrônica e diacrônica, rompendo a concepção fixista, involutiva, simplista e linear. Ademais, considera a concepção ecossistêmica e relacional do sujeito/pessoa em processo tripolar: o eu, o outro, e o meio, em realidade, antropoformação em contexto de desapropriação da concepção de adaptação natural do sujeito/pessoa ao meio, pautando-se por uma reinvenção e transformação de si mesmo, em reintegração axiomática dos problemas vitais. Vemos, com isso, a confluência com as categorias: Cidadania planetária; Ecologia de saberes; Hetero, Eco, Auto (formação); Individualização; Transformação de si próprio e Reinvenção de si; Alteridade; Cultura.

<sup>69</sup> Estabelecida a formação continuada de adultos na França conforme lei de 1971.

No que se refere à **dimensão epistemológica**, reconhecemos uma perspectiva autorreferenciada, que estabelece dupla apropriação do poder da formação, possibilitando tornar-se sujeito e objeto, ao mesmo tempo, em ruptura de exterodeterminismos (culturais e estruturais), com deslocamento da centração quase exclusiva do paradigma pedagógico-positivista sobre a heteroformação (demarcado como um período paleocultural) para a emergência de um novo paradigma antropofomador, localizado na pós-modernidade, que busca criar ligações entre pesquisa, ação e formação, mediante uma epistemologia sistêmica transdisciplinar, dando relevo à autoecoformação (demarcado como idade neocultural).

Traz a modelização da pesquisa numa vertente não instituída da formação com o objetivo emancipatório de conscientização e de autonomização”. Para tanto, apreende a autonomização como princípio educativo e modo de enfrentamento às reações políticas de dominação/opressão de classes exploradas socialmente, em movimento de autolibertação dos exterodeterminismos cegos, fonte de estereótipos, de ideias feitas e de preconceitos, produzidos pela estrutura social, com vistas à democratização e emancipação humana. Evidenciamos como categorias emergentes: Construtivismo; Etnopesquisa-formação; Pesquisa-Ação-Formação; Complexidade; Abordagem sistêmica; Transdisciplinaridade; Autoorganização; Paradigma antropofomador de pesquisa-ação-formação transdisciplinar; Formação instituída e Formação não instituída, ou Instituinte; Emancipação/ Conscientização; Autonomia; Libertação; Consciência/ Reflexão crítica/ Reflexividade; Dominação/ Opressão; Democratização; Emancipação/ Conscientização; Lógicas interna e externa; Relações instituídas e instituintes; Educação bancária.

E sobre a **dimensão metodológica**, identificamos a incorporação de uma perspectiva de formação permanente, dialética e multiforme, com atenção dada, em especial, à Educação de Adultos<sup>70</sup>, no contexto da práxis, cujo delineamento para uma antropofomação é anunciado no e pelo investimento da história de vida na formação em contexto de dialogicidade e exploração das aprendizagens dos sentidos da existência ao longo da, e em todos os setores da vida, como caminho de uma antropofomação, atravessada por uma cultura de paz como didática social.

---

<sup>70</sup> Estabelecida a formação continuada de adultos na França, conforme lei de 1971.

Incorporamos as categorias para essa discussão: Educação de adultos; Formação permanente; Dialogicidade; Abordagem de histórias de vida; Método (auto)biográfico; Dispositivos (auto)biográficos.

Como representação das categorias teóricas que dão suporte/permeiam a constituição e permanência de autoformação docente, constituímos um arranjo de palavras (do tipo nuvem), como enunciados de significações que produzimos em análise compreensiva, disposta nas Figuras 9 e 10.

**Figura 9 - Representação das categorias teóricas que dão suporte/permeiam a constituição e permanência de autoformação docente**



Fonte: Elaborado pela autoria.

Nessa perspectiva, compreendemos a autoformação docente, nesta tese, como um processo de formação reflexiva e autorreferenciada implicada aos sentidos e significados produzidos no decurso/transitividade heurística da vida, em contexto de autonomização política, que se pauta na libertação e emancipação. Em decorrência, a práxis educativa aponta para um devir interior(eu) transformativo, concernente às experiências e aprendizagens do sujeito-professor/a sobre as alteridades estabelecidas nas relações dialógicas com outro(hetero/sócio) e com o meio (eco) cuja relação instituinte é privilegiada, com destaque na educação de adultos.

Por fim, parece ser oportuno afirmar que independentemente “dos substantivos aos quais se ligue, é o prefixo auto que parece deter a chave conceptual máxima para retirar as lições formativas da experiência ou da solidão” (PINEAU *apud* CARRÉ, 1992, p.19), ou seja, no que se refere à autoformação docente, comcesse prefixo evoca-se, nesta tese a individuação (a pessoa do professor), como chave proprioceptiva das reiteraões de aprendizagens das experiências de vida, formação e profissão. Por assim dizer, a autoformação docente encarnada sobre os processos educacionais referem-se à concepção do ser humano como sujeito que conjuga a relação dialética do “eu” único socialmente integrado ao “outro/alter” (alteridade), com vistas a uma consciência de libertação/emancipação pela (reflexividade crítica), na e pela práxis dialógica (dialogicidade).

Com base nessa compreensão conceitual, que definimos/ traduzimos/ distinguimos como referentes matriciais da autoformação docente: a alteridade, reflexividade e dialogicidade (Figura 10), estabelecendo-as como subcategorias teórico-empíricas para esta tese, encarnada a uma identidade evolutiva sustentanda por uma racionalidade dialógica-reflexiva.

**Figura 10 - Referentes matriciais da autoformação docente com bases nas dimensões: ontológica, epistemológica, metodológica**

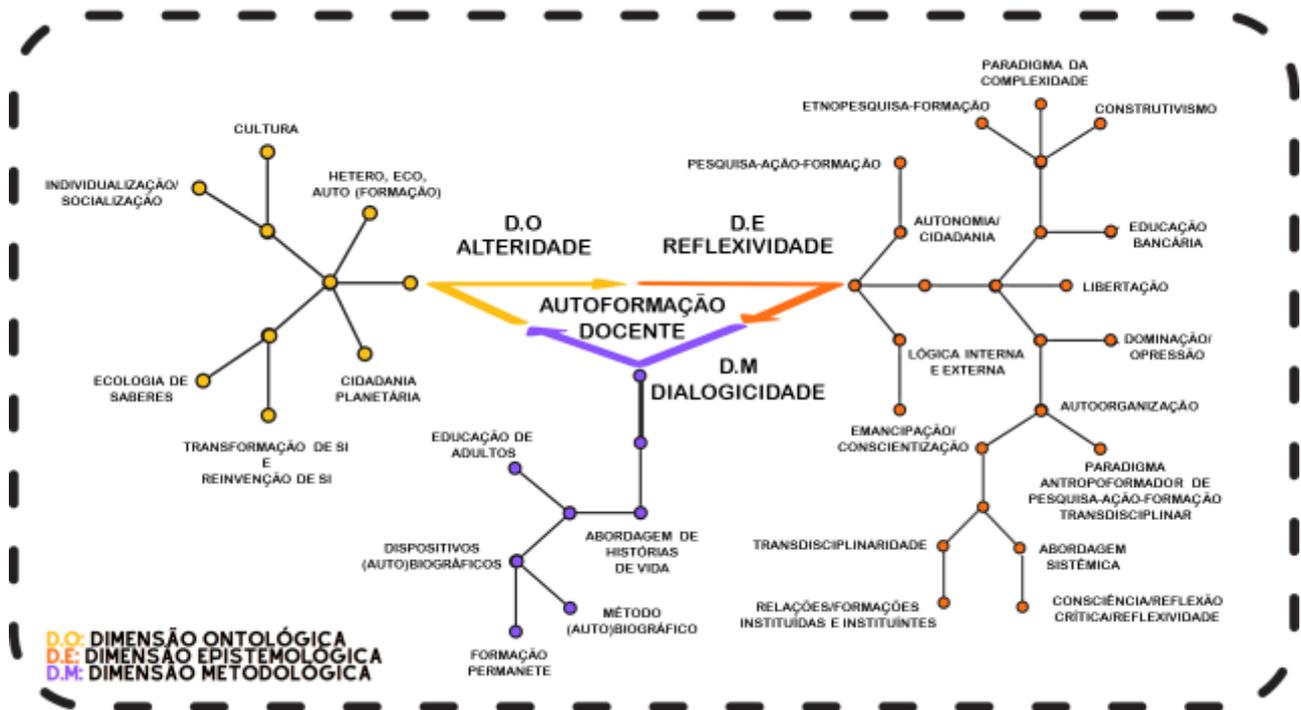


Fonte: Elaborado pela autoria.

## 4.2 Referentes matriciais da autoformação docente: racionalidade dialógico-reflexiva e identidade evolutiva

Ao refletir sobre a constituição e permanência do conceito de autoformação docente, na seção anterior, nos aproximamos das dimensões ontológicas, epistemológicas e metodológicas. Ligadas a elas, matizamos como referentes matriciais: **a alteridade (dimensão ontológica), a dialogicidade (dimensão metodológica) e a reflexividade (dimensão epistemológica)**, que se movimentam em direção a uma racionalidade dialógico-reflexiva (Figura 11).

**Figura 11 - Referentes matriciais da autoformação docente com bases nas dimensões: ontológica, epistemológica, metodológica, em movimento diretivo a uma racionalidade dialógico-reflexiva**



Fonte: Elaborado pela autoria.

O termo “referentes” é utilizado em convergência com a ideia apresentada por Silva, Almeida e Gatti (2016) como evidência de consubstanciação de elementos categoriais que fazem compreender e ajuizar processos formativos. Em combinação, o termo “matricial”<sup>71</sup> junta-se para pôr em relevo uma função geradora, uma função

<sup>71</sup> O termo matricial emerge também da significação experiencial dessa professora-pesquisadora em contexto da formação em serviço na Residência Multiprofissional em Saúde e Comunidade, em

de matriz, aquilo que é matricial, fundante. Com isso, desvelamos, em movimento teórico-empírico, esses referentes matriciais para compreender/fundar/alicerçar um processo autoformativo, interessado numa identidade evolutiva.

Estabelecemos relação com o conceito de “identidade evolutiva”, a partir de Josso (2007), evocando-a como aquela na qual quem se apresenta em formação na docência é o Ser - na sua emergência auto, hetero e ecoformativa, em compreensão do mundo, da vida e sua própria formação experiencial, existencial.

Consideramos, portanto, a identidade evolutiva na perspectiva existencial assinalada por essa autora, em que a “vida em suas dimensões psicossomáticas e socioculturais toma forma, se deforma, se transforma” (JOSSO, 2007, p. 415), desdobrando-se sobre a criação ou recriação de sentido para si mesmo – mais ou menos possível de partilhar com outros – e de novas formas de existência e subsistência. Essa apreensão sobre identidade aproxima-se fortemente do conceito de autoformação docente desenvolvido por nós a partir de Gaston Pineau (2014). De outro modo, a identidade evolutiva também é convergente ao conceito de identidade compósita apresentado por Macedo e Guerra (2012), ao considerá-la a partir das suas reais condições existenciais e dos seus projetos de formação, e não um desejo e uma inteligibilidade apartados dessa humana e movente totalidade.

Nessa direção, o sentido mais demiúrgico da formação, para Pineau (2000, p. 126-127), parte da conjugação de duas semânticas principais: “Criar, constituir, compor, conceber” por “integração, totalização, conjugação, com sentido”, atribuindo à formação uma questão vital, que se impõe então como uma função essencial a ser exercida permanentemente, ligando-se, portanto, ao prefixo “auto” que incorpora a perspectiva de aprendizagem autorreferenciada e experiencial, movente ao alargamento, clarificação e aumento das capacidades de autonomização. Nesse íterim, em concordância com Josso (2007, p. 415-416), reconhecemos a necessária tomada de consciência para que:

a questão da identidade seja concebida como um processo permanente de identificação ou de diferenciação, de definição de si mesmo, por meio de da nossa identidade evolutiva, um dos sinais emergentes de fatores socioculturais visíveis da existencialidade. É por essa razão que essas identidades num constante vir-a-ser, manifestação de nossas existencialidades em movimento, são em certos períodos históricos mais

fortemente atingidas pelos efeitos desestruturadores de mudanças sociais, econômicas e/ou políticas. (JOSSO, 2007, p. 415 - 416).

Desse modo, como movimento de autonomização docente e constituição de uma identidade evolutiva no e pelo processo autoformativo, encarnamos os três referentes matriciais: **(1)** alteridade; **(2)** dialogicidade; e **(3)** reflexividade, que descortinamos a seguir.

A alteridade **(1)**, como referente matricial da autoformação docente, coloca-se sobre a afirmação da intersubjetividade como disposição aprendente na e pela experiência, constituída da existencialidade singular-plural (JOSSO, 2004, 2007, 2010); da radicalidade de ser outro (LARROSA, 2002); e da relação de outredade ou radicalidade do eu (FREIRE, 1996), implicada a disposição do “ser no mundo com o outro”, portanto, identificada na dimensão ontológica.

A existencialidade singular-plural, para Josso (2007, p. 414), está associada à questão subsequente da identidade (identidade para si, identidade para os outros), cujo “trabalho para formação de si mesmo (pensando, sensibilizando-se, imaginando, emocionando-se, apreciando, amando)” permite estabelecer a medida das transformações sociais e culturais nas vidas singulares e entretê-las à evolução dos contextos profissional e social, pluralizando-se. A formação, portanto, coloca-se como busca vital, saber-viver, busca de si mesmo e do nós, da felicidade, do sentido e conhecimento.

Nesse sentido, as subjetividades singular e plural devem ser constituídas como uma das prioridades da formação em geral, quiçá da que estamos considerando como autoformação docente, uma vez que nos permite a construção de aprendizagens que nos mobilizam a ter consciência de nós mesmos em convivência com outro, reconhecendo as sensações, afetividades e ações, a partir do “paradigma de um conhecimento experiencial que valoriza a reflexividade produzida a partir de vivências singulares”, conforme acrescenta Josso (2006, p.7).

Josso (2007) ainda aponta que, no âmbito das aprendizagens na e pela alteridade, é dado lugar: **(a)** às experiências refletidas e conscientizadas, integrando assim as dimensões de nosso ser no mundo; os nossos registros de expressões; as competências genéricas transversais como aprendizagens existenciais; **(b)** a reunião de processos e procedimentos em todos os domínios da vida prática, numa dada cultura e num dado momento histórico, como aprendizagens instrumentais; **(c)** as aquisições de comportamentos, de estratégias de trocas e de comunicação com o

outro, do saber-ser em relação consigo, com o outro e com o mundo como aprendizagens relacionais; **(d)** a construção do saber-pensar nos referenciais explicativos e compreensivos como aprendizagens reflexivas. A partir dessas aprendizagens, fizemos o empreendimento teórico-empírico para a apreensão da alteridade como referente matricial da autoformação docente, disposta na seção 6, item 1.

Também no âmbito das nossas reflexões sobre a alteridade e autoformação, encontramos convergência com Larrosa (2011, p. 6) ao aproximar as concepções de “experiência” e “alteridade” em contexto educativo, referindo-se à alteridade como princípio, ao significar que, na experiência “isso que me passa tem que ser outra coisa que eu. Não outro eu, ou outro como eu, mas outra coisa que eu. Quer dizer, algo outro, algo completamente outro, radicalmente outro”, em que revestimos como uma radicalidade do eu, de ser outro.

Freire (1996, p. 41) também fortalece a nossa compreensão sobre alteridade a partir do que ele chama de “outredade” em movimento de implicação política, nos chamando a atenção para nos assumirmos como seres pensantes, comunicantes, transformadores, criadores, realizadores de sonhos e amorosos, pela relação sujeito-objeto, em que a assunção de nós mesmos inclui necessariamente o(s) outro(s). A “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade do “meu eu”.

A experiência da alteridade nos coloca, portanto, em deslocamento para assumir a diferença, o lugar de fala do outro, sem se perder, ainda que ocorra uma desequilíbrio sobre o “eu” em encontro com o “outro”, permitindo-nos o estranhamento de si, reconhecendo na diferença a identidade, que aqui apropriamos como evolutiva.

A reflexividade **(2)** que imediatamente está acompanhada do termo crítica, também matizada por nós como referente matricial da autoformação docente ligada à dimensão epistemológica, compõe a identidade evolutiva no sentido das transações reflexivas e autorreflexivas (que anunciam a crítica e autocrítica) acerca de uma abordagem conjunta da formação teórico-científica, de uma práxis emancipatória, que se dá por meio da reflexão dialética de cunho crítico, implicada aos contextos e práticas socioculturais e institucionais, em aproximação a Libâneo (2005).

Com isso, busca-se a superação do senso comum, ou reflexividade de primeiro nível, definida por Sacristán (1999), também formulada por Freire (1996), como consciência/curiosidade ingênua, a fim de transitarmos para níveis maiores de reflexividade, em assunção a uma consciência/curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996), que orienta o conhecimento em afirmação de um pensamento esclarecido, por meio da aproximação da relação educativa entre sujeito-objeto, conforme apontam Nobrega-Therrien *et al.* (2015).

Desafia-nos, portanto, nos processos autoformativos, a apreensão do nível de reflexividade maior, proposta por Sacristán (1999, p.132), aquele em que “a consciência do conhecimento sobre a educação disponível é uma aquisição de mais flexibilidade que influenciará nossa atitude diante da prática”.

Dito isto, colocamos em evidência a procura por processos autoformativos que focam na consciência histórica e na política, evidenciada por Libâneo (2005) que nos aproxime de uma reflexão dialética de cunho crítico cujo pensamento e ação se volta para uma racionalidade pedagógica (TERRIEN, 2006).

Desse modo, em afirmação do nosso objeto de tese, que se funda no movimento progressista da Educação e da Educação Física sobre as elaborações subjetivas e culturais, buscamos possibilidades de intervenções pedagógicas a partir de autonomização docente e conscientização dos processos autoformativos, em que a reflexividade crítica é tomada como formação de si próprio e do outro, indo ao encontro do paradigma antropofomador, assim como resvala para uma epistemologia da práxis, cujas significações foram mote do nosso movimento teórico-empírico, apresentado na seção 6, item 2.

A dialogicidade **(3)** que fecha a apreensão dos nossos referentes matriciais da autoformação docente, situada na dimensão metodológica, nos convida à mobilização de uma práxis fundada na potência comunicativa do “nós” como sujeitos-autores/as de uma mudança educativa, que reclama por um agir pedagógico em construto democrático e de empoderamento de vozes, opondo-se às forças hegemônicas neoliberais que acentuam as solidões e os silenciamentos docentes.

Pensar em dialógica significa cartografar a amorosidade como dimensão pedagógica que reconhece o outro como legítimo em sua singularidade e diferença, constituindo-o como ser em si, implicando relações de alteridade e reflexividade, anunciadas anteriormente. Assim, concordamos com Freire (1977, p. 66), ao

fomentar que o “sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a coparticipação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um ‘penso’, mas um ‘pensamos, ou seja, uma realidade pensante em colaboração.

Além disso, apreendemos que o diálogo pedagógico prescinde de uma intencionalidade, um interesse anunciado, tanto o conteúdo ou objeto cognoscível em torno de que gira, quanto à exposição sobre ele’, em relação aos sujeitos aprendentes. Essa intencionalidade posta num processo autoformativo manifesta-se pelos elementos da ação dialógica: a colaboração, união, organização e síntese cultural definidas por Freire (2013).

A colaboração é entoada pelo reconhecimento da relação como representação constituinte e alavanca do ser-mais, evocando que o “tu plural”, significada pelo eu-tu é o que nos constitui, em consciência da historicidade humana, que problematiza e desvela o momento presente, o passado, e vislumbra o futuro, em atos de implicação colaborativa. Conforme alerta Freire (2013), o ser mais é a vontade dotada de potência que os/as sujeitos-autores/as educativos imprimem a partir de suas atitudes, fazendo emergir uma educação digna, amorosa e consciente, compreendendo a consciência como elaboração da autonomização em processo do “vir a ser”.

A união coloca-se na coexistência entre seres inteligíveis, afetivos, efetivos, em ato de apreensão de uma práxis libertadora, em afirmação do “estar sendo”, ser-com-o-outro, na potência do agir e transformar. Pode ser, também, sobre as dimensões humanas no âmbito das polarizações entre objetividade e subjetividade, entre teoria e prática.

A organização é a implicação de um agir coletivo em busca de unidade, revelada por atos de liderança orgânica revolucionária, em exercício de radicalização, coerência, ousadia, valentia de amar e crença nas massas, imediatamente relacionada com a prática de liberdade e para a libertação.

A síntese cultural reclama pela “autoridade” identitária, situando o lugar de si mesmo enquanto afirmação política, no sentido de reconhecer a condição humana de carregar saberes por si mesmos produzidos, de ter a autoria de sua própria trajetória, de sua própria vida, em participação de um projeto emancipatório, subscrevendo ações entre os/as sujeitos-autores/as, diluindo as contradições entre o saber da liderança e dos grupos populares, tomando a realidade social como objeto de análise crítica.

Dessa maneira, a dialogicidade posta em ação pelos seus elementos constituintes, cujo investimento teórico-empírico é apresentado na seção 6, item 3, provoca uma consciência política e crítica pautada nas dimensões ética e estética dos processos autoformativos, como caminho de significação humana, e, portanto, existencial, que também incide numa identidade evolutiva.

A partir do nosso investimento teórico-empírico, em disposição heurística, nesta tese, pudemos matizar os referentes matriciais da autoformação docente caracterizados nessa seção e aprofundados analiticamente na seção 6, para evidenciar que a compreensão de um fenômeno educativo que se afirma como processo autoformativo deve, substancialmente, estar implicado nas transações da alteridade, reflexividade e dialogicidade, de forma amalgamada e em movimento diretivo a uma racionalidade dialógico-reflexiva, ilustrada na Figura 12.

**Figura 12 - Referentes matriciais da autoformação docente engendrados a uma racionalidade dialógico-reflexiva**



Fonte: Elaborado pela autoria.

#### 4.3 Autoformação em educação física: assunção de uma práxis emancipatória

A busca de uma *práxis* emancipatória na e pela Educação Física tem sido um imperativo na e pela Educação Física, nos colocando diante de um sentir-pensar<sup>72</sup> (MORAES, TORRE, 2001) e agir pedagógico e cultural em construto

<sup>72</sup> Conforme nos diz Moraes, Sentipensar, termo criado pelo Prof. Saturnino de la Torre (2001), em

democrático e de empoderamento de vozes, opondo-se às forças hegemônicas neoliberais que acentuam as solidões e os silenciamentos docentes, em contexto de uma racionalidade predominantemente técnica.

Ao assumirmos uma práxis emancipatória em Educação Física, estamos afirmando a potência de uma racionalidade dialógico-reflexiva do “nós” como sujeitos-autores/as de uma transformação educativa, em contexto de alteridade, na e pela experiência autoformadora, expressa por Josso (2004, p. 141) como aquela “a ser elaborada para quem nela estiver empenhado possa participar de uma reflexão teórica sobre formação e os processos por meios dos quais ela se dá a conhecer”.

Conforme explicitamos na Introdução, a práxis é compreendida como a capacidade do ser humano de atuar e refletir (ação e reflexão), de modo a transformar a realidade, de forma partilhada, com vistas à emancipação pela autonomização docente. Em concordância com Freire (1979, 2003) e com Bossle (2019), acrescentamos que a práxis impregnada a uma educação libertadora/emancipatória coloca-se em mediação dialógica e reflexiva sobre a realidade e a vida dos professores, devendo estar atenta aos tempos de distopia e retrotopia, nos exigindo operar sobre resistências e resignações na vida, e na autoformação docente em Educação Física.

Em afirmações política e pedagógica, também concordamos com Taffarel (2018, p. 26), ao substanciar que a formação docente, em Educação Física, “deve se manter firme na defesa do direito de todos de acessar o conhecimento mais elaborado da cultura humana, para criticá-lo, entendê-lo, explicá-lo cientificamente e, pelo enfrentamento das contradições, construir a humanidade e não a barbárie”. Sobrerrelevante, nesses tempos de “chumbo”, de retrocessos no âmbito da política educacional brasileira imposta pela lógica do mercado econômico, em servidão aos ditames internacionais.

Essa lógica capitalista, exterodeterminada, que valoriza a exploração de conhecimentos que privilegiam a desumanização em curso, como, por exemplo, o “extremismo do egoísmo racional”, proveniente da doutrina liberal, pautada na defesa que a “desigualdade é desejável”, conforme nos alerta Bossle (2019, p. 27),

---

suas aulas de criatividade na Universidade de Barcelona (TORRE, 2001, p. 1), indica “o processo mediante o qual colocamos para trabalhar conjuntamente o pensamento e o sentimento [...], é a fusão de duas formas de interpretar a realidade, a partir da reflexão e do impacto emocional, até convergir num mesmo ato de conhecimento a ação de sentir e pensar”.

permeadas por práticas autoritárias que ganham força nas reformas educativas, reformas curriculares, como é o caso da Escola sem Partido e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018b). Além disso, impõem um regime autocrático, suprimindo a política, ou substituindo-a pelas tecnocracias, ao tranvestirem as decisões de cunho político de decisões pretensamente técnicas, de acordo com Bracht (2019).

Vislumbramos, assim, o necessário processo de reiteração das ideias pedagógicas sobre uma racionalidade dialógico-reflexiva na formação docente em Educação Física. Afirmar e matizar essa racionalidade como fundamento de uma práxis emancipatória, por sua vez instituinte, na formação docente, é estabelecer uma condição de leitura crítica do mundo e da realidade na/para a formação humana (FREIRE, 1996), a partir das relações de intersubjetividades que se interpelam nos processos autoformadores.

Nessa perspectiva, a racionalidade dialógico-reflexiva também situa uma posição epistemológica e não uma postura alheia do mundo (SHOR; FREIRE, 1996), pautada numa educação libertadora e dialógica (MARTINS, 2015) em distanciamento das posturas positivistas, em objetivação alienante, nos permitindo afirmar, com base em Freire (1977, p. 69), que a “educação é comunicação, é diálogo, na medida que não é a transferência do saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”.

Dito isto, aportamos o olhar para a autoformação docente em Educação Física implicada a uma práxis emancipatória, como ideação educativa transgressora, entendendo que os agires cultural e pedagógico “sintetiza e engloba o âmbito do trabalho e do não trabalho, entre o sujeito que ensina e o sujeito que ri, que joga e que vive” (MOLINA NETO, 1997, p. 35), ou seja, que apreende uma perspectiva existencial, de uma identidade evolutiva, conforme assinalamos anteriormente (subseção 4.2).

Para tanto, é importante produzir transações autormadoras na Educação Física capazes de subsidiar um (re)agir cultural em contextos opressores para uma legitimação de autonomização docente, a fim de consolidar um saber-fazer pela indissociabilidade da relação teoria e prática, que signifique as inteligibilidades<sup>73</sup>, em ideação de uma escola reflexiva (ALARCÃO, 2011), considerando também que a

---

<sup>73</sup> Sintetizadas no capítulo introdutório, página 22 e nota de rodapé 3.

elaboração e ressonância (auto)crítica do saber se coloca como forma de luta revolucionária (KUNZ, 1994; VENÂNCIO, 2014).

Desse modo, a práxis emancipatória, assumida por nós nesta tese, situada pelos referentes da autoformação docente (alteridade, reflexividade e dialogicidade), investe num trabalho autônomo, criativo e crítico, com vistas a uma consciência política e democrática, uma consciência transitiva crítica (FREIRE, 1967) em distanciamento da domesticização ou modelagem de corpos acrílicos.

Fundamentalmente, precisamos empreender esforços para essa transformação social pela emancipação dos/as sujeitos-autores/as, interpelada a uma visão crítica em face da relação educação/sociedade, uma vez que “as aprendizagens na sociedade emergente terão de desenvolver-se de uma forma mais ativa, responsável e experienciada ou experiencial, as quais façam apelo a atitudes mais autônomas, dialogantes e colaborativas” (TAVARES; ALARCÃO, 2001, p.104).

Torna-se necessário um processo de conscientização pela alteridade, reflexividade e dialogicidade, que possibilitem que os seres humanos não se deixem ser tratados como objetos, assumindo uma consciência de si próprios e de seus papéis histórico e social, apropriando-se da cultura docente em atos de resistência e reexistência, que estão impelidos sobre a compreensão e (re)ação aos dilemas emergentes da ação educativa, na relação entre o instituído (transações objetivas/macropolíticas, em disposição da verticalidade) e o instituinte (transações subjetivas/micropolíticas, em disposição – da horizontalidade), em contexto de uma epistemologia da práxis como empoderamento docente.

Ao refletirmos a autoformação docente implicada nas relações (in)tensas do “instituído” e “instituinte” vamos ao encontro a Tavares (2003) e Brzezinski (2007), ao anunciarem que essas expressões são aqui utilizadas para dar conotação aos momentos de instabilidade ou de conflito – instituinte – e às situações de estabilidade ou consensuadas/negociadas – instituído. Tavares (2003) expõe que a dimensão do instituído se coloca como algo estável, em realidade, de uma ordem estabelecida que, portanto, visa a conferir uma solidez ou o engessamento das normatividades oficiais e regras convencionais; e a dimensão instituinte é o espaçotempo do praticado (CERTEAU, 2008), do devir, alicerçado em um paradigma histórico-crítico, comunicacional, cujas implicações são mutáveis, conforme resultam das ações dos sujeitos-autores, em função dos contextos sociopolítico, econômico, cultural, pedagógico e dos acontecimentos cotidianos.

Necessitamos, portanto, de uma conformação de atos de resistência e reexistência docente, conforme apontam Macedo (2007) e Paim (2014), cujos olhares são pautados para um processo em que o/s sujeito/s luta/am pela não subordinação, com vistas à constituição de novas formas de existência, em face de dada situação ou contexto vivido. Expomos, necessariamente, uma maneira de não silenciar a toda e qualquer forma de dominação e, ao mesmo tempo, abrimos para uma existência até então ignorada, ou desconsiderada por aqueles/as que, de alguma maneira, se encontra/m numa posição hierarquicamente superior em termos de poder ou hegemonia dominante.

Há um propósito político, mas também ontológico, no ato de re-existir. Nele, encontra-se a alteridade do Ser, haja vista que, ao resistir para se fazer existir, o ser produz novas formas de se perceber, de inter-agir, de se colocar perante o outro, o mundo; retomando processos, caminhos, refazendo estruturas e renovando atitudes. Além da alteridade, reconhecemos a reflexividade e dialogicidade nesse modo de reexistência e resistência, circunscritas nas dimensões epistemológica e metodológica.

Alicerçamos, portanto, um esperançar de uma práxis emancipatória na formação docente em Educação Física guiada por processos autoformativos e seus referentes matriciais, a fim de alcançarmos uma leitura crítica do mundo pela justiça social, democracia e humanização, em recursividade da existência e identidade evolutiva pela racionalidade dialógico-reflexiva, movimento em que investimos nesta tese.

Ademais, salientamos a perspectiva da racionalidade dialógico-reflexiva numa tríplice interação, em aproximação a Alarcão (2011, p. 49), “um diálogo consigo próprio, um diálogo com os outros incluindo os que antes de nós construíram conhecimentos que são referência e o diálogo com a própria situação, produzindo as alteridades questionantes, que se movem nas relações de intersubjetividade, a fim de alcançarmos práxis social e cultural em transformação e emancipação humana.

## 5 AS DISPOSIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DE UMA EPISTEMOLOGIA ACONTECIMENTAL: “NASCERÁ UMA FLOR AMARELA, COMO UM GIRASSOL”

No coração de quem faz a guerra  
 Nascerá uma flor amarela  
 Como um Girassol  
 Como um Girassol  
 Como um Girassol amarelo,  
 Amarelo <sup>74</sup>

(Cidade Negra.).

Ao tomarmos em referência heurística os sentidos da dialógica e dialética como abertura compreensiva-reflexiva do nosso objeto de investigação, implicado numa epistemologia acontecimental, acabamos por situá-lo em disposições teórico-metodológicas de uma pesquisa educacional, enredada nos aconteceres etnoformativos sobre a práxis educativa da docência em Educação Física, historicizados pelo tempo de um coração que faz guerra, para um florescer de um Girassol amarelo.

Uma guerra com a utilização de artefatos/dispositivos pedagógicos que nos ajudou a compreender vitalmente o agir humano na e pela docência, povoado pela relação universidade-escola na experiência formadora no Pibid, afirmando que “compreender, no mundo da vida, não é ato que se dá apenas pela via da razão, mas é também pela via do sentir, do coração: com-plexus” (MACEDO; AZEVEDO, 2014, p. 41).

Conforme Morin e Moigne (2000, p. 28), torna-se emergente resgatar a dimensão subjetiva do trabalho científico, em religação da ciência com a consciência, trazendo a afirmação de “nossas vidas e nossas reflexões como o indivíduo, a subjetividade, o homem, a sociedade, a vida [...]”. É a busca de trazer o homem para as ciências humanas.

Dito de outro modo, a intenção era desvencilhar-nos das amarras do conhecimento monológico, evidenciando a multirreferencialidade de olhares no entretecimento de um fenômeno educativo, em sua complexidade intercítica; em descontinuidade do conhecimento objetivo como única possibilidade analítica, a fim de sedimentar uma racionalidade crítica matizada na relação entre realidade material e a perspectiva humana pela itinerância do vivido.

---

<sup>74</sup> Música disponível no álbum Acústico MTV (2002), Cidade Negra.

A itinerância formadora no Pibid é tomada como acontecimento, nesse objeto de tese, reconhecendo-o em processo de fluidez, itinação, de múltiplos olhares, em que se estabelecem implicações de autoformação, cujo desejo de compreensão por nós, parte de uma etnopesquisa-formação.

Dito isso, organizamos, nessa disposição teórico-metodológica, a sequência de seções de florescimento: *O entretimento da experiência formadora em contexto de uma etnopesquisa-formação, demarcando o paradigma e abordagem de pesquisa; Os sujeitos-autores e o contexto empírico da experiência investigativa; Os etnométodos como dispositivos pedagógicos da coleta e análise de dados em implicação hermenêutica crítica.*

### **5.1 O entretimento da experiência formadora em contexto de uma etnopesquisa-formação**

Pensamos, pois, numa pesquisa que não estivesse fundada na tradição histórica da racionalidade técnica nas relações epistêmicas da Educação Física, mas, sim, num ethos e numa ética interrelacional de experiências culturais e sociais, em processos intercríticos, na apreensão do fenômeno da autoformação docente em Educação Física, com âncora no entendimento de Macedo (2016).

Corroborando com Ardoino (1995), evidenciamos que os fenômenos educativos devem ser susceptíveis de transparência, por assim dizer, algo que transvê as relações totalmente descritas e definidas de um olhar abarcado e inspecionado segundo o sentido corrente, mas aquele que pode ser (re)constituído (decomposto) efetivamente, fisicamente, de um espírito conhecedor, curioso, questionador.

Significa dizer que nossa investigação sustentou o olhar para a cultura docente por meio da experiência de supervisão do Pibid, cuja natureza desse olhar esteve implicada na ação desejosa de ler o implícito, daquilo que não está aparente, como um jogo de sombras e luzes, em recursividade híbrida, que revela e esconde o que o olhar quer ver. Com base no objeto visto, quer ver o que não pode ser visto imediatamente.

Interessou-nos, portanto, dar atenção às inteligibilidades do sensível nas itinerâncias do vivido, encarnadas na dimensão da imprevisibilidade e imbuídas de ideias que se apresentam pela “irreduzibilidade, errância, opções, escolhas,

desejo, aptidões, retomadas, ambivalências, dúvidas e afirmações culturais” (MACEDO, 2016, p. 53), postas em demarcações éticas, políticas e estéticas, sobre aquilo que nos move, e inquieta, em (in)tenso engajamento ao fenômeno investigado, dada a sua complexidade.

Por essa razão, significamos uma itinerância aprendente sobre os caminhos da multirreferencialidade, entendida como uma perspectiva que propõe, em realidades diacrônica e sincrônica, estabelecer um novo “olhar” sobre o “humano”, mais plural, a partir da conjugação de várias correntes teóricas, o que se desdobra em nova perspectiva epistemológica na construção do conhecimento sobre os fenômenos sociais, principalmente os educativos.

Essa decisão epistemológica conferiu a materialidade do rigor “outro” sobre a afirmação de um *ethos* de qualidade que se alcança por certo rigor fecundo, epistemológico, social e politicamente referenciado, porque constituído na intercompreensão, porque lida com saberes “não exatos”, cujas evidências se colocam em direção a uma postura multirreferencial.

Nessa perspectiva de multirreferencialidade, vinculamos a produção de sentidos a uma postura dialética de articulação teórica dos diversos campos do conhecimento, em análise histórico-dialética da disciplinaridade, assumindo que o conhecimento se edifica na relação entre sujeito e objeto – de modo intersubjetivo, aludindo uma hibridação de se ter um objeto que é ao mesmo tempo sujeito (ARDOINO, 1998).

Assim, optamos por uma etnopesquisa-formação (MACEDO, 2018, p. 209), uma vez circundada por um objeto de formação, implicada aos processos heurísticos-formativos, em que a “formação é apropriada como experiência irreduzível de sujeitos aprendentes que, por meio de com-versações, torna-se um fenômeno relacional e, portanto, pedagogicamente trabalhável” . Tomamos o Pibid como contexto da formação, e os/as professores-supervisores/as como sujeitos-autores/as aprendentes.

É, portanto, uma pesquisa que, concomitantemente à formação, faz com que uma e outra se beneficiem dos seus processos aprendentes e heurísticos, ou seja, a formação realizando-se pela criação de saberes e a criação de saberes se nutrindo da poiesis formativa, a partir de um viés etnoconstitutivo (MACEDO, 2018), não se distraindo da acurácia e eficácia ancoradas na qualidade com que suas formas de criação de saberes lidam com a intercompreensão da formação, em

engajamento crítico para alteração/transformação da realidade educativa, situada em nossa tese na experiência de supervisão do Pibid Educação Física, no IFCE *campus* Canindé.

Envolvemos, também, para aproximação e compreensão conceitual, o que Josso (2004, p. 141) reconhece como pesquisa-formação, elucidando que “cada etapa da pesquisa é uma experiência a ser elaborada para quem nela estiver empenhado possa participar de uma reflexão teórica sobre formação e os processos por meios dos quais ela se dá a conhecer”, o que nos aproxima da formação do ponto de vista do sujeito aprendente, ou seja, como metodologia onde a pessoa é, simultaneamente, objeto e sujeito da formação.

O caminho da pesquisa-formação e das histórias de vida sugere uma abordagem que procura a epistemologia da partilha, da implicação colaborativa, construção dialética em que os/as sujeitos-autores/as colocam-se como “aprendentes” na e pela pesquisa.

Sobre isso, Josso (2007) acrescenta que a “pesquisa-formação”, constituída como atividade de pesquisa, contribui, necessariamente, para a formação dos/as sujeitos-autores/as no plano das aprendizagens reflexivas e interpretativas, situando a sua itinerância de vida como um momento de questionamento retroativo e prospectivo sobre seu(s) projeto(s) de vida e sua(s) demanda(s) de formação atual, reiterando essa experiência como elemento potencial e primordial da investigação, na construção de significados e sentidos; formar e (trans)formar-se durante a ação docente, numa prática intersubjetiva, em disposição da alteridade.

Nessa perspectiva, Bragança (2012a) evidencia que as abordagens de pesquisa-formação não reconhecem a narrativa como um ato mecânico ou meramente descritivo, mas numa relação dialética sobre as temporalidades na formação, a recriação do passado e a construção do futuro, por meio de um voltar à origem, de um inventário das experiências fundadoras. Assim, a reflexividade é uma ação fundamental para as histórias de vida no campo da formação, a partir de um olhar sobre as interioridades, em movimento de revisitação da vida em suas múltiplas relações, tanto para a análise dos percursos pessoais como profissionais.

Para tanto, circunscrevemos o nosso objeto dentro de uma pesquisa com viés etnográfico, que propõe o investimento em outras disposições pesquisantes no

contexto da investigação qualitativa em Educação Física como estratégia em estudos sobre a ação pedagógica e o processo de autoformação docente.

Assim, definimos este estudo dentro da abordagem qualitativa baseada na descoberta de novos conceitos e significados, novas relações, novas formas de perceber a realidade para compreender pelos/as sujeitos-autores/as o que eles estão pensando, fazendo, narrando, sentindo.

Empreendemos uma profunda maturação fenomenológica e disposição hermenêutica-crítica sobre a autoformação docente em Educação Física em transações heurísticas, pela racionalidade dialógico-reflexiva na supervisão do Pibid, fenômeno investigativo em que estivemos implicados nesta tese, tomando a formação como objeto de observação, objeto pensado.

Aportamos à hermenêutica-crítica em fundamento “de uma pesquisa crítica que tenta relacionar os problemas cotidianos enfrentados pelos indivíduos com as questões públicas do poder, da justiça e da democracia” (KINCHELOE, McLAREN, 2006, p. 291), e que traz no seu cerne a desconfiança de qualquer modelo de interpretação que alegue revelar a verdade final, a essência de um texto, ou de qualquer forma de experiência, supondo que o significado da experiência humana nunca pode ser plenamente revelado, como realidade de totalidade. Portanto, depreendemos uma interpretação que anuncia a representação do fenômeno educativo em dada singularidade, entendida também como uma práxis social.

Assumimos, portanto, o paradigma crítico como apreensões ontológica e epistemológica, colocando-nos numa disposição atitudinal enquanto pesquisadores/as críticos/as que reconhece a pesquisa como leituras crítica, social e cultural. Corroboramos com Kincheloe e McLaren (2006), ao aludir que, nesse paradigma, o pensamento está imbuído nas relações de poder estabelecidas social e historicamente, cujos fatos não podem ser isolados do domínio de valores de inscrição ideológica; a linguagem assume centralidade no âmbito da subjetividade, e a relação entre significantes e significados nunca se coloca de modo estável, ou fixo, estando matizadas pelas relações capitalistas reconhecendo socialmente que certos grupos são privilegiados em relação a outros. Contudo, por mais que esses privilégios e idiosincrasias possam variar enormemente, a relação opressora que caracteriza as sociedades contemporâneas é reproduzida com mais propriedade de

força quando os subordinados/marginalizados aceitam a naturalização do seu *status* social, tomando-o como necessário ou inevitável.

Assim, sustentamos como movimento de resistência e prática libertadora na e pela pesquisa, esta que é imediatamente interessada no conhecimento social, subjetivo e intersubjetivo para a compreensão de um fenômeno educativo cuja construção ativa, e a concriação desse conhecimento é produzido pela consciência política da historicidade humana.

## 5.2 O contexto empírico e os/as sujeitos-autores/as da experiência formadora

No fluir das nossas itinerâncias pesquisantes, no âmbito da formação docente em Educação Física, em disposição do construto de uma etnopesquisa-crítica, postulamos o Pibid fomentado pelo Edital Capes 07/2018 (BRASIL, 2018)<sup>75</sup>, como campo empírico da nossa tese, situado sobre o subprojeto de Educação Física do IFCE *campus* Canindé (por ser o único a permanecer nessa área de conhecimento, conforme Nota<sup>76</sup> Informativa Proen/IFCE 1/2018), em decorrência do nosso engajamento na condição de coordenadora de área desse subprojeto, cuja imersão inédita nessa experiência, em movimento de coautoria desde o início da sua maturação institucional, enquanto nova proposta (em março de 2018), nos moveu à implicação de sujeito-autora-pesquisadora, nesse cenário de investigação.

Evidenciamos que o programa foi fomentado pelo Edital Capes 07/2018, compondo o subprojeto de Educação Física do IFCE *campus* Canindé pela permanência única enquanto área de conhecimento.

Reconhecemos a fecundidade do Pibid como experiência de formação de professores em contexto brasileiro, e sobremaneira no Ceará, conforme apontamento de estudos (FARIAS; JARDILINO; SILVESTRE; ARAÚJO, 2018)<sup>77</sup>.

---

<sup>75</sup> Disponível em <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-7-2018-PIBID.pdf>

<sup>76</sup> Disponível em: [https://gestaoproen.ifce.edu.br/attachments/download/7748/SEI\\_23255.005180\\_2018\\_67.pdf](https://gestaoproen.ifce.edu.br/attachments/download/7748/SEI_23255.005180_2018_67.pdf)

<sup>77</sup> Na obra Pesquisa em rede: Diálogos de formação em contextos coletivos de conhecimento, os/as autores/as Farias, Jardimino, Silvestre e Araújo (2018) evidenciam contribuições do Pibid para professores da Educação Básica, ativos ou egressos do Programa, a partir de uma consistente itinerância pesquisante no Observatório da Educação (Obeduc/Capes), iniciativa essa permitida a partir do Edital Capes 049/2014, cuja última experiência – Projeto Obeduc 20.667 - foi acentuada pela participação de três entes federados: Ceará, Minas Gerais e São Paulo, constituindo uma pesquisa em rede.

Além disso, reconhecemos o lugar institucional em que se situam as relações históricas na experiência do IFCE, programa cuja implantação se deu em 2009. Na área de Educação Física, o subprojeto do Pibid foi implantado em 2012, no IFCE.

A imersão nessa nova experiência como coordenadora de área de Educação Física desse subprojeto (caracterizado no Apêndice A), em pertencimentos social e cultural (*ethos*), nos possibilitou o investimento sobre uma etnopesquisa-formação, visto que nossas inquietações se dirigiram ao ensejo de florescer a autoformação docente em Educação Física na e pela relação universidade/escola no Pibid, a fim de que as retroações formativas pudessem desabrochar na ideação de uma escola reflexiva.

Revisitamos, portanto, nossa intencionalidade/alteridade questionante a partir da nossa questão central: **A autoformação docente engendrada pela racionalidade dialógico-reflexiva na experiência de supervisão no Pibid constitui aporte para a práxis pedagógica emancipatória na Educação Física?**

Aportamos, desse modo, um olhar mais singularizado aos/às sujeitos-autores/as que estiveram em construto formativo com os discentes (bolsistas de iniciação à docência), nos acontecimentos da relação universidade-escola pelo Pibid, apresentados como professores/as-supervisores/as.

Compreendemos a atuação dos/as professores/as-supervisores/as do Pibid nas interações educativas e no envolvimento sobre o retroagir reflexivo entre escola e universidade, diante de uma intervenção objetiva e intersubjetiva, portanto, sensível. Desse modo, elucidamos o processo de supervisão pedagógica no Pibid como um ato formativo, engajado por um/a professor/a da escola básica para ajudar a itinerância aprendente do/a aluno/a (bolsistas de iniciação à docência), em diálogo com o/a coordenador/a de área, numa dimensão de cuidado ético-político.

Se o ato de cuidar é, acima de tudo, um gesto ético-político, aí está imbricado também um gesto sensível, que envolve o ato de aprender (MACEDO, 2011). Portanto, nosso objeto moveu-se em formatividade colaborativa no processo de ensinagem no Pibid, também em significação de aprendizagens de si próprio com o/s outro/s e com o meio, pela reflexividade, dialogicidade e alteridade que nela se dá a conhecer, como envolvimento autoformativo.

Assim, a relação de aprendizagem pela autoformação docente acontece pela entrada num processo de transformação com o/a outro/a, em direta implicação

e afetação relacional, envolvendo experiências estéticas e conhecimento de si, tomando a própria vida como algo a ser (re)inventado.

Necessariamente, pontuamos que a autoformação docente da qual nos ocupamos aqui remete, predominantemente, à práxis pedagógica envolta da experiência de supervisão no Pibid. Nesse sentido, apresentamos as atribuições dos/as professores/as-supervisores/as previstas no Edital Pibid/Capes/IFCE<sup>78</sup> 20/2018 que dispõe do Processo Seletivo de Supervisor para o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência do IFCE, evidenciando aquelas que demos mais atenção analítica (em negrito) no âmbito dessa práxis pedagógica:

São atribuições do supervisor:

- a) Elaborar, desenvolver e acompanhar, em parceria com os docentes das redes de ensino e com o coordenador de área, as atividades dos discentes;
- b) Controlar a frequência dos discentes, repassando essas informações ao coordenador de área;
- c) Informar, ao coordenador de área, eventuais mudanças nas condições que lhe garantiram participação no Programa;
- d) Participar de seminários de formação de professores da Educação Básica promovidos pelo IFCE;
- e) Informar à comunidade escolar quais são as atividades do projeto;
- f) Compartilhar com a direção da escola e seus pares as boas práticas do projeto;
- g) Enviar ao coordenador de área quaisquer relatórios e documentos de acompanhamento das atividades dos/as discentes sob sua supervisão, sempre que solicitado;
- h) Participar das atividades de acompanhamento e avaliação definidas pela Capes e pelo IFCE. (IFCE, 2018; PIBID/CAPES/IFCE 20/2018, s/p).

Conferimos, portanto, a experiência da formação do/a professor/a-supervisor/a em realidade de sua práxis, cultivada na etnopesquisa-formação,

---

<sup>78</sup> Disponível em: <https://ifce.edu.br/aceso-rapido/concursos-publicos/editais/ensino/pibid/2018-1/caninde/edital-no-020-2018-selecao-de-supervisores-pibid-licenciatura-em-educacao-fisica-ifce-campus-caninde.pdf/view>

tomando o conhecimento numa relação dialetizada por um processo coletivo de (re)construção interna entre os/a sujeitos-atores/as, estabelecido a partir de uma racionalidade dialógico-reflexiva. Nesta relação dialetizada, o devir compreensivo da alteridade, pela constituição de um sujeito que, sendo um eu para-si, condição de formação da identidade subjetiva, é também um eu para-o-outro.

Desse modo, afirmamos a dimensão do “Ser” de subjetividade, em condição de sujeitos-autores/as, em que se refletem a compreensão das nossas vinculações afetivas, institucionais, políticas, profissionais, éticas, cujo movimento de entrada nas experiências formativas afirma o sujeito em formação, o sujeito no mundo.

Como apreensão dos/as sujeitos-autores/as para essa itinerância de etnopesquisa-formação, definimos como critérios de inclusão:

- a) Ser professor/a-supervisor/a do subprojeto de Licenciatura em Educação Física do IFCE *campus* Canindé, conforme aprovação no edital, cujas disposições preveem a formação específica na área de Educação Física, e a atuação profissional na Educação Básica no mínimo de 24 meses;
- b) Estar atuando ativamente como professor/a-supervisor/a no Pibid, vinculado ao subprojeto de Educação Física, em acompanhamento dos bolsistas de iniciação à docência nos núcleos desse subprojeto, em permanência mínima de atuação por 12 meses, considerando que o projeto tem a duração de 18 meses;
- c) Ter disponibilidade para participar dos “espaçostempos” de implicação dialogal (presenciais), matizados por essa etnopesquisa-formação, conforme itinerância formativa proposta, afirmada pelo Termo de Anuência da Coordenação Institucional do Pibid (Apêndice C) e pela assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice D) como conformações éticas em aproximação à Resolução CNS 510/2016.

Nos Quadros 16 e 17 apresentamos os/as professores/as-supervisores/as do Pibid desta pesquisa, a partir de sínteses do perfil biográfico: síntese I (Quadro 16) e síntese II (Quadro 17), considerando as temporalidades na vida e formação.

No Quadro 16, damos ênfase ‘à atuação em programas e/ou atividades no âmbito da formação de professores, identificados pelo nome de girassóis, em conformação simbólica com as metáforas apresentadas ao longo desta tese, em que postulamos a ideia de “florescimento epistêmico”.

**Quadro 16 - Síntese do perfil biográfico I dos/as professores-supervisores/as**

Sujeito-Autor/a	Idade	Sexo	Naturalidade	Titulação	Tipo de Instituição/ Graduação	Tempo de Magistério na Educação Básica	Tipo de Vínculo
<b>Girassol 1</b>	25	Feminino	Fortaleza	Especialização em Psicomotricidade/2017	IFCE/ pública/ 2015	2 anos	Substituta
<b>Girassol 2</b>	39	Feminino	Canindé	Especialização em saúde do idoso/2013	UVA/ privada/ 2008	8 anos	Efetiva
<b>Girassol 3</b>	34	Masculino	Fortaleza	Especialização em Educação Física escolar/2010	UVA/ privada/ 2008	7 anos	Efetivo

Fonte: Elaborado pela autoria.

**Quadro 17 - Síntese do perfil biográfico II dos/as professores-supervisores/as na atuação em programas e/ou atividades no âmbito da formação de professores**

Sujeito-autor/a	Participação anterior no Pibid	Nível de Ensino de atuação no Pibid	Esfera educacional de atuação no Pibid	Número de bolsistas de acompanhamento no Pibid	Outras experiências de formação docente
<b>Girassol 1</b>	Bolsista de iniciação à docência	Ensino médio	Estadual	10	Atuação como professora supervisora de estágio supervisionado
<b>Girassol 2</b>	Não	Ensino fundamental I	Municipal	10	Atuação como professora supervisora de estágio supervisionado
<b>Girassol 3</b>	Não	Ensino fundamental II	Municipal	10	Atuação como professor supervisor de estágio supervisionado

Fonte: Elaborado pela autoria.

Nas sínteses do perfil biográfico verificamos a média de idade de 36,5 anos, prevalência do sexo feminino (2) e naturalidade em Fortaleza (2); todos(as) com moradia fixa na cidade de Canindé-CE, cenário da formação inicial e atuação profissional como professores/as de Educação Física na Educação Básica. Apenas uma professora-supervisora teve sua formação numa IES pública, o IFCE *campus* Canindé (lócus da nossa pesquisa por meio de subprojeto do Pibid).

Conforme o ano de conclusão dos(as) professores(as)-supervisores(as), identificamos que anterior ao ano 2010, não existia oferta de ensino superior público nessa cidade, realidade possível com o processo de expansão/interiorização do IFCE. Portanto, os outros dois professores(as)supervisores(as) cursaram em Instituição de Ensino Superior (IES) privada. Todos/as possuem uma pós-graduação *lato sensu* (especialização), e a média do tempo de magistério é de 5,6 anos. Percebemos que Girassol 1 está na condição de professora iniciante, fase de germinação/fase de sobrevivência/descoberta (1 a 3 anos) proposta por Huberman (2013).

No que tange à experiência de atuação docente no Pibid, apenas Girassol 1 participou como bolsista de iniciação à docência (2014-2015) no programa vinculado ao IFCE, durante sua trajetória de graduação, e que se (re)forma pela experiência de supervisão (2018-2020). Ao mesmo tempo, todos/as já participaram da formação de licenciandos/as como professores/as supervisores/as no Estágio Supervisionado. Identificamos a prevalência de atuação no âmbito da esfera municipal e de vinculação efetiva (concurso público). A representatividade plural dos níveis de ensino: Ensino Fundamental (anos iniciais) e Ensino Fundamental II (anos finais) é pautada na intervenção pedagógica no Pibid, definida como intencionalidade do subprojeto ora investigado.

O acompanhamento inicial dos bolsistas de iniciação à docência para cada professor/a-supervisor/a fez o quantitativo de dez. Ao final do programa, esse número foi reduzido, ficando uma média de sete. Entre os processos de desligamento do projeto (23,33%), em sua maioria, por interesse próprio, vislumbramos situações de vulnerabilidades psicossociais (econômicas, psicológicas).

### **5.3 Os etnométodos e os dispositivos analíticos da autoformação docente em implicação hermenêutica crítica**

A apreensão da experiência de supervisão no Pibid sobre a autoformação docente em Educação Física nos levou a estar interpelados a uma amálgama de disposições e (re)ações aprendentes relativas ao objeto investigado, emergidas em contexto de imprevisibilidades, conflitos, transgressões, seduções, silenciamentos, sensibilidades, inteligibilidades, que se dão a conhecer em movimento dialético, de modo singularizante, dada a complexidade desse fenômeno educativo, circunscrita também nas relações macro e micropolítica da relação universidade-escola entre instituído e instituinte, movendo-nos, em concordância com Macedo (2016), a dar atenção às perspectivas que nos põem a entrar em conflitos, transgressões, seduções, negações, que atravessam solidões e também competições, que produzem diálogo ou silêncio, em uma constante multiplicidade de sentidos e sem-sentidos.

Não houve, portanto, uma realidade metodológica linear, objetiva, com métodos standardizados, mas o investimento de responsabilidades técnica, ética, estética, em condição de autorreflexão crítica e (re)colocações de escolhas, sem perder de vista o rigor científico, a acurácia e o trato analítico dos dados para a compreensão do fenômeno investigado, em que tomamos a análise qualitativa, ao empregar um conjunto de “técnicas de investigação centradas em procedimentos hermenêuticos que tratam de descrever e interpretar as representações e os significados que um grupo social dá a sua experiência cotidiana” (MOLINA NETO, 1999, p. 12).

Em decorrência dessa complexidade, buscamos uma atenção refinada, a pertinência do detalhe, a descrição densa, a singularidade do fenômeno a ser compreendido, o que nos aproximou da utilização dos etnométodos apresentados como maneiras interativamente constituídas de interpretar, compreender e resolver as coisas da vida da formação [o mundo] para todos os fins práticos, descritibilidades, sistematicidades e analisibilidades constituídas na vida do dia a dia, trazendo consigo aprendizagens, na e pela práxis (MACEDO, 2011; 2018).

Considerando as nossas disposições reflexivas em enredamento teórico-empírico: Como o conceito de autoformação docente se constitui e permanece no campo educativo? Como se desdobra nas dimensões ontológicas, epistemológicas e

metodológicas? É possível traduzir os referentes matriciais da autoformação docente? Como se constitui a autoformação docente na experiência de supervisão no Pibid a partir de uma etnopesquisa-formação (transações heurísticas)? Como os referentes matriciais da autoformação docente (alteridade, reflexividade e dialogicidade) engendram-se na experiência de supervisão do Pibid em reiteração de uma racionalidade dialógica-reflexiva? E, por fim, a autoformação docente engendrada pela racionalidade dialógico-reflexiva na experiência de supervisão no Pibid constitui aporte para uma práxis pedagógica emancipatória na Educação Física?, estabelecemos uma relação de apropriação analítica, para compreender o movimento teórico-empírico dos referentes da autoformação docente engendrados a uma racionalidade dialógica-reflexiva na experiência de supervisão do Pibid no subprojeto de Educação Física do IFCE *campus* Canindé.

Implicados a essas problematizações, a disposição de etnométodos foi organizada (com enfoque em suas características/traduições de descritibilidade, sistematicidade e analisabilidade), em convergência relativa aos nossos objetivos (Quadro 18), numa conformação dialética.

### Quadro 18 - Etnométodos e convergência em relação aos objetivos

(continua)

OBJETIVOS			
Objetivos Específicos	Descritibilidade Categorias Teóricas	Sistematicidade (Fundamentos Sistêmicos de Análise)	Analisabilidade (Dispositivos de Análise em Implicação Hermenêutica Crítica)
1- Constituir uma leitura histórica-crítica do conceito de autoformação docente apontando as suas dimensões ontológicas, epistemológicas e metodológicas; e traduzir/distinguir seus referentes matriciais	AUTOFORMAÇÃO DOCENTE Gaston Pineau	DIMENSÕES  Ontológica Epistemológica Metodológica	Estudo teórico  Observação implicada/ Diário de Itinerância Grupos Reflexivos Entrevista-Narrativa
2- Analisar a autoformação docente em transações heurísticas engendrada pela racionalidade dialógico-reflexiva na experiência de	ALTERIDADE Christine Josso; Larrosa Bondia; e Paulo Freire	APRENDIZAGENS Aprendizagens Existenciais Aprendizagens Didáticas//Instrumentais Aprendizagens Relacionais	

<p>supervisão do Pibid, considerando o movimento dos referenciais matriciais</p> <p>3- Analisar a autoformação docente pela racionalidade dialógica-reflexiva como aporte para assunção de uma práxis pedagógica emancipatória na Educação Física.</p>	<p>Sacristán; José Carlos Libâneo; Paulo Freire; Jacques Therrien; Silvia Maria Nóbrega-Therrien; e Fabiano Bossle</p>	<p>PRINCÍPIOS DIALÓGICOS Colaboração; União; Organização; Síntese cultural</p>	
<p>DIALOGICIDADE Paulo Freire</p>			

Fonte: Elaborado pela autoria.

Evocamos a tradução de descritibilidade sobre a categoria primária - autoformação docente - que funda o nosso objeto de tese, a fim de promover sua apreensão teórica-conceitual.

Após a descritibilidade acerca da nossa categoria primária – autoformação -, seguimos o processo de sistematicidade, reconhecendo o movimento dialógico das categorias secundárias – alteridade, reflexividade e dialogicidade (referentes matriciais) – numa perspectiva sistêmica, buscando compreender: 1- A alteridade em conformação com as aprendizagens existenciais, didáticas/instrumentais; 2- A reflexividade em direção à formação de si próprio e epistemologia da práxis; 3- A dialogicidade em implicação dos princípios: colaboração, organização, união e síntese cultural.

Esse movimento de dialetização em torno das categorias primária e secundárias, conduziu ao nosso primeiro objetivo específico: Constituir uma leitura histórica-crítica do conceito de autoformação docente apontando as suas dimensões ontológicas, epistemológicas e metodológicas; e traduzir/distinguir seus referentes matriciais, em que laboramos por meio de um empreendimento teórico-analítico (estudos teóricos).

Em seguida, procedemos à analisibilidade, que nos colocou em movimento empírico, ou seja, perceber as transações dessas categorias (referentes matriciais) na experiência de supervisão do Pibid, definindo nosso segundo objetivo, que buscou analisar a autoformação docente em transações heurísticas engendrada pela racionalidade dialógico-reflexiva na experiência de supervisão do Pibid. Nosso terceiro objetivo foi analisar a autoformação docente pela racionalidade dialógico-reflexiva como aporte para assunção de uma práxis pedagógica emancipatória na

Educação Física e colocou-se como um construto reflexivo desse adensamento teórico-empírico.

Para tanto, em aproximação ao campo empírico, investimos nos etnométodos/dispositivos de análise em implicação hermenêutica crítica (Observação implicada/Diário de itinerância, Memoriais de formação, Círculos reflexivos, Entrevistas narrativas) (Quadro 19).

**Quadro 19 - Caracterização dos etnométodos/dispositivos de análise em implicação hermenêutica crítica no investimento empírico**

<b>Dispositivos de Análise</b>	<b>Período de Implicação</b>	<b>Sujeitos-Autores/as Envolvidos/as</b>
Observação implicada/ Diário de itinerância	Agosto de 2018 a fevereiro de 2020	Professora-pesquisadora
Memoriais de formação	Memorial I - fevereiro de 2019 Memorial II - agosto de 2019 Memorial III - dezembro de 2019	Professores/as-supervisores/as
Círculos dialógico-reflexivos	Círculo Dialógico-reflexivo I – fevereiro de 2019 Círculo Dialógico-reflexivo II - agosto de 2019 Círculo Dialógico-reflexivo III - dezembro de 2019	Professora-pesquisadora; Professores/as-supervisores/as Bolsistas de iniciação à docência
Entrevistas narrativas	Agosto e setembro de 2019	Professora-pesquisadora; Professores/as-supervisores/as

Fonte: Elaborado pela autoria.

O cultivo desses dispositivos do campo empírico (memoriais, círculos reflexivos e entrevistas), também esteve em consonância com as pautas autoformadoras desveladas ao longo dessa itinerância de etnopesquisa-formação, tangíveis em contexto de participação e interação colaborativa matizada por uma racionalidade dialógico-reflexiva, com os/assujeitos-autores/as na experiência de supervisão do Pibid, colocando-se como dispositivos pedagógicos e também de análise da autoformação docente dos/as professores/as-supervisores/as.

A utilização desses dispositivos se desenvolveu em convergência temporal com a duração do Programa Pibid (agosto de 2018 a fevereiro de 2020 - 18 meses), implicada às experiências formadoras produzidas no subprojeto de Educação Física do Pibid *campus* Canindé (Apêndice B), que também se relacionam com as atribuições dos/as professores-supervisores(as) (apresentada na subseção 5.2).

Os memoriais <sup>79</sup> de formação se colocaram como dispositivo pedagógico <sup>80</sup> e de análise da autoformação dos/as professores/as-supervisores/as, consistindo em narrativas/escritas de si próprios produzidas durante a itinerância vivida no Pibid. Corroborando com Conceição Passegi (2010), o memorial foi abordado como uma escrita acadêmica autobiográfica que empreende uma análise crítica e reflexiva sobre as formações intelectual e profissional, evidenciando o papel que os sujeitos, fatos e acontecimentos mencionados exerceram sobre si. Desse modo, os memoriais de formação dos/as professores/as-supervisores/as foram tomados como *corpus* desta pesquisa, compondo um total de três dos círculos dialógicos-reflexivos. Para composição desse *corpus* analítico, consideramos os memoriais de formação como artefato final dos círculos dialógico-reflexivos cuja apropriação corresponde ao tempo de síntese.

Os círculos dialógico-reflexivos também se colocaram como dispositivo pedagógico e de análise da autoformação dos/as professores/as-supervisores/as consistindo no processo relacional de aproximação singular-plural (JOSSO, 2010), por meio da socialização pela narrativa oral dos memoriais de formação, permitindo-nos uma reflexão biográfica coletiva sobre a experiência de supervisão no Pibid, em intercompreensão do vivido.

Estiveram diretamente imbricados nos “espaçotempos” dos memoriais de formação, reafirmando as pautas autoformadoras (Apêndice E) definidas inicialmente e orientando as futuras, em movimento deliberativo sobre as relações acontecimentais da experiência vivida. Tomamos como inspiração reflexiva os ateliês de projeto propostos por Delory-Momberger (2006); as dinâmicas grupais de trabalho com as experiências de vida em formação, de Christinne Josso (2004; 2010) e o círculo reflexivo biográfico desenvolvido por Ercília Olinda (2010), conforme representação na Figura 13.

---

<sup>79</sup> “Os memoriais, um gênero autobiográfico universitário, foi instituído na universidade brasileira nos anos 1930, como requisito para ingresso e ascensão na carreira no magistério superior. Nos anos 1990, no contexto das reformas nas políticas de formação docente, ele é retomado, em 1994, como prática de formação docente, dentro de uma perspectiva de reflexão sobre a prática, aproximando-se do que Pineau caracteriza como pesquisa-formação”. (DA CONCEIÇÃO PASSEGI E SOUZA, 2017, p.14).

<sup>80</sup> Com base em Larrosa (2002, p. 57), como “qualquer lugar no qual se constitui ou se transforma a experiência de si. Qualquer lugar no qual se aprendem ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo”.

**Figura 13 - Conformação dos círculos dialógico-reflexivos na perspectiva da autoformação docente**

**Círculos Dialógico- Reflexivos na perspectiva da autoformação docente**



Fonte: Elaborado pela autoria.

