



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

**CESAR AUGUSTO SADALLA PINTO**

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR CRÍTICO-REFLEXIVO NA EDUCAÇÃO FÍSICA:  
REALIDADES E POSSIBILIDADES NO ÂMBITO DO PIBID IFCE**

**FORTALEZA – CEARÁ**  
**2015**

CESAR AUGUSTO SADALLA PINTO

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR CRÍTICO-REFLEXIVO NA EDUCAÇÃO FÍSICA:  
REALIDADES E POSSIBILIDADES NO ÂMBITO DO PIBID IFCE

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de contratação: Formação de Professores.

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

FORTALEZA – CEARÁ

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Pinto, Cesar Augusto Sadalla.

A formação do professor crítico-reflexivo na Educação Física: realidades e possibilidades no âmbito do PIBID IFCE [recurso eletrônico] / Cesar Augusto Sadalla Pinto. - 2015.

1 CD-ROM: il.; 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 190 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Mestrado Acadêmico em Educação, Abaiara, 2015.

Área de concentração: Formação de Professores.

Orientação: Prof.ª Ph.D. Silvia Maria Nóbrega-Therrien.

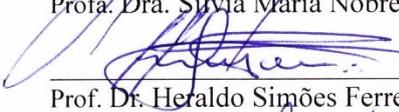
1. Reflexividade . 2. Educação Física. 3. Formação de professores. 4. Pibid. I. Título.

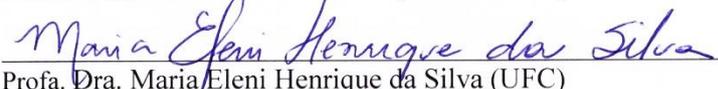


## ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Aos vinte sete dias do mês de fevereiro de dois mil e quinze, **CESAR AUGUSTO SADALLA PINTO** aluno regularmente matriculado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UECE) Curso de Mestrado Acadêmico (CMAE), na área de concentração em Formação de Professores, defendeu a dissertação intitulada: **A FORMAÇÃO DO PROFESSOR CRÍTICO-REFLEXIVO NA EDUCAÇÃO FÍSICA: REALIDADES E POSSIBILIDADES NO ÂMBITO DO PIBID-IFCE**. A Banca de Defesa foi composta pelos professores: Dra. Sílvia Maria Nóbrega-Therrien (Presidente – PPGE/UECE), Dr. Heraldo Simões Ferreira (PPGE/UECE) e Dra. Maria Eleni Henrique da Silva (UFC). A defesa ocorreu das 8:30 às 11:20, tendo sido o aluno submetido à arguição, dispondo cada membro da banca de tempo hábil para tal. Em seguida, a banca reuniu-se em separado e concluiu por considerar aprovado o mestrando **Cesar Augusto Sadalla Pinto**, por sua dissertação e sua defesa pública terem recebido conceito satisfatório e nota 9,0. Eu, Sílvia Maria Nóbrega-Therrien, que presidi a Banca de Defesa de Dissertação, assino a presente ata, juntamente com os demais membros, e dou fé.

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Sílvia Maria Nóbrega-Therrien (Presidente – PPGE/UECE)

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Heraldo Simões Ferreira (PPGE/UECE)

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Maria Eleni Henrique da Silva (UFC)

## **AGRADECIMENTOS**

A minha companheira, Dalvana Moreira, que sempre esteve ao meu lado proporcionando arte para alegrar os meus dias.

Aos meus pais, Cleudete Sadalla e Elson Pinto, e meus avós, Aldenise da Costa e Tufi Sadalla, por entenderem e suportarem a minha ausência.

Aos meus irmãos e irmãs, Marcelo, Marcela, Elson, Luana e Camila, por estarem sempre dispostos a ajudar.

Aos meus colegas de trabalho, Jaques Casagrande, Thiago Gadelha, Rômmulo Siqueira e Luciana Sousa, por darem o suporte que precisei para estudar.

Aos meus alunos do curso de Licenciatura em Educação Física do IFCE de Limoeiro do Norte/CE, por entenderem as minhas ausências e torcerem por mim.

A minha professora e orientadora Sílvia Maria Nóbrega - Therrien pelas orientações esclarecedoras.

Aos meus professores do Mestrado, por compartilharem um pouco de seu conhecimento e experiência.

Ao Instituto Federal do Ceará por não colocar barreiras à realização dos meus estudos e permitir a realização da pesquisa.

Em especial, aos sujeitos da pesquisa, pois sem a prontidão e disponibilidade, o estudo não seria possível.

## RESUMO

O trabalho tem como objetivo analisar as possíveis contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) para a formação de professores crítico-reflexivos na Educação Física, refletindo sobre a concepção de formação existente nos documentos institucionais e a percepção dos bolsistas de iniciação à docência a respeito dessa contribuição. O estudo partiu de um Estudo de Caso, tendo como campo empírico o Pibid do Instituto Federal do Ceará (IFCE). Os sujeitos da pesquisa foram os bolsistas de iniciação à docência do subprojeto Pibid IFCE / Educação Física / Campus Limoeiro do Norte. Por meio de estudos bibliográficos verificamos que historicamente a Educação Física tem se norteado pela racionalidade técnico-instrumental, tal racionalidade tem como base a promoção da aptidão física e técnica, e cumpre uma função social de manutenção do *status quo* dominante na sociedade. Para o conhecimento da realidade pesquisada realizamos uma análise documental e procedemos a aplicação de questionários. Os documentos analisados foram o Regulamento do Pibid, o Projeto Institucional do Pibid IFCE e o Subprojeto vinculado à licenciatura em Educação Física do IFCE, campus Limoeiro do Norte. Pela análise dos documentos, verificamos que o Pibid tem como foco principal a iniciação à docência, com vistas ao aperfeiçoamento da formação de professores e a melhoria da qualidade da educação básica. Entre as estratégias formativas do programa, destacamos a aproximação do futuro professor com o seu campo de trabalho, mobilizando os professores da Educação Básica como co-formadores, em parceria com os professores das Instituições de Ensino Superior. A reflexão é assumida nos documentos como um elemento na formação docente, entretanto, no Regulamento Pibid e no Projeto Institucional a reflexão não é abordada com característica crítica no sentido de consideração dos elementos contextuais do ensino. Entendemos que as concepções formativas expressa nesses documentos estão enviesadas para a compreensão técnica da formação e prática pedagógica, os quais evidenciam a necessidade de desenvolvimento de ações formativas sem um embasamento teórico crítico. O subprojeto Pibid IFCE / Educação Física apresenta um sólido referencial teórico com fundamentação crítica, buscando desenvolver ações alinhadas com esse referencial, entretanto sem aprofundamento. Pela análise dos discursos dos bolsistas de iniciação à docência percebemos que eles apresentam dificuldades em

reconhecer a existência de uma formação crítica e reflexiva, apesar de entenderem que o Pibid contribui de forma prática para a sua formação profissional. Destacam como principais elementos de contribuição a aproximação com o campo de trabalho, o contato com professores experientes, a participação em atividades de planejamento, pesquisa e trabalho colaborativo, entre outros. Em nosso entendimento, no âmbito do Pibid é possível concretizar uma formação de professores a partir de uma perspectiva crítica e reflexiva, mesmo que a concepção formativa do Programa como um todo não intencione para essa proposta formativa. Consideramos indispensável a mudança no tipo de racionalidade que norteia o processo formativo e a prática docente, com a valorização dos aspectos críticos do fazer/ser professor. Destacamos a necessidade de constituição de um ambiente de liberdade e responsabilidade, embasado em um sólido referencial teórico e com intencionalidade formativa no sentido emancipatório.

**Palavras-chave:** Reflexividade. Educação Física. Formação de professores. Pibid.

## ABSTRACT

The work aims to analyze the possible contributions of the Institutional Scholarship Program of Introduction to Teaching (Pibid) for the formation of critical and reflective teachers in Physical Education field, reflecting on the conception of training existent in institutional documents and the perception of initiation to teaching fellows about this contribution. The study was based on a Case Study, having as empirical field the Pibid of the Federal Institute of Ceará (IFCE). The research subjects were the initiation to teaching fellows from the Pibid IFCE / Physical Education / Campus Limoeiro do Norte subproject. Through bibliographical studies found that historically Physical Education has been guided by technical-instrumental rationality, such rationality is based on the promotion of physical fitness and technique, and fulfills a social function of maintaining the dominant status quo in society. To the knowledge of the researched reality we conducted a documentary analysis and proceeded to questionnaires. The documents analyzed were the Statute of Pibid, the Institutional Project of the Pibid IFCE and the Subproject linked to the degree in Physical Education from IFCE, Limoeiro do Norte campus. Through the analysis of the documents, we find that the Pibid focuses primarily on the initiation to teaching, with a view to improving teacher training and improving the quality of basic education. Among the training strategies of the program, we emphasize the approach of the future teacher with their work field, mobilizing the Basic Education teachers as co-trainers in partnership with teachers in higher education institutions. Reflection is assumed in the documents as an element in teacher training, however, in the Statute of Pibid and Institutional Project the reflection is not addressed with critical feature considering contextual elements of education. We understand that the training conceptions expressed in these documents are skewed to the technical understanding of the formation and pedagogical practices which demonstrate the need to develop training activities without a critical theoretical framework. The subproject Pibid IFCE / Physical Education provides a solid theoretical framework with critical reasoning, seeking to develop actions aligned with this framework, however without deepening. By analyzing the speeches of initiation to teaching fellows we realize that they show difficulties in recognizing the existence of a critical and reflexive training, although they understand that Pibid contribute in a practical way for their professional training. Emphasise as main contributing elements to

approach to their work field, contact with experienced teachers, participation in planning, research and collaborative work among others. In our view, under Pibid it's possible to materialize a teacher training from a critical and reflective perspective, even though the formative conception of the program as a whole may be unintentional for such training proposal. We consider it essential to change the type of rationality that guides the training process and teaching practice, with the appreciation of the critical aspects of doing / being a teacher. We emphasize the need to establish an environment of freedom and responsibility, based on a solid theoretical framework and formative intentionality in the emancipatory sense.

**Keywords:** Reflectivity. Physical Education. Teachers training. Pibid.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b>	Caracterização da pesquisa/abordagem qualitativa para Bogdan e Biklen (1994) e Stake (2011). Fortaleza/CE, 2015.....	22
<b>Quadro 2:</b>	Relação de bolsas por subprojeto da licenciatura em Educação Física do IFCE. Fortaleza/CE, 2014.....	29
<b>Quadro 3:</b>	Caracterização dos sujeitos da pesquisa. Fortaleza/CE, 2015.....	31
<b>Quadro 4:</b>	Artigos sobre formação reflexiva na Educação Física, ordenados por autor e por ano de publicação. Fortaleza/CE, 1995-2012.....	40
<b>Quadro 5:</b>	Trabalhos publicados no CONBRACE sobre a temática da pesquisa, ordenados por autor e por ano de publicação. Fortaleza/CE, 2005-2013.....	42
<b>Quadro 6:</b>	Resumo dos principais ensaios que compõem a obra Os professores de a sua formação. Fortaleza/CE, 2015.....	80
<b>Quadro 7:</b>	Principais características das abordagens pedagógicas em Educação Física. Fortaleza/CE, 2015.....	117
<b>Quadro 8:</b>	Ações formativas previstas para serem desenvolvidas no âmbito do subprojeto Pibid IFCE / Educação Física / Limoeiro do Norte. Fortaleza, CE, 2015.....	138
<b>Quadro 9:</b>	Percepção dos bolsistas de iniciação á docência do Pibid sobre a contribuição do Programa para a sua formação profissional. Fortaleza/CE, 2015.....	142
<b>Quadro 10:</b>	Atividades formativas de relevância para a formação profissional dos bolsistas de iniciação á docência do Pibid IFCE / Educação Física / Limoeiro do Norte, Fortaleza, 2015	143
<b>Quadro 11:</b>	Percepção dos sujeitos sobre as contribuições formativas decorrentes do contato dos licenciandos com o campo de trabalho. Fortaleza/CE, 2015.....	145
<b>Quadro 12:</b>	Percepção sobre a contribuição formativa do contato do licenciando com professores experientes. Fortaleza/CE,	

	2015.....	147
<b>Quadro 13:</b>	Percepção sobre a contribuição formativa da reflexão sobre a prática no Pibid. Fortaleza/CE, 2015.....	149
<b>Quadro 14:</b>	Percepção sobre a contribuição formativa da participação em atividades de pesquisa no Pibid. Fortaleza/CE, 2015.....	152
<b>Quadro 15:</b>	Percepção da contribuição formativa da participação em atividades colaborativas no Pibid. Fortaleza/CE, 2015.....	154
<b>Quadro 16:</b>	Percepção sobre a contribuição formativa da participação em atividades de planejamento no Pibid. Fortaleza/CE, 2015	156

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Relação de periódicos consultados e os respectivos achados. Fortaleza/CE, 2013.....	39
<b>Tabela 2:</b> Síntese dos achados mapeados nos anais do CONBRACE. Fortaleza/CE, 2005-2013.....	41

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
1.1	APRESENTANDO O TEMA E JUSTIFICANDO OS PROPÓSITOS.....	14
1.2	O OBJETO DE INVESTIGAÇÃO: DISCUTINDO A PROBLEMÁTICA DA PESQUISA.....	17
1.3	OBJETIVOS DA PESQUISA: HORIZONTE PROJETADO.....	20
<b>2</b>	<b>CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: OS NOSSOS PASSOS NA PESQUISA.....</b>	<b>21</b>
2.1	ABORDAGEM E MÉTODO DA PESQUISA.....	21
2.2	CARACTERIZAÇÃO DO CASO E OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	27
2.3	OS INSTRUMENTAIS PARA CONHECER A REALIDADE.....	31
2.4	ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS.....	34
<b>3</b>	<b>ESTUDOS SOBRE FORMAÇÃO REFLEXIVA NA EDUCAÇÃO FÍSICA: O ESTADO DA QUESTÃO.....</b>	<b>37</b>
3.1	ESTUDOS PUBLICADOS EM PERIÓDICOS E EVENTOS NACIONAIS DA ÁREA DA EDUCAÇÃO/EDUCAÇÃO FÍSICA.....	38
3.2	ANÁLISE DOS ACHADOS NOS ESTUDOS: INTERFACES COM A ABORDAGEM DO PROFESSOR REFLEXIVO.....	43
3.3	A CONTRIBUIÇÃO DA NOSSA INVESTIGAÇÃO NO CONTEXTO DO CONHECIMENTO PRODUZIDO.....	63
<b>4</b>	<b>BASES DO PENSAMENTO REFLEXIVO: de DEWEY a SAVIANI.....</b>	<b>67</b>
4.1	OS PIONEIROS DA TEORIA REFLEXIVA: DEWEY E SCHÖN.....	67
4.2	A CHEGADA DO CONCEITO DE PROFESSOR REFLEXIVO NO BRASIL: A CONTRIBUIÇÃO DE NÓVOA E ALARCÃO.....	77
4.3	A CRÍTICA AO CONCEITO DE PROFESSOR REFLEXIVO: ZEICHNER E PIMENTA.....	84
4.4	A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO POSSIBILIDADE PARA A REFLEXÃO CRÍTICA NA FORMAÇÃO E PRÁTICA DE PROFESSORES.....	93

<b>5</b>	<b>A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: DA RACIONALIDADE TÉCNICA À RACIONALIDADE HISTÓRICO-CRÍTICA.....</b>	<b>98</b>
5.1	AS BASES EPISTEMOLÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA: CONCEPÇÕES E TENDÊNCIAS NA FORMAÇÃO E PRÁTICA DE PROFESSORES E SUA RELAÇÃO COM A REFLEXÃO CRÍTICA.....	99
5.2	A REFLEXÃO CRÍTICA COMO ALTERNATIVA EPISTEMOLÓGICA: EM BUSCA DE OUTRA RACIONALIDADE PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA.....	114
<b>6</b>	<b>A FORMAÇÃO CRÍTICO-REFLEXIVA NO PIBID IFCE: ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA DE CAMPO.....</b>	<b>127</b>
6.1	DIALOGANDO COM OS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS DO PIBID: RESULTADOS DA ANÁLISE DOCUMENTAL.....	127
6.2	A PERCEPÇÃO DOS BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DO PIBID PARA A SUA FORMAÇÃO: ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS.....	141
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>158</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>162</b>
	<b>APÊNDICE.....</b>	<b>173</b>
	APÊNDICE A: Versão para impressão do instrumento de coleta de dados .....	174
	<b>ANEXO.....</b>	<b>177</b>
	ANEXO A: Trechos do Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) .....	178
	ANEXO B: Trechos do projeto Institucional do Pibid IFCE.....	181
	ANEXO C: Subprojeto Pibid IFCE / Educação Física / Campus Limoeiro do Norte.....	186

## 1 INTRODUÇÃO

Neste primeiro capítulo do trabalho apresentamos o tema e a justificativa que norteou a nossa busca pelo conhecimento. Na tentativa de esclarecer as principais características de nosso objeto de investigação, passamos a discutir a problemática da pesquisa com vistas a contextualizar as questões que nortearam a nossa investigação. Por fim, apresentamos as metas que buscamos cumprir a fim de responder aos questionamentos inicialmente levantados.

### 1.1 APRESENTANDO O TEMA E JUSTIFICANDO OS PROPÓSITOS

O trabalho aborda o tema formação de professores de Educação Física na perspectiva da reflexividade crítica, tendo como contexto empírico as atividades formativas desenvolvidas no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)<sup>1</sup>. A aproximação com o objeto de pesquisa foi facilitado a partir da realização da disciplina Seminário de Dissertação no curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE), enriquecido, posteriormente, pela interface com os estudos teóricos realizados por meio da nossa participação no projeto Observatório da Educação (OBEDUC) e no grupo de pesquisa História, Educação e Saúde Coletiva, nessa instituição.

A proposta de pesquisa converge com a trajetória do autor, que é Licenciado Pleno em Educação Física pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). O interesse pela formação de professores motivou, em 2009, a entrada do profissional em um curso de pós-graduação *Lato Sensu* na área de Gestão e Docência da Educação Superior. Em 2011, passou a atuar na formação de professores no curso de Licenciatura em Educação Física do Instituto Federal do Ceará (IFCE), campus Limoeiro do Norte. No ano de 2012, o profissional assume o desafio de construir, juntamente com outro professor do IFCE, uma proposta para a

---

<sup>1</sup> O Pibid é uma política governamental destinada ao fomento de atividades de iniciação à docência pela inserção supervisionada de estudantes de cursos de licenciatura em escolas públicas.

implantação de um subprojeto<sup>2</sup> do Pibid, vinculado ao curso de Licenciatura em Educação Física. As possibilidades formativas do programa governamental ainda eram pouco conhecidas pelos professores formadores da Instituição de Ensino Superior (IES), já que se tratava da primeira experiência no âmbito do curso. Com a aprovação do referido subprojeto e o início do desenvolvimento das atividades previstas no mesmo, foi possível vislumbrar o potencial formativo do Pibid.

As experiências profissionais com o Pibid e os estudos teóricos empreendidos no âmbito do Mestrado em Educação da UECE despertaram o nosso interesse por pesquisar as possíveis contribuições do programa de iniciação à docência para a formação dos professores de Educação Física. É válido destacar que o tema formação de professores tem sido objeto de estudo recorrente em diversos trabalhos científicos na área da Educação (ANDRÉ, 2012; IMBERNÓN, 2011; VEIGA, 2009; FORMOSINHO, 2009b; MIZUKAMI, 2002; ALARCÃO, 1996; NÓVOA, 1992) e Educação Física (ARAÚJO, 2014; TERRA, SOUZA JÚNIOR, 2010; BETTI, 1992). A novidade de nossa pesquisa consiste em analisar a formação em Educação Física no contexto do Pibid, tendo como plano de fundo a concepção de reflexividade crítica. Quanto à temática da reflexividade, a nossa pesquisa ancora-se, sobretudo, nos trabalhos de Dewey (1959), Schön (2000; 1992), Alarcão (1996), Zeichner (1993; 2008) e Pimenta (2012b). A perspectiva crítica de Educação fundamenta-se principalmente nos trabalhos de Saviani (2012) e Libâneo (1990). O nosso referencial crítico de Educação Física ampara-se nos estudos de Soares et al. (1992) e Kunz (2001; 2006).

Em pesquisa exploratória feita no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) constatamos a existência de 49 estudos que buscam analisar o Pibid, entretanto nenhum se propõe a estudar as contribuições do Programa de iniciação à docência no âmbito da Licenciatura em Educação Física<sup>3</sup>. Acreditamos que a carência de trabalhos sobre o Pibid na área da Educação Física pode ser explicada pelo pouco tempo de existência do referido programa governamental, o qual foi lançado no ano de 2007.

---

<sup>2</sup> O Pibid é um programa de bolsas constituído de projetos institucionais submetidos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por Instituição de Ensino Superior (IES). Tais projetos comportam subprojetos vinculados aos cursos de licenciatura da IES proponente.

<sup>3</sup> Na pesquisa utilizamos como descritor único o termo “pibid”. A busca foi feita no mês de janeiro de 2015.

Destacamos que, quando foi lançado, o Pibid priorizava o atendimento das licenciaturas de Física, Química, Biologia e Matemática, devido à carência de professores nessas áreas. Foi apenas a partir de 2009 que o programa passou a atender as demais licenciaturas, sendo esse um motivo capaz de justificara ausência de estudos dedicados a analisar a interface entre Pibid e Educação Física.

Por meio de outra pesquisa em periódicos científicos da área da Educação Física/Educação e nos anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE), na tentativa de encontrar trabalhos que tratam sobre a formação crítica e reflexiva do professor de Educação Física no âmbito do Pibid, constatamos, mais uma vez, a carência de publicações sobre o tema. Nos anais do CONBRACE encontramos um único trabalho dedicado ao estudo da temática<sup>4</sup>. Os estudos acadêmico-científicos publicados em periódicos nacionais da área da Educação Física/Educação que abordam a temática da formação reflexiva na Educação Física totalizam 17 trabalhos. O resultado do mapeamento em periódicos e eventos serviu de base para a definição das contribuições de nossa pesquisa para o avanço do conhecimento sobre o tema em estudo, e serão apresentados no capítulo dois dessa dissertação.

Acreditamos que as experiências vivenciadas por nós no campo da formação de professores e a instigante tarefa de desbravar um lugar ainda pouco explorado constituem-se fatores motivadores de nossa empreitada teórica e empírica. Além disso, perspectivamos a possibilidade de contribuir para o avanço do conhecimento a partir da compreensão de uma situação concreta de formação ainda pouco estudada, reconhecendo as realidades e possibilidades do Pibid para a formação de profissionais críticos e reflexivos. O “novo” apresentou-se como algo assustador, ao mesmo tempo, desafiador. Em última análise, o assombro da novidade nos ajudou a ser cautelosos em nossa trajetória, enquanto que o desafio nos estimulou a querer arriscar um pouco mais. Na esperança de conhecer o objeto que buscamos desvendar realizamos a seguir uma primeira aproximação a partir da discussão dos elementos centrais que compõe a problemática de nossa pesquisa.

---

<sup>4</sup> SILVA, Erineusa Maria da; CORREIA, Camila Rissari; SANTOS, Lorena Simões dos. Contribuições do programa PIBID Linguagens a uma formação mais integral e reflexiva dos licenciandos em Educação Física. In.: XVIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE). Brasília, 2013.

## 1.2 O OBJETO DE INVESTIGAÇÃO: DISCUTINDO A PROBLEMÁTICA DA PESQUISA

No Brasil, a atuação do professor de Educação Física tem sido marcada pela valorização da dimensão técnica e instrumental em detrimento de uma racionalidade crítica e reflexiva no fazer docente. As origens de uma postura tecnicista na Educação Física confundem-se com o surgimento da própria área, entretanto na década de 1960/1970 essa postura assume a sua forma mais delineada com o início do predomínio do esporte como conteúdo hegemônico da cultura corporal ou cultura de movimento (SÁVIO, 2010; BETTI, 1991; GHIRALDELLI JÚNIOR, 1991). As décadas de 1980 e 1990 constituíram-se um momento de crítica ao modelo técnico-esportivista de atuação na Educação Física escolar, com destaque para as críticas encabeçadas por Kunz (1991) e por um conjunto de autores que ficou conhecido como Coletivo de Autores (SOARES et al., 1992). Evidenciamos ainda os trabalhos de Ghiraldelli Júnior (1988), Castellani Filho (1988) e a Soares (1994), por encabeçarem os movimentos pioneiros de crítica histórica à Educação Física, ressaltando o seu papel de aparelho institucional para a manutenção do *status quo* da sociedade. Esses autores, pela relevância de sua produção acadêmica, constituíram a espinha dorsal de nossa análise sobre a formação de professores de Educação Física a partir de uma perspectiva crítico-reflexiva.

No contexto de crítica ao tecnicismo pedagógico na Educação Física, destacamos, sem pretensão de aprofundamento, as contribuições de Freire (1989), que com base em uma abordagem construtivista-interacionista buscou redimensionar o ensino da Educação Física escolar para priorizar o aluno em sua relação com o meio. Relembramos ainda Hildebrant e Laging (1986), que direcionam o seu olhar para a valorização das experiências do aluno e para a problematização como metodologias necessárias a um ensino crítico. E ainda Betti (1991; 1992; 1994), que a partir de uma concepção sistêmica busca definir a especificidade da Educação Física escolar enfatizando a necessidade de transformação social. Destacamos ainda a contribuição de Daólio (1995), que com base nos conhecimentos oriundos da Antropologia inaugurou uma perspectiva culturalista na Educação Física brasileira. Por fim, destacamos os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Física (BRASIL, 1998), que fundamentados em uma

perspectiva crítica buscaram aglutinar as diversas concepções existentes sobre Educação Física para a sistematização dessa disciplina no contexto escolar.