A caracterização dos memoriais de formação e dos círculos dialógico-reflexivos estão apresentados no Quadro 20.

**Quadro 20 - Caracterização dos memoriais de formação e círculos dialógico-reflexivos desenvolvidos na experiência de supervisão do Pibid, lócus dessa etnopesquisa-formação**

<b>Memoriais de Formação</b>	<b>Tempo de Experiência de Supervisão no Pibid</b>	<b>Pauta Autoformadora</b>	<b>Questão Geradora</b>	<b>Relação Acontecimental</b>
Memorial I	6 meses (fevereiro de 2019)	Experiência formadora no Pibid: Uma nova itinerância aprendente e as recordações-referências da vida, formação e profissão docente	Como me vejo formando professores/as de Educação Física e quais recordações-referências me ajudam a pensar a vida, formação e profissão docente?	Iniciação à experiência de supervisão do Pibid, o desvelamento do ser professor/a-supervisor/a
Círculo Dialógico-reflexivo I				
Memorial II	12 meses (agosto de 2019)	Experiência formadora no Pibid: aprendizagens docentes na e pela práxis de supervisão no Pibid.	Que aprendizagens docentes têm sido desenvolvidas na e pela práxis de supervisão no Pibid?	Territorialização nas escolas e consolidação das oficinas. Apreensão da práxis pedagógica na experiência de supervisão sobre a implicação universidade-escola
Círculo Dialógico-Reflexivo II				
Memorial III	16 meses (dezembro de 2020)	Experiência formadora no Pibid: As marcas do vivido e as (trans)formações para a vida, formação e profissão docente	Quais as (trans)formações para a vida, formação e profissão se colocam como marcas do vivido na experiência formadora no Pibid?	Finalização da experiência de supervisão do Pibid; processo avaliativo sobre o vivido; para compreender os sentidos e significados dessa experiência na vida, formação e profissão docente, e os caminhos futuros almejados a partir dela
Círculo Dialógico-reflexivo II				

Fonte: Elaborado pela autoria.

A entrevista narrativa (Quadro 21) teve como mote as evidências levantadas e sistematizadas por meio dos dispositivos anteriores, a fim de estabelecer conexões/arranjos complementares de explicitação para a intercompreensão acerca do objeto estudado.

**Quadro 21 - Caracterização das entrevistas narrativas**

<b>Caracterização das Entrevistas Narrativas</b>					
<b>Professores/as-supervisores/as</b>	<b>Data</b>	<b>Horário</b>	<b>Local</b>	<b>Tempo/Duração</b>	<b>Tamanho</b>
<b>Girassol 1</b>	19/8/2019	16:38	IFCE <i>campus</i> Canindé	57:46	41 Megas
	9/9/2019	18:32	IFCE <i>campus</i> Canindé	00:50:43	36 Megas
<b>Girassol 2</b>	10/9/2019	17:48	IFCE <i>campus</i> Canindé	1:15:20	53 Mega
<b>Girassol 3</b>	11/9/2019	9:49	IFCE <i>campus</i> Canindé	1:04:33	46 Megas

Fonte: Elaborado pela autoria.

A observação foi um ato desenvolvido pela professora-pesquisadora (coordenadora de área do Pibid) em toda a itinerância pesquisante em disposição metarreflexiva, conforme as experiências formadoras no Pibid, que atravessam os objetivos dessa investigação, cuja descrição e registro é feita no diário de itinerância (BARBIER, 2007), com o registro de blocos de notas do campo (Apêndice G). Para esse autor, o diário constitui um bloco de apontamentos sobre o sentir, pensar, meditar, poetizar, o que “retém de uma teoria, de uma conversa, o que constrói para dar sentido à vida” (BARBIER, 2007, p. 133).

Aproximamos o conceito de implicação, matizado por Macedo (2015) ao referir que estar implicado é considerar o dobrar-se para dentro da experiência, que deverá ser compreendida e movimentada em direção a outras dobras, de forma interrelacional, como um modo de se produzir objetivação intercriticizada.

Assim, encarnamos a relação de intersubjetividade sobre a experiência aprendente no Pibid, o que conferiu um investimento tecidual de uma etnopesquisa-formação, reconhecendo nela a radicalização de uma atitude colaborativa dos aprendentes na sua experiência culturalmente indexalizada.

Afirmamos que a organização analítica em investimento teórico-empírico sobre os referentes matriciais da autoformação exigiu de nós uma leitura profunda do *corpus* devido à complexa tarefa de descritibilidade, sistematicidade e analisibilidade, pela densidade de material produzido.

A análise do *corpus* analítico foi desenvolvida com a ajuda do *software* N.vivo versão 10 (detalhamento da utilização no Apêndice H), sobrerrelevo, para os memoriais de formação e entrevista narrativa.

Nessa perspectiva, a implicação intersubjetiva entre os/as sujeitos-autores/as desta etnopesquisa-formação dispôs do movimento de busca sobre o construto dialógico em realidade colaborativa, a fim de compreender a formação de professores/as-supervisores/as, pelo movimento hermenêutico, em contexto situado do Pibid, nos colocando defronte ao interpretativismo crítico como caminho de análise para pensar a autoformação docente.

Evocamos também que toda hermenêutica é, explícita ou implicitamente, uma compreensão de si mesmo, desvelada pela alteridade (RICOUER, 1978), cujo exercício analítico considerou essa dimensão fundante. Acrescentamos que, ao tratarmos da dimensão hermenêutica, considerando as narrativas, buscamos refletir os fatos temporais pessoais relativos à formação e experiência profissional em conjugação da arte existencial com a arte profissional.

Desse modo, tomamos como referência de análise os pressupostos epistemológicos do interpretativismo crítico proposto por Sarmiento (2003) e reafirmados por Souza Bragança (2012a), e dispomos, em síntese, seus fundamentos, articulados ao nosso objeto de tese (Quadro 22).

**Quadro 22 - Pressupostos epistemológicos do interpretativismo crítico** (continua)

<b>Pressupostos Epistemológicos do Interpretativismo Crítico (SARMENTO, 2003; DE SOUSA BRAGANÇA, 2012a)</b>		
<b>Pressupostos</b>	<b>Caracterização</b>	<b>Implicação na Experiência de Supervisão Pibid</b>
Pressuposto 1	Afirmção da singularidade em contraposição à universalidade, totalidade, lei universal, focalizando o olhar para as relações sociais, em percepção emergente sobre as diferenças, variações, o inesperado/acontecimental, o fluido e o ambíguo, imersos, como estão, nos contextos macroestruturais mais amplos Recusa a causalidade como definição de critérios universais e de verdade e a valorização hermenêutica de “redes, fluxos, implicações mútuas, constrangimentos, representações sociais, sentidos plurais” (SARMENTO, 2003, p. 145)	A afirmação da singularidade se colocou como representação do singular-plural pelo vivido, narrado, no entretecimento hermenêutico de redes, fluxos e implicações entre universidade-escola, em afirmação da alteridade, focalizando o olhar para as relações sociais estabelecidas no programa, sem atribuir a relação de causalidade

**Quadro 22 - Pressupostos epistemológicos do interpretativismo crítico**

(conclusão)

Pressuposto 2	Focalização nas dimensões intersubjetivas que envolvem a construção do conhecimento, ouvir o outro como escuta sensível, como referência de uma ciência humanista	A dimensão intersubjetiva foi interpelada pela dialogicidade autêntica e reflexividade como disposição de uma escuta sensível entre os sujeitos-autores/asenvolvidos/as: professores/as-supervisores/as, bolsistas de iniciação à docência e a coordenadora de área (professora-pesquisadora desta tese), em investimento hermenêutico de inteligibilidades
Pressuposto 3	Interação entre os(as) sujeitos-autores/as na investigação pela manifestação da linguagem que apreende as relações de poder por meio da compreensão de que “o poder da linguagem envolve também a linguagem do poder”, colocando-os num “jogo social politicamente investido” (SARMENTO, 2003, p. 145-9)	A interação entre os sujeitos-autores(as) em investimento linguístico se fez, sobremaneira, por narrativas (memoriais, círculos reflexivos, entrevistas narrativa)
Pressuposto 4	A reflexividade colocada como método, “dado que esse princípio é a principal barreira que pode impedir a transposição não vigiada dos enviesamentos e preconceitos ideológicos do investigador sobre a sua observação e as suas interpretações”. (SARMENTO, 2003, p. 150-1). Permite, portanto, interrogar “o sentido do que se vê e por que se vê e se acrescenta o escopo do campo de visão a um olhar-outro, coexistente no investigador”. (SARMENTO, 2003, p. 151)	Considerando a implicação da professora-pesquisadora (coordenadora de área do Pibid) como sujeito-autora, a construção do conhecimento não se deu de forma linear, mas envolveu escolhas, cortes, determinado foco do olhar, e a reflexividade crítica

Fonte: Elaborado pela autoria., com base em Sarmento (2003); De Sousa Bragança (2012a).

Dessa maneira, afirmamos que a disposição hermenêutica toma o real para além de fenômenos observáveis, mas também das significações que nós sujeitos-autores/as interpelamos em nossas tramas formativas no e pelo Pibid, no universo de domínio das ações e práticas; e na dimensão dos sentidos e representações, compondo o mundo singular do trabalho empírico. Subscrevemos, portanto, a reflexividade como modo de assunção interpretativa acerca do mundo social, privilegiando as narrativas dos/as sujeitos-autores/as/professores/as-supervisores/as, produzidas também a partir de nossas sensibilidades e sentimentos, tomando distância de posições objetivistas/positivistas.

Por fim, apresentamos uma síntese da disposição teórico-metodológica da nossa etnopesquisa-formação (Figura 14).

Figura 14 - Disposição teórico-metodológica da etnopesquisa-formação



Fonte: Elaborado pela autoria.

## 6 OS REFERENTES MATRICIAIS DA AUTOFORMAÇÃO DOCENTE NA EXPERIÊNCIA DE SUPERVISÃO DO PIBID EDUCAÇÃO FÍSICA: TRANSAÇÕES ANALÍTICAS NO CAMPO (EMPÍRICO) DE GIRASSÓIS

De um lado cantava o sol,  
do outro, suspirava a lua.  
No meio, brilhava a tua  
face de ouro, girassol!<sup>81</sup>

(Cecília Meireles).

Fomos mobilizados a uma leitura não linear do campo teórico-empírico, e investimos numa postura de bricolagem sobre os etnométodos como modo de transitoriedade, assumindo uma disposição dialética e dialógica em assunção interpretativa crítica, cujo ato de tecer e partilhar significados por meio das itinerâncias – “*de um lado cantava o sol*”- e errâncias – “*do outro, suspirava a lua*” - aprendentes acerca do conhecimento sobre o nosso objeto de investigação nos impulsou heurísticamente, em implicação colaborativa com os/as professores/as-supervisores/as – “*face de ouro, girassol(is)*”.

Apresentamos, nesta seção, o empreendimento analítico descortinando o movimento dos referentes matriciais da autoformação docente (alteridade, reflexividade e dialogicidade) como aporte para assunção de uma práxis pedagógica emancipatória na Educação Física, engendrada por uma racionalidade dialógico-reflexiva por meio dos etnométodos/dispositivos de coleta mobilizados por professores/as-supervisores/as/girassóis: memoriais/círculos reflexivo-dialógicos e entrevistas narrativas, assim como o diário de itinerância proposto pela sujeito-autora desta tese.

A partir da apreensão desses etnométodos/dispositivos analíticos, identificamos, pelas referências/enunciados<sup>82</sup> dos/as professores/as-supervisores/as/girassóis, na experiência de supervisão do Pibid, que a alteridade (54 referências/ enunciados) revelou-se em maior engendramento/movimento/potência autoformadora, seguida da dialogicidade (39 referências/enunciados) e reflexividade (28 referências/enunciados) (Quadro 23).

<sup>81</sup> Excerto do poema De um Lado Cantava o Sol, de Cecília Meireles.

<sup>82</sup> Quadro síntese elaborado com base na codificação extraída pelo *software* N.vivo versão 10 cujo detalhamento da utilização consta no Apêndice H.

**Quadro 23 - Síntese das/os referências/enunciados dos/as professores/as-supervisores/as sobre o movimento dos referentes matriciais da autoformação docente na experiência de supervisão do Pibid**

<b>Alteridade</b>	<b>Girassol 1</b>	<b>Girassol 2</b>	<b>Girassol 3</b>	<b>Total</b>
Aprendizagens existenciais	6 referências/ Enunciados	7 referências/ enunciados	3 referências / Enunciados	<b>54 referências/ enunciados</b>
Aprendizagens didáticas/instrumentais	8 referências/ Enunciados	7 referências/ enunciados	9 referências/ enunciados	
Aprendizagens relacionais	5 referências/ Enunciados	5 referências/ enunciados	4 referências/ Enunciados	
<b>TOTAL</b>	<b>19 referências/ Enunciados</b>	<b>19 referências/ enunciados</b>	<b>16 referências/ Enunciados</b>	
<b>Reflexividade</b>	<b>Girassol 1</b>	<b>Girassol 2</b>	<b>Girassol 3</b>	<b>Total</b>
Formação de si	12 referências/ Enunciados	3 referências/ enunciados	4 referências/ Enunciados	<b>28 referências/ enunciados</b>
Epistemologia da práxis	2 referências / Enunciados	6 referências/ enunciados	1 referência/ Enunciado	
<b>TOTAL</b>	<b>14 referências /enunciados</b>	<b>9 referências /enunciados</b>	<b>5 referências /enunciados</b>	
<b>Dialogicidade</b>	<b>Girassol 1</b>	<b>Girassol 2</b>	<b>Girassol 3</b>	<b>Total</b>
Colaboração	2 referências/ Enunciados	4 referências/ enunciados	6 referências/ Enunciados	<b>39 referências/ enunciados</b>
Organização	2 referências/ Enunciados	5 referências/ enunciados	2 referências/ Enunciados	
Síntese cultural	5 referências/ Enunciados	4 referências/ enunciados	2 referências/ Enunciados	
União	2 referências/ enunciados	2 referências/ enunciados	3 referências/ Enunciados	
<b>TOTAL</b>	<b>11 referências/ Enunciados</b>	<b>15 referências/ enunciados</b>	<b>13 referências/ Enunciados</b>	
<b>TOTAL</b>	<b>44 referências/ Enunciados</b>	<b>43 referências/ enunciados</b>	<b>34 referências/ Enunciados</b>	<b>121 referências/ enunciados</b>

Fonte: Elaborado pela autoria.

Reconhecemos também que o movimento desses referentes matriciais se colocou em diferenciação, para cada professor/a-supervisor/a/girassol, para os quais substanciamos a relação singular-plural (Figura 14).

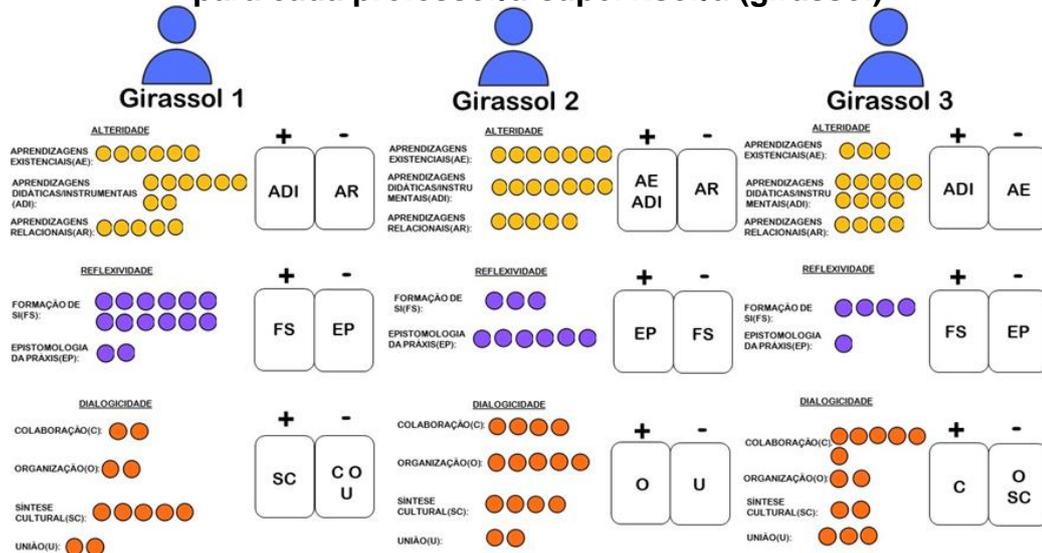
No que tange à **alteridade**, a girassol 1 teve maior potência autoformadora, no que se refere às aprendizagens didáticas e instrumentais (oito referências/enunciados); a dimensão da formação de si mesmas (12 referências/enunciados) a respeito da **reflexividade**; e a síntese cultural (cinco referências/enunciados) no contexto da **dialogicidade**. De modo contrário, teve, em menor potência autoformadora, as aprendizagens relacionais (cinco referências/enunciados) em relação à **alteridade**; a epistemologia da práxis (duas referências/enunciados) no que tange à **reflexividade**; e, igualmente, os princípios

organização, colaboração e união (duas referências/enunciados) no contexto da **dialogicidade**.

A girassol 2, em relação à **alteridade**, teve igualmente uma potência autoformadora de aprendizagens existenciais e aprendizagens didáticas/instrumentais (sete referências/enunciados); a epistemologia da práxis (seis referências/enunciados) no âmbito da **reflexividade**; e o princípio da organização (cinco referências/enunciados) em relação à **dialogicidade**. Em menor potência autoformadora, a aprendizagem relacional (cinco referências/enunciados), em contexto da **alteridade**; a formação de si própria (três referências/enunciados) no que concerne à **reflexividade**; e o princípio da união (duas referências/enunciados) no âmbito da **dialogicidade**.

O girassol 3, no que diz respeito à **alteridade**, imprimiu potência autoformadora para aprendizagens didáticas/instrumentais (nove referências/enunciados); a formação de si próprio (quatro referências/enunciados) com evidência da **reflexividade**; e a colaboração (seis referências/enunciados) no que tange à **dialogicidade**. Em menor relevo de potência autoformadora, as aprendizagens relacionais (quatro referências/enunciados) implicadas à **alteridade**; a epistemologia da práxis (seis referências/enunciados) no que tange à **reflexividade**; e, igualmente, os princípios organização e síntese cultural (duas referências/enunciados) no contexto da **dialogicidade**.

**Figura 15 - Movimento dos referentes matriciais em potência autoformadora para cada professor/a-supervisor/a (girassol)**



Fonte: Elaborado pela autoria.

Em seguimento analítico, organizamos as subseções para cada referente matricial, que por sua vez, traz seus desdobramentos em torno da descritibilidade e sistematicidade (quadro 17). A sequência de subseções de florescimento estão dispostas como: *A alteridade e a conformação de aprendizagens autoformadoras; a reflexividade como formação de si mesmo e epistemologia da práxis em implicação autoformadora na e pela pesquisa;* e por último, *a dialogicidade e os seus princípios na ação autoformadora;* e todas relacionadas ao espaçotempo da experiência de supervisão do Pibid de Educação Física do IFCE *campus* Canindé.

Ressaltamos que os referentes matriciais da autoformação não se esgotam, necessariamente, nas particularidades de cada subseção, uma vez que consideramos amalgamados, num constante ir e vir conversativo, tornando um desafio a sua operatividade hermenêutica, devido a essa complexidade, em movimento de dialetização.

Consideramos, que, ao afirmarmos uma postura analítica assentada na perspectiva multirreferencial de aproximação à bricolagem científica, estaríamos assumindo os riscos de viver a complexidade/o emaranhado dos dados produzidos por nossa investigação, se fazendo necessário o diálogo com os/as autores/as, especialmente definidos em nosso quadro teórico (Figura 1).

### **6.1 A alteridade e a conformação de aprendizagens autoformadoras**

Nesta subseção analítica, empreendemos o olhar para a alteridade como referente matricial da autoformação docente na e pela experiência de supervisão do Pibid, analisando-a pela conformação de aprendizagens de vida e formação fundada por Josso (2010). Reconhecemos, a partir da alteridade, a disponibilidade para refletir o respeito à diferença, à convivência social, compreendendo que falar sobre autoformação não significa aprender sozinho, nem muito menos prescindir do formador. Dito de outra forma, se dá na relação com o outro (heteroformação) e com o meio (ecoformação).

Nesse sentido, nos aproximamos da existência singular-plural enfatizada por Josso (2010) da qual apreendemos as relações dos/as professores/as-supervisores/as consigo e com os “outros” sujeitos-autores/as pibidianos/as, reconhecendo as clivagens/os tensionamentos permanentes entre os modelos

possíveis de identificação (conformação/aproximação) e aspirações à diferenciação (singularização).

Desejamos, com isso, responder ao nosso objetivo específico: Analisar a autoformação docente em transações heurísticas engendradas pela racionalidade dialógico-reflexiva na experiência de supervisão do Pibid, considerando o movimento da alteridade em direção às aprendizagens existenciais, instrumentais/didáticas e relacionais.

Desse modo, referenciamos as aprendizagens de vida e formação cujas dimensões são trazidas por Josso (2010): 1- aprendizagens existenciais, 2- aprendizagens instrumentais/didáticas; e 3- aprendizagens relacionais. Optamos por não explicitar e analisar as ‘aprendizagens reflexivas’, também evidenciadas por essa autora como uma dimensão, dentro desse conjunto de análises, uma vez que consideramos em maior pertinência/convergência esse trato dialógico diante da categoria reflexividade, como referente da autoformação docente apresentada na subseção 6.2.

Envolvemos uma dupla perspectiva, indo em direção a Josso (2010), reconhecendo a itinerância do/a professor/a-supervisor/a enquanto “eu pensante e sensível” que se altera em sua construção pessoal e a itinerância em sua relação com os outros (sujeitos-autores/as pibidianos/as), ajudando-os/as a mobilizarem-se para o processo educativo, reconhecendo que os processos de formação dão-se a conhecer, do ponto de vista do aprendente, em interações com outras subjetividades.

Em interface de singularidades sobre a alteridade, evidenciamos que a Girassol 1 teve maior potência autoformadora no que se refere às aprendizagens didáticas e instrumentais (oito referências/enunciados); a Girassol 2 teve igualmente uma potência autoformadora de aprendizagens existenciais e aprendizagens didáticas/instrumentais (sete referências/enunciados); e o Girassol 3 imprimiu potência autoformadora para aprendizagens didáticas/instrumentais (nove referências/enunciados).

A seguir, organizamos 3 subitens que anunciam o investimento empírico no detalhamento dessas aprendizagens. Reconhecemos também que essas aprendizagens se colocam imbricadas, mas, para uma disposição didática em contexto analítico, optamos por apresentá-las na divisão que segue.

### 6.1.1 Aprendizagens existenciais

As narrativas manifestadas acerca das aprendizagens existenciais na experiência de supervisão no Pibid foram demarcadas por um misto de sentimentos, em incursão híbrida nas conformações dialética e dialógica que expõem um sentir desejante (afirmações do eu) e um sentir intrigante<sup>83</sup> (negações do eu) implicadas as transações de sentidos ontológicos (ser no mundo), sobre esse devir experiencial-formativo, que se movem em direção à alteridade, como conhecimento de si mesmo em realidade psicossomática<sup>84</sup> (JOSSO, 2010), ao longo dessa itinerância aprendente.

Verificamos como **evidências/constatações**, a partir das nossas análises, que as expressões intersubjetivas, em conformação de alteridade, foram manifestadas pelas seguintes aprendizagens existenciais:

- 1) A experiência de resiliência na superação de anseios pela curiosidade e investimento de novos conhecimentos/saberes na dimensão profissional;
- 2) A autorreflexão sobre o convívio com as diferenças, a dimensão do comportamento humano e a ideação colaborativa;
- 3) A função orientadora como possibilidade de amplitude do olhar, em que a instituição de certezas/verdades é força dissonante da (trans)formação educativa em realidade de complexidade;
- 4) A dimensão estética como representação subjetiva, presente no modo de desvelar e compreender as implicações formativas na relação com as determinadas culturas que se encontram – a cultura da universidade, a cultura da escola e seus diversos sujeitos-autores/as;
- 5) O movimento de transgressão, de tomada de consciência sobre o ser e agir, que se desdobra na racionalidade dialógico-reflexiva, reconhecendo a tônica necessária para a escuta sensível como transformação de si.

---

<sup>83</sup> Em aproximação com o pensamento de Souza Bragança (2012b) ao elucidar a intriga como um componente da inteligibilidade/do inteligível sobre a experiência do vivido que não estava dada previamente ao sujeito, mas que é reconstruída no ato narrativo.

<sup>84</sup> Comporta as dimensões sensíveis e afetivas (JOSSO, 2010)

A sinalização da resiliência **(1)** pelos/as professores/as-supervisores/as colocou-se de forma mais exponencial como anteposição da experiência, em reflexão do vir a ser, manifestando sentimentos híbridos:

Tornar-se supervisora do Pibid, depois de ter sido bolsista de iniciação à docência (ID), foi um desafio que me causou uma mistura de sentimentos. Ora feliz, por essa conquista. Ora medo de enfrentar, pois é uma imagem que estarei construindo e uma imagem que estarei refletindo, pois, participar do processo de formação é isso. (GIRASSOL 1, MEMORIAL DE FORMAÇÃO I).

A proposta do Pibid despertou em mim um misto de sentimentos, expectativas, desafios, superação, possibilidades, conhecimento. (GIRASSOL 2, MEMORIAL DE FORMAÇÃO I).

As Girassóis 1 e 2 expressaram essa relação entre o sentir híbrido desejante e intrigante, anunciando o lugar do tornarem-se professoras-supervisoras como interface formativa na busca por novos conhecimentos e superação. A Girassol 1 ainda recordou a experiência vivida no Pibid como bolsista (ID) para significar a expressão de felicidade, ao mesmo tempo em que evoca a expressão de medo.

É importante destacar que esse lugar do vivido pela Girassol 1 se deu no mesmo cenário escolar que atuou como professora-supervisora, em que é afirmada mais responsabilidade, movida pela intencionalidade de alteração dos significados do programa, nessa escola, do seu legado identitário:

Eu ouvia comentários, eu sentia da própria supervisora que não era uma situação muito legal. Que tinha alguns momentos em que ela não se sentia bem. Ela não deixou uma imagem na escola legal. Não ficou uma imagem boa dela. Esse foi um dos meus principais medos. De não deixar uma imagem ruim, como ela deixou (isso no edital passado). Do tempo que era pibidiana (ID), supervisionada por ela. Eu me perguntava: O que eu estarei refletindo naquele meu papel de supervisora, para a escola, para os alunos? (GIRASSOL 1, ENTREVISTA NARRATIVA).

A disposição para ser professora-supervisora do Pibid, relatada pela Girassol 1, já trazia acentuado pressuposto de transformação histórica do programa, cuja busca de ressignificação da identidade e um novo legado se colocou como indicativo/premissa em sua ação pedagógica, trazendo um sentimento maior de autocobrança, medo, autorreflexão, que girava em torno do seu papel como formadora para os/as alunos/as e para a escola. Esse sentir da Girassol 1 se colocava bastante encarnado e perceptível aos olhos e ouvidos:

O abraço chegou como um modo de sentir impelido de felicidade. Ela ressoou “estou bastante feliz e nervosa, mas vai dar certo”. Enquanto narrava a sua experiência de si <sup>85</sup>eu lembrava, retrospectivamente, que tinha ali uma aretê (bolsista ID do Pibid) revestida agora de Girassol (professora-pesquisadora do Pibid). O modo que ela narrava afirmava a sua felicidade, ao mesmo tempo em que solfejava o futuro do presente “eu desejarei ajudar vocês, mas espero que também me ajudem porque formá-los é uma tarefa muito difícil”. (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, NOTA DE CAMPO 3/BLOCO 1).

A travessia de intriga foi ressoada fortemente pelos/as demais professores/as-supervisores/as que também fizeram um movimento de autorreflexão sobre o convívio com as diferenças; a dimensão do comportamento humano; e a ideação colaborativa **(2)** para o bom funcionamento do programa, situando essa experiência em contexto de alta complexidade:

A princípio, eu fiquei com um pouco de receio. “Meu Deus será que vou dá conta? É tão difícil você formar. O que é formar? É muito complexo...” Aquelas dúvidas que passam na cabeça do profissional. A priori, é a primeira experiência que eu estou tendo com o Pibid. Eu não tive essa experiência antes. De estar com os bolsistas. Estudantes do curso de licenciatura em educação física. Está orientando, repassando informação. Isso para mim é muito novo. Eu estou aprendendo a cada dia, com eles. Coisas que antes eu pensava que antes não conseguiria lidar com aquilo. Mas agora eu estou tendo um olhar mais amplo, de algumas situações. Eu abracei o programa Pibid e essa experiência de aprender a cada dia, com as experiências. Eu abracei essa experiência. São muitos os desafios no dia a dia, surgem muitos, mas com o tempo a gente vai aprendendo, a lidar, superando e assim a gente vai caminhando. (GIRASSOL 2, ENTREVISTA NARRATIVA).

A Girassol 2 questionou a si mesma sobre a sua capacidade de formar professores de Educação Física, por considerar um ato complexo, como se esse exercício fosse apenas designado para docentes do Ensino Superior. A ideia de “dar conta” dessa nova experiência apareceu como incerteza, relacionada também a não ter tido nenhuma aproximação com o programa outrora, estando diante da apreensão de um novo espaço-tempo do formar para a docência, e, por assim dizer, do autoformar. Ainda que considerasse estar no Magistério, na Educação Básica, há 8 anos, a experiência de supervisão no Pibid era apontada como um novo desafio educativo, um novo patamar, uma assunção, aproximando-se da fase de exploração, de tomada de responsabilidades, conforme aponta Hubermann (2013).

---

<sup>85</sup> Na programação do lançamento dos programas PIBID e RP compusemos um círculo dialógico sobre as “Itinerâncias Formativas no PIBID em Canindé: Experiências de si” com dois bolsistas de ID no PIBID do IFCE campus Canindé (uma da Educação Física e um da Matemática), que se tornaram professores-supervisores no referido edital a fim de através de narrativas trouxessem elementos da experiência de si.

Já o Girassol 3 evocou para si a relação comportamental na experiência de supervisão, enfatizando o convívio com as diferenças, com as diversas culturas do ser e agir humano, que podem se manifestar como potência de integração ou desintegração:

*Como eu vou me comportar? Como eu vou supervisionar? Como eu vou lidar com as diferenças de cada um? Gerou muita curiosidade no início. Será que vai vir pessoas complicadas. Ou se vai vir pessoas que vão fazer funcionar, colaborar, fazer que o programa dar certo. Se ia ser um problema para mim. Gerou muita curiosidade. (GIRASSOL 3, ENTREVISTA NARRATIVA).*

Assim, percebemos que as relações de medo e insegurança, no âmbito da experiência de supervisão no Pibid, como estranhamento enatuado, aportaram para uma condição de resiliência, envolta da interface da vida (a pessoa) e profissão (o/a professor/a) cujas relações de conhecimento de si mesmo e do/a outro/a se colocaram como imperativo, e apontaram para esse devir pedagógico, conforme reforça a Girassol 1:

*Me considero uma pessoa que tenho muito a aprender nesse meio, muito a crescer. Como dificuldades enfrentadas, são dificuldades bem pessoais, como, por exemplo, o medo de encarar algumas situações, não confiar tanto em mim, insegurança, não me sentir capaz. Mas tenho pessoas ao meu lado que não me deixam desistir. (GIRASSOL 1, MEMORIAL DE FORMAÇÃO I).*

A narrativa expressa pela Girassol 1 realça a busca de aprendizagens e crescimento de si, no que tange à superação de medos, autoconfiança, insegurança e incapacidade, cuja relação com o/a outro/a fortalece a superação desses desafios. Cabe lembrar que ela ainda se encontrava na fase de germinação/sobrevivência/descoberta - um a três anos<sup>86</sup>, na carreira docente, ao iniciar a sua experiência de supervisão de Pibid, o que pode trazer acentuadas reações psicossomáticas, em contexto da existencialidade.

Nessa relação, destacamos, a partir de Josso (2010), que o autoconhecimento permite a (re)invenção de si, evidenciando a possibilidade de identificação, pelos sujeitos, dos desafios inerentes à sua formação e prática docente, numa conformação de novos saberes, que se tece pela relação com o outro. Também reforça Freire (1996, p. 67) que “é na minha disponibilidade à realidade que construo a minha segurança, indispensável à própria disponibilidade”,

---

<sup>86</sup> Proposta definida por Huberman (2013) descrita na seção 5.2.

cuja realidade se apropria do respeito à diferença elucidada na e pela práxis pedagógica.

Nesse interim, a percepção da função complexa de orientação e de uma disposição comunicativa com os/as bolsistas ID – licenciandos/as de Educação Física, foi anunciada como relação aprendente no e pelo cotidiano, em possibilidade de amplitude do olhar pelas destituição de certezas **(3)**, emitindo evidente responsabilidade sobre a formação de professores, em face da partilha de saberes, dos sucessos e também das dificuldades desse devir formativo na docência:

O ato de formar é complexo e de grande responsabilidade. Será uma experiência nova para mim, espero contribuir da melhor forma possível na formação de professores. Partilhar, além de ideias, conhecimentos, saberes, sucessos e as dificuldades desse ofício. (GIRASSOL 2, MEMORIAL DE FORMAÇÃO I).

A reiteração entre complexidade e saberes docentes, elucidada por Girassol 2, nos faz retomar Freire (1996) ao suplantando que a complexidade da prática educativa nos impõe a necessária inventividade de saberes para se valer de uma aprendizagem autêntica, interpelada também por essa “(re)invenção de si.

A preocupação sobre a dimensão afetiva/estética no que se refere às relações intersubjetivas entre professores/as-supervisores/as, bolsistas (ID) e alunos/as, na ambiência escolar, também foi reflexionada, conforme elucidada Girassol 3:

*“Será que eles vão gostar de mim? Se eles vão gostar da escola? Se vão gostar dos alunos? Como vai ser a relação dos alunos com eles?” No primeiro momento, eu fiquei com essa insegurança, por não ter essa experiência de supervisionar. Será que ia dá certo? A questão da estranheza era saber o que eles iam trazer, o que eles iam pensar sobre nós. (GIRASSOL 3, ENTREVISTA).*

A referência dada à afetividade e empatia como competência genérica transversal, elucidada por Girassol 3, põe em relevo a preocupação com a harmonia que este busca cultivar em seu ambiente educativo, como modo de antever os possíveis estranhamentos sobre as determinadas culturas, racionalidades que se encontram – a cultura da universidade, a cultura da escola e seus diversos sujeitos-autores/as **(4)**.

Assim, o lugar das incertezas, dos medos, anseios, do convívio com a diferença e dimensão estética, na atuação dos/as professores/as-supervisores/as

no Pibid, como representação subjetiva no modo de desvelar e compreender as implicações formativas, se colocaram como marcas dessa experiência de alteridade.

Em concordância com Larrosa (2011), que se aproxima de Josso (2010), ao significar a relação entre experiência e alteridade, afirmamos que é na e pela experiência que descobrimos nossas próprias fragilidade, vulnerabilidade, ignorância e impotência, o que repetidamente escapa ao nosso saber-ser; ao nosso poder e à nossa vontade, como movimento de aprendizagem e (trans)formação, aqui focalizadas como aprendizagens existenciais, em traduções de disponibilidade de ser no mundo.

No âmbito dessa aprendizagem experiencial, Larrosa (2011) acrescenta, ainda, a ideia de provocar procedimentos para que os sujeitos aprendizes transitem em caminhos não conhecidos; Para que estejam disponíveis a percorrer novas trilhas e se arriscar, abrindo um 'espaçotempo' para a experiência em deslocamento na linearidade do pensar e agir pedagógico, pois "tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião" (LARROSA, 2002, p. 25). Os/as professores/as-supervisores/as do Pibid assumiram esse risco, puseram-se à descoberta de novos caminhos de pensamento e ação docente, ou apesar dos dilemas inicialmente apresentados.

Nesse íterim, Josso (2007) acrescenta que a exposição em comum, de questões, preocupações e inquietações, permite que os/as sujeitos-autores/as em formação saiam das suas "solidões e silenciamentos" e comecem a refletir sobre a possibilidade de desenvolver novos recursos, novas estratégias e solidariedades, que estão por descobrir ou inventar.

À medida que a prática de supervisão foi se desenvolvendo, as relações intersubjetivas, em face da afetividade, foram se consolidando dentro e fora do ambiente escolar, como substrato pedagógico, cujo compartilhamento de saberes foi matizado:

A pouca experiência na supervisão Pibid, nos planejamentos com bolsistas, encontros, eventos, têm proporcionado ensinamentos para a vida. O aprendizado é diário, gradativo, uma construção de saberes compartilhados. Quando somamos os saberes, aprendemos juntos e isso reflete em nós mesmos e nas outras pessoas. (GIRASSOL 2, MEMORIAL DE FORMAÇÃO II).

Depois que começou, que eu fui tendo uma experiência maior, inclusive até os bolsistas tiveram esse tempo maior na escola, eu tive uma maior aproximação com eles, até fora do programa. Uma forma deles se sentirem realmente abraçados, acolhidos. Para no momento que tivessem um problema, eu estaria lá para ajudar. Como eu poderia ajudá-los? Como eu poderia formá-los? Fazer uma forma que eles pudessem melhorar o nosso trabalho. (GIRASSOL 3, ENTREVISTA).

O Girassol 2 reforça que, mesmo diante da pouca experiência na supervisão do Pibid, estar convivendo com outros/as em diferentes “espaçotempos” formativos (planejamento, encontros, eventos) proporcionou aprendizados para a vida, constituídos diária e gradativamente, em compartilhamento de saberes pelo ser e estar no mundo em união, em aprendizagem autorreferenciada e multirreferenciada. O Girassol 3 enfatiza a disponibilidade afetiva como modo de acolhimento, aproximação e constituição de vínculos, a fim de ter uma experiência exitosa.

Ao relacionarmos as categorias saberes e alteridade, encontramos luz em Tardif e Lessard (2005, p.15), ao explicitar que os saberes são construídos socialmente, e que, portanto, é substanciado “pela relação e interação entre Ego e Alter, relação entre mim e os outros repercutindo em mim e, também relação de mim para comigo mesmo quando essa relação é a presença do outro em mim mesmo”, aproximando a autoformação docente.

Essa explicitação também foi enaltecida por Girassol 2, em representação do vivido no Pibid, que considera que o ser, em sua individualidade, dispõe de uma história de vida e cultura de singularidades, o que o torna complexo, e cujo desafio é operar o convívio pelas diferenças:

Cada pessoa é única, com sua história de vida, cultura, princípios, valores. Saber e aprender a conviver com as diferenças, respeitar essas diferenças, não é fácil, mas faz-se necessário, para uma convivência harmoniosa, sem conflitos internos e externos, é um exercício diário. (GIRASSOL 2, MEMORIAL II).

A atenção dada à singularidade da história de vida, cultura, princípios e valores, como dimensão da identidade apontada por Girassol 2, reafirma uma consciência dialética e dialógica da ação pedagógica mediadora pelas diferenças, em busca de uma convivência social harmoniosa e afetiva, em menor disposição conflituosa.

Para essa conscientização, aportamos a ideia do “si mesmo como um outro”, na perspectiva de Ricouer (1991), e Bossle (2008), que apresenta a noção de

interdependência da relação com o outro, por meio da mediação reflexiva. Nessa significação, Bossle (2008, p. 39) fortalece que “a posição do sujeito não está delimitada ou demarcada simplesmente pela condição passiva do eu, mas, na relação que estabelece de maneira dialética e dialógica das interconexões sociais de constituição e identificação de um si mesmo na relação com o outro”.

Assim, afirmamos a necessidade de um agir comunicativo intra e interpessoal, estreitado aos processos de formação docente, conforme expressa Girassol 2:

Primeiro é importante fazer um mergulho dentro de si, trabalhar as emoções, conhecer-se para abrir-se ao outro, as relações, a escuta, identificar algumas situações, que podem surgir em nosso cotidiano, sejam situações positivas ou negativas, tudo isso consiste nesse processo de formação de professores. (GIRASSOL 2, MEMORIAL II).

A inteligibilidade do sensível, como dimensão existencial evocada por Girassol 2, não somente foi manifestada pela sua narrativa, mas também fortemente sentida pelos diversos atores do programa Pibid (bolsistas ID, coordenação de área, gestão escolar em referência constitutiva de sua práxis educativa) cujas evidências saltavam também nos registros escritos:

Na medida em que eu lia os memoriais de formação dos/as bolsistas ID supervisionados pela Girassol 2, algo se repetia. Era a evocação de agradecimentos sobre o modo de ser, escutar, relacionar e contribuir com o processo formativo daqueles sujeitos aprendentes. Uma práxis dialógica e pautada na amorosidade, também desvelada nos demais encontros formativos. (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, NOTA DE CAMPO 2/BLOCO 3).

As dimensões estética e afetiva, novamente, eram sublinhadas nos contextos de ação-reflexão-ação, em intervenções individuais e coletivas, assumindo uma postura pedagógica de escuta sensível, compreensiva e dialógica, potencializada no Pibid em disposição da recursividade:

A análise pessoal de perceber-se enquanto ser humano com sentimentos, limitações e perceber que o outro também tem sentimentos, limitações, demandas. É preciso ter uma sensibilidade para escutar o outro. Escutar exige sensibilidade, respeito, atenção, tempo. Perceber com atenção a fala do outro, o que é dito e como é dito, sem julgamentos, observar também a expressão facial e corporal. É de fundamental importância estabelecer uma relação de respeito, diálogo, harmonia com as pessoas. (GIRASSOL 2, MEMORIAL DE FORMAÇÃO III).

A percepção de si próprio e do outro, em contexto de humanização, conforme aponta Girassol 2, exige sensibilidade, respeito, atenção e maturação

temporal, cuja práxis dialógica em sinergia corporal é fundamental para o desnudamento de preconceitos, juízos de valor, e, portanto, harmonização.

De forma diferente, a percepção do sensível para Girassol 1, na experiência de supervisão do Pibid, teve outra transitividade de sentidos, cujas implicações sobre o conhecimento de si mesmo, pela autocrítica, desdobraram-se por meio de algumas situações de conflitos, em que ora a mudança do seu agir pedagógico se constituía como possibilidade pelo reconhecimento do seu ser/agir “explosivo”, por vezes “impaciente”; ora “irredutível”, por considerar a sua razão como condição de verdade.

Sem termos a pretensão de mensurar o nível dessa alteração “do sensível”, porque não conjugamos uma relação de causa e efeito enquanto posturas epistemológica e pedagógica, podemos perceber um conjunto de ações metarreflexivas/metacognitivas entoadas ao longo da experiência no Pibid, em que se afirma um processo de reiteração autoformadora:

Estou aprendendo a lidar com vários pensamentos diferentes. Lidar com críticas. Porque eu tenho um gênio muito forte. Tem certos momentos que eu tenho que dar uma parada. Ouvir mais! Inclusive, eu respiro bastante. Porque eu também preciso aprender bastante a lidar com pessoas. E eu venho aprendendo nesse processo. Porque, realmente, eu não nego que sou bem fechada a certas situações. Eu preciso ouvir mais. Eu preciso ouvir mais! Porque, às vezes, eu sou 8 ou 80. (GIRASSOL 1, ENTREVISTA NARRATIVA).

A pairagem evocada por Girassol 1 sinaliza o movimento de transgressão, de tomada de consciência sobre o seu ser e agir, que se desdobra na racionalidade dialógica-reflexiva como professora-supervisora, reconhecendo a tônica necessária para ouvir, para a escuta, a sensibilidade dialógica, como transformação de si mesma **(5)**, percebida também pelos/as outros/as, em temporalidade maturacional na experiência como formadora:

Nas minhas próprias aulas eu costumo ser um pouco dura com os discentes. Né nem dura, é grossa mesmo! E os próprios alunos falaram que eu tinha mudado, que eu estava mais flexível, mais tranquila. E os meus próprios colegas de trabalho também. Por pouca coisa eu ficava muito sem paciência. Eu resolvia logo na explosão. Consigo respirar, pensar, agir com a cabeça fria. Sempre achava que eu estava certa. (GIRASSOL 1, ENTREVISTA NARRATIVA).

Conforme apresenta Girassol 1, a afirmação, pelos/as outros/as sobre a mudança do “eu”, encontra lugar de apropriação reflexiva para acolher uma outra racionalidade, cuja disponibilidade agrega o desejo de “ser mais” trazida por Freire

(1983), que apreende a capacidade autorreflexiva como condição de transformação humana, de ser outra, de um agir diferente, pela consciência do processo de inacabamento.

Nesse sentido, a ação educativa verdadeira, em consonância com Souza (2006) e em aproximação a Josso (2010), só pode ser vista como práxis que integra, dois aspectos - o laborativo e o existencial - e se manifesta tanto na ação transformadora do homem, como na formação da subjetividade humana (SOUZA, 2006). Para uma das professoras-supervisoras, a integração entre o laborativo e o existencial foi fortemente sentida, ao final da itinerância do Pibid, em contexto de (auto)avaliação que desenvolveu com seus bolsistas ID:

Revivemos a itinerância no Pibid, aparamos as arestas, os conflitos existentes, e deixei algumas sugestões que refletissem na vida pessoal e profissional deles. Pedi para eles lembrassem, resgatassem alguns acontecimentos formativos. Dentro disso, eles disseram que tinha um aluno que estava em todas as oficinas, todos os dias, porque ele se sentia bem em estar com a gente. Então vimos que ele morava sozinho com a avó. Não tinha mais mãe e nem pai, por isso tinha uma necessidade de atenção, de cuidado. Isso foi bem reflexivo e um aprendizado sobre as contribuições acerca do Pibid, na dimensão pessoal e formativa. (GIRASSOL 1, ENTREVISTA NARRATIVA).

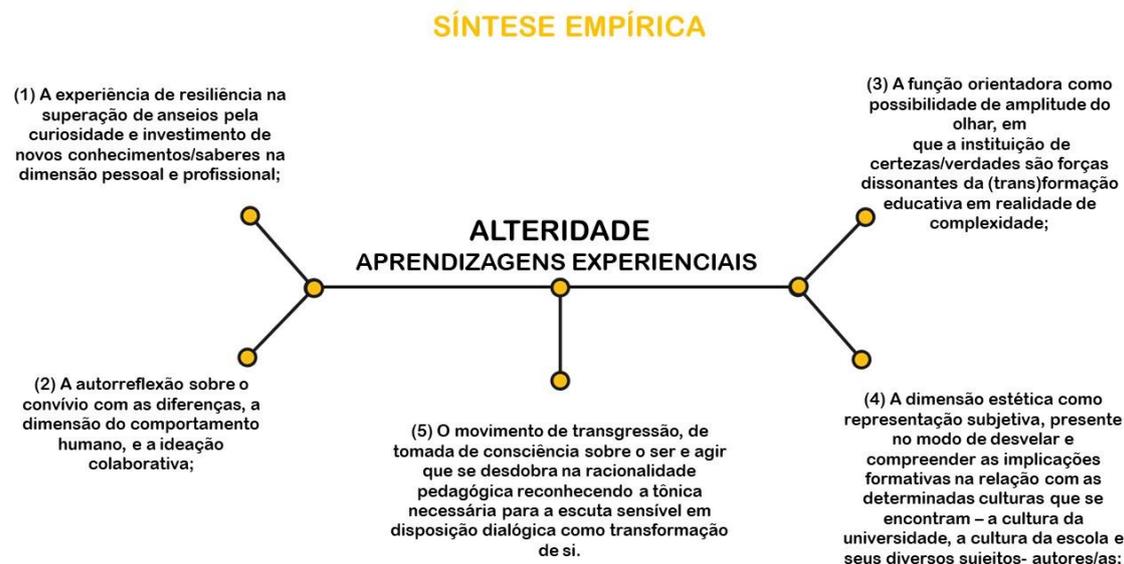
Rememorar a itinerância no Pibid como movimento (auto)avaliativo proposto por Girassol 2, em significação de existencialidade, (re)forma a consciência do “ser mais”, também refletida sobre a realidade acontecimental apresentada por um aluno sobre sua história de vida em contexto da ausência de seus pais, que emite uma valoração de estar com o outro no programa Pibid.

Pensamos, com isso, que, ao deixar de considerar o lado existencial, a práxis se perde como significado e permite ser utilizada como educação bancária, que não se reveste sobre a consciência de alteridades, que se constituem ao longo da vida em processos pelas intersubjetividades.

Vimos, pela experiência da supervisão do Pibid, que a subjetivação da experiência de si mesmo vai sendo implicada na relação com o outro (alunos/as, bolsistas ID, coordenação de área, gestão escolar) e com o ambiente (escola e universidade), reconhecendo que o “eu” (pessoa e professor/a) se reintegra em existência social e de (auto)regulação psicossomática pelo encontro com o/a outro/a e com o meio, assumindo, portanto, uma disposição autoformadora, pela heteroformação e ecoformação como dimensão de alteridade.

De modo a produzir uma síntese empírica desta subseção, por meio de um infográfico, apresentamos a Figura 15.

**Figura 16 - Conformação de aprendizagens existenciais situadas no referente matricial alteridade em transações autoformadoras**



Fonte: Elaborado pela autoria.

### 6.1.2 Aprendizagens instrumentais/didáticas

Ao nos dobrarmos/direcionarmos para os referentes das aprendizagens instrumentais/didáticas, reunimos os processos e procedimentos nos domínios da vida prática na e pela cultura docente, em contexto da experiência de supervisão do Pibid, a fim de identificar as alteridades manifestadas em torno da formação e do desenvolvimento profissional docente no âmbito da Educação Física Escolar.

Apreendemos como **evidências/constatações**, a partir das nossas análises, que as expressões intersubjetivas em conformação de alteridade foram manifestadas pelas seguintes aprendizagens didáticas/instrumentais:

- 1) Os desenvolvimentos organizacional e curricular da escola e suas transações temporais da dinâmica social com os atores/as educativos/as, na medida em que estabelece a relação com a práxis pedagógica da supervisão;

- 2) A constituição e/ou consolidação dos saberes docentes, sobretudo, situados na e pela relação teoria e prática, estando articuladas ao desenvolvimento pessoal e profissional;
- 3) A postura cartográfica, como modo de planejamento participativo, dispositivo lúdico e de investigação da própria prática;
- 4) A transformação didática no ensino de Educação Física escolar fazendo uma leitura histórica sobre a formação e profissionalidade docente em Educação Física, reconhecendo também alguns princípios educativos como dimensão da intersubjetividade, em destaque para: a dialogicidade; escuta sensível; responsabilidades ética e estética; e inclusão e interdisciplinaridade sobre o planejamento e a ação pedagógica;
- 5) Dilemas políticos e pedagógicos sobre a gestão do “espaçotempo” para atuação docente na escola e de supervisão no Pibid, em concomitância (in)sustentável e sobrecarga funcional, aproximando a alteridade de uma leitura política.

No que tange ao desenvolvimento organizacional e curricular da escola **(1)**, o acolhimento da gestão escolar se pôs fundante para compreender o programa Pibid, e, necessariamente, a práxis de supervisão, enfatizando melhorias que poderiam acontecer na escola cujo destaque é dado para a ampliação das atividades curriculares e extracurriculares implicadas na gestão do tempo educativo, conforme destaca Girassol 3, também feito no diário de itinerância:

A gestão teve uma recepção muito boa. Quando eu passei para eles sobre o programa, como ia funcionar, as atividades que iam ser desenvolvidas. E eles reafirmaram o quanto aquilo seria bom, que ia trazer melhoras para a escola. “Isso vai ser uma ferramenta melhor para gente organizar o tempo da aula. Tirar o tempo deles ocioso que eles tão estão fazendo nada. Isso é muito bom”. Quando a Secretaria de Educação me informou que a nossa escola seria contemplada, eu fiquei maravilhado. Agradei a eles. Ainda não tínhamos nenhum programa dessa natureza contemplado na escola. (GIRASSOL 3, ENTREVISTA NARRATIVA).

Reservamos uma sala de chá e acolhimento para os/as gestores/as escolares e comunidade externa que vieram participar do lançamento do programa. Não conseguimos ampliar a degustação com a comunidade interna. O ano de 2018 trouxe para as universidades e os IFs um grande corte orçamentário. O chá foi servido por nossa conta. Enquanto nos deliciávamos, também conhecíamos os gestores escolares que desde o momento da implantação do Pibid estiveram dedicados a nos abraçar. Ali

firmamos um compromisso de um sonho (im)possível, a transformação educativa da escola. Alguns já eram parceiros de outras experiências desenvolvidas no Curso de Licenciatura em Educação Física, a exemplo, do Estágio Supervisionado. Uma fala marcante foi a do gestor escolar da escola municipal que estava a receber o Pibid “estamos felizes de receber o programa Pibid na nossa escola, pois na rede municipal são poucos os programas que nos chegam com essa magnitude e importância”. Essa fala também tinha sido entoada na mesa de abertura, contextualizada pela Secretária Municipal de Educação de Canindé. (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, NOTA DE CAMPO 2/BLOCO 1, grifos nossos).

Girassol 3 destaca o acolhimento da gestão e a interface dialógica na Secretaria Municipal, que participa<sup>87</sup> deliberativamente da escolha das escolas que receberão o programa, manifestando gratidão e ressaltando que a sua escola não tinha sido ainda contemplada com programa dessa natureza, tornando-se uma nova experiência a ser vivida, positivamente.

Ademais, o sentido manifestado em tônica de felicidade por esse professor-supervisor e a gestão escolar, ao ver contemplada a unidade escolar no Edital Pibid/Capes 03/2018, é assumido pelo lugar de inclusão da rede municipal de ensino, uma vez que nos editais anteriores havia um indicativo para atendimento às escolas estaduais. Possibilitar que as escolas da rede municipal de Canindé fossem atendidas pelo Pibid oportunizou uma nova experiência de (trans)formação escolar cuja carência de programas dessa natureza no referido município, do interior do Ceará, é bastante acentuada:

É possível lembrarmos que no “espaçotempo” da divulgação e mobilização do programa junto às Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, tivemos um acolhimento afimco da esfera municipal como mobilização política e pedagógica que enalteceu a dificuldade de investimentos públicos acerca de programas escolares e reconheceu o diálogo universidade-escola como importante “espaçotempo” de formação. (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, NOTA DE CAMPO 2/BLOCO 1, grifos nossos).

Como apontado anteriormente, no edital Pibid/Capes 03/2018, as Secretarias de Educação articuladas à gestão escolar, com base nos critérios definidos e pela efetivação do Acordo de Cooperação Técnica (ACT), firmado com a Capes, passam a definir as escolas que recebem o programa, e não mais as IES. Em seguida, após a publicação das listas de escolas contempladas, os professores-

---

<sup>87</sup> A partir do Edital Capes 07/2018 (BRASIL, 2018), as Secretarias Municipais e Estaduais participam da deliberação sobre as escolas que receberão o programa, cabendo-lhes o cadastro/seleção prévia das escolas para validação da IES. Anteriormente, havia mais autonomia deliberativa da IES sobre essa definição.

supervisores foram selecionados por meio de edital público<sup>88</sup> proposto pela IES – Edital Pibid/Capes/IFCE 20/2018.

Reforçamos, com Farias *et al.* (2018) que o Pibid, ao se emaranhar nos desenvolvimentos organizacional e curricular das escolas, possibilita o envolvimento, a mobilização e o desenvolvimento profissional docente de veteranos e experientes que atuam como professores, assim como de outros entes da comunidade escolar, mediante uma formação diferenciada na qual mobiliza as racionalidades crítica e criativa, apontada por Nóbrega-Therrien, Almeida e Andrade (2009).

Para além das implicações acerca dos desenvolvimentos curricular e organizacional, abriram-se as (re)ações reflexivas sobre a constituição e/ou consolidação dos saberes docentes, sobretudo, situados na e pela relação teoria e prática, estando articuladas aos desenvolvimentos pessoal e profissional **(2)**. Sobre isso, Girassol 1 expressa:

Vivenciando esse processo de evolução na relação dialética entre teoria e prática; é de fundamental importância tratar de desenvolvimento pessoal e profissional dentro dos saberes adquiridos nessa práxis. Os saberes evoluem, modificam-se ao longo do tempo. E a experiência possibilita uma consolidação de certos saberes que se mostram eficientes em certas situações, bem como uma reorganização de conhecimentos, habilidades e atitudes frente a situações novas. (GIRASSOL 1, MEMORIAL DE FORMAÇÃO I).

O pensamento reflexivo apresentado por Girassol 1, que tomou como referência Tardif (2002) para sua elucidação, anuncia a compreensão da mobilidade e evolução de saberes, ao longo da experiência docente, materializados pela evolução na relação dialética da práxis, eminentemente situada, que se articula aos desenvolvimentos pessoal e profissional, permitindo a reorganização de conhecimentos, habilidades e atitudes, com a novidade anunciada.

Corroboramos em aproximação com Therrien (2011, p. 9) que a profissionalidade docente é “[...] uma práxis situada em contexto intersubjetivo moldada pela dinâmica da relação dialética do saber e do fazer, ou seja, da teoria e da prática”. É na e pela relação teoria e prática que os saberes são edificados. Pimenta (2005) também sustenta essa importância, considerando a articulação entre saberes teóricos propositores e os saberes da prática, numa trama de (re)significação.

---

<sup>88</sup> *Link* do edital disponível na nota de rodapé 75, p.123.

Nesse contexto, Girassol 2 acrescenta que o Pibid estabelece dupla perspectiva no processo de formação e constituição da identidade profissional, considerando o si mesmo (supervisora) e o outro (bolsistas ID) em que pontua o entrelaçamento entre a aprendizagem relacional e aprendizagem didática/instrumental, no que diz respeito a gerir, resolver problemas e protagonizar atividades, que também se articulam aos saberes para a pesquisa:

A proposta do Pibid vem duplamente contribuindo nesse processo de formação e identidade profissional. Tanto para os bolsistas ID, que abraçaram essa experiência, como para mim, que estou vivenciando essa prática da supervisão e articulando saberes na relação teoria e prática. A questão da aprendizagem se coloca mais sobre a experiência de saber lidar com pessoas, de estar produzindo a pesquisa, de estar à frente de algo pela condição de supervisora, de estar resolvendo problemas, protagonizando atividades. (GIRASSOL 1, MEMORIAL DE FORMAÇÃO I).

Para Girassol 3, o olhar sobre a relação teoria e prática é também ampliada, a partir da troca de saberes no Pibid. Mesmo não explicitando essa indissociabilidade, percebe-se a amplitude da contextualização e problematização, considerando as relações afetivas com os/as alunos, cujas potencialidades e fragilidades são discutidas com os bolsistas pibidianos/as.

*Está trabalhando com eles e até vivenciando junto com eles, situações que são olhares diferentes, além dos meus alunos na escola. Eles também como alunos na formação docente, trazem uma visão diferente. Além deles estarem me trazendo essa visão diferente das aulas. Porque antes era apenas a minha aula teórica e a minha aula prática. E agora não, eu estou tendo uma vivência maior por estar com eles. Problematizações que eles trazem também, sobre as questões da aula, da convivência com os alunos. Das coisas boas e ruins que acontecem. Então, assim, eu estou tendo uma visão bastante ampla. A cada encontro, é uma nova conexão que vem a expandir a mente para pôr em prática na realidade escolar, também nos ajuda na aproximação e conhecer um pouco a realidade de cada um presente nos encontros. (GIRASSOL 3, ENTREVISTA NARRATIVA).*

A expressão contundente de Girassol 3, de estar com o outro na experiência formativa, no sentido de estar junto, permitiu a abertura e apreensão de olhares diferentes ou plurais, sobre a organização didático-pedagógica, fortalecida pela intersubjetividade, que se apropria do conhecimento de si próprio, do outro, e do ambiente escolar.

A ampliação do olhar didático também foi (retro)alimentada pelas ações de planejamento pedagógico, que se torna fundante para a aprendizagem didática relacional:

As formações, planejamentos com bolsistas, indubitavelmente é de grande importância nesse processo formativo, tanto pedagógico como humano. Tenho aprendido muito com cada bolsista, cada um com sua essência, sua filosofia de vida, abertura para o novo, novas experiências, pessoas de muitos talentos, seja na arte, na culinária, produção de vídeos, entre outros. Durante esse período que os bolsistas ficaram na escola, planejamos alguns eventos e juntos colocamos em prática o que planejamos, cada um contribuiu da melhor forma possível. Todos esses conhecimentos, fortaleceram vínculos de amizade, profissionalismo, respeito e gratidão. (GIRASSOL 2, MEMORIAL DE FORMAÇÃO II).

Para Girassol 2, as formações e os planejamentos com os/as bolsistas ID têm grande importância para as constituições pedagógicas e humanas, ao desencandear reflexões ontológicas e filosóficas que compõem a existencialidade da vida, do humano, numa aprendizagem didática relacional, implicadas as artesanias do ser e fazer, por meio de produções estéticas, sensoriais e tecnológicas, postas em ação nas atividades escolares. Muitas dessas produções se colocavam em superação da falta de recursos materiais<sup>89</sup> nos territórios escolares, para potencializar as oficinas educativas propostas por nosso subprojeto do Pibid. As situações-limite, em atos-limite, fortaleceram a fraternidade, o profissionalismo, respeito e a gratidão pela convivência coletiva.

Acerca do ato de planejamento como organização didática no Pibid, Girassol 1 rememora que este já se constituía como uma prática desde quando era bolsista ID no mesmo programa, cuja significação foi reverberada na atual prática na supervisão:

Até hoje eu tenho meu caderno de planos de aula de quando eu fui bolsista de Pibid. Isso foi em 2013. E eu tenho até hoje. E se eu precisar vai estar ali. Todas as minhas aulas de natação, os objetivos, tudo bem direitinho. Tanto é que nos primeiros encontros eu dei um caderno para cada um, igual o meu. Pedi para que eles anotassem todas as aulas. Não totalmente padronizado, mas contendo os objetivos e como a aula vai acontecer. Isso era uma das minhas exigências. Quando estava perto de finalizar eu pedia para ver e eles mostravam tudo. Isso já foi um reflexo de quando eu era bolsista. Eu tive duas supervisoras, e uma delas fez exatamente isso. Deu um caderno para todos nós e pediu para que a gente fizesse todos os planos. Desde desse dia eu fazia todos os meus planos. Até se as aulas não acontecessem. (GIRASSOL 1, ENTREVISTA-NARRATIVA).

---

<sup>89</sup> Cabe mencionar que a falta de recursos materiais para desenvolvimento das oficinas educativas estreitadas ao subprojeto de Educação Física das escolas foi minimizada pelo aporte financeiro previsto pelo edital do Programa de Fomento à Formação de Professores da Educação Básica (ProF Licenciatura), nos termos da Portaria Capes 219, de 27 de setembro de 2018. O rateio oportunizou para o nosso projeto o valor de R\$ 4.812,80 em compras de materiais esportivos destinados aos territórios escolares.

A dimensão retrospectiva apresentada por Girassol 1 sinaliza uma recordação-referência<sup>90</sup> do planejamento na experiência como bolsista do Pibid, que se move em transposição didática para sua atuação como professora-supervisora, apresentando a importância do ato de planejar como anteposição da aula, em reconhecimento pedagógico.

No âmbito dessa experiência de aprendizagens didáticas/instrumentais, também pudemos reconhecer a cartografia como dispositivo/artefato pedagógico e também de pesquisa<sup>91</sup> na aprendizagem colaborativa pelos/as atores/as do Pibid **(4)**. Foram desenvolvidos movimentos de reflexão-ação-reflexão, por meio de leituras e discussões teóricas<sup>92</sup>, planejamento e experimentação do olhar cartográfico nos territórios escolares, estando os supervisores no papel central dessa mediação pedagógica. Recuperamos o sentido apresentado por Liberman e Lima (2015) ao referenciar que a cartografia implicaria, então, disposição para afirmar uma potência da própria vida, numa aventura de conexão pulsante da vida com o próprio corpo, e com a itinerância que esse pulsar aponta, exigindo a invenção de algo que venha a dar sentido e corporificar um encontro com os afetos e sensações ali produzidas.

Além disso, manifestou-se como objeto de participação social e planejamento participativo dos escolares, desenvolvendo o exercício de “escuta” sobre as intencionalidades e sentidos atribuídos às práticas corporais nos ambientes escolares, cujas narrativas dos/as professores/as-supervisores/as suscitaram uma materialidade positiva, seja por considerar uma prática inovadora, seja por despertar um exercício de autonomia e engajamento dos escolares, seja por mobilizar saberes colaborativamente nas oficinas pedagógicas propostas, conforme apontam Correia (1996); Venâncio (2014; 2017); Souza e Freire (2008); e Matias-Andriatti (2020). Os/as professores/as-supervisores/as enfatizaram:

Trazer a cartografia como um componente instrumental utilizado para descoberta das intencionalidades dos alunos em relação às práticas educativas, foi algo bastante pertinente e inovador. Uma proposta baseada nas afinidades dos alunos, facilita no processo de ensino e aprendizagem. Percebo, a essa altura, após um processo de aceitação da cartografia e

---

<sup>90</sup> Conforme indica Josso (2004), são aquelas experiências que evocam uma dimensão concreta, ou visível, pautada para as nossas percepções, ou para as imagens sociais, e uma dimensão invisível, que apela para as emoções, os sentimentos, o sentido ou os valores.

<sup>91</sup> Será discutida como dispositivo de pesquisa na subseção 6.2.1.

<sup>92</sup> LIBERMAN, Flavia; LIMA, Elizabeth Maria Freire de Araújo. Um corpo de cartógrafo. **Interface- Comunicação, Saúde, Educação**, v. 19, p. 183-194, 2015.

introdução às atividades educativas, os alunos já se sentem envolvidos nas propostas do programa. Enquanto supervisora, fico bastante feliz ao ver como o programa está se desenvolvendo e crescendo; ao ver que eu estou atingindo meus objetivos. (GIRASSOL 1, MEMORIAL DE FORMAÇÃO I).

Eu já conhecia a experiência da cartografia. Já tinha feito algo parecido com meus alunos. Mas, assim, com poucos alunos. Com quase 500 alunos não. Foi uma experiência nova, uma experiência única. Eles ficaram felizes. Eles pensaram: “Serão essas oficinas e teremos que escolher. Isso foi muito importante”. A gente deu essa autonomia para eles, porque nós não escolhemos, definimos. A cartografia só veio reforçar a importância da troca de saberes, participação, colaboração, empenho, dedicação e entrega. (GIRASSOL 2, ENTREVISTA-NARRATIVA).