Destacamos que os movimentos de crítica à Educação Física brasileira contribuíram para a difusão de uma postura reflexiva sobre prática pedagógica assumida pelos professores e sobre a formação desse professor. As posturas tecnicistas enraizadas na cultura docente passaram a ser questionadas e gradualmente modificadas. Como exemplo dessa mudança de postura, podemos citar a redefinição do papel da disciplina de Educação Física na escola básica, que passou a ter a função de incluir os alunos no universo da cultura corporal ou cultura de movimento, deixando de ser concebida exclusivamente como um meio de adestramento físico ou de seleção de atletas para o esporte de alto rendimento (apesar de o esporte de rendimento continuar sendo o conteúdo hegemônico na escola, como discutiremos mais adiante neste trabalho). No âmbito da formação, consideramos expressiva a mudança nos currículos dos cursos de Educação Física, com a inclusão de disciplinas oriundas das ciências humanas e sociais, e o consequente questionamento da hegemonia das disciplinas biomédicas e esportivas. Além disso, a progressiva reconfiguração da forma de admissão de alunos aos cursos de formação de professores de Educação Física também merece ser destacada, já que os testes de aptidão física comum para o ingresso nos cursos de graduação da área, não são predominantes atualmente. Ressaltamos que tais testes expressam uma concepção de formação e prática vinculada ao rendimento, exigindo do candidato a professor de Educação Física um condicionamento físico-técnico mínimo para o exercício da profissão, o que expressa um entendimento de que o professor deve ser um atleta ou técnico esportivo. Destacamos as citadas mudanças na formação e práticas em Educação Física foram condicionadas por um contexto político-social mais amplo, os quais não estão vinculados unicamente à emergência de movimentos críticos na área. Entre os fatores condicionantes ressaltamos o redimensionamento da profissão docente em nível nacional a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Vale ressaltar que as mudanças na atuação e formação em Educação Física não aconteceram de forma repentina e homogênea a partir da emergência dos referidos movimentos críticos. Na verdade, temos uma sensação que as críticas feitas há mais de trinta anos continuam atuais, ao mesmo tempo, percebemos avanços significativos em direção a uma Educação Física crítica e reflexiva. Em

outras palavras, ainda é possível perceber que posturas profissionais enraizadas no tecnicismo pedagógico coexistem com práticas norteadas por espírito crítico e questionador. Por isso, ao ressaltar a importância da reflexão crítica na Educação Física, não queremos dizer que tal atitude tem estado totalmente ausente na prática pedagógica dos professores ou nos contextos formativos desse profissional. De igual modo, não pretendemos desconsiderar os estudos produzidos por teóricos da área que abordam a Educação Física a partir de uma perspectiva voltada para a autonomia e emancipação humana. Enfim, pretendemos evitar as generalizações descompromissadas, em prol de uma análise cautelosa de nosso objeto de estudo o que nos fez buscar construir um trabalho contextualizado com a realidade da área.

Acreditamos que a superação da racionalidade técnica e instrumental na prática do professor de Educação Física está vinculada a necessidade de uma formação profissional mais crítica e reflexiva, que possibilite ao professor conhecer, refletir e agir sobre as condições objetivas de sua prática para aperfeiçoar a sua própria práxis<sup>5</sup> social. A reflexão crítica é uma atitude que deve ser assumida no contexto dos cursos de formação em Educação Física, possibilitando a formação de profissionais autônomos e conscientes da realidade sócio pedagógica onde estão inseridos, com vistas a transformar o seu campo de atuação e contribuir para a superação das injustiças em um contexto social mais amplo. Dessa forma, acreditamos, será possível superar o paradigma técnico-instrumental que persiste na formação e prática pedagógica na área. E superá-lo não quer dizer extinguir definitivamente o elemento técnico da Educação Física, mas possibilitar uma apropriação consciente da técnica em benefício da emancipação humana e da justiça social.

Considerando o potencial reflexivo da proposta formativa do Pibid expresso nos documentos oficiais e institucionais, suspeitamos que essa política pública de formação seja virtualmente capaz de contribuir para que os futuros professores de Educação Física tenham uma postura mais reflexiva e crítica sobre o seu fazer pedagógico. De igual modo, entendemos que se essa política governamental de formação for encarada exclusivamente como um meio descontextualizado de instrumentalização dos futuros professores, é capaz de contribuir para a reprodução de uma postura acrítica na Educação Física. Nesse

---

<sup>5</sup> A práxis é entendida a partir da concepção grega como conduta ou ação.

sentido, a questão central que motivou a nossa investigação foi saber quais as possíveis contribuições do Pibid para a formação crítico-reflexiva do professor de Educação Física? A partir dessa pergunta, buscamos desvendar as seguintes questões: o que significa ser crítico-reflexivo e por que esse modo de ser e pensar é importante para a formação de professores de Educação Física? Como os bolsistas de iniciação à docência do Pibid IFCE percebem possíveis contribuições do programa de iniciação à docência para a sua formação? Quais as potencialidades do Pibid para a formação reflexiva e crítica na Educação Física?

### 1.3 OBJETIVOS DA PESQUISA: HORIZONTE PROJETADO

A nossa investigação teve como objetivo investigar as possíveis contribuições do Pibid para a formação de professores crítico-reflexivos na Educação Física, analisando a percepção dos bolsistas de iniciação à docência a respeito dessa contribuição e a concepção de formação existente nos documentos institucionais do Pibid. Os objetivos específicos do estudo são os que apresentamos a seguir:

- Discutir a concepção de reflexividade crítica existente na literatura acadêmico-científica, refletindo sobre a sua importância para a formação de professores de Educação Física;
- Conhecer a percepção dos bolsistas de iniciação à docência do Pibid IFCE sobre a contribuição das experiências formativas vivenciadas no âmbito do programa, confrontando tais percepções com as intenções expressas nos documentos institucionais do Pibid;
- Identificar as potencialidades do Pibid para a formação crítica e reflexiva de professores de Educação Física como alternativa para a superação da racionalidade técnica existente na área.

## **2 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: OS NOSSOS PASSOS NA PESQUISA**

Nesse capítulo realizamos a exposição dos caminhos metodológicos através dos quais os objetivos propostos na investigação foram cumpridos e as questões norteadoras respondidas, para posteriormente apresentarmos os resultados de nossa pesquisa de campo. Ao utilizar o termo “caminhos metodológicos” estamos pretendendo nos referir às concepções teóricas de abordagem influenciadoras do estudo, o método utilizado para conhecer a realidade, o conjunto de técnicas que lançamos mão para captar e analisar essa realidade e os conhecimentos prévios que temos de nosso objeto. Esses elementos, associados a nossa persistência investigativa, nos levaram a responder às questões inicialmente levantadas e, conseqüentemente, ao cumprimento dos objetivos traçados. A seguir apresentamos os nossos passos na pesquisa esclarecendo, abordando primeiramente a abordagem e o método utilizados para o conhecimento da realidade que nos propomos a pesquisar.

### **2.1 ABORDAGEM E MÉTODO DA PESQUISA**

A abordagem qualitativa foi tomada como ponto de partida do estudo, com uso do método de Estudo de Caso. O referencial para o delineamento da metodologia tomou como base os estudos de Bogdan e Biklen (1994) e Robert Stake (2011). Os autores foram escolhidos pela expressão de seus trabalhos sobre estudos de natureza qualitativa. Bogdan e Biklen (1994, p. 47-51) apresentam cinco características da investigação qualitativa, as quais, segundo os autores, estão presentes em graus diferentes nos diversos estudos dessa natureza. São elas: o contato direto do pesquisador com a realidade pesquisada, o uso da descrição como forma de conhecer a realidade, a valorização do processo e não apenas do resultado, o uso da indução para análise dos dados coletados em campo e a valorização do significado que os sujeitos atribuem às suas ações.

Stake (2011), por sua vez, destaca que a abordagem qualitativa é interpretativa, experiencial, situacional e personalística. Segundo o autor, é interpretativa por fixar-se nos significados que os sujeitos atribuem a realidade, considerando diferentes pontos de vista. Caracteriza-se como experiencial por ser

direcionada ao campo de pesquisa, enfocando as percepções dos sujeitos. Ainda para o autor, a pesquisa qualitativa apresenta-se como situacional por entender que os fenômenos manifestam-se em contextos únicos, os quais são descritos em detalhes. Por fim, a pesquisa qualitativa é personalística por considerar as percepções individuais, valorizando as individualidades mais do que as semelhanças.

As características apresentadas pelos autores citados possuem pontos de contato entre si e com a nossa investigação, tendo sido, portanto, norteadoras de nossa postura investigativa. O Quadro 1 abaixo evidencia as semelhanças entre as características da abordagem qualitativa, conforme apresentado por Bogdan e Biklen (1994) e Stake (2011).

**Quadro 1:** Caracterização da pesquisa/abordagem qualitativa para Bogdan e Biklen (1994) e Stake (2011). Fortaleza/CE, 2015.

<b>Bogdan e Biklen (1994)</b>	<b>Stake (2011)</b>
Valorização do processo	Interpretativa
Contato direto com a realidade	Experiencial
Uso da indução e da descrição	Situacional
Valorização do significado dos sujeitos	Personalística

FONTE: Elaboração própria.

Entre os pontos de convergência de nosso estudo com as características da pesquisa qualitativa apontadas pelos autores destacamos o seu caráter experiencial, representado pela necessidade de um mergulho no campo de investigação para que possamos compreender as ações dos sujeitos em seu local habitual de ocorrência. Em nossa pesquisa, adentramos na realidade formativa do Pibid IFCE, com vistas a analisar as realidades e possibilidades formativas desse Programa de iniciação à docência. Nesse mergulho empírico, valorizamos não apenas as ações dos sujeitos, mas os significados que os mesmos atribuíram a tais ações, e, acima de tudo, como esse significado é produzido nas relações sociais concretas, no âmbito da formação dos professores. Para isso, buscamos apreender como os sujeitos percebem a sua formação no Pibid. O nosso estudo assume um caráter personalístico quando se propõe a superar a crença na objetividade e racionalidade da ciência, partindo da subjetividade dos sujeitos para a compreensão

dos significados que atribuem às coisas. Dessa forma, a relação entre pesquisador e sujeitos da pesquisa (bolsistas de iniciação à docência do Pibid) é valorizada, sendo fonte de ricas informações para o conhecimento do objeto de estudo a partir da interpretação do significado das informações fornecidas pelos sujeitos da realidade. A pesquisa assume também um caráter situacional, pois consideramos que a realidade pesquisada (contexto formativo do Pibid) constitui-se um fenômeno singular, mas não isolado.

Com base em Bogdan e Biklen (1994) e Stake (2011) as informações coletadas no campo de estudo foram representadas em palavras ancoradas em análise de situações e não em números ou dados estatísticos. As descrições e análises foram baseadas na ideia de que toda informação coletada tem potencial para levar-nos a compreensão de nosso objeto. Além disso, o conhecimento é construído a partir de nossa interação com o meio, em um processo dinâmico de agrupamento de informações coletadas (indução). Para isso, ao longo da investigação buscamos nos desarmar das falsas convicções para a formulação de hipóteses consistentes a partir da junção dos indícios coletados na realidade, apoiados, *a priori*, nas questões da pesquisa, nos objetivos e em nosso referencial teórico.

Ao assumir uma abordagem de investigação estamos explicitando o nosso modo de pensar, fazer e estar na pesquisa, posição que de certa forma aponta e constitui o nosso paradigma epistemológico. De acordo com Maia et al. (2011, p. 46), “A definição do paradigma é um elemento determinante para o desenvolvimento da pesquisa, uma vez que ele define os rumos da investigação, bem como a escolha do método de pesquisa a ser utilizado”. Dessa forma, em nossa pesquisa assumimos o paradigma interpretativo, pois é o que se apresenta em maior sintonia com a nossa abordagem e método. Entre as características desse paradigma destacamos, com base em Maia et al. (2011), a busca pela interpretação do fenômeno a partir da percepção que os sujeitos possuem da realidade.

Sabemos que todo processo de interpretação está sujeito a erros. Nesse sentido, Stake (2011) alerta-nos para as dificuldades de interpretar a realidade, apontando soluções para a minimização das possíveis falhas que podem acontecer no processo interpretativo:

Como você deve saber, as interpretações podem ser falhas. Parte de aprender a realizar uma pesquisa qualitativa é aprender a reduzir as falhas em nossas observações e assertivas. Devemos ‘triangular’ os dados para

umentar a certeza de que interpretamos corretamente como as coisas funcionam. Em alguns casos, nossas visões são falhas porque são muito simplistas. [...] A triangulação ajuda a reconhecer que as coisas precisam de uma explicação mais elaborada do que pensamos inicialmente (STAKE, 2011, p. 47).

Atentos ao alerta do autor sobre a utilização da triangulação dos dados como forma de reduzir as falhas decorrentes de interpretações errôneas dos pesquisadores em relação aos dados coletados e/ou dos sujeitos em relação à realidade vivenciada, em nossa pesquisa lançamos mão da triangulação como técnica de tratamento dos dados coletados em campo. Entre as técnicas de triangulação, destacaremos com base em Stake (2011), a visualização do fenômeno a partir de mais de um ângulo e a busca por confirmação das informações com os envolvidos. No primeiro caso, buscamos cruzar informações coletadas dos sujeitos por meio de questionários com as informações coletadas mediante análise de documentos. Para a confirmação de informações, buscamos conhecer a percepção de mais de um sujeito a respeito da realidade pesquisada, além de recorrer aos envolvidos sempre que necessário para confirmar informações. Ressaltamos que a nossa atuação no Pibid IFCE como coordenador de área, nos proporcionou uma visão de contexto para uma melhor compreensão da realidade pesquisada a partir dos dados coletados.

Partindo de um Paradigma Interpretativo e de uma abordagem qualitativa, entendemos que o método Estudo de Caso melhor se adequou a compreensão de nosso objeto de investigação para o cumprimento de nossas metas de investigação. O Estudo de Caso, para Stake (2007), caracteriza-se pelo estudo aprofundado de um fenômeno específico, o qual se apresenta particular, complexo e imerso em seu dinamismo próprio. Para o autor, o estudo de caso não se propõe a generalizações ou quantificações, mas proporciona uma base sólida para análises conclusivas a partir da associação de outros casos particulares específicos. Com na nossa pesquisa investigamos uma política pública de formação em um contexto institucional específico e com um público particular, daí reafirmarmos a pertinência do método escolhido. Ao nos debruçar sobre os processos formativos desenvolvidos no âmbito do Pibid IFCE, especificamente em um de seus subprojetos, o Pibid IFCE / Educação Física / Limoeiro do Norte, partimos da percepção dos sujeitos e dos documentos para compreender as contribuições do Programa para a formação crítico reflexiva de professores. Este é o “caso” de nosso interesse. Trata-se de um

caso específico, pois possui características singularizantes em relação ao contexto, ao mesmo tempo em que é influenciado por diversos aspectos contextuais.

Nesse sentido, destacamos que o Pibid IFCE possui características alinhadas com a cultura institucional que o acolhe (no caso o IFCE), ao mesmo tempo, está condicionado a uma estruturação geral definida pelo Regulamento Pibid. Ressaltamos que o Pibid é uma política pública que possui regras próprias de funcionamento e organização, as quais são definidas nacionalmente pelo seu regulamento ou por meio dos documentos institucionais (projeto institucional e os subprojetos por licenciatura ou área). Além disso, o Programa está imerso em uma hierarquia de funções, o que contribui para a consolidação de uma identidade institucional. Entretanto, os projetos institucionais (vinculados a IES) e seus respectivos subprojetos (vinculados aos cursos de Licenciatura), possuem uma identidade própria, definida pelos sujeitos que compõem o programa (coordenação de área, bolsistas supervisores e bolsistas de iniciação à docência) e pela interação entre esses sujeitos e destes com os documentos norteadores das ações desenvolvidas, configurando uma cartografia própria ou um caso. Em nosso caso, buscamos conhecer e analisar especificamente as práticas formativas estabelecidas no âmbito do subprojeto Pibid IFCE / Educação Física / Limoeiro do Norte, o qual será caracterizado mais adiante em nosso trabalho.

Alinhados com a perspectiva de Stake (2007), acreditamos que a nossa investigação está comprometida com o avanço do conhecimento na área de estudo que nos propomos a pesquisar, sendo capaz de possibilitar futuras generalizações, a serem feitas por outros pesquisadores, a partir da associação com estudos da mesma natureza. Sobre as generalizações, Alves-Mazzotti (2006) critica a postura de alguns pesquisadores que, ao adotarem o estudo de caso em suas pesquisas, restringem drasticamente o alcance do conhecimento produzido, negando o seu caráter coletivo. Segundo a autora,

[...] muitas pesquisas classificadas por seus autores como “estudos de caso” parecem desconsiderar o fato de que o conhecimento científico desenvolve-se por meio desse processo de construção coletiva. Ao não situar seu estudo na discussão acadêmica mais ampla, o pesquisador reduz a questão estudada ao recorte de sua própria pesquisa, restringindo a possibilidade de aplicação de suas conclusões a outros contextos pouco contribuindo para o avanço do conhecimento e a construção de teorias. Tal atitude freqüentemente resulta em estudos que só têm interesse para os que dele participaram, ficando à margem do debate acadêmico. Esse problema não é novo nem se restringe aos estudos de caso, mas, sem dúvida, é mais freqüente nesse tipo de pesquisa. Talvez por focalizar apenas a unidade ou por enfatizar o interesse intrínseco pelo “caso” pelo

que ele tem de singular, muitos pesquisadores tendem a tratá-lo como algo à parte, tanto em sua gênese, apresentando-o de modo desconectado da discussão corrente na área, como em seu desenvolvimento, no qual não se observa qualquer preocupação com o processo de construção coletiva do conhecimento. (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 639).

Em nosso estudo temos a clareza da especificidade de nosso objeto, entretanto acreditamos que este está inserido em um contexto mais amplo, mesmo que ainda não seja possível perceber em sua totalidade no atual estágio do conhecimento. Daí a necessidade de compreender os condicionantes histórico-sociais que permeiam o fenômeno pesquisado, tais condicionantes estão em parte imersos nas teorias que dão suporte a prática como está apresentado em nosso referencial teórico. O avanço do conhecimento é uma meta a ser perseguida a partir do conhecimento de realidades similares àquelas que investigamos.

A partir da elucidação de nosso paradigma epistemológico (interpretativo), abordagem (qualitativa) e método de pesquisa (estudo de caso), procedemos à definição mais precisa das formas de apreensão de nosso objeto de estudo. A esse respeito, Bogdan e Biklen (1994) comparam o estudo de caso a um funil quando assinalam:

O início do estudo é representado pela extremidade mais larga do funil: os investigadores procuram locais ou pessoas que possam ser objecto do estudo ou fontes de dados e, ao encontrarem aquilo que pensam interessar-lhes, organizam então uma malha larga, tentando avaliar o interesse do terreno ou das fontes de dados para os seus objectivos. Procuram indícios de como deverão proceder e qual a possibilidade de o estudo se realizar. Começam pela recolha de dados, revendo-os e explorando-os, e vão tomando decisões acerca do objectivo do trabalho. Organizam e distribuem o seu tempo, escolhem as pessoas que irão entrevistar e quais os aspectos a aprofundar. Podem pôr de parte algumas idéias e planos iniciais e desenvolver outros novos. À medida que vão conhecendo melhor o tema em estudo, os planos são modificados e as estratégias selecionados. Com o tempo acabarão por tomar decisões no que diz respeito aos aspectos específicos do contexto, indivíduos ou fonte de dados que irão estudar. A área de trabalho é delimitada. A recolha de dados e as actividades de pesquisa são canalizados para terrenos, sujeitos, materiais, assuntos e temas. De uma fase de exploração alargada passam para uma área mais restrita de análise de dados coligidos (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 89-90).

A analogia com o funil é elucidativa para a nossa pesquisa, mostrando-nos que são inúmeras as possibilidades de abordagem para o conhecimento do caso de nossa escolha. A seguir, faremos uma caracterização de nosso caso e dos sujeitos de nossa pesquisa, para que possamos conhecê-los em profundidade suficiente para o alcance de nossos objetivos de investigação. Estamos cientes que a realidade não pode ser apreendida em toda a sua complexidade, daí a necessidade de estabelecermos um recorte que nos possibilite analisar com rigor

científico o nosso objeto de investigação, com critérios claramente explicitados para assegurar a cientificidade do estudo. Através da caracterização de nosso caso e dos sujeitos da pesquisa, pretendemos explicitar o recorte da realidade que estudamos.

## 2.2 CARACTERIZAÇÃO DO CASO E OS SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida no Instituto Federal do Ceará (IFCE), no âmbito do Pibid IFCE. Relembramos que o Pibid é uma política pública destinada a valorizar a formação de professores para atuar na Educação Básica, por meio da concessão de bolsas de estudo aos alunos de cursos de licenciatura para que exerçam atividades pedagógicas na escola sob orientação e supervisão de professores experientes que atuam nas escolas públicas e na IES. O programa é implementado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) desde 2007, sendo efetivado por meio de edital público para as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas interessadas. Até o presente momento, foram lançados quatro editais Pibid (2007, 2009, 2011 e 2013)<sup>6</sup>, tendo o IFCE participado de todas as chamadas por meio da aprovação de seu Projeto Institucional e respectivos Subprojetos vinculados às licenciaturas.

Destacamos, segundo informações do portal do Pibid<sup>7</sup>, que o Nordeste é a região do País com a terceira maior quantidade de projetos Pibid aprovados em 2014 (n=56), perdendo apenas para a região Sul e Sudeste. Verificamos ainda que entre os 38 Institutos Federais (IF's) com projetos aprovados pela CAPES, o IFCE ocupa a primeira posição considerando como critério de classificação o total de bolsas distribuídas (n=665)<sup>8</sup>, sendo seguido pelo Instituto Federal do Piauí (IFPI), que possui 635 bolsas distribuídas, e pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), com 634 bolsas pagas. Esses dados são significativos para

---

<sup>6</sup> De acordo com o Relatório de Gestão Pibid (2013), destacamos a existência de outros editais do Pibid no período entre 2007 e 2013, entretanto os mesmos são específicos para atender instituições com perfil diferentes do apresentado pelo IFCE (por exemplo, instituições que trabalham projetos do governo como Procampo).

<sup>7</sup> <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em novembro de 2014.

<sup>8</sup> Esse dado considera as bolsas atribuídas aos estudantes da licenciatura (bolsistas de iniciação à docência), ao professor da educação básica (bolsista supervisor) e aos professores da IES (Coordenador de área, Coordenador de Gestão e Coordenador institucional).

compreendermos a importante participação da Região Nordeste e do IFCE no Pibid<sup>9</sup>, sendo essa uma política estratégica do governo para a qualificação da formação de professores.

O Pibid IFCE 2013 (Edital nº 61/2013) está em execução desde o ano de 2014, distribuído em treze campi da instituição e atendendo a 21 cursos de licenciaturas em diversas áreas por meio da execução de subprojetos vinculados as licenciaturas. Possui característica multidisciplinar e multi-campi, estando vinculado a Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) da IES e possuindo convênio formal com a 10ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CRED10). Além disso, os subprojetos aprovados recebem o aval dos órgãos colegiados vinculados às licenciaturas para o seu funcionamento, o que assegura a articulação das ações desenvolvidas com a proposta pedagógica dos cursos. Destacamos abaixo a relação de subprojetos aprovados pela CAPES e atualmente em execução no IFCE, conforme do Projeto Institucional do Pibid IFCE:

1. Pibid 2013 - IFCE / Artes Plásticas e Visuais / Campus Fortaleza
2. Pibid 2013 - IFCE / Biologia / Campus Acaraú
3. Pibid 2013 - IFCE / Biologia / Campus Jaguaribe
4. Pibid 2013 - IFCE / Educação Física / Campus Canindé
5. Pibid 2013 - IFCE / Educação Física / Campus Juazeiro do Norte
6. Pibid 2013 - IFCE / Educação Física / Campus Limoeiro do Norte
7. Pibid 2013 - IFCE / Física / Campus Acaraú
8. Pibid 2013 - IFCE / Física / Campus Fortaleza
9. Pibid 2013 - IFCE / Física / Campus Sobral
10. Pibid 2013 - IFCE / Física / Campus Tianguá
11. Pibid 2013 - IFCE / Letras - Português / Campus Crateús
12. Pibid 2013 - IFCE / Matemática / Campus Canindé
13. Pibid 2013 - IFCE / Matemática / Campus Cedro
14. Pibid 2013 - IFCE / Matemática / Campus Crateús
15. Pibid 2013 - IFCE / Matemática / Campus Fortaleza
16. Pibid 2013 - IFCE / Matemática / Campus Juazeiro do Norte
17. Pibid 2013 - IFCE / Matemática / Polo UAB QUIXERAMOBIM – CENTRO
18. Pibid 2013 - IFCE / Química / Campus Iguatu
19. Pibid 2013 - IFCE / Química / Campus Maracanaú
20. Pibid 2013 - IFCE / Química / Campus Quixadá
21. Pibid 2013 - IFCE / Teatro / Campus Fortaleza

---

<sup>9</sup> Informações extraídas do portal do Pibid (<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>), em 5 de fevereiro de 2015.