Girassol 1 atribuiu o caráter inovador da cartografia como componente instrumental utilizado para a descoberta das intencionalidades dos alunos em relação às práticas educativas, assinalando a facilitação no processo de ensino e aprendizagem pelo sentido de autoria conferida aos/às alunos/as, com maior e melhor envolvimento. E julga ter sido positivo esse movimento para alcance de objetivos e desenvolvimento do programa.

E Girassol 2 apresentou que já conhecia a cartografia ao perceber uma aproximação com suas experiências anteriores. Ao mesmo tempo, evidencia que não havia feito de forma mais ampliada, com a comunidade estudantil como processo de autonomização educativa. Reforça a disposição cartográfica na importância da troca de saberes, participação, colaboração, empenho, dedicação e entrega, na e pelo processo de participação social e democratização das escolhas, minimizando os conflitos entre os diversos interesses discentes.

A mobilização de saberes lúdicos também foi algo expressivo no trato pedagógico com a dimensão cartográfica, principalmente na escola de Fundamental I, com alunos/as de 6 a 10 anos de idade, cujo desenvolvimento foi produzido pela relação da escrita, arte, do jogo e da linguagem como dimensão estética, além de produzir o sentimento de autoria, de protagonismo estudantil:

Como são alunos do Fundamental I, eles se expressaram de diversas formas, alguns escreveram, outros desenharam, outros só falaram. Foi muito importante. E foi de uma forma lúdica. Bem dinâmica também. Porque a gente entregou para eles uma folhinha e eles desenharam, se expressaram, escreveram. E depois eles amassaram em formato de bolinha, e depois eles arremessaram num cesto, em semelhança a um cesto de basquete. Contabilizamos e depois apresentamos as atividades que mais foram apontadas. E posteriormente, repassamos essas informações. Eles ficaram muito felizes. “Olha, professora, nós que escolhemos?” Foi a primeira vez que aconteceu isso na escola, dos alunos protagonizando as escolhas no processo pedagógico com tamanha participação ativa. (GIRASSOL 2, ENTREVISTA NARRATIVA).

A proposta de realizar a cartografia das práticas corporais nos territórios escolares pareceu complexa inicialmente. Era uma postura que parecia nova em relação ao pensamento de conduzir um planejamento participativo em racionalidade dialógica com a comunidade escolar, especialmente os(as) estudantes. **O desejo é que eles pudessem afirmar quais práticas corporais eles gostariam de eleger para serem desenvolvidas no programa. Nos revestimos de leituras e atividades de planejamento para que nos tornarmos ‘corpos cartógrafos’.** Em contexto criativo, logo tornamos o cesto de lixo num cesto de basquete cujas bolas para produzir o jogo, eram folhas de papel amassado escritas com as práticas corporais que emergiam como interesse dos(as) estudantes. (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, NOTA DE CAMPO 1/BLOCO 2, grifos nossos).

A narrativa de Girassol 2 acentua o modo de tessitura da cartografia para os/as alunos/as do Ensino Fundamental I, que foi expressa pelas diferentes linguagens desse público, entoando a relação com o saber lúdico. Esse saber lúdico, que também subscrevemos em nosso diário de itinerância, se associava à referência de um objeto de conhecimento da Educação Física escolar que é o basquete, apropriando-se do movimento de lançamento/arremesso da bola para execução da cesta, com o sentido de “lancem as suas ideias/desejos no cesto”. Reconheceu, portanto, essa experiência inaugural do protagonismo de escolhas pelos/as alunos/as no processo pedagógico com tamanha participação ativa.

Assim, sublinhamos, conforme reforça Bouffleur (2001), que a linguagem se coloca como um modo de percepção e relação do sujeito com o mundo, consciente ou alienadamente, representativa para estabelecer o seu pensar e agir comunicativo.

Percebemos, portanto, uma transformação didática sobre o ensino da Educação Física escolar na e pela experiência na supervisão do Pibid que estabeleceu uma nova cultura docente em leitura histórico-crítica sobre essa categoria escolar **(5)**.

Nesse interim, Girassol 3 evidencia o processo de esportivização<sup>93</sup> como modelo hegemônico, afirmando o não lugar da escola na sua atuação profissional como interesse inicial, e o modo como o trato pedagógico desse conteúdo foi se resignificando em suas aulas:

Até um tempo atrás a Educação física era um racha de futsal. Quando eu comecei o curso de educação física meu pensamento era trabalhar na área de academia. Mas aí surgiu a oportunidade de eu atuar na escola, e eu

---

<sup>93</sup> Período histórico da Educação Física em contexto de tecnicismo que afirma o esporte como modelo hegemônico/dominante, situada também a política de pão e circo pelo esporte-espetáculo cujas clivagens ainda demarcam as cotidianidades educativas da área.

gostei muito. Eu tento trazer muito isso para eles, essa perspectiva do que é a Educação Física escolar. Essa questão da aula. Sempre eles perguntam: “Professor, vai ter racha de futsal? Professor vai ter aula prática? Pessoal, quando tiver treino de futsal eu informo!” Não é que eu estou excluindo o futsal da aula prática, mas não é só isso. (GIRASSOL 3, ENTREVISTA NARRATIVA).

Em leitura histórica e dialógica com os bolsistas ID, em que considera o passado e o presente da Educação Física escolar, e o tempo de ingresso na formação inicial (2005), Girassol 3 elucida que o seu interesse era atuar no campo não formal (academias), até o surgimento de uma oportunidade de aproximação do campo escolar que redimensionou esse olhar sobre o que é a Educação Física escolar, em distanciamento da hegemonia do conteúdo esporte (*Futsal*) em suas aulas.

Demarca, portanto, elementos de uma transformação didática do esporte que se caracteriza com o viés menos esportivista e tecnicista, atribuindo outros fundamentos pedagógicos em suas aulas, o que permite um novo olhar para a docência.

Começamos a conscientizá-los que as oficinas seriam ministradas de forma pedagógica e não um simples racha, organizando educativos, trabalhando os fundamentos, avaliando a participação, o comportamento e o respeito dos alunos, que ficaram prestando mais atenção às aulas. (GIRASSOL 3, MEMORIAL DE FORMAÇÃO III).

A conscientização sobre o esporte colocou-se como pauta emergente para o Girassol 3, devendo assumir a sua dimensão educacional, cujo desenvolvimento envolve a dimensão lúdica, os fundamentos básicos, a avaliação sobre a participação, o comportamento e o respeito dos/as alunos/as. Feito isso, foi sinalizada maior atenção dos participantes nas aulas.

Acrescenta, ainda, que, no trato pedagógico com os outros conteúdos/objetos de conhecimento, ao relacionar os saberes lúdicos e a diversidade cultural nas ações educativas desenvolvidas no Pibid, houve a aquisição de um novo repertório de práticas pedagógicas e (re)significações metodológicas postas na ação didática:

Me chamou muita atenção a questão das dinâmicas. Traziam dinâmicas novas. Tem dinâmicas que eles apresentaram nas aulas que eu não conhecia, não tinha vivenciado ainda. E eu já utilizo em outras aulas, fazendo as adaptações. Além disso, pensar a forma de apresentar, desenvolver aquela atividade na aula. Na gincana junina que fizemos, gostei

muito da Pinhata ou Quebra-pote<sup>94</sup>. Eu já tinha visto em filmes, mas presenciar naquele momento, foi maravilhoso. Os meninos correndo para todo canto para pegar os bombons. Também teve aquela atividade de acertar as garrafas. Naquele dia, é como se eles tivessem num parque de diversão. Teve as argolas para acertar nos cones. Momento bem diferenciado com o tema, a cultura junina. (GIRASSOL 3, ENTREVISTA NARRATIVA).

Durante os encontros de formação e planejamento no PIBID, os elementos regionais como demarcação da nossa cultura nordestina sempre eram reflexionados como movimento da práxis educativa e isso reverberou nas manifestações de atividades juninas nas escolas que também mantinham algumas tradições culturais no seu calendário letivo. Recebemos o convite para a festa junina que seria realizada pelo Pibid junto ao território escolar do Ensino Fundamental 2 (séries finais) no formato de gincana cuja tessitura teve o protagonismo dos(as) bolsistas ID com a mediação do professor-supervisor (Girassol 3). **Nesse dia, a quadra poliesportiva se tornou um terreno de jogos populares, alguns desconhecidos por nós, imaginem pelos(as) estudantes? O rabo do boi, a Pinhata, O arrastá pé com troca de pares, entre outras. Viva São João e Viva o saber lúdico nos territórios escolares como elemento cultural.** (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, NOTA DE CAMPO 2/BLOCO 2. grifos nossos).

A tematização das diversas atividades pedagógicas pelos bolsistas ID, caracterizadas por Girassol 3 como dinâmicas, apreenderam elementos da contextualidade e culturalidade como investimento metodológico, a exemplo da gincana junina, elucidada pelas brincadeiras populares: pinhata e jogos de pontaria<sup>95</sup>, tão presentes na Região Nordeste brasileira.

Essa preocupação sobre a aquisição de “outras” experiências corporais, também foi aportada como emergente, em tempos da modernidade/vida líquida<sup>96</sup>, que desprestigiam o mundo corporal enquanto representação sensitivo-motora/psicomotora e valoram o mundo virtual. Tal expressão é anunciada por Girassol 3 no momento de conversação como os/as bolsistas ID:

Converso com os alunos para que eles deixem esse mundo virtual. Do videogame, que eles só falam desse Free-Fire.<sup>97</sup> Tentem praticar o conhecimento corporal. Estão saindo tanto dessa prática que estão ficando psicologicamente frágeis. Não estão vivenciando na brincadeira, o perder, o ganhar, situações ruins no momento do jogo. Por meio de dessa prática, que acontece dentro de uma brincadeira, que eles acham que é apenas uma brincadeira, mas tem uma metodologia e aprendizados que eles vão poder utilizar na vida pessoal. (GIRASSOL 3, ENTREVISTA NARRATIVA).

<sup>94</sup> Trata-se de uma brincadeira, que, normalmente, é dedicada às crianças, contudo, pode ser jogado por adolescentes e até adultos. Consiste em uma panela, recheada de doces, totalmente coberta por papel crepom, suspensa no ar a uma altura média de dois metros, então, o participante, vendado, tenta quebrá-la com um bastão e, conseqüentemente, liberar os doces. (WIKIPÉDIA, acesso em 21 set. 2020).

<sup>95</sup> Jogos que objetivam acertar um alvo.

<sup>96</sup> Termo empregado por Bauman, caracterizando a liquidez, plasticidade.

<sup>97</sup> Jogo eletrônico de batalha real disponível em plataforma Android e iOS.

A enunciação narrativa de Girassol 3 aponta para a preocupação com o distanciamento das práticas corporais substituídas por jogos eletrônicos, acometendo uma fragilidade sobre a percepção corporal, percepção de si, além da experiência do jogo como aproximação sociocultural, necessária à vida humana, tornando-se necessário o compartilhamento de aprendizagens em sua própria experiência ou experienciá-las em coletividades.

A cultura dialógica e o “método” posto em ação na relação entre bolsistas (ID) e alunos/as no cotidiano educativo, também se constituiu como mudança educativa, em que se amplia os “espaçostempos” de conversa nas aulas destituída de uma hierarquização:

A metodologia de como eles conversavam com os alunos. Porque naquele momento para mim era como se eu tivesse vendo um aluno conversando com um aluno. Gostei muito da participação deles, o movimento de conversar com os alunos. Eu já cheguei a presenciar isto. E isso é bastante difícil de acontecer quando eu estou só. Não tenho como dar atenção para todos. (GIRASSOL 3, ENTREVISTA NARRATIVA).

Girassol 3 põe em relevo a satisfação com o modo de conversação com os/as alunos/as que o Pibid vai consolidando, reconhecendo que a cultura dialógica nem sempre é possível na sua prática docente por estar sozinho, relacionando a dificuldade de gestão de tempo para essa atenção, se considerarmos o necessário atendimento a essa demanda, de modo individual, sobretudo.

Os/as demais professores/as-supervisores/as também reconheceram, durante os processos formativos, alguns princípios educativos que matizaram essa experiência como dimensão da intersubjetividade, em que podemos destacar: a dialogicidade; a escuta sensível; as responsabilidades ética e estética; a inclusão; e a interdisciplinaridade, sobre o planejamento e a ação pedagógica:

*Alguns princípios foram desenvolvidos no decorrer dessa vivência, como por exemplo, a não exclusão, a integração, interdisciplinaridade. (GIRASSOL 1, MEMORIAL DE FORMAÇÃO III).*

*Os princípios educativos foram valiosos nessa experiência, o respeito, compromisso, dedicação, diálogo, escuta na realização das ações planejadas. (GIRASSOL 2, MEMORIAL DE FORMAÇÃO III).*

Girassol 1 apontou o desenvolvimento dos princípios de não exclusão, integração e interdisciplinaridade, e Girassol 2 expressou como princípios valiosos o respeito, compromisso, a dedicação, o diálogo, a escuta, nas ações planejadas na experiência do Pibid.

Além disso, reiteraram a significação de aprendizagens acerca do vivido, que alteram o olhar para a profissionalidade docente, pela aquisição de novas experiências, em relevo para o ato de (co)responsabilização da formação de professores, imprimindo sentidos político e pedagógico:

*O Pibid vem apresentando grandes contribuições na formação enquanto professora supervisora. A experiência proporciona momentos de orientação pedagógica pela qual os bolsistas estão inseridos, buscando sempre uma visão futurística dentro da perspectiva docente. (GIRASSOL 1, MEMORIAL DE FORMAÇÃO III).*

*Sinto-me feliz em participar do Pibid, é sempre bom aprender algo novo, novas experiências e a responsabilidade em contribuir na formação de professores, juntos, com a troca de saberes, proporcionarmos aulas diversificadas, lúdicas, prazerosas aos nossos discentes. (GIRASSOL 2, MEMORIAL DE FORMAÇÃO II).*

*O Pibid está sendo muito importante para adquirir novos conhecimentos, novas metodologias e novas amizades que também tem uma certa relevância. É totalmente diferente a maneira de trabalhar com alunos do ensino fundamental junto com os pibidianos do IFCE Canindé, o tipo de formação é bem diferenciada. Houve um despertar enquanto professor supervisor de uma nova experiência e responsabilidades diferenciadas num novo olhar sobre a docência, sendo professor e auxiliando alunos da Licenciatura em Educação Física. (GIRASSOL 3, MEMORIAL DE FORMAÇÃO III).*

Girassol 1 enfatiza o lugar da orientação pedagógica voltada à formação de novos professores, apontando para esse devir formativo. E acrescenta, com base em Tardif e Lessard (2005), que a docência é uma atividade que, implicada fundamentalmente em interação humana, prescinde da humanização. Girassol 2 expressa a felicidade da participar na supervisão do Pibid como possibilidade de novos aprendizados e experiências, além da (co)responsabilização na formação de professores, que se dá na troca de saberes, a fim de promover aulas diversificadas, lúdicas, prazerosas, na Educação Física escolar. Do mesmo modo, Girassol 3 acrescenta a formação diferenciada na ocasião dessa experiência, enfatizando também a apreensão de novas metodologias e novas amizades, na interface das relações universidade-escola.

Girassol 2 também enfatiza a importância em análise da história de vida e dos valores identitários dos sujeitos educativos:

*São muitos os conhecimentos e saberes adquiridos nos processos formativos do Pibid. Cada pessoa contribui com o seu saber e todos ganham com a junção desses saberes. Aprendemos com os alunos, cada um com seu jeito de ser, com sua história de vida, alunos com sede de conhecimento, vontade e abertura em aprender coisas novas, alunos*

dedicados, carinhosos e atenciosos. Cada ser é único, com seus sentimentos, suas alegrias, tristezas, timidez, conflitos internos e externos. (GIRASSOL 2, MEMORIAL DE FORMAÇÃO II).

E, a partir da sua narrativa, elenca como riqueza as singularidades dos saberes históricos e culturais que podem ser apreendidos em aproximação do/a outro/a, nas e pelas relações humanas, aspirando um sentimento existencial em transformação pela mediação de um ‘si evolutivo”, conforme refere Josso (2010), que enseja alterar sua identidade em constante vir a ser, em exploração das potencialidades de nosso ser no mundo pelas transformações conscienciais.

Em reforço da importância e formação potencial no e pelo Pibid, Girassol 3, em ensaio retrospectivo, fortalece:

Não tive uma aproximação tão grande como os pibianos estão tendo com as escolas. Estão chegando lá e não estão apenas observando. Mas eles já estão experimentando a prática. O contato com o chão da escola, principalmente com os alunos. Nem todos os profissionais tiveram oportunidade que o Pibid está dando. Essa experiência para a vida acadêmica deles e profissional está sendo única. Diferente da que eu tive. Eu cheguei para dar aula na escola sem saber o que fazer. Como vou iniciar? (GIRASSOL 3, ENTREVISTA NARRATIVA).

A tônica experiencial de aproximação do “chão da escola” logo no início da formação docente, atravessada na narrativa do Girassol 3, contextualiza a importância da inserção de programas de formação de professores cuja realidade não foi vivida em sua temporalidade. E menciona novamente a relação teoria e prática como necessária nesse processo formativo.

Como aludem Farias *et al.* (2018), embora o Pibid tenha como pressuposto o fortalecimento da iniciação à profissionalidade docente dos licenciandos, os professores da Educação Básica, imersos nessa implicação formativa, experimentam a reaproximação com a universidade, de reflexão “na” e “sobre” a prática, de revisão e ampliação de seus conhecimentos, e também vivenciam experiências de aprendizagem que movimentam seu crescimento profissional.

Ainda que tenhamos um relevo potencial sobre as situações de aprendizagens e mudanças educativas, não deixamos de perceber os dilemas relacionados ao fazer pedagógico (que também compreendemos como elementos da alteridade) apresentados na prática de supervisão. Sobre isso, os supervisores apontaram como destaque a ordem da relação entre “querer” e “poder” no que tange à intencionalidade de permanência e acompanhamento integral das ações do Pibid,

estando essa relação de forças subjetivas como manifestação de angústia e autocobrança, uma vez que a impossibilidade era estabelecida em razão do cumprimento da carga horária do trabalho docente já instituída e cumprida de forma intensa:

Como professora, compreendo meu papel nesse processo pedagógico, de intermediar a relação pedagógica entre alunos e bolsistas, algo que jamais poderia ser deixado de lado. Portanto, no que tange aos desafios encontrados, estar disponível para as minhas obrigações quanto professora-supervisora foi um deles, visto que, em certos momentos, as demandas da escola superavam as expectativas, modificando a minha vida pessoal. Porém, 'caminhar é preciso'. (GIRASSOL 1, MEMORIAL DE FORMAÇÃO II).

Eu me cobro muito. Eu gosto de estar presente. De participar de tudo. De resolver. Só que eu entendo que muitas vezes não é possível, em relação à minha carga horária de 200 horas, eu tenho 14 turmas. Não tem como estar em dois lugares ao mesmo tempo, na sala de aula, e acompanhando as oficinas. Eu gostaria de estar presente em todas as oficinas, das aulas. Mas não foi possível. Tentava compensar isso no dia do planejamento, de perguntar, de me inteirar. Como estão acontecendo as oficinas? Que ajudas são necessárias? Como posso ajudá-los? A minha ausência não atrapalhou, no rendimento das oficinas. Algo que eu queria estar mais presente. Mas em algumas oficinas eu pude fazer esse acompanhamento, fazer algumas observações, mas não em todas. Depois refletindo eu não me senti prejudicada, e não achei que eu prejudiquei os bolsistas, os alunos. A princípio, foi uma cobrança pessoal. (GIRASSOL 2, ENTREVISTA NARRATIVA).

Hoje (30/5/2019). o encontro formativo com os/as professores/as-supervisores/as foi na Escola de Ensino Médio uma vez que esta tinha atividades curriculares à noite. Era o espaçotempo que nossas agendas se cruzavam, quinzenalmente. Já tínhamos tentando outros espaçotempos, mas entrelaçar as cotidianidades docentes da Educação Básica e do Ensino Superior se tornava difícil, sobretudo, se considerarmos a carga horária de 40h da maioria, que na Educação Básica ocorre em dedicação quase que exclusiva no ensino. Eis um grande desafio nosso, potencializar o 3o turno (noturno) formativo desviando o cansaço diurno. As girassóis conseguiram chegar mais cedo, porém o Girassol 1 ainda tinha que dedicar algumas horas como personal trainer no âmbito da sua profissionalidade. Muitas vezes, ele só conseguia chegar com 30min após do previsto. E ainda chegava dizendo que estava com muita fome! O mundo do trabalho da Educação Física nos exige muito em busca da subsistência. Cada vez que adentrávamos os territórios escolares, sentíamos viver a fertilização do Pibid, da relação escola-universidade. (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, NOTA DE CAMPO 2/BLOCO 5, grifos nossos).

O sentimento de autocobrança é manifestado nas narrativas das professoras-supervisoras, Girassol 1 e Girassol 2, em contexto de não acompanhamento desejado nas atividades relacionadas ao Pibid, uma vez que há sobrecarga de trabalho na dinâmica escolar, que, muitas vezes, não possibilita a presencialidade na totalidade das atividades realizadas no programa. A exemplo da Girassol 2, que tem a carga horária de 200 horas, com a responsabilidade

pedagógica de 14 turmas, essa realidade se coloca bem dificultosa, levando-a a buscar, por meio de planejamentos, um “espaçotempo” de afirmação e mediação pedagógica.

Como equilíbrio responsável desse dilema sobre o trabalho docente na experiência de supervisão do Pibid, em que sobressai o desejo da integralidade do acompanhamento, o pensamento-ação foi potencializado para as necessidades mais emergentes dessa práxis pedagógica, aquelas que exigiam mais realidade proximal. Nessa perspectiva, Girassol 1 narra a resignificação dessa cobrança, fazendo o deslocamento para a relação de obrigatoriedade desse acompanhamento integral:

Como supervisora eu me via na obrigação de estar acompanhando todas as oficinas. E chegou um momento que ficou muito pesado para mim. Tinha dia que eu chegava na escola às 13 horas da tarde e só saía 20 horas da noite, para esperar as oficinas do Pibid acontecer. E eu tinha mil outras coisas da vida para resolver. Tanto é que eu fui deixando de acompanhar com tanta frequência, como antes. De ficar muito sobrecarregada. Passei a ir mais para acompanhar a oficina de voleibol com o bolsista que estava sozinho. (GIRASSOL 1, ENTREVISTA NARRATIVA).

A rotina diária apresentada por Girassol 1, que tem a carga horária semanal de 20h na escola, alude a uma disposição de trabalho que ultrapassa muito a constituída no seu contrato de trabalho (professora substituta), referenciando a sobrecarga para lidar com as demandas profissionais e também pessoais. Nesse contexto, apreende a realidade de acompanhamento emergente da oficina cuja realização tinha apenas um bolsista.

A partir das narrativas dos/as professores/as-supervisores/as, identificamos que as alteridades sobre as aprendizagens didáticas se constituíram no aporte de novos domínios e saberes docentes, que alavancaram disposições pedagógicas incidentes na formação e no desenvolvimento profissional; na percepção sobre a gestão curricular, o tempo pedagógico e a dinâmica social; na aproximação com o conceito de práxis; no investimento e na apreensão de uma postura cartográfica como modo de planejamento participativo, dispositivo lúdico e de investigação da própria prática; nas leituras sincrônica e diacrônica sobre a formação e profissionalidade docente, possibilitando uma transformação didática no ensino de Educação Física escolar, além do transmutar pelos dilemas de um “espaçotempo” docente de concomitância (in)sustentável.

Do mesmo modo, produzimos uma síntese empírica desta subseção, por meio de um infográfico, apresentado na Figura 16.

**Figura 17 - Conformação de aprendizagens instrumentais/didáticas situadas no referente matricial alteridade em transações autoformadoras**



Fonte: Elaborado pela autoria.

### 6.1.3 Aprendizagens relacionais

Privilegiamos também o olhar para a aprendizagem relacional como experiência da alteridade, por reconhecer a inteligibilidade do sensível, a intersubjetividade, e a ética do humano como dimensão autoformadora. Afirmamos, assim como Freire (1996, p.20), que “mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma presença no mundo, com o mundo e com os outros”. Desse modo, buscamos (re)conhecer que acontecimentos/experiências se manifestaram acerca das aprendizagens relacionais, pela narratividade dos/as professores/as-supervisores/as no e pelo Pibid.

Consideramos, portanto, a partir de Josso (2007), o olhar para as aquisições de comportamentos; estratégias de trocas e comunicação; do saber-ser em relação consigo, com o outro e com o mundo. Nossas **constatações/evidências**, cuja conformação de alteridade pelas nossas, foram manifestadas pelas seguintes aprendizagens relacionais:

- 1) As trocas comunicativas e aquisições de comportamento pela leitura da gestualidades corporal e dialógica matizada pela relação singular-plural;
- 2) A percepção sobre a identidade docente como possibilidade de abertura ao conhecimento do outro, em que são significadas as ações de uma consciência heurística pelo alargamento do olhar na e pela prática pedagógica;
- 3) As implicações do desenvolvimento profissional ao construto das relações de naturezas humana, social, técnica e também relacional.

Nessa mobilização de saber-ser, das estratégias de trocas comunicativas e aquisições de comportamento, Girassol 3 narra as reflexões e ações empreendidas de tessitura relacional no início da supervisão do Pibid, em que aludiram a apreensão das gestualidades corporal e dialógica **(1)**:

A aprendizagem inicial foi a ideia de conhecer cada um primeiro. Você perceber, fazer aquela leitura visual. Ver se eles estão realmente se sentindo acolhidos. Eu tento ajudar da melhor forma possível. Solucionar os problemas: 'Assim não daria certo, veja desse outro jeito. Se você quiser eu te acompanho'. Tento fazer o melhor para ajudá-los. Até porque a gente sabe que eles não têm muita experiência, não tem tanta maturidade. Até pouco temp, eram alunos do ensino médio. Está sendo uma aprendizagem para mim, até na questão de comportamento. Como me comportar naquele momento com eles, para eles saberem diferenciar: Um momento de uma fala extrovertida. De uma fala direcionada para o projeto. Tento de ajudar de toda forma. Cada um tem um jeito, uma maneira de ser. Para eu saber lidar com cada um é um aprendizado. Todo dia estou aprendendo algo, na dimensão pessoal e profissional. (GIRASSOL 3, ENTREVISTA NARRATIVA).

Girassol 3 narra como aprendizagem inicial a busca de conhecer a individualidade de cada bolsista ID, considerando a leitura da gestualidade corporal que expõe a apreensão do olhar, sentir, como modo de acolhimento, de resolução de problemas, seguridade e aprendizagem mútua, reconhecendo a experiência em iniciação à docência, e o estar aluno/a de ensino médio há pouco tempo, que implica a maturidade pedagógica. Nesse sentido, exerce uma atenção para a singularização que se faz inicial para o modo de constituir as relações intersubjetivas.

Empreendemos também o respeito como alicerce para o saber-fazer pedagógico em consistência afetiva na prática de supervisão do Pibid:

A relação afetiva, de você conseguir trabalhar em harmonia com os bolsistas, isso foi um pouquinho difícil porque cada um tem o seu jeito de ser, seu temperamento. Por isso, eu estabeleci desde o início o respeito. O respeito é muito importante em qualquer âmbito, no trabalho, na vida pessoal. Temos opiniões diferentes, mas a gente precisa respeitar as opiniões dos outros. Sempre no início, nas primeiras reuniões foi estabelecido isso, foi dialogado isso, acordado isso. Respeitar as pessoas. Eu tenho as minhas opiniões, mas elas podem ser aceitas ou não. Não deixar que, por exemplo, eu tenho meu ponto de vista e não vou aceitar o seu? E não fazer com que isso não se torne conflito. Para resolver determinada situação, cada um queria algo diferente. Para você contornar alguns conflitos. Você precisa intermediar tudo isso. (GIRASSOL 2, ENTREVISTA NARRATIVA).

Falei que o respeito eles não vão conquistar com grito, com carão. Tentar se aproximar desses alunos, porque eles são carentes de atenção. Uma aluna que vivia querendo chamar atenção, não se comportava, não queria fazer nada, que falava alto na sala. Depois de um momento que eu cheguei a abraçá-la. Tudo mudou. Um momento de florescer, a amizade e até a confiança dela. Falo muito para eles sobre essa questão da aproximação com os alunos é muito importante porque eles vão gostar muito deles, e isso faz com que a aula possa fluir muito bem. (GIRASSOL 3, ENTREVISTA NARRATIVA).

Na relação afetiva como movimento de uma harmonia entre professora-supervisora e bolsistas (ID) esteve implicada a mediação pedagógica da Girassol 2, mas reportou algumas dificuldades no início do programa. Considerou, necessariamente, o respeito como elemento essencial nos âmbitos pessoal e profissional, uma vez que o surgimento de diversas opiniões aponta para a diferenciação, sendo passível da ocorrência de conflitos, cuja afirmação sobre o respeito foi dialogada e acordada desde o início de sua experiência de supervisão no Pibid.

De forma semelhante, Girassol 3 também estabeleceu o respeito como dimensão fundante na supervisão do Pibid e tomou a própria experiência em sua prática pedagógica escolar como implicação autorreferenciada das presenças dialógica e afetiva com seus/suas alunos/as, apresentando que a conquista do respeito não se coloca sobre uma entonação hierárquica, carões e gritos, e sim com a afetividade, tão cara à sua comunidade escolar, ressaltando, para os/as bolsistas (ID), essa realidade.

No âmbito das dificuldades apresentadas sobre as aprendizagens relacionais, a itinerância experiencial da Girassol 1 apontou mais fortemente um lugar de desconfortos pessoal e profissional, em contexto situado no início da prática de supervisão, que se manifestou como “mal-estar docente” na mediação

pedagógica com os bolsistas de iniciação à docência, cujo reflexo afetou temporalmente o seu interesse de permanência no programa:

Em todo processo, nem tudo são flores. Têm altos e baixos. Teve certas situações no PIBID, que acaba fazendo a gente repensar. Querer tomar outras atitudes. São pensamentos momentâneos, situações de um pouco de estresse, fazem pensar isso. Eu não gosto de estar em situação que não estou me sentindo bem, de conflito relacional. Eu prefiro recuar, do que estar piorando aquela situação. Isso aconteceu no PIBID, mas como já estava bem perto de finalizar, bem perto das mudanças, do rodízio de escolas e bolsistas, a minha saída poderia prejudicar o programa. Eu preferi enfrentar. (GIRASSOL 1, ENTREVISTA NARRATIVA).

A narrativa de Girassol 1 expressa os desafios no âmbito da supervisão do Pibid, reconhecendo as “flores e os espinhos”, os “altos e baixos” que projetou um impulso decisório sobre a não permanência no programa pelos conflitos relacionais surgidos com um grupo de bolsistas que não a fez sentir-se bem, além de outros fatores estressantes. Essa relação acontecimental se afirmou fortemente por nós:

Eu me senti intrigada quando, naquele final da manhã, tivemos uma conversa para mediação de conflitos. O início das oficinas formativas nos territórios escolares trouxeram uma maior relação professores/as-supervisores/as e bolsistas (ID), um (des)encontro de (inter)subjetividades. Por um momento, eu “esqueci” que construir uma reflexão-ação pedagógica fortemente pautada na dialogicidade e na amorosidade também se afirmava na mediação de conflitos interpessoais pelas diferenças. Como esquecer a alteridade? Talvez a intriga pautasse a minha percepção sobre a práxis, o deslocamento entre o discurso e a ação, pois havíamos afirmado uma potência do nós. Sentamos e conversamos. Eu e os demais sujeitos-autores da intriga pedagógica. A Girassol 1 fez o exercício de escuta, silenciamento e recolhimento corporal, enquanto ouvia as narrativas dos/as seus/suas bolsistas supervisionados/as cujas evidências trazidas por eles/as anunciavam o seu modo de ser e fazer em contexto de supervisão do Pibid. Certamente, causou estranhamento perceber a crítica, pois, na maioria das vezes, não somos passíveis de imediato e logo questionamos, discordamos. E tinha elementos narrativos para discordar e, ao mesmo tempo, também para acolher e metarrefletir. As minhas problematizações foram no sentido de reconhecer as diferenças e as possibilidades de superação daqueles dilemas. As minhas pernas estavam intrigadas também, pois eu temia os acontecimentos e desdobramentos sobre as afetações interiorizadas e singularizadas. Logo, como produzir ressignificações? Convidei para pensarmos. (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, NOTA DE CAMPO 1/BLOCO 4, grifos nossos).

A retroação reflexiva e a consideração estreitada à temporalidade do rodízio<sup>98</sup> das escolas e bolsistas, além da consciência política sobre sua saída no âmbito do programa, mobilizaram a sua continuidade. Mesmo não havendo

<sup>98</sup> Deliberamos juntos (coordenação de área, supervisão e bolsistas do Pibid) que faríamos o rodízio de escolas e bolsistas após 12 meses do início do programa, a fim de apreender outra realidade educativa na Educação Física escolar.

sinalização explícita sobre a remuneração em contexto da bolsa de supervisão, consideramos ser um apontamento importante nas definições de permanência, uma vez que emite atos de sustentabilidade devido às vulnerabilidades sociais da vida, formação e profissão docente nos sertões do Ceará.

Assim, esse acontecimento revelou-se como uma disposição de autorreflexividade, autoconhecimento e autocrítica para Girassol 1, que apresenta a complexidade das relações intersubjetivas:

Formar professores é uma tarefa difícil, principalmente por se tratar de outros seres, que pensam, que têm suas opiniões e valores próprios, que divergem de tudo e de todos. Mais difícil ainda por eu ser uma pessoa resistente a opiniões e isso pode vir a fugir do controle, pois no meio de toda essa interação, existe uma relação de trabalho e uma prática pedagógica envolvida. (GIRASSOL 1, MEMORIAL DE FORMAÇÃO III).

O movimento de percepção sobre a existencialidade singular-plural como trama relacional circunda a narrativa de Girassol 1, evocando a tarefa difícil da formação de professores em face da complexidade de conviver com a diferença, com o contraditório, sobretudo, quando se revela uma identidade de resistência à mudança de opiniões, por um comportamento que se impõe como verdade (representação já narrada na subseção 6.1.1), que se faz emergente de uma alteração, por reconhecer estar imersa em uma relação de trabalho e prática pedagógica.

Cabe dizermos também, com base em Josso (2010, p. 97), que as qualidades humanas necessárias para uma aprendizagem relacional são “a generosidade, a paciência, a vigilância e a calma mental, sem as quais nenhum respeito por si e pelo outro se pode desenvolver, nenhuma lucidez pode dar forma e às escolhas a fazer”.

Nesta perspectiva, reconhecemos que a docência precisa ser dialogante, crítica-reflexiva e de abertura relacional para a (re)constituição de si mesmo. Conforme nos lembra Freire (1996, p. 41), “A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a outredade do não-eu, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade do meu eu”. Ter consciência das intencionalidades e dos valores que presidem sua prática, considerando que o saber sobre a consciência formadora não é outro senão o movimento de apropriação de si mesmo cuja aprendizagem é externada em resiliência pelo vivido, conforme expressa:

Foi uma forma de aprendizado. Não desistir e estar enfrentando aquela situação. Então eu vejo que isso está relacionado a um processo de aceitação e de resiliência também. Não é porque conta de um problema que eu não vá saber resolver. Ou que a única resolução seja sair, por exemplo, alguma coisa do tipo. Eu vejo que existe muito a resiliência nesse sentido. Que nem todo problema não tem solução. Tem solução. Eu sempre fiquei muito aberta ao diálogo, para qualquer tipo de diálogo. (GIRASSOL 1, ENTREVISTA NARRATIVA).

A não desistência e o enfrentamento daquela situação-limite é narrada como aprendizagem, para Girassol 1, sendo ressignificada como aceitação e resiliência em ato de encorajamento para a resolução do problema apresentado, que não se fará único. A consciência dialogal é tomada como releitura de aproximação e compreensão de si mesma e dos outros, em itinerância/errância aprendente, concordando com Josso (2010) que o tempo do processo de aprendizagem não se relaciona apenas com cada singularidade, mas varia igualmente segundo a amplitude da renovação que provoca no aprendente.

Conforme aponta Macedo e Azevedo (2014), a desestabilidade cria a possibilidade de uma nova organização da pessoa e das suas relações, da realidade consigo e com o outro, com os outros. Gomez (1995) acrescenta que a capacidade de voltar sobre si mesmo, sobre as elaborações sociais, intencionalidades e estratégias de intervenção, manifesta-se como a inevitabilidade da utilização do conhecimento, à medida que vai sendo produzido, para enriquecimento e modificação, não somente da realidade e suas representações, mas também as próprias intenções e o próprio processo de conhecer.

Desse modo, a percepção sobre a identidade docente como possibilidade de abertura ao conhecimento do outro **(2)**, em que são significadas as ações de uma consciência heurística pelo alargamento do olhar, de uma escuta sensível, e da atenção ao projeto de vida em itinerância formativa no alcance do sonhos e superação de dilemas, é reafirmada por Girassol 2:

Ser professor é também ensinar valores, é abrir-se ao outro, às relações, identificar, escutar, compreender, motivar, auxiliar seus alunos em relação aos sonhos, anseios, dificuldades, olhar além. (GIRASSOL 2, MEMORIAL DE FORMAÇÃO I).

A apreensão de valores, a abertura ao/à outro/a como práxis relacional, expressada na narrativa de Girassol 2, expõe a consciência de sentido sobre o ato de ensinar, pois, do contrário, encarado como uma imposição verticalizada/arregimentada, acaba suprimindo as disposições de aprendizagens

uma vez que o lugar das aprendizagens se dá na e pela trocas intersubjetivas no âmbito das práticas pedagógicas, tecidas com o outro, no diálogo (FREIRE, 1979), na participação, parceria, e compreensão das relações dos sujeitos com o saber (CHARLOT, 2005; VENÂNCIO, 2014).

Por assim dizer, a aquisição de saberes relacionais na e pela práxis pedagógica de supervisão no Pibid se moveu em face da partilha no cotidiano educativo cujas experiências integram as ações de encontros formativos, planejamentos e eventos:

Poderia mencionar várias experiências vivenciadas, seja na relação professor aluno, bolsistas e com outras pessoas que fazem parte do nosso dia a dia. Foram muitos os conhecimentos e ensinamentos adquiridos com os bolsistas, nos encontros, planejamentos, eventos. A importância de planejar, avaliar, saber escutar, falar na hora certa, respeitar as opiniões, identificar quando algo não está bem, tanto no âmbito profissional como pessoal. As relações humanas são preciosas oportunidades de aprendizado. (GIRASSOL 2, MEMORIAL DE FORMAÇÃO II).

Girassol 2 anuncia, com base na experiência vivida, que houve muitos conhecimentos e ensinamentos adquiridos com os/as atores/as pibidianos/as nas diversas temporalidades dessa formação, enaltecendo a importância do planejamento, da avaliação, escuta sensível, respeitabilidade e percepção das relações psicossomáticas, reafirmando a preciosidade das relações humanas como modo de aprendizagem.

Novamente, a respeitabilidade é trazida em transversalidade temática na cultura educativa, também inserida nas oficinas pedagógicas do Pibid, cuja ação aportou movimentos de alteridade, narram os/as professores/as-supervisores/as:

Vi bem essa relação com os temas na oficina de voleibol em que o bolsista ID trazia a cada dia uma reflexão junto aos alunos. Às vezes, o tema era discutido conforme algumas situações que aconteciam no vôlei. Por exemplo, o respeito, situação apresentada no contexto da oficina voleibol. Isso também foi percebido na oficina de futsal junto aos alunos que participaram. Estes eram os alunos do turno da tarde, e pela tradição escolar, são os alunos mais complicados de lidar. A turma do futsal eram os alunos mais complicados da escola. Conversei com os bolsistas e expliquei que aqueles alunos eram bastante difíceis. Que todos os dias estavam na direção escolar, todo dia sendo expulsos. Tem que ter um cuidado maior com eles. Para não gerar confusão. Foi onde eu também percebi essa transversalidade. E, a partir disso, houve uma mudança, principalmente o comportamento deles. (GIRASSOL 1, ENTREVISTA-NARRATIVA).

A questão do respeito, a mudança de comportamento, e até mesmo a questão de estar seguindo as regras, porque vai criando uma cultura, um hábito. Eles iniciam reclamando, achando que é besteira, mas depois eles tão fazendo normalmente. É como eu falo na sala, que é muito importante a questão da regra, a honestidade, que não adianta ganhar de qualquer

forma, porque isso não é de bom caráter, do companheirismo, da socialização. (GIRASSOL 3, ENTREVISTA NARRATIVA).

Girassol 1, em elucidação narrativa, dispõe da experiência da tematização do respeito nas oficinas pedagógicas de voleibol e futsal desenvolvidas pelos/as bolsistas ID apontando a mudança comportamental de alunos/as que eram tidos como “*complicados, difíceis de lidar na escola*” tendo uma melhora relacional.

Girassol 3 relacionou a abordagem temática do respeito em apropriação da ética com a disposição de regras de convivência social, a fim de estabelecer uma cultura de expressão da honestidade, do bom caráter, companheirismo e da socialização.

No que se refere à condição de desenvolvimento profissional a partir da experiência do Pibid pelo construto das relações de naturezas humana, social, técnica e também relacional **(3)** Girassol 1 apreende que:

O crescimento profissional no Pibid se apresentou como uma construção feita a partir de descobertas pessoais de natureza humana e social, de natureza técnica mas também de natureza relacional. (GIRASSOL 1, MEMORIAL DE FORMAÇÃO I).

Enfatiza, Girassol 1, que houve um crescimento profissional no Pibid, a partir da construção de descobertas pessoais de naturezas humana e social, de natureza técnica, mas também de natureza relacional, demarcando essa importância.

Foi possível reconhecer o entretecimento das relações humana, social, técnica e relacional na práxis de supervisão do Pibid pela experiência vivida também por Girassol 2, em que se presencia um processo de reflexão-ação-reflexão dialógica acerca do descumprimento de um acordo pedagógico-instrumental na relação entre supervisora e bolsistas IDs, numa dada situação de ensino, em que foi desvirtuada uma orientação ambiental/espacial como condição para prevenir o risco de acidentes, conforme expressa na narrativa:

Algo que me marcou foi no primeiro dia de oficina de duas bolsistas. Elas estavam ministrando a oficina na quadra. E depois, elas resolveram levar os alunos para outro espaço da escola. Só que eu estava em sala de aula. E uma bolsista foi até a minha sala onde eu estava e me perguntou? “A gente pode levar os alunos para outro lugar?” Como era um lugar abandonado, de risco, com vidros, muita sujeira, cheio de pedras. O lugar que não era apropriada para dar aula, trabalhar com crianças. Então, eu disse: “É melhor não”. Falei de uma forma não autoritária, do tipo: Não pode e pronto! Eu apenas reafirmei, “Melhor não”. Mas mesmo com a minha opinião, elas resolveram ir até esse local. E aconteceu um acidente. Uma criança se

machucou, cortou o pé. Isso no primeiro dia de oficina. Foi complicado. (GIRASSOL 2, ENTREVISTA NARRATIVA).

A narrativa de Girassol 2 evidencia que as disposições compreensivas sobre o seu saber da experiência na docência em Educação Física escolar não foram escutadas com fidelidade pelos/as bolsistas (ID) que não consideraram as vulnerabilidades apresentadas por ela sobre os “espaçotempos” de prática pedagógica para oficinas, ainda que tivessem ouvido repetidamente “melhor não”, como sinalização dialógica, ocorre um acidente em que um aluno teve um corte no pé.

O processo metarreflexivo pelo acontecimento do acidente trouxe um novo lugar de escuta na relação supervisora e bolsistas, cuja manifestação do ocorrido entou uma disposição de confiança, pondo em deslocamento a representação entre autoridade e autoritarismo, em que não se mobilizava uma condição hierarquizada, mas um saber profissional posto pela experiência docente:

Elas chegaram para mim depois do ocorrido, e disseram a ocorrência do acidente. “Nós fomos ao lugar que a senhora disse que não fossemos, mas fizemos, e aconteceu um acidente.” Já que tinha acontecido, não ia discutir naquele momento. A gente tinha que resolver essa situação. E orientei que elas procurassem um pronto socorro, para o atendimento da criança. E assim aconteceu. Tanto marcou para elas, as duas bolsistas quanto para mim aquela escuta. Não por eu ser mais experiente, mas eu falei: É melhor não, e elas não me escutaram. Como poderia não ter acontecido nada. É necessário escutar mais as pessoas. Isso marcou. Que no momento do planejamento, no dia seguinte. “Professora a senhora tinha razão mesmo.” Foi um momento de reflexão após a ação. Às vezes, a gente fala para evitar os problemas. E às vezes os alunos acabam enfrentando – “A gente que manda, nós que somos as professoras da oficina. A gente tem autonomia para isso”. Às vezes acontece para a gente aprender, para a gente refletir. (GIRASSOL 2, ENTREVISTA NARRATIVA).

De forma complementar, Girassol 2 expõe que não se tratava de uma relação direta de causa e efeito sobre a ocorrência do acidente, mas chamava a atenção para o saber experiencial como dimensão de pertencimento escolar que alicerçava a redução de danos, não referindo ao cerceamento da autonomia dos/as bolsistas ID, mas a devida orientação pedagógica. Em posterior, a reflexão sobre a ação manifestou-se positivamente para a compreensão e o investimento relacional de confiabilidade.

Em torno da confiabilidade posta como movimento de intersubjetividade, Girassol 3 expressou a potencialidade relacional do Pibid comparando com as outras experiências de supervisão já vividas. Atribuiu a diferença de carga horária e a disposição pedagógica, apontando o engrandecimento das relações

intersubjetivas, que extrapolaram os muros da universidade/escola, como possibilidade de convivialidade:

*Antes eu recebia os estagiários na escola, mas eles chegavam lá, eles assistiam uma ou duas aulas. Eu assinava e eles iam embora. Para mim, eu achava que nem contribuía tanto com esses estagiários que passavam por lá. Como eram duas aulas assistidas, eu achava que nem tinha tanto contato com eles. Tinha alguns que vinham agradecer, outros que achavam que era merecimento, ou apenas a percepção do Estágio como uma simples passagem. Não tinha essa convivência que eu tenho com os pibidianos. Está sendo muito interessante, cada um tem o seu pensar, o seu olhar. Um momento gratificante. Está sendo uma experiência diferente. A aproximação está maior. A convivência nas aulas, nos planejamentos, nos eventos, nas reuniões de formação. Tento fazer alguns encontros fora do ambiente escolar, justamente para ter um momento de amizade, de sorriso. Para eles terem mais confiança e eu também ter uma confiança também. (GIRASSOL 3, ENTREVISTA NARRATIVA).*

Girassol 3, em ato comparativo da supervisão do Pibid, com a supervisão da disciplina Estágio Supervisionado no âmbito da sua experiência docente, salienta o modo de organização (planejamento, eventos, reuniões formativas) e a carga horária do Pibid como evidência relacional positiva, que possibilita maior convivência e conhecimento do/a outro/a, não reduzindo ao “espaçotempo” formal de aprendizagem. É importante dizer que há uma diferença significativa da temporalidade de supervisão do Pibid, que se coloca no horizonte de 18 meses, e a supervisão do Estágio Supervisionado de 6 meses, o que torna difícil uma relação comparativa como evidência relacional. Nessa perspectiva, Pimenta e Lima (2019) lembram que ambos possuem atividades de natureza similares, mas com fundamentação e condições diferentes, uma vez que os estágios não têm aporte de verbas, alunos e professores se encontram no mesmo espaço das instituições na busca da formação de novos docentes, o que põe em evidência diversas contradições, confrontos e desencontros político-pedagógicos.

As aprendizagens relacionais foram constituídas ao longo das ideações pedagógicas da prática de supervisão do Pibid, no convívio com as diferenças, com os conflitos intrapessoais e interpessoais, com a (pre)disposição para o conhecimento de si mesmo e do outro, na construção dos saberes docentes, em que foi entoada a relação humana como princípio educativo, posta em movimento na experiência de supervisão no Pibid.

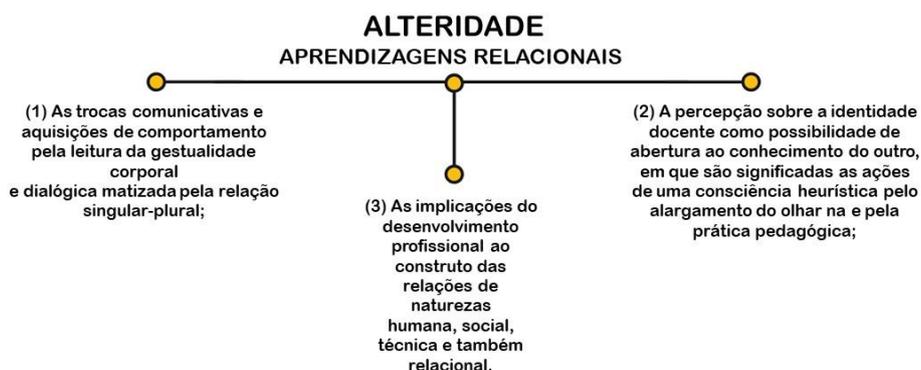
Outrossim, concordamos com Larrosa (2002, p. 21), ao perceber a necessidade do cultivo da delicadeza, da abertura dos olhos e ouvidos, de falar o que nos acontece, como dimensão de alteridade, para que possamos nos dar conta

da sustentabilidade afetiva, que não seja uma liquidez pedagógica, esvaziada da amorosidade por considerar que “a cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada acontece”.

Da mesma maneira, produzimos uma síntese empírica desta subseção, por meio de um infográfico, apresentado na Figura 17.

**Figura 18 - Conformação de aprendizagens relacionais situadas quanto ao referente matricial alteridade em transações autoformadoras**

### SÍNTESE EMPÍRICA



Fonte: Elaborado pela autoria.

## 6.2 A reflexividade como formação de si mesmo e no devir de uma epistemologia da práxis em implicação autoformadora na e pela pesquisa

Nesta seção analítica, apreendemos a manifestação da reflexividade como processo de autoformação docente reconhecendo o alcance de níveis maiores de reflexão traduzidos por Sacristán (1999), Nóbrega-Therrien e Therrien (2013) e Freire (1996), para não citar outros, como movimento de autonomização docente, cuja atenção foi dada para a itinerância aprendente de formação para a pesquisa na experiência de supervisão do Pibid.

Demos atenção ao espaçotempo e aos acontecimentos no âmbito da formação para pesquisa, ao afirmá-la como princípio educativo na constituição do subprojeto de Educação Física do Pibid no *campus* Canindé, reconhecendo que, por

meio dela, é possível perceber as transições para os níveis maiores de reflexividade; a passagem da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica, que estão relacionadas à mobilização de saberes científicos em consciência do ser e fazer pedagógico.

Nesse ínterim, buscamos desenvolver o nosso objetivo específico: **Analisar a autoformação docente em transações heurísticas engendrada pela racionalidade dialógico-reflexiva na experiência de supervisão do Pibid, considerando o movimento da reflexividade como formação de si mesmo e devir de uma epistemologia da práxis.**

Em interface de singularidades dos/as) professores/as-supervisores/as sobre a **reflexividade** (Quadro 23), verificamos que Girassol 1 e Girassol 3 apresentaram maior potência autoformadora no que se refere à reflexividade crítica como formação delas próprias (12 referências/enunciados, quatro referências/enunciados, respectivamente); e Girassol 2 teve como evidência maior a reflexividade crítica como devir da epistemologia da práxis (seis referências/enunciados).

Em seguida, organizamos dois subitens: 1- A reflexividade como formação de si; e 2- A reflexividade crítica no devir de uma epistemologia da práxis que anunciam o investimento empírico em detalhamento sobre esse referente matricial com base nos achados.

### 6.2.1 A reflexividade como formação de si

Apreendemos a reflexividade como formação de si próprio na e pela pesquisa, a fim de reconhecer as transações reflexivas e autorreflexivas acerca de uma abordagem conjunta da formação teórico-científica vinculada à experiência de supervisão do Pibid, compreendendo que a autoformação se coloca também sobre a (auto)consciência do conhecimento a respeito da educação disponível em reverberação de uma práxis emancipatória.

**Constatamos/Evidenciamos** que a formação de si mesmo esteve implicada em transações reflexivas autoformadoras engendradas sobre:

- 1) O movimento de descobertas e desafios científicos e pedagógicos que se operam na relação de individuação e socialização na produção de uma ciência humana (antropoformação);

2) O ato de orientação como retroação reflexiva que confere sentido ao movimento de empreendimento qualitativo de uma reciprocidade intersubjetiva e colaborativa na pesquisa, além de um alargamento do olhar sobre as disposições teórico-metodológicas, e sobre as disposições de organização textual, comunicação visual e da ética na pesquisa.

As expressões acerca da importância da formação para pesquisa como modo de ampliação dos conhecimentos científico e pedagógico foram revelados por novas descobertas e novos desafios relativos à produção de uma ciência humana (1) em direção a uma antropofomação. Essa manifestação foi traduzida por Girassol 2, que expõe:

Nessa trajetória de descobertas, desafios, sucessos e insucessos, procuro me reinventar, investigar, pesquisar, aprender, para assim dar o meu melhor como professora e como ser humano, (GIRASSOL 2, MEMORIAL DE FORMAÇÃO I).

A formação para a pesquisa é de grande relevância, faz-se necessário fomentar pesquisas, com estudos, incentivo, motivação, abrir-se a novas descobertas, desafios. (GIRASSOL 2, MEMORIAL DE FORMAÇÃO II).

A reinvenção de si mesma na e pela pesquisa, apresentada por Girassol 2, enfatiza a pesquisa como elemento relevante da profissionalidade docente e em contexto de humanização, considerando uma trajetória de descobertas, desafios, sucessos e insucessos.

Acrescenta, ainda, a relação de ensino e pesquisa à docência, como despertar de alegria e expressão criativa do conhecimento, a partir de uma epígrafe de Albert Einstein, para dizer que:

“A suprema arte do professor é despertar a alegria na expressão criativa do conhecimento, dar liberdade para que cada estudante desenvolva sua forma de pensar e entender o mundo, assim criarmos pensadores, cientistas e artistas que expressarão, em seus trabalhos, aquilo que aprenderam com seus mestres”. (GIRASSOL 2, MEMORIAL DE FORMAÇÃO I).

Girassol 2, ao referenciar essa epígrafe, aproximou a aprendizagem para a docência à pesquisa, considerando-a como elemento criativo e estético que dá sentido à vida como prática de liberdade e leitura de mundo cujo/a professor/a-pesquisador/a desperta alegria, compreendendo também a autonomia dos sujeitos aprendentes, cuja experiência de supervisão, no âmbito da formação para a

pesquisa no Pibid, manifestou-se no ato de elaboração escrita (autoria própria) e/ou no ato de orientação de trabalhos científicos (coautoria), a exemplo de resumos e trabalhos completos para apresentação em eventos internos e externos à instituição (notas de rodapé 106 a 113).

Cabe mencionar que em nossos espaçostempos de formação para a pesquisa no Pibid, investimos em reflexões teóricas sobre a pesquisa no campo educacional (Quais as características de uma pesquisa no campo educacional? O que se propõe a investigar? Qual seu objeto? Há diferenças sobre o modo de pensar e fazer a pesquisa educacional? Como pensamos a pesquisa em Educação Física inserida no campo educacional) e sua tessitura como princípio educativo (DEMO, 2006).

De forma mais expoente, o ato de orientação de trabalhos científicos se desvelou como uma aprendizagem de bastante significação, uma vez que se colocava como a primeira experiência para todos/as os/as professores/as-supervisores/as. Essa orientação era partilhada com a coordenadora de área do subprojeto, também sujeito-autora desta tese nos espaçostempos de formação para a pesquisa em teia colaborativa. Para a Girassol 1, a expressão do vivido foi apontada como recordação-referência<sup>99</sup> que metarreflete a temporalidade do passado de ter sido orientada na escrita de trabalhos científicos em sua itinerância como bolsista ID do Pibid, e, no presente, de estar como orientadora no mesmo programa, em contexto de supervisora relacionando a “algo já visto”:

A supervisão me proporcionou a primeira experiência de orientação. Estava eu, sentada, orientando um trabalho de bolsista. Aquela cena me causou ‘Déjà vu’, onde, em alguns “dias” atrás, era eu quem recebia orientação no mesmo programa. E, por volta de meia-noite, receber uma mensagem dizendo: ‘Ficou show, professora. Muito obrigado. Um dia eu chego lá’. É muito gratificante. Isso me dá confiança, como pessoa e como professora. Como diz Nóvoa (1992a, p. 25): “O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor”. (GIRASSOL 1, MEMORIAL DE FORMAÇÃO I).

Transitou ainda, na narrativa da Girassol 1, a afeição e gratidão pelo processo de ensinagem<sup>100</sup> na e pela pesquisa, além de reforçá-la na perspectiva da produção humana, nas dimensões pessoal e profissional, incorporando na sua escrita essa citação recorrente de Nóvoa (1992a) em que o autor fala sobre a indissocialidade das relações pessoal e profissional como processo autoformativo.

---

<sup>99</sup> Ver conceito na subseção 1.1 desta tese.

<sup>100</sup> Ver nota de rodapé 7

De igual modo, Girassol 3 apontou o lugar inicial da experiência de orientação de trabalhos e ainda evocou o não espaçotempo efetivo da formação/prática científica em sua formação inicial. Localizou, portanto, o Pibid como “experiência-charneira”<sup>101</sup> dessa implicação à e pela pesquisa, mobilizada na experiência de supervisão, que atravessa a relação de autoria e coautoria (no papel de orientador). Além disso, também manifestou a pesquisa como prática de formação colaborativa e comunicativa, pelas relações de intersubjetividade que se põe em movimento de aprendizagens:

Mais uma surpresa trazida pelo Pibid foi a orientação de trabalhos, nunca tinha feito algo desse tipo, foi uma experiência ótima, creio que ajudei de alguma forma na elaboração de alguns trabalhos. Tive uma surpresa ao ver meu nome como orientador de alguns. Na minha licenciatura eu não tive muita experiência do trabalho científico, de participar de congressos. Então, isso ainda é muito novo para mim. De orientar trabalhos, estudantes. É muito novo. Então, com o Pibid, eu estou tendo mais essa aproximação, essa relação que antes eu não tive. É a primeira experiência que eu estou tendo neste sentido. (GIRASSOL 3, MEMORIAL DE FORMAÇÃO II).

Girassol 3 enfatizou o sentido produzido pela experiência de coautoria na orientação de trabalhos científicos na supervisão do Pibid em ato inaugural, recordando que essa realidade não foi fomentada fortemente em sua formação inicial em Licenciatura, tornando-se um marco aprendente.

Lembramos de Warde (1997), ao referenciar que os cursos de graduação em Educação ainda não fortalecem, a grosso modo, a iniciação à pesquisa, ou não preparam os discentes para leitura crítica e científica da literatura que os cercam. A fragilidade da formação para a pesquisa também se aproxima dos Cursos de Licenciatura/Graduação em Educação Física, conforme estudos realizados em nosso grupo de Pesquisa Educação, História e Saúde Coletiva, vinculado à linha de pesquisa sobre Formação e Desenvolvimento Profissional em Educação, por Abreu (2015), Sousa (2016), Monte (2017), Brasileiro (2018), em contexto de pesquisa de mestrado na linha B, núcleo 2 do PPGE-UECE.

A manifestação da reflexividade crítica como formação de si tecida pela relação com o outro também foi oportunizada pela retroação reflexiva como posicionamentos/*feedbacks* apresentados pelos bolsistas de ID cuja representação confere sentido ao movimento de empreendimento qualitativo de uma reciprocidade

---

<sup>101</sup> Compreendida a partir de Josso (2004/2010) como uma passagem entre duas etapas de vida, uma espécie de dobradiça, um divisor de águas que faz o papel de articulação entre os momentos de vida. São situações tão fortes e significativas, que podem mudar o rumo da história do sujeito.

intersubjetiva e colaborativa na pesquisa, característica da relação supervisores/bolsistas, conforme expressa Girassol 1:

O que me chamou mais atenção foi o fato de receber o feedback. Acho que o feedback é algo muito importante na vida de uma pessoa. Seja positivo ou negativo. Não ter nenhum feedback acho muito estranho. Eu nunca tinha tido. Nunca ninguém chegou para mim, até por ser o primeiro. Por ser o primeiro, eu já ouvir isso, eu me senti muito feliz. Que eu estava conseguindo, que eu estava atingindo as minhas expectativas, nesse sentido de orientar. De que era possível eu estar naquela situação, que eu não me via capaz antes. Ainda via isso muito distante. Me deixou feliz, principalmente por ter ajudado. Porque foi um processo que ele me mandava o trabalho, eu dava as dicas de melhoramento, voltava para ele e ele melhorava. E as minhas orientações que eu estava dando para ele, deixou o trabalho muito bonito. Isso foi legal. O reconhecimento dele. (GIRASSOL 1, ENTREVISTA NARRATIVA).

Para Girassol 1, os *feedbacks* apresentados pelos/as bolsistas (ID) sobre o ato de orientação imprimiu um lugar de afirmação sobre o ser professora-pesquisadora que, em sua análise, era algo bastante distante, pois não se via capaz, aludindo o sentimento de felicidade pela troca formativa caracterizada como boniteza, pondo em evidência a colaboração.

Em consonância com Therrien (2012), corroboramos que a relação intersubjetiva na ensinagem para a pesquisa mobilizam os saberes, sentidos e os significados gerados na e pela mobilização da racionalidade comunicativa com o aprendente, constituindo momentos de reflexividade crítica de formação continuada e conscientização dos saberes da experiência, dos/as sujeitos-atores/as envolvidos/as, professores/as e alunos/as.

De modo complementar, Girassol 1 ainda acrescentou o alargamento/amadurecimento dessa experiência com ampliação ou reforma de olhares até desconhecidos:

Isso me deixa um pouco mais experiente no âmbito da pesquisa, tendo outras visões. No momento que eu estou lendo alguns trabalhos, visões que eu não tinha antes. Isso vai me amadurecendo mais, no sentido de estar dando feedback para eles em relação à pesquisa e de estar incentivando eles na pesquisa, e vice-versa. (GIRASSOL 1, ENTREVISTA NARRATIVA).

O lugar da experiência, no âmbito da pesquisa, alcançado pela orientação de trabalhos manifestou-se como fortalecimento e incentivo sobre a formação para a pesquisa, cuja substancialidade se dá na relação intersubjetiva constituída entre a professora-supervisora e os/as bolsistas de ID, conforme assinalou Girassol 1.

Ainda nessa transitividade no ato de orientação, foi evocado, pela Girassol 1, que, para alguns bolsistas ID, a relação ensino e pesquisa não se colocava em clarividência na itinerância formativa na graduação em Educação Física - Licenciatura, conferindo a ideia de não pertencimento, de não se encontrar, ou de não se enxergar na prática de pesquisa, encontrando uma resistência inicial:

Quando eu comecei nas primeiras turmas como supervisora, que logo nas reuniões iniciais eu disse que eles iam pensar um tema de pesquisa, algumas duplas que não quiseram fazer, afirmando que não eram daquele mundo da pesquisa. Que não gostavam, que não se sentiam dentro daquele espaço de ser pesquisador, de um aluno que estivesse buscando conhecimento por meio de da pesquisa. Então, precisei dizer que essa era uma aprendizagem importante, porque precisarão disso, até mesmo na própria universidade, nos TCCs por exemplo. Aos poucos, foram mudando de ideia. E até participaram e apresentaram trabalhos. (GIRASSOL 1, ENTREVISTA NARRATIVA).

A negação e resistência para a experiência da pesquisa evocada pelos/as bolsistas (ID) sobre o “não gostar de pesquisar, não se perceber naquele mundo” foi enfatizada na narrativa de Girassol 1, que busca relacionar as atividades de formação para a pesquisa como componente curricular da formação inicial em Educação Física, sendo também fomentada pelo Pibid desde os primeiros semestres, a fim de estabelecer uma formação diferenciada que ajude no devir das itinerâncias aprendentes curriculares para a pesquisa. Isso, aos poucos, vai sendo ressignificada pelos/as bolsistas, que passam a valorar e compreender essa relação.

Lembramos de Chassot (2012, p.103) ao referenciar que a escrita científica tem sido um grande desafio na formação docente, uma vez que “muitos de nossos estudantes estão bastante distantes do vivenciar esta fruição intelectual que a escrita pode ensinar”, aportando aos orientadores um processo de mediação para superação, e ressignificação sobre essa experiência em movimento de coautoria.

As aprendizagens sob orientação desenvolvidas no âmbito da formação para a pesquisa no Pibid dos/as professores/as-supervisores/as também trouxeram um alargamento do olhar sobre as disposições teórico-metodológicas: a abordagem, o método, e os dispositivos/as técnicas de pesquisa, privilegiando as características das ciências humanas. Nesse sentido, a ação situada - o fazer docente na supervisão do Pibid - transforma-se em cognição por meio da reflexividade na e pela pesquisa, articulando saberes referenciais teórico-metodológicos, desfazendo-se da reflexividade entendida como senso comum, projetando em níveis maiores de reflexividade (NÓBREGA-TERRIEN; TERRIEN, 2013; SACRISTÁN, 1999).

Presenciamos a não familiaridade com a abordagem qualitativa, métodos e dispositivos de análise dos/as professores/as-supervisores/as na itinerância de formação para a pesquisa na experiência de supervisão no Pibid. Algumas narrativas evocaram esse lugar do desconhecido. A respeito da abordagem qualitativa e do método de estudo de caso, aludiram que:

*Um tipo que não sou muito familiarizada e que nesse Pibid está me causando certo estranhamento, mas eu estou aprofundando, é escrever relato de experiência. Eu gosto muito do quantitativo. Não tenho esse domínio, principalmente em escrever. Mas em orientar, eu estou gostando de aprender. A abordagem qualitativa está sendo uma aprendizagem nessa trajetória. Eu nunca escrevi um trabalho do tipo relato de experiência. (GIRASSOL 1, ENTREVISTA NARRATIVA).*

*Eu até estudei um pouco mais sobre estudo de caso, para eu tentar orientar realmente, ajudar realmente na orientação, de uma melhor forma. Foi um despertar, uma experiência nova, e, realmente, fiquei surpreso mesmo, porque eu nunca tinha feito. Foi uma experiência ótima. (GIRASSOL 3, ENTREVISTA NARRATIVA).*

Girassol 1 extenua a não familiaridade com a escrita de relato de experiência e da abordagem qualitativa, apresentando um domínio sobre a abordagem quantitativa, que é desvelada pelo processo de orientação como aprendizagem. De outro modo, Girassol 3 também apresenta a necessidade de retomar os estudos sobre o método estudo de caso, também para prosseguir no espaçotempo de orientação.