Os três cursos de Licenciatura em Educação Física atualmente em funcionamento no IFCE desenvolvem subprojetos vinculados ao Pibid. Destacamos que os cursos de Licenciatura em Educação Física do IFCE de Juazeiro do Norte e Canindé foram os primeiros a implantar o Pibid no ano de 2011, por meio da ampliação do primeiro edital do Pibid, lançado em 2007 (Edital MEC/CAPES/FNDE 2007). Ressaltamos que o referido edital encontra-se concluído, tendo ocorrido a migração dos subprojetos de Educação Física, e demais subprojetos, para o Edital publicado no ano de 2009 (Edital CAPES 2/2009). Em 2012 o Pibid IFCE foi ampliado mais uma vez, por meio do Edital CAPES 11/2012, passando a incluir o subprojeto vinculado a licenciatura em Educação Física do IFCE campus Limoeiro do Norte. O Edital nº 61/2013, que entrou em vigência no ano de 2014, possibilitou nova ampliação do Pibid IFCE, com aumento de bolsistas nos subprojetos existentes e inclusão de novos subprojetos. O Quadro 2, abaixo, apresenta a quantidade de bolsas de cada subprojetos na área da Educação Física vigentes em 2014.

**Quadro 2:** Relação de bolsas por subprojeto da licenciatura em Educação Física do IFCE. Fortaleza/CE, 2014.

Subprojetos do Pibid IFCE	Bolsas vigentes		
	Iniciação à docência	Supervisão	Coordenação de área
Pibid 2013 - IFCE / Educação Física / Campus Canindé	14	2	1
Pibid 2013 - IFCE / Educação Física / Campus Juazeiro do Norte	24	4	2
Pibid 2013 - IFCE / Educação Física / Campus Limoeiro do Norte	30	2	2

Fonte: Elaboração própria.

Como forma de delimitar o campo empírico, a pesquisa foi desenvolvida no Subprojeto Pibid 2013 – IFCE / Educação Física / Campus Limoeiro do Norte. A escolha do subprojeto se deu pela constatação de que é o que possui maior quantidade de bolsistas de iniciação à docência, entre os subprojetos vinculados as licenciaturas em Educação Física do IFCE. Pela análise do Projeto Institucional do Pibid IFCE, submetida a CAPES, é possível perceber ainda que o subprojeto de Limoeiro do Norte propõe-se a desenvolver maior quantidade de ações de iniciação à docência (24 ações), quando comparado às propostas de Juazeiro do Norte (11 ações) e Canindé (8 ações). Destacamos ainda que o subprojeto em questão

fundamenta-se explicitamente em uma perspectiva formativa de caráter crítico, reflexivo e colaborativo, conforme expresso no Subprojeto (2014). Acreditamos que a explicitação de uma fundamentação crítica é um elemento facilitador para o desenvolvimento de práticas formativas de natureza crítico-reflexiva. Essa constatação não implica no entendimento de que as ações no âmbito dos demais subprojetos não possui essa característica. Entretanto, foi decisiva para a delimitação de nosso campo empírico, já que investigamos as contribuições do Pibid para a formação de professores crítico-reflexivos na Educação Física, sendo pertinente direcionarmos nossa análise a uma realidade formativa com intenções explicitamente crítico-reflexivas. Ressaltamos que entendemos haver um distanciamento entre as intenções expressas em documentos e as práticas dos sujeitos em situações concretas. Destacamos ainda que a nossa proximidade com o referido subprojeto do Pibid, onde atuamos como Coordenador de Área, proporciona uma posição privilegiada para a compreensão da implementação da proposta formativa em seu contexto, considerando que também participamos do processo de construção do subprojeto e estamos ativamente envolvidos nas ações formativas implementadas. Ao mesmo tempo, entendemos que precisamos nos despir de nossos pré-conceitos a respeito da realidade que possam comprometer a nossa compreensão da mesma de forma esclarecida.

Os sujeitos da pesquisa foram estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física, bolsistas do Pibid 2013 - IFCE / Educação Física / Campus Limoeiro do Norte. Participaram do estudo os bolsistas de iniciação à docência que tinham à data da pesquisa mais tempo de participação no Pibid, pelo menos um ano (bolsistas veteranos), uma vez que entendemos que os alunos mais antigos no Programa possuem uma visão mais amadurecida em relação às atividades formativas desenvolvidas no subprojeto em decorrência de suas experiências prévias. Outro importante critério utilizado para a escolha dos sujeitos foi a participação efetiva do bolsista de iniciação à docência em atividades de regência supervisionada destinadas aos alunos das escolas atendidas pelo subprojeto. Destacamos que na época de escolha dos sujeitos da pesquisa havia bolsistas que desenvolviam atividades de natureza temporária dentro do programa, os quais não incluíam o trabalho direto com estudantes da educação básica. Entendemos que o contato com os alunos da escola em uma situação de aula pode proporcionar

experiências formativas significativas, contribuindo para o alargamento da compreensão dos licenciandos em relação a sua futura profissão.

Com base nos critérios delimitados para a escolha dos sujeitos de nossa pesquisa e considerando ainda a disponibilidade dos mesmos para participar do estudo, chegamos ao quantitativo de 5 (cinco) bolsistas de iniciação à docência, os quais participam do Pibid desde o ano de 2012<sup>10</sup>. À época da pesquisa, os sujeitos desenvolviam atividades esportivas e de lazer nas escolas atendidas pelo projeto, trabalhando conteúdos da cultura corporal de movimento previamente escolhidos. Eram residentes em Limoeiro do Norte ou municípios vizinhos, e possuíam idades entre 21 e 26 anos. O Quadro 3 a seguir apresenta o perfil dos sujeitos da pesquisa, bolsistas do Pibid IFCE / Educação Física / Limoeiro do Norte:

**Quadro 3:** Caracterização dos sujeitos da pesquisa. Fortaleza/CE, 2015

<b>SUJEITOS</b>	<b>IDADE</b>	<b>SEXO</b>	<b>INGRESSO</b>
A	22 anos	Feminino	2012
B	22 anos	Feminino	2013
C	26 anos	Feminino	2012
D	26 anos	Feminino	2012
E	21 anos	Feminino	2012

Fonte: Elaboração própria.

A partir da delimitação de nosso campo empírico e da escolha de nosso sujeito, passamos a explicitar os instrumentos utilizados para conhecer a realidade pesquisada e a forma de aplicação dos mesmos.

### 2.3 OS INSTRUMENTAIS PARA CONHECER A REALIDADE

O estudo de caso tem como característica o uso de múltiplas técnicas e instrumentais para o conhecimento da realidade pesquisada (STAKE, 2014). Utilizamos em nosso estudo a análise de documentos e aplicação de questionários como técnicas de coleta de dados para que pudéssemos compreender a realidade pesquisada. Pelas inúmeras possibilidades de uso dessas técnicas, consideramos

<sup>10</sup> Destacamos que inicialmente o Pibid IFCE / Educação Física / Limoeiro do Norte possuía cinco bolsistas de iniciação à docência, três dos quais desistiram da bolsa por motivos pessoais, uma não se encaixou nos critérios de escolha dos sujeitos por não desenvolver atividades diretamente com os alunos e uma não respondeu ao questionário.

necessário abordar as suas principais características à luz de nosso referencial metodológico, bem como a sua forma de utilização em nossa pesquisa.

A análise documental foi utilizada como instrumento de coleta de dados existentes em fontes primárias de informação, ou seja, aquelas fontes que ainda não passaram por tratamento analítico decorrentes de pesquisa acadêmico-científica. Os documentos analisados foram o Regulamento do Pibid, o Projeto Institucional do Pibid IFCE e o Subprojeto vinculado à licenciatura em Educação Física do IFCE, campus Limoeiro do Norte. Tivemos acesso a esses documentos por meio da internet e de solicitações realizadas diretamente aos gestores do Pibid IFCE. Destacamos que os documentos representam intenções, as quais nem sempre se concretizam, mas que proporcionam um direcionamento para as ações dos sujeitos do Pibid.

Partindo do entendimento de que a técnica de analisar documentos constitui-se em uma modalidade de observação, Farias et al. (2010, p. 69) destacam que “A observação como técnica de pesquisa não é uma contemplação beata e passiva que fazemos cotidianamente. Também não é um simples olhar atento. É essencialmente um olhar ativo, sustentado por uma inquietação, uma preocupação problemática [...]”. Os autores destacam dois passos para a análise de documentos, os quais foram adotados por nós durante o processo de análise documental: leitura repetitiva guiada por critérios que favoreçam a explicitação da problemática da pesquisa e a identificação das ideias contidas nas fontes consultadas com base em um roteiro previamente elaborado. Os critérios escolhidos por nós para dialogarmos com os documentos institucionais do Pibid foram os seguintes:

- A qual finalidade o documento analisado se destina?
- Que concepção de formação de professores os documentos expressam, de forma explícita ou implícita?
- Que aspectos evidenciados nos documentos podem estimular o desenvolvimento de ações formativas de caráter crítico reflexivo no âmbito do Pibid?

Partindo dos critérios norteadores elencados, a análise documental teve como objetivo identificar possíveis características de formação crítica e reflexiva implícitas ou explícitas nos documentos institucionais do Pibid.

Em relação ao questionário, Farias et al. (2010) o definem como um conjunto de perguntas sobre determinado assunto, as quais podem ser respondidas

na presença do pesquisador ou em sua ausência. Os autores afirmam que o uso desse instrumento é menos frequente na investigação qualitativa, devido a sua característica de tender a quantificação dos dados nele coletados. Entretanto, destacam que “[...] esta percepção vem sendo revista, entendendo-se que o potencial explicativo do questionário ultrapassa o caráter numérico dos dados, movimento que abre outras possibilidades de utilização desta estratégia de coleta de dados nos estudos qualitativos” (FARIAS et al., 2010, p. 78).

Em nossa pesquisa, optamos pelo uso do questionário pela facilidade de manuseio do instrumento, desde a aplicação até o tratamento posterior dos dados coletados. A escolha do instrumento levou em consideração ainda o nível de instrução dos sujeitos, os quais, por estarem em um curso de graduação, apresentam-se aptos a expressar as suas percepções a respeito do Pibid por meio do uso da linguagem escrita. Depois de confeccionado pelos pesquisadores, o instrumento foi testado por meio de sua aplicação preliminar com bolsistas egressos do Pibid e também bolsistas que possuíam a época da pesquisa menos de um ano de participação no Programa. Os dados coletados no pré-teste, foram tabulados e analisados, entretanto não foram utilizados para subsidiar as discussões empreendidas no estudo, mas foram úteis para a reconfiguração do instrumental e definição da técnica de análise dos dados.

Após o teste do instrumento e as respectivas melhorias no instrumento de coleta e na técnica de análise dos dados, procedemos ao envio dos questionários definitivos aos sujeitos. Nesse sentido, realizamos contato com os bolsistas veteranos do Pibid por e-mail, esclarecendo os aspectos gerais da pesquisa e ao mesmo tempo encaminhamos o questionário por meio eletrônico. O instrumento de coleta foi produzido por nós com uso de uma ferramenta gratuita da internet, a qual se destina especificamente a criação de formulários eletrônicos (<http://google.drive.com.br>). Ressaltamos que o instrumental teve como objetivo conhecer a percepção dos bolsistas de iniciação à docência sobre as contribuições do Pibid para a sua formação como professor. No Apêndice A ao final do trabalho estão apresentadas as questões direcionadas aos sujeitos da pesquisa como etapa de nossa coleta de informações sobre o objeto de pesquisa. De posse dos dados resultantes dos questionários e também dos documentos coletados em campo, procedemos a sua análise tendo como referências os objetivos do estudo.

## 2.4 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

A análise dos dados constituiu-se uma importante etapa de nossa pesquisa, quando as informações coletadas em campo por meio de questionários ou apresentadas nos documentos, foram sistematizadas ao nível de nossa compreensão. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 205), a análise de dados

[...] é o processo de busca de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros.

Em nossa pesquisa, a análise dos dados foi possível após a organização dos dados coletados em tabelas, com o auxílio de aplicativos de processamento de textos<sup>11</sup>. Ressaltamos que os dados foram digitalizados pelos próprios sujeitos no momento do preenchimento do formulário eletrônico, cabendo a nós a organização dos mesmos em quadros.

Após essa etapa de organização, procedemos à realização de leituras das transcrições com o objetivo de apreender as ideias centrais expressas pelos sujeitos, realçando os trechos que continham informações avaliadas como importantes para a compreensão de nosso objeto de estudo. Após percebermos que não era mais possível extrair novos significados do texto em decorrência da saturação da análise, passamos a realizar leituras com caráter comparativo, através das quais pretendíamos identificar semelhanças e diferenças entre as falas dos sujeitos. Nessa etapa, continuamos a realçar as informações, entretanto considerando os padrões encontrados, utilizando um sistema de cores para identificar os sentidos semelhantes nas respostas dos sujeitos.

Essa metodologia, associada ao nosso espírito investigativo, permitiu-nos a construção de categorias. Ressaltamos que devido à natureza interpretativa e personalística da pesquisa qualitativa, conforme apresentamos anteriormente, as respostas singulares interessaram-nos da mesma forma que as respostas que expressaram um padrão de pensamento entre os sujeitos.

---

<sup>11</sup> Há inúmeros aplicativos para a edição de textos, os quais trazem ferramentas inúmeras de localização e indexação de informações. Em nossa pesquisa utilizamos o aplicativo comercial Microsoft Word 2007.