Os movimentos de alargamento na e pela formação para a pesquisa, a partir dos excertos apresentados pelos/as professores/as-supervisores/as, projetam uma significação experiencial de outra racionalidade epistêmica na Educação Física, como um possível devir de mudança, que vai ao encontro de uma postura científica que aproxima fortemente a relação sujeito-objeto, pondo em relevo a subjetividade, a exemplo da materialidade da abordagem qualitativa matizada na narrativa de Girassol 1; de outros métodos, como o estudo de caso, explicitado na narrativa do Girassol 3; além da apreensão de outros dispositivos e técnicas de pesquisa, como a cartografia elencada por Girassol 1, e a escrita de si próprios potencializada pelos Girassóis 1 e 3, que abordaremos em seguida.

A partir disso, necessariamente, refletimos o contexto histórico da racionalidade epistêmica da Educação Física, tangenciada em seu bojo fortemente para uma racionalidade técnica (teorias não críticas), desviando-se do campo epistemológico das Ciências Sociais e Humanas (teorias críticas). (ABREU, 2015;

ABREU, SABÓIA; NÓBREGA-TERRIEN, 2019; BRACHT, 1999; 2019; CASTELLANI, 2019)

Mesmo com a aproximação das teorias críticas pela redemocratização da educação e Educação Física, em 1980, e a disseminação de abordagens pedagógicas para a Educação Física escolar, ainda prevalece o paradigma da aptidão física e saúde, que reverbera ainda na formação docente em Educação Física, conforme salientou Bracht (1999) sobre a orientação da prática pedagógica com base no conhecimento científico, reconhecendo-o como uma produção pelas ciências naturais. Tal contexto histórico é retomado por Castellani (2019), depois de 20 anos, que, em releitura, expõe a predominância do paradigma da aptidão física no currículo do primeiro Programa de Pós-Graduação em Educação Física instalado na Escola Superior de Educação Física da Universidade de São Paulo (Esef-USP), em 1977, em que a listagem de disciplinas muito nos diz sobre o que pouco parece ter sido alterado no campo epistêmico:

Primeiro as da área de concentração: “Aprendizagem de habilidades motoras; Estudos do ato motor; Aptidão Física: Diagnóstico e avaliação do Desenvolvimento; Desenvolvimento da condição física; Processo didático em EF; Estudos brasileiros; Racionalização do trabalho intelectual do pesquisador; Supervisão em EF e Esportes; Teoria Pedagógica no Esporte e na EF; Tendências significativas na teoria contemporânea de Educação”. A seguir, as da área complementar: “Adaptações fisiológicas ao treinamento esportivo; Biometria Humana; Educação em Saúde; Função cardiovascular em condição de esforço; Filosofia da EF; Hemodinâmica e Física da circulação; Função respiratória em condições de esforço; Psicologia do esportista”. Guardado o desuso de algumas expressões, substituídas por outras de igual sentido, não estaríamos incorrendo em inverdades ao dizer da semelhança delas com as presentes ainda hoje nos programas de Pós-Graduação em EF existentes em terras tupiniquins. A possibilidade de tal analogia tem, para nós, o significado de expor o quanto a intenção de ruptura em nosso campo continua no terreno do devir. (CASTELLANI, 2019, p.69-70).

Nessa perspectiva, em busca de uma cultura contra-hegemônica, mais próxima das ciências humanas, apreendemos, na experiência da formação para a pesquisa no Pibid, a utilização de dispositivos de pesquisa que exercem uma postura de reflexividade e escrita de si, sinalizados pela postura cartográfica e postura autobiográfica, tomados como práxis pedagógico-científica do subprojeto de Educação Física do IFCE *campus* Canindé. Assim, foram mobilizadas a escrita de memoriais de formação, de relatos de experiências, e a postura cartográfica, como fruição autoformadora como aprendizagem instrumental/didática<sup>102</sup>, assim como

---

<sup>102</sup> Ver seção 6.2.

aprendizagens na e pela pesquisa, que motivou o interesse de aprofundamento por parte dos/as professores/as-supervisores/as:

Algo que me chamou atenção sobre a cartografia, foi quando eu estava apresentando um trabalho na Semef103, a pessoa que estava avaliando, ela deu uma sugestão de melhorar esse processo de cartografia, porque ela não, também não tinha conhecimento e que era inovador. Eu até queria aprofundar. (GIRASSOL 1, ENTREVISTA NARRATIVA).

Girassol 1 reportou sobre a participação na Semef (2019) em que, durante a apresentação de seu trabalho o/a avaliador/a elevou a qualidade do trabalho e atribuiu a cartografia como processo de inovação em pesquisa na Educação Física, despertando a curiosidade e busca de aprofundamento.

Também foi evocado, pelos/as professores/as-supervisores/as, um lugar de estranheza inicial sobre a experiência da escrita de si próprio como apropriação científica e linguística, que depois se consolidou como aprendizagem:

Foi como saltar a “alma” quando ouvi no momento da entrevista narrativa com a Girassol 1 a produção de sentidos sobre a pesquisa educacional vinculada à Educação Física pela abordagem qualitativa, por meio das narrativas autobiográficas. Imediatamente, rememoramos o espaçotempo da primeira experiência que fizemos juntas em 2015 no movimento de pesquisa-formação vinculado ao meu objeto de mestrado. Os diários reflexivos! Ao pensar essa experiência em análise retrospectiva relacionando as reflexões produzidas nos e pelos memoriais, ela entoou: Você lembra que eu não gostava de escrever os diários? Eles me deixavam melancólica, emotiva. Eu não conseguia sair desse lugar aparentemente terapêutico para percebê-lo como um instrumento de reflexão, como um tipo de pesquisa”. Ela parece ter alcançado outra leitura na e pela experiência atual: “Até mesmo o próprio memorial. Quando fui ler me questionei: fui eu que escrevi isso? Quando eu terminei esse último, eu encontrei a outra experiência de escrita de diários reflexivos enquanto ‘aretê’.<sup>104</sup> E percebi, que era uma escrita totalmente diferente, mais fluida, reflexiva”. (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, NOTA DE CAMPO 1/BLOCO 6, grifos nossos).

Até mesmo quando fui escrever o segundo memorial, eu reli o primeiro para fazer a percepção dessa linguagem, não tão comum. Esse tipo de escrita está sendo um exercício formativo, até mesmo para estar lidando com as palavras. (GIRASSOL 1, ENTREVISTA NARRATIVA).

Eu achei a escrita diferente, no Pibid. Realmente foi uma experiência nova. Em questão de vocabulário, das palavras. Foi um momento realmente diferente. Tão diferente que me despertou. Chamou a minha atenção. No momento que eu vi os trabalhos, os artigos que eu li, vi que tem alunos que

<sup>103</sup> Semana de Educação Física do IFCE (Semef).

<sup>104</sup> A memória trazida por girassol 1 sobre a escrita dos diários reflexivos remete ao meu trabalho de dissertação (ABREU, 2015) em que está proposta uma experiência autoformadora para a pesquisa articulada às narrativas autobiográficas. Os sujeito-autores, no âmbito dessa pesquisa, se reconheceram como “aretês” que quer dizer “coragem e resistência”. Novamente me encontro com essa sujeito-autora, antes como licencianda e agora como supervisora do Pibid, em trajetória de pesquisa-formação.

falam de uma forma que é como se ele estivesse falando aqui com você. (GIRASSOL 3, ENTREVISTA NARRATIVA).

A admiração de descoberta/espanto sobre “eu que escrevi isso?” narrada pela Girassol 1, como negação da própria escrita, apresentou um distanciamento da pessoa em relação a si mesma, que reverbera um “processo de objetivação, pela atenção dispensada ao que constitui sua subjetividade” conforme afirma Josso (2004, p.119.) Ao longo da itinerância formativa, ela vai descobrindo a potencialidade autoral; atribuindo fluidez e reflexividade ao processo de escrita dos memoriais de formação; reconhecendo uma nova linguagem. A reflexividade pela escrita como anunciação das formas de compreender e interpretar o mundo pelo vivido, que também serve de instrumento para pensar e orientar a ação dos/as sujeitos-autores(as), exigindo uma disposição atitudinal para sua objetivação e apropriação.

Girassol 3 também reconheceu um movimento de escrita diferente, na produção científica no Pibid, no que tange ao vocabulário, às palavras, a partir da leitura dos trabalhos que ele orientava e referencia a relação de aproximação entre sujeito-objeto, o pertencimento, o modo como narra a si mesmo em encontro com o outro.

Em alusão ao processo de escrita de si, de “biografização”, Freire (1987) considera como ato de existencialidade pela relação de experiência-testemunho em aprender a escrever a sua vida. Ao mesmo tempo, coloca-se como um desafio, pela cultura de um paradigma ou racionalidade eminentemente técnica. Ricoeur (2006, p.115) também nos chama a atenção que “aprender a narrar-se é também aprender a narrar a si mesmo de outro modo”, algo que presenciamos pelas narrativas dos/as professores/as-supervisores/as.

A validação epistemológica sobre esse tipo de escrita também foi apontada por Girassol 1, em que a natureza subjetiva não se fazia (re)conhecida enquanto Ciência:

*A única coisa que percebo em evidência, é o amadurecimento da escrita de modo mais subjetivo. Antes, ao fazer isso, eu me colocava de modo muito emotivo, e até melancólico, achava bastante estranho. Eu escrevia, mas achava muito pessoal, parecia não ser científico. (GIRASSOL 1, ENTREVISTA NARRATIVA).*

Como leitura histórica apresentada em nossa seção de EQ e na seção teórica (subseção 4.1), que trata da constituição e permanência do conceito da

autoformação docente, identificamos, nos períodos anteriores à década de 1980, que os estudos sobre a pessoa do professor, em valoração da subjetividade, foi nitidamente ignorado, tendo a aplicação do método biográfico uma forte resistência, que desencadeou importantes embates teóricos no decurso de sua evolução, numa luta contínua pelo reconhecimento de seu estatuto científico enquanto método autônomo de investigação, constatação também reforçada por Bueno (2002) e Ferrarotti (1988).

Dessa maneira, tentamos conceber uma prática investigativa interessada em perceber a cotidianidade, a simplicidade das coisas, o comum, em detrimento das aprofundadas explicações causais para apreensão da realidade da Educação Física pela relação universidade-escola, emanada pela subjetividade, situada na práxis da supervisão do Pibid.

Acerca da escrita científica, Girassol 3 também revela que:

Algo que me despertou com o Pibid foi à questão da escrita que eu passei um bom tempo sem praticar. E o programa trouxe isso novamente. Porque a escrita é prática. Se não tiver a prática, vai ficando mais difícil, as palavras faltam. Em termo de leitura, eu gosto muito de ler. Mas no momento em que você vai para prática, para escrita, eu não sei o que acontece, se é porque faz muito tempo que eu não pratico, que eu estava distante, que tem um momento que trava. Vem sendo um exercício muito bom para mim, para pensar sobre o meu ser e fazer. (GIRASSOL 3, ENTREVISTA NARRATIVA).

A dificuldade sobre a escrita científica apontada por Girassol 3, possibilita a reflexão sobre a tradição universitária, fortemente assentada na tradição oral, da aula expositiva ou dos seminários, mesmo que se estabeleçam processos e estratégias de ensino mais modernos e participativos. Nessa direção, Machado (2012) complementa que a oralidade continua sendo a tônica do ensino, cujo tempo em sala de aula é mais valorada para esse tipo de linguagem, via de regra. De modo contrário, a escrita, característica típica da ciência, assume esse lugar nas salas de aula da graduação, mais do que nada, no dia da prova.

Assim, reafirmamos o necessário empreendimento da escrita na formação crítica na docência, compreendendo como assunção de uma prática pedagógica que se articula ao ensino, alicerçada por uma disposição reflexiva, a fim de estabelecer um espaçotempo dialógico. Concordamos com Dutra, Ferreira e Therrien (2019, p.16), ao afirmarem que o ato de escrever em disposição dialógica “nos permite expressar o que pensamos, anunciar conceitos, racionalidades que subjazem à ação, fugindo à obviedade, favorecendo o estabelecimento de uma relação reflexivo-

dialógica”. Por assim dizer, a escrita de si próprio mobiliza a percepção dos níveis de reflexividade e a teorização constante sobre a práxis educativa, em referência de autoformação. Ademais, como evidencia Sacristan (1999, p. 104) “a reflexão é um método para alcançar níveis mais altos de racionalidade na prática e nas próprias crenças”.

Nessa perspectiva, Girassol 1 acrescenta que o lugar da escrita de si aportou um amadurecimento científico pela apropriação de uma consistência teórico-empírica:

Agora eu consigo escrever na primeira pessoa, consigo relacionar mais sobre os temas/reflexões sugeridas, alguns conceitos. (GIRASSOL 1, ENTREVISTA NARRATIVA).

A escrita em primeira pessoa, em consciência de autoria e autoridade, se colocou como evidência de conquista para Girassol 1, saindo de uma curiosidade ingênua para uma curiosidade epistemológica, reconhecendo o estatuto científico para a abordagem (auto)biográfica.

A experiência da escrita de si próprio no Pibid assume dupla perspectiva, a formação de si pelos/as professores/as-supervisores/as e a formação do(s) outro(s) (bolsistas ID), como modo de reflexão sobre a própria formação e sobre a própria prática, como situa Girassol 1:

As experiências com as escritas têm sido bastante positivas. Orientar e ver a empolgação dos bolsistas nas apresentações de trabalhos e participação nos eventos, mostra a importância de refletir sobre o que estão fazendo e como estão se construindo como professores reflexivos. Essa experiência aprimora mais ainda a minha vivência com a pesquisa por meio de da escrita. (GIRASSOL 1, MEMORIAL DE FORMAÇÃO II).

A reflexão sobre a prática/práxis é significada pela experiência escrita conforme expôs Girassol 1, ao considerar o ato de orientação e a participação em eventos com os(as) bolsistas, contexto que traz um aprimoramento na sua formação para a pesquisa. Acerca disso, Therrien (2014) complementa que a reflexividade constitui uma atividade implicada a um retroagir profissional reflexivo decorrente de uma formação que inclui potencialmente as análises sistemática e crítica do seu trabalho, situado em contexto de relações subjetivas de ensino e aprendizagem.

Lembramos também de um acontecimento que expressa essa significação para Girassol 2:

O deslocamento Canindé de Fortaleza teve diversas relações sonoras. Um batuque de samba no fundão, diálogos paralelos e ensaios em leitura labial de apresentações de trabalhos que aconteceria nas horas seguintes. O único silêncio cumprido era “fale ao motorista somente o indispensável”. Já estávamos chegando ao IFCE Fortaleza para o V Encontro do Pibid IFCE e as borboletas no estômago começaram a saltar fortemente para aqueles(as) bolsistas ID que inaugurariam a sessão de pôsteres no evento. **Ouvi quando um grupo perguntou a Girassol 2: “Podemos apresentar para você? Você nos avalia?”.** Prontamente a Girassol 2 se dispôs a escutar e em seguida, teceu comentários sobre o trabalho que seria apresentado naquela tarde: **“Mantenham a calma, respirem e abordem os elementos principais da sua pesquisa. Não esqueçam, vocês viveram essa pesquisa, por isso será um relato da sua experiência. Ninguém mais a conhece do que vocês que viveram. Eu estarei com vocês”.** Após a apresentação no evento, a gratidão foi externada pelo grupo: **“Muito obrigada, todos os elementos apontados pelo avaliador, você trouxe antecipadamente”.** Ela sorriu grandiosamente. (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, NOTA DE CAMPO 2/BLOCO 5).

A escrita/experiência de si mesmo como dispositivo pedagógico, eleito e legitimado, nos sensibiliza e empodera a inventarmos e disseminarmos uma “escrita instituidora”, conforme apontam Barbosa e Hess (2010); e Guerra (2014), capaz de romper com os modelos instituídos de escrita e formação.

De forma complementar, o ato de orientação de trabalhos científicos no âmbito do Pibid pelos/as professores/as-supervisores/as), também produziu aprendizagens sobre as disposições de organizações textual, ética, comunicação visual na e pela pesquisa.

O domínio da leitura sobre os trabalhos científicos desenvolvidos pelos bolsistas IDs oportunizaram a observação em profundidade dos elementos da organização textual: de forma a perceber a ausência e presença dos elementos textuais que compõe essa escrita: o conteúdo e a forma; e os aspectos da formatação retroagiram como modo de aprendizagem. Em narrativa, girassol 1 evidencia:

Visualizar coisas que estão faltando na pesquisa, que enquanto eu estou escrevendo eu não percebo. Mas quando estou lendo o trabalho de alguém, visualizo que está faltando alguma coisa, faltando falar mais daquilo, faltando alguma citação. Ou tem citação demais. Perceber a organização do texto. De visualizar o que está faltando no trabalho do outro. (GIRASSOL 1, ENTREVISTA NARRATIVA).

A leitura do trabalho do outro (não eu) reverberou para Girassol 1 um espelhamento autorreflexivo sobre a conformação textual, ao perceber as ausências ou os desvios teóricos; a organização textual; e as lacunas existentes em torno da escrita científica, conferindo uma aprendizagem autorreferenciada.

Além disso, foi possível transversalizar a abordagem da ética na pesquisa a partir do diálogo acerca da caracterização do “plágio”, que emergiu no ato de orientação, indicando que a dificuldade de interpretação textual para elaboração escrita acaba por reproduzir um material teórico já existente, sem as devidas referências, caracterizando o plágio, que se dá de forma não consciente, pelo não saber-fazer, na elaboração textual de forma mais autoral. Essa realidade é apresentada em duas situações, pela Girassol 1:

*Eu fiquei com a minha consciência pesada. Eu li e não gostei praticamente de nada do trabalho que era de Futsal. Por coincidência, eu também ministrei a oficina de futsal e também escrevi um trabalho sobre a oficina de Futsal quando era bolsista do Pibid. Então era eu lendo e percebendo que aquilo ele tinha copiado, e outra parte ele tinha escrito por conta própria. Teve até uma citação que ele fez lá, que tinha uma palavra que eu desconhecia o significado e quando fui pesquisar, estava todo o trecho copiado. De cara não gostei e fiquei com medo de dar esse feedback. Como dizer. Eu até queria corrigi-lo. Mas ele me enviou tardiamente. Teria que fazer uma leitura bem aprofundada para ajudá-lo. Eu não podia dedicar meu tempo todo para isso. E fiquei me sentindo muito mal por isso. (GIRASSOL 1, ENTREVISTA NARRATIVA).*

*Um dos bolsistas veio me pedir umas dicas de como escrever. Tinha um evento para acontecer, e ele também era bolsista voluntário de iniciação à pesquisa, tornando obrigatória a participação nesse evento de iniciação científica no campus. E ele teve um feedback negativo do trabalho pelo contexto de plágio. Ele de fato não sabia transcrever citações diretas e indiretas, organizar as ideias. Fui dar algumas dicas para ele. Como ele trazia aquilo que ele queria copiar, como interpretava o que lia. (GIRASSOL 1, ENTREVISTA NARRATIVA).*

Em contexto de orientação, Girassol 1 apresentou a estranheza da escrita sobre um dos trabalhos, verificando que a escrita apresentava bastante fragilidade. Isso causou um desconforto no sentido de não conseguir ajudar, ao mesmo tempo, reforçou a ideia do planejamento necessário para a sistematização de uma pesquisa, algo que deveria ser apreendido pelos/as bolsistas ID.

Também suscitou a necessária atenção dada à formação para a pesquisa, que deve passar pelo investimento crítico sobre a leitura e interpretação dos fatos e da realidade social, em movimento hermenêutico, cuja iniciação à pesquisa se coloca fundante para essa compreensão, localizando a orientação como referência dessa aprendizagem.

Em consonância com Machado (2012), temos como preocupações, enquanto orientadores/as, a tendência indesejável de cópia e reprodução, e a dificuldade de criação autoral, demonstrando essa lacuna acerca da formação para a

pesquisa, que deve ser bem trabalhada ao longo dessa itinerância formativa, em que a realidade na experiência no Pibid foi bastante explorada pelos ateliês de pesquisa.

105

Outro elemento de aprendizagem sobre a orientação é conferido à perspectiva do trato com a comunicação visual no âmbito da apresentação dos trabalhos, no modo de percepção da estética, da promoção de uma linguagem mais fácil, pelo estreitamento de signos, símbolos, diagramas. Essa situação é vivida por uma das professoras-supervisoras:

Na construção do banner, esteticamente estava muito ruim. Eu tive essa visão de entender que não estava legal para um banner. Aí eu dei as sugestões. Não faz isso tudo escrito, tudo digitado, coloca umas imagens, gráficos. Coloca algum SmartArt. Muito texto fica muito cansativo para quem vai ler. Eu não leria se tivesse apenas só textos. Por outras experiências que eu já havia tendo. Ele viu que ficou melhor e agradeceu. (GIRASSOL 1, ENTREVISTA NARRATIVA).

A percepção estética, de diagramação e representações iconográficas como linguagem também produziu aprendizagem no processo intersubjetivo da orientação para lapidar a apresentação dos trabalhos dos bolsistas, conforme narra Girassol 1, se colocando determinante para o agir comunicativo (BOUFLEUER, 2001).

A partir das experiências apontadas na itinerância da formação para a pesquisa no Pibid, em tessitura narrativa dos/as professores/as-supervisores/as, reiteramos substantivamente que a conformação de estreitamento da relação entre o ensino e a pesquisa solidifica o ato de aprender e ensinar na docência, na medida em que pesquisar significa, acima de tudo, produzir uma reflexividade crítica que mobiliza a autoria/autoridade docente, de tal modo que nos inquiete, nos altere sobre os modos de apreender a vida, seus fenômenos estreitados a uma epistemologia experiencial, necessária à autoformação docente, pela formação de si mesmo em interação com o/a outro/a.

De forma semelhante, produzimos uma síntese empírica desta subseção, por meio de um infográfico, apresentado na Figura 18.

105

Espaços-tempos de formação para a pesquisa desenvolvidos nas experiências formadoras do Pibid em movimento de ateliês: escrita reflexiva/escrita autobiográfica; apresentação de fontes e bancos de dados em pesquisa; ensaio de apresentações de trabalhos científicos; (co)orientações de trabalhos; avaliação de trabalhos pelos/as bolsistas ID.

**Figura 19 - A reflexividade crítica como formação de si situada no referente matricial reflexividade em transações autoformadoras**



Fonte: Elaborado pela autoria.

### 6.2.2 A reflexividade no devir de uma epistemologia da práxis

Ao nos direcionarmos para os espaçotempos da formação para pesquisa no Pibid pelos/as professores/as-supervisores/as, identificamos também que as aprendizagens, a partir da experiência do ensino e pesquisa, evocaram o devir de uma epistemologia da práxis, em que é dada uma atenção para o “pensar a própria prática”, atribuindo sentido à pesquisa no contexto da profissionalidade docente e também do desenvolvimento profissional cuja manifestação se deu sobre:

- 1) A necessidade do acesso à cultura; do encontro com o outro, em diferentes espaçotempos, como prática intersubjetiva;
- 2) A leitura crítica sobre a polarização e o distanciamento da pesquisa para os/as professores/as da Educação Básica cuja realidade ainda aponta um desinvestimento;
- 3) O horizonte de significação da pesquisa, quando esta se apropria como interiorização da prática pedagógica dimensionada ao engajamento de uma mudança política e educativa.

As marcas do vivido na e pela pesquisa no Pibid configuraram aprendizagens para a vida, formação e desenvolvimento profissional docente, que se afirmaram em contexto de acesso à cultura, no encontro com o outro, em diferentes espaçotempos que rompem os muros da escola e universidade, como prática intersubjetiva **(1)**, conforme alude Girassol 2:

Apresentar trabalhos científicos, de viajar, conhecer outras pessoas, outras experiências, outros trabalhos que podem contribuir na minha formação, na minha profissão. Que vem a contribuir também não só na minha profissão,

mas também no pessoal, nas relações afetivas, com o outro, as situações de aprendizagem. (GIRASSOL 2, ENTREVISTA NARRATIVA).

O acesso à cultura oportunizada na experiência de apresentar trabalhos científicos, orientar, de viajar, conhecer outras pessoas e distintos objetos de estudo, aponta para a contribuição na vida pessoal e âmbito profissional da Girassol 2, reiteradas pelas relações afetivas e as situações de aprendizagem que emergem desse contexto.

Ao mesmo tempo, Girassol 2 demarcou uma polarização e distanciamento da pesquisa, para os professores da Educação Básica, cuja realidade ainda aponta um desinvestimento **(2)**, subscrevendo as limitações acerca de tornar-se professora-pesquisadora no contexto da profissionalidade docente na Educação Básica, cuja sobrecarga de trabalho impõe um distanciamento para essa ideiação:

Acho que está faltando esse investimento para a pesquisa na escola. Não gosto de dar desculpa. “Ah, porque não dá tempo”. Você trabalhar 200h e tirar um tempo para pesquisar, porque você não tem tempo. Às vezes não dá tempo nem planejar. Eu levo meu caderno de campo para planejar. Às vezes eu preciso levar o planejamento para casa. Para pesquisar, para estudar. E muitas vezes, para ter o momento de planejamento com os bolsistas do Pibid eu abro mão do meu horário de planejamento na escola para ficar com eles, para acompanhar. E complicado tirar um tempo a noite para pesquisar, estudar, porque você tem filho, esposo, a sua vida pessoal, que você tem que ter um olhar todo especial. Na escola, não há espaço para isso. Eu gostaria muito. Mas falta tempo para me dedicar, mas não dá, com a carga horária que eu tenho. (GIRASSOL 2, ENTREVISTA NARRATIVA).

A dificuldade de encontrar tempo para se dedicar mais ao investimento próprio na pesquisa, considerando-a uma prática sistemática e organizada, é narrada pela Girassol 2, que afirmou se desdobrar para o acúmulo de atividades pertencentes ao trabalho docente na escola somadas às atividades de supervisão de Pibid, que acabam por ocupar parte do seu tempo de atividades domiciliares, estando a pesquisa num espaço-tempo de ausência, embora desejada.

Além disso, esse investimento, no âmbito da participação de eventos científicos externos, se tornava muito oneroso para alguns/mas dos/as professores/as-supervisores/as, ainda que tivessem uma remuneração pela bolsa de supervisão, o contexto social era de algumas vulnerabilidades econômicas:

Lembrei da expressão “tirar o pirulito da boca de uma criança” quando começamos a apresentar a proposta de participar de eventos científicos (seminários, congressos, etc.) no encontro formativo com os/as professores/as-supervisores/as para que pudéssemos planejar

antecipadamente. Apresentei a agenda da participação em eventos científicos de natureza institucional e externa (aqueles com deslocamento menor). Situamos como internos: a Semef<sup>106</sup>, a Semic<sup>107</sup> e o Encontro do Pibid<sup>108</sup> realizados pelo IFCE; e como externos: o Cipefe<sup>109</sup>, o Enalic<sup>110</sup>, o Conece<sup>111</sup>, e o Congrefe<sup>112</sup> que seriam realizados em Fortaleza. Além desses, o Conbrace<sup>113</sup> em Natal. Imediatamente, um coro foi entoado “Meu sonho!” Todos/as os/as professores/as-supervisores/as disseram. A realidade de participação em eventos era distante para aqueles(as) professores(as) da Educação Básica, sobretudo, porque a condição dada era a contratação de um(a) professor(a) substituto para suas turmas no âmbito das ausências nas escolas, sendo o pagamento de sua responsabilidade. Ou seja, o investimento financeiro era muito alto para a realização desse desejo. Foi quando senti mais forte a “negação/invisibilidade” da autonomia sobre a formação continuada/pesquisa na Educação Básica, além do distanciamento da cotidianidade docente no Ensino Superior. Após o “choque de realidade” eu só pude entoar: Vamos esperar, parafraseando Paulo Freire. (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, NOTA DE CAMPO 1/BLOCO 5, grifos nossos).

Reconhecemos que a dinâmica de organização do currículo escolar ainda é preceituado por uma racionalidade técnica e também burocrática, que reduz os espaçostempos de pesquisa na e pela escola. É importante destacar que, na escola, os tempos e ritmos estipulados pelos horários e calendários e a carga horária extensiva de trabalho, muitas vezes, não possibilitam tais aproximações, transformando professores(as) em apenas reprodutores(as) de tarefas, à medida que tecnicizam suas relações, privando-os de espaçostempos que favoreçam o conhecimento deles próprios e do outro, como dimensão potente da relação ensino e pesquisa.

<sup>106</sup> A Semana de Educação Física (Semef) é um evento articulado pelas Licenciaturas e o Departamento de Educação Física (Defe) do IFCE, cuja origem foi no ano de 2016, no *campus* Limoeiro do Norte e a última ocorreu em 2018, no *campus* Canindé.

<sup>107</sup> A Semana de Iniciação Científica (Semic) é um evento realizado pelos *campus*, fomentada pela Pró-reitoria de Pesquisa do IFCE, anualmente, como movimento de formação e divulgação científica.

<sup>108</sup> O Encontro do Pibid é realizado pela Coordenação Institucional do Pibid-IFCE, com a Pró-reitoria de Ensino (Proen) como espaço de integração entre os subprojetos do Pibid IFCE.

<sup>109</sup> O Congresso Internacional de Professores/as-Pesquisadores/as de Educação Física Escolar (Cipefe) teve sua primeira edição em 2018, em Fortaleza-CE, feita pelo Instituto de Educação Física e Esportes (Iefes) da Universidade Federal do Ceará (UFC).

<sup>110</sup> O Encontro Nacional de Licenciaturas (Enalic) teve sua última edição em 2018, em Fortaleza-CE e realizado pela Universidade Estadual do Ceará (Uece).

<sup>111</sup> O VII Congresso Nordeste de Ciências do Esporte (Conece) foi realizado em 2018, em Fortaleza-CE, organizado pela Secretaria Estadual do Ceará do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE-CE).

<sup>112</sup> O III Congresso de Educação Física Escolar do Ceará (Congrefe) teve sua última edição em 2018, realizada pelo Grupo de Estudos em Educação Física Escolar (Gepefe), liderada pelo professor Dr. Heraldo Simões Ferreira.

<sup>113</sup> O XXI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (Conbrace) teve sua última edição em 2019, na Cidade de Natal-RN, realizado pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE).

Assim, lembramos, por meio de Nóvoa (2007), a perspectiva do tríplice paradoxo, que causa uma estrangulação social na Educação Básica, a saber: a) Transbordamento da missão da escola *versus* a fragilização do estatuto profissional dos professores; b) Glorificação da sociedade do conhecimento *versus* o desprestígio dos professores; e c) Retórica do professor reflexivo *versus* as condições de tempo para pensar sobre a sua prática. Esses três elementos incorporam uma racionalidade estatal instituída que advoga contra a profissionalização docente, pela standardização das políticas de valorização do magistério, sobretudo, na Educação Básica, de forma a acirrar uma divisão de classe, entre o magistério no Superior e o magistério na Educação Básica, em conferência de um *status* diferenciado.

Nesse contexto, a sociedade estatal responsabiliza exacerbadamente o professor pelas mazelas educativas, sem reconhecer o processo de precarização do seu trabalho, de modo a furtar do seu papel, em característica de autocomplacência. Essa dissidência acaba por refletir na autoculpabilização docente, muitas vezes até inconsciente, porque não compreendem o seu lugar de direito, ou não conseguem fazer o necessário enfrentamento, gerando uma autocobrança. Percebemos esse sentimento na narrativa da professora-supervisora, que, ao perceber o limite de espaçotempos para o desenvolvimento da pesquisa no Pibid, aponta uma exigência diretiva a si:

Em relação a formação para a pesquisa na experiência de supervisão do Pibid, é algo que preciso contribuir mais. A experiência de escrever, orientar trabalhos e participar de eventos científicos, é de grande importância, uma fonte de novas descobertas, experiências, oportunidades, encontros, é uma troca de conhecimento. (GIRASSOL 2, MEMORIAL DE FORMAÇÃO II).

Novamente, Girassol 2 reportou a importância da formação para a pesquisa e absorve, em alguma medida, a “negação”, ‘culpa” de não contribuir com o desenvolvimento da pesquisa no Pibid, conforme desejaria, em referência a uma autocrítica.

Foi importante refletirmos sobre a complexa relação entre a pesquisa e a Educação Básica, conforme estudo realizado por Ludke, Cruz e Boing (2009), entre 2003 e 2006, cuja realidade apontou que a pesquisa não é tratada como parte do trabalho docente, e que há uma distorção entre pesquisa acadêmica e pesquisa educativa. Aludimos a emergente necessidade de produzir condições para a pesquisa na docência na Educação Básica, reconhecendo os/as professores/as

como sujeitos da ação investigativa, como modo de aprendizagem política e pedagógica enquanto prática de liberdade.

Dessa maneira, como reflexão central, em concordância com Farias *et al.* (2018, p. 67), concordamos que a relação ensino (formação) e pesquisa são dimensões indissociáveis da aprendizagem, e que a compreensão da pesquisa não deve estar posta como atividade específica de um pesquisador na acepção mais formal do termo, mas como uma atividade epistêmica ampla, orientada para o desenvolvimento de ações que matizem a “apropriação dos fundamentos teóricos-metodológicos necessários ao exercício da pesquisa em Educação, e transforma-se em um contexto que pode favorecer uma formação para a autonomia dos professores”.

Reiteramos, portanto, que a formação do professor integra a aprendizagem na e pela pesquisa, reconhecendo também o lugar da epistemologia da práxis (NÓBREGA-TERRIEN; TERRIEN, 2013) assinalando desdobramentos nos modos de pensar, que podem afirmar um caminho potente das inteligibilidade e aprendizagem científicas, que se tornam vivas, sobre o ser e fazer docente em dimensão prospectiva. Contexto explicitado por Girassol 2:

A cada trabalho, cada evento científico, novas descobertas, aprendido, um novo olhar, um novo saber. Todo esse conhecimento contribui na formação e prática docente, se for bem alicerçado na formação, terá uma continuidade na docência. Cultivar essa prática, da escrita, pesquisa, participação em eventos científicos, requer estudo, curiosidade, interesse, zelo, dedicação, perseverança, prazer em fazer com excelência, jamais acomodar-se. O ganho desse conhecimento, refletirá na prática docente. (GIRASSOL 2, MEMORIAL DE FORMAÇÃO II).

Girassol 2 reiterou a importância de cada experiência de construção de trabalho, de participação em eventos, e que o cultivo dessa prática de escrita e pesquisa requer estudo, curiosidade, interesse, zelo, dedicação, perseverança, prazer em fazer com excelência, em constante movimento de aprendizagem, e não acomodação que deve refletir, eminentemente, na prática docente.

Nesse sentido, percebemos também o horizonte de significação da pesquisa, quando esta se apropria da interiorização da prática pedagógica dimensionada para o engajamento de mudanças política e educativa **(3)**, que implica a constituição do ser professor/a-pesquisador/a em qualificação do pensamento reflexivo:

O Pibid foi e tem sido uma experiência duplamente importante para a minha formação, no que diz respeito à pesquisa, à socialização de novos conhecimentos integrantes em diferentes contextos da/para/sobre/na prática docente e principalmente na contribuição para a formação de novos professores. (GIRASSOL 1, MEMORIAL DE FORMAÇÃO II).

A gente aprende muito. Já participei de alguns eventos em relação ao trabalho científico do Pibid e pude aprender. Compreender isso e colocar em prática. Não só vivenciar. Não só experimentar. Mas colocar em prática na minha escola, com os bolsistas, com meus alunos. Eu acho que para pesquisar, ter essa relação, é preciso ter essa prática. Tem que começar. Uma pesquisa, uma prática que esteja engajada. O que você está fazendo? Você está escrevendo? Você está contribuindo com alguma mudança educativa? Só vai refletir na minha prática quando eu perceber isso, quando eu tiver essa percepção, e eu conseguir colocar em prática. Conseguir escrever, ter essa dedicação, esse empenho. Aí vai refletir na minha prática. Quando dá sentido e significado a esse lugar da investigação. (GIRASSOL 2, ENTREVISTA NARRATIVA).

Girassol 1 ressalta a importância do Pibid em duplicidade, na sua formação, evidenciando a pesquisa e socialização de novos conhecimentos integrantes em diferentes contextos da/para/sobre/na prática docente, além de um contributo principal para a formação de novos professores.

Para Girassol 2, a produção de sentido sobre a pesquisa esteve na apropriação desse conhecimento na ação pedagógica na escola, projetada com os/as bolsistas e alunos/as), e a representou como uma prática engajada, diretamente apreendida no processo de ação-reflexão-ação e que sugere uma mudança educativa pela consciência do sentido e significado dado a esse lugar da investigação, em disposição atitudinal diante da práxis, aproximando-se do maior nível de reflexividade referenciado por Sacristán (1999); Nóbrega-Therrien e Therrien(2013); e Freire (1996).

Assim, cada vez mais se faz necessário superar essa polarização/ esse distanciamento da pesquisa aos professores da Educação Básica, e pensarmos modos de fortalecimento da relação de ensino e pesquisa, cujas questões em torno da política educacional devem apontar para o enriquecimento de aprendizagens reflexivas que alteram/modificam professores/as e os/as tornam construtores/as de sua própria aprendizagem em contexto de uma epistemologia da prática/práxis, também apontado por Borges e Sanches Neto (2014).

Nesse sentido, insistimos na relação entre fazer reflexivo e pesquisar; fazer pesquisando e pesquisar fazendo, como potencialidade criativa de movimentos intersubjetivos, interdialogais, intercomunicantes, que constroem um universo de significações coletivas, organizado pelas mediações dos saberes

experienciais, em viabilização de uma rede de cofomadores em transações autoformadores. Também indo ao encontro de Freire (1996), consideramos que o momento fundante é da reflexão crítica sobre a prática na formação continuada, pois, pensando criticamente, a prática de hoje, ou de ontem, é que consolida novos saberes para a próxima prática.

Percebemos um desejo de (co)investimento na formação continuada, pondo em evidência o desenvolvimento profissional pelos/as professores/as-supervisores/as:

A experiência no Pibid, produziu e fortaleceu de uma forma ampliada a concepção sobre a educação física escolar e sobre a formação docente. A formação continuada, a busca por novos conhecimentos, troca de experiências, participação em eventos científicos, essas experiências e aprendizados contribuíram para a formação de futuros professores e para professores que formam, orientam, auxiliam, motivam. É uma troca de saberes onde todos aprendem juntos. Em termos de investimentos e possibilidades o Pibid fomenta o desenvolvimento profissional docente, subsidiando estudos na área, contribuindo na formação de professores, desenvolvendo políticas públicas em prol do trabalho docente. Nesse sentido o Pibid me ajudou a ampliar meus conhecimentos na docência em Educação Física. (GIRASSOL 2, MEMORIAL DE FORMAÇÃO III).

Estava também distante dessa questão da pesquisa. Eu já tinha feito o trabalho científico de conclusão para a especialização, e para graduação. Já havia muito tempo que eu não praticava mais. Teve momentos que eu fiquei perdido. Tive que voltar a ler. Começar a procurar sobre a questão de artigos. Sobre a questão da orientação também. Isso foi muito bom porque despertou novamente, algo que já havia a muito tempo não sendo praticado. A vontade de seguir estudando e se qualificando aumentou bastante. (GIRASSOL 3, ENTREVISTA NARRATIVA).

Girassol 3 evocou que estava bem distante, em relação à prática de pesquisa, rememorando a experiência no âmbito da feitura dos trabalhos de conclusão de curso da especialização e graduação, há algum tempo, o que aportou a necessidade de retomar as leituras de artefatos científicos, também necessários ao ato de orientação, motivando-o para o seguimento em estudos e na sua qualificação. Conforme enfatizam Venâncio, Sanches Neto e Betti (2018), assumir-se como professor/a-pesquisador/a é compreender que o processo de (auto)formação é matizado pelas experiências que advêm da intervenção e investigação do próprio ensino, ressignificando os saberes elaborados na graduação, pós-graduação e em todo o desenvolvimento profissional.

O lugar de fala assumido por Girassol 2 apontou que a experiência do Pibid produziu e fortaleceu a concepção sobre a Educação Física escolar e

formação docente, pelos processos no âmbito dessa formação continuada, que oportunizou a troca de experiências com novos conhecimentos. Aludiu também a implicação de dupla formação, tanto para os/as futuros/as professores/as, quanto para os seus formadores, estreitando-se ao desenvolvimento profissional, por meio do subsídio de estudos na área e desenvolvimento de políticas públicas em prol do trabalho docente.

Como nos alerta Freire (1983, p. 27) “o conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito face ao mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção” Dizemos, com isso, que a formação para a pesquisa de forma engajada se coloca como espaçotempos da potência criativa, da inventividade e da autonomia docente, que aponta para a reflexividade crítica em seu envolvimento no cotidiano pedagógico, o que confere uma passagem da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica.

Vemos essa maturação/consciência sobre o alcance dos níveis mais elevados de reflexividade, a partir da sequência metarreflexiva apresentada por Girassol 2, estreitada a uma epistemologia da prática:

O processo de reflexão foi desenvolvido nas atividades em grupo e individuais, com os bolsistas e alunos participantes do programa. A reflexão na ação, em que o professor tem a capacidade de refletir na prática, onde eram desenvolvidas atividades que buscavam valores. Reflexão sobre a ação, quando o professor reflete sobre suas práticas, onde era exposto pontos positivos e negativos sobre as aulas. E reflexão sobre a reflexão na ação, onde procurávamos ajustar as práticas, por meio de vídeos e conversas, buscando o bem-estar de todos. (GIRASSOL 1, MEMORIAL DE FORMAÇÃO III).

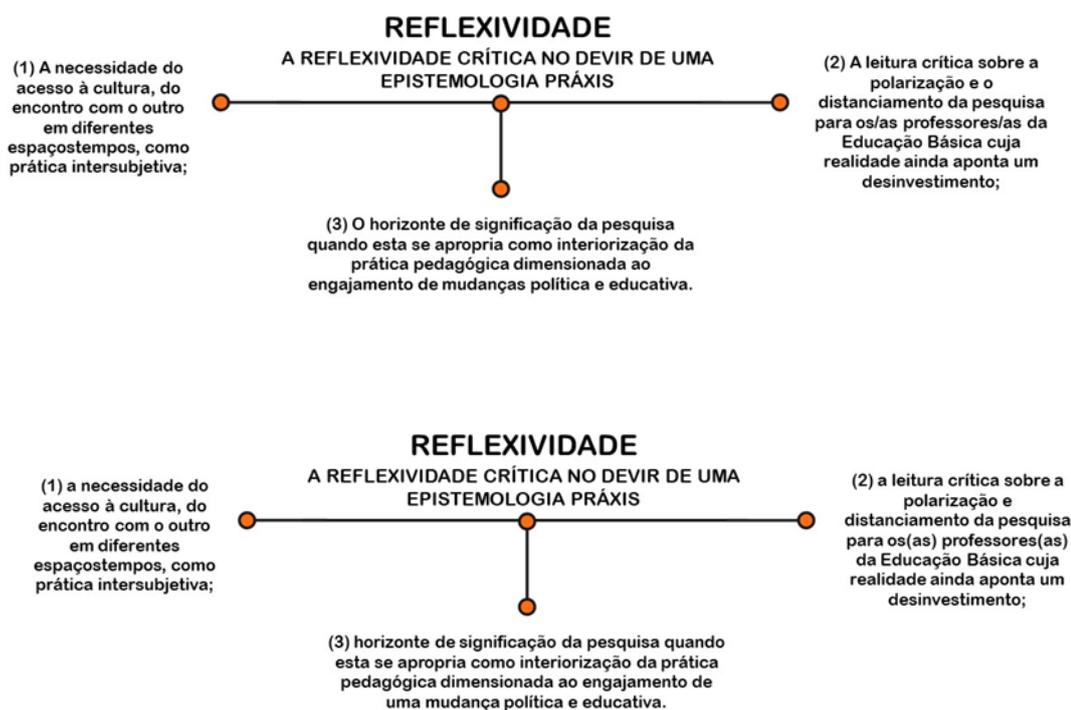
A sequência metarreflexiva apresentada por Girassol 1 fundamenta a reflexividade crítica sobre o agir pedagógico pautada em dimensões experiencial, dialógica e intersubjetiva, como busca de transformação humana. Assim, essa transformação é cultivada pela presença viva da pesquisa no agir docente, de forma que possamos transgredir a “inalterabilidade” da aula puramente instrutiva e nos tornamos agentes de um processo educativo que vai muito além dos domínios do mero ensino.

Vimos, portanto, que a reflexividade crítica no devir de uma epistemologia da práxis na e pela formação para a pesquisa, é, pois, uma disposição de autonomização docente e autoformação, sobretudo, de professores/as da Educação Básica, em contexto de emancipação e transgressão educativa mobilizada pela

apreensão de saberes intercríticos, historicamente constituídos na e pela própria práxis.

De igual movimento, produzimos uma síntese empírica desta subseção, por meio de um infográfico, apresentado na Figura 19.

**Figura 20 - A reflexividade crítica como devir de uma epistemologia da práxis situada ao referente matricial reflexividade em transações autoformadoras**



Fonte: Elaborado pela autoria.

### **6.3 A dialogicidade como referente da autoformação docente na experiência de supervisão do pibid educação física: afirmando os seus princípios**

Nesta seção analítica, empreendemos o olhar para a dialogicidade na experiência de supervisão no Pibid, analisando os princípios/elementos da ação dialógica matizados por Freire (2013): 1– Colaboração; 2- União; 3- Organização; e 4- Síntese cultural; com base nas narrativas dos/as professores/as-supervisores/as, a fim de estabelecer relações com processos autoformativos em assunção a uma práxis pedagógica emancipatória pelo lugar de consciências política e crítica,

estabelecendo nexos com a transformação social, pondo o diálogo como caminho de significação humana, pautado pelas dimensões ética e estética.

Buscamos responder, portanto, ao nosso objetivo específico: **Analisar a autoformação docente em transações heurísticas engendrada pela racionalidade dialógico-reflexiva na experiência de supervisão do Pibid, considerando o movimento da dialogicidade e os seus princípios: colaboração, união, organização e síntese cultural.**

Em interface de singularidades dos/as professores/as-supervisores/as sobre a **dialogicidade**, constatamos que Girassol 1 apresentou evidente potência autoformadora no que se refere ao princípio da síntese cultural (cinco referências/enunciados); Girassol 2, ao princípio da organização (cinco referências/enunciados); e Girassol 3, ao princípio da colaboração (seis referências/enunciados).

Organizamos, então, quatro subitens, que anunciam as sínteses empíricas sobre os princípios/elementos da ação dialógica: 1- a ação dialogal pela colaboração; 2- a ação dialogal pela união; 3- a ação dialogal pela organização; 4- a ação dialogal pela síntese cultural.

### 6.3.1 Ação dialogal pela colaboração

A ação dialógica de colaboração na experiência de supervisão do Pibid foi engendrada como evidência de uma identidade plural (eu-tu) constituída pelas relações dialéticas, na perspectiva de uma práxis pedagógica colaborativa enredada pela complexidade de um agir coletivo, em que se reconhecem as diferenças, os anseios dos atores educativos movidos pela intersubjetividade.

**Constatamos/Evidenciamos** com base em nossas análises, que o princípio da colaboração como movimento da dialogicidade nessa experiência foi posto em ação sobre:

- 1) A percepção relacional do não-eu como reiteração de pertencimento grupal;
- 2) A atenção para a escuta qualitativa em face da desnaturalização de “verdades”, colocando-se como um caminho possível para estabelecer uma cultura democrática como dimensão aprendente;

- 3) A incorporação do planejamento participativo com o apoio da comunidade escolar (gestores e pais/responsáveis) com o dispositivo cartográfico subsidiando a atuação dos/as professores/as-supervisores/as em intervenções política e pedagógica;
- 4) O fortalecimento do programa de formação de professores (a exemplo do Pibid) nos territórios escolares como forças de legitimação curricular da Educação Física escolar; e
- 5) A aproximação dialógica universidade-escola enquanto interface de uma educação unitária, em que alcançamos um lugar de consciência política e crítica que reconhece a dialogicidade como dimensão ética e estética do processo de ensino e aprendizagem em Educação Física.

Inicialmente, a percepção sobre o(s) outro(s) em conformação do não-eu (1) expressada por Freire (2013) é enfatizada como possível distanciamento, em que surgem atritos e afirmações de ansiedade para os/as professores/as-supervisores/as<sup>114</sup>, até que o sentimento de pertencimento e de coletividade se revele como potência de relações autênticas, de confiança e trabalho colaborativo com os atores pedagógicos do Pibid, sobremaneira, com os/as bolsistas de iniciação à docência (ID), licenciandos/as de Educação Física.

Esse processo de inicialização a uma práxis dialógica coletivizada foi demarcada pelos/as professores/as-supervisores/as em suas narrativas:

O trabalho em conjunto, em certos momentos me causava anseio, pois é onde se iniciam os atritos. Mas, é na troca de experiências e na cooperação que é possível refletir e redefinir a maneira de como agir, de como pensar, de como lidar na resolução de dilemas, possibilitando novos saberes. Com o início das oficinas pedagógicas, surgem também as dificuldades a serem enfrentadas; as cobranças, conquistar os alunos, mantê-los empolgados para continuarem, a não identificação do próprio bolsista com o programa, mas são situações que fazem parte da trajetória discente. (GIRASSOL 1, MEMORIAL DE FORMAÇÃO III).

Cada pibidiano tem uma maneira de ser, uns mais engajados e outros mais dispersos, tendo o devido cuidado podemos extrair o que há de bom em cada um, e assim foi feito. (GIRASSOL 3, MEMORIAL DE FORMAÇÃO III).

Girassol 1 pôs em evidência na narrativa o lugar da partilha de experiências e o processo de cooperação/colaboração como modo de reflexão e transformação do agir, a partir dos dilemas que se apresentaram em contexto da

---

<sup>114</sup> Cada professor-supervisor(a) estava em mediação pedagógica com dez bolsistas de ID, conforme Quadro 16.

práxis pedagógica, sobretudo, a relação com os/as bolsistas (ID) em sua trajetória no Pibid, como modo de retroalimentação da motivação e superação das dificuldades. Também identificamos as diferenças sobre os modos de ser e a relação de maior ou menor engajamento, conforme Girassol 3 explicitou.

A fim de estabelecer a cultura dialógica de colaboração nesse espaçotempo de (etno)pesquisa-formação, produzimos juntos ações de escuta qualitativa **(2)**, de ajuda mútua, como realidade necessária para o discernimento sobre as diversidades culturais que reúnem o lugar de si mesmo e do outro, cujas aproximações de entendimento só foram possíveis pela dialogicidade:

Mas a gente precisa ter uma escuta qualitativa. Saber entender as pessoas. Entrar no consenso. Pensar no coletivo. Não é porque você gosta disso aqui que sua opinião prevalecerá. Vamos entrar num consenso coletivo. O que é melhor para o coletivo. Isso foi um pouquinho difícil para mim, porque não é fácil lidar com pessoas. História de vida diferente, culturas diferentes. Mas com o diálogo, com o entendimento se resolve muita coisa. (GIRASSOL 2, ENTREVISTA NARRATIVA).

A reiteração do exercício da escuta qualitativa foi expressada pela Girassol 2, em contexto da supervisão do Pibid, cuja desnaturalização das opiniões como “verdades” se colocou como um caminho possível para chegar ao consenso de ideias como unidade de pensamento, a fim de estabelecer uma cultura democrática como dimensão aprendente.

Também sentimos que a leitura compreensiva sobre os contextos da história de vida e formação dos sujeitos demarcava a percepção do espaçotempo de significação dada ao programa pelos/as bolsistas (ID), pois influenciava a sua atuação pedagógica, uma vez que alguns determinantes psicossociais definiam a sustentabilidade dos bolsistas no próprio programa:

Realizar um trabalho com futuros professores, auxiliando, colaborando, instruindo, não é uma tarefa fácil, cada pessoa tem uma história de vida, cultura diferente, muitas vezes com o estresse, problemas familiares, esses fatores acabam interferindo na vida profissional, nas relações com o outro, cada ser é único, com pensamento e ideias diferentes, mas se faz necessário que se estabeleça respeito, mesmo discordando de algo ou de alguém. Alguns trazem no olhar, na fala, histórias de lutas, força, esperança, uma luta constante para vencer as dificuldades que não são poucas. O professor precisa ter essa sensibilidade no olhar, na escuta qualitativa, respeito, diálogo, ajuda mútua, colocar-se no lugar do outro, abrir-se ao outro. (GIRASSOL 2, MEMORIAL DE FORMAÇÃO III).

Girassol 2, em contexto de acolhimento sensível aos bolsistas (ID), reafirmou o lugar de vulnerabilidades psicossociais que enfrentam, ao considerar as

histórias de luta, força e esperança, que abriga a historicidade dos discentes dos sertões de Canindé, cujo contexto apresenta: dificuldade de acesso; permanência e êxito no Ensino Superior que estabelece relações de destaque sobre a necessidade de dupla jornada (estudo e trabalho) para sustentabilidade/provimento da família; além da responsabilização de cuidado e gerência da família, pelo contexto de maior letramento; e a moradia em zona rural, que expõe a dificuldade de transporte e alimentação, que trazem processos in(tensos) de saúde mental.

Apreendendo essas situações-limite, ao longo da itinerância formativa no Pibid, começamos a potencializar a escuta sensível/escuta compreensiva sobre essas histórias de vida e formação na experiência do Pibid, o que nos levou ao desvelamento de vozes silenciadas que anunciavam vazios/sofrimentos, pondo em risco a permanência no programa:

*Notadamente, ela havia mudado. Reconhecíamos como aquela pibidiana (bolsista ID) bastante engajada, comprometida, implicada nas ações de ensino, pesquisa e extensão de forma bastante exitosa. O seu olhar mudou de cor e sua voz estava silenciada. Percebi isso tanto nas aulas de Didática na relação docente-discente assim como nos encontros formativos do Pibid. A Girassol 2 também já vinha evocando os seus silenciamentos, as suas faltas, e o seu desinvestimento nas ações educativas do Pibid, buscando uma aproximação dialógica. Cheguei a perguntar algumas vezes durante as nossas aulas se ela estava bem. E ela respondia automaticamente que sim, embora o corpo não expressasse isso. **Numa quinta-feira ao final da noite, no mês de maio, ela inscreveu pelo whatsapp: “Boa noite! Caso eu tranque o semestre terei que fazer o desligamento do Pibid? Eu faço terapia a algum tempo e meu psicólogo pediu para que eu pensasse nisso, nesse afastamento por um tempo”. Imediatamente desejei que ficasse bem. E respondi sobre o processo de não permanência no Pibid, no âmbito do trancamento. Fiquei silenciada após respondê-la em estado reflexivo: Que situação-limite ela está vivenciando que mobiliza sugestivamente ao afastamento do Curso? Pensei por um tempo. E decidi por agendar um encontro presencial [...]** Me preparei para estar com ela. Ao ouvir sua voz em aproximação, abracei-a e perguntei como ela estava. **Sentamos-nos. Ela fez uma catarse profunda, e eu, uma escuta em densidade. Sua narrativa atravessava uma dor latente, existencial. Situava o não lugar da universidade como espaço de felicidade, mas o contrário. “A universidade não me faz bem. Aqui eu não vejo pessoas que gostam de mim, que querem meu bem! Eles/as não são meus amigos/as. Isso me destrói. Eles não ficam felizes quando conquisto algo, quando os professores me elogiam. Competem comigo. Eu sinto raiva, não quero sequer estar perto deles/as”.** Eu mal conseguia falar, aparentemente assustada. Me questioneei: Como não percebi isso? Perguntei se esse era o motivo de querer trancar, sinalizada pelo psicólogo e ela disse que sim, elencando que a vida não fazia mais sentido, que não era feliz naquele lugar, embora tivesse lutado tanto para estar ali, resistido a tantas vulnerabilidades sociais. Nos olhos dela escorriam lágrimas, enquanto falava sobre o seu pensamento suicida, e das tentativas desse ato que ressoava permanentemente. Não tinha sido a primeira vez, na adolescência ela disse ter tentado, pela não aceitação da imagem corporal pelos colegas da escola. “Eu era muito magra, e zoavam de mim!” Perguntei para quem ela*

*tinha contado esse sentimento, se os familiares tinham conhecimento. Ela entendeu que ninguém sabia na sua casa, apenas o namorado. Narrou que a sua família era muito tradicional e religiosa, não ia considerar como importante, pois relacionou os momentos que a viu triste como “falta de Deus”, questionando sobre o distanciamento dela na Igreja, de ir à missa. Não tinha diálogo na família, sobretudo, após ter iniciado um namoro, causando ciúmes pela maioria de seus irmãos. O único acolhimento e abraço para ela parecia ser o namorado. **Perguntei sobre o Pibid, se esse era o mesmo sentimento de repulsão. Ela disse que em alguns momentos sim, e outros não. A atuação com a sua dupla, tinha sido bastante satisfatória, dizendo ter compartilhado com ela esse vazio psicológico, havendo acolhimento e solidariedade. Perguntei porque ela não havia me procurado, ou a sua professora-supervisora, e ela disse não ter se sentido encorajada, não queria se expor, e mudar o que pensávamos dela.** Pelo adiantar da hora, fomos finalizando a conversa. Lembrei que as férias estavam chegando, e que ela poderia respirar, refletir sobre estar no Pibid e no curso. E finalizamos com outro abraço, seguido de conte comigo, estou aqui! (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, NOTA DE CAMPO 2/BLOCO 7).*

Essa ação dialógica fez com que refletíssemos (professores/as-supervisores/as e coordenadora de área) sobre a complexidade da vida humana e as relações psicológicas e culturais que deságuam/reverberam nos espaçostempos educativos e que nos move a atenção sobre as subjetividades e opacidades da vida como modo de conhecimento e acolhimento do/a outro/a. Além de nos questionarmos sobre o nosso agir diante dessa complexidade, o que nos coloca em evidência de impotência.

Tivemos outra escuta mediativa, que nos alterou significativamente:

*Naquele mesmo dia, tínhamos combinado de conversar com outra bolsista ID. Ela também tinha excedido o número de faltas no Pibid e na maioria das vezes, não trazia respostas sobre suas ausências. Além disso, **tinha apresentado atitudes ríspidas com sua equipe, em situação de contraste as suas ideias. Sempre fazia questionamento acerca das propostas apresentadas em torno da agenda e atividades do Pibid, entoando a não possível participação ou não aceitação, se o planejamento das atividades fosse de algum modo alterado, o que parecia apontar certo desengajamento. Dificilmente, ela aceitava o que estava proposto. Sempre aludia: “É obrigatório? Eu vou ter que ir num sábado? Mas não temos transporte?”** Em alguns momentos, se mostrou agressiva em contexto de adversidade. Resgatamos essas memórias antes da conversa eu e a Girassol 2. Girassol 2 a chamou. Ao entrar na sala, ela parecia desconfortável. A minha energia estava “baixa” após a conversa com a outra bolsista. Feliz que Girassol estava e conduziu com lucidez a conversa comigo. Num tom de acolhimento, perguntamos se ela estava bem, se existia alguma situação-limite que ela estava passando, dificultando suas atividades no Pibid. **Ela tomou ar e respirou, dizendo que agora estava bem. Mas que nos meses anteriores ela precisou enfrentar um grande conflito familiar. Ela trouxe que o pai dela é alcoólatra e passava por um severo tratamento, com dopagem forte, que o deixava em estado de não atividade, e que, portanto, ela precisava ficar no mercadinho para sustento da família, enquanto ele estivera em tratamento. Nesse período, apenas ela podia ficar no mercadinho, implicando em faltas nas disciplinas e na atuação no***

**Pibid.** A abstinência o tornava inquieto, e por muitas vezes, até agressivo, uma vez que não poderia ingerir nenhuma partícula/gota de álcool, o que tornava difícil a convivência familiar. Ela narrava e suspirava, com olhos cheios de lágrimas. Ressaltou também que essa realidade já acompanhava a família há muitos anos, colocando-as numa situação de vulnerabilidade econômica e também psicológica. **Esta sobrecarga psicológica entretecida ao processo de adolescer trouxe representações sobre o não querer viver, não estar feliz, ocasionando processos de automutilação, contexto de grande risco. Ela se sentia sozinha, sem ter quem a escutasse, acolhesse. Precisava ser para sua mãe uma fortaleza, e desejava mudar aquele cenário, o que a fez investir nos estudos e ingresso na faculdade. Neste mesmo período, a sua mãe estava com suspeita de câncer o que causou bastante aflição familiar. Mais uma vez questionamos porque não havia nos procurado, e ela aludiu que não se sentiu acolhida, que a nossa fala parecia ser mais de “cobrança”. Evocamos que sempre nos dispusemos a escutar, dialogar, mas que também existiam tensionamentos sobre a organicidade, exigências e responsabilidades do programa. Nesse momento, pedimos desculpas por não ter percebido sua fragilidade e reforçamos novamente a relação de “estar-com-o-outro” em abertura do sentir, da dialogicidade.** (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, NOTA DE CAMPO 3/BLOCO 7, grifos nossos).

Mesmo sabendo que a resolutividade acerca dessas situações-limite multifatoriais envolve uma multiprofissionalidade e múltiplas ações, para além da política educacional, reconhecemos que constituir experiências de escutas sensíveis/compreensivas<sup>115</sup> de modo individual e coletivo, como dimensão de humanização, poderia também ajudar na permanência dos/as bolsistas ID no programa. Esse exercício, de forma mais atenta, permitiu, além da percepção das singularidades da vida, também as singularidades das experiências no cotidiano das práticas pedagógicas do Pibid, direcionando o olhar para a problematização do cotidiano escolar em processo de horizontalidade dialógica no Pibid:

Nos encontros gostava muito de escutar o que estavam vivenciando nas oficinas, discutíamos as soluções para colocar em prática e ter um melhor rendimento e participação dos alunos nas oficinas. Como os pibidianos se comportavam e solucionavam as questões do dia a dia com cada aluno era uma forma de haver uma avaliação constante, deixo bem aberto para colocarem suas ideias em prática, claro tendo uma pitada das minhas opiniões e isso foi muito importante para o grupo. (GIRASSOL 3, MEMORIAL III).

Dessa maneira, o ato dialógico posto em reflexão-ação na supervisão do Pibid manifestou-se em desejo de fomentar a solidariedade, de apreensão dos dilemas educativos. Assim, o sentido/significado dado à formação inicial pelos/as professores/as-supervisores/as do Pibid dimensionou para a busca desse saber-

<sup>115</sup> Compreendemos, com base nos autores Barbier (1997), Josso (2004) e Macedo (2010), como um modo de ouvir na apreensão de uma totalidade existencial que experimenta o processo formativo, que não se resume a ouvir com atenção.

fazer dialógico, sem que negássemos a complexidade dessa busca, compreendendo que conviver com o outro e seu grupo, em diversidade cultural, reconhecendo politicamente a diferença, é um ato experiencial que produz as alterações em mim, em nós, nos outros.

Movemos-nos, portanto, em direção a uma mediação pedagógica que atenuava os dissensos, os conflitos, reconhecendo a abertura dialógica como dimensões ética e estética do processo de significação do ensino e aprendizagem em Educação Física, que permite o movimento dialético entre a leitura da palavra e a leitura do mundo (FREIRE, 1989), pondo o diálogo como caminho de significação humana, e, portanto, existencial.

As “expressões de vozes” como anunciação da participação discente no currículo escolar da Educação Física, em realidade de cultura colaborativa, também trouxe ressonâncias positivas sobre as demarcações política e pedagógica **(3)**, no que se refere a: a) Flexibilização curricular na oportunização de escolhas sobre as práticas corporais que os/as estudantes desejavam vivenciar por meio da disposição cartográfica; e b) Importância desse campo de conhecimento na escola.

Sobre a experiência cartográfica, Girassol 1 e Girassol 3 expuseram que a dialogicidade se manifestou como ato de participação democrática nas escolhas das práticas corporais a serem desenvolvidas no Pibid, em que se potencializa a “voz” dos discentes, em pertencimento educativo, de significação dos desejos e da experiência, que alargou e modificou sua prática pedagógica aportando novas descobertas:

*Nunca tinha utilizada essa experiência de cartografia. Ganhou muito tempo, porque já partimos das escolhas dos alunos. Não trouxemos situações que os alunos não participaram. Dar voz aos alunos, eles acabaram se sentindo importantes, nesse sentido de estar sugerindo algo para o PIBID. Nunca aconteceu isso nas experiências anteriores. Só chegavam ali, diziam o que ia acontecer e faziam as inscrições. Inclusive por conta da cartografia eu sou cobrada. Porque eles sabem que o maior número de opções de práticas corporais foi a natação. Todos davam a opinião deles. E isso foi exposto. Eles cobram muito, porque ainda não aconteceu. Essa manifestação de participação discente acontece no grêmio, mas é uma representação menor. Dessa vez, no Pibid, fizemos como toda a escola. (GIRASSOL 1, ENTREVISTA NARRATIVA).*

Girassol 1 demarcou a inclusão participativa dos/as alunos/as nas atividades escolares, em sentido de autoria, pela cartografia. Resgatou que nas edições anteriores do Pibid, na mesma escola, as oficinas pedagógicas já eram previamente estabelecidas pela coordenação institucional com os/as professores/as-

supervisores/as, e os/as alunos/as escolhiam aquela(s) de maior aproximação. E também evocou a cobrança feita por eles sobre a oficina de natação que sinalizaram em importante escala de interesse. Ressaltamos que as atividades aquáticas envolvendo a natação se colocavam possíveis na realidade física no Pibid porque o IFCE *campus* Canindé tinha uma piscina que atendia também à comunidade externa em atividades de ensino e extensão, e, em contexto anterior, atendera ao Pibid.

Infelizmente, não foi possível atender a essa demanda, uma vez que a oferta de transporte pela instituição, antes concedida ao Pibid para deslocamento dos/as alunos/as das escolas ao *campus* teve sua condição limitada, conforme os cortes do governo federal, nos últimos anos, cujo orçamento para os institutos federais sofreu contingenciamento<sup>116</sup>, reverberando na diminuição de servidores, incluindo dois motoristas e suspendendo deslocamentos considerados não prioritários em dado espaço-tempo.

A fim de produzir uma mínima experiência de atividades aquáticas como acolhimento dessa escolha pelos/as alunos/as, realizamos (Pibid e Residência Pedagógica da Educação Física do *campus* Canindé) uma Colônia de Férias<sup>117</sup> nos dias 29 e 30 de junho de 2019 e dispusemos a atividade de recreação aquática para esse público.

Girassol 3 também enalteceu a importância da cartografia e o seu desconhecimento sobre esse dispositivo. Afirmou essa representação no processo de permanência dos/as alunos/as nas oficinas, uma vez que algumas já faziam parte do seu repertório cultural deles, na própria Educação Física escolar:

Foi uma experiência ótima, nova. Eu não conhecia. Foi muito boa essa participação deles nas escolhas das oficinas. Até para ter um público elevado, foi muito bom eles fazerem essa escolha. Porque são modalidades que eles gostam, em que algumas eles já praticam. Eu como profissional na escola, em termo de aula prática, uma aula por mês eu sempre gostei de fazer um dia de aula com as atividades com a escolha dos alunos. Procurava saber a opinião dos alunos para conhecer aquelas atividades que eles mais gostam, para chamar atenção deles. Quais as atividades que vocês querem participar hoje? Hoje a escolha das atividades vai ser por conta de vocês”. Uns falavam o carimba, o futsal, 7 pecados. Mas penso que isso é diferente do que fizemos a partir da cartografia, era um momento mais simples. Achei a cartografia mais ampla. Essa metodologia eu não

<sup>116</sup> Nota expedida pelo O Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif) sobre bloqueio orçamentário em 2019 que pode ser acessada em <https://ifce.edu.br/noticias/nota-oficial-sobre-o-bloqueio-do-orcamento>.

<sup>117</sup> Matéria divulgada em rede social institucional no endereço: <https://www.instagram.com/p/Bzf8jPpnxOp/?igshid=1a8d4k1pc3pji&fbclid=IwAR1RKRZyg3flk4y72zhSf6YqAfp6KRBM69FYkAnkbNmos7L9CLpX3vpnNO8>

utilizava da forma que foi a cartografia. Iniciamos algumas leituras, discutimos o modo de fazer coletivamente, até chegar a escolha das práticas corporais que seriam ministradas nas oficinas. Um momento de bastante integração e junção de conhecimentos e experiências desafiadoras. (GIRASSOL 3, ENTREVISTA NARRATIVA).

Também foi recordado, por Girassol 3, o processo de diálogo que fazia com seus/suas alunos/as, uma vez por mês, para que eles elegessem uma atividade “prática” da disciplina de Educação Física, e acentuou que, apesar de ter algumas semelhanças com a cartografia, identificou, de forma mais ampliada, e a reconheceu como um dispositivo metodológico que traz em sua materialidade uma apreensão teórica, de discussão coletiva e participação democrática.

No que se refere à importância desse campo de conhecimento na escola, em que se amplia a trama de significação social, percebemos a alteração do discurso/pensamento da comunidade escolar, a exemplo dos pais:

Porque até hoje têm pais que falam que a Educação Física é besteira. Meu filho não vai participar da Educação Física. Açam que é uma besteira. Que não são importantes. Meu filho não vai sair de casa apenas para isso. (GIRASSOL 3, ENTREVISTA NARRATIVA).

Conforme expressou Girassol 3, a não compreensão dos pais/responsáveis sobre a importância da Educação Física escolar ainda era expressada na escola. No âmbito do Pibid, os pais/responsáveis eram convidados a participar das reuniões de apresentação do Pibid nas escolas. Especificamente, na escola de Ensino Fundamental I, acompanhavam, de forma mais proximal, essas atividades: desde a inscrição presencial para participar do programa; a interação com os/as pibidianos/as no início ou final das oficinas, ao deixar e pegar seus filhos(as); as atividades culturais promovidas pelo Pibid; e avaliação e encerramento do programa.

Assim, no período de territorialização/imersão escolar do Pibid, os pais/responsáveis estiveram presentes para confirmar a inscrição dos/as filhos/as. Essa experiência dialógica com os pais/responsáveis favoreceu, portanto, uma leitura mais compreensiva sobre o que é Educação Física escolar, superando alguns pensamentos reducionistas, em função de sua história de definição e significação como componente curricular, em que se cultua valor de importância menor, em dado contexto de hierarquização disciplinar.

Essa realidade ainda reverbera no contexto atual da política educacional (2016-2020) em que assistimos à tentativa de retirada da Educação Física do

currículo do Ensino Médio, conforme texto original da proposta de reforma curricular matizado na MP 746, promulgada em 22 de setembro de 2016 (hoje Lei 13.415/2017), assim como as disciplinas de Arte, Filosofia e Sociologia (BRASIL, 2017), configurando um cenário de negação a uma formação crítica com acesso às dimensões cinestésicas, éticas, estéticas, por meio da corporeidade/práticas corporais.

Em continuidade a esse projeto político de deslegitimação, ou secundarização da Educação Física como área do conhecimento no campo escolar, também se verifica que no Edital Capes 2/2020 a chamada para o programa Pibid (BRASIL, 2020) há distinção entre áreas prioritárias de iniciação à docência (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Física, Química, Biologia e Alfabetização) e áreas gerais de iniciação à docência (Arte, **Educação Física**, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Geografia, História, Informática, Sociologia, Filosofia e Licenciatura Intercultural Indígena, em Educação do Campo e Pedagogia), refletindo menor número de oferta<sup>118</sup> de subprojetos nessas áreas.

Nesse sentido, mantinha-se uma consciência política sobre a práxis pedagógica no Pibid de Educação Física do IFCE Canindé, de forma a fortalecer e dar significado valorativo ao nosso campo de conhecimento. Portanto, a disposição de colaboração pelo ato dialógico com toda a comunidade acadêmica se colocava como condição *sine qua non* para o êxito do programa. A partir dessa reiteração, recordamos Freire (1993, p. 118) ao pronunciar que “[...] o diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro”.

Acerca da dialogicidade com a comunidade escolar **(4)**, referendamos o apoio da gestão escolar como subsídio da atuação dos/as professores/as-supervisores/as e o fortalecimento do programa Pibid nos territórios escolares em que presenciamos uma horizontalidade dialógica com ações formativas, ambiência, e a organização didático-pedagógica, em construto colaborativo, conforme expressa Girassol 2:

Os gestores da escola em que trabalho abraçaram o PiBID, assim como eu abracei. Temos uma sala onde acontecem os planejamentos. Eles deram

---

<sup>118</sup> Resultado final das Instituições habilitadas e cotas aprovadas, conforme definição de área prioritária e área geral – Edital Pibid 2/2020. (Disponível em: [https://capes.gov.br/images/novo\\_portal/documentos/Pibid/22052020\\_PIBID\\_Distribui%C3%A7%C3%A3o\\_de\\_cotas\\_e\\_n%C3%BAcleos\\_por\\_IES\\_.pdf](https://capes.gov.br/images/novo_portal/documentos/Pibid/22052020_PIBID_Distribui%C3%A7%C3%A3o_de_cotas_e_n%C3%BAcleos_por_IES_.pdf)).

todo apoio e suporte para realizarmos nosso trabalho. Antes das tomadas de decisões, repasso as informações aos gestores e peço sugestões. Não tomo as decisões sozinha, todos participam e interagem, gestores, bolsistas, alunos. Antes da realização de algum evento ou reunião, primeiro comunico a direção da escola. Eles não interferem de forma negativa, pelo contrário, colaboram. Com essa parceria dos gestores, universidade, realizamos um trabalho com os bolsistas, alunos, pais. São perceptíveis os frutos que estamos colhendo com o trabalho no Pibid. (GIRASSOL 2, ENTREVISTA NARRATIVA).

Em narrativa, Girassol 2 enaltece o modo de acolhimento da gestão escolar ao Pibid em ato colaborativo, descrevendo a ambiência ofertada e a autonomia sobre o processo de trabalho. Ao mesmo tempo em que explicita o planejamento participativo, com a organização das atividades do Pibid no calendário escolar, que se faz positivo para o alcance de resultados do programa e na oferta de uma educação de qualidade.

Também foi evidenciada uma aproximação dialógica universidade-escola **(5)** que se faz necessária enquanto interface político-educacional, em consonância com uma educação pública, unitária e universal, para a garantia desse direito social. Uma vez que, para esse devir formativo, se coloca emergente uma colaboração efetiva entre as esferas e os níveis do sistema educacional para minimização das desigualdades e distopias educacionais, conforme narram os/as professores/as-supervisores/as:

A aproximação universidade-escola é indubitavelmente, uma parceria importante e positiva. Não há um distanciamento, a universidade isolada da escola. Os alunos veem a universidade como algo distante da realidade em que estão inseridos. Realizamos alguns eventos no IFCE, campus Canindé, muitos alunos não o conhecia e tiveram uma primeira aproximação com o campus, mesmo morando na mesma cidade. Eles relataram: “Professora, lá é bonito, olha lá tem piscina!”. Eu falei aos alunos: Com bastante estudo, foco, determinação, podem estudar no IFCE ou em outra universidade. Pude perceber, por meio de das falas, olhares dos alunos um despertar para um futuro melhor. Sinto-me inserida nesse processo. Me sinto bem, me sinto feliz estando aqui na universidade. Quando tenho essa aproximação com professores que tanto contribuíram para minha formação profissional e pessoal. A troca de experiências com professores, bolsistas, alunos, pais é gratificante, é uma troca de saberes e aprendizado. (GIRASSOL 2, ENTREVISTA NARRATIVA).

Essa aproximação universidade-escola foi ótima não só para a escola. Mas também para mim enquanto profissional. Os alunos também percebo um envolvimento deles maior, eles tentando saber quando é que vai ter uma outra atividade no Instituto Federal, que gostaram demais. Eles têm uma vida precária, que só esse andar de ônibus da escola até o IFCE já é uma festa para eles. Fora as atividades que eles já participam aqui também. Foi muito importante essa aproximação para mim, pessoal e profissional, e até mesmo para a escola, para os alunos. Eles estão gostando demais dessa aproximação e eu mais ainda. (GIRASSOL 3, ENTREVISTA NARRATIVA).

Girassol 2 e Girassol 3 evidenciam uma relação de parceria, sem disposição hierarquizada e de distanciamento entre universidade-escola, alterando a percepção dos/as alunos/as para um devir de possibilidade educativa, antes desconhecida. Conhecer o IFCE como equipamento público e social, sua qualidade estrutural e as disposições pedagógicas, por meio do Pibid despertou maior concretude sobre a realidade, a ideação de sonhos. Além disso, reconheceram a autoria sobre a conjugação do verbo esperar, e situaram a felicidade de estar na universidade como reencontro de um lugar de experiência de formação vivida anteriormente, reiterando, portanto, a significação desse contexto formativo para seus/as alunos/as e para si.

Percebemos, pela narratividade que o encurtamento/aproximação da relação escola-universidade estabelece, o sentimento de pertencimento social; acessibilidade aos bens públicos, que conjuga o esperar sobre a desconstrução de uma educação bancária, da “marginalização” e da estratificação social, sobretudo, nos sertões nordestinos. Como ensina Sacristán (2001, p. 65), “as desigualdades em relação à educação têm, ainda hoje, consequências, além de causar diferenças sobre as oportunidades que se possa ter”. Lembramos que a educação pública superior não era ofertada, nos sertões de Canindé, e que só foi possível pela expansão da Rede Federal, por meio dos Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), no ano de 2008<sup>119</sup>. O IFCE mostra-se bastante voltado a essa universalização, em primazia, a interiorização de seus *campi*. Até 2020, atingiu 33 *campi* no Estado do Ceará.

A itinerância formadora na práxis pedagógica de supervisão do Pibid nos conduziu a uma efetiva ação dialógica na e pela colaboração, mobilizadas pelo conhecimento de si mesmo e do outro, em estabelecimento de uma cultura docente consoante com a permanente prática reflexiva e de transformação educativa como caminho de significação humana, e, portanto, existencial, autoformadora.

Também produzimos uma síntese empírica desta subseção, por meio de um infográfico, apresentado na Figura 20.

---

<sup>119</sup> A Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, cria os Institutos Federais (IF).

Figura 21 - Ação dialogal de autoformação pela colaboração



Fonte: Elaborado pela autoria.

### 6.3.2 Ação dialogal de autoformação pela união

A ação dialógica enquanto práxis educativa considera a união como ancoragem da liberdade/libertação, no sentido da emancipação humana, do devir transformativo, implicado a uma consciência de classe, de um agir coletivo e intersubjetivo. Sua ocorrência preceitua o diálogo entre seres inteligíveis, afetivos, efetivos, nas diversas ambivalências do constituir-se “ser no mundo”. Assim, considera as relações humanas, entre objetividade e subjetividade, entre teoria e prática, cujo movimento de estar junto para realizar, para ser, agir e transformar, coloca-se como imperativo.

Esse movimento de união na prática de supervisão do Pibid esteve preceituado como organicidade nas ações pedagógicas, mas encontrou muitos desafios para sua materialidade, pelos diferentes modos de ser e fazer dos sujeitos-autores/as implicados no Pibid, que se tecem diferentes compreensões sobre a vida, a formação e a profissão docente na constituição de identidade(s) docente(s).

As **constatações/evidências** com base em nossas análises apresentaram que o princípio da união, como movimento da dialogicidade nessa experiência, foi posto em ação sobre:

- 1) A inteligibilidade afetiva em expressão de reconhecimento e contribuição da potência do ser, em direção ao “ser-mais”;
- 2) As diferentes temporalidades de inserção na iniciação à docência relativas à complexidade da transposição do estar “discente” e o “estar professor” (em formação);
- 3) A humanização como ato de libertação, em que assumimos o desejo de restituir ao mundo a singularidade da existência do/a “Outro/a” e dar legitimidade à sua cultura e sua voz, que se torna uma força plural de emancipação.

A experiência dialógica dos/as professores/as-supervisores/as como interface de uma produção coletiva de saberes docentes em tessitura coletiva se fez indispensável para substancializar a reflexão-ação-reflexão sobre o pertencimento de classe, grupo, unidade.

Nesse contexto, Girassol 2 expressa as tangências/os domínios dialogais para uma busca efetiva da união:

Nesse momento de supervisão também aprendi a escutar mais e ser mais flexível com determinadas situações, nem sempre precisamos ter a resposta imediata. Com a convivência aprendemos a entender e organizar ações na maneira de cada um. Tem bolsistas de todas as formas, aquele que está pronto a toda hora como aquele que temos que está tentando motivar sempre, inclusive nos desmotivando em alguns momentos. Cada um tem uma forma de superar e dar o melhor de si para ter êxito nos seus objetivos. (GIRASSOL 2, MEMORIAL DE FORMAÇÃO II).

A compreensão dos processos de individuação **(1)**, apresentada por Girassol 2, aponta para uma inteligibilidade afetiva que expressa o reconhecimento e a contribuição da potência do ser, em direção ao ser-mais, com atos de superação. Corroboramos com Freire (2013) ao anunciar que o ser-mais se manifesta como vontade dotada de potência que os sujeitos-autores/as educativos devem empreender para fazer emergir uma educação digna, amorosa e consciente.

Necessariamente, é preciso situar as diferentes temporalidades de inserção na iniciação à docência **(2)** na experiência do Pibid, destacando que a referência sobre a iniciação à docência no edital Pibid/Capes/2018 fez o deslocamento para a participação no Pibid daqueles/as que estivessem na primeira etapa (menor que 50% dos créditos exigidos) de formação no curso de Licenciatura, diferentemente dos editais anteriores, que previam a etapa final.

Isso se colocou relevante para pensarmos as ambiguidades e distorções, dada a complexidade da transposição do estar “discente” e o “estar professor” (em formação) em tão curto espaço de tempo, pois, nessa realidade, ingressaram, no Pibid, licenciados/as que estavam ainda no primeiro semestre do curso de Licenciatura.

Presenciamos, portanto, uma imersão no cotidiano escolar sobre um contexto de “imaturidade/ingenuidade pedagógica” em que a maioria dos saberes docentes não está minimamente consolidada, especialmente os saberes disciplinares e curriculares direcionados na Licenciatura, apresentando situações de conflitos consigo, com o outro, e com o meio, pela complexidade das ações e tensões no cotidiano escolar, o que nos exigiu atenção autoformadora para a relação estética; para a relação teoria e prática; para o ensino com pesquisa; a fim de nos aproximarmos de uma consciência transitiva crítica (FREIRE, 1967), de uma curiosidade epistemológica que se coloca fundante para a união e libertação em instância coletiva.

Essa temporalidade e os diferentes sentidos dados à formação/implicação no Pibid pelos/as bolsistas (ID) foram entoados pelos/as professores/as-supervisores/as:

A gente percebe que esses bolsistas, eles são muitos..., eu não vou dizer imaturos, mas, até um pouco. Eles precisam aprender bastante. Para entender o que é esse processo de formação, o que é ser docente. Até porque no final do curso a gente tem outro pensamento, outra maturidade e consegue lidar com situações mais complexas. E no início, a pessoa está muito explosivo. Os seus sentimentos estão muito à flor da pele, me referindo aos bolsistas. Não pode falar nada que já explodem. Eu levo mais nesse sentido de imaturidade. Com certeza quando eles tiverem mais no final eles vão perceber essa diferença. Eles vão compreender o que foi estar no Pibid no início da graduação. (GIRASSOL 1, ENTREVISTA NARRATIVA).

Tem momentos que a gente vê bolsistas bem engajados, que estão prontos para ajudar para que as coisas aconteçam. E tem outros mais dispersos. “Se dé eu vou. Se não der”. Até causa estranheza. Eu disse que eles agarrassem essa possibilidade que vocês estão tendo. Tem profissionais que não tiveram essa oportunidade, inclusive eu. Eu não tive esse “estágio” que vocês estão tendo. (GIRASSOL 3, ENTREVISTA NARRATIVA).

A imaturidade/ingenuidade pedagógica é enfatizada por Girassol 1, que também é refletida pela apropriação de ter sido bolsista de ID na mesma IES, durante a sua formação inicial. A consciência crítica sobre a formação inicial docente para os/as professores/as-supervisores/as é enfatizada como retroação da experiência já vivida, cuja temporalidade (passado) é posta como evocação reflexiva para subsidiar o diálogo no ato de supervisão e problematizar a importância do

Programa Pibid como referência de oportunidade aprendente, a fim de explicitar uma significação autorreferenciada. Girassol 3 expõe o diferente engajamento entre os bolsistas e percebe o programa em aproximação ao estágio.

Também produzimos essa relação dialógico-reflexiva em coletividade sobre o fortalecimento da união:

No nosso último encontro formativo, antes do encerramento do semestre (30/5/2019), propusemos uma pauta avaliativa sobre a nossa trajetória no Pibid, circunscrevendo as atividades educativas no lócus escolar (oficinas), a participação em eventos, e a ideação/planejamento da Colônia de Férias como atividade de culminância junto aos territórios escolares. Parecíamos em (trans)bordamento com a experiência vivida no V Encontro do Pibid que nos proporcionou um sentir-pensar político e pedagógico sobre a Formação de professores no e pelo programa, o que produziu uma imersão, um “olhar para si”. Destacamos com felicidade a nossa participação ativa, em contexto de gestão, facilitação e produção de artefatos e oficinas pedagógicas, além de artefatos científicos. A Girassol 3, que vivenciou em densidade esse evento, elucidou positivamente as dimensões de aprendizagem, para ela e para os pibidianos, situando-o como espaço de trocas de saberes. Ao mesmo tempo, elencou em tônica reflexiva os processos de trabalho que havíamos desenhado como implicação de união. O que podemos fazer para que todos/todas possam participar em inteireza? Em alguns momentos, faltou braços e pernas. Nem todos/todas estiveram engajados como deveriam. Como desenvolvemos a co-responsabilidade e o trabalho em equipe? Quais as representações sobre o não agir integralmente nas ações planejadas anteriormente com a intencionalidade de ações colaborativas? Essas problematizações nos reportaram também ao nosso cotidiano do PIBID, cujas manifestações de implicação colaborativa também ressoaram fortemente. Não foi o primeiro momento que tratamos disso, e que nos reportamos em conversações com os pibidianos. (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, NOTA DE CAMPO 1/BLOCO 7, grifos nossos).

Outro aspecto de fragilidade “unitária” experienciada no programa foi a coexistência de bolsistas com remuneração e bolsistas sem remuneração (voluntários/as), realidade apresentada como obrigatoriedade de participação no programa conforme o edital vigente, o que aportou leitura sobre “diferenciação” ou “segregação”, nos processos de organização do trabalho, no que se refere ao cumprimento de carga horária, lotação nas escolas e atividades formativas.

Considerar obrigatória a participação de bolsistas voluntários/as de iniciação à docência com as mesmas atribuições/exigências daqueles/as que têm bolsa remunerada, traduziu, para nós, um grande desafio. Nossa compreensão é que a essa proposta trazia um desvio e escamoteamento sobre a justiça social e atenção às minorias, pelas políticas educacionais, por considerar a desatenção de desigualdade econômica das regiões brasileiras.

Conforme já expressado nesta seção, os/as licenciados/as territorializados na cidade de Canindé, nos sertões do Ceará, na Região Nordeste do

Brasil, vivem constantes ameaças de sustentabilidade econômica, sobre a permanência e êxito na sua formação, cujo percentual de egressos sem êxito desde o ano de fundação (2010)<sup>120</sup> em curso superiores (graduação) nesse *campus* corresponde a 37,48% e de 27,99% da Licenciatura em Educação Física.

Dizemos, com isso, que a manutenção de bolsistas (ID) voluntários/as, dada a condição de vulnerabilidade apresentada no Pibid, numa suposta ordem de “igualdade” não assegurou benefícios positivos ao subprojeto de Educação Física, uma vez que, dos cinco bolsistas (ID) voluntários/as, só permaneceram aqueles que alcançaram a bolsa remunerada em contexto de desligamento de outro/a, ou por terem alcançado outro tipo de bolsa, a exemplo, bolsa de iniciação à pesquisa, não sendo possível colocar as atividades do Pibid como primárias. Desse modo, como tratar o diferente de forma igual? Não estaríamos coniventes com a relação entre opressor e oprimido?

Nesse entendimento, retornamos a Freire (2013), ao elucidar que o poder dos opressores, em contexto de debilidade dos oprimidos, se expressa em falsa generosidade, em permanência da injustiça. Queremos dizer com isso que a obrigatoriedade de termos bolsistas voluntários/as reafirmava uma intencionalidade de naturalização de idiosincrasias enquanto projeto político desse atual governo.

Por isso, a união pela dialogicidade fez-se tão exponencial, para que alcançássemos disposições relacionais outras que minimizassem essas distorções econômicas, pela compreensão solidária, de ajuda mútua, conhecimento do Outro/a **(3)** e articulação das políticas assistenciais e outras estratégias de concessão de bolsas institucionais.

De outro modo, além dos espaçostempos dialógicos sistematizados como intencionalidade pedagógica nos encontros formativos do Pibid com os supervisores e com a coordenação de área, a ação dialógica pela união também se manifestou pela própria experimentação dos bolsistas de ID nas práticas educativas em imersão no cotidiano escolar, ao evocarem como reflexão-ação o desejo de mudança atitudinal dos educandos nas aulas de Educação Física escolar e/ou oficinas pedagógicas ofertadas pelos/as) ID (o estar professor), cujo sentimento de união

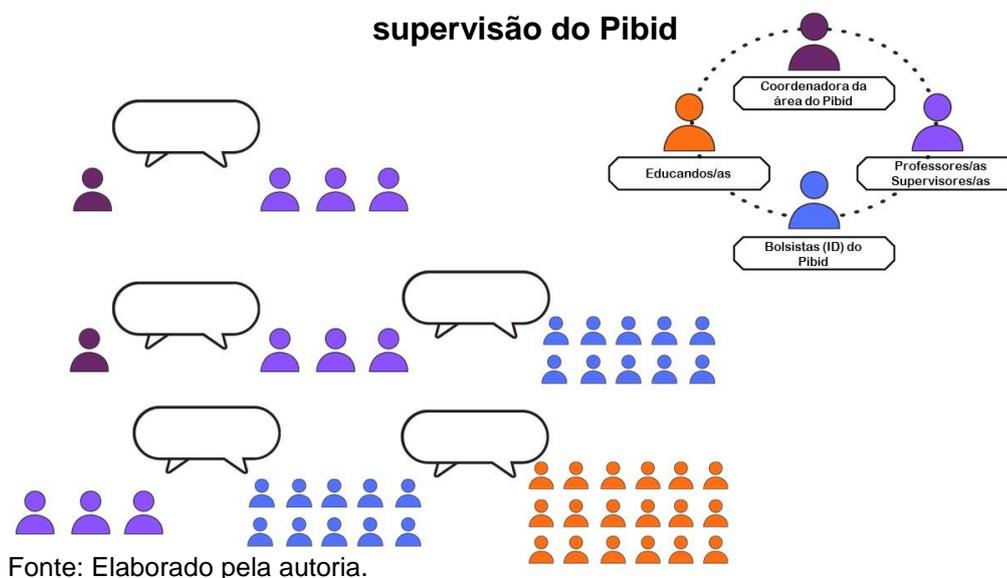
---

<sup>120</sup> Dados retirados do IFCE em Números em 10/7/2020 e disponíveis em: <http://ifceemnumeros.ifce.edu.br/situacao-matriculas/>. Consideram-se egressos sem êxito aqueles/as discentes que estiveram nas seguintes situações: abandono, cancelamento compulsório, cancelamento voluntário, falecimento, transferido externo. Desconsideramos, para o percentual apresentado, os dados referidos ao falecimento e transferido externo.

fora por eles questionados no início da atuação: “Os educandos são bem desunidos’; não dão a devida importância para nossa aula’; brigam por qualquer motivo”. Assim, essa percepção refletiu a direcionalidade do “olhar para si”, substanciada pela pergunta: Como eu mobilizo o sentimento de união em meu processo de participação do Pibid? E, dessa maneira, como produzo reflexões e transformações atitudinais dos educandos?

A partir disso, reconhecemos, assim como Freire (1996), que a dialogicidade não pode negar a validade dos momentos explicativos e das narrativas, portanto, de diferentes maneiras, os/as sujeitos-autores/as da interação pedagógica no Pibid (Figura 21) assumiram a exposição ou fala do objeto, seja na relação: coordenadora de área e professores/as-supervisores/as; coordenadora de área, professores/as-supervisores/as e bolsistas (ID); professores/as-supervisores/as e bolsistas (ID); assim como bolsistas (ID) e educandos(as), nos territórios escolares. Cabe dizer que não tomamos como preceito a verticalização ou hierarquização dialógica, situada por uma passividade e esterilização burocrática na ordenação de discursos pelos sujeitos-autores, afirmando uma abertura horizontal da ação dialógica pela reflexividade crítica, com o desejo de união (Fig. 21).

**Figura 22 - Interação dialógica dos/as sujeitos-autores/as na experiência de supervisão do Pibid**



A realidade social dos/as educandos/as também é problematizada como elemento de compreensão cultural sobre algumas posturas antidialógicas dos seus

domicílios que se revelam nas aulas de Educação Física escolar, em que se faz emergente uma nova cultura de diálogo, conforme enfatiza a professora-supervisora:

Eu tento conversar muito com eles, pela experiência que eu já tenho na escola e o conhecimento do público. Eles vêm de uma cultura complicada que trazem de casa. O desrespeito já inicia a partir da casa. Veem os problemas dos pais, xingando. Xingando até eles mesmos. Eles acham que aquilo é normal. O desrespeito. Falar alto é normal. Bater no colega é normal. Coisas que eles já vivenciam em casa, pela cultura de casa. A gente tem que trabalhar demais essa questão do respeito, do cuidado, do carinho, da socialização. Mostrar que a violência não resolve nada, faz é piorar a situação. Tentar aproximar eles com atividades que tragam um viés mais afetivo. (GIRASSOL 3, ENTREVISTA NARRATIVA).

O processo de desnaturalização de uma cultura agressiva, desrespeitosa e antidialógica, estabelecida nos contextos familiar e social, se colocou fundante para o trato pedagógico das oficinas no Pibid, cujas ações valorizaram as expressões corporais que emitiam as relações de cooperação em detrimento de competição, favorecendo a tematização de situações-limite que emergiam nas aulas, narra Girassol 3.

Assim, com o cultivo dessa experiência dialógica, foi possível perceber a mudança atitudinal dos educandos nos territórios escolares no e pelo Pibid, conforme destacam os/as professores/as-supervisores/as:

Os bolsistas já me relataram algumas situações, algumas mudanças. Alguns alunos que eram muitos tímidos, já melhoraram muito. Já conseguem dialogar, estabelecer alguma comunicação, que antes não conseguiam, dos bolsistas para com os alunos. Eles se apresentam, fazem apresentações no caso teatral, dança. Isso a gente já percebe. Essa percepção também vem dos gestores, dos coordenadores, de alguns professores. Eles veem o Pibid como algo que vem mudando, a realidade da escola também. Alunos que eram indisciplinados, que já melhoraram, em relação a indisciplina, e estão mais disciplinados. E tanto que antes dos pais realizaram as inscrições, porque a gente faz uma reunião com os pais antes das inscrições, a gente fala que é importante esse acompanhamento. Que os pais acompanhem também. Essa parceria família-escola. Que eles reforçarem esse diálogo em casa, a disciplina, os limites. Porque muitos chegam na escola sem limites. Não respeitam os professores, os colegas. E isso vem melhorando. Os gestores já percebem e me relatam sobre isso. Os pais vieram me relatar que os filhos estão melhorando o comportamento em casa. Tão me respeitando mais. Os outros professores também relatam sobre a mudança na sala de aula. Em pouco tempo a gente vem percebendo essa mudança dos alunos. (GIRASSOL 2, ENTREVISTA NARRATIVA).

A narrativa da Girassol 2 enaltece a mudança educativa dos(as) educandos(as) pela participação no Pibid, que anuncia a cultura dialógica como movimento de autoria (tornar-se sujeito, empoderar-se da fala), assim como o movimento de participação e comunicação dos pais na escola, em reiteração

afirmativa dessa mudança pelos/as seus/suas filhos/as, também percebida pelos professores de outras disciplinas e gestores escolares, cuja união foi materializada pelo diálogo, pela comunicação e parceria.

A amplitude da percepção sobre a mudança atitudinal no e pelo Pibid como proposta interventiva da Educação Física na comunidade escolar, ainda que vista como um alcance positivo pela significação dos/as educandos/as a essa prática, também serviu para um mecanismo de manipulação punitiva de organização disciplinar, em que os docentes de outras áreas queriam tornar o direito às aulas e oficinas de Educação Física ofertadas pelo Pibid como uma consequência do rendimento ou comportamento nas outras disciplinas do currículo escolar, atribuindo à Educação Física um valor de recompensa. De acordo com Girassol 3:

Alunos que eram muito retraídos, agora estão mais participativos. Os professores de outras disciplinas relatam. Tem a questão daqueles que não se aquietam. Que em todo canto tem. Esses alunos, a gente tenta fazer uma forma de chamar atenção deles sobre a questão do comportamento. Os outros professores acham que o professor de educação física se coloca como “pai da escola”. Todo problema com algum aluno, correm para o professor de educação física. “Olha, professor, a gente tem que fazer isso, fazer aquilo. Porque ele está com nota ruim, não estar com comportamento bom”. Aí querem mexer na educação física. E as vezes são radicais, querem tirar do Pibid, que não deixemos participar das aulas práticas, tirar das equipes esportivas na escola, para eles não participarem. Então indago: Se eles não se comportarem nas aulas de educação física, eles vão deixar de participar das disciplinas de vocês? A educação física não é uma recompensa. Não é assim que funciona. Mas digo para eles que vou conversar com os alunos, ver o que está acontecendo. Se é algum problema do ambiente escolar. Se é fora da escola e eles estão trazendo para a escola. São vários fatores que se manifestam sobre esse comportamento. (GIRASSOL 3, ENTREVISTA NARRATIVA).

Portanto, colocou-se emergente reiterar o lugar político-pedagógico da Educação Física no currículo escolar, que tem o alcance de uma práxis afetiva, todavia, não se coloca unicamente responsável por essa disposição e nem pode ser posto como dimensão compensatória, de natureza excludente.

Ao longo dessa experiência, a práxis afetiva no Pibid foi sendo observada pelos/as professores/as-supervisores/as, como movimento espiral, desde as conformações de reciprocidade e troca mútua da atenção, de respeito e reconhecimento do fazer pedagógico:

Quando terminou a colônia de férias, um dos bolsistas do Pibid foi avisar que ia se afastar do Programa por conta da transferência do curso para outra cidade. Todo mundo começou a abraçá-lo. Todos os alunos deixando uma mensagem positiva, que ele tinha sido um professor muito legal. Que

ninguém iria substituí-lo. Não imaginava eles nessa situação, aqueles alunos que são grosseiros, que não tem respeito por ninguém. Eles mudaram totalmente o comportamento. Inclusive, eles conseguiram participar do interclasse da escola, onde se tem alguns critérios. Como por exemplo, o aluno não pode ter nenhum termo de ocorrência. Não pode estar reprovado em mais de duas disciplinas. E eles nunca participavam por causa disso. O aluno deve ter um valor X quantitativo de faltas. E esses alunos, especificamente nunca conseguiram participar. Ou estavam reprovados em mais de duas disciplinas, ou tinha termo, ou excediam o número de faltas. Dessa vez, eles conseguiram participar. Foi uma boa surpresa, um momento muito legal. Quando eu me reunia com os pibidianos eu sempre apresentava esses elementos de transformação dos alunos. (GIRASSOL 1, ENTREVISTA NARRATIVA).

A representação afirmativa evocada por Girassol 1 apresenta uma (trans)formação atitudinal como possível compreensão ética dos/as estudantes sobre os valores e as normas de conduta dessa escola, cuja participação no Pibid se faz importante no êxito escolar, também manifestada pela prática dialógica, que é engendrada pela amorosidade, citada pela professor/a-supervisor/a pela gestualidade do abraço. Evidencia Freire (2013) que o diálogo se funda no amor, na humildade, na fé nos homens, por uma relação de horizontalidade, em que a confiabilidade enquanto relação autêntica é preservada.

Outro movimento de construção coletiva colocou-se pelo exercício multirreferencial de intercompreensão, reverberando em processos educativos de maior sustentabilidade intersubjetiva, situação referenciada por Girassol 2:

Cada um trouxe algo diferente, aprendizados diferentes. Acho que completou o grupo. Com suas ideias, seus saberes. Houve uma unificação. Um fortalecimento do grupo. Acho que esse foi o diferencial. Eles não colocaram dificuldades. Vai dar certo. Nós não temos esses materiais para fazer, mas a gente vai ver de outra forma. A gente pode construir juntos, reciclar, a gente pode fazer algo diferente. Tirando o negativismo. Sempre pensando no positivo, na superação de dificuldades estruturais. Cada um com suas qualidades. Esse grupo ficou muito fortalecido, tudo que a gente planejada fazer, se esforçava para ficar tudo perfeito. (GIRASSOL 2, ENTREVISTA NARRATIVA).

A explicitação de Girassol 2 nos move a refletir sobre o convívio com o diferente, como realidade de aprendizagem específica, que produziu uma unificação e um fortalecimento do grupo, cujo sentido de construir pretendeu alcançar aspectos de uma inovação ou superação pedagógica pela soma das qualidades individuais, expressando um lugar de união.

É nesse lugar que a educação se torna “con-versa” pela substancialidade de versar com, falar com, em harmonização intercompreensiva dos sentidos e significados da leitura da palavra, do mundo em contexto de autoformação docente.

Da mesma maneira, produzimos uma síntese empírica desta subseção, por meio de um infográfico, apresentado na Figura 22.

**Figura 23 - Ação dialogal de autoformação pela união**



Fonte: Elaborado pela autoria.

### 6.3.3 Ação dialogal pela organização

Na confluência da ação dialógica, também demos atenção aos modos de organização dos processos educativos circunscritos na supervisão do Pibid, buscando (re)conhecer os arranjos, o empreendimento de esforços individuais e coletivizados, em face dos propósitos/das intencionalidades que evidenciam um lugar de (trans)formação da práxis e a afirmação do sentir-pensar as relações intersubjetivas.

**Constatamos/Evidenciamos**, com base em nossas análises, que o princípio da organização como movimento da dialogicidade nessa experiência foi posto em ação sobre:

- 1) A apreensão de subjetividades inerentes ao processo maturacional identitário pelos bolsistas ID referente à dimensão pessoal e à dimensão da profissionalidade;
- 2) A secundarização da escolha da licenciatura em Educação Física como acesso à Educação Superior pública;

- 3) A dificuldade de caminhar com o(s) outro(s) e a reiteração da afetividade/amorosidade como estabelecimento de clima de confiança e crescimento colaborativo;
- 4) A representação da autoridade conformando uma significação de liderança como fundamento de uma prática de mediação problematizadora na e pela troca de experiência entre os sujeitos;
- 5) O dilema da sobrecarga docente dos/as professores/as-supervisores/as.

No que tange às dimensões pessoal e da profissionalidade **(1)**, ainda embrionária para os/as bolsistas (ID), Girassol 3 manifestou que:

Desafios temos todos os dias para manter a organização, infelizmente tem bolsistas que não estão seguros com o que querem realmente, vem alguns problemas pessoais que interfere no rendimento e isso interfere no programa. Tento resolver da melhor forma possível para que ninguém saia prejudicado. Problemas como faltas, não ter comunicação adequada, não considerar o supervisor, não dar importância merecida ao Pibid, enfim são vários problemas que alguns trazem na bagagem, mais com empenho, organização e planejamento as oficinas aconteciam regularmente. (GIRASSOL 3, MEMORIAL II).

A evocação de Girassol 3 sobre a análise da trajetória inicial da práxis de supervisão do Pibid aponta a insegurança sobre a materialidade da atuação profissional; as faltas; dificuldades na comunicação, a consideração (princípio de autoridade/liderança); e valoração das experiências formativa e profissional daqueles/as que estão como professores/as-supervisores/as pelos/as bolsistas (ID), que trazem representações de aportes cultural e social com alguns enviesamentos sobre a docência, dada a imersão ainda precoce **(2)**.

Cabe salientar que, em concordância com Freire (2013), a autoridade distancia-se do autoritarismo na teoria dialógica, no processo de organização, ou seja, a palavra do/a professor/a não se impõe em arbitrariedade, em posição liberalista, que tende a licenciamentos. Pelo contrário, afirma a liberdade estabelecida na delegação ou adesão simpática.

Habitar a docência e senti-la no campo escolar nos primeiros semestres da formação inicial se colocou, para alguns/algumas bolsistas, como “choque da realidade”, uma vez que a educação formal (a escola) não se apresentava primariamente como interesse de atuação profissional futura. Ainda que estivessem numa Licenciatura cujas implicações curriculares se dão sobremaneira (mas não

somente)<sup>121</sup> para pensar e agir na e pela escola, as representações de desejos pautavam, em maior relevo, para a atuação no campo não formal, o que sinalizava um movimento de não pertencimento identitário com aquele ambiente.

Somado a isso, é importante destacar como segunda clivagem socioemocional a secundarização **(3)** da escolha da licenciatura <sup>122</sup>em Educação Física como acesso à Educação Superior pública, ao considerar que o ingresso na Licenciatura em Educação Física coloca-se motivado nos sertões de Canindé/CE por ser esse o único curso na área de saúde com oferta pública. Desse modo, ao fazerem a imersão nos territórios escolares pelo Pibid, estabelecem uma “desequilíbrio/desestabilização” reflexiva sobre a formação e a profissão, evocado pelo campo de atuação profissional, querela histórico-política na Educação Física. Isso também é constatado por Girassol 3:

Por conta da oferta de cursos que tem em Canindé, muitos optam por fazer Educação Física para ter o nível superior na área de saúde, e não com intuito de ser um profissional de educação física. Eles ainda estão muito imaturos nessa questão. Ainda estão vendo se é o que eles querem. Se vão continuar. Se vão seguir. Se realmente querem vivenciar. É algo desse tipo. (GIRASSOL 3, ENTREVISTA NARRATIVA).

Conforme explicita Girassol 3, a percepção da Educação Física como campo hegemônico da saúde ainda traz uma indução secundária na escolha profissional que reflete o conflito identitário dos/as bolsistas (ID) sobre a imersão na escola pelo Pibid, cujo tateamento e envolvimento com a realidade pedagógica é maturada processualmente.

Assim, a dedicação/o empenho dialógico, a organização e o planejamento das atividades pedagógicas pelos/as professores/as-supervisores/as, com ênfase nas oficinas, se anunciaram como atos-limite para essa mudança educativa, por meio das relações dialógicas entre os/as atores pibidianos/as, em que se abre o espaço-tempo para o testemunho constante, humilde e corajoso do exercício docente, conforme aponta Freire (2013), revestindo-se da reflexão crítica em leitura do mundo. A autenticidade do testemunho, por isso crítico, desafiava-nos sobre as conexões intersubjetivas de liderança, que nem sempre ocorre, de conseguirmos imediatamente a adesão dos sujeitos educativos.

<sup>121</sup> Uma vez que compreendemos a perspectiva da Licenciatura ampliada.

<sup>122</sup> Em dezembro de 2018, foi publicada a Resolução 06/2018, que estabelece o ingresso único no curso de graduação em Educação com dois itinerários formativos distintos, fragmentando por áreas específicas de Licenciatura e Bacharelado, após uma formação permeada por um núcleo comum.

Nesse sentido, o Pibid ajuda a desvelar a afirmação ou negação sobre a identidade docente pela experiência na práxis educativa em que o/a professor/a-supervisor/a se coloca autor/agente formador/a nessas intervenções. Para alguns/algumas bolsistas (ID) a ideia de pertencimento e encantamento sobre a Educação Física escolar se deu de forma mais tardia, o que tornou o cumprimento das ações pedagógicas do Pibid menos satisfatórias (faltas, escritas reflexivas, participação nas formações, planejamentos, eventos) cujas representações das faltas e modos de participação no programa foram problematizadas por nós, a fim de reconhecer/transmutar as (des)motivações e estabelecer uma relação intercompreensiva pela escuta sensível:

Reconhecemos o espaçotempo da formação dos pibidianos/licenciandos, compreendendo os processos maturacionais do estado inicial da formação docente. São discentes dos primeiros semestres. Há pouco tempo estavam naquelas escolas como discentes. Estar na escola em sua complexidade em processo coformativo, em dupla perspectiva, o “formar-se formando” se constituía um grande desafio. Ao mesmo tempo, eles não estavam sós. Os encontros formativos, sempre operavam para o diálogo de acolhimento e superação dos dilemas. Esse era o nosso sentimento. Entretido a este contexto, nos reportamos às faltas dos pibidianos na atuação no programa, assim como comportamentos e atitudes. Decidimos dar uma maior atenção a isso, considerando o tempo de imersão e adequação a proposta do programa. Embora tivéssemos deliberado no início do programa o número de faltas como normativa, agimos em flexibilização no semestre inicial, com as devidas proporções. Fizemos nesse dia, uma leitura quantitativa das faltas entrecruzada aos modos de agir e atitudes. Cada supervisor apresentou os “casos” em contexto de preocupação. Havia faltas e silenciamentos sobre elas. Nem sempre estas eram justificadas. Desse modo, propusemos uma conversa individual com aqueles que o nosso sentir buscava um olhar de compreensão. Refletimos: O que nos dizem as faltas e os silêncios? (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, NOTA DE CAMPO 2/BLOCO 7, grifos nossos).

Em contrapartida, o florescer para a docência como movimento afirmativo de aprendizados, ao longo dessa trajetória, foi substanciando pela maioria dos bolsistas de iniciação à docência. Como demarcação dessa realidade, tivemos apenas um bolsista que foi desligado (a pedido) por não se encontrar em pertencimento à Educação Física escolar. Essa afirmação também foi sentida pela participação efetiva e aprovação de todos/as bolsistas ID (ex-pibidianos/as) na seleção do Programa Residência Pedagógica (PRP) no edital da Capes de 2020<sup>123</sup>

---

<sup>123</sup>Disponível em: [https://capes.gov.br/images/novo\\_portal/editais/editais/06012020-Edital-1-2020-Resid%C3%A2ncia-Pedag%C3%B3gica.pdf](https://capes.gov.br/images/novo_portal/editais/editais/06012020-Edital-1-2020-Resid%C3%A2ncia-Pedag%C3%B3gica.pdf)

matizado pelo IFCE *campus* Canindé<sup>124</sup>, considerando aqueles/as que cumpriam os critérios do edital.

Nesse sentido, corroboramos com Josso (2010, p. 232), quando elucida que “o tempo do processo de aprendizagem é não apenas relativo a cada singularidade, mas varia igualmente segundo a amplitude da ‘renovação’ que provoca no aprendente”.

Ainda nessa interface em referência à organicidade dialógica, a dificuldade de caminhar com o(s) outro(s) **(4)** foi sentida no movimento de atuação em duplas, proposta no âmbito das intervenções pedagógicas sobre o desenho de oficinas educativas nos territórios escolares. Explicita Girassol 1:

Tivemos muitos problemas para unir as duplas. Até penso que isso não aconteceu só comigo, mas com os outros supervisores também. Unir uma dupla com a outra. Uma bolsista ficou sozinha e não queria ficar em dupla com outro que estava sozinho. Não aceitou de jeito nenhuma forma dupla com outro colega. Ela foi super-resistente. Então precisei formar um trio, mas tentei evitar esse atrito na relação entre eles. Nessa situação específica, por um momento eu quis fazer com que eles ficassem juntos, eu podia fazer/exigir isso como sup/ervisora, se quisesse impor. Mas eu me coloquei no lugar deles. Além de tentar ser uma pessoa mais maleável para não haver desistência no programa, para não haver a devolução de bolsas. (GIRASSOL 1, ENTREVISTA NARRATIVA).

A reiteração e integração dos elementos união e organização de modos articulados na teoria da ação dialógica é apresentada por Girassol 1, a partir do esforço empreendido para a construção do trabalho de duplas, em que se produz a relação do eu-tu, do não-eu, como substancialidade da alteridade, da (trans)formação em referência à humanização.

Nesse contexto, também é posto novamente em evidência o sentido dado à autoridade **(5)** apresentada por Freire, em que a liderança do/a professor/a-supervisor/a e o discente fazem juntos o aprendizado da autoridade e liberdade autêntica, pela intersubjetividade, em busca de uma transformação dessa realidade.

No primeiro momento de chegada no programa Pibid, não estar sozinho na imersão escolar teve, em sua totalidade, uma apreensão positiva dos bolsistas (ID) de iniciação científica, que aportaram o sentimento de maior segurança.

---

<sup>124</sup> Edital DG-CAN/Caninde-IFCE 9/2020. (Disponível em: [https://ifce.edu.br/aceso-rapido/concursos-publicos/editais/ensino/programa-residencia-pedagogica/campus-caninde/2020](https://ifce.edu.br/aceso-rapido/concursos-publicos/editais/ensino/programa-residencia-pedagogica/campus-caninde/2020/edital-no-9-2020-selecao-para-o-programa-institucional-de-residencia-pedagogica-prp.pdf)). A publicação dos resultados de bolsistas de EF para o PPR foi divulgado em: <https://ifce.edu.br/aceso-rapido/concursos-publicos/editais/ensino/programa-residencia-pedagogica/campus-caninde/2020>

Todavia, no espaçotempo de definição sobre quem comporia a relação eu-tu (formação de duplas), cujo único critério estabelecido era a compatibilidade de turnos, ao considerar o horário de estudos na IES, tivemos uma manifestação de estranhamento quando o “tu” escolhido não representava um lugar afetivo já consolidado.

No segundo momento (após 12 meses do programa), essa fragilidade tornou-se mais exponencial, quando se tornou necessária a mudança de duplas em contexto de rodízio das escolas, e presenciamos a resistência dessa mudança por já existir uma cultura relacional entre a dupla/trio consolidada, sem que houvesse abertura para uma nova formação de duplas, um novo eu-tu, um outro não eu.

Essa estranheza desencadeou processos de reflexão-ação no âmbito da trajetória de formação docente no Pibid, cujas intervenções buscaram mostrar a importância do “caminhar com”<sup>125</sup>, “colocar-se no lugar de”, em reconhecimento de uma humanidade singular na e pela problematização anunciada em relações de experimentações formativas na práxis educativa.

Nessa interface mediatizadora, subscrevemos também a organização dialógica não hierarquizada, conforme apresenta Girassol 1:

Não há uma imposição. Ah! só porque eu sou a coordenadora de área, eu dito as regras e vocês obedecem. Eu sou a supervisora, eu dito as regras aos bolsistas, e eles precisam fazer”. Não! Desde o início, sempre a coordenadora de área estabeleceu esse diálogo reflexivo. De pertencimento mesmo. Das tomadas de decisão juntos, no coletivo. Isso eu aderi na escola também para com os bolsistas. Vamos resolver juntos, da melhor maneira possível. Não ser só a minha opinião. Mas a decisão de todos. Cada um fala a sua opinião sobre determinado assunto. Eu tenho que resolver. Não porque eu sou a supervisora. A última decisão é minha. Sempre foi muito tranquilo em relação a isso. (GIRASSOL 1, ENTREVISTA NARRATIVA).

A perspectiva do diálogo reflexivo assumida pela Girassol 1 como premissa educativa estabelecida em nossas relações educativas no Pibid, cuja ideia de pertencimento de classe, de grupo, é matizado. Assim, reconhecemos o processo de democratização nas tomadas de decisão, que não são unilaterais e hierarquizadas, mas prescindem de uma reflexão coletiva como movimento de conscientização, com vistas à liberdade.

---

<sup>125</sup> Sentido extraído de Josso (2010, p. 196), ao referenciar que: “Caminhar com os outros passa, pois tanto por um saber-caminhar consigo, em busca do seu saber-viver, sabendo que cada encontro será uma ocasião para se aperfeiçoar ou de infletir, até mesmo de transformar o que orienta o nosso ser-no-mundo, o nosso-ser-dentro-do-mundo, o nosso ser-com-o-mundo num paradigma de fragmentação, de uma abertura ao desconhecido, na convivência consigo, com os outros e com os universos que nos são acessíveis”.

A respeito da sobrecarga de trabalho (contexto também apresentado na seção de aprendizagens instrumentais) **(5)** dos professores da Educação Básica, que desempenham a atividade de professores/as-supervisores/as, como modo de empreendimento organizacional, Girassol 2 relata:

Em relação os desafios, sempre iremos nos deparar com eles, em nosso cotidiano, mas é preciso enfrentá-los com discernimento, cautela, paciência. Sem dúvidas são muitos os desafios enfrentados no âmbito da experiência como supervisora, posso relatar alguns desses desafios: Devido minha carga horária na escola, não foi possível fazer esse acompanhamento nas oficinas da forma como gostaria, de forma efetiva. Mas acredito que essa ausência nas oficinas não tenha atrapalhado, prejudicado ou produzido alterações na dimensão de organização do trabalho e grupo. (GIRASSOL 2, MEMÓRIAL DE FORMAÇÃO II).

Fundamentalmente, a explicitação da Girassol 2 em direção à sobrecarga de trabalho do magistério na Educação Básica, denuncia o desinvestimento das políticas educacionais sobre a formação continuada de seus/suas professores/as e a precarização desse trabalho caracterizado pelas inúmeras turmas; carga horária desumana; lotação em diversas escolas para as disciplinas com menor carga horária curricular, a exemplo da Educação Física, negando a efetiva participação em experiências outras de formação (a extensão, a pesquisa) dentro e fora da escola, exposta pela manutenção da ordem opressor-oprimido, uma vez que ainda esbarramos no universo de trabalho docente em que há a cobrança exaustiva de um pragmatismo que ainda preserva o ensino distanciado da pesquisa e extensão, submisso às avaliações externas em relevo de uma lógica de cumprimentos de métricas e classificações de estratificações escolares, em que os/as estudantes são significados por uma identidade numérica.

A participação no Pibid como espaçotempo de formação continuada para os/as professores/as-supervisores/as, portanto, ainda é tangenciada por uma relação de forças macropolíticas e micropolíticas que implicam um desgaste físico e também emocional, refletindo sobre uma ressignificação para a materialidade dessa experiência.

O lugar da ação problematizadora e acolhedora como propositiva de mudança, sobre essas clivagens socioemocionais apresentadas, foi suplantada fortemente pelos/as professores/as-supervisores/as como dimensão de individuação e socialização em práxis dialógica:

Enquanto supervisora eu procuro bastante conversar com eles. Saber sempre a opinião deles sobre a situação que eles estão vivenciando. Eu gosto muito que eles tragam na prática, tudo que eles sentem. (GIRASSOL 1, ENTREVISTA NARRATIVA).

Procuro ser uma pessoa presente, dando apoio, suporte, orientação aos bolsistas, tento ajudá-los da melhor forma possível. Nos planejamentos com bolsistas procuro utilizar o tempo disponível e transmitir o máximo de informações importantes para a prática docente, peço para relatarem sobre as oficinas, suas dificuldades, angústias, alegrias, conquistas, objetivos, aprendemos juntos, com relatos, experiências, saberes. Cada um tem as suas limitações. Os enfrentamentos que a gente tem que fazer. Acho muito importante esse diálogo. Por meio de desse diálogo que vou conseguir perceber o que esse bolsista está passando, vivenciando. Se ele está inseguro? Se está com medo? Se está com alguma dificuldade? Algo que está acontecendo em casa. Se não conseguiu ministrar direitinho porque está passando por alguma coisa em casa. Tudo isso a gente tem que perceber. Isso reflete na oficina, na aula. Por isso, é importante planejar. É o momento também que eu pensei, não só de perguntar como estavam as oficinas. Mas um espaço de aproximação, de cuidado, de zelo, de escuta, o momento além dessa relação didática. (GIRASSOL 2, ENTREVISTA NARRATIVA).

As anunciações das Girassóis 1 e 2 sobre a presença, o planejamento, a aproximação, o cuidado, zelo e a escuta sensível que transpõe, inclusive, o tempo da relação pedagógica formal, são tomados como modo de organização dialógica situada pela disposição da sensibilidade, amorosidade, envolvendo as relações de intersubjetividade entre os sujeitos educativos implicados no Pibid: a relação de comunidade (escola e universidade), pois, em reforço a Freire (2013), a dialogicidade reitera a fenomenização e historicização essenciais à intersubjetividade humana.

Desse modo, as ações de planejamento pedagógico foram evidenciadas como dimensão fundante da cultura docente, em estímulo à participação dialógica das referidas comunidades. Cabe lembrar que o ato de planejar também se colocou em destaque narrativo sobre as aprendizagens didáticas/instrumentais (como dimensão da alteridade, explicitada na seção 6.1) demarcando fortemente a relação entre planejamento, organização didática e prática dialógica.

Girassol 2 acrescenta que:

O planejamento é algo que nos aproxima. Algo que a gente pode contribuir, que eles valorizem esse momento de planejamento, porque não pode chegar numa sala de aula, sem saber o que vão fazer. Você pode até mudar seu planejamento, dependendo do decorrer da aula, se acontecer alguma coisa. Mas você tem que tá preparado, aula que você vai ministra, o que você vai fazer. *Não pode chegar numa sala de aula, sem saber o que vai fazer. Vou improvisar, não pode. Do mesmo jeito são as oficinas, eles precisam planejar. De que forma eu vou ministrar essa oficina? Que materiais eu vou utilizar? De que forma eu vou fazer isso? Sempre eu*

*coloco essa importância do planejamento, e a gente não pode ser de qualquer jeito. E no momento do planejamento eu sempre pergunto, quero sempre esse feedback, coloco: como foram as oficinas? o que você aprendeu hoje com os alunos, com as oficinas? Quais são as suas dificuldades. Quais as aprendizagens, o que você aprendeu hoje, com essa oficina? (GIRASSOL 2, ENTREVISTA NARRATIVA).*

*Todas as atividades, eventos que planejamos juntos, realizamos da melhor forma possível. E isso só foi possível, porque houve planejamento, colaboração dos bolsistas, comunidade escolar, alunos, pais, gestores. Durante esse período que os bolsistas desenvolveram um trabalho na escola, participaram e ajudaram no interclasse, torneio na Areninha, passeio para o chalé, carnaval, festinha da páscoa, dia do desafio, dia das crianças na praça mais infância, dia da consciência negra, festa de encerramento das oficinas, reunião pedagógica com docentes e gestores. (GIRASSOL 2, MEMORIAL III).*

De forma bastante expressiva, Girassol 2 fortalece a relação planejamento, organização didática e prática dialógica, a partir da experiência vivida na supervisão do Pibid, que se deu no contexto da colaboração e relação eu-outro (individual e coletivo), fazendo valer o planejamento como um ‘espaçotempo’ de diálogo e *feedback* avaliativo.

Retomamos Freire (2013), ao anunciar que a dialogicidade começa não quando o/a educador/a-educando/a se encontra com os/as educandos/as-educadores/as em uma situação didático-pedagógica, mas é antecedida quando a indagação em torno de si próprio, pelo/a educador/a-educando/a é feita na direção do que será dialogado com os/as educandos/as-educadores/as, referindo-se, portanto, à busca de um conteúdo programático da educação que também se tece em processo do planejamento pedagógico.

Reconhecemos, portanto, que a horizontalidade dialógica aciona a legitimação dos processos de liderança/autoridade, como dimensão da respeitabilidade e confiabilidade, em aproximação a uma ordem opressora.

De igual modo, produzimos uma síntese empírica desta subseção, por meio de um infográfico, apresentado na Figura 23.

**Figura 24 - Ação dialogal de autoformação pela organização**

**SÍNTESE EMPÍRICA**



Fonte: Elaborado pela autoria.

#### 6.3.4 Ação dialogal pela síntese cultural

A tomada de consciência do ser professor, e, por sua vez, a constituição de sua identidade enquanto síntese cultural, busca transformar e tensionar a permanência-mudança, no sentido de reconhecer potencialmente a disposição de autoria nos processos de autonomizações política e pedagógica enquanto práxis.

Nesse sentido, importava para nós perceber os atos acontecimentais da ação dialógica aportados pelos/as professores/as-supervisores/as do Pibid enquanto prática de emancipação e autoformação que vincula a condição humana de “carregar saberes por si mesmo” produzidos e de ter a autoria de sua própria trajetória, de sua própria vida docente; e a percepção de “estar no mundo com o outro” em responsabilização social pela síntese cultural.

Em substancialidade, percebemos, assim como Pimenta (2005), que a identidade profissional docente se constrói pela significação que cada professor/a, enquanto ator/atriz e autor/a, confere à sua práxis pedagógica.

Desse modo, verificamos que os processos autorais na constituição da identidade docente no ato de supervisão do Pibid foram enunciados como disposições construtoras do caminhar para si mesmo (JOSSO, 2004) como projeção

encarnada do “estar no mundo com o outro”, concepção que também se aproxima da ideiação do “ser mais” apreendida por Freire (2013).

Retornamos a Josso (2004, p. 59), para evocar que o caminhar para si mesmo se configura “como um projeto a ser construído no decorrer de uma vida cuja atualização consciente passa, em primeiro lugar, pelo projeto de conhecimento daquilo que somos, pensamos, fazemos, valorizamos e desejamos na nossa relação conosco (auto), com os outros (hetero) e com o ambiente humano e natural (eco)”, que permite também a transitividade para um consciência crítica e, portanto, de libertação.

**Constatamos/Evidenciamos**, com base nas nossas análises, que o princípio da síntese cultural como movimento da dialogicidade nessa experiência foi posto em ação sobre:

- 1) O papel/a definição do ser docente no mundo;
- 2) A memória latente da materialização e dialetização de ser professor/a-supervisor/a em significação ao vivido anteriormente como bolsista ID no Pibid;
- 3) As propositivas afirmativas da cultura de liberdade e autonomia pedagógica;
- 4) A leitura crítica da realidade escolar como projeto de emancipação social; e
- 5) A busca autêntica de uma trajetória de formação e desenvolvimento profissional.

Sobre a dimensão do **(1)** papel e definição do “ser docente no mundo”, as disposições reflexivas (como eu me vejo, me defino professor/a no mundo) assumem o lugar da complexidade sobre educação e instrução, e o seu papel social, conforme expressam as professoras-supervisoras:

*Me definir como professora também não é fácil. Aquela pessoa que transmite o conteúdo da melhor maneira possível? Que ajuda os alunos a enfrentar seus problemas? Que tenta instruí-los para seguir o melhor caminho? Mas que caminho? Ajuda as suas “crias” a crescerem como cidadãos? (GIRASSOL 1, MEMORIAL DE FORMAÇÃO I).*

*Uma simples profissão? Uma grande missão? Uma escolha? Instruir? Ensinar valores? Motivar, auxiliar, compreender seus alunos? Enfim, são muitas as perguntas, questionamentos sobre essa profissão tão especial e transformadora. É muito difícil definir em algumas palavras o que é ser professor. (GIRASSOL 2, MEMORIAL DE FORMAÇÃO I).*

As narrativas evocadas pelas Girassóis 1 e 2 expressam a complexidade de definição sobre o que é ser professor/a pela pluralidades de problematizações que se articulam a esse pensamento-ação, revestidas de uma apropriação sobre as dimensões pessoal, profissional e social, cuja afirmação sobre a cidadania, transformação social, ética, são pautadas como construções necessárias de um constante vir a ser, de um devir autoformativo em constante alteração, na e pela experiência docente.

Como alusão da **(2)** materialização e dialetização das memórias do vivido, o/a professor/a-supervisor/a, de forma latente, relaciona o “ter sido” bolsista (ID) no Pibid e o “estar sendo” professor/a-supervisor/a como situação de materialidade e significação autoral pela recursividade<sup>126</sup> sobre o “inédito viável”, em que não se enxergava o alcance de estar nesse papel de supervisão:

Porque inclusive, quando eu estava sendo bolsista, alguém me disse assim, num lembro mais quem foi. Alguém disse: “eu te vejo sendo supervisora do PIBId. Isso é a tua cara”. Eu nunca acreditei nisso. “Eu? Sendo supervisora?”. Nunca acreditei. (GIRASSOL 1, ENTREVISTA NARRATIVA).

A tônica anunciada sobre a ausência de “fé” de Girassol 1, que já tinha sido bolsista (ID) no Pibid, é inculcada sobre a negação da profissionalidade docente, em dimensão prospectiva da supervisão do Pibid como inatingível, ao afirmar, inicialmente, uma desmobilização subjetiva sobre o fortalecimento da esperança e da fé, tão necessária a essa profissão, e por em evidência uma realidade de distopia, também deslocando inicialmente a percepção sobre o inédito viável e a emancipação. Em concordância com Freire (2013), a fé precede a vocação de “ser mais”, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito de todos/as, tornando-se um dado *a priori* do diálogo, existindo antes mesmo que ele se instale. Ademais, a concretização do “inédito viável” enfatizada por Freire (1993), demanda a superação da situação obstaculizante – condição concreta em que estamos, independentemente de nossa consciência – e se verifica, porém, por meio da práxis.

Ao reconstruir a memória/história vivida e compreender, em via de patrimônio experiencial, de “estar sendo” professora-supervisora (no presente) e a percepção sobre esse “inédito viável” acentuou o desejo de pertencimento e

<sup>126</sup> Para Morin (2011, p. 74), recursividade aporta “a ideia em ruptura com a ideia linear de causa/efeito, de produto/produtor, de estrutura/superestrutura, já que tudo o que é produzido volta-se sobre o que o produz num ciclo [...] autoconstitutivo, auto-organizador e autoprodutor”.

valoração da atuação no âmbito da formação de professores, além de reconhecer esse movimento como autoformação, expressada por Girassol 1:

Meu principal desafio é participar da melhor maneira da formação desses professores. Aliás, eu também estou inserida nesse processo de formação. Mais do que um mero espaço novo, uma nova oportunidade, acredito que a ideia é produzir novos significados nessa formação, (GIRASSOL 1, MEMORIAL DE FORMAÇÃO I).

O relevo dado para a participação, inserção efetiva e produção de novos sentidos da formação, como elemento desejante, nas palavras da Girassol 1, edificam a busca por uma integridade como afirmação de um compromisso ético, social, também mobilizado pela reforma de si, portanto, autoformadora.

Conforme fomenta Freire (1996, p. 25),

é preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se ao ser formado [...] Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” .

Assim, a presença é indissociável das relações dos sujeitos como movimento de autoformação pela heteroformação.

Acerca disso, Pineau (2010) reforça que a compreensão desses percursos vividos ao longo das histórias de vida e formação possibilita aos sujeitos a reunião e o ordenamento de diferentes momentos espalhados e dispersos no decurso da vida, como dimensões sincrônica e diacrônica, reiterando que a construção e regulação dessa historicidade pessoal são, talvez, as características mais importantes da autoformação.

A disposição de propositivas afirmativas da cultura de liberdade e autonomia pedagógica **(3)**, em construto dialógico, foram representadas pelos/as professores/as-supervisores/as, a partir dos excertos narrativos:

O desenvolvimento das oficinas foram bastantes significativas, tanto para mim, como para os bolsistas, como para os alunos; sempre com uma nova perspectiva quanto a atividade desenvolvida, uma nova postura, visando sempre a criticidade, a liberdade de expressão. (GIRASSOL 1, MEMORIAL DE FORMAÇÃO I).

A perspectiva pedagógica assumida por Girassol 1 enfatiza a busca de criticidade e liberdade de expressão da cultura docente em significação de si mesmo e na mediação pedagógica com os/as bolsistas (ID) com vistas a um processo de autonomização educativa.

Os processos de autonomia docente também se configuraram a partir da ação comunicativa da gestão e comunidade escolar, que se pôs em afirmação valorativa do Pibid na escola em olhar transformativo.

Penso haver autonomia no ato de supervisão e valorização do Pibid na escola. Na escola o diretor está sempre me comunicando muito sobre os eventos na escola. E antes não existia isso. Não houve tanta significação do Pibid no projeto anterior nesta escola. Fui convidada para chamar o Pibid para participar da Feira das Profissões da escola. Vários professores das disciplinas que realizam essa atividade vieram me procurar para os bolsistas estarem presentes. Assim como o próprio diretor. Se por exemplo, tivesse qualquer bolsista lá na escola, qualquer pessoa que chegasse, já conseguiria reconhecer que são os bolsistas do Pibid, e isso não acontecia antes, no projeto anterior. Essa realidade também é influenciada pela nova gestão da escola que está bem perto de tudo. Sempre as atividades são repassadas e discutidas e acordadas com ele. (GIRASSOL 1, ENTREVISTA NARRATIVA).

A gestão ela é bem aberta. Vou conversar sobre a questão do horário, de algum movimento que vai ser feito na escola pelo Pibid. Eu trago algum problema, dificuldades que possa ocorrer, e dialogamos. Eles sempre apoiam. Tenho bastante apoio. Essa questão de autonomia eu digo que tenho pelo apoio que eles me dão. Até mesmo, porque eles sabem como é o meu trabalho. Já tem confiança. Então, posso dizer que tenho autonomia. (GIRASSOL 3, ENTREVISTA NARRATIVA).