Ao escolhermos uma metodologia de análise de dados que melhor se ajustasse a nossa pesquisa, ficamos diante de múltiplas possibilidades disponíveis. Considerando que a nossa pesquisa baseia-se em um paradigma interpretativo e pela constatação da natureza dos dados coletados em campo, optamos por realizar análise de conteúdo, tendo como referência norteadora os estudos de Bardin (1977), segundo a qual:

[...] a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objectividade e pela fecundidade da subjectividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atracção pelo escondido, o latente, o não-aparente, o potencial de inédito (do não-dito), retido por qualquer mensagem. Tarefa paciente de «desocultação», responde a esta atitude de voyeur de que o analista não ousa confessar-se e justifica a sua preocupação, honesta, de rigor científico (BARDIN, 1977 p. 9).

Nessa tentativa de “desocultação” do não dito, tentamos nos debruçar sobre os documentos institucionais do Pibid e também sobre os relatos escritos dos sujeitos da pesquisa. Ressaltamos, com base em Souza Júnior, Melo e Santiago (2010), que a análise de conteúdo tem sido utilizada com frequência em estudos da área da Educação Física. Em nosso trabalho, buscamos em um primeiro momento identificar as ideias expressas no texto, e, em seguida, organizar as informações em unidades de sentido. Esse procedimento de interpretar os dados para a compreensão de seus significados e sua organização em unidades de sentido (categorias) recebe o nome de categorização. Para Bardin (1977),

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos. (BARDIN, 1977, p. 117).

Ressaltamos que em decorrência da complexidade da realidade pesquisada e de nossa limitação em captar essa realidade em sua totalidade, em nossa análise foi necessário fazer escolhas que delimitaram a pesquisa. No processo de construção das unidades de sentido por meio do exercício da categorização, fizemos escolhas por aquelas categorias mais pertinentes para o alcance de nossos objetivos na pesquisa. Ressaltamos que em nosso estudo buscamos reproduzir parcialmente as recomendações de Bardin (1977) e apreender desse referencial os conceitos importantes ao nosso esclarecimento sobre a análise de conteúdo, o que em nossa análise foi suficiente para o proposto no estudo. No capítulo final dessa dissertação, apresentamos os resultados de nossa análise na

esperança de conhecer o potencial crítico-reflexivo da proposta formativa do Pibid IFCE.

### 3 ESTUDOS SOBRE FORMAÇÃO REFLEXIVA NA EDUCAÇÃO FÍSICA: O ESTADO DA QUESTÃO

Nos últimos anos, a abordagem reflexiva tem sido incorporada aos discursos acadêmicos e oficiais como uma possível solução para os problemas da educação nacional, tendo sido também alvo de críticas advindas do campo acadêmico-científico (PIMENTA, 2012; ZEICHNER, 2008). Vale destacar que tal concepção também influenciou/influencia a área da Educação Física, o que desperta as nossas inquietações sobre a abrangência e forma dessa influência.

Entre as possibilidades de abordagens metodológicas para a aproximação do objeto de pesquisa procedemos à construção do Estado da Questão (EQ) sobre a temática, conforme proposto por Nóbrega-Therrien e Therrien (2010). O objetivo do EQ é registrar o estágio atual de desenvolvimento do tema ou objeto de investigação, tendo como base um rigoroso levantamento bibliográfico, possibilitando a delimitação das contribuições do estudo atual para a área científica (NÓBREGA-TERRIEN; TERRIEN, 2010).

Para a compreensão do nosso objeto sentimos a necessidade de fazer uso da “abordagem multirreferencial” de Jacques Ardoino, conforme explicitada por Barbosa (1998) e recomendada também por Nóbrega-Therrien e Therrien (2010). A abordagem multirreferencial é uma alternativa de compreensão dos fenômenos educativos, superando a visão reducionista de mundo/ciência herdada do cartesianismo e positivismo ao imprimir uma pluralidade de olhares sobre a realidade<sup>12</sup> ao mesmo tempo em que busca empregar múltiplas linguagens para traduzir essa realidade (BARBOSA, 1998).

O pensamento plural perpassa pela instituição do outro como limite de nosso próprio domínio subjetivo (BARBOSA, 2004). Em nosso mapeamento, buscamos compreender os múltiplos olhares dos pesquisadores em relação ao nosso objeto de estudo, os quais nem sempre estavam alinhados com a nossa perspectiva teórica. Tais olhares partem de diferentes perspectivas disciplinares e empregam múltiplas técnicas para traduzir a realidade. Dessa forma, buscamos fomentar o diálogo entre os diversos campos de conhecimento, sem perder de vista

---

<sup>12</sup> Nesse caso, nos referimos à realidade teórica, pois o Estado da Questão é uma técnica de mapeamento de produções. Essa realidade consiste no conjunto de conhecimentos produzidos sobre o nosso objeto.

a disciplinaridade na construção de um olhar multirreferencial (SANTOS NETO, 2004), o que acreditamos foi um caminhar exitoso.

### 3.1 ESTUDOS PUBLICADOS EM PERIÓDICOS E EVENTOS NACIONAIS DA ÁREA DA EDUCAÇÃO/EDUCAÇÃO FÍSICA

Com o intuito de elaborar o Estado da Questão, tendo como fundamento epistemológico a noção multirreferencial, realizamos um mapeamento das produções científicas sobre a temática de nossa pesquisa. As fontes mapeadas foram periódicos científicos e um evento de abrangência nacional na área da Educação Física/Educação.

O levantamento de produções disponíveis em periódicos foi realizado no Portal de Periódicos da Capes<sup>13</sup>, em um primeiro momento, e, posteriormente, nos próprios sistemas eletrônicos de busca dos periódicos. Os descritores utilizados no mapeamento foram os seguintes: *educação física, formação, professor reflexivo, reflexividade e pibid*.

A escolha dos periódicos para o levantamento de artigos considerou os seguintes critérios:

- a) a ocorrência do periódico na pesquisa feita no Portal de Periódicos da Capes;
- b) a classificação Qualis/Capes<sup>14</sup> do periódico;
- c) a disponibilidade do conteúdo na internet para consulta pública;
- d) a existência de publicações relacionadas ao tema de nossa investigação.

Os periódicos consultados possuíam, na data da pesquisa<sup>15</sup>, classificação Qualis A1, A2, B1, B2, B3 e B4, nas áreas da Educação (área 38) e/ou da Educação

---

<sup>13</sup> O Portal de Periódicos da Capes é uma biblioteca virtual de produções científicas nacionais e internacionais disponível para instituições de ensino e pesquisa. Atualmente, dispõe de um acervo de 34 mil periódicos. Pode ser acessado no endereço <http://periodicos.capes.gov.br/>

<sup>14</sup> Para conhecer os critérios de classificação de periódicos adotados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes acesse o sistema WebQualis no endereço <http://qualis.capes.gov.br/webqualis>

<sup>15</sup> O levantamento foi realizado entre 15 de maio de 2013 e 27 de setembro de 2013.

Física (área 21)<sup>16</sup>. Esse recorte amostral expressou a necessidade de assegurar um padrão aceitável de qualidade dos trabalhos consultados, ao mesmo tempo, abranger número representativo de produções. A disponibilidade de conteúdo na internet foi necessária para dinamizar o acesso às fontes relacionadas com a temática de interesse da pesquisa. Para assegurar uma busca abrangente, e considerando o baixo quantitativo de trabalhos encontrados, não houve delimitação de intervalo temporal para o mapeamento nos periódicos. A Tabela 1 a seguir apresenta os resultados do mapeamento realizado em periódicos.

**Tabela 1:** Relação de periódicos consultados e os respectivos achados.  
Fortaleza/CE, 2013

Periódicos	Instituição	Total de achados	Achados sobre o tema	%
Movimento	UFRGS	147	2	1,4
Motriz: Revista de Educação Física	UNESP	161	3	1,9
Pensar a prática	UFG	61	1	1,6
Rev. Brasileira de Educação Física e Esporte	USP	47	2	4,3
Motrivivência	UFSC	30	1	3,3
Revista da Educação Física/UEM	UEM	23	2	8,7
Revista Brasileira de Ciências do Esporte	CBCE	18	1	5,5
ETD. Educação Temática Digital	UNICAMP	2	1	50
<b>Total</b>		489	13	2,6

Fonte: Elaboração própria.

Percebemos a existência de quantidade reduzida de trabalhos sobre formação do professor reflexivo na Educação Física (n=13; 2,6%). A revista Motriz para nós se destacou por ser a que possui maior quantidade de trabalhos publicados sobre o tema (n=3;1,9%),o que é representativo do interesse desse canal de divulgação científica pela temática.A revista Motriz destacou-se ainda na quantidade total de achados (n=161), sendo seguida pela revista Movimento (n=147). Ambos periódicos totalizam 63% da resposta dos sistemas de busca aos descritores pesquisados. Esse dado deixa margem para outros estudos que se dediquem a descobrir o que abordam os achados não focalizados em nossa pesquisa. O Quadro

<sup>16</sup> Observamos que apenas o periódico EDT. Educação Temática Digital apresentou qualificação B5 na área da Educação Física.

4 a seguir apresenta os trabalhos encontrados no mapeamento em periódicos que se relacionam com o nosso tema de interesse.

**Quadro 4:** Artigos sobre formação reflexiva na Educação Física, ordenados por autor e por ano de publicação. Fortaleza/CE, 1995-2012

<b>Autores</b>	<b>Ano</b>	<b>Periódico</b>	<b>Título</b>
MARCON; GRAÇA; NASCIMENTO	2012	Rev. Educ. Fís/UEM	Práticas pedagógicas como cenário para a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores de educação física.
MARCON; GRAÇA; NASCIMENTO	2011	Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte	Critérios para a implementação de práticas pedagógicas na formação inicial em Educação Física e implicações no conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores.
SOARES JÚNIOR	2010	Motrivivência	O professor reflexivo e a produção sobre formação de professores em educação física.
ILHA; KRUG	2009	ETD – Educação Telemática Digital	O processo de formação de professores de educação física: realidade e desafios.
BARBOSA- RINALDI	2008	Movimento	Formação inicial em Educação Física: uma nova epistemologia da prática docente.
MARCON; NASCIMENTO; GRAÇA	2007	Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte	A construção das competências pedagógicas através da prática como componente curricular na formação inicial em Educação Física.
RIBEIRO	2005	Rev. Educ. Fís/UEM	A prática pedagógica reflexiva e os fenômenos educativos e sociais no cotidiano escolar.
BUSTAMANTE; RANGEL	2002	Motriz	Por Uma Vivência Reflexiva de Lazer.
RANGEL- BETTI; GALVÃO	2001	Rev. Bras. de Ciênc.do Esporte	Ensino reflexivo em uma experiência no ensino superior em Educação Física.
RODRIGUES	1998	Pensar a prática	A questão da formação de professores de educação física e a concepção de professor enquanto intelectual – reflexivo – transformador.
MOLINA NETO	1998	Movimento	A prática dos professores de educação física das escolas públicas de Porto Alegre.
RANGEL- BETTI; BETTI	1996	Motriz	Novas perspectivas na formação profissional em educação física.
DARIDO	1995	Motriz	Teoria, prática e reflexão na formação profissional em educação física.

Fonte: Elaboração própria.

Na busca em periódicos não encontramos nenhum estudo que relacione a formação em Educação Física ao Pibid, apesar de ter sido significativo o resultado sobre formação reflexiva e crítica na Educação Física (13 achados). Nesse sentido, consideramos relevante ampliar a nossa busca, alargando o nosso referencial de partida para o conhecimento de nosso objeto de estudo. Com esse intuito, escolhemos mapear os trabalhos publicados nos anais do CONBRACE<sup>17</sup>. O referido evento foi escolhido por ser um dos principais na área da Educação Física e Ciências do Esporte, recebendo também trabalhos da área da Educação. Os descritores utilizados foram os mesmos da pesquisa feita no Portal de Periódicos e nos sistemas de busca das revistas científicas.

O CONBRACE é um evento nacional, com periodicidade bienal, tendo sido realizado pela primeira vez no ano de 1979, em São Caetano do Sul/SP, e, atualmente, encontra-se em sua 18ª edição. Está vinculado ao Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), entidade criada em 1978 para congregar pesquisadores da área da Educação Física/Ciências do Esporte. Foram mapeados os trabalhos do grupo Formação Profissional e Mundo do Trabalho (GTT6), no período de 2005 a 2013. Esse período foi demarcado em função de compreender os eventos com anais disponíveis na internet para consulta pública. A Tabela 2, a seguir, apresenta os achados, por edição do evento.

**Tabela 2:** Síntese dos achados mapeados nos anais do CONBRACE. Fortaleza/CE, 2005-2013

<b>Edição</b>	<b>Ano</b>	<b>Total de trabalhos publicados</b>	<b>Total de trabalhos no GTT 6</b>	<b>Achados sobre a temática</b>	<b>%</b>
XVIII	2013	445	75	1	1,3
XVII	2011	521	89	1	1,1
XVI	2009	401	58	0	0
XV	2007	334	38	1	2,6
XIV	2005	420	48	1	2
<b>Total</b>		<b>2121</b>	<b>308</b>	<b>4</b>	<b>1,3</b>

Fonte: Elaboração própria.

<sup>17</sup> Para informações sobre o evento consultar os seguintes endereços eletrônicos <http://conbrace.org.br/>, <http://congressos.cbce.org.br/> e <http://www.cbce.org.br>.

De um total de 2121 trabalhos mapeados nos anais do CONBRACE, encontramos apenas 4 (quatro) estudos que tratam sobre formação reflexiva e crítica na Educação Física, entre os quais há uma investigação que trata sobre a formação no contexto do Pibid. Os eventos realizados nos anos de 2005, 2007, 2011 e 2013, apresentam um único trabalho sobre a nossa temática, cada um. O evento realizado no ano de 2013 destaca-se pela ocorrência do estudo sobre o Pibid e a formação reflexiva na Educação Física. Na edição realizada no ano de 2009, não existe trabalhos sobre a nossa temática. O Quadro 5 abaixo apresenta a relação de achados nos anais do CONBRACE que abordam a temática de nosso estudo.

**Quadro 5:** Trabalhos publicados no CONBRACE sobre a temática da pesquisa, ordenados por autor e por ano de publicação. Fortaleza/CE, 2005-2013

<b>Autores</b>	<b>Ano</b>	<b>Título</b>
SILVA; CORREIA; SANTOS	2013	Contribuições do programa Pibid linguagens a uma formação mais integral e reflexiva dos licenciandos em Educação Física.
FERREIRA; SCHUSTOFF	2011	A formação continuada em educação física: estudos sobre a prática reflexiva.
SANTOS; MARQUES	2007	Conhecimento na formação de professores: os (des) caminhos de uma prática-reflexiva.
ALMEIDA JÚNIOR	2005	Proposta de Estágio para o curso de licenciatura em Educação Física do ISEAT.

Fonte: Elaboração própria.

Para aprofundar a compreensão sobre a formação crítica e reflexiva na Educação Física realizamos análise dos trabalhos encontrados no mapeamento. Diante da análise dos achados, foi possível antever contribuições de nosso estudo para o conhecimento sobre a formação de professores de Educação Física a partir do referencial crítico-reflexivo. Apresentamos a seguir os resultados da análise dos achados, com o intuito de identificar as lacunas na produção científica ao nosso alcance, evidenciando também as tendências dos estudos, para que tenhamos clareza sobre a nossa contribuição para o avanço do conhecimento produzido.

### 3.2 ANÁLISE DOS ACHADOS NOS ESTUDOS: INTERFACES COM A ABORDAGEM DO PROFESSOR REFLEXIVO

Os trabalhos selecionados no mapeamento realizado em periódicos e nos anais do CONBRACE abordam como tema principal a teoria do professor reflexivo e crítico<sup>18</sup>, apropriando-se de autores da área da Educação que tratam sobre o assunto, tais como Dewey, Schön, Zeichner, Pimenta, Stenhouse, Pérez Gómez, Alarcão, Nóvoa, Libâneo, entre outros. Além disso, os trabalhos apresentam descritores relacionados à temática, entre os quais destacamos *professor reflexivo*, *reflexividade*, *ensino reflexivo*, *formação reflexiva*, *prática reflexiva*, *epistemologia da prática*, entre outros. Partindo dessas constatações, procedemos à análise dos achados, observado o que pretenderam os seus autores e a que resultados e conclusões chegaram com suas pesquisas, para que pudéssemos elucidar a contribuição do nosso estudo no estado atual da ciência. Tendo como base a perspectiva multirreferencial, buscamos considerar os múltiplos olhares dos pesquisadores sobre o nosso objeto de investigação, possibilitando a formulação de nossa própria compreensão.

Iniciamos a nossa análise pelo estudo de Soares Júnior (2010), pois consideramos a similaridade metodológica da sua investigação com a nossa pesquisa, em seguida discorreremos sobre os trabalhos de forma cronológica, do mais antigo ao mais recente, para que possamos perceber a evolução das abordagens ao longo do tempo.

Em seu estudo, Soares Júnior (2010) aborda diretamente o tema do professor reflexivo, propondo-se a analisar a incidência desse entendimento na Educação Física. Com base em Pimenta (2012) e Zeichner (2008), afirma que os estudos de Donald Schön influenciam significativamente as pesquisas sobre o tema do professor reflexivo no Brasil a partir da década de 1990, e destaca a reverberação dessas pesquisas na produção de conhecimentos na área da Educação Física. Essa constatação confirma as nossas inquietações iniciais sobre a penetração da teoria reflexiva na Educação Física e descortina a principal filiação autoral da perspectiva. O autor propõe-se a compreender como os pesquisadores da

---

<sup>18</sup> Considerando as variações que se referem ao mesmo objeto, tais como teoria reflexiva, reflexividade, professor pesquisador, ensino reflexivo, epistemologia da prática, etc.

área da Educação Física têm se apropriado dos conhecimentos relacionados com o movimento do professor reflexivo, analisando a incidência dessa teoria na produção de conhecimento na área. Para isso realiza um mapeamento de estudos publicados em periódicos científicos. Apesar de constatarmos a necessidade de um maior esclarecimento sobre critérios utilizados pelo autor para a realização do mapeamento, reconhecemos a importância e pioneirismo do trabalho ora analisado. Em nossa investigação, os trabalhos já mapeados por Soares Júnior foram revisitados e tomados como ponto de partida de nosso próprio mapeamento.

Como afirmamos anteriormente, Soares Júnior (2010) destaca a participação dos trabalhos de Schön na produção do conhecimento em Educação Física, evidenciando como elementos mais importantes a crítica à racionalidade técnica e a defesa da formação do professor como profissional reflexivo. Alinhado ao seu referencial, propõe o ensino prático reflexivo como forma de subsidiar os professores de competências para lidar em um ambiente incerto e conflituoso como o educativo, onde a pesquisa passa a ser um instrumento no processo de reflexão docente. Em seu mapeamento de produções sobre formação reflexiva na Educação Física, Soares Júnior (2010) destaca os trabalhos de Darido (1995), Betti e Rangel-Betti (1996)<sup>19</sup>, Borges (1998), Rodrigues (1998), Rangel-Betti e Galvão (2001), Ventrin (2001) e Almeida Júnior et al. (2005). Ressaltamos que as produções de Borges (1998) e Ventrin (2001) foram publicadas em formato de livro e capítulo de livro, respectivamente.

Soares Júnior (2010) constata que alguns autores da área da Educação Física tem se apropriado das ideias de Donald Schön sobre o tema do professor reflexivo. Entretanto, destaca que os trabalhos encontrados nem sempre estão de acordo com o referencial teórico que afirmam seguir. A esse respeito, destacamos o pensamento do autor:

A análise dos trabalhos [...] permitiu a constatação de que alguns autores da Educação Física têm-se apropriado dos pressupostos de Donald Schön sobre o professor reflexivo e reproduzido suas ideias centrais sobre a formação e o trabalho docente, como as críticas ao paradigma da racionalidade técnica, a defesa da importância da prática em detrimento da teoria e dos conhecimentos científicos, a ênfase no processo de reflexão e a inclusão da pesquisa na organização do trabalho pedagógico de disciplinas relacionadas com a prática de ensino. No entanto, ficou claro que autores

---

<sup>19</sup> Em consulta ao texto de Rangel-Betti e Betti (1996), pudemos constatar que Soares Júnior (2010) modifica a ordem de importância dos autores na obra, o que pode ser um fator de dúvidas em relação à autoria.

como Darido (1995), Betti; Rangel-Betti e Rangel-Betti; Galvão (2001) apresentaram maior coerência com as ideias divulgadas por Donald Schön e aproximação com estas. Outros autores, como Rodrigues (1998), Almeida Júnior et al. (2005), por exemplo, apesar de buscar fortes contribuições no movimento do professor reflexivo, não guardaram total fidelidade aos pressupostos reflexivos (SOARES JÚNIOR, 2010, p. 313).

De acordo com Pimenta (2012) o pensamento reflexivo chegou ao Brasil na década de 1990, por intermédio dos autores portugueses Antônio Nóvoa e Isabel Alarcão. Ressaltamos que as teorizações de Donald Schön influenciaram significativamente a produção dos referidos autores portugueses. Essas constatações nos permitem entender a influência do autor norte-americano nas publicações na área da Educação Física e o tempo que levou para que houvesse uma produção com essa fundamentação. Vale ressaltar que a teoria reflexiva não se limita as produções de um único autor, mas consiste em uma produção teórica coletiva, com a participação de autores de diversas nacionalidades, entretanto devemos reconhecer a centralidade dos estudos de Schön na constituição da teoria da reflexividade.

Mais que perceber a influência de Donald Schön na produção de conhecimento na área da Educação, e especificamente na Educação Física, é importante destacar a forma como essa importação teórica tem sido feita por nossos pesquisadores. Em muitos casos, a afiliação teórica divulgada não possui consistência com o referencial original, acontecendo, conforme afirma Pimenta e Ghedin (2012, p. 26), “[...] uma apropriação indiscriminada e sem críticas, sem compreensão das origens e dos contextos que a geraram, o que pode levar à banalização da perspectiva da reflexão”. Essa apropriação acrítica da teoria do professor reflexivo tem sido objeto de críticas no Brasil (PIMENTA; GHEDIN, 2012) e no mundo (ZEICHNER, 2008), e tem gerado consequências negativas para o aproveitamento do verdadeiro potencial da reflexividade.

Apesar de reconhecer a centralidade dos trabalhos de Schön na produção de conhecimento em Educação física, Soares Júnior (2010) considera ser necessária a superação da proposta reflexiva do autor, por considerar que a mesma desprivilegia a teoria e o conhecimento científico. Essa perspectiva fica clara no depoimento do autor, apresentado a seguir:

[...] entendo como necessária uma superação da perspectiva reflexiva de Donald Schön, principalmente por ela desprivilegiar o papel da teoria e do conhecimento científico. Dessa forma, acredito que a reflexão filosófica proposta por Saviani (2007) seja um bom caminho. Esse autor entende que, para uma reflexão ser considerada filosófica, deve ser realizada de forma

radical, rigorosa e de conjunto. Radical no sentido de ir às raízes do problema; rigorosa, no sentido de proceder de forma sistemática, utilizando-se de metodologias e teorias para que a radicalidade se cumpra, e de conjunto, no sentido de considerar o contexto em que está inserida (SOARES JÚNIOR, 2010, p. 313).

Concordamos com Soares Júnior quando afirma ser necessário ir além das propostas de Schön, no sentido de buscar um equilíbrio entre teoria e prática no agir profissional, entretanto precisamos fazer justiça ao pioneiro do pensamento reflexivo, considerando os motivos que o levaram a “desprivilegiar o papel da teoria e do conhecimento científico” na formação profissional. Em um contexto de supervalorização do conhecimento acadêmico-científico na formação profissional (academismo), Schön ousa “curvar a vara” para o lado oposto, para usar uma metáfora do já citado Saviani com base em Lênin, na esperança de colocá-la em uma posição de equilíbrio. Em outras palavras, Schön valoriza o conhecimento oriundo da prática profissional (conhecimento-na-ação), mas faz isso como uma forma de equilibrar a relação entre teoria e prática na formação. É preciso ressaltar ainda que o autor norte-americano não nega a importância do conhecimento produzido na Universidade.

Soares Júnior (2010) identifica duas tendências principais no que se refere à tipologia dos estudos mapeados por ele: em um primeiro grupo o autor enquadra os estudos que criticam o paradigma de formação em Educação Física e apontam outra lógica de formação baseada na reflexão. No segundo grupo de produções encontram-se os relatos de experiência de intervenção pedagógica fundamentada na perspectiva reflexiva. Entre os estudos que criticam a formação em Educação Física estão os trabalhos de Darido (1995), Betti e Rangel-Betti (1996). Ambos os estudos identificam que os modelos de currículos dominantes na Educação Física não têm dado conta de suprir as demandas que emanam da prática. Tais currículos têm uma base tradicional e/ou científica, conforme identificado por Darido, ou possuem caráter tradicional-esportivo e/ou técnico-científico, como destaca Betti e Rangel-Betti. Para os autores, os currículos analisados fundamentam-se em uma concepção fragmentada de conhecimento, pois privilegiam o saber teórico, científico ou técnico e a sua posterior aplicação em situações práticas. A formação em Educação Física nos moldes dos modelos curriculares apresentados pelos autores tem acentuado, e até promovido, a separação entre teoria e prática no agir pedagógico.