Girassol 1 expõe que a condição de autonomia no ato de supervisão do Pibid e valorização do programa na sua escola, pela gestão superior e também pelos/as professores/as de outras disciplinas, evidenciando a abertura dialógica com esses entes. Reafirma também o processo de releitura/ressignificação do programa Pibid na escola, considerando a experiência anterior, em que existia uma gestão com menor disposição dialógica, reconhecendo a importância da gestão escolar na construção exitosa de uma cultura escolar colaborativa.

De forma complementar, Girassol 3 também externa a confiabilidade e autonomia na supervisão do Pibid pela gestão escolar, que se coloca em parceria, apoio e engajamento, nessa tessitura.

Sentimos, portanto, a abertura dialógica para a possibilidade de relações instituintes no contexto da gestão escolar, cujo significado de autoridade/autorização se desprende de uma educação bancária, que considera a perspectiva de emancipação pela síntese cultural (FREIRE, 2013) como dimensão de potencialização da formação como prática de liberdade **(4)**, na medida em que sustenta que esta não se esgota por meio de das pretensões rígidas e formais do instituído. Aqui caracterizamos as relações micropolíticas, que puderam ser deliberadas na relação universidade/escola.

Ao mesmo tempo, superar a educação bancária atravessa outras (re)ações macropolíticas e sociais, que apenas o professor e a comunidade escolar por si só não dão conta de atravessar, sobretudo, nesse cenário de desinvestimento de políticas públicas na educação. Girassol 3 apresenta algumas dessas clivagens:

*Na escola que eu leciono é uma população carente. Muitos alunos não conseguem chegar ao Ensino Médio. Tem a evasão, a desistência. Eles acham que não é para a realidade deles almejar uma faculdade, tem uma distância muito grande. Só conseguem são os ricos, ingressar numa universidade, que tem esse direito". Isso para muitos tem um distanciamento muito grande. Então, pra você falar: Gente, é possível, vocês conseguem. Se vocês estudarem, lutarem. Motivá-los. Tento melhorar a autoestima. Muitas vezes você percebe uma baixa estima. Então, nas minhas aulas e também com os bolsistas do Pibid eu falo muito isso. Motivar os alunos! Que eles podem, se eles estudarem, é só eles lutarem. Quando a gente sonha, a gente não pode ficar de braços cruzados. Tem que agarrar. É isso que eu tento repassar para eles, se vocês estudarem, lutarem, vocês vão conseguir. Temos exemplos de ex-alunos que já estão formados. Psicólogos, até advogados que já passaram lá na escola e convidamos eles para palestrar. Para mostrar que é possível. Se eles conseguiram, vocês também vão conseguir. Que é possível. Trabalhar a autoestima dos alunos. Porque às vezes eles acham que é uma realidade muito distante. (GIRASSOL 2, ENTREVISTA NARRATIVA).*

Nessa análise, concordamos com Charlot (2005, p. 144), na constatação que cada vez mais se afirmam as instalações de redes educacionais diferenciadas e hierarquizadas, entre o público e o privado, distantes de uma educação unitária, cabendo à escola pública o acolhimento das populações mais frágeis e de todos os problemas inerentes às desigualdades sociais presentes nelas. “Com isso, à escolarização de base [...] perseguida por muito tempo, segue-se um fracasso em massa dos alunos, com iletrismo, abandonos, repetências, etc.”, dada a conjuntura política social.

Essa constatação também foi feita pela própria experiência de uma bolsista ID, que foi ex-aluna dessa escola, e que, pelo Pibid retornava no espaçotempo de iniciação à docência, pelos entrelugares da vida e formação:

***“Jamais imaginei ser docente na escola onde estudei a vida inteira e hoje por meio do Pibid retornei à escola Caic. Fazendo jus ao ditado ‘um bom filho a casa torna’, em meio a tantas dificuldades fiz desse lugar o ponto de partida para minhas conquistas, foi através de programas desenvolvidos na própria escola que despertou e floriu o amor pelo esporte. Diante de uma realidade complexa ao agir sobre aquele chão escolar, surgirão vários receios, como docente temos o poder de mudar a vida de uma criança, pois o papel do professor vai além de repassar um conteúdo. Retornar como docente está sendo um exemplo, pois, respirei o mesmo ar, usufruí do mesmo material e transitei pelos os mesmos professores. Adentro a iniciação à docência com a mesma persistência de quando estive aluna.”*** Quando eu li esse

*excerto no memorial de formação de uma bolsista ID eu pude perceber o modo de narrar os entrelugares da vida e formação docente em Educação Física pelas experiências de subjetivação, em dupla perspectiva de leitura temporal, ou seja, em realidade diacrônica e sincrônica, pelo lugar que assume enquanto narrativa histórica: a narrativa do passado, vivido pela discência na Educação Física Escolar e a narrativa do presente, no ato de viver a iniciação à docência no PIBID. **Significou, portanto, uma retroação reflexiva em conformação dialética de pensar a experiência discente e extrair dela os sentidos para o ser/fazer na experiência de ID constituindo uma identidade evolutiva.** (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, NOTA DE CAMPO 4/BLOCO 3, grifos nossos).*

A entonação dada para o agir "motivador" de Girassol 2, como dimensão de uma práxis guiada pela esperança no processo de mobilizar os/as seus/suas alunos/as e a narrativa da bolsista ID da dimensão dialética sobre as temporalidades na formação como dimensão do inédito viável, do esperar, aludiu a novos horizontes de emancipação humana, que revela a implicação potente com a justiça social, com a garantia dos direitos básicos, sobretudo, o acesso à cultura universitária, tão distante ainda das classes mais marginalizadas. Presenciamos, pelo Pibid, modos de regeneração vital para anunciar a presença no mundo como horizonte da síntese cultural da relação eu-tu, escola-universidade.

Ao mesmo tempo, em expansão narrativa, essa mesma professora-supervisora expõe outras (in)gerências sociopolíticas, que demarcam a profissionalidade docente, cuja apreensão é atribuída como realidade de impotência e sofrimento, que remete à consciência plural e implicação social das redes socioassistenciais, enquanto políticas públicas, conforme assevera:

Às vezes é aquele aluno que só tem 7, 8 anos, pouca idade, mas que já tem passado por muitas dificuldades, tantos problemas. A ponto de um aluno de 8 anos chegar para mim e dizer algo muito forte: 'Professora eu não consigo estudar!' Por que você não consegue? "Eu não consigo me concentrar. Porque eu estou com fome. Porque minha mãe vende tudo e troca por droga. Porque ela me bate. Ai eu prefiro ficar na casa da minha avó, porque lá tem comida, mas ela também me bate. Ai eu prefiro ficar na rua". Então assim, como uma criança numa situação dessa de abandono terá capacidade de aprender? Ela falou, eu entendi aquilo como pedido de socorro: "Professora, me ajuda, o que eu posso fazer? Se a minha mãe que é para me acolher, me ajudar, está fazendo isso, eu não posso mais confiar em ninguém?" O que fazer como professora? De que forma pode contribuir? Ajudar? O que fazer? Pedir ajudar a quem? Às autoridades? Conselho tutelar? Os Cras<sup>127</sup>, quais profissionais? Essa criança chegou para mim como um pedido de socorro. E eu não consegui falar nada. Dei um abraço nele. E ele disse assim: "Professora, eu quero estudar. Mas não estou conseguindo. Eu quero ser alguém na vida". Isso, para uma criança falar.

<sup>127</sup> O Centro de Referência de Assistência Social (Cras) é a porta de entrada da Assistência Social. É um local público, localizado prioritariamente em áreas de maior vulnerabilidade social, onde são oferecidos os serviços de Assistência Social, com o objetivo de fortalecer a convivência com a família e com a comunidade.

Então eu disse: Você vai conseguir! Ao final da aula, eu falei com a coordenadora, ela disse que já sabia de toda situação, todo o caso, o pessoal do Cras já estava sabendo, a assistente social, a psicóloga, então: Só saber vai resolver alguma coisa? Aquela criança estava precisando de uma intervenção para ontem! Qual a intervenção? Fazer o quê? Me questiono: O que fazer como professora para ir além? Para ajudar? Mas, às vezes, a gente fica de mãos atadas, não tem muito o que fazer sobre uma questão de desestrutura familiar. Depois a gente vê, um aluno que não está tendo um bom rendimento, não está tirando boas notas? Que não está se concentrando. Porque ele não quer participar? Perceber, o por quê? Porque aquele aluno só quer ficar naquele cantinho dele? Acho que isso é o diferencial de cada professor. (GIRASSOL 2, ENTREVISTA NARRATIVA).

Girassol 2, ao narrar a história de vida de um escolar, situando a miséria, fome, drogadição, violência doméstica, o abandono familiar, a situação de rua, aspectos que reverberam na dificuldade de aprendizagem, expõe um retrato das diversas vulnerabilidades sociais como representação objetiva da sua realidade educativa, ressoando na busca de forças para exercer a cidadania em sua função como professora, buscando apoio nas redes de apoio socioassistenciais, o que nem sempre é passível de acolhimento e intervenção social no espaçotempo necessário para uma efetiva mudança educativa. Encarnar a percepção do aluno, a dimensão de saber ver o/a outro/a como alicerce da práxis pedagógica põe em evidência a implicação emancipadora.

Para tanto, corroboramos com Freire (1983) de que a práxis dialógica se coloca como uma dimensão amorosa, ética, estética e política, de um devir transformativo, pautada numa relação de horizontalidade e confiabilidade entre os sujeitos-autores/as.

Outro modo de circunscrição autoral, articulada à cultura docente pela experiência de supervisão do Pibid, foi **(5)** a busca autêntica de uma trajetória de formação e desenvolvimento profissional. Essa também se fez mobilizadora de outro sonhar, envolta da referência desejante de um devir profissional sobre a docência universitária, assim como numa perspectiva de formação continuada pelo investimento numa pós-graduação, que foi revelado/fortalecido no e pelo ato de supervisão do Pibid:

A experiência no Pibid foi de grande relevância tanto pessoal como profissional, indubitavelmente de grande conhecimento e aprendizado, novos caminhos e desejos se abrem a novos projetos, pretendo continuar estudando, fazendo cursos, participar de congressos, pretendo fazer mestrado e doutorado. Enfim continuar estudando, aprendendo [...] (GIRASSOL 2, MEMORIAL DE FORMAÇÃO III)

Almejo um dia ser professor do IFCE. Antes era uma coisa que eu só pensava. E agora não, eu estou aqui dentro. Cada dia que passa e vivencio

esses momentos do Pibid, mais me motiva a seguir por esse caminho. O Pibid fez a minha visão aumentar de uma forma surpreendente para a docência em Educação Física, trouxe novas expectativas, mais motivação. (GIRASSOL 3, MEMORIAL DE FORMAÇÃO III).

As Girassóis 1 e 2 matizam que a experiência cultural aportada na práxis de supervisão do Pibid sedimentou a ideia de permanência-mudança, no sentido de reconhecer potencialmente essa experiência com assunção de novos sonhos e projetos de vida pessoal e profissional cuja formação continuada e avistada por meio de estudos, novos cursos, participações em congressos e o ingresso na pós-graduação em nível de mestrado e, em sequência, no doutorado.

Reconhecemos, portanto, que a mobilização sobre a formação e o desenvolvimento profissional se fazm pela reflexão crítica sobre o exercício cotidiano que cada sujeito-autor apreende em sua práxis, reafirmando o posicionamento ético-político de construção social por meio de uma educação emancipatória.

Ademais, a manifestação da síntese cultural enquanto práxis dialógica exige a atenção sobre uma consciência emancipatória que ajude na transformação educativa e não só liberte a si mesmo, mas também o/a outro/a, desviando da opressão cuja experiência foi situada na experiência de supervisão no Pibid.

Por fim, também produzimos uma síntese empírica desta subseção, por meio de um infográfico, apresentado na Figura 24.

**Figura 25 - Ação dialogal de autoformação pela síntese cultural**  
**SÍNTESE EMPÍRICA**



Fonte: Elaborado pela autoria.

## 7 CONCLUSÕES HEURÍSTICAS DE UM FLORESCEM EM (IN)ACABAMENTO

Gira, gira, girassol  
 Redondinho como o céu  
 Marelinho como o sol.”  
 E o girassol vai girando dia afora...<sup>128</sup>  
 (Vinícius de Moraes).

O florescer autoformativo tem fim? O que pudemos desvelar nessa experiência pesquisante? E o que pudemos apreender em itinerância heurística sobre a autoformação docente? O que o *ethnos* da autoformação docente pôde (re)afirmar na experiência de supervisão do Pibid Educação Física do IFCE *campus* Canindé?

A autoformação docente constituída pela essencialidade das temporalidades na vida e formação, reiteradas pelas reminiscências do viver e existir são transações que, muitas vezes, permanecem invisíveis para o outro e para si mesmo, pois o decurso da vida, em perspectiva de uma antropofomação, ainda está longínquo das nossas ações formadoras e dos discursos dominantes, de um modelo de educação bancária.

Foi com esse sentir-pensar que tomamos a escrita da nossa tese, engendrada pela conformação dos nossos sentimentos, afetações, encantamentos, resistências, situações e atos limites, cuja temporalidade (de 2016 a 2020) é revelada por um dissonante cenário político, atravancado por *fake news*, negacionismo, desinvestimentos e desvalorização da educação e das ciências brasileiras, sobretudo, aquelas que ressignificam a condição humana. E, ainda, o contexto pandêmico do Covid-19, que nos fez faltar muito ar, e solfejou nossos olhos e coração de dor sobre um devir de incertezas.

Nessa itinerância aprendente, nos permitimos a recursividade e a multirreferencialidade de sentidos e significados que nos possibilitaram uma ação pesquisante matizada por outras disposições de olhares, por um “rigor outro, movidos/substanciados pela racionalidade dialógico-reflexiva, por meio de uma etnopesquisa-formação. Empreendemos uma fruição hermenêutica crítica em busca de uma transformação educativa que apontasse para uma práxis emancipatória, fundada no movimento progressista da Educação e da Educação Física sobre as elaborações subjetivas e culturais. Buscamos, portanto, possibilidades de

<sup>128</sup> Excerto do poema O Girassol de Vinícius de Moraes (1970).

intervenções pedagógicas a partir de autonomização docente e conscientização dos processos autoformativos, indo ao encontro de um paradigma antropofomador.

Assim delineamos como intencionalidade/alteridade questionante, a seguinte pergunta geradora: **A autoformação docente engendrada pela racionalidade dialógico-reflexiva na experiência de supervisão no Pibid constitui aporte para a práxis pedagógica emancipatória na Educação Física?**, refletindo em nosso objetivo geral: **Compreender a autoformação docente, em transações heurísticas, engendrada pela racionalidade dialógica-reflexiva na experiência de supervisão do Pibid, constituindo aporte para a práxis pedagógica emancipatória na Educação Física**, que se desdobraram em objetivos específicos que traduziram o investimento teórico-empírico.

Caracterizamos como objetivo específico de investimento teórico: **Constituir uma leitura histórica-crítica do conceito de autoformação docente apontando as suas dimensões ontológicas, epistemológicas e metodológicas; e traduzir seus referentes matriciais.**

Como resposta a esse objetivo específico, fizemos uma travessia histórica, tomada pelos escritos de Gaston Pineau (recorte temporal de 1983-2020), que nos permitiu situar a autoformação docente na territorialidade dos acontecimentos políticos e pedagógicos dos anos de 1980.

Vimos que as reflexões sobre autoformação se instauraram no cenário de redemocratização educativa, no período de eclosão do movimento pedagógico no âmbito da formação docente interpelado pela abordagem existencial e descortinado pela manifestação das histórias de vida e formação como virada epistemológica/linguística das ciências sociais. A partir desse atravessamento de (re)leitura histórica e reiteração conceitual sobre a autoformação docente, empreendemos como evidência a articulação do pensamento-ação que residiu na explicitação das dimensões ontológica, epistemológica e metodológica (TERRIEN, 2014) que revestiu esse conceito, fazendo-nos enxergar como este foi se sedimentando ao longo do tempo, em novas conformações, inclusive em terras brasileiras.

À guisa de resultados sobre **as dimensões da autoformação e a tradução de seus referentes matriciais**, dos/as professores/as-supervisores/as (girassóis) e a sujeito-autora desta tese, alcançados pela utilização dos

etnómetodos/dispositivos (memoriais de formação/círculos dialógico-reflexivos, entrevistas narrativas e diário de itinerância), verificamos:

- 1) Na **dimensão ontológica**, evidenciamos e compreendemos a vida em decurso, matizada por ciclos em transitividade, em permanente transformação dialética, pautando-se por uma reinvenção e transformação de si mesmo, em reintegração axiomática dos problemas vitais, constituída em destaque pela **alteridade**;
- 2) Na **dimensão epistemológica**, reconhecemos uma perspectiva autorreferenciada que estabelece dupla apropriação do poder da formação, possibilitando tornar-se sujeito e objeto ao mesmo tempo, em que refletimos sobre a modelização da pesquisa numa vertente não instituída da formação com o objetivo emancipatório de conscientização e autonomização, constituída em destaque pela **reflexividade**;
- 3) E sobre a **dimensão metodológica**, identificamos a incorporação de uma perspectiva de formação permanente, dialética e multiforme, com atenção dada, em especial, à Educação de Adultos, no contexto da práxis, cujo delineamento para uma antropofomação é anunciado no e pelo investimento da história de vida na formação em contexto dialógico, atravessada por uma cultura de paz como didática social, constituída em destaque pela **dialogicidade**.

Em síntese conclusiva, o delineamento das dimensões do conceito de autoformação docente produziu em nós a compreensão de autoformação docente, nesta tese, como um processo de **formação reflexiva e autorreferenciada** implicada aos sentidos e significados produzidos no decurso/transitividade heurística da vida, em contexto de autonomização política que se pauta na libertação e emancipação. Dito de outra forma, a autoformação docente encarnada sobre os processos educacionais refere-se à concepção do ser humano como sujeito que conjuga a relação dialética do eu único socialmente integrado ao outro/alter **(alteridade)**, com vistas a uma consciência de libertação/emancipação pela reflexividade crítica, na e pela práxis dialógica **(dialogicidade)**, portanto, traduzidos por nós como referentes matriciais da autoformação docente, cujo movimento

intercompreensivo na e pela experiência de supervisão do Pibid foi pautado como investimento empírico, descritos a seguir.

Caracterizamos como objetivos específicos de investimento empírico: **Analisar a autoformação docente em transações heurísticas engendradas pela racionalidade dialógico-reflexiva na experiência de supervisão do Pibid, considerando o movimento dos referenciais matriciais:** a) A alteridade e as aprendizagens existenciais, instrumentais/didáticas e relacionais; b) A reflexividade com formação de si mesmo e devir de uma epistemologia da práxis; e c) A dialogicidade e os seus princípios: colaboração, união, organização e síntese cultural; e **Analisar a autoformação docente pela racionalidade dialógico-reflexiva como aporte para a assunção de uma práxis pedagógica emancipatória na Educação Física.**

No que tange à análise do movimento/engendramento dos referentes matriciais (alteridade, reflexividade e dialogicidade), na experiência de supervisão do Pibid, identificamos que a **alteridade** (54 referências/enunciados) se revelou com maior potência autoformadora; seguida da **dialogicidade** (39 referências/enunciados); e **reflexividade** (28 referências/enunciados). Reconhecemos, também, que o movimento desses referentes matriciais se colocou-se em diferenciação para cada professor/a-supervisor/a/girassol.

Afirmamos na e pela **alteridade**, como referente matricial da formação docente, a disponibilidade dos/as professores/as-supervisores/as para refletir o respeito à diferença, e convivência social, compreendendo que falar sobre autoformação não significa aprender sozinho, nem muito menos prescindir o formador. Aproximamo-nos da existência singular-plural, enfatizada por Josso (2010), com a qual apreendemos as relações dos/as professores/as-supervisores/as consigo próprio e com os/as outros/as sujeitos-autores/as pibidianos/as, reconhecendo as clivagens/os tensionamentos permanentes entre os modelos possíveis de identificação (conformação/aproximação) e aspirações à diferenciação (singularização), visto que nosso olhar se pautou por dimensões trazidas por Josso (2010): 1- aprendizagens existenciais; 2- aprendizagens instrumentais/didáticas; e 3- aprendizagens relacionais.

Destacamos como resultados **da alteridade** em conformação de aprendizagens:

- 1) Aprendizagens Existenciais: (1) a experiência de resiliência na superação de anseios; (2) a autorreflexão sobre o convívio com as diferenças; (3) a complexidade sobre a função orientadora como possibilidade de ampliar o olhar; (4) a dimensão estética como representação subjetiva; (5) o movimento de transgressão, de tomada de consciência sobre o ser e agir;
- 2) Aprendizagens didáticas/instrumentais: (1) o desenvolvimento organizacional e curricular da escola e suas transações temporais da dinâmica social com os/as atores/atrizes educativos/as; (2) a constituição e/ou consolidação dos saberes docentes; (3) a postura cartográfica como modo de planejamento participativo, dispositivo lúdico e de investigação da própria prática; (4) a transformação didática no ensino de Educação Física escolar; (5) os dilemas políticos e pedagógicos sobre a gestão do espaçotempo para atuação docente na escola e de supervisão;
- 3) Aprendizagens relacionais: (1) as trocas comunicativas e aquisições de comportamento; (2) a percepção sobre a identidade docente como possibilidade de abertura ao conhecimento do outro; (3) as implicações do desenvolvimento profissional ao construto das relações de naturezas humana, social, técnica e também relacional.

Em interface de singularidades sobre a **alteridade**, evidenciamos que Girassol 1 teve maior potência autoformadora, no que se refere às aprendizagens didáticas e instrumentais (oito referências/enunciados); Girassol 2 teve igualmente potência autoformadora de aprendizagens existenciais e aprendizagens didáticas/instrumentais (sete referências/enunciados); e Girassol 3 imprimiu maior potência autoformadora para as aprendizagens didáticas/ instrumentais (nove referências/enunciados).

A **reflexividade** foi apreendida como referente matricial da autoformação docente cuja atenção foi dada para a itinerância aprendente de formação para a pesquisa na experiência de supervisão do Pibid, reconhecendo o alcance de níveis maiores de reflexão, traduzidos como movimento de autonomização docente, percebendo as transições da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica, que estiveram relacionados à mobilização de saberes científicos em

consciência do ser e fazer pedagógico, envolto na reflexividade crítica como formação de si e da reflexividade crítica no devir de uma epistemologia da práxis.

Destacamos como resultados encontrados **da reflexividade** como formação de si mesmo e no devir de uma epistemologia da práxis em transações autoformadoras:

- 1) A formação de si próprio esteve implicada sobre: (1) o movimento de descobertas e desafios científicos e pedagógicos que se operam na relação de individuação e socialização na produção de uma ciência humana (antropoformação); (2) o ato de orientação como retroação reflexiva que confere sentido ao movimento de empreendimento qualitativo de uma reciprocidade intersubjetiva e colaborativa na pesquisa;
- 2) O devir de uma epistemologia esteve implicada sobre: (1) necessidade do acesso à cultura, do encontro com o outro em diferentes espaçotempos, como prática intersubjetiva; (2) leitura crítica a respeito da polarização e do distanciamento da pesquisa com os/as professores/as da Educação Básica, cuja realidade ainda aponta um desinvestimento; (3) horizonte de significação da pesquisa, quando esta se apropria como interiorização da prática pedagógica dimensionada ao engajamento de mudanças política e educativa.

Em interface com as singularidades dos/as professores/as-supervisores/as sobre a **reflexividade**, verificamos que Girassol 1 e Girassol 3 apresentaram maior potência autoformadora, no que se refere à reflexividade crítica, como formação de si próprios (12 referências/enunciados, quatro referências/enunciados, respectivamente); e Girassol 2 teve como evidência maior a reflexividade crítica como devir da epistemologia da práxis (seis referências/enunciados).

A **dialogicidade** como referente matricial afirmou um lugar de consciência política e crítica, estabelecendo nexos com a transformação social, pondo o diálogo como caminho de significação humana, pautado pelas dimensões ética e estética autoformadoras dos/as professores/as-supervisores/as, por meio dos

princípios/elementos da ação dialógica matizados por Freire (2013): 1 - Colaboração, 2- União, 3- Organização e 4- Síntese cultural.

Destacamos como resultados **da dialogicidade**, como dimensão autoformadora, por meio dos princípios/elementos da ação dialógica:

- 1) As ações dialogais autoformadoras pela colaboração: (1) a percepção relacional do não-eu como reiteração de pertencimento grupal; (2) a atenção para a escuta qualitativa em face da desnaturalização de “verdades”; (3) a incorporação do planejamento participativo com o apoio da comunidade escolar; (4) o fortalecimento do programa de formação de professores (a exemplo do Pibid) como forças de legitimação curricular da Educação Física escolar; e (5) a aproximação dialógica universidade/escola enquanto interface de uma educação unitária;
- 2) As ações dialogais autoformadoras pela união: (1) a inteligibilidade afetiva em expressão de reconhecimento e contribuição da potência do ser, em direção ao “ser-mais”; (2) as diferentes temporalidades de inserção na iniciação à docência perante a complexidade da transposição do estar “discente” e o “estar professor” (em formação); (3) a humanização como ato de libertação;
- 3) As ações dialogais autoformadoras pela organização: (1) a apreensão de subjetividades inerentes ao processo maturacional identitário pelos bolsistas ID; (2) a secundarização da escolha da licenciatura em Educação Física como acesso à Educação Superior pública; (3) a dificuldade de caminhar com o(s) outro(s) e a reiteração da afetividade/amorosidade como crescimento colaborativo; (4) a representação da autoridade conformando uma significação de liderança como fundamento de uma prática de mediação problematizadora; (5) o dilema da sobrecarga docente dos/as professores/as-supervisores/as;
- 4) As ações dialogais autoformadoras pela síntese cultural: (1) o papel/a definição do ser docente no mundo; (2) a memória latente da materialização e dialetização de ser professor/a-supervisor/a em significação ao vivido anteriormente como bolsista ID no Pibid; (3) as propositivas afirmativas da cultura de liberdade e autonomia

pedagógica; (4) a leitura crítica da realidade escolar como projeto de emancipação social; e (5) a busca autêntica de uma trajetória de formação e desenvolvimento profissional.

Em interface de singularidades sobre a **dialogicidade**, constatamos que Girassol 1 apresentou maior potência autoformadora no que se refere ao princípio da síntese cultural (cinco referências/enunciados); Girassol 2, ao princípio da organização (cinco referências/enunciados); e Girassol 3, ao princípio da colaboração (seis referências/enunciados).

Com base nesse investimento teórico-empírico, pudemos traduzir os referentes matriciais da autoformação docente evidenciando que a compreensão de um fenômeno educativo no qual se afirma como processo autoformativo, se funda, substancialmente, nas transações da alteridade, reflexividade e dialogicidade, de forma amalgamada e em movimento diretivo a uma racionalidade dialógica-reflexiva.

Desse modo, a racionalidade dialógico-reflexiva situada pelo movimento dos referentes da autoformação docente (alteridade, reflexividade e dialogicidade) nos moveu para uma consciência transitiva crítica, em distanciamento da domesticização ou modelagem de corpos acrílicos tão emergente na historicidade da formação docente em Educação Física, produzindo transações de uma práxis emancipatória. Estabelecemos, enquanto sujeitos-autores/as, uma condição de leitura crítica do mundo e da realidade na/para a formação humana, a partir das relações de intersubjetividades, pelo Pibid, aproximando fortemente universidade e escola.

Com base nessa experiência vivida com os/as professores/as-supervisores/as no subprojeto do Pibid de Educação Física do *campus* Canindé e contemplados os objetivos postos no texto doutoral, confirmamos a nossa tese: **A autoformação docente é constituída pelas dimensões ontológica, epistemológica e metodológica, que, por sua vez, traduzem/distinguem os referentes matriciais (alteridade, reflexividade e dialogicidade). Esses referentes matriciais se engendram, na experiência de supervisão do Pibid, em reiteração de uma racionalidade dialógico-reflexiva, reverberando na assunção de uma práxis emancipatória na Educação Física.**

Asseveramos, como importante, o investimento para o sentir-pensar-agir<sup>129</sup> da autoformação docente na Educação Física implicada na relação dialética e dialógica, capaz de subsidiar um (re)agir cultural em contextos opressores para a legitimação de autonomização docente, consolidando uma perspectiva de antropofomação pela intersubjetividade, significadas pelas inteligibilidades (sobre as dimensões estéticas, estésicas).

Destarte, a permanente recursividade sobre a racionalidade dialógico-reflexiva coloca-se como forma de emancipação humana em constante devir do ser mais na e pela práxis educativa, em prol das lutas política e social e ressonância (auto)crítica, em atos de autorização docente. Reafirmamos, ainda, como assunções necessárias no que tange a uma Educação Física progressista/emancipatória, por meio de processos autoformadores, em que conjugamos juntos/as) (professores/as) o esperar (o *girassol vai girando dia afora*):

- 1) O fortalecimento de programas de formação de professores, com destaque para o Pibid (campo empírico da nossa tese), que promove as itinerâncias aprendentes na relação universidade-escola, considerando as trocas intersubjetivas, entre professores universitários, licenciandos/as, e professores/as de Educação Básica, cuja formação continuada, que se desloca dos modelos instituídos, à tradicional “formação por catálogo” (formação por meio de cursos avulsos), e que se organiza em implicação reflexiva em torno da vida escolar, do trabalho e da transformação educativa, sobretudo, nos territórios/ethnos educativos mais vulneráveis, em atendimento das minorias, conforme vivemos essa experiência nos sertões de Canindé;
- 2) O investimento em pesquisas em Educação Física, que se aproximem de um paradigma antropofomador como reexistência e resistências política e pedagógica, a fim de fomentar a centralidade das histórias de vida e autoformação docente nas diversas temporalidades formativas, reconhecendo o movimento (auto)biográfico como potências heurística e hermenêutica,

---

<sup>129</sup> Conceito refletido por Gonçalves (1994).

consolidando outras posturas progressistas no campo epistemológico da Educação Física;

- 3) A implicação de reexistência e resistência da cultura docente em Educação Física: mobilizada pela ontologia do ser mais, em sustentabilidade da dialogicidade, reflexividade e alteridade, pelos sujeitos-autores/as curricularizantes (atos de currículo), nas enunciações culturais de uma Educação Física transgressora pela produção de sentidos coletivos, na descolonização de uma racionalidade eminentemente técnica em sobrevoo para uma racionalidade dialógico-reflexiva, tomada pela expressividade dos sujeitos em afirmação autopoietica, em torno de uma ecologia de pensamentos e saberes acerca da formação e profissão.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Samara Moura Barreto de. **A formação para a pesquisa de licenciandos em educação física**: Uma experiência (auto)formadora. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.
- ABREU, Samara Moura Barreto de; SABÓIA, Wilson Nóbrega; NOBREGA-TERRIEN, Sílvia Maria. Formação docente em educação física: Perspectivas de uma racionalidade pedagógica do corpo em movimento. **Educação & Formação**, [S.l.], v.4, n.12, p.191-206, set./dez. 2019.
- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALARCÃO, Isabel (org.). **Formação reflexiva de professores**. Estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 1996. (Coleção CIDInE.).
- ALIANÇA, Priscila. Pesquisa (auto)biográfica e (auto)formação crítica do professor de língua inglesa. **Holos**, [S.l.], v.27, n.4, p.201–214, 2011.
- ALMEIDA, Jéssica de. *et al.* **Quando em dois somos muitos**: histórias de vida dialogadas e a atuação do professor de música na educação básica. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.
- ALVAREZ, Aparecida Magali de Souza. *et al.* Pesquisa-ação-formação inter e transdisciplinar com pessoas envolvidas com a questão do morador de rua. **Saúde e Sociedade**, [S.l.], v.20, n.2, p.300-313, 2011.
- AMARAL, Janine Bochi do. *et al.* **O imaginário e os saberes de pedagogas professoras universitárias**: (re) contando histórias de vida. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. C; ALVES, L. P. **Processos de ensinagem na universidade**. Joinville: Univille, 2003. p.15-35.
- AQUINO, Júlio Groppa. Sérgio Niza: Um aguerrido pedagogo português. **Educação e Pesquisa**, [S.l.], v.39, p.793-809, 2013.
- ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: UFScar, 1998. p.24-41.
- ARDOINO, Jacques. Multiréférentielle (analyse). In: ARDOINO, J. **Le directeur et l'intelligence de l'organization**: Repères et notes de lecture. Ivry: Andesi, 1005. p. 7-9.

ARRIADA, Adriane Bender. **Relação dialógica no processo de formação e autoformação na educação a distância**: um estudo de caso a partir de pressupostos freirianos. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

ARONE, Mariangelica. **Autoformação docente à luz do pensamento complexo**. 2014. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2014.

AZEVEDO, Auta Jeane da Silva. **As formas de resistência aos processos de despolitização no campo da educação não formal**: narrativas de educadores/as sociais. 2014. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

AZEVEDO, Maria Antonia Ramos de. **Os saberes de orientação dos professores formadores**: desafios para ações tutoriais emancipatórias. 2009. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de M. Lahud e Y. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2003.

BARBIER, Renê. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liberlivro, 2007.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves; HESS, Remi. **O diário de pesquisa**: o estudante universitário e o seu diário de pesquisa. Brasília: LiberLivro, 2010.

BENINI, Maria Magália Giacomini. **Possibilidades de aprendizagens do professor universitário numa experiência pedagógica interdisciplinar**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

BORBOREMA, Márcia Ozinete de Alcântara Pinho. **Quem sabe ajudar a construir sonhos?**: um estudo linguístico sobre um diário reflexivo de uma professora de língua estrangeira. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística e Ensino) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

BORGES, Cecília Maria Ferreira; SANCHES NETO, Luiz. Compartilhando a análise de práticas pedagógicas na educação física: perspectivas colaborativas. **Instrumento**, [S.l.], v.16, n.2, p.231-248, jul./dez. 2014.

BOSSLE, Fabiano. Atualidade e relevância da educação libertadora de Paulo Freire na educação física escolar em tempos de “Educação S/A”. In: SOUZA, Claudio Aparecido; NOGUEIRA, Valdilene Aline, MALDONADO, Daniel Teixeira (orgs.). **Educação física escolar e Paulo Freire**: ações e reflexões em tempos de chumbo. Curitiba: CRV, 2019.

BOSSLE, Fabiano. Nosso “inédito viável”: Professor de Educação Física intelectual transformador. In: MALDONADO, Daniel Teixeira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uirá de Siqueira (orgs.). **Os professores como intelectuais**: novas perspectivas didático-pedagógicas na educação física escolar brasileira. Curitiba: CRV, 2018. p.15-32.

BOSSLE, Fabiano. **Educação física escolar, etnografias e autoetnografias: a formação de intelectuais transformadores**. Curitiba: CRV, 2018.

BOSSLE, Fabiano. **O "eu do nós": o professor de educação física e a construção do trabalho coletivo na rede municipal de ensino de Porto Alegre**. 2008. 342 f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) - Escola de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

BOSSLE, Fabiano; MOLINA NETO, Vicente. Autoetnografia: mais uma opção metodológica para alguns problemas no âmbito da Educação Física. *In*: MOLINA NETO, Vicente; BOSSLE, Fabiano (orgs.). **O ofício de ensinar e pesquisar na educação física escolar**. Porto alegre: Sulina, 2010.

BOUFLEUR, José Pedro. **Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas**. Ijuí: Unijuí, 2001.

BOURDIEU, Pierre. L'illusion biographique. Actes de la Recherche en Sciences Sociales. **L'illusion biographique**, [S.l.], v.62-63, p.69-72, jun. 1986. Disponível em: [http://www.persee.fr/issue/arss\\_0335-5322\\_1986\\_num\\_62\\_1](http://www.persee.fr/issue/arss_0335-5322_1986_num_62_1). Acesso em: 1 dez. 2018.

BRACHT, Valter. CBCE 40 anos: sobre "senderos" conflitantes entre epistemologia e política. *In*: LARA, Larissa. *et al.* (orgs.). **Ciências do esporte, educação física e produção do conhecimento em 40 anos de CBCE..** Ijuí: Unijuí, 2019, 112p. (Coleção Educação Física. Conteúdo: v.1 – Memória e história do CBCE.).

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, [S.l.], ano.19, n.48, ago. 1999.

BRAGANCA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisa-formação (auto) biográfica: reflexões sobre a narrativa oral como fonte e a compreensão cênica como caminho de análise. **Pesquisa (auto) Biográfica, Fontes e Questões**, [S.l.], v.1, p.79-95, 2014.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012. 314p.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. A formação como "tessitura da intriga": diálogos entre Brasil e Portugal. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 93, n.235, p.579-593, dez. 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2176-66812012000400003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812012000400003&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 5 out. 2020.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Edital n. 7/2018 Retificado. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <https://capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-7-2018-PIBID.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASILEIRO, Felipe Cavalcante. **Pesquisa na educação física: Como os professores formam seus alunos**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.

BRIÃO, Gabriela Félix. **Eu, uma professora de matemática em jornada narrativa em busca de meus eus-professores em autoformação**. 2017. 322 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2017.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: A questão da subjetividade. **Educ. Pesqui.**, [S.l.], São Paulo, v.28, n.1, p.11-30, jun. 2002. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022002000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022002000100002&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 5 out. 2020.

BUENO, Bueno Oliveira; CHAMLIAN, Helena Coharik; SOUZA, Cynthia Pereira; CATANI, Denice Barbara. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). *In: Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.2, p.385-410, maio/ago. 2006.

BRZEZINSKI, Iria. Formação de professores para a educação básica e o curso de pedagogia: A tensão entre instituído e instituinte. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela Anpae**, [S.l.], v.23, n.2, 2007.

CAMARA, Maria das Dores da Silva. *et al.* **Corporeidade e humanescência: cenários ludopoiéticos na vida de professores contadores de história**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

CAMPOS, Gastão Wagner de Sousa. Equipes de referência e apoio especializado matricial: um ensaio sobre a reorganização do trabalho em saúde. **Ciênc. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.4, n.2, p.393-403, 1999. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81231999000200013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81231999000200013&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 4 oct. 2020.

CARRÉ, Philippe. L'autodirection en formation: Contribution à une analyse ternaire del'autoformation. **Education Permanente**, [S.l.], v.1, n.122, p.221-32, 1995.

CARVALHO, Evanir Teresinha Piccolo. **Imaginário, memória e linguagem: as fronteiras entre o dizível e o indizível no ensino da língua portuguesa**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2004.

CASTELLANI, Lino. 40 anos de CBCE: De expressão do "movimento de renovação conservadora" à síntese do "movimento renovador (progressista)" da educação física/ciências do esporte1. *In: LARA, Larissa et. al. (Orgs.). Ciências do esporte*,

- educação física e produção do conhecimento em 40 anos de CBCE.** Ijuí: Unijuí, 2019. 112p. (Coleção Educação Física. Conteúdo: v.1. Memória e história do CBCE.).
- CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil: a história que não se conta.** Campinas: Papirus, 1988.
- CAVALCANTI, Katia Brandão. **Pedagogia vivencial humanescente.** Natal: UFRN, 2005.
- CERRI, Luis Fernando; MARÇAL, Maria Antônia. Autonomia do docente de história em grupos de estudos. **História Revista**, [S.l.], v.14, p.149-176, nov. 2009.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer.** 6.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CHAIKLIN, Seth.; LAVE, Jean (orgs.). **Estudiar las prácticas: perspectivas sobre actividad y contexto.** Buenos Aires: Amorrortu, 1996.
- CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje.** Porto Alegre: Artmed, 2005.
- CHASSOT, Áttilio I. Orientação virtual: uma nova realidade. *In*: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana M. Neto. **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações.** 3.ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- CORRÊA, Evandro Antônio. Formação acadêmica e intervenção profissional de educação física no âmbito lazer. **Motriz. Journal of Physical Education, Unesp**, [S.l.], p.132-142, 2009.
- CORREIA, Walter Roberto. Planejamento participativo e o ensino de educação física no 2º grau. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, n.2, p.43-48, 1996.
- CORREIA, Rodrigo Nuno Peiró; FERRAZ, Osvaldo Luiz; Competências do professor de educação física e formação profissional. **Motriz**, Rio Claro, v.16, n.2, p.281-291, 2010.
- COSTA, Massilde Martins da. **Ludopoiese e humanescência no educador infantil.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI Félix. **Mil platôs.** 5.ed. São Paulo: Editora34, 1997.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v.32, n.2, p. 59-371, ago. 2006. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022006000200011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000200011&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 31 ago. 2020.
- DUCA, Giovâni Firpo Del. *et al.* GARCIA, Leandro Martin Totaro; SILVA, Kelly Samara da Silva; NASCIMENTO, Juarez Vieira. Grupos de pesquisa em cursos de

educação física com pós-graduação *stricto sensu* no Brasil: Análise temporal de 2000 a 2008. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v.25, n.4, dec. 2011.

Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S180755092011000400006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180755092011000400006&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 6 jan. 2019.

ELLIOT, John. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. *In*: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente**: professor-pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras, 1998.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; ROCHA, Claudio Cesar Torquato. Pibid: Uma política de formação docente inovadora? **Revista Cocar**, Belém, v.6, n.11, p.41-49, jan./jul. 2012.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; JARDILINO, José Rubens Lima; SILVESTRE, Magali Aparecida; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. **Pesquisa em rede**: diálogos de formação em contextos coletivos de conhecimento. Fortaleza: EdUECE, 2018.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. *In*: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS, 1988. p.17-34.

FERREIRA, Janaína da Silva; SANTOS, José Henrique dos; COSTA, Bruno de Oliveira. Perfil de formação continuada de professores de educação física: Modelos, modalidades e contributos para a prática pedagógica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, [S.l.], v.37, n.3, p.289-298, 2015.

FERREIRA, Nadja Valéria dos Santos. **As narrativas de professoras reencantadas pela educação ambiental**: rede de formação tecida no/com o cotidiano. 2012. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

FERREIRA NETO, Amarílio; NASCIMENTO, Ana Claudia Silverio. Periódicos científicos da educação física: Proposta de avaliação. **Movimento**, Porto Alegre, v.8, n.2, p.35-49, 2002.

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. Prefácio. *In*: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, [S.l.], v.41, p.7-22, 1987.

FOLQUE, Maria da Assunção. Autoformação cooperada de professores no movimento da escola moderna portuguesa. *In*: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 10, 2011. Águas de Lindoia. **Anais [...]**. Águas de Lindoia: CEPFE, 2011.

FONSECA, Rubiane Giovani; LARA, Larissa Michelle. O que pensam os estudantes sobre a formação profissional em educação física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, [S.l.], v.32, n.2, p.263-276, dez. 2018.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 1983.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Tradução de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez, 1979.

FREIRE, Paulo. **A ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 12.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. O papel da educação na humanização. **Revista Paz e Terra**, ano.4, n.9, p.123-132, out. 1969.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Tradução de Adriana Lopez. 13.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GALVANI, Pascal. **Quête de sens et formation: anthropologie du blason et de l'autoformation**. Paris: Harmattan, 1997.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 1999.

GASPAR, Mônica Maria Gadêlha de Souza. **Acompanhamento do memorial de formação: Entre formar e formar-se**. 2014. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

GIROUX, Henry A. **Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje**. Barcelona: Paidós, 1997.

GONÇALVES, Maria Augusta Salim. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação**. Campinas: Papyrus, 1994.

GONDIM, Gizelle Honorato Pinheiro. **As histórias de vida na formação docente universitária**. 2008. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2008.

GONZALEZ, Pedro. Francisco. El proceso de construcción de las necesidades profesionales y pedagógicas de los profesores. Un estudio exploratório. **Ediciones Universidad de Salamanca**, Salamanca, aula.15, v.2, n.1, p.155-173, 2009.

GOULART, Mônica Riet. **As espirais da subjetividade reveladas na inteireza do educador para a construção do seu processo autoformativo**. 2010. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, Alegre, 2010.

GRANDO, Katlen Böhm. **Práticas de letramento no ensino fundamental: Vozes das professoras**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Os desafios da diversidade na escola. *In*: GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de (org.). **Diversidade, cultura e educação: Olhares cruzados**. São Paulo: Biruta, 2003. p.83-106.

GRANDE, Paula Baracat de; KLEIMAN, Angela. Agência social do professor : Modos de interação e suas implicações nos processos de autoformação no local de trabalho. **Scripta**, [S.l.], v.19, n.36, p.29–56, 2015.

GUIMARÃES, Ludmila dos Santos. **Autoformação e autovalorização na educação a distância na universidade pública brasileira**. 2013. 380 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Escola de Comunicação, Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

HUBERMAN, Michäel. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2.ed. Porto, Portugal: Porto, 2013.

IRGANG, Sylvania Regina Pellenz. **Baús de saberes e de significações imaginárias: o lugar da infância na formação docente de três professoras egressas do curso de pedagogia**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Revista Educação**, Porto Alegre, ano.30, v.63, n.3, p.413-438, set./dez. 2007.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2004. 285 p.

JUNGES, Fernanda. **Canto coral em projetos sociais: Trajetória de uma educadora em Santa Maria-RS**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

KINCHELOE, Joe L; McLAREN, Peter. Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p.281-314.

KUNZ, Elenor. Pedagogia crítico-emancipatória. *In*: GONZÁLES, Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. (orgs.). **Dicionário crítico de educação física**. Ijuí: Ed Unijuí, 2005. p.316-318

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Ed Unijuí, 1994.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Reflexão e Ação**, [S.l.], v.19, n.2, p.4-27, 2011.

LARROSA, Jorge Bondia. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], n.19, jan./abr. 2002.

LEROUX, Liliane. Informação e autoformação nas narrativas de si: O compromisso com a verdade e o desvio ficcional. **Liinc em Revista**, [S.l.], v.6, p.260–272, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: Outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? *In*: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, C. **Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2005. p.260-272.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1998.

LIBERMAN, Flavia *et al.* Práticas corporais e artísticas, aprendizagem inventiva e cuidado de si. **Fractal: Revista de Psicologia**, [S.l.], v.29, n.2, p.118-126, 2017.

LORENZETTO, Luiz Alberto. O masculino e o sensível em Stanley Keleman: uma reflexão sobre educação somática. **Motriz. Journal of Physical Education, Unesp**, São Paulo, p.105-110, 2003.

LORO, Alexandre Paulo. **Formação de professores e representações sobre o brincar**: contribuições das idéias de Humberto Maturana. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

LÜDKE, Menga; CRUZ, Giseli Barreto da; BOING, Luiz Alberto. A pesquisa do professor da educação básica em questão. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], v.14, n.42, p.456-468, 2009.

LUIZ, Igor Câmara *et al.* Narrativas de formação continuada: sentidos produzidos por professores de educação física. **Motrivência**, [S.l.], v.27, n.44, p.93-108, 2015.

LUNA, Sávio Jordan Azevedo de *et al.* **O percurso da resignificação de si**: do esporte à formação do professor de dança. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

MACEDO, Roberto Sidnei. A teoria etnoconstitutiva de currículo e a pesquisa curricular: Configurações epistemológicas, metodológicas e heurístico-formativas. **Revista e-Curriculum**, [S.l.], v.16, n.1, p.190-212, 2018.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A pesquisa e o acontecimento**: compreender situações, experiências, e saberes acontecimentais. Salvador: EDFUBA, 2016.

MACEDO, Roberto Sidnei. Implicação, autorização e standardização curricular: a formação de professores como re-existência. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.13, n.4, p.733-750, oct./dic. 2015..

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo, formação em ato**. Ilhéus: Editus, 2011.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Compreender/ mediar a formação**: o fundante da educação. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo, diversidade e equidade**: luzes para uma educação intercristica. Salvador: EDUFBA, 2007.

MACEDO, Roberto Sidnei; AZEVEDO, Osmar Barbosa. Compreensão e etnonarrativa implicada: atos sensíveis à diferença e (pró)posições conceituais. *In*: MACEDO, R. S. *et al.* **Saberes implicados, saberes que formam**: a diferença em perspectiva. Salvador: EDUFBA, 2014.

MACEDO, Roberto Sidnei; GUERRA, Denise. Da indissociabilidade como necessidade ao “interveniente estranho”: Sobre a relação educação, ensino, currículo e formação. *In*: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 35, 2012, Porto de Galinhas, PE. **Anais [...]**.Porto de Galinhas, PE: ANPED, 2012.

MACHADO, Ana Maria Neto. A relação entre autoria e a orientação no processo de elaboração de teses e dissertações. *In*: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana M. Neto. **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MANTOVANI, Ana Margô. **A ubiquidade na comunicação e na aprendizagem**: resignificação das práticas pedagógicas no contexto da cibercultura. 2016.

MAIA, Sonia Cristina Ferreira; CAVALCANTI, Kátia Brandão. O ser do profissional de lazer e o processo autoformativo. **Holos**, [S.l.], v.20, p.55-62, 2004.

MARTINS, Raphaell Moreira.**Contextualização do ensino e dialogicidade na educação física escolar**: fazeres docentes em ação no ensino médio. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

MARTINS Rodrigo Lema Del Rio; VENTORIM, Silvana.; LOCATELLI, Andrea Brandão; FERREIRA NETO, Amarílio.; MELLO, André da Silva. Experiências formativas da educação física com a educação infantil desenvolvidas no Pibid. **Revista Brasileira Ciência e Movimento**, Brasília, v.24, n.4, p.85-99, 2016.

MARTON, Silmara Lúcia. **Paisagens sonoras, tempos e autoformação**. 2008. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

MATIAS-ANDRIATTI, Rosângela Aparecida. **Planejamento participativo em educação física escolar nos anos iniciais do ensino fundamental**: possibilidades e desafios. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2020.

MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

MENEZES, Maria Aparecida de. **Formação de professores de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular**. 2008. 579 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

MENEZES, Eunice Andrade de Oliveira. **A pesquisa como potencializadora da reflexão crítica sobre a formação e a prática docente**: um olhar sobre a experiência formativa do Pibidi-UECE. 2017. 287f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

MEIJER, Rebeca de Alcântara e Silva. **Valorização da cosmovisão africana na escola**: barrativa de uma pesquisa-formação com professoras piauienses. 2012. 195f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

MILLANI, Silvana Martins de Freitas. **Aprendizagem docente no contexto da alfabetização**: Movimentos formativos de professoras a partir da tríade ensino, pesquisa e extensão. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

MOLINA NETO, Vicente. Etnografia: Uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da educação física. *In*: MOLINA NETO, V.; TRIVINÓS, A. N. S. **A pesquisa qualitativa na educação física**. Porto Alegre: UFRGS, 1999. p.107-139.

MOLINA NETO, Vicente. A cultura do professorado de educação física das escolas públicas de Porto Alegre. **Movimento**, Porto Alegre, v. 4, n. 7, 1997, p. 34-42.

MONTE, Thaidys da Conceição Lima. **Grupos de pesquisa na educação física**: Espaços de formação diferenciada. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

MORAES, Maria Cândida; TORRE, Saturnino de la. **Sentipensar sob o olhar autopoietico**: estratégias para reencantar a educação. São Paulo: PUC, 2001.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Lisboa: Europa-América, 1982.

MORIN, Edgar; MOIGNE, Jean-Louis Le. **A inteligência da complexidade**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

MOSCA, Maristela de Oliveira. **Como se fora brincadeira de roda**: a ciranda da ludopoiese para uma educação musical humanescente. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

NASCIMENTO, Isabel Cristina Cardoso de. **Autoformação como exercício do tornar-se educador(a)**: uma reflexão sobre autoridade e microestética do cotidiano. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

NASCIMENTO, Carolina Cavalcanti. **A formação em educação para o ecodesenvolvimento**: um estudo de caso junto ao núcleo transdisciplina de meio ambiente e desenvolvimento, período 2010-2013. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2013.

NIZA, Sérgio. **Contextos cooperativos e aprendizagem profissional, a formação no movimento da escola moderna, formação de professores**: aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto, 2009. p.345-362.

NIZA, Sérgio. Editorial. **Escola Moderna**, [S.l.], v.18, p.3-4, 2003.

NIZA, Sérgio. Em comum assumimos uma educação democrática. *In*: VILHENA, G. *et al.* (org.). **Nos 25 anos do movimento da escola moderna**. Lisboa: Movimento da Escola Moderna. 1992. p.39-47.

NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria; TERRIEN, Jacques. A integração da prática da pesquisa e de ensino e a formação do profissional reflexivo. **Educação: Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v.38, n.3, 2013. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117128364013>. Acesso em: 15 ago. 2018.

NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria; TERRIEN, Jacques. O estado da questão: aportes teóricos-metodológicos e relatos de sua produção em trabalhos científicos. *In*: FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NUNES, João Batista Carvalho; NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria. (orgs.). **Pesquisa científica para iniciantes**: caminhando no labirinto. Fortaleza: EdUECE, 2010. v.1.

NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria *et al.* Pesquisa como princípio educativo na docência universitária: Território de ensino e aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.22, n.1, p.16-30, jan./abr. 2015. Disponível em: [http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/3391?fbclid=IwAR1nPpFgRIh1Y6AzjnddRbylCU-1L1cKoJH9CPkz1miwWDJ12Xf8\\_-weslo](http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/3391?fbclid=IwAR1nPpFgRIh1Y6AzjnddRbylCU-1L1cKoJH9CPkz1miwWDJ12Xf8_-weslo). Acesso em: 5 jul. 2016.

NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria; ALMEIDA, Maria Irismar; ANDRADE, João Tadeu. **Formação diferenciada**: a produção de um grupo de pesquisa. Fortaleza: EdUECE, 2009.

NÓVOA, Antônio. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. Palestra ministrada no Sindicato dos Professores de São Paulo (Sinpro-SP), em 2007. Disponível em: [http://www.sinpro.org.br/arquivos/novoalivreto\\_novoa.pdf](http://www.sinpro.org.br/arquivos/novoalivreto_novoa.pdf). Acesso em: 10 abr. 2017.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, Antônio. A formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, Antônio. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p.15-25.

NÓVOA, Antônio. **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1992.

OLINDA, Ercília. Círculo reflexivo biográfico: Dispositivo de pesquisa e formação. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, 4, 2010. São Paulo. 2010. **Anais [...]**. São Paulo: CIPA, 2010.

OLIVEIRA, Vânia Fortes de. Territórios da formação docente: o entre-lugar da cultura. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

OLIVEIRA, Narla Sathler Musse de. **Vivências ludopoiéticas no jogo de areia: a tatilidade na autoformação humanescente**. 2011. 257 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

PAIM, Ana Verena Freitas. Atos de currículo, re-existências e formação de professores em atuação: realces de uma etnopesquisa crítica e multirreferencial. *In*: MACEDO *et al.* **Saberes implicados, saberes que formam: a diferença em perspectiva**. Bahia: EDUFBA, 2014. 379p.

PARIS, Sandra Lúcia. Itinerários e marcas na formação do sujeito formador: Reflexões acerca de um caminho na educação matemática. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. O movimento (auto) biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. **Investigación Cualitativa**, [S.l.], v.2, n.1, p.6-26, 2017.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memorial de formação. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: Trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. CD-ROM.

PAULA, Ana Paula Paes de. Abordagem freudo-frankfurtiana, pesquisa-ação e socioanálise: Uma proposta alternativa para os estudos organizacionais. **Cadernos EBAPE.BR**, [S.l.], v.11, n.4, p.520–542, 2013.

PEREIRA, Juliana Abílio. **A escrita das memórias no PEC: Usos e sentidos atribuídos pelo professor-orientador**. 2010. 360 f. Tese (Doutorado) - Universidade

de São Paulo, São Paulo, 2010.

PEREIRA, Katia Maria. **Navegando nas ondas dos saberes do ser**: uma conversa com a sexualidade à luz da corporeidade. 2010. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

PEREIRA, Lígia Souza de Santana. **Festa na escola e a autopoiese do lazer**. 2011. 297 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

PÉREZ GOMES, Angel. **La cultura escolar em la sociedade neoliberal**. Madrid: Morata, 1998.

PÉREZ GOMES, Angel. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. *In*: NÓVOA, António. (org). **Os professores e sua formação**. Lisboa: publicações Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido. **Docência no ensino superior**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda?. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v.24, p.e240001, 2019. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782019000100200&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782019000100200&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 17 out. 2020.

PINEAU, Gaston. Ancoragem de uma política de pesquisa em ciências humanas: Histórias das novas profissões socioeducativas em formação. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v.5, n.13, p.55-70, jan./abr. 2020.

PINEAU, Gaston. Les volontaires d'ATD Quart Monde: des passeurs et des casseurs de frontières. *In*: BRUN, Patrick et 12 membres actifs. **À la reencontre des milieux de pauvreté. De la relation personnelle à l'action collective**. Lyon: Chronique Sociale, 2014. p.212-218.

PINEAU, Gaston. Voyages, mobilité et rythmes de déplacement. **Le Journal des Psychologues**, [S.l.], n.5, p.26-31, 2010.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: Gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v.32, n.2, maio/ago. 2006, p.329-343. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a09v32n2>. Acesso em: 2 set. 2020.

PINEAU, Gaston. Emergência de um paradigma antropofomador de pesquisa-ação-formação transdisciplinar. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v.14, n.3, set./dez. 2005. p.102-110. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/sausoc/v14n3/06.pdf>. Acesso em: 2 set. 2020.

PINEAU, Gaston. **Temporalidades na formação**: rumo a novos sincronizadores. São Paulo: Triom, 2004.

PINEAU, Gaston. A autobiografia no decurso da vida: Entre a hetero e a ecoformação. *In*: FINGER, M; NÓVOA, A. O método (auto) biográfico e a formação. **Cadernos de Formação1**. Lisboa: MS, 1988. p.65-77.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: Entre a eco e a heteroformação. *In*: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS, 1987. p.75-78.

PINEAU, Gaston. **Produire sa vie**: produire sa vie autoformation et autobiographie. Paris: Edilig; Montréal: St Martin. 1983.

PINEAU, Gaston; JOBERT, Guy. **Histoires de vie** (T Histoires de vie omes 2). Paris: L'Harmattan, 1989.

PINEAU Gaston; LE GRAND, Jean. **Les histoires de vie**: les histoires de vie que sais-je? Paris: PUF, n. 2760, 2002.

PINHEIRO, Evanir de Oliveira. **Dançando com gatos e passáros**: o movimento ecossistêmico da ludopoiese na educação infantil. 2011. 242 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

PINTO, Cesar Augusto Sadalla. **A formação do professor crítico-reflexivo na educação física**: possibilidades no âmbito do Pibid. 2015. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.

PINTOR, Marta Maria do Carmo. **Educação em sexualidade**: um percurso em cooperação no 1º CEB. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências no 1º Ciclo do Ensino Básico) – Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa, Universidade de Aveiro, Aveiro, PT, 2005.

POFFO, Bianca Natália; PIRES, Giovani de Lorenzi. Periódicos *on-line* na formação de professores de educação física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, [S.l.], v.31, n.4, p.845-856, dez. 2017.

POSSI, Ester Hinterlang de Barros. **Programa de desenvolvimento educacional - PDE/PR (2007-2009)**: um estudo sobre as transformações e permanências. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

QUINTO, Maria Edneia Gonçalves. **Artesania da cena teatral contemporânea**: trabalho imaginativo e autoformação. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

REIS, Celidalva Sousa. **Formação continuada do professor(a) alfabetizador(a)**: uma pesquisa-ação. 2008. 85 f. Dissertação (Mestrado em Teologia) - Faculdades EST, São Leopoldo, 2008.

REIS, Patrícia Isabel Rodrigues dos. **Participação no grupo cooperativo do movimento da escola moderna**: contributos para o desenvolvimento profissional

docente. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa, 2015.

RICOUER, Paul. **Percursos de reconhecimento**. São Paulo: Loyola, 2006.

RICOUER, Paul. **Tempo e narrativa** (tomo I). São Paulo: Papyrus, 1994.

RICOUER, Paulo. **O si-mesmo como um outro**. Campinas: Papyrus, 1991.

RICOUER, Paulo. **O conflito das interpretações**: ensaios de hermenêutica. Rio de Janeiro: Imago, 1978.

ROSINSKI, Maria Cristina Ribas *et al.* Saberes e práticas docentes: repensando a formação continuada. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2004.

ROSSI, Fernanda; HUNGER, Dagmar. As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de educação física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, [S.l.], v.26, n.2, p.323-338, jun. 2012.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SAMPAIO, Ana Tânia Lopes. **Universo encantado do cuidado na autopoiese docente**: uma viagem epistemológica transdisciplinar. 2009. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

SANTOS, Eliane Aparecida Galvão dos *et al.* **A dinâmica de ações extensionistas na formação continuada de professores municipais de Santa Maria/RS**: A tessitura de processos formativos. 2013. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

SANTOS, Enoi Maria da Luz. **A autoformação docente no ensino técnico-profissional na interface com a prática pedagógica**: significados e potencialidades. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2013.

SANTOS, Wagner; OLIVEIRA, Aline Vieira; FERREIRA NETO, Amarílio. Formação continuada em educação física na educação básica: da experiência com o instituído aos entrelugares formativos. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, [S.l.], v.30, n.3, p.647-659, set. 2016.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In VILELA, Rita Amélia T. *et al.* **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SCHÖN. Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo *design* para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, António. (org). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.13-35.

SILVA, Adailton Alves da. **Os artefatos e mentefatos nos ritos e cerimônias do Danhono**: por dentro do octógono sociocultural A'uwê/Xavante. 2013.

SILVA, Marciele Taschetto da; AGUIAR, Isaia Silvia Maria de; ROCHA, Adriana Moreira da. A transposição didática no curso de pedagogia de uma ies federal na visão de seus professores. **Holos**, [S.l.], v.2, p.252-263, 2015.

SILVA, Vandrê Gomes da; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; GATTI, Bernardete Angelina. Referentes e critérios para a ação docente. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], v.46, n.160, p.286-311, 2016.

SOARES, Maria Cleonice; MEDEIROS, Normândia de Farias Mesquita. Narrativa (auto)biográfica da experiência formativa na pós-graduação na UERN. **Holos**, [S.l.], v. 3, p. 186-197, 2016.

SOUSA, Márcia de Paula. **O professor de educação física na docência universitária e sua trajetória formativa para a pesquisa**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

SOUSA, Conceição; BRAZÃO, José Paulo Gomes. Projectos em acção no ensino superior: um percurso de práticas convergentes com o modelo pedagógico do movimento da escola moderna. *In*: RODRIGUES, L.; BRAZÃO, J. P. G. (org.). **Políticas educativas**: discursos e práticas. Funchal: Universidade da Madeira, 2009. p.385-402.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

SOUZA, Polliana Brunetti Merlo. **As trajetórias da docência no curso superior de tecnologia em saneamento ambiental do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo-Campus Colatina**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

SOUZA, Aécio Gomes de; FREIRE, Elisabete dos Santos. Planejamento participativo e educação física: Envolvimento e opinião dos alunos do ensino médio. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, [S.l.], v.7, n.3, p.29-36, 2008.

SÜSSEKIND, Maria Luiza; LONTRA, Viviane. Narrativas como travessias curriculares: Sobre alguns usos da pesquisa na formação de professores. **Roteiro**, [S.l.], v.41, n.1, p.87-108, 2016.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Educação física como área de conhecimento, campo de formação inicial e continuada e de atuação profissional: o que fazer em um período de destruição de forças produtivas? **Refise**, Limoeiro do Norte, CE, v.1, n.1, p.8-30, nov. 2018.

TARDIF, Maurice. **Trabalho do professor e saberes docentes**. Curitiba: Champagnat, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TAVARES, José. **Formação e inovação no ensino superior**. Porto: Porto, 2003.

TAVARES, José; ALARCÃO, Isabel. Paradigmas de formação e investigação no ensino superior no terceiro milênio. *In*: ALARCÃO, Isabel (org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TERRIEN, Jacques. Novos contextos da pós-graduação em educação: uma reflexão sobre parâmetros que permeiam a formação para o saber profissional. Trabalho apresentado em Mesa Temática sobre Pós-graduação acadêmica e profissional em educação: perspectivas epistemológicas, diferenças e desafios. *In*: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 22. 2014. Natal. **Anais** [...] Natal: Epenn, 2014.

TERRIEN, Jacques. Docência profissional: A prática de uma racionalidade pedagógica em tempos de emancipação de sujeitos. *In*: D'ÁVILA, Cristina Maria; VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Didática e docência na educação superior**: Implicações para a formação de professores. Campinas: Papyrus, 2012. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.).

TERRIEN, Jacques. Parâmetros de pesquisa científica do pesquisador de sua práxis docente: Articulando didática e epistemologia da prática. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 17, 2014. Fortaleza. **Anais** [...] Fortaleza: Uece, 2014.

TERRIEN, Jacques. Professores em formação: A escola como lugar de pesquisa. *In*: SANTOS, Francisco Kennedy Silva dos. (org.). **Professores em formação**: a escola como lugar de pesquisa. Fortaleza: Seduc, 2011, p.50-68. v.1.

TERRIEN, Jacques. Os saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea. **Revista Educativa**, Goiânia, v.9, n.1, p.67-81, 2006.

THIOLLENT, Michel Jean Marie; COLETTE, Maria Madalena. Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade. **Acta Scientiarum**. Human and Social Sciences, v.36, n.2, p.207, 2014.

TORDINO, Claudio Antônio. Trabalhos intercalares no curso de administração: alternativa à prática da multidisciplinaridade e interdisciplinaridade. **Administração: Ensino e Pesquisa**, Rio de Janeiro, v.15, n.2, p.271-294, 2013.

TORRE, Saturnino de la. **Sentipensar**: Estratégias para un aprendizaje creativo. Mimeo, 2001.

VARGAS, C. P.; MOREIRA, A. F. B. A crise epistemológica na educação física: Implicações no trabalho docente. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], v.42, n.146, p.408-427, 2012.

VENÂNCIO, Luciana. Planejamento participativo em educação física escolar: Um contexto situado de relações com os saberes e corresponsabilidades. *In*: VENÂNCIO, L. *et al.* **Educação física no ensino fundamental II**: saberes e experiências educativas de professores(as)-pesquisadores(as). Curitiba: CRV, 2017. p.65-95.

VENÂNCIO, Luciana. **O que nós sabemos?**: da relação com o saber na e com a educação física em um processo educacional-escolar. 2014. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2014.

VENÂNCIO, Luciana; SANCHES NETO, Luiz; BETTI, Mauro. Perspectivas da pesquisa-ação na educação física escolar: Índícios a partir de programas de pós-graduação. **Estreiodialogos**, Braga, v.3, n.1, p.123-40, 2018.

VIEIRA, Aline Oliveira Vieira; NETO, Amarílio Ferreira. Pesquisa Narrativa e formação docente: Análise da produção do conhecimento em educação e educação física (2000 a 2013). *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA AUTOBIOGRÁFICA, 6. 2014. Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: CIPA, 2014.

WARDE, Mirian Jorge. Diário de bordo de um orientador de teses. *In*: BIANCHETTI, Lucídio. **Trama & texto**: leitura crítica, escrita criativa. Passo Fundo: Plexus, 1997. p.163-180.

WEISS, Douglas Rodrigo Bonfante. **A formação de professores de acordeom do Rio Grande do Sul**: narrativas (auto)biográficas. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

ZAMPERETTI, Maristani Polidori. **Formação docente e autorreflexão**: Práticas pedagógicas coletivas de si na escola. 2012. 150 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores**: Ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

ZORZAN, Adriana Salete Loss. **Consciência espiritual e social na escola**: processo educativo necessário para a formação humana. 2009. 353 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

## APÊNDICE A - CARACTERIZAÇÃO DO SUBPROJETO DE EDUCAÇÃO FÍSICA – PIBID IFCE CANINDE

Componente(s)	Qtd. de Núcleos	Qtd. de Cotas de Residente
Educação Física	1	30
<b>Objetivos do Subprojeto</b>		
<p>O subprojeto Territorialidades de aprendizagens pedagógicas em implicação reflexivo-dialógica na formação docente em Educação Física traz como matizes pedagógicas a vida e a dialogicidade como apreensão da práxis educativa, buscando desenvolver possibilidades formativas no âmbito do tripé ensino, pesquisa e extensão. Objetivo Geral: • Constituir uma experiência de formação docente de licenciandos em Educação Física pelas territorialidades de aprendizagens pedagógicas, na implicação reflexivo-dialógica entre universidade-escola. Objetivos Específicos: • Promover um espaço de formação docente experiencial em contexto de mobilização de saberes profissionais para a aprendizagem da docência na perspectiva de uma escola reflexiva; • Mobilizar estratégias de ensinagem no âmbito da Educação Física escolar que privilegie a racionalidade crítica como fundamento pedagógico, com vistas à autonomia e emancipação humana como dimensão educativa; • Desenvolver uma itinerância aprendente de pesquisa-formação a partir da experiência reflexiva sobre a práxis, em ideação de processos de (auto)formação docente. • Desenvolver uma cartografia das práticas pedagógicas estreitadas ao currículo da Educação Física nas escolas de intervenção do PIBID Educação Física. • Constituir dispositivos e artefatos pedagógicos como significação da experiência vivida de formação docente no PIBID Educação Física em articulação do tripé ensino-pesquisa-extensão, em disposição reflexiva sobre a práxis. • Contribuir para formação continuada de professores de Educação Física da Educação Básica e Superior.</p>		
<b>Descrição do Plano de Atividades do Residente</b>		
<p>As ideias pedagógicas serão orientadas em contexto de permanente interlocução dos sujeitos-autores (coordenadores, supervisores e bolsistas) por meio de dispositivos pedagógicos reflexivos que permitem estabelecer as percepções da experiência vivida, tendo a reflexividade situada como mecanismo de mediação em atos de formação colaborativa, pelo movimento de partilha das experiências, saberes e dilemas, sustentando uma trajetória experiencial de emancipação pelo conhecimento. O acompanhamento dos discentes pelos coordenadores e professores supervisores será desenvolvido em trato pedagógico relacional, imbuído de uma racionalidade dialógica cujo exercício da (auto)reflexão e (auto)crítica se colocam como imperativo dos processos formativos e avaliativos, em significação da “autoria” e “autonomia” das aprendizagens docentes sobre o movimento de ação-reflexão-ação, a fim de promover uma capacidade compreensiva e interventiva da realidade educativa. O plano de atividades dos núcleos serão desenvolvidas em interface dialógica e dialética sendo fundadas nas seguintes experiências formadoras(EF):</p> <p>1) Apreensão da identidade docente e Experiências de intersubjetividade (EF1): a- Realização de Ateliês biográficos de vida e formação docente com coordenadores, professores supervisores e bolsistas de iniciação à docência para conhecimento de si e do outro; 2) Análise situacional da realidade da Educação Física Escolar na dimensão política e pedagógica(EF2) a- Desenvolvimento de uma cartografia das práticas pedagógicas estreitadas ao currículo da Educação Física nas escolas de intervenção do PIBID Educação Física 3) Elaboração do Projeto de Intervenção Pedagógica (EF3) a- Elaboração do Projeto de Intervenção Pedagógica nos núcleos/escolas tomando como mote de referência a cartografia das práticas pedagógicas. 4) Constituição de dispositivos pedagógicos sobre a epistemologia da práxis(EF4): a- Constituição de diários de aula (narrativa de si) em movimento de reflexividade sobre a práxis docente, em disposição de partilha dialogal (escuta sensível e intervenção grupal). b- Construção de casos de ensino a partir de ‘dilemas’ da práxis pedagógica identificados na trajetória formativa na iniciação a docência. 5) Desenvolvimento e aplicação de estratégias de ensinagem em contexto da Pedagogia Crítica em Educação Física(EF5) a- Utilização de artefatos literários e lúdicos (cartilhas, jogos, etc) como dispositivo</p>		

de problematização sobre os conteúdos e temas emergentes no contexto da Educação Física Escolar; b- Elaboração de círculos dialógicos reflexivos e fóruns temáticos na Educação Física Escolar c- Constituição de comunidade leitora de obras clássicas da Educação Física. d- Desenvolvimento de Casos de Ensino a partir de 'dilemas' de aprendizagens no âmbito dos conteúdos da Educação Física Escolar. 6) Construtos pedagógicos no âmbito do tripé ensino, pesquisa e extensão(EF6) a- Comunidade aprendente de pesquisa-formação a partir da experiência reflexiva na e sobre a ação da práxis em contexto colaborativo. b- Desenvolvimento de grupos de estudos e pesquisas no âmbito da educação e Educação Física que tenha como eixo temático a formação de professores como fomento a produção de conhecimento e participação em eventos científicos nesta área. c- Promoção e participação em eventos, fóruns permanentes (institucional e/ou de outras IES), encontros pedagógicos, facilitação de oficinas e/ou cursos de extensão de modo a atender os dilemas da práxis pedagógica e sua superação como realidade formativa.

**APÊNDICE B - CARACTERIZAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS FORMADORAS NO  
SUBPROJETO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO PIBID DO IFCE CANINDÉ/2018.**

<b>Caracterização das Experiências Formadoras no Subprojeto de Educação Física do IFCE Canindé</b>	<b>Mês de início</b>	<b>Mês de conclusão</b>
<b>Experiência Formadora (EF1) - Apreensão da identidade docente e Experiências de intersubjetividade</b>		
1- Realização de Círculos Reflexivo-Dialógicos/Ateliês biográficos de vida e formação docente com coordenadores, professores supervisores e bolsistas de iniciação à docência para conhecimento de si e do outro, e da itinerância aprendente no PIBID.	Agosto 2018	Fevereiro de 2020
<b>Experiência Formadora (EF2) - Análise situacional da realidade da Educação Física Escolar na dimensão política e pedagógica</b>		
1- Desenvolvimento de uma cartografia das práticas pedagógicas estreitadas ao currículo da Educação Física nas escolas de intervenção do PIBID Educação Física	Setembro de 2018	Novembro 2018
<b>Experiência Formadora (EF3) - Elaboração do Projeto de Intervenção Pedagógica</b>		
1- Elaboração do Projeto de Intervenção Pedagógica nos núcleos/escolas tomando como mote de referência a cartografia das práticas pedagógicas	Dezembro de 2018	Janeiro de 2019
<b>Experiência Formadora (EF4) - Constituição de dispositivos pedagógicos sobre a epistemologia da práxis com base no desenvolvimento do Projeto de Intervenção Pedagógica.</b>		
1- Constituição de memoriais de formação em movimento de reflexividade sobre a práxis docente, em disposição de partilha dialogal (escuta sensível e intervenção grupal). 2- Construção de casos de ensino a partir de 'dilemas' da práxis pedagógica identificados na trajetória formativa na iniciação a docência.	Fevereiro 2019	Fevereiro de 2020
<b>Experiência Formadora (EF5) – Desenvolvimento e Aplicação de estratégias de ensinagem em contexto da Pedagogia Crítica em Educação Física</b>		
1- Utilização de artefatos literários e lúdicos (cartilhas, jogos, etc) como dispositivo de problematização sobre os conteúdos e temas emergentes no contexto da Educação Física Escolar; 2- Elaboração de círculos dialógicos reflexivos e fóruns temáticos na Educação Física Escolar 3- Desenvolvimento de Casos de Ensino a partir de 'dilemas' de aprendizagens no âmbito dos conteúdos da Educação Física Escolar.	Fevereiro 2019	Junho de 2019
<b>Experiência Formadora (EF6) – Construtos de Artefatos pedagógicos no âmbito do tripé ensino, pesquisa e extensão (EF6) com vistas à socialização/publicação dos resultados.</b>		
1- Promoção e participação em eventos, fóruns permanentes(institucional e/ou de outras IES), encontros pedagógicos, facilitação de oficinas e/ou cursos de extensão com vistas à socialização/publicação dos resultados.	Outubro de 2018	Fevereiro de 2020

Fonte: Elaborado pela autora. com base no subprojeto enviado a CAPES pela Plataforma Freire

## APÊNDICE C - TERMO DE ANUÊNCIA – COORDENAÇÃO INSTITUCIONAL DO PIBID



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA DO CEARÁ

PRÓ-REITORIA DE ENSINO



PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À  
DOCÊNCIA PIBID/CAPES/IFCE

### TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado **“AUTOFORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA: EXPERIÊNCIA EM ATOS DE IMPLICAÇÃO REFLEXIVA-DIALÓGICA NO PIBID”**, sob a coordenação e a responsabilidade do(a) pesquisador(a) e coordenadora de área do subprojeto de Educação Física do IFCE campus Canindé - **Samara Moura Barreto de Abreu (SIAPE 1959125)** e assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada nessa instituição, no período de 20 de agosto de 2018 a 01 março de 2020;

Fortaleza, 20 de agosto de 2018.

**Andreyson Calixto de  
Brito Coordenador  
Institucional  
Pibid/IFCE**

## APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)



Universidade Estadual do Ceará – UECE  
 Centro de Educação – CED  
 Programa de Pós- Graduação em Educação - PPGE



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) professor-supervisor (a), convidamos você a participar da pesquisa intitulada: **AUTOFORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA: EXPERIÊNCIA EM ATOS DE IMPLICAÇÃO REFLEXIVA-DIALÓGICA NO PIBID** cujo objetivo geral é Compreender a autoformação docente em Educação Física na e pela experiência no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID), considerando os atos formativos de implicação reflexiva-dialógica. A pesquisa compreende o objeto de estudo da tese de Doutorado da prof.<sup>a</sup> Samara Moura Barreto de Abreu sob a orientação da Prof. Dr. Silvia Maria Nóbrega-Therrien. Lembramos que a sua participação é voluntária e mediante seu consentimento. Você pode requerer a desistência em qualquer momento, mesmo após ter iniciado a pesquisa. A pesquisa não apresenta ônus para o participante assim como não oferece nenhuma espécie de remuneração. Será preservado seu anonimato e os dados serão utilizados apenas para fins científicos cujas relações éticas estão consonantes com a resolução 510/16 do CNS.

Caso esteja de acordo deverá preencher e assinar o Termo de Consentimento Pós-esclarecido que segue.

#### CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o(a) professor-supervisor(a) \_\_\_\_\_ declara que, após leitura minuciosa do TCLE, teve oportunidade de fazer perguntas, esclarecer dúvidas que foram devidamente explicadas pelo pesquisador, ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido e, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO pela sua participação voluntariamente nesta pesquisa. E, por estar de acordo, assina o presente termo.

Canindé-CE, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do professor-supervisor(a)

\_\_\_\_\_  
 Assinatura da Pesquisadora

## APÊNDICE E - PAUTA AUTOFORMADORA IMPLICADA AOS MEMORIAIS DE FORMAÇÃO



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA DO CEARÁ – CAMPUS CANINDÉ

PIBID – SUBPROJETO EDUCAÇÃO FÍSICA



Pressupostos reflexivos ESCRITA DE SI
PROFESSORES – SUPERVISORES(AS)
<p>Escrita 1 – Quem eu sou? De onde eu venho? Que recordações (pessoas, acontecimentos) influenciaram a escolha de ser professor(a) de Educação Física</p>
<p>Escrita 2- Que sentimentos a proposta do PIBID despertou em mim como professor(a) supervisor(a)? Ser formador de professores – que experiência é essa? Quais seus desafios? Como me sinto? Por que esse sentimento?</p>
<p>Escrita 3- Como me defino professor? Qual e como foi minha primeira experiência como professor? Como me senti durante os três primeiros anos de docência? Que dificuldades lembro e como as enfrentei? Pesquisa/Investigo sobre a minha própria prática? Como?</p>
<p>Escrita 4 – Que saberes estão sendo mobilizados nessa experiência de supervisão?</p>
Memorial I
<p>Memorial é: [...] um depoimento escrito sobre o processo que você vivencia ao longo de um percurso formativo, com respeito não só à aprendizagem de conteúdos, mas, sobretudo, com relação à (re) significação de sua identidade profissional e à reflexão sobre a prática pedagógica, a partir do vivido. São páginas de sua história que dão visibilidade a relação das memórias do passado e do presente. Revelam sua identidade, trazem suas análises e reflexões. São páginas especiais, em que você se apropria do conhecimento, utilizando-o para descobrir caminhos e perspectivas para o futuro. Portanto, trata-se de uma tarefa individual, centrada em sua história pessoal e profissional, a ser desenvolvida ao longo das nossas escritas reflexivas (diários) em exercício contínuo e gradativo.</p> <p>Neste sentido, convidamos a constituir essa experiência escrita ao longo da trajetória formativa no PIBID, como modo de produzir a reflexão sobre o vivido, as aprendizagens, os dilemas, as intervenções pedagógicas como significação da experiência de vida e formação. Nessa primeira implicação de escrita de si, circunscrevemos o tempo-espaço (6 meses) dessa experiência, a chegada no PIBID, o desvelamento do ser professor-supervisor(a). Para tanto, demarcamos como objeto das memórias iniciais: <b>Experiência Formadora no PIBID: Uma nova itinerância aprendente e as recordações-referências da vida, formação e profissão docente.</b> A pergunta geradora central é: Como me vejo formando professores(as) de Educação Física e quais recordações-referências me ajudam a pensar a vida, formação e profissão docente?</p>

## Memorial II

Nessa segunda elaboração de escrita de si cuja temporalidade no Programa (12 meses) já permitiu a territorialização nas escolas, a consolidação das oficinas e os processos pedagógicos na experiência de supervisão sobre a implicação universidade-escola, trazemos como elementos para a produção narrativa: **Experiência Formadora no PIBID: aprendizagens docentes na e pela prática de supervisão no PIBID**. A pergunta geradora central é: Que aprendizagens docentes têm sido desenvolvidas na e pela práxis de supervisão no PIBID?

<b>Pressupostos reflexivos</b>
<b>ESCRITA DE SI</b>
<b>PROFESSORES-SUPERVISORES(AS)</b>
Escrita 1 – Que conhecimentos/saberes tenho adquirido no âmbito das oficinas pedagógicas e nos processos formativos no Pibid?
Escrita 2- Que desafios tenho enfrentado no âmbito da experiência como supervisor? Essa experiência tem produzido alterações/modificações na dimensão pessoal e profissional? Narre uma experiência vivida que apresente esse(s) desafio(s).
Escrita 3- Como tem sido a formação para a pesquisa na experiência de supervisão do PIBID? Como foi a experiência de escrever e orientar trabalhos, e participar de eventos científicos? Como isso contribui na minha formação e prática docente?
Escrita 4- Como a experiência na supervisão PIBID tem me ensinado/possibilitado o “abrir-se ao outro, às relações, identificar, escutar, compreender” como elemento da formação de professores? Narre uma experiência vivida que apresente essa implicação.



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA DO CEARÁ – CAMPUS CANINDÉ**

**PIBID – SUBPROJETO EDUCAÇÃO FÍSICA**



### Memorial III

Nessa terceira elaboração escrita, fazemos uma retroação reflexiva sobre a trajetória formativa no PIBID, demarcando a temporalidade dos 18 meses no Programa cuja finalização (Acabou?) dessa experiência remete a um processo avaliativo sobre o vivido, reafirmando as aprendizagens na formação docente, as transformações de si, do outro(s), do cenário escolar, buscando compreender os sentidos e significados desta experiência na vida e formação docente, e os caminhos futuros almejados a partir dela. Assim, evidenciamos como lugar da narrativa a dimensão retrospectiva (O que vivi?) e prospectiva (O que desejo viver a partir dessa experiência? Essa experiência no PIBID me move para ...?) em análise sobre a trajetória final no PIBID: **Experiência Formadora no PIBID: as marcas do vivido e as significações para a vida, formação e profissão docente.**

#### PRESSUPOSTOS REFLEXIVOS

<b>Pressupostos reflexivos ESCRITA DE SI SUPERVISORES</b>
Escrita 1 – A partir da experiência do PIBID, o que é ser um professor-supervisor? Como você se viu formando professores? Que princípios educativos foram desenvolvidos nessa experiência? A partir da experiência do PIBID, o que é ser um professor-supervisor? Como você se viu formando professores? Que princípios educativos foram desenvolvidos nessa experiência? Como avalio essa experiência?
Escrita 2- A experiência no PIBID produziu um novo pensamento/uma nova concepção sobre a Educação Física Escolar e sobre a Formação Docente em Educação Física? Como o PIBID contribuiu para a sua formação política e crítica na docência em Educação Física?
Escrita 3- Quais as aprendizagens (Aprendizagens Existenciais, Aprendizagens Didáticas/Instrumentais e Aprendizagens Relacionais) foram mobilizadas no e pelo PIBID?? Cite exemplos que demarcam essas aprendizagens.
Escrita 4- Que significados foram construídos a partir do desenvolvimento do Projeto de Intervenção (Auto)formativa de Escuta Sensível? Como analisa/avalia essa mediação pedagógica?
Escrita 5- A partir da experiência de supervisão no PIBID, novos caminhos/desejos se abrem no que se refere a formação e desenvolvimento profissional docente? Ela me move para....?
Escrita 6 – Apresente críticas e sugestões futuras para o Programa.

## APÊNDICE F - INDÍCIOS/ CITAÇÕES DE REFERÊNCIA SOBRE O CONCEITO DE AUTOFORMAÇÃO E AS RESPECTIVAS DIMENSÕES

Dimensões revestidas/ apropriadas ao conceito de autoformação	Indícios/Citações de Referência
<b>Dimensão Ontológica</b>	<p>“as concepções fixistas ou involutivas da vida (PINEAU, 2014, p.91)”</p> <p>“O ser vivo não resolve os seus problemas adaptando-se, ou seja, modificando a sua relação com o meio, mas sim, modificando-se a si próprio, inventando estruturas interiores novas, introduzindo-se completamente na axiomática dos problemas vitais (PINEAU, 2014, p.93)”.</p> <p>“uma pluralidade sincrônica a partir das trocas incessantes dos seus múltiplos componentes internos e uma pluralidade diacrônica dos diferentes momentos, das diferentes fases da transformação do ser” (PINEAU, 2014, p.93).</p> <p>“O ser vivo não é só o resultado, o produto de indivíduos mas também palco de individuação; possui um regime mais completo (do que o dos seres físicos): a individuação não se faz só nos limites mas também no centro, por ressonância interna (SIMONDON, 1964 apud PINEAU, 2014, p.94)”.</p> <p>“uma concepção relacional e ecológica da pessoa, vendo-a como um suporte de relações em diferentes espaços. (PINEAU, 2014, p.106)”.</p>
<b>Dimensão epistemológica</b>	<p>“abordamos a autoformação numa perspectiva de autonomização educativa, segundo uma problemática de poder, definindo-a formalmente como a apropriação por cada um do seu próprio poder de formação (PINEAU, 2014, p.91)”.</p> <p>“A autoformação coletiva ou individual de uma pessoa supõe uma autolibertação dos determinismos cegos, fonte de estereótipos, de ideias feitas e de preconceitos, produzidos pela estrutura social. Em relação às normas sociais dominantes no exterior ou no interior de um grupo, a autoformação implica um duplo desvio social (PINEAU, 2014, p.92)”.</p> <p>“Mas a autoformação é para demasiadas pessoas – em especial para os indivíduos socialmente dominados – uma luta árdua de sobrevivência em todos os instantes e lugares que não pode ser ligada unilateralmente a tempos livres que não automaticamente tempos educativos (PINEAU, 2014, p. 92)”</p> <p>“ uma dupla apropriação do poder da formação; é tomar em mãos esse poder-tornar-se sujeito-, mas é também aplica-lo a si mesmo: tornar-se objeto da formação para si mesmo. (PINEAU, 2014, p.95).</p> <p>“ Cria-se um meio, um espaço próprio, que oferece ao sujeito uma distância mínima que lhe permite tornar-se/ver-se como objetivo específico entre os outros objetos, diferenciar-se deles, refletir-se, emancipar-se e autonomizar-se: numa palavra, autoformar-se”. PINEAU, 2014, p.95).</p> <p>paradigma pós-moderno que busca criar ligações entre pesquisa, ação e formação, mediante uma epistemologia sistêmica transdisciplinar”. (PINEAU, 2005, p. 102).</p> <p>“modelização confronta o paradigma pedagógico-positivista que estrutura a pesquisa normal em educação com a emergência de elementos paradigmáticos novos em pesquisas-ações-formações originais” (PINEAU, 2005, p. 102).</p>

	<p>“vendo-o como a emergência de um novo paradigma antropofomador de pesquisa-ação-formação transdisciplinar (PINEAU, 2005, p. 102; PINEAU, 2020, p.60).</p> <p>“uma definição sistêmica do conceito de “auto” como ligado dialética e geneticamente ao de “hétero”, o que me permitiu lançar os trabalhos sobre autoformação”. (PINEAU, 2005, p. 109).</p> <p>“esses objetos também projetam a pesquisa numa vertente não instituída da formação: aquela que chamamos, de maneira residual, indiferenciada e um pouco negativa, de formação in ou não formal. Novos conceitos pontuam os inícios de exploração dessa vertente ainda muito menos clara, delimitada e estruturada que a precedente: formação experiencial, autoformação, heteroformação, ecoformação. (PINEAU, 2005, p. 109).</p> <p>“A epistemologia disciplinar positivista não é mais a única referência. Apelos a abordagens transdisciplinares, dialéticas e sistêmicas do saber nutrem essas pesquisas. Por fim, de um ponto de vista axiológico, a dicotomia clássica entre objetivos de compreensão teórica e de aplicação prática se abre com a tentativa de inclusão/intrusão de um terceiro: o objetivo emancipatório de conscientização e de autonomização”. (PINEAU, 2005, p. 109).</p> <p>Cada vida, para viver, constrói um tesouro histórico íntimo que permanece em grande parte oculto dos outros e até de si mesmo. Esse tesouro da autoformação é ainda mais oculto, pois o curso desta vida está longe dos preços das ações e dos discursos dominantes. O horizonte democrático e multitópico, que abre o movimento da história da vida em formação, tem como objetivo ancorar na jornada de todos, o tempo todo e em qualquer lugar, a fim de abri-lo à expressão (PINEAU, 2020, p. 69)</p>
<p><b>Dimensão metodológica</b></p>	<p>“ A limitação da reflexão educativa à ação das gerações adultas sobre as gerações jovens, as concepções fixistas ou involutivas da vida tornaram-nos, em grande parte, “analfabetos” em relação à metade dessa vida e incapazes de compreender, e de dominar, o seu decurso cheio de contradições (PINEAU, 2014, p.91) ”</p> <p>“A construção e a regulação dessa historicidade pessoal são talvez as características mais importantes da autoformação, as que a fundamentam dialeticamente, ativando, e talvez mesmo criando, o processo unificador da dupla pluralidade<sup>130</sup> exposta mais acima. Daí a grande importância da história de vida para a construção” (PINEAU, 2014, p.104). “a definição de histórias de vida como “[...] pesquisa e construção de sentido a partir de fatos temporais pessoais” (PINEAU; LE GRAND, 2012, p. 15)</p> <p>“Depois do primeiro período paleocultural da heteroformação, que quis impor-se como o todo da formação, parece despontar atualmente a idade neocultural da autoecoformação, que faz do processo de formação um processo permanente, dialético e multiforme” (PINEAU, 2014, p.108).</p> <p>“A autoformação está ainda em grande parte do antro da vida, antro noturno onde se confundem – e não somente aos olhos dos pedagogos – sujeitos, objetos, objetivos e meios de formação. (PINEAU, 2014, p.108).</p> <p>A teoria da formação em dois tempos – experiencial/formal e três movimentos – auto, socio e ecoformativo – é usada para decodificar essas formações permanentes rapidamente reprimidas no informal e no não formal (PINEAU, 2004, p. 151-164; PINEAU, 2020, p. 60).</p> <p>“exploração das aprendizagens dos sentidos da existência ao longo da e em</p>

<sup>130</sup> sincrônica e diacrônica

	<p>todos os setores da vida. O termo antropofomação – de formação do humano – propulsa como horizonte um objetivo tanto ambicioso, quanto necessário”. (PINEAU, 2005, p. 110).</p> <p>Ajustar as fontes de sentido parece ser um dos principais meios de capacitação e autoformação. “O sentido, a dimensão central da existência, desempenha um papel que é ao mesmo tempo integrador (proporcionando direção e coesão), mobilizador (despertando motivação e dinamismo) e gratificante (trazendo satisfação e auto-estima)” (MERCIER, RHÉAUME, 2007, p. 271). (PINEAU, 2020, p.68).</p> <p>A formação humana permanente não pode evitar o aprendizado vital de uma paz a ser construída nessas novas situações. Além das análises e injunções político-econômicas, essa tentativa de aprender uma arte da paz revela, pelo menos, tanto uma iniciação pessoal quanto uma didática social. ( PINEAU, 2020, p.63).</p>
--	--

## APÊNDICE G - DIÁRIOS DE ITINERÂNCIA

DIÁRIO DE ITINERÂNCIA PROFESSORA-PESQUISADORA
NOTAS
LANÇAMENTO DOS PROGRAMAS PIBID E PRP – BLOCO 01
<p>(1) Era o ato inaugural/lançamento do novo edital (2018) do programa PIBID e Residência Pedagógica no IFCE <i>campus</i> Canindé, no dia 15 de agosto de 2015, data de significações singulares para mim: Aniversário da minha mãe, e uma novo desafio no âmbito da autoformação docente. As borboletas no estômago saltavam fortemente. O auditório se tornou pequeno para tantos(as) sonhadores (as).</p>
<p>(2) Reservamos uma sala de chá e acolhimento para os(as) gestores(as) escolares e comunidade externa que vieram participar do lançamento. Não conseguimos ampliar a degustação com a comunidade interna. O ano de 2018 trouxe para as universidades e os IF's um grande corte orçamentário. O chá foi servido por nossa conta. Enquanto nos deliciávamos, também conhecíamos os gestores escolares que desde o momento da implantação do PIBID estiveram dedicados a nos abraçar. Ali firmamos um compromisso de um sonho (im)possível, a transformação educativa da escola. Alguns já eram parceiros de outras experiências desenvolvidas no Curso de Licenciatura em Educação Física, a exemplo, do Estágio Supervisionado. Uma fala marcante foi a do gestor escolar da escola municipal que estava a receber o PIBID 'estamos felizes de receber o programa PIBID na nossa escola, pois na rede municipal são poucos os programas que nos chegam com essa magnitude e importância'. Essa fala também tinha sido entoada na mesa de abertura, contextualizada pela Secretária Municipal de Educação de Canindé. É possível lembrarmos que no 'espaçotempo' da divulgação e mobilização do programa junto as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, tivemos um acolhimento afincado da esfera municipal como mobilização política e pedagógica que enalteceu a dificuldade de investimentos públicos acerca de programas escolares e reconheceu o diálogo universidade-escola como importante 'espaçotempo' de formação</p>
<p>(3) O abraço chegou como um modo de sentir impelido de felicidade. Ela ressoou 'estou bastante feliz e nervosa', mas vai dar certo'. Enquanto narrava a sua experiência de si eu lembrava retrospectivamente, que tinha ali uma aretê (bolsista ID do PIBID) revestida agora de Girassol (professora-pesquisadora do PIBID). O modo que ela narrava afirmava a sua felicidade, ao mesmo tempo em que solfejava o futuro do presente 'eu desejarei ajudar vocês, mas espero que também me ajudem porque formá-los é uma tarefa muito difícil'.</p>



**DIÁRIO DE ITINERÂNCIA  
PROFESSORA-PESQUISADORA  
NOTAS DE CAMPO**

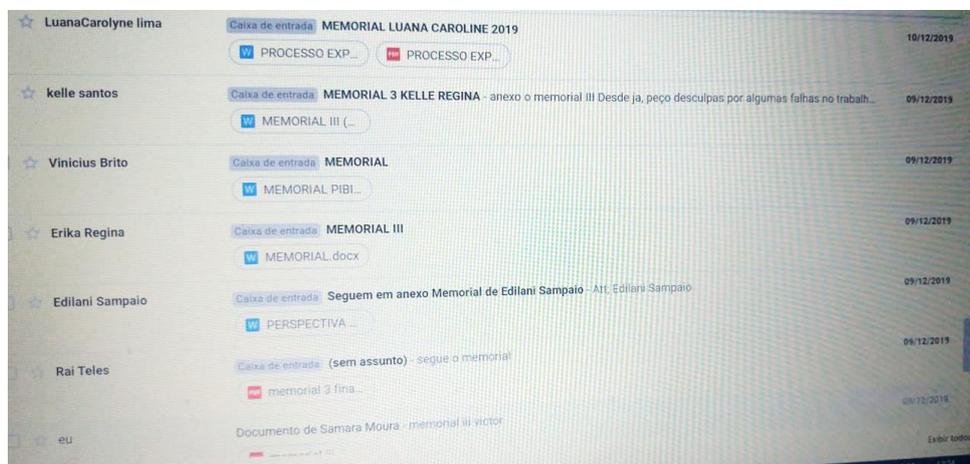
**DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS – BLOCO 2  
BOLSISTAS ID E SUPERVISORES**

- (1) A proposta de realizar a cartografia das práticas corporais nos territórios escolares pareceu complexa inicialmente. Era uma postura que parecia nova em relação ao pensamento de conduzir um planejamento participativo em racionalidade dialógica com a comunidade escolar, especialmente os(as) estudantes. O desejo é que eles pudessem afirmar quais práticas corporais eles gostariam de eleger para serem desenvolvidas no programa. Nos revestimos de leituras e atividades de planejamento para que nos tornamos 'corpos cartógrafos'. Em contexto criativo, logo tornamos o cesto de lixo num cesto de basquete cujas bolas para produzir o jogo, eram folhas de papel amassado escritas com as práticas corporais que emergiam como interesse dos(as) estudantes.



- (2) Durante os encontros de formação e planejamento no PIBID, os elementos regionais como demarcação da nossa cultura nordestina sempre eram reflexionados como movimento da práxis educativa e isso reverberou nas manifestações de atividades juninas nas escolas que também mantinham algumas tradições culturais no seu calendário letivo. Recebemos o convite para a festa junina que seria realizada pelo PIBID junto ao território escolar do Ensino Fundamental 2 (séries finais) no formato de gincana cuja tessitura teve o protagonismo dos(as) bolsistas ID com a mediação do professor-supervisor (Girassol 3). Nesse dia, a quadra poliesportiva se tornou um terreno de jogos populares, alguns desconhecidos por nós, imaginem pelos(as) estudantes? O rabo do boi, a Pinhata, O arrastá pé com troca de pares, entre outras. Viva São João e Viva o saber lúdico nos territórios escolares.





<b>NOTAS DE CAMPO</b>
<b>LEITURAS DOS MEMORIAIS DE FORMAÇÃO – BLOCO 3</b> <b>BOLSISTAS ID E SUPERVISORES</b>
<p><b>(1)</b> Eu fiquei bastante curiosa quando a minha caixa de e-mails começou a encher notificando a chegada dos primeiros memoriais de formação dos(as) bolsistas (ID'S) e dos professores-supervisores(as). Os primeiros chegaram em dezembro de 2018. Mas também tiveram aqueles cuja entrega foi em dezembro de 2019. Logo, lembrei da tão grande espera das cartinhas do Papai Noel. Eu gostaria de significar o que estávamos vivendo no PIBID, pois, por mais que eu estivesse sentindo fortemente, as grandes alegrias e também os grandes desafios desse florescimento, era preciso ouvir (com os olhos) outras vozes. Os primeiros memoriais trouxeram as histórias de vida e formação relacionadas a nova experiência formadora no PIBID. Suspirei muito, saltei de felicidades e apreendi as temporalidades na vida, formação e profissão que nos permite conhecer a si mesmo e o(a) outro(a). Desabrochamos, e logo, aquelas histórias saltariam, no âmbito de sua socialização.</p>
<p><b>(2)</b> A medida em que eu lia os memoriais de formação dos(as) bolsistas ID supervisionados pela Girassol 2, algo se repetia. Era a evocação de agradecimentos sobre o modo se ser, escutar, relacionar e contribuir com o processo formativo daqueles sujeitos aprendentes. Eu podia sentir-pensar isso, uma práxis dialógica e pautada na amorosidade, também desvelada nos demais encontros formativos.</p>

(3) 'Jamais imaginei ser docente na escola onde estudei a vida inteira e hoje por meio do PIBID retornei à escola CAIC. Fazendo jus ao ditado "um bom filho a casa torna", em meio a tantas dificuldades fiz desse lugar o ponto de partida para minhas conquistas, foi através de programas desenvolvidos na própria escola que despertou e floriu o amor pelo esporte. Diante de uma realidade complexa ao agir sobre aquele chão escolar, surgirão vários receios, como docente temos o poder de mudar a vida de uma criança, pois o papel do professor vai além de repassar um conteúdo. Retornar como docente está sendo um exemplo, pois, respirei o mesmo ar, usufruí do mesmo material e transitei pelos os mesmos professores. Adentro a iniciação à docência com a mesma persistência de quando estive aluna'. Quando eu li esse excerto no memorial de formação de uma bolsista ID eu pude perceber o modo de narrar os 'entrelugares' da vida e formação docente em Educação Física pelas experiências de subjetivação, em dupla perspectiva de leitura temporal, ou seja, em realidade diacrônica e sincrônica, pelo lugar que assume enquanto narrativa histórica: a narrativa do passado, vivido pela discência na Educação Física Escolar e a narrativa do presente, no ato de viver a iniciação à docência no PIBID. Significou, portanto, uma retroação reflexiva em conformação dialética de pensar a experiência discente e extrair dela os sentidos para o ser/fazer na experiência de ID constituindo uma identidade evolutiva. Logo, desejei. Vou convidá-la para narramos essa experiência em produção científica também.



O que pode o corpo no contexto atual?  
 Controle, negligência e perda de direitos como desafios para Educação Física e Ciências do Esporte

#### OS ENTRELUGARES DA VIDA E FORMAÇÃO: EXPERIÊNCIAS DE SUBJETIVAÇÃO QUE SE CRUZAM EM ATO DE CHEGADA NO PIBID<sup>1</sup>

Samara Moura Barreto de Abreu, Instituto Federal do Ceará (IFCE),  
 samara.abreu@ifce.edu.br

Erika Regina Silva Pinto Melo, Instituto Federal do Ceará (IFCE),  
 erikaregina32@gmail.com

Rosângela Maria Lima Pereira, Prefeitura Municipal de Canindé (PMC)  
 rosangelalima\_l@hotmail.com

Valmir Arruda de Sousa Neto, Instituto Federal do Ceará (IFCE),  
 valmir.neto@ifce.edu.br

Andreyson Calixto de Brito, Instituto Federal do Ceará (IFCE),  
 andreysoncalixto@ifce.edu.br

Sílvia Maria Nóbrega-Therrien, Universidade Estadual do Ceará (UECE)  
 silnth@terra.com.br

#### RESUMO

*Objetivamos narrar os entrelugares da vida e formação como construto da identidade docente a partir das experiências de subjetivação em ato de chegada no PIBID. Através de um relato autobiográfico de uma bolsista de iniciação à docência, em realidade diacrônica e sincrônica, enquanto narrativa histórica, distinguimos as recordações-referências como retroação reflexiva do pensar a experiência discente e extrair dela os sentidos para o ser/fazer em torno de uma identidade docente compósita.*

*PALAVRAS-CHAVE: Educação Física; formação docente; PIBID.*

**NOTAS DE CAMPO****SITUAÇÕES-LIMITES DOS(AS) PROFESSORES-SUPERVISORES(AS) - BLOCO 4**

(1) Eu me senti intrigada quando naquele final da manhã tivemos uma conversa para mediação de conflitos. O início das oficinas formativas nos territórios escolares trouxeram uma maior relação professores(as)-supervisores(as) e bolsistas (ID), um (des)encontro de (inter)subjetividades. Por um momento eu 'esqueci' que construir uma reflexão-ação pedagógica fortemente pautada na dialogicidade e na amorosidade também se afirmava na mediação de conflitos interpessoais pelas diferenças. Como esquecer a alteridade? Talvez a intriga pautasse a minha percepção sobre a práxis, o deslocamento entre o discurso e a ação, pois havíamos afirmado uma potência do nós. Sentamos e conversamos. Eu e os demais sujeitos-autores da intriga pedagógica. A girassol 1 fez o exercício de escuta, silenciamento e recolhimento corporal, enquanto ouvia as narrativas dos(as) seus(suas) bolsistas supervisionados(as) cujas evidências trazidas por eles(as) anunciavam o seu modo de ser e fazer em contexto de supervisão do PIBID. Certamente, causou estranhamento perceber a crítica, pois na maioria das vezes, não somos passíveis de imediato e logo questionamos, discordamos. E tinha elementos narrativos para discordar, ao mesmo tempo, também para acolher e metarrefletir. As minhas problematizações foram no sentido de reconhecer as diferenças e as possibilidades de superação daqueles dilemas. As minhas pernas estavam intrigadas também, pois eu temia os acontecimentos e desdobramentos sobre as afetações interiorizadas e singularizadas. Logo, como produzir ressignificações? Convidei para pensarmos.

**(2)** Hoje (30/05/2019) o encontro formativo com os(as) professores-pesquisadores(as) foi na Escola de Ensino Médio uma vez que esta tinha atividades curriculares a noite. Era o espaçotempo que nossas agendas se cruzavam, quinzenalmente. Já tínhamos tentando outros espaçotempos, mas entrelaçar as cotidianidades docentes da Educação Básica e do Ensino Superior se tornava difícil, sobretudo, se considerarmos a carga horária de 40h da maioria, que na Educação Básica ocorre em dedicação quase que exclusiva no ensino. Eis um grande desafio nosso, potencializar o 3 turno (noturno) formativo desviando o cansaço diurno. As girassóis conseguiram chegar mais cedo, porém o Girassol 1 ainda tinha que dedicar algumas horas como personal trainer no âmbito da sua profissionalidade. Muitas vezes, ele só conseguia chegar com 30 min após do previsto. E ainda chegava dizendo que estava com muita fome! O mundo do trabalho da Educação Física nos exige muito em busca da subsistência. Cada vez que adentrávamos os territórios escolares, sentíamos viver a fertilização do PIBID, da relação escola-universidade.



<b>DIÁRIO DE ITINERÂNCIA</b>
<b>PROFESSORA-PESQUISADORA</b>
<b>NOTAS DE CAMPO</b>
<b>FORMAÇÃO PARA A PESQUISA ( ORIENTAÇÃO E PARTICIPAÇÃO EM EVENTOS) - BLOCO 5</b>
<p>(1) Lembrei da expressão ‘tirar o pirulito da boca de uma criança’ quando começamos a apresentar a proposta de participar de eventos científicos (seminários, congressos, etc) no encontro formativo com os(as) professores-supervisores(as) para que pudéssemos planejar antecipadamente. Apresentei a agenda da participação em eventos científicos de natureza institucional e externa (aqueles com deslocamento menor). Situamos como internos: a SEMEF, a SEMIC e o Encontro do PIBID realizados pelo IFCE; e como externos: o CIPEFFE, o ENALIC, o CONECE, e o CONGREFE que seriam realizados em Fortaleza. Além desses, o CONBRACE em Natal. Imediatamente, um coro foi entoado ‘Meu sonho!’ Todos(as) os(as) professores-supervisores(as) disseram. A realidade de participação em eventos era distante para aqueles(as) professores(as) da Educação Básica, sobretudo, porque a condição dada era a contratação de um(a) professor(a) substituto para suas turmas no âmbito das ausências nas escolas, sendo o pagamento de sua responsabilidade. Ou seja, o investimento financeiro era muito alto para a realização desse desejo. Foi quando senti mais forte a ‘negação/invisibilidade’ da autonomia sobre a formação continuada/pesquisa na Educação Básica, além do distanciamento da cotidianidade docente no Ensino Superior. Após o ‘choque de realidade’ eu só pude entoar: Vamos esperar, parafraseando Paulo Freire.</p>

(2) O deslocamento Canindé de Fortaleza teve diversas relações sonoras. Um batuque de samba no fundão, diálogos paralelos e ensaios em leitura labial de apresentações de trabalhos que aconteceria nas horas seguintes. O único silêncio cumprido era ' fale ao motorista somente o indispensável'. Já estávamos chegando ao IFCE Fortaleza para o V Encontro do PIBID IFCE e as borboletas no estômago começaram a saltar fortemente para aqueles(as) bolsistas ID que inaugurariam a sessão de pôsteres no evento. Ouvi quando um grupo perguntou a Girassol 2: 'Podemos apresentar para você? Você nos avalia?' Prontamente a Girassol 2 se dispôs a escuta e em seguida, teceu comentários sobre o trabalho que seria apresentado naquela tarde: ' Mantenham a calma, respirem e abordem os elementos principais da sua pesquisa. Não esqueçam, vocês viveram essa pesquisa, por isso será um relato da sua experiência. Ninguém mais a conhece do que vocês que viveram. Eu estarei com vocês'. Após a apresentação no evento, a gratidão foi extenuada pelo grupo: "Muito obrigada, todos os elementos apontados pelo avaliador, você trouxe antecipadamente. Ela sorriu grandiosamente.



<b>DIÁRIO DE ITINERÂNCIA PROFESSORA-PESQUISADORA</b>
<b>NOTAS DE CAMPO</b>
<b>ETNOMÉTODOS E DISPOSITIVOS DE PESQUISA – BLOCO 6.</b>
<p>(1) Foi como saltar a ‘alma’ quando ouvi no momento da entrevista narrativa com a Girassol 1 a produção de sentidos sobre a pesquisa educacional vinculada à Educação Física pela abordagem qualitativa, por meio das narrativas autobiográficas. Imediatamente, rememoramos o ‘espaçotempo’ da primeira experiência que fizemos juntas em 2015 no movimento de pesquisa-formação vinculado ao meu objeto de mestrado. Os diários reflexivos! Ao pensar essa experiência em análise retrospectiva relacionando as reflexões produzidas nos e pelos memoriais, ela entoou: ‘Você lembra que eu não gostava de escrever os diários? Eles me deixavam melancólica, emotiva’. Eu não conseguia sair desse lugar aparentemente terapêutico para percebê-lo como um instrumento de reflexão, como um tipo de pesquisa’. Ela parece ter alcançado outra leitura na e pela experiência atual: Até mesmo o próprio memorial. Quando fui ler me questionei: fui eu que escrevi isso? Até mesmo o próprio memorial. Quando fui ler me questionei: fui eu que escrevi isso? Quando eu terminei esse último, eu encontrei a outra experiência de escrita de diários reflexivos enquanto “aretê”.E percebi, que era uma escrita totalmente diferente, mais fluida, reflexiva.</p>

<b>DIÁRIO DE ITINERÂNCIA</b>
<b>PROFESSORA-PESQUISADORA</b>
<b>NOTAS DE CAMPO</b>
<b>A ESCUTA SENSÍVEL/COMPREENSIVA – BLOCO 7</b>
<p><b>(1)</b> No nosso último encontro formativo, antes do encerramento do semestre (30/05/19), propusemos uma pauta avaliativa sobre a nossa trajetória no PIBID, circunscrevendo as atividades educativas no lócus escolar (oficinas), a participação em eventos, e a ideação/planejamento da Colônia de Férias como atividade de culminância junto aos territórios escolares. Parecíamos em (trans)bordamento com a experiência vivida no V Encontro do PIBID que nos proporcionou um sentir-pensar político e pedagógico sobre a formação de professores no e pelo programa, o que produziu uma imersão, um “olhar para si”. Destacamos com felicidade a nossa participação ativa, em contexto de gestão, facilitação e produção de artefatos e oficinas pedagógicas, além de artefatos científicos. A Girassol 3, que vivenciou em densidade esse evento, elucidou positivamente as dimensões de aprendizagem, para ela e para os pibidianos, situando-o como espaço de trocas de saberes. Ao mesmo tempo, elencou em tônica reflexiva os processos de trabalho que havíamos desenhado como implicação de união O que podemos fazer para que todos/todas possam participar em inteireza? Em alguns momentos, faltou braços e pernas. Nem todos/todas estiveram engajados como deveriam. Como desenvolvemos a co-responsabilidade e o trabalho em equipe? Quais as representações sobre o não agir integralmente nas ações planejadas anteriormente com a intencionalidade de ações colaborativas? Essas problematizações nos reportaram também ao nosso cotidiano do PIBID, cujas manifestações de implicação colaborativa também ressoaram fortemente. Não foi o primeiro momento que tratamos disso, e que nos reportamos em conversações junto aos pibidianos.</p>
<p><b>(2)</b> Reconhecemos o tempo-espaço da formação dos pibidianos/licenciandos, compreendendo os processos maturacionais do estado inicial da formação docente. São discentes dos primeiros semestres. Há pouco tempo estavam naquelas escolas como discentes. Estar na escola em sua complexidade em processo coformativo, em dupla perspectiva, o “formar-se formando” se constituía um grande desafio. Ao mesmo tempo, eles não estavam sós. Os encontros formativos, sempre operavam para o diálogo de acolhimento e superação dos dilemas. Esse era o nosso sentimento. Entretecido a este contexto, nos reportamos às faltas dos pibidianos na atuação no programa, assim como comportamentos e atitudes. Decidimos dar uma maior atenção a isso, considerando o tempo de imersão e adequação a proposta do</p>

programa. Embora tivéssemos deliberado no início do programa o número de faltas como normativa, agimos em flexibilização no semestre inicial, com as devidas proporções. Fizemos nesse dia, uma leitura quantitativa das faltas entrecruzada aos modos de agir e atitudes. Cada supervisor(a) apresentou os “casos” em contexto de preocupação. Havia faltas e silenciamentos sobre elas. Nem sempre estas eram justificadas. Desse modo, propusemos uma conversa individual com aqueles que o nosso sentir buscava um olhar de compreensão. Refletimos: O que nos dizem as faltas e os silêncios?

**(3)** Notadamente, ela havia mudado. Reconhecíamos como aquela pibidiana (bolsista ID) bastante engajada, comprometida, implicada nas ações de ensino, pesquisa e extensão de forma bastante exitosa. O seu olhar mudou de cor e sua voz estava silenciada. Percebi isso tanto nas aulas de Didática na relação docente-discente assim como nos encontros formativos do Pibid. A Girassol 2 também já vinha evocando os seus silenciamentos, as suas faltas, e o seu desinvestimento nas ações educativas do Pibid, buscando uma aproximação dialógica. Cheguei a perguntar algumas vezes durante as nossas aulas se ela estava bem. E ela respondia automaticamente que sim, embora o corpo não expressasse isso. Numa quinta feira ao final da noite, no mês de maio, ela subscreveu pelo whatsapp ‘Boa noite! Caso eu tranque o semestre terei que fazer o desligamento do PIBID? Eu faço terapia a algum tempo e meu psicólogo pediu para que eu pensasse nisso, nesse afastamento por um tempo’. Imediatamente desejei que ficasse bem. E respondi sobre o processo de não permanência no PIBID, no âmbito do trancamento. Fiquei silenciada após respondê-la em estado reflexivo: Que situação-limite ela está vivenciando que mobiliza sugestivamente ao afastamento do Curso? Pensei por um tempo. E decidi por agendar um encontro presencial. Não conseguimos conversar na mesma semana, as demandas do V Encontro do PIBID nos tomaram por completo. Mas ela me disse que participaria, e lá poderia ser um espaço de conversação. No primeiro dia do encontro, ela esteve diretamente implicada nas ações formativas e também desenvolveu a oficina proposta junto com a sua equipe. Dessa vez, ela não submeteu trabalho. No dia seguinte, sábado pela manhã, ela me procurou como olhos cheio de lágrimas. Abracei-a e perguntei se tinha dormido bem, se algo havia acontecido. Ela disse com certo tom de engasgo que não estava se sentindo bem, que passou a noite sem dormir e que queria retornar pra sua casa. Perguntei-a como faria, se tinha recurso financeiro para voltar. Acertamos a sua volta e pedi que confirmasse a sua chegada. Ela não confirmou, mas eu a fiz. Ao responder que sim, fiquei um pouco aliviada. Ao mesmo tempo, com a certeza que na semana seguinte faríamos a conversa presencial. Essa semana foi exatamente a que tivemos o nosso encontro formativo com os(as) professores-supervisores(as), e que a Girassol 2 também evocou a necessidade. Narrei o que tinha acontecido no

sábado aos supervisores, e reafirmamos a conversa. Circunscrevemos essa bolsista ID na ordem de prioridade de escuta. E assim fizemos. Confirmei com ela no dia anterior do nosso encontro. Me preparei para estar com ela. Ao ouvir sua voz em aproximação, abracei-a e perguntei como ela estava. Sentamos-nos. Ela fez uma catarse profunda, e eu, uma escuta em densidade. Sua narrativa atravessava uma dor latente, existencial. Situava o não lugar da universidade como espaço de felicidade, mas o contrário. “A universidade não me faz bem. Aqui eu não vejo pessoas que gostam de mim, que querem meu bem! Eles(as) não são meus amigos(as). Isso me destrói. Eles não ficam felizes quando conquisto algo, quando os professores me elogiam. Competem comigo. Eu sinto raiva, não quero sequer estar perto deles(as). Eu mal conseguia falar, aparentemente assustada. Me questionei: Como não percebi isso? Perguntei se esse era o motivo de querer trancar, sinalizada pelo psicólogo e ela disse que sim, elencando que a vida não fazia mais sentido, que não era feliz naquele lugar, embora tivesse lutado tanto para estar ali, resistido a tantas vulnerabilidades sociais. Nos olhos dela escorriam lágrimas, enquanto falava sobre o seu pensamento suicida, e das tentativas desse ato que ressoava permanentemente. Não tinha sido a primeira vez, na adolescência ela disse ter tentado, pela não aceitação da imagem corporal pelos colegas da escola. Eu era muito magra, e zoavam de mim! Perguntei para quem ela tinha contado esse sentimento, se os familiares tinha conhecimento. Ela entendeu que ninguém sabia na sua casa, apenas o namorado. Narrou que a sua família era muito tradicional e religiosa, não ia considerar como importante, pois relacionou os momentos que a viu triste como “falta de Deus”, questionando sobre o distanciamento dela na Igreja, de ir à missa. Não tinha diálogo na família, sobretudo, após ter iniciado um namoro, causando ciúmes pela maioria de seus irmãos. O único acolhimento e abraço parecia ser o namorado. Perguntei sobre o PIBID, se esse era o mesmo sentimento de repulsão. Ela disse que em alguns momentos sim, e outros não. A atuação com a sua dupla, tinha sido bastante satisfatória, dizendo ter compartilhado com ela esse vazio psicológico, havendo acolhimento e solidariedade. Perguntei porque ela não havia me procurado, ou a sua professora-supervisora, e ela disse não ter se sentido encorajada, não queria se expor, e mudar o que pensávamos dela. Pelo adiantar da hora, fomos finalizando a conversa. Lembrei que as férias estavam chegando, e que ela poderia respirar, refletir sobre estar no Pibid e no curso. E finalizamos com outro abraço, seguido de conte comigo, estou aqui!

(4) Naquele mesmo dia, tínhamos combinado de conversar com outra bolsista ID. Ela também tinha excedido o número de faltas no PIBID e na maioria das vezes, não trazia respostas sobre suas ausências. Além disso, tinha apresentado atitudes ríspidas junto a sua equipe, em situação de contraste as suas ideias. Sempre fazia questionamento acerca das propostas apresentadas em torno da agenda e atividades do PIBID, entoando a não possível participação ou não aceitação, se o planejamento das atividades fosse de algum modo alterado, o que parecia apontar certo desengajamento. Dificilmente, ela aceitava o que estava proposto. Sempre aludia: 'É obrigatório? Eu vou ter que ir num sábado? Mas não temos transporte?' Em alguns momentos, se mostrou agressiva em contexto de adversidade. Resgatamos essas memórias antes da conversa eu e a Girassol 2. A Girassol 2 a chamou. Ao entrar na sala ela parecia desconfortável. A minha energia estava "baixa" após a conversa com a outra bolsista. Feliz que a Girassol estava e conduziu com lucidez a conversação comigo. Num tom de acolhimento, perguntamos se ela estava bem, se existia alguma situação-limite que ela estava passando, dificultando suas atividades no Pibid. Ela tomou ar e respirou, dizendo que agora estava bem. Mas que nos meses anteriores ela precisou enfrentar um grande conflito familiar. Ela trouxe que o pai dela é alcoólatra e passava por um severo tratamento, com dopagem forte, que o deixava em estado de não atividade, e que, portanto, ela precisava ficar no mercadinho para sustento da família, enquanto ele estivera em tratamento. Nesse período, apenas ela podia ficar no mercadinho, implicando em faltas nas disciplinas e na atuação no PIBID. A abstinência o tornava inquieto, e por muitas vezes, até agressivo, uma vez que não poderia ingerir nenhuma partícula/gota de álcool, o que tornava difícil a convivência familiar. Ela narrava e suspirava, com olhos cheios de lágrimas. Ressaltou também que essa realidade já acompanhava a família há muitos anos, colocando-as numa situação de vulnerabilidade econômica e também psicológica. Esta sobrecarga psicológica entretida ao processo de adolecer trouxe representações sobre o não querer viver, não estar feliz, ocasionando processos de automutilação, contexto de grande risco. Ela se sentia sozinha, sem ter quem a escutasse, acolhesse. Precisava ser para sua mãe uma fortaleza, e desejava mudar aquele cenário, o que a fez investir nos estudos e ingresso na faculdade. Neste mesmo período, a sua mãe estava com suspeita de câncer o que causou bastante aflição familiar. Mais uma vez questionamos porque não havia nos procurado, e ela aludiu que não se sentiu acolhida, que a nossa fala parecia ser mais de "cobrança". Evocamos que sempre nos dispusemos a escutar, dialogar, mas que também existiam tensionamentos sobre a organicidade, exigências e responsabilidades do programa. Nesse momento, pedimos desculpas por não ter percebido sua fragilidade e reforçamos novamente a relação de "estar-com-o-outro" em abertura do sentir, da dialogicidade.

## APÊNDICE H – DETALHAMENTO DA UTILIZAÇÃO DO N. VIVO VERSÃO 10

NVIVO++  
AUTOFORMAÇÃO DOCENTE G1.nvp (Saved)

Arquivo Início Importar Criar Explorar Compartilhar Módulos

Área de transferência Item Organizar Consulta Visualizar Código Autocodificar Código de intervalo Descodificar Classificação de caso Classificação de arquivo Espaço de trabalho

Códigos

Nome	Arquivos	Referências	Criado em	Criado por	Modificado em	Modificado por
ALTERIDADE	0	0	19/10/2020 17:	SMBA	20/10/2020 21:48	SMBA
APRENDIZAGENS EXISTENCIAIS	2	6	19/10/2020 17:	SMBA	22/10/2020 08:22	SMBA
APRENDIZAGENS INSTRUMENTAIS DI	2	8	19/10/2020 18:	SMBA	22/10/2020 08:22	SMBA
APRENDIZAGENS RELACIONAIS	2	5	19/10/2020 18:	SMBA	22/10/2020 08:23	SMBA
REFLEXIVIDADE	0	0	19/10/2020 17:	SMBA	19/10/2020 17:00	SMBA
FORMAÇÃO DE SI	2	12	19/10/2020 18:	SMBA	22/10/2020 08:23	SMBA
EPISTEMOLOGIA DA PRÁXIS	1	2	19/10/2020 18:	SMBA	22/10/2020 08:23	SMBA
DIALOGICIDADE	0	0	19/10/2020 17:	SMBA	19/10/2020 17:00	SMBA
UNIÃO	1	2	19/10/2020 18:	SMBA	22/10/2020 08:23	SMBA
COLABORAÇÃO	2	2	19/10/2020 18:	SMBA	22/10/2020 08:23	SMBA
ORGANIZAÇÃO	1	2	19/10/2020 18:	SMBA	22/10/2020 08:23	SMBA
SÍNTESE CULTURAL	2	5	19/10/2020 18:	SMBA	22/10/2020 08:23	SMBA

SMBA 12 Itens

NVIVO++  
AUTOFORMAÇÃO DOCENTE G2.nvp

Arquivo Início Importar Criar Explorar Compartilhar Módulos

Área de transferência Item Organizar Consulta Visualizar Código Autocodificar Código de intervalo Descodificar Classificação de caso Classificação de arquivo Espaço de trabalho

Códigos

Nome	Arquivos	Referências	Criado em	Criado por	Modificado em	Modificado por
ALTERIDADE	0	0	20/10/2020 10:21	SMBA	20/10/2020 10:21	SMBA
APRENDIZAGENS EXISTENCIAIS	2	7	20/10/2020 10:22	SMBA	20/10/2020 10:56	SMBA
APRENDIZAGENS DIDÁTICAS INST	2	7	20/10/2020 10:22	SMBA	20/10/2020 11:02	SMBA
APRENDIZAGENS RELACIONAIS	2	5	20/10/2020 10:23	SMBA	20/10/2020 11:03	SMBA
REFLEXIVIDADE	0	0	20/10/2020 10:23	SMBA	20/10/2020 10:23	SMBA
FORMAÇÃO PARA SI	1	3	20/10/2020 10:24	SMBA	20/10/2020 10:38	SMBA
EPISTEMOLOGIA DA PRÁXIS	2	6	20/10/2020 10:25	SMBA	20/10/2020 11:04	SMBA
DIALOGICIDADE	0	0	20/10/2020 10:25	SMBA	20/10/2020 10:25	SMBA
COLABORAÇÃO	2	4	20/10/2020 10:26	SMBA	20/10/2020 11:02	SMBA
UNIÃO	1	2	20/10/2020 10:27	SMBA	20/10/2020 11:01	SMBA
ORGANIZAÇÃO	2	5	20/10/2020 10:27	SMBA	20/10/2020 11:03	SMBA
SÍNTESE CULTURAL	2	4	20/10/2020 10:29	SMBA	20/10/2020 11:01	SMBA

SMBA 12 Itens

NVIVO++  
AUTOFORMAÇÃO DOCENTE G3.nvp

Arquivo Início Importar Criar Explorar Compartilhar Módulos

Área de transferência Item Organizar Consulta Visualizar Código Autocodificar Código de intervalo Descodificar Classificação de caso Classificação de arquivo Espaço de trabalho

Códigos

Nome	Arquivos	Referências	Criado em	Criado por	Modificado em	Modificado por
ALTERIDADE	0	0	20/10/2020 17:50	SMBA	20/10/2020 17:50	SMBA
APRENDIZAGENS EXISTENCIAIS	1	3	20/10/2020 17:51	SMBA	20/10/2020 18:15	SMBA
APRENDIZAGENS DIDÁTICAS INSTRUM	2	9	20/10/2020 17:51	SMBA	20/10/2020 18:12	SMBA
APRENDIZAGENS RELACIONAIS	1	4	20/10/2020 17:52	SMBA	20/10/2020 18:12	SMBA
REFLEXIVIDADE	0	0	20/10/2020 17:50	SMBA	20/10/2020 17:50	SMBA
FORMAÇÃO DE SI	2	4	20/10/2020 17:53	SMBA	20/10/2020 18:14	SMBA
EPISTEMOLOGIA DA PRÁXIS	1	1	20/10/2020 17:53	SMBA	20/10/2020 18:14	SMBA
DIALOGICIDADE	0	0	20/10/2020 17:51	SMBA	20/10/2020 17:51	SMBA
COLABORAÇÃO	2	6	20/10/2020 17:52	SMBA	20/10/2020 18:13	SMBA
ORGANIZAÇÃO	2	2	20/10/2020 17:52	SMBA	20/10/2020 18:08	SMBA
UNIÃO	2	3	20/10/2020 17:52	SMBA	20/10/2020 18:09	SMBA
SÍNTESE CULTURAL	2	2	20/10/2020 17:52	SMBA	20/10/2020 18:09	SMBA

SMBA 12 Itens

CODIFICAÇÃO/ REFERÊNCIASGIRASSOL 1ALTERIDADEAPRENDIZAGENS EXISTENCIAIS

<Arquivos\\ENTREVISTAS\_NVIVO> - § 4 referências codificadas [2,29% Cobertura]

Referência 1 - 0,58% Cobertura

Eu ouvia comentários, eu sentia da própria supervisora que não era uma situação muito legal. Que tinha alguns momentos em que ela não se sentia bem. Ela não deixou uma imagem na escola legal. Não ficou uma imagem boa dela. Esse foi um dos meus principais medos. De não deixar uma imagem ruim, como ela deixou (isso no edital passado). Do tempo que era pibidiana (ID), supervisionada por ela. Eu me perguntava: O que eu estarei refletindo naquele meu papel de supervisora, para a escola, para os alunos?

Referência 2 - 0,53% Cobertura

Estou aprendendo a lidar com vários pensamentos diferentes. Lidar com críticas. Porque eu tenho um gênio muito forte. Tem certos momentos que eu tenho que dar uma parada. Ouvir mais! Inclusive eu respiro bastante. Porque eu também preciso aprender bastante a lidar com pessoas. E eu venho aprendendo nesse processo. Porque realmente eu não nego que sou bem fechada a certas situações. Eu preciso ouvir mais. Eu preciso ouvir mais! Porque às vezes eu sou 8 ou 80.

Referência 3 - 0,47% Cobertura

Nas minhas próprias aulas eu costumo ser um pouco dura com os discentes. Né nem dura, é grossa mesmo! E os próprios alunos falaram que eu tinha mudado, que eu estava mais flexível, mais tranquila. E os meus próprios colegas de trabalho também. Por pouca coisa eu ficava muito sem paciência. Eu resolvia logo na explosão. Consigo respirar, pensar, agir com a cabeça fria. Sempre achava que eu estava certa.

Referência 4 - 0,71% Cobertura

Revivemos a itinerância no PIBID, aparamos as arestas, os conflitos existentes, e deixei algumas sugestões que refletissem na vida pessoal e profissional deles. Pedi para eles lembrassem, resgatassem alguns acontecimentos formativos. Dentro disso, eles disseram que tinha um aluno que estava em todas as oficinas, todos os dias, porque ele se sentia bem em estar com a gente. Então

vimos que ele morava sozinho com a avó. Não tinha mais mãe e nem pai, por isso tinha uma necessidade de atenção, de cuidado. Isso foi bem reflexivo e um aprendizado sobre as contribuições acerca do PIBID, na dimensão pessoal e formativa.

<Arquivos\\MEMORIAIS FINALIZADOS NVIVO> - § 2 referências codificadas [1,39% Cobertura]

Referência 1 - 0,71% Cobertura

Tornar-se supervisora do PIBID, depois de ter sido bolsista de iniciação à docência (ID), foi um desafio que me causou uma mistura de sentimentos. Ora feliz, por essa conquista. Ora medo de enfrentar, pois é uma imagem que estarei construindo e uma imagem que estarei refletindo, pois, participar do processo de formação é isso.

Referência 2 - 0,68% Cobertura

Me considero uma pessoa que tenho muito a aprender nesse meio, muito a crescer. Como dificuldades enfrentadas, são dificuldades bem pessoais, como por exemplo, o medo de encarar algumas situações, não confiar tanto em mim, insegurança, não me sentir capaz. Mas tenho pessoas ao meu lado que não me deixam desistir.

APRENDIZAGENS DIDÁTICAS INSTRUMENTAIS

<Arquivos\\MEMORIAIS FINALIZADOS NVIVO> - § 6 referências codificadas [4,58% Cobertura]

Referência 1 - 0,99% Cobertura

Vivenciando esse processo de evolução na relação dialética entre teoria e prática; é de fundamental importância tratar de desenvolvimento pessoal e profissional dentro dos saberes adquiridos nessa práxis. Os saberes evoluem, modificam-se ao longo do tempo. E a experiência possibilita uma consolidação de certos saberes que se mostram eficientes em certas situações, bem como uma reorganização de conhecimentos, habilidades e atitudes frente a situações novas.

Referência 2 - 0,69% Cobertura

Percebo, a essa altura, após um processo de aceitação da cartografia e introdução às atividades educativas, os alunos já se sentem envolvidos nas propostas do programa. Enquanto supervisora, fico bastante feliz ao ver como o programa está se desenvolvendo e crescendo; ao ver que eu estou atingindo meus objetivos.

**Referência 3 - 1,10% Cobertura**

A proposta do PIBID vem duplamente contribuindo nesse processo de formação e identidade profissional. Tanto para os bolsistas ID que abraçaram essa experiência, como para mim, que estou vivenciando essa prática da supervisão e articulando saberes na relação teoria e prática. A questão da aprendizagem se coloca mais sobre a experiência de saber lidar com pessoas, de estar produzindo a pesquisa, de estar à frente de algo pela condição de supervisora, de estar resolvendo problemas, protagonizando atividades.

**Referência 4 - 0,92% Cobertura**

Como professora, compreendo meu papel nesse processo pedagógico, de intermediar e compreender alunos e bolsistas, algo que jamais poderia ser deixado de lado. Portanto, no que tange aos desafios encontrados, estar disponível para as minhas obrigações quanto supervisora foi um deles, visto que, em certos momentos, as demandas da escola superavam as expectativas, modificando a minha vida pessoal. Porém, “caminhar é preciso”.

**Referência 5 - 0,57% Cobertura**

O PIBID vem apresentando grandes contribuições na formação enquanto professora supervisora. A experiência proporciona momentos de orientação pedagógica pela qual os bolsistas estão inseridos, buscando sempre uma visão futurística dentro da perspectiva docente.

**Referência 6 - 0,31% Cobertura**

Alguns princípios foram desenvolvidos no decorrer dessa vivência, como por exemplo a não exclusão, a integração, interdisciplinaridade.

**<Arquivos\\ENTREVISTAS\_NVIVO> - § 2 referências codificadas [1,66% Cobertura]****Referência 1 - 1,07% Cobertura**

Até hoje eu tenho meu caderno de planos de aula de quando eu fui bolsista de PIBID. Isso foi em 2013. E eu tenho até hoje. E se eu precisar vai estar ali. Todas as minhas aulas de natação, os objetivos, tudo bem direitinho. Tanto   que nos primeiros encontros eu dei um caderno para cada um, igual o meu. Pedi para que eles anotassem todas as aulas. Não totalmente padronizado, mas contendo os objetivos e como a aula vai acontecer. Isso era uma das minhas exigências. Quando estava perto de finalizar eu pedia para ver e eles mostravam tudo. Isso já foi um reflexo de quando eu

era bolsista. Eu tive duas supervisoras, e uma delas fez exatamente isso. Deu um caderno para todos nós e pediu para que a gente fizesse todos os planos. Desde desse dia eu fazia todos os meus planos. Até se as aulas não acontecessem. Tinha o plano bem bonitinho. Se precisasse dar aula de natação amanhã, eu poderia conferir o meu plano que vai estar lá.

#### Referência 2 - 0,59% Cobertura

Como supervisora eu me via na obrigação de estar acompanhando todas oficinas. E chegou um momento que ficou muito pesado para mim. Tinha dia que eu chegava na escola às 13 horas da tarde e só saía 20 horas da noite, para esperar as oficinas do Pibid acontecer. E eu tinha mil outras coisas da vida para resolver. Tanto é que eu fui deixando de acompanhar com tanta frequência, como antes. De ficar muito sobrecarregada. Passe a ir mais para acompanhar a oficina de voleibol junto ao bolsista que estava sozinho.

#### APRENDIZAGENS RELACIONAIS

#### <Arquivos\\ENTREVISTAS NVIVO> - § 3 referências codificadas [2,24% Cobertura]

#### Referência 1 - 0,67% Cobertura

Em todo processo, nem tudo são flores. Têm altos e baixos. Teve certas situações no PIBID, que acaba fazendo a gente repensar. Querem tomar outras atitudes. São pensamentos momentâneos, situações de um pouco de estresse, fazem pensar isso. Eu não gosto de estar em situação que não estou me sentindo bem, de conflito relacional. Eu prefiro recuar, do que estar piorando aquela situação. Isso aconteceu no PIBID, mas como já estava bem perto de finalizar, bem perto das mudanças, do rodizio de escolas e bolsistas, a minha saída poderia prejudicar o programa. Eu preferi enfrentar.

#### Referência 2 - 1,01% Cobertura

Vi bem essa relação com os temas na oficina de voleibol em que o bolsista ID trazia a cada dia uma reflexão junto aos alunos. Às vezes, o tema era discutido conforme algumas situações que aconteciam no vôlei. Por exemplo, o respeito, situação apresentada no contexto da oficina voleibol. Isso também foi percebido na oficina de futsal junto aos alunos que participaram. Estes eram os alunos do turno da tarde, e pela tradição escolar, são os alunos mais complicados de lidar. A turma do futsal eram os alunos mais complicados da escola. Conversei com os bolsistas e expliquei que aqueles alunos eram bastante difíceis. Que todos os dias estavam na direção escolar, todo dia sendo expulsos. Tem que ter um maior cuidado maior com eles. Para não gerar confusão. Foi onde eu também percebi essa transversalidade. E a partir disso, houve uma mudança, principalmente o comportamento deles.

**Referência 3 - 0,56% Cobertura**

Foi uma forma de aprendizado. Não desistir e estar enfrentando aquela situação. Então eu vejo que isso está relacionado a um processo de aceitação e de resiliência também. Não é porque conta de um problema que eu não vá saber resolver. Ou que a única resolução seja sair, por exemplo, alguma coisa do tipo. Eu vejo que existe muito a resiliência nesse sentido. Que nem todo problema não tem solução. Tem solução. Eu sempre fiquei muito aberta ao diálogo, para qualquer tipo de diálogo.

<Arquivos\\MEMORIAIS FINALIZADOS\_NVIVO> - § 2 referências codificadas [2,05% Cobertura]

**Referência 1 - 0,69% Cobertura**

Enquanto docente, esses saberes perpassam a construção de uma identidade profissional, valorizando um contexto biopsicossocial. O crescimento profissional no Pibid se apresentou como uma construção feita a partir de descobertas pessoais de natureza humana e social, de natureza técnica mas também de natureza relacional.

**Referência 2 - 1,36% Cobertura**

A respeito da natureza do trabalho docente Tardif e Lessard (2007, p. 8) afirmam tratar-se de “uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana”. Portanto, formar professores é uma tarefa difícil, principalmente por se tratar de outros seres, que pensam, que têm suas opiniões e valores próprios, que divergem de tudo e de todos. Mais difícil ainda por eu ser uma pessoa resistente a opiniões e isso pode vir a fugir do controle, pois no meio de toda essa interação, existe uma relação de trabalho e uma prática pedagógica envolvida.

GIRASSOL 1

REFLEXIVIDADE

FORMAÇÃO PARA SI

<Arquivos\\ENTREVISTAS\_NVIVO> - § 10 referências codificadas [6,12% Cobertura]

**Referência 1 - 0,97% Cobertura**

O que me chamou mais atenção foi o fato de receber o feedback. Acho que o feedback é algo muito importante na vida de uma pessoa. Seja positivo ou negativo. Não ter nenhum feedback acho muito estranho. Eu nunca tinha tido. Nunca ninguém chegou para mim, até por ser o primeiro. Por ser o primeiro, eu já ouvir isso, eu me senti muito feliz. Que eu estava conseguindo, que eu estava atingindo as minhas expectativas, nesse sentido de orientar. De que era possível eu estar naquela situação, que eu não me via capaz antes. Ainda via isso muito distante. Me deixou feliz, principalmente por ter ajudado. Porque foi um processo que ele me mandava o trabalho, eu dava as dicas de melhoramento, voltava para ele e Ele melhorava. E as minhas orientações que eu estava dando para ele, deixou o trabalho muito bonito. Isso foi legal. O reconhecimento dele.

#### Referência 2 - 0,49% Cobertura

Na construção do banner, esteticamente estava muito ruim. Eu tive essa visão de entender que não estava legal para um banner. Aí eu dei as sugestões. Não faz isso tudo escrito, tudo digitado, coloca umas imagens, gráficos. Coloca algum SmartArt. Muito texto fica muito cansativo para quem vai ler. Eu não leria se tivesse apenas só textos. Por outras experiências que eu já havia tendo. Ele viu que ficou melhor e agradeceu.

#### Referência 3 - 0,40% Cobertura

Visualizar coisas que estão faltando na pesquisa, que enquanto eu estou escrevendo eu não percebo. Mas quando estou lendo o trabalho de alguém, visualizo que está faltando alguma coisa, faltando falar mais daquilo, faltando alguma citação. Ou tem citação demais. Perceber a organizar do texto. De visualizar o que tá faltando no trabalho do outro.

#### Referência 4 - 0,90% Cobertura

Eu fiquei com a minha consciência pesada. Eu li e não gostei praticamente de nada do trabalho que era de Futsal. Por coincidência, eu também ministrei a oficina de futsal e também escrevi um trabalho sobre a oficina de Futsal quando era bolsista do Pibid. Então era eu lendo e percebendo que aquilo ele tinha copiado, e outra parte ele tinha escrito por conta própria. Teve até uma citação que ele fez lá, que tinha uma palavra que eu desconhecia o significado e quando fui pesquisar, estava todo o trecho copiado. De cara não gostei e fiquei com medo de dar esse feedback. Como dizer. Eu até queria corrigi-lo. Mas ele me enviou tardiamente. Teria que fazer uma leitura bem aprofundada para ajudá-lo. Eu não podia dedicar meu tempo todo para isso. E fiquei me sentindo muito mal por isso.

#### Referência 5 - 0,48% Cobertura

Um tipo que não sou muito familiarizada e que nesse PIBID está me causando certo estranhamento, mas eu estou aprofundando, é escrever relato de experiência. Eu gosto muito do quantitativo. Não tenho esse domínio, principalmente em escrever. Mas em orientar, eu estou gostando de aprender. A abordagem qualitativa está sendo uma aprendizagem nessa trajetória. Eu nunca escrevi um trabalho do tipo relato de experiência (REF/FS)

#### Referência 6 - 0,35% Cobertura

Além disso, algo que me chamou atenção sobre a cartografia, foi quando eu tava apresentando um trabalho na SEMEF, a pessoa que estava avaliando, ela deu uma sugestão de melhorar esse processo de cartografia, porque ela não também não tinha conhecimento e que era inovador. Eu até queria aprofundar.

#### Referência 7 - 0,36% Cobertura

Isso me deixa um pouco mais experiente no âmbito da pesquisa, tendo outras visões. No momento que eu estou lendo alguns trabalhos, visões que eu não tinha antes. Isso vai me amadurecendo mais, no sentido de estar dando feedback para eles em relação a pesquisa e de estar incentivando eles na pesquisa, e vice-versa.

#### Referência 8 - 0,70% Cobertura

Quando eu comecei nas primeiras turmas como supervisora, que logo nas reuniões iniciais eu disse que eles iam pensar um tema de pesquisa, algumas duplas que não quiseram fazer, afirmando que não eram daquele mundo da pesquisa. Que não gostavam, que não se sentiam dentro daquele espaço de ser pesquisador, de um aluno que estivesse buscando conhecimento por meio de da pesquisa. Então, precisei dizer que essa era uma aprendizagem importante, porque precisarão disso, até mesmo na própria universidade, nos TCC's por exemplo. Aos poucos, foram mudando de ideia. E até participaram e apresentaram trabalhos.

#### Referência 9 - 0,57% Cobertura

um dos bolsistas veio me pedir umas dicas de como escrever. Tinha um evento para acontecer, e ele também era bolsista voluntário de iniciação a pesquisa, tornando obrigatória a participação nesse evento de iniciação científica no campus. E ele teve um feedback negativo do trabalho pelo contexto de plágio. Ele de fato não sabia transcrever citações diretas e indiretas, organizar as ideias. Fui dar algumas dicas para ele. Como ele trazia aquilo que ele queria copiar, como interpretava o que lia.

## Referência 10 - 0,89% Cobertura

Até mesmo quando fui escrever o segundo memorial, eu reli o primeiro para fazer a percepção dessa linguagem, não tão comum. Esse tipo de escrita está sendo um exercício formativo, até mesmo para estar lidando com as palavras. Esse tipo de escrita está sendo um exercício formativo, até mesmo para estar lidando com as palavras.

Eu vejo uma relação de amadurecimento. A única coisa que percebo em evidência, é o amadurecimento da escrita de modo mais subjetivo. Antes ao fazer isso, eu me colocava de modo muito emotivo, e até melancólico, achava bastante estranho. Eu escrevia, mais achava muito pessoal, parecia não ser científico.

E agora eu consigo escrever na primeira pessoa, consigo relacionar mais sobre os temas/reflexões sugeridas, alguns conceitos.

<Arquivos\\MEMORIAIS FINALIZADOS NVIVO> - § 2 referências codificadas [1,94% Cobertura]

## Referência 1 - 1,14% Cobertura

A supervisão me proporcionou a primeira experiência de orientação. Estava eu, sentada, orientando um trabalho de bolsista. Aquela cena me causou 'Déjà vu', onde em alguns "dias" atrás, era eu quem recebia orientação no mesmo programa. E por volta de meia noite, receber uma mensagem dizendo: 'ficou show, professora. Muito obrigado. Um dia eu chego lá'. É muito gratificante. Isso me dá confiança, como pessoa e como professora. Como diz Nóvoa (1992a, p. 25): "o professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor"

## Referência 2 - 0,80% Cobertura

As experiências com as escritas têm sido bastante positivas. Orientar e ver a empolgação dos bolsistas nas apresentações de trabalhos e participação nos eventos, mostra a importância de refletir sobre o que estão fazendo e como estão se construindo como professores reflexivos. Essa experiência aprimora mais ainda a minha vivência com a pesquisa por meio de da escrita.

## EPISTEMOLOGIA DA PRÁXIS

<Arquivos\\MEMORIAIS FINALIZADOS NVIVO> - § 2 referências codificadas [1,79% Cobertura]

## Referência 1 - 0,64% Cobertura

Por fim, o PIBID foi e tem sido uma experiência duplamente importante para a minha formação, no que diz respeito a pesquisa, a socialização de novos conhecimentos integrantes em diferentes contextos da/para/sobre/na prática docente e principalmente na contribuição para a formação de novos professores.

#### Referência 2 - 1,16% Cobertura

O processo de reflexão foi desenvolvido nas atividades em grupo e individuais, com os bolsistas e alunos participantes do programa. A reflexão na ação, em que o professor tem a capacidade de refletir na prática, onde eram desenvolvidas atividades que buscavam valores. Reflexão sobre a ação, quando o professor reflete sobre suas práticas, onde era exposto pontos positivos e negativos sobre as aulas. E reflexão sobre a reflexão na ação, onde procurávamos ajustar as práticas, através de vídeos e conversas, buscando o bem estar de todos.

#### GIRASSOL 1

#### DIALOGICIDADE

#### COLABORAÇÃO

<Arquivos\\ENTREVISTAS NVIVO> - § 1 referência codificada [0,69% Cobertura]

#### Referência 1 - 0,69% Cobertura

Dar voz aos alunos, eles acabaram se sentindo importantes, nesse sentido de estar sugestionando algo pro PIBID. Nunca aconteceu isso nas experiências anteriores. Só chegavam ali, diziam o que ia acontecer e faziam as inscrições. Inclusive por conta da cartografia eu sou cobrada. Porque eles sabem que o maior número de opções de práticas corporais foi a natação. Todos davam a opinião deles. E isso foi exposto. Eles cobram muito, porque ainda não aconteceu. Essa manifestação de participação discente acontece no grêmio, mas é uma representação menor. Dessa vez no Pibid, fizemos como toda a escola.

<Arquivos\\MEMORIAIS FINALIZADOS NVIVO> - § 1 referência codificada [1,21% Cobertura]

#### Referência 1 - 1,21% Cobertura

O trabalho em conjunto, em certos momentos me causava anseio, pois é onde se iniciam os atritos. Mas, é na troca de experiências e na cooperação que é possível refletir e redefinir a maneira de como agir, de como pensar, de como lidar na resolução de dilemas, possibilitando novos saberes. Com o início das oficinas pedagógicas, surgem também as dificuldades a serem enfrentadas; as cobranças, conquistar os alunos, mantê-los empolgados para continuarem, a não identificação do próprio bolsista com o programa, mas são situações que fazem parte da trajetória discente.

## UNIÃO

<Arquivos\\ENTREVISTAS\_NVIVO> - § 2 referências codificadas [2,26% Cobertura]

### Referência 1 - 0,77% Cobertura

A gente percebe que esses bolsistas, eles são muitos..., eu não vou dizer imaturos, mas, até um pouco. Eles precisam aprender bastante. Para entender o que é esse processo de formação, o que é ser docente. Até porque no final do curso a gente tem outro pensamento, outra maturidade e consegue lidar com situações mais complexas. E no início, a pessoa está muito explosivo. Os seus sentimentos estão muito à flor da pele, me referindo aos bolsistas. Não pode falar nada que já explodem. Eu levo mais nesse sentido de imaturidade. Com certeza quando eles tiverem mais no final eles vão perceber essa diferença. Eles vão compreender o que foi estar no PIBID no início da graduação.

### Referência 2 - 1,49% Cobertura

Eu mesma fiquei surpresa porque veio essa turma inteira da minha escola para a colônia de férias no IFCE, e eu tinha bastante receio de trazê-los. Quando terminou a colônia de férias, um dos bolsistas do PIBID foi avisar que ia se afastar do Programa por conta da transferência do curso para outra cidade. Todo mundo começou a abraçá-lo. Todos os alunos deixando uma mensagem positiva, que ele tinha sido um professor muito legal. Que ninguém iria substituí-lo. Não imaginava eles nessa situação, aqueles alunos que são grosseiros, que não tem respeito por ninguém. Eles mudaram totalmente o comportamento. Inclusive, eles conseguiram participar do interclasse da escola, onde se tem alguns critérios. Como por exemplo, o aluno não pode ter nenhum termo de ocorrência. Não pode estar reprovado em mais de duas disciplinas. E eles nunca participavam por causa disso. O aluno deve ter um valor X quantitativo de faltas. E esses alunos, especificamente nunca conseguiram participar. Ou estavam reprovados em mais de duas disciplinas, ou tinha termo, ou excediam o número de faltas. Dessa vez, eles conseguiram participar. Não consegui imaginar eles realizando isso. Foi uma boa surpresa, um momento muito legal. Quando eu me reunia com os pibidianos eu sempre apresentava esses elementos de transformação dos alunos.

## ORGANIZAÇÃO

<Arquivos\\ENTREVISTAS\_NVIVO> - § 2 referências codificadas [1,05% Cobertura]

Referência 1 - 0,23% Cobertura

Enquanto supervisora eu procuro bastante conversar com eles. Saber sempre a opinião deles sobre a situação que eles estão vivenciando. Eu gosto muito que eles tragam na prática, tudo que eles sentem.

Referência 2 - 0,82% Cobertura

Tivemos muitos problemas para unir as duplas. Até penso que isso não aconteceu só comigo, mas com os outros supervisores também. Unir uma dupla com a outra. Uma bolsista ficou sozinha e não queria ficar em dupla com outro que estava sozinho. Não aceitou de jeito nenhuma forma dupla com outro colega. Ela foi super-resistente. Então precisei formar um trio, mas tentei evitar esse atrito na relação entre eles. Nessa situação específica, por um momento eu quis fazer com que eles ficassem juntos, eu podia fazer/exigir isso como supervisora, se quisesse impor. Mas eu me coloquei no lugar deles. Além de tentar ser uma pessoa mais maleável para não haver desistência no programa, para não haver a devolução de bolsas.

SÍNTESE CULTURAL

<Arquivos\\ENTREVISTAS\_NVIVO> - § 2 referências codificadas [1,24% Cobertura]

Referência 1 - 0,28% Cobertura

Porque inclusive, quando eu estava sendo bolsista, alguém me disse assim, num lembro mais quem foi. Alguém disse: 'eu te vejo sendo supervisora do PIBID. Isso é a tua cara' . Eu nunca acreditei nisso. 'Eu? Sendo supervisora?'. Nunca acreditei (D/SC).

Referência 2 - 0,96% Cobertura

Penso haver autonomia no ato de supervisão e valorização do PIBID na escola. Na escola o diretor está sempre me comunicando muito sobre os eventos na escola. E antes não existia isso. Não houve tanta significação do PIBID no projeto anterior nesta escola. Fui convidada para chamar o PIBID para participar da Feira das Profissões da escola. Vários professores das disciplinas que realizam essa atividade vieram me procuram para os bolsistas estarem presentes. Assim como o próprio diretor. Se

por exemplo, tivesse qualquer bolsista lá na escola, qualquer pessoa que chegasse, já conseguiria reconhecer que são os bolsistas do PIBID, e isso não acontecia antes, no projeto anterior. Essa realidade também é influenciada pela nova gestão da escola que está bem perto de tudo. Sempre as atividades são repassadas e discutidas e acordadas com ele. (D/SC).

<Arquivos\\MEMORIAIS FINALIZADOS NVIVO> - § 3 referências codificadas [1,76% Cobertura]

Referência 1 - 0,58% Cobertura

Meu principal desafio é participar da melhor maneira da formação desses professores. Aliás, eu também estou inserida nesse processo de formação. Mais do que um mero espaço novo, uma nova oportunidade, acredito que a ideia é produzir novos significados nessa formação.

Referência 2 - 0,61% Cobertura

Me definir como professora também não é fácil. Aquela pessoa que transmite o conteúdo da melhor maneira possível? Que ajuda os alunos a enfrentar seus problemas? Que tenta instruí-los para seguir o melhor caminho? Mas que caminho? Ajuda as suas “crias” a crescerem como cidadãos?

Referência 3 - 0,57% Cobertura

O desenvolvimento das oficinas foram bastantes significativas, tanto para mim, como para os bolsistas, como para os alunos; sempre com uma nova perspectiva quanto a atividade desenvolvida, uma nova postura, visando sempre a criticidade, a liberdade de expressão.

GIRASSOL 2

ALTERIDADE

APRENDIZAGENS EXISTENCIAIS

<Arquivos\\MEMORIAIS FINALIZADOS NVIVO> - § 6 referências codificadas [3,81% Cobertura]

Referência 1 - 0,26% Cobertura

A proposta do PIBID despertou em mim um misto de sentimentos, expectativas, desafios, superação, possibilidades, conhecimento

#### Referência 2 - 0,54% Cobertura

O ato de formar é complexo e de grande responsabilidade, será uma experiência nova para mim, espero contribuir da melhor forma possível na formação de professores. Partilhar, além de ideias, conhecimentos, saberes, sucessos e as dificuldades desse ofício.

#### Referência 3 - 0,66% Cobertura

A pouca experiência na supervisão PIBID, nos planejamentos com bolsistas, encontros, eventos, tem proporcionado ensinamentos para a vida. O aprendizado é diário, gradativo, uma construção de saberes compartilhados. Quando somamos os saberes, aprendemos juntos e isso reflete em nós mesmos e nas outras pessoas.

#### Referência 4 - 0,59% Cobertura

Cada pessoa é única, com sua história de vida, cultura, princípios, valores. Saber e aprender a conviver com as diferenças, respeitar essas diferenças, não é fácil, mas faz-se necessário, para uma convivência harmoniosa, sem conflitos internos e externos, é um exercício diário.

#### Referência 5 - 0,64% Cobertura

Primeiro é importante fazer um mergulho dentro de si, trabalhar as emoções, conhecer-se para abrir-se ao outro, as relações, a escuta, identificar algumas situações, que podem surgir em nosso cotidiano, sejam situações positivas ou negativas, tudo isso consiste nesse processo de formação de professores.

#### Referência 6 - 1,12% Cobertura

Uma análise pessoal de perceber-se enquanto ser humano com sentimentos, limitações e perceber que o outro também tem sentimentos, limitações, demandas. É preciso ter uma sensibilidade para escutar o outro. Escutar exige sensibilidade, respeito, atenção, tempo. Perceber com atenção a fala do outro, o que é dito e como é dito, sem julgamentos, observar também a expressão facial e corporal. É de fundamental importância estabelecer uma relação de respeito, diálogo, harmonia com as pessoas.

<Arquivos\\ENTREVISTAS NVIVO>§ 1 referência codificada [1,01% Cobertura]

**Referência 1 - 1,01% Cobertura**

A princípio, eu fiquei com um pouco de receio. 'Meu Deus será que vou dá conta? É tão difícil você formar. O que é formar? É muito complexo...' Aquelas dúvidas que passam na cabeça do profissional. A priori, é a primeira experiência que eu estou tendo com o PIBID. Eu não tive essa experiência antes. De estar com os bolsistas. Estudantes do curso de licenciatura em educação física. Está orientando, repassando informação. Isso para mim é muito novo. Eu estou aprendendo a cada dia, com eles. Coisas que antes eu pensava que antes não conseguiria lidar com aquilo. Mas agora eu estou tendo um olhar mais amplo, de algumas situações. Eu abracei o programa Pibid e essa experiência de aprender a cada dia, com as experiências. Eu abracei essa experiência. São muitos os desafios no dia a dia, surgem muitos, mas com o tempo a gente vai aprendendo, a lidar, superando e assim a gente vai caminhando.

**APRENDIZAGENS DIDÁTICAS INSTRUMENTAIS**

<Arquivos\\MEMORIAIS FINALIZADOS NVIVO> - § 4 referências codificadas [3,12% Cobertura]

**Referência 1 - 0,99% Cobertura**

Os desafios são muitos: Estabelecer momentos de planejamento, reuniões, avaliações com os futuros professores, para que dessa forma os discentes tenham aulas prazerosas, motivadoras e de muito conhecimento. Sinto-me feliz em participar do PIBID, é sempre bom aprender algo novo, novas experiências e a responsabilidade em contribuir na formação de professores, juntos, com a troca de saberes, proporcionarmos aulas diversificadas, lúdicas, prazerosas aos nossos discentes.

**Referência 2 - 1,00% Cobertura**

São muitos os conhecimentos e saberes adquiridos nos processos formativos do PIBID. Cada pessoa contribui com o seu saber e todos ganham com a junção desses saberes. Aprendemos com os alunos, cada um com seu jeito de ser, com sua história de vida, alunos com sede de conhecimento, vontade e abertura em aprender coisas novas, alunos dedicados, carinhosos e atenciosos. Cada ser é único, com seus sentimentos, suas alegrias, tristezas, timidez, conflitos internos e externos.

**Referência 3 - 0,76% Cobertura**

As formações, planejamentos com bolsistas, indubitavelmente é de grande importância nesse processo formativo, tanto pedagógico como humano. Tenho aprendido muito com cada bolsista, cada um com sua essência, sua filosofia de vida, abertura para o novo, novas experiências, pessoas de muitos talentos, seja na arte, na culinária, produção de vídeos, entre outros.

**Referência 4 - 0,36% Cobertura**

Os princípios educativos foram valiosos nessa experiência, o respeito, compromisso, dedicação, diálogo, escuta, planejamento, realização das ações planejadas.

**<Arquivos\\ENTREVISTAS\_NVIVO> - § 3 referências codificadas [2,48% Cobertura]****Referência 1 - 0,57% Cobertura**

Eu já conhecia a experiência da cartografia. Já tinha feito algo parecido com meus alunos. Mas assim, com poucos alunos. Com quase 500 alunos não. Foi uma experiência nova, uma experiência única. Eles ficaram felizes. Eles pensaram: 'Serão essas oficinas e teremos que escolher. Isso foi muito importante'. A gente deu essa autonomia para eles, porque nós não escolhemos, definimos. A cartografia só veio reforçar a importância da troca de saberes, participação, colaboração, empenho, dedicação e entrega.

**Referência 2 - 0,90% Cobertura**

Como são alunos do Fundamental I, eles se expressaram de diversas formas, alguns escreveram, outros desenharam, outros so falaram. Foi muito importante. E foi de uma forma lúdica. Bem dinâmica também. Porque a gente entregou para eles uma folhinha e eles desenharam, se expressaram, escreveram. E depois eles amassaram em formato de bolinha, e depois eles arremessaram num cesto, em semelhança a um cesto de basquete. Foi algo muito divertido, que eles gostaram muito. Contabilizamos e depois apresentamos as atividades que mais foram apontadas. E posteriormente, repassamos essas informações. Eles ficaram muito felizes. "Olha, professora, nós que escolhemos?" Foi a primeira vez que aconteceu isso na escola, dos alunos protagonizando as escolhas no processo pedagógica com tamanha participação ativa.

**Referência 3 - 1,01% Cobertura**

Eu me cobro muito. Eu gosto de estar presente. De participar de tudo. De resolver. Só que eu entendo que muitas vezes não é possível, em relação a minha carga horária de 200 horas, eu tenho 14 turmas. Não tem como estar em dois lugares ao mesmo tempo, na sala de aula, e acompanhando as oficinas. eu gostaria de estar presente em todas as oficinas, das aulas. Mas não foi possível. Tentava compensar isso no dia do planejamento, de perguntar, de me inteirar. Como estão acontecendo as oficinas? Que ajudas são necessárias? Como posso ajuda-los? A minha ausência não atrapalhou, no rendimento das oficinas. Algo que eu queria estar mais presente. Mas em algumas oficinas eu pude fazer esse acompanhamento, fazer algumas observações, mas não em todas. Depois refletindo eu não

me senti prejudicada, e não achei que eu não prejudiquei os bolsistas, os alunos. A princípio, foi uma cobrança pessoal.

#### APRENDIZAGENS RELACIONAIS

<Arquivos\\MEMORIAIS FINALIZADOS NVIVO> - § 2 referências codificadas [1,88% Cobertura]

##### Referência 1 - 0,82% Cobertura

Com pouco tempo de experiência na docência, posso dizer que já aprendi muito e a cada dia aprendo algo novo. Aprendi que ser professor não é só transmitir conhecimentos, métodos ou didáticas. Ser professor é também ensinar valores, é abrir-se ao outro, às relações, identificar, escutar, compreender, motivar, auxiliar seus alunos em relação aos sonhos, anseios, dificuldades, olhar além...

##### Referência 2 - 1,06% Cobertura

Poderia mencionar várias experiências vivenciadas, seja na relação professor aluno, bolsistas e com outras pessoas que fazem parte do nosso dia a dia. Foram muitos os conhecimentos e ensinamentos adquiridos com os bolsistas, nos encontros, planejamentos, eventos. A importância de planejar, avaliar, saber escutar, falar na hora certa, respeitar as opiniões, identificar quando algo não está bem, tanto no âmbito profissional como pessoal. As relações humanas são preciosas oportunidades de aprendizado.

<Arquivos\\ENTREVISTAS NVIVO>- § 3 referências codificadas [2,99% Cobertura]

##### Referência 1 - 0,97% Cobertura

A relação afetiva, de você conseguir trabalhar em harmonia com os bolsistas, isso foi um pouquinho difícil porque cada um tem o seu jeito de ser, seu temperamento. Por isso, eu estabeleci desde o início o respeito. O respeito é muito importante em qualquer âmbito, no trabalho, na vida pessoal. Temos opiniões diferentes, mas a gente precisa respeitar as opiniões dos outros. Sempre no início, nas primeiras reuniões foi estabelecido isso, foi dialogado isso, acordado isso. Respeitar as pessoas. Eu tenho as minhas opiniões, mas elas podem ser aceitas ou não. Não deixar que, por exemplo, eu tenho meu ponto de vista e não vou aceitar o seu? E não fazer com que isso não se torne conflito. Para resolver determinada situação, cada um queria algo diferente. Cada um queria algo diferente. Para você contornar alguns conflitos. Você precisa intermediar tudo isso.

##### Referência 2 - 0,90% Cobertura

Algo que me marcou foi no primeiro dia de oficina de duas bolsistas. Elas estavam ministrando a oficina na quadra. E depois, elas resolveram levar os alunos para outro espaço da escola. Só que eu estava em sala de aula. E uma bolsista foi até a minha sala onde eu estava e me perguntou? “A gente pode levar os alunos para outro lugar? Como era um lugar abandonado, de risco, com vidros, muita sujeira, cheio de pedras. O lugar que não era apropriada para dar aula, trabalhar com crianças. Então eu disse: “É melhor não”. Falei de uma forma não autoritária, do tipo: Não pode e pronto! Eu apenas reafirmei, “Melhor não”. Mas mesmo com a minha opinião, elas resolveram ir até esse local. E aconteceu um acidente. Uma criança se machucou, cortou o pé. Isso no primeiro dia de oficina. Foi complicado.

### Referência 3 - 1,12% Cobertura

Elas chegaram para mim depois do ocorrido, e disseram a ocorrência do acidente. Nós fomos ao lugar que a senhora disse que não fossemos, mas fizemos, e aconteceu um acidente. Já que tinha acontecido, não ia discutir naquele momento. A gente tinha que resolver essa situação. E orientei que elas procurassem um pronto socorro, para o atendimento da criança. E assim aconteceu. Tanto marcou para elas, as duas bolsistas quanto para mim aquela escuta. Não por eu ser mais experiente, mas eu falei: É melhor não, e elas não me escutaram. Como poderia não ter acontecido nada. É necessário escutar mais as pessoas. Isso marcou. Que no momento do planejamento, no dia seguinte. Professora a senhora tinha razão mesmo. Foi um momento de reflexão após a ação. Às vezes, a gente fala para evitar os problemas. E às vezes os alunos acabam enfrentando – “A gente que manda, nós que somos as professoras da oficina. A gente tem autonomia para isso. Às vezes acontece para a gente aprender, para gente refletir.

### GIRASSOL 2

### REFLEXIVIDADE

### FORMAÇÃO PARA SI

<Arquivos\\MEMORIAIS FINALIZADOS NVIVO> - § 3 referências codificadas [1,37% Cobertura]

### Referência 1 - 0,39% Cobertura

Nessa trajetória de descobertas, desafios, sucessos e insucessos, procuro me reinventar, investigar, pesquisar, aprender, para assim dar o meu melhor como professora e como ser humano.

### Referência 2 - 0,64% Cobertura

A suprema arte do professor é despertar a alegria na expressão criativa do conhecimento, dar liberdade para que cada estudante desenvolva sua forma de pensar e entender o mundo, assim criarmos pensadores, cientistas e artistas que expressarão em seus trabalhos, aquilo que aprenderam com seus mestres.”

Referência 3 - 0,35% Cobertura

A Formação para a pesquisa é de grande relevância, faz-se necessário fomentar pesquisas, com estudos, incentivo, motivação, abrir-se a novas descobertas, desafios.

### EPISTEMOLOGIA DA PRÁXIS

<Arquivos\\MEMORIAIS FINALIZADOS NVIVO> - § 3 referências codificadas [3,47% Cobertura]

Referência 1 - 0,68% Cobertura

Em relação a formação para a pesquisa na experiência de supervisão do PIBID, é algo que preciso contribuir mais. A experiência de escrever, orientar trabalhos e participar de eventos científicos, é de grande importância, uma fonte de novas descobertas, experiências, oportunidades, encontros, é uma troca de conhecimento.

Referência 2 - 1,05% Cobertura

A cada trabalho, cada evento científico, novas descobertas, aprendizado, um novo olhar, um novo saber. Todo esse conhecimento contribui na formação e prática docente, se for bem alicerçado na formação, terá uma continuidade na docência. Cultivar essa prática, da escrita, pesquisa, participação em eventos científicos, requer estudo, curiosidade, interesse, zelo, dedicação, perseverança, prazer em fazer com excelência, jamais acomodar-se. O ganho desse conhecimento, refletirá na prática docente.

Referência 3 - 1,74% Cobertura

A experiência no PIBID, produziu e fortaleceu de uma forma ampliada a concepção sobre a educação física escolar e sobre a formação docente. A formação continuada, a busca por novos conhecimentos, troca de experiências, participação em eventos científicos, essas experiências e aprendizados só tem a contribuir para a formação docente. O PIBID contribui para a formação de futuros professores e para professores que formam, orientam, auxiliam, motivam. É uma troca de saberes onde todos aprendem juntos. Em termos de investimentos e possibilidades o PIBID fomenta o desenvolvimento profissional docente, subsidiando estudos na área, contribuindo na formação de professores, desenvolvendo

políticas públicas em prol do trabalho docente. Nesse sentido o PIBID me ajudou a ampliar meus conhecimentos na docência em Educação Física.

<Arquivos\\ENTREVISTAS\_NVIVO>- § 3 referências codificadas [2,23% Cobertura]

#### Referência 1 - 0,35% Cobertura

Apresentar trabalhos científicos, de viajar, conhecer outras pessoas, outras experiências, outros trabalhos que podem contribuir na minha formação, na minha profissão. Que vem a contribuir também não só na minha profissão, mas também no pessoal, nas relações afetivas, com o outro, as situações de aprendizagem.

#### Referência 2 - 0,88% Cobertura

A gente aprende muito. Já participei de alguns eventos em relação ao trabalho científico do Pibid e pude aprender. Compreender isso e colocar em prática. Não só vivenciar. Não só experimentar. Mas colocar em prática na minha escola, com os bolsistas, com meus alunos. Eu acho que para pesquisar, ter essa relação, é preciso ter essa prática. Tem que começar. Uma pesquisa, uma prática que esteja engajada. O que você está fazendo? Você está escrevendo? Você está contribuindo com alguma mudança educativa? Só vai refletir na minha prática quando eu perceber isso, quando eu tiver essa percepção, e eu conseguir colocar em prática. Conseguir escrever, ter essa dedicação, esse empenho. Aí vai refletir na minha prática. Quando dá sentido e significado a esse lugar da investigação.

#### Referência 3 - 1,00% Cobertura

Acho que está faltando esse investimento para a pesquisa. Na escola, não gosto de dar desculpa. 'Ah, porque não dá tempo' Você trabalhar 200h e tirar um tempo para pesquisar, porque você não tem tempo. Às vezes não dá tempo nem planejar. Às vezes eu preciso levar o planejamento para casa. Para pesquisar, para estudar. E muitas vezes, para ter o momento de planejamento com os bolsistas do Pibid eu abro mão do meu horário de planejamento na escola para ficar com eles, para acompanhar. Então, muitas vezes eu levo para casa para planejar em casa, eu levo meu caderno de campo para planejar. E complicado tirar um tempo a noite para pesquisar, estudar, porque você tem filho, esposo, a sua vida pessoal, que você tem que ter um olhar todo especial. Na escola, não há espaço para isso. Eu gostaria muito. Mas falta tempo para me dedicar, mas não dá, com a carga horária que eu tenho.

GIRASSOL 2DIALOGICIDADECOLABORAÇÃO

<Arquivos\\MEMORIAIS FINALIZADOS NVIVO> - § 1 referência codificada [1,55% Cobertura]

Referência 1 - 1,55% Cobertura

Realizar um trabalho com futuros professores, auxiliando, colaborando, instruindo, não é uma tarefa fácil, cada pessoa tem uma história de vida, cultura diferente, muitas vezes com o estresse, problemas familiares, esses fatores acabam interferindo na vida profissional, nas relações com o outro, cada ser é único, com pensamento e ideias diferentes, mas se faz necessário que se estabeleça respeito, mesmo discordando de algo ou de alguém. Alguns trazem no olhar, na fala, histórias de lutas, força, esperança, uma luta constante para vencer as dificuldades que não são poucas. O professor precisa ter essa sensibilidade no olhar, na escuta qualitativa, respeito, diálogo, ajuda mútua, colocar-se no lugar do outro, abrir-se ao outro.

<Arquivos\\ENTREVISTAS NVIVO>- § 3 referências codificadas [2,39% Cobertura]

Referência 1 - 0,49% Cobertura

Mas a gente precisa ter uma escuta qualitativa. Saber entender as pessoas. Entrar no consenso. Pensar no coletivo. Não é porque você gosta disso aqui que sua opinião prevalecerá. Vamos entrar num consenso coletivo. O que é melhor para o coletivo. Isso foi um pouquinho difícil para mim, porque não é fácil lidar com pessoas. História de vida diferente, culturas diferentes. Mas com o diálogo, com o entendimento se resolve muita coisa.

Referência 2 - 0,78% Cobertura

Os gestores da escola em que trabalho abraçaram o PIBID, assim como eu abracei. Temos uma sala onde acontecem os planejamentos. Eles deram todo apoio e suporte para realizarmos nosso trabalho. Antes das tomadas de decisões, repasso as informações aos gestores e peço sugestões. Não tomo as decisões sozinha, todos participam e interagem, gestores, bolsistas, alunos. Antes da realização de algum evento ou reunião, primeiro comunico a direção da escola. Eles não interferem de forma negativa, pelo contrário, colaboram. Com essa parceria dos gestores, universidade, realizamos um

trabalho com os bolsistas, alunos, pais. São perceptíveis os frutos que estamos colhendo com o trabalho no PIBID.

#### Referência 3 - 1,12% Cobertura

A aproximação universidade-escola é indubitavelmente, uma parceria importante e positiva. Não há um distanciamento, a universidade isolada da escola. Os alunos veem a universidade como algo distante da realidade em que estão inseridos. Realizamos alguns eventos no IFCE, campus Canindé, muitos alunos não o conhecia e tiveram uma primeira aproximação com o campus, mesmo morando na mesma cidade. Eles relataram: 'Professora, lá é bonito, olha lá tem piscina!'. Eu falei aos alunos: 'Com bastante estudo, foco, determinação, podem estudarem no IFCE ou em outra universidade'. Pude perceber, por meio de das falas, olhares dos alunos um despertar para um futuro melhor. Sinto-me inserida nesse processo. Me sinto bem, me sinto feliz estando aqui na universidade. Quando tenho essa aproximação com professores que tanto contribuíram para minha formação profissional e pessoal. A troca de experiências com professores, bolsistas, alunos, pais é gratificante, é uma troca de saberes e aprendizado.

#### UNIÃO

<Arquivos\\ENTREVISTAS\_NVIVO> - § 2 referências codificadas [2,17% Cobertura]

#### Referência 1 - 1,45% Cobertura

Os bolsistas já me relataram algumas situações, algumas mudanças. Alguns alunos que eram muitos tímidos, já melhoraram muito. Já conseguem dialogar, estabelecer alguma comunicação, que antes não conseguiam, dos bolsistas para com os alunos. Eles se apresentam, fazem apresentações no caso teatral, dança. Isso a gente já percebe. Essa percepção também vem dos gestores, dos coordenadores, de alguns professores. Eles veem o PIBID como algo que vem mudando, a realidade da escola também. Alunos que eram indisciplinados, que já melhoraram, em relação a indisciplina, e estão mais disciplinados. E tanto que antes dos pais realizaram as inscrições, porque a gente faz uma reunião com os pais antes das inscrições, a gente fala que é importante esse acompanhamento. Que os pais acompanhem também. Essa parceria família-escola. Que eles reforçarem esse diálogo em casa, a disciplina, os limites. Porque muitos chegam na escola sem limites. Não respeitam os professores, os colegas. E isso vem melhorando. Os gestores já percebem e me relatam sobre isso. Os pais vieram me relatar que os filhos estão melhorando o comportamento em casa. Tão me respeitando mais. Os outros professores também relatam sobre a mudança na sala de aula. Em pouco tempo a gente vem percebendo essa mudança dos alunos.

#### Referência 2 - 0,71% Cobertura

Cada um trouxe algo diferente, aprendizados diferentes. Acho que completou o grupo. Com suas ideias, seus saberes. Houve uma unificação. Um fortalecimento do grupo. Acho que esse foi o diferencial. Eles não colocaram dificuldades. Vai dar certo. Nós não temos esses materiais para fazer, mas a gente vai ver de outra forma. A gente pode construir juntos, reciclar, a gente pode fazer algo diferente. Tirando o negativismo. Sempre pensando no positivo, na superação de dificuldades estruturais. Cada um com suas qualidades. Esse grupo ficou muito fortalecido, tudo que a gente planejada fazer, se esforçava para ficar tudo perfeito.

## ORGANIZAÇÃO

<Arquivos\\MEMORIAIS FINALIZADOS NVIVO> - § 2 referências codificadas [2,37% Cobertura]

### Referência 1 - 1,18% Cobertura

Em relação os desafios, sempre iremos nos deparar com eles, em nosso cotidiano, mas é preciso enfrentá-los com discernimento, cautela, paciência. Sem dúvidas são muitos os desafios enfrentados no âmbito da experiência como supervisora, posso relatar alguns desses desafios: Devido minha carga horária na escola, não foi possível fazer esse acompanhamento nas oficinas da forma como gostaria, de forma efetiva. Mas acredito que essa ausência nas oficinas não tenha atrapalhado, prejudicado ou produzido alterações na dimensão de organização do trabalho e grupo.

### Referência 2 - 1,18% Cobertura

Todas as atividades, eventos que planejamos juntos, realizamos da melhor forma possível. E isso só foi possível, porque houve planejamento, colaboração dos bolsistas, comunidade escolar, alunos, pais, gestores. Durante esse período que os bolsistas desenvolveram um trabalho na escola, participaram e ajudaram no interclasse, torneio na Areninha, passeio para o chalé, carnaval, festinha da páscoa, dia do desafio, dia das crianças na praça mais infância, dia da consciência negra, festa de encerramento das oficinas, reunião pedagógica com docentes e gestores.

<Arquivos\\ENTREVISTAS NVIVO>- § 3 referências codificadas [3,12% Cobertura]

### Referência 1 - 1,10% Cobertura

O planejamento é algo que nos aproxima. Algo que a gente pode contribuir, que eles valorizem esse momento de planejamento, porque não pode chegar numa sala de aula, sem saber o que vão fazer. Você pode até mudar seu planejamento, dependendo do decorrer da aula, se acontecer alguma coisa.

Mas você tem que tá preparado, aula que você vai ministra, o que você vai fazer. Não pode chegar numa sala de aula, sem saber o que vai fazer. Vou improvisar, não pode. Do mesmo jeito são as oficinas, eles precisam planejar. De que forma eu vou ministrar essa oficina? Que materiais eu vou utilizar? De que forma eu vou fazer isso? Sempre eu coloco essa importância do planejamento, e a gente não pode ser de qualquer jeito. E no momento do planejamento eu sempre pergunto, quero sempre esse feedback, coloco: como foram as oficinas? o que você aprendeu hoje com os alunos, com as oficinas? Quais são as suas dificuldades. Quais as aprendizagens, o que você aprendeu hoje, com essa oficina?

#### Referência 2 - 1,25% Cobertura

Procuro ser uma pessoa presente, dando apoio, suporte, orientação aos bolsistas, tento ajudá-los da melhor forma possível. Nos planejamentos com bolsistas procuro utilizar o tempo disponível e transmitir o máximo de informações importantes para a prática docente, peço para relatarem sobre as oficinas, suas dificuldades, angústias, alegrias, conquistas, objetivos, aprendemos juntos, com relatos, experiências, saberes. Cada um tem as suas limitações. Os enfrentamentos que a gente tem que fazer. Acho muito importante esse diálogo. Por meio de desse diálogo que vou conseguir perceber o que esse bolsista está passando, vivenciando. Se ele está inseguro? Se está com medo? Se está com alguma dificuldade? Algo que está acontecendo em casa. Se não conseguiu ministrar direitinho porque está passando por alguma coisa em casa. Tudo isso a gente tem que perceber. Isso reflete na oficina, na aula. Por isso, é importante planejar. É o momento também que eu pensei, não só de perguntar como estavam as oficinas. Mas um espaço de aproximação, de cuidado, de zelo, de escuta, o momento além dessa relação didática.

#### Referência 3 - 0,76% Cobertura

Não há uma imposição. 'Ah! só porque eu sou a coordenadora de área, eu digo as regras e vocês obedecem. Eu sou a supervisora, eu digo as regras aos bolsistas, e eles precisam fazer' Não! Desde o início, sempre a coordenadora de área estabeleceu esse diálogo reflexivo. De pertencimento mesmo. Das tomadas de decisão juntos, no coletivo. Isso eu aderir na escola também para com os bolsistas. Vamos resolver juntos, da melhor maneira possível. Não ser só a minha opinião. Mas a decisão de todos. Cada um fala a sua opinião sobre determinado assunto. Eu tenho que resolver. Não porque eu sou a supervisora. A última decisão é minha. Sempre foi muito tranquilo em relação a isso.

#### SÍNTESE CULTURAL

<Arquivos\\MEMORIAIS FINALIZADOS NVIVO> - § 2 referências codificadas [1,69% Cobertura]

#### Referência 1 - 0,98% Cobertura

O professor é aquele que sempre está se atualizando e tem a humildade para reconhecer que é um eterno aprendiz nesse mundo de conhecimentos e mistérios.” Uma simples profissão? Uma grande missão? Uma escolha? Instruir? Ensinar valores? Motivar, auxiliar, compreender seus alunos? Enfim, são muitas as perguntas, questionamentos sobre essa profissão tão especial e transformadora. É muito difícil definir em algumas palavras o que é ser professor.

#### Referência 2 - 0,71% Cobertura

A experiência no PIBID foi de grande relevância tanto pessoal como profissional, indubitavelmente de grande conhecimento e aprendizado, novos caminhos e desejos se abrem a novos projetos, pretendo continuar estudando, fazendo cursos, participar de congressos, pretendo fazer mestrado e doutorado. Enfim continuar estudando, aprendendo.

#### <Arquivos\\ENTREVISTAS\_NVIVO>- § 2 referências codificadas [3,61% Cobertura]

#### Referência 1 - 1,34% Cobertura

Na escola que eu leciono é uma população carente. Muitos alunos não conseguem chegar ao ensino médio. Tem a evasão, a desistência. Eles acham que não é para a realidade deles almejar uma faculdade, tem uma distância muito grande. ‘Só conseguem são os ricos’, ingressar numa universidade, que tem esse direito”. Isso para muitos tem um distanciamento muito grande. Então pra você falar: ‘gente é possível, vocês conseguem. Se vocês estudarem, lutarem’. Motivá-los. Tento melhorar a autoestima. Muitas vezes você percebe uma baixa-estima. Então nas minhas aulas e também com os bolsistas do PIBID eu falo muito isso. Motivar os alunos! Que eles podem, se eles estudarem, é só eles lutarem. Quando a gente sonha, a gente não pode ficar de braços cruzados. Tem que agarrar. É isso que eu tento repassar para eles, se vocês estudarem, lutarem, vocês vão conseguir. Temos exemplos de ex-alunos que já estão formados. Psicólogos, até advogados que já passaram lá escola e convidamos eles para palestrar. Para mostrar que é possível. Se eles conseguiram, vocês também vão conseguir. Que é possível. Trabalhar a autoestima dos alunos. Porque às vezes eles acham que é uma realidade muito distante.

#### Referência 2 - 2,27% Cobertura

Às vezes é aquele aluno que só tem 7, 8 anos, pouca idade, mas que já tem passado por muitas dificuldades, tantos problemas. A ponto de um aluno de 8 anos chegar para mim e dizer algo muito forte: ‘Professora eu não consigo estudar! Por que você não consegue? Eu não consigo me concentrar. Porque eu estou com fome. Porque minha mãe vende tudo e troca por droga. Porque ela me bate. Aí eu prefiro ficar na casa da minha avó, porque lá tem comida, mas ela também me bate. Ai eu prefiro ficar na rua’. Então assim, como uma criança numa situação dessa de abandono terá capacidade de

aprender? Ela falou, eu entendi aquilo como pedido de socorro: ‘Professora, me ajuda, o que eu posso fazer? Se a minha mãe que é para me acolher, me ajudar está fazendo isso, eu não posso mais confiar em ninguém?’ O que fazer como professora? De que forma possa contribuir? Ajudar? O que fazer? Pedir ajudar a quem? As autoridades? Conselho tutorial? Os CRAS, quais profissionais? Essa criança chegou para mim como um pedido de socorro. E eu não consegui falar nada. Dei um abraço nele. E ele disse assim: ‘Professora, eu quero estudar. Mas não estou conseguindo. Eu quero ser alguém na vida’. Isso para uma criança falar. Então eu disse, você vai conseguir! Ao final da aula eu falei com a coordenadora, ela disse que já sabia de toda situação, todo o caso, o pessoal do CRAS já estava sabendo, a assistente social, a psicóloga, então: ‘Só saber vai resolver alguma coisa?’ Aquela criança estava precisando de uma intervenção para ontem? Qual a intervenção? Fazer o que? Me questiono: ‘O que fazer como professora para ir além? Para ajudar?’ Mas às vezes a gente fica de mãos atadas, não tem muito o que fazer sobre uma questão de desestrutura familiar. Depois a gente vê, um aluno que não está tendo um bom rendimento, não está tirando boas notas? Que não está se concentrando. Porque ele não quer participar? Perceber, o por que? Porque aquele aluno só quer ficar naquele cantinho dele? Acho que isso é o diferencial de cada professor.

### GIRASSOL 3

### ALTERIDADE

### APRENDIZAGENS EXISTENCIAIS

<Arquivos\entrevista NVIVO> - § 3 referências codificadas [1,26% Cobertura]

#### Referência 1 - 0,37% Cobertura

Para saber como eu vou me comportar? Como eu vou supervisionar? como eu vou lidar com as diferenças de cada um? Gerou muita curiosidade no início? Será que vai vir pessoas complicadas. Ou se vai vir pessoas que vão fazer funcionar, colaborar, fazer que o programa dar certo. Se ia ser um problema para mim. Gerou muita curiosidade.

#### Referência 2 - 0,48% Cobertura

Depois que começou, que eu fui tendo uma experiência maior, inclusive até os bolsistas tiveram esse tempo maior na escola, eu tive uma maior aproximação com eles, até fora do programa. Uma forma deles se sentirem realmente abraçados, acolhidos. Para no momento que tivessem um problema, eu estaria lá para ajudar. Como eu poderia ajudá-los? Como eu poderia formá-los? Fazer uma forma que eles pudessem melhorar o nosso trabalho.

## Referência 3 - 0,40% Cobertura

Será que eles vão gostar de mim? Se eles vão gostar da escola? Se vão gostar dos alunos? Como vai ser a relação dos alunos com eles?' No primeiro momento eu fiquei com essa insegurança, por não ter essa experiência de supervisionar. Será que ia dá certo? A questão da estranheza era saber o que eles iam trazer, o que eles iam pensar sobre nós.

## APRENDIZAGENS DIDÁTICAS INSTRUMENTAIS

<Arquivos\\entrevista NVIVO> - § 3 referências codificadas [1,26% Cobertura]

## Referência 1 - 0,37% Cobertura

Para saber como eu vou me comportar? Como eu vou supervisionar? como eu vou lidar com as diferenças de cada um? Gerou muita curiosidade no início? Será que vai vir pessoas complicadas. Ou se vai vir pessoas que vão fazer funcionar, colaborar, fazer que o programa dar certo. Se ia ser um problema para mim. Gerou muita curiosidade.

## Referência 2 - 0,48% Cobertura

Depois que começou, que eu fui tendo uma experiência maior, inclusive até os bolsistas tiveram esse tempo maior na escola, eu tive uma maior aproximação com eles, até fora do programa. Uma forma deles se sentirem realmente abraçados, acolhidos. Para no momento que tivessem um problema, eu estaria lá para ajudar. Como eu poderia ajudá-los? Como eu poderia formá-los? Fazer uma forma que eles pudessem melhorar o nosso trabalho.

## Referência 3 - 0,40% Cobertura

Será que eles vão gostar de mim? Se eles vão gostar da escola? Se vão gostar dos alunos? Como vai ser a relação dos alunos com eles?' No primeiro momento eu fiquei com essa insegurança, por não ter essa experiência de supervisionar. Será que ia dá certo? A questão da estranheza era saber o que eles iam trazer, o que eles iam pensar sobre nós.

## APRENDIZAGENS RELACIONAIS

<Arquivos\\entrevista NVIVO> - § 3 referências codificadas [1,26% Cobertura]

## Referência 1 - 0,37% Cobertura

Para saber como eu vou me comportar? Como eu vou supervisionar? como eu vou lidar com as diferenças de cada um? Gerou muita curiosidade no início? Será que vai vir pessoas complicadas. Ou se vai vir pessoas que vão fazer funcionar, colaborar, fazer que o programa dar certo. Se ia ser um problema para mim. Gerou muita curiosidade.

#### Referência 2 - 0,48% Cobertura

Depois que começou, que eu fui tendo uma experiência maior, inclusive até os bolsistas tiveram esse tempo maior na escola, eu tive uma maior aproximação com eles, até fora do programa. Uma forma deles se sentirem realmente abraçados, acolhidos. Para no momento que tivessem um problema, eu estaria lá para ajudar. Como eu poderia ajudá-los? Como eu poderia formá-los? Fazer uma forma que eles pudessem melhorar o nosso trabalho.

#### Referência 3 - 0,40% Cobertura

Será que eles vão gostar de mim? Se eles vão gostar da escola? Se vão gostar dos alunos? Como vai ser a relação dos alunos com eles?' No primeiro momento eu fiquei com essa insegurança, por não ter essa experiência de supervisionar. Será que ia dá certo? A questão da estranheza era saber o que eles iam trazer, o que eles iam pensar sobre nós.

#### GIRASSOL 3

#### REFLEXIVIDADE

#### FORMAÇÃO PARA SI

<Arquivos\\entrevista NVIVO> - § 3 referências codificadas [1,32% Cobertura]

#### Referência 1 - 0,61% Cobertura

Algo que me despertou com o Pibid foi à questão da escrita que eu passei um bom tempo sem praticar. E o programa trouxe isso novamente. Porque a escrita é prática. Se não tiver a prática, vai ficando mais difícil, as palavras faltam. Em termo de leitura, eu gosto muito de ler. Mas no momento em que você vai para prática, para escrita, eu não sei o que acontece, se é porque faz muito tempo que eu não pratico, que eu estava distante, que tem um momento que trava. Vem sendo um exercício muito bom para mim, para pensar sobre o meu ser e fazer.

#### Referência 2 - 0,31% Cobertura

Eu até estudei um pouco mais sobre estudo de caso, para eu tentar orientar realmente, ajudar realmente na orientação, de uma melhor forma. Foi um despertar, uma experiência nova, e realmente, fiquei surpreso mesmo, porque eu nunca tinha feito. Foi uma experiência ótima.

#### Referência 3 - 0,40% Cobertura

Eu achei a escrita diferente no Pibid. Realmente foi uma experiência nova. Em questão de vocabulário, de palavras. Foi um momento realmente diferente. Tão diferente que me despertou. Chamou a minha atenção. No momento que eu vi os trabalhos, os artigos que eu li, vi que tem alunos que falam de uma forma que é como se ele estivesse falando aqui com você.

#### <Arquivos\\MEMORIAIS FINALIZADOS NVIVO> - § 1 referência codificada [1,26% Cobertura]

#### Referência 1 - 1,26% Cobertura

Mais uma surpresa trazida pelo PIBID foi a orientação de artigos, nunca tinha feito algo desse tipo, foi uma experiência ótima, creio que ajudei de alguma forma na elaboração de alguns artigos. Tive uma surpresa ao ver meu nome como orientador de alguns. Na minha licenciatura eu não tive muita experiência do trabalho científico, de participar de congressos. Então isso ainda é muito novo para mim. De orientar trabalhos, estudantes. É muito novo. Então com o PIBID eu estou tendo mais essa aproximação, essa relação que antes eu não tive. É a primeira experiência que eu estou tendo neste sentido.

#### EPISTEMOLOGIA DA PRÁXIS

#### <Arquivos\\entrevista NVIVO> - § 1 referência codificada [0,57% Cobertura]

#### Referência 1 - 0,57% Cobertura

Estava também distante dessa questão da pesquisa. Eu já tinha feito o trabalho científico de conclusão para a especialização, e para graduação. Já havia muito tempo que eu não praticava mais. Teve momentos que eu fiquei perdido. Tive que voltar a ler. Começar a procurar sobre a questão de artigos. Sobre a questão da orientação também. Isso foi muito bom porque despertou novamente, algo que já havia a muito tempo não sendo praticado. A vontade de seguir estudando e se qualificando aumentou bastante.

GIRASSOL 3DIALOGICIDADECOLABORAÇÃO

<Arquivos\entrevista\_NVIVO> - § 4 referências codificadas [2,94% Cobertura]

Referência 1 - 1,28% Cobertura

Foi uma experiência ótima, nova. Eu não conhecia. Foi muito boa essa participação deles nas escolhas das oficinas. Até para ter um público elevado, foi muito bom eles fazerem essa escolha. Porque são modalidades que eles gostam, em que algumas eles já praticam. Eu como profissional na escola, em termo de aula prática, uma aula por mês eu sempre gostei de fazer um dia de aula com as atividades com a escolha dos alunos. Procurava saber a opinião dos alunos para conhecer aquelas atividades que eles mais gostam, para chamar atenção deles. Quais as atividades que vocês querem participar hoje? Hoje a escolha das atividades vai ser por conta de vocês”. Uns falavam o carimba, o futsal, 7 pecados. Mas penso que isso é diferente do que fizemos a partir da cartografia, era um momento mais simples. Achei a cartografia mais ampla. Essa metodologia eu não utilizava da forma que foi a cartografia. Iniciamos algumas leituras, discutimos o modo de fazer coletivamente, até chegar a escolha das práticas corporais que seriam ministradas nas oficinas. Um momento de bastante integração e junção de conhecimentos e experiências desafiadoras

Referência 2 - 0,24% Cobertura

Porque até hoje têm pais que falam que a Educação Física é besteira. Meu filho não vai participar da Educação Física. Acham que é uma besteira. Que não são importantes. Meu filho não vai sair de casa apenas para isso.

Referência 3 - 0,74% Cobertura

Eu tento conversar muito com eles, pela experiência que eu já tenho na escola e o conhecimento do público. Eles vêm de uma cultura complicada que trazem de casa. O desrespeito já inicia a partir da casa. Veem os problemas dos pais, xingando. Xingando até eles mesmos. Eles acham que aquilo é normal. O desrespeito. Falar alto é normal. Bater no colega é normal. Coisas que eles já vivenciam em casa, pela cultura de casa. A gente tem que trabalhar demais essa questão do respeito, do cuidado, do carinho, da socialização. Mostrar que a violência não resolve nada, faz é piorar a situação. Tentar aproximar eles com atividades que tragam um viés mais afetivo.

## Referência 4 - 0,68% Cobertura

Essa aproximação universidade-escola foi ótima não só para a escola. Mas também para mim enquanto profissional. Os alunos também percebo um envolvimento deles maior, eles tentando saber quando é que vai ter uma outra atividade no Instituto Federal, que gostaram demais. Eles têm uma vida precária, que só esse andar de ônibus da escola até o IFCE já é uma festa para eles. Fora as atividades que eles já participam aqui também. Foi muito importante essa aproximação para mim, pessoal e profissional, e até mesmo para a escola, para os alunos. Eles estão gostando demais dessa aproximação e eu mais ainda.

<Arquivos\\MEMORIAIS FINALIZADOS\_NVIVO> - § 2 referências codificadas [1,36% Cobertura]

## Referência 1 - 0,37% Cobertura

Cada pibidiano tem uma maneira de ser, uns mais engajados e outros mais dispersos, tendo o devido cuidado podemos extrair o que há de bom em cada um, e assim foi feito.

## Referência 2 - 0,99% Cobertura

Nos encontros gostava muito de escutar o que estavam vivenciando nas oficinas, discutíamos as soluções para colocar em prática e ter um melhor rendimento e participação dos alunos nas oficinas. Como os pibidianos se comportavam e solucionavam as questões do dia a dia com cada aluno era uma forma de haver uma avaliação constante, deixo bem aberto para colocarem suas ideias em prática, claro tendo uma pitada das minhas opiniões e isso foi muito importante para o grupo.

## ORGANIZAÇÃO

<Arquivos\\entrevista\_NVIVO> - § 1 referência codificada [0,41% Cobertura]

## Referência 1 - 0,41% Cobertura

Por conta da oferta de cursos que tem em Canindé, muitos optam por fazer Educação Física para ter o nível superior na área de saúde, e não com intuito de ser um profissional de educação física. Eles ainda estão muito imaturos nessa questão. Ainda estão vendo se é o que eles querem. Se vão continuar. Se vão seguir. Se realmente querem vivenciar. É algo desse tipo

<Arquivos\\MEMORIAIS FINALIZADOS\_NVIVO> - § 1 referência codificada [1,17% Cobertura]

## Referência 1 - 1,17% Cobertura

Desafios temos todos os dias para manter a organização, infelizmente tem bolsistas que não estão seguros com o que querem realmente, vem alguns problemas pessoais que interfere no rendimento e isso interfere no programa. Tento resolver da melhor forma possível para que ninguém saia prejudicado. Problemas como faltas, não ter comunicação adequada, não considerar o supervisor, não dar importância merecida ao PIBID, enfim são vários problemas que alguns trazem na bagagem, mais com empenho, organização e planejamento as oficinas aconteciam regularmente.

## SÍNTESE CULTURAL

<Arquivos\\entrevista NVIVO> - § 1 referência codificada [0,41% Cobertura]

Referência 1 - 0,41% Cobertura

Por conta da oferta de cursos que tem em Canindé, muitos optam por fazer Educação Física para ter o nível superior na área de saúde, e não com intuito de ser um profissional de educação física. Eles ainda estão muito imaturos nessa questão. Ainda estão vendo se é o que eles querem. Se vão continuar. Se vão seguir. Se realmente querem vivenciar. É algo desse tipo

<Arquivos\\MEMORIAIS FINALIZADOS NVIVO> - § 1 referência codificada [1,17% Cobertura]

Referência 1 - 1,17% Cobertura

Desafios temos todos os dias para manter a organização, infelizmente tem bolsistas que não estão seguros com o que querem realmente, vem alguns problemas pessoais que interfere no rendimento e isso interfere no programa. Tento resolver da melhor forma possível para que ninguém saia prejudicado. Problemas como faltas, não ter comunicação adequada, não considerar o supervisor, não dar importância merecida ao PIBID, enfim são vários problemas que alguns trazem na bagagem, mais com empenho, organização e planejamento as oficinas aconteciam regularmente.

## UNIÃO

<Arquivos\\entrevista NVIVO> - § 2 referências codificadas [1,79% Cobertura]

Referência 1 - 0,43% Cobertura

Tem momentos que a gente vê bolsistas bem engajados, que estão prontos para ajudar para que as coisas aconteçam. E tem outros mais dispersos. 'Se dê eu vou. Se não der'. Até causa estranheza. Eu disse que eles agarrassem essa possibilidade que vocês estão tendo. Tem profissionais que não tiveram essa oportunidade, inclusive eu. Eu não tive esse "estágio" que vocês estão tendo

#### Referência 2 - 1,36% Cobertura

Alunos que eram muito retraídos, agora estão mais participativos. Os professores de outras disciplinas relatam. Tem a questão daqueles que não se aquietam. Que em todo canto tem. Esses alunos, a gente tenta fazer uma forma de chamar atenção deles sobre a questão do comportamento. Os outros professores acham que o professor de educação física se coloca como "pai da escola". Todo problema com algum aluno, correm para o professor de educação física. 'Olha professor, a gente tem que fazer isso, fazer aquilo. Porque ele está com nota ruim, não está com comportamento bom'. Aí querem mexer na educação física. E as vezes são radicais, querem tirar do PIBID, que não deixemos participar das aulas práticas, tirar das equipes esportivas na escola, para eles não participarem. Então indago: Se eles não se comportarem nas aulas de educação física, eles vão deixar de participar das disciplinas de vocês? A educação física não é uma recompensa. Não é assim que funciona. Mas digo para eles que vou conversar com os alunos, ver o que está acontecendo. Se é algum problema ambiente escolar. Se é fora da escola e eles estão trazendo para a escola. São vários fatores que se manifestam sobre esse comportamento.

#### <Arquivos\\MEMORIAIS FINALIZADOS NVIVO> - § 1 referência codificada [1,04% Cobertura]

#### Referência 1 - 1,04% Cobertura

Nesse momento de supervisão também aprendi a escutar mais e ser mais flexível com determinadas situações, nem sempre precisamos ter a resposta imediata. Com a convivência aprendemos a entender e organizar ações na maneira de cada um. Tem bolsistas de todas as formas, aquele que está pronto a toda hora como aquele que temos que está tentando motivar sempre, inclusive nos desmotivando em alguns momentos. Cada um tem uma forma de superar e dar o melhor de si para ter êxito nos seus objetivos.