Partindo da crítica aos currículos existentes na Educação Física, Darido (1995) e Betti e Rangel-Betti (1996) propõem um currículo orientado para a formação de um profissional reflexivo, que, de acordo com a análise de Soares Júnior (2010), assumiria as seguintes características:

- A prática como eixo central na formação inicial;
- A valorização do conhecimento dos profissionais experientes no curso;
- A consideração das experiências anteriores dos graduandos;
- As trocas de experiências como um exercício na formação;
- A relação dialética entre teoria e prática;
- O fomento da pesquisa na formação;
- A concepção de currículo ampliado e organizado por temas.

As características apresentadas fundamentam-se em uma epistemologia da prática que valoriza a experiência e a reflexão na formação docente. As disciplinas de prática de ensino, entre elas o Estágio Supervisionado, têm sido os locais curriculares privilegiados para a consolidação da formação prática do futuro professor. Soares Júnior (2010) apresenta-nos os trabalhos de Ventorim (2001), Almeida Júnior et al. (2005) e Rangel-Betti e Galvão (2001), os quais relatam experiências que demonstram a importância de disciplinas que aproximam o professor de seu campo de atuação para a formação de profissionais reflexivos de sua prática nos cursos de Licenciatura em Educação Física. No contexto formativo destacamos o protagonismo do Pibid para a formação prática do futuro professor ao inserir o estudante da licenciatura em seu futuro campo de atuação como forma de contribuir para a sua formação tendo como eixo norteador a prática.

A formação do professor de Educação Física, fundamentada em uma epistemologia de valorização da experiência e da reflexão, confronta-se com o currículo tradicional fundamentado em uma epistemologia de valorização exclusiva do conhecimento técnico e instrumental. Nesse sentido, Rodrigues (1998) critica o modelo formativo baseado em uma racionalidade técnico-instrumental, e defende a necessidade de uma formação de professores que seja crítica, reflexiva e transformadora. Na perspectiva do autor, a reflexão reveste-se de um caráter crítico por ser considerada como conhecimento determinado pela vida social, sendo ao mesmo tempo transformadora por possibilitar a conscientização das limitações

sociais, culturais e ideológicas da ação docente. Como é possível perceber na transcrição a seguir, Rodrigues (1998, p. 4-5) critica a penetração e efetividade do discurso sobre a formação crítica e reflexiva na Educação Física:

Acredito que o conceito de reflexão deva ser mais bem explicitado, discutido e compreendido por todas as pessoas envolvidas com a questão da formação de professores e não apenas citado em discursos e palestras sem o necessário rigor e complexidade que envolvem esta concepção. Percebo que todos concordam com uma formação crítica e reflexiva, incluindo alunos e professores, entretanto esta questão vem sendo pouco debatida no interior das licenciaturas em Educação Física e muitos licenciandos e professores, na realidade, estão falando em ensino crítico e reflexivo sem realmente incorporar este discurso à sua prática, talvez porque o tema não tem encontrado o espaço necessário para sua real apreensão.

O autor citado discute ainda o papel do professor de Educação Física na escola, defendendo a concepção de que se trata de um intelectual transformador, que deve estar comprometido com a emancipação humana. Nesse sentido, evidencia o papel a ser desempenhado pelo professor, afirmando que

O professor não é um técnico e, portanto, não pode estar limitado à execução de planejamentos elaborados por terceiros. Ao contrário, ele exerce o trabalho de intelectual, deve assumir suas responsabilidades pedagógicas e políticas, sua atuação deve ser de intelectual crítico, autônomo e criativo, que se preocupa em tornar o conhecimento de que trata a Educação Física (cultura corporal) mais significativo e emancipador (RODRIGUES, 1998, p. 5).

Assim como Rodrigues (1998), Borges (1998) também critica o modelo de racionalidade técnica dominante na formação (e na prática) em Educação Física. Argumenta que a formação contribui para a constituição de saberes docentes, e destaca a existência de um evidente distanciamento entre esses saberes e a realidade escolar.

Além dos trabalhos mapeados e analisados por Soares Júnior (2010), identificamos outros estudos que tratam sobre a temática do professor reflexivo na Educação Física, os quais destacamos a seguir: Pérez Gómez (1997)<sup>20</sup>, Molina Neto (1998), Bustamante e Rangel (2002), Ribeiro (2005), Marcon, Graça e Nascimento (2007; 2011; 2012), Barbosa-Rinaldi (2008), Ilha e Krug (2009), Ferreira e Schustoff (2011), Silva, Correia e Santos (2013) e Santos e Marques (2013). Procederemos à análise individualizada desses estudos objetivando extrair deles os pontos de conexão com a teoria do professor crítico-reflexivo, tendo em vista conhecer os

---

<sup>20</sup> Apesar de não ter sido relacionado entre os achados por não analisar o tema da formação reflexiva no contexto da Educação Física, consideramos pertinente incluir o autor para que possamos compreender a sua participação no processo de difusão do pensamento reflexivo na área.

múltiplos olhares sobre esse tema para a delimitação de nossa contribuição para o avanço do conhecimento.

O trabalho de Pérez Gómez (1997) é elucidativo para o conhecimento das interfaces entre teoria reflexiva e Educação Física. O autor referido é um dos difusores do pensamento reflexivo no Brasil, principalmente a partir da sua participação na coletânea organizada por Antônio Nóvoa intitulada Os professores e a sua formação (PÉREZ GÓMEZ, 1992). Ressaltamos que o achado em questão é resultado da compilação e tradução de palestra proferida pelo pesquisador espanhol no V Simpósio Paulista de Educação Física<sup>21</sup>. A participação de Pérez Gómez em um evento de reconhecida importância na Educação Física e a publicação de sua palestra em uma importante revista da área são fatos representativos da influência da teoria reflexiva na Educação Física brasileira.

Em seu texto, Pérez Gómez (1997) discute a importância do desenvolvimento profissional do docente como intelectual reflexivo como um requisito para a qualidade do ensino. O autor baseia-se em uma concepção ampliada de qualidade do ensino, a qual não se limita a noção instrumental de eficácia. Nesse sentido, aponta os limites de uma perspectiva técnica de desenvolvimento profissional docente, propondo um enfoque radical de desenvolvimento que concebe o ensino como uma prática social crítica permeada de opções de caráter ético. A perspectiva radical apontada pelo autor apoia-se, entre outros, nos estudos de Dewey (1933), Shwab (1969), Fenstermacher (1986), Schön (1983, 1987), Stenhouse (1970, 1981) e Elliott (1989).

Fundamentado no movimento de investigação/ação de Stenhouse (1970, 1981) e Elliott (1989), Pérez Gómez (1997) considera a investigação-ação um instrumento privilegiado de desenvolvimento profissional dos professores ao requerer, entre outras características, um processo de reflexão cooperativa baseado na compreensão da realidade. Segundo o autor,

[...] a prática profissional do docente é um processo de ação e de reflexão cooperativa, de indagação e experimentação, no qual o professor aprende a ensinar, e ensina porque aprende, intervém para facilitar, e não para impor nem substituir a compreensão dos alunos, e ao refletir sobre sua intervenção, exerce e desenvolve sua própria compreensão. As escolas

---

<sup>21</sup> O evento é realizado pelo Departamento de Educação Física do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista, UNESP/Campus Rio Claro. Com periodicidade bienal, teve a sua primeira edição no ano de 1987. Tornou-se referência nacional da área da Educação Física. Para maiores informações acesse [http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/simposio\\_2013/inicio.htm](http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/simposio_2013/inicio.htm).

transformam-se assim em centros de desenvolvimento profissional do docente onde a prática converte-se no eixo de contraste de princípios, hipóteses e teorias, no cenário adequado para a elaboração e experimentação do currículo, para o progresso da teoria relevante e para a transformação assumida da prática (PÉREZ GÓMEZ, 1997, p. 42).

Fica clara a ênfase dada pelo autor citado ao papel desempenhado pela prática reflexiva como um elemento de formação continuada dos professores. No entanto, destacamos que essa perspectiva vincula-se também a formação inicial, uma vez que um profissional reflexivo pode se constituir ainda na formação inicial, por meio das experiências formativas levadas à curso ao longo de seu curso de licenciatura.

Molina Neto (1998) também evidencia a relação entre reflexividade e formação continuada ao se propor, em seu artigo mapeado, a conhecer e interpretar a prática docente de professores de Educação Física das escolas da rede pública da cidade de Porto Alegre/RS, constatando que tal prática está relacionada à organização do ambiente escolar e as relações que o professor estabelece com a comunidade escolar. Segundo o autor, o professor constrói estratégias e conhecimentos a partir dos diversos tipos de práticas que reproduz no seu cotidiano profissional, caracterizando-se como um prático reflexivo. A esse respeito afirma:

Grande parte dos procedimentos, atitudes e conhecimentos que o professorado de educação física manifesta na escola pública aprende fazendo. É toda uma experiência que o caracteriza, ao final, como um prático reflexivo que desenvolve um conhecimento em sua ação docente (Elliot, 1991; Schön, 1992) através da prática e da experiência acumulada (MOLINA NETO, 1998, p. 32).

A concepção do professor como um prático reflexivo, conforme sugere a citação, fundamenta-se nas teorizações de Donald Schön<sup>22</sup>, o qual propõe uma nova epistemologia da prática profissional baseada no conceito de “reflexão-na-ação” como requisito de competência na profissão. Nessa perspectiva, Molina Neto (1998) valoriza o conhecimento mobilizado pelos professores de Educação Física em sua prática profissional. Esse “conhecimento-na-ação” é mobilizado através de um processo de “reflexão-na-ação” capaz de levar a superação dos problemas decorrentes de um contexto profissional repleto de “zonas indeterminadas”, para usar termos do próprio Schön.

---

<sup>22</sup> Molina Neto (1998) tem como referência a obra SCHÖN, Donald A. La formación de profesionales reflexivos. Madrid: Paidós/MEC, 1992. A edição original em inglês intitula-se *Educating the reflexive practitioner*, e possui tradução em língua portuguesa pela editora Artmed, com o título *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*, publicado no ano de 2000.

Para Molina Neto as “zonas indeterminadas da prática” estão relacionadas com as condições materiais de trabalho dos professores de Educação Física na escola, como a falta de condições e de reconhecimento profissional, os baixos salários, a falta de apoio institucional, entre outros. Segundo o autor, as condições sociais objetivas condicionam a forma como os professores constroem a sua prática no seu dia-a-dia profissional, das quais emergem conhecimentos que os caracterizam como práticos reflexivos.

Ressaltamos que Schön (2000) atribui importância central às maneiras através das quais as pessoas adquirem a competência profissional. Nesse sentido, questiona a efetividade do modelo de formação profissional baseado na aquisição de conhecimento para posterior aplicação em situações práticas, sendo essa a principal característica do currículo normativo<sup>23</sup>. Ao invés disso, sugere que o futuro profissional dê atenção ao conhecimento existente de forma latente na prática dos bons profissionais. A esse respeito, o autor afirma que ao invés de perguntarmos de que forma é possível fazer melhor uso do conhecimento obtido por meio da pesquisa científica, deveríamos questionar o que podemos aprender a partir do exame cuidadoso do talento artístico, ou seja, da competência por meio da qual os bons profissionais efetivamente dão respostas adequadas a situações indeterminadas da prática. Como consequência dessa preocupação com a formação para a reflexão, Schön enfatiza a importância de um ensino prático reflexivo como meio para a formação de profissionais competentes<sup>24</sup>.

As vivências práticas na docência são um importante elemento na constituição dos saberes docentes. Concordamos com Tardif (2010, p. 21) quando afirma que “[...] o saber dos professores não provém de uma única fonte, mas de várias fontes e de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional”. Dessa constatação, destacamos a necessidade de repensar a formação inicial e continuada de professores, especificamente dos professores de Educação Física, levando em conta os seus saberes e as realidades específicas de seu trabalho

---

<sup>23</sup> Com base em Schein (1973), Donald Schön (2000, p. 19) caracteriza o currículo profissional normativo como aquele que “[...] apresenta, em primeiro lugar, a ciência básica relevante, em seguida, a ciência aplicada relevante e, finalmente, um espaço de ensino prático no qual se espera que os estudantes aprendam a aplicar o conhecimento baseado na pesquisa aos problemas da prática cotidiana”.

<sup>24</sup> O termo competência será desenvolvido ao longo deste trabalho, tendo como fundamento as discussões conduzidas por Saviani (2012) em torno dos sentidos e relações entre “competência técnica” e “competência política”.

cotidiano. Os diversos movimentos reflexivos no Brasil derivam dessa necessidade, por vezes interpretada de forma equivocada por revisores dessa teoria, como é o caso das traduções neoliberais mecanicistas (LIBÂNEO, 2012). As práticas curriculares e extracurriculares, como os Estágios e o Pibid, respectivamente, são importantes no processo de valorização do conhecimento produzido na prática, sem menosprezar o conhecimento oriundo da pesquisa acadêmico-científica.

Alinhando-se ao viés teórico em discussão, Bustamante e Rangel (2002) propõem-se discutir o ensino reflexivo na formação do profissional de lazer<sup>25</sup>, compreendendo que a reflexão é fundamental para o papel deste profissional em humanizar as relações interpessoais e contribuir para a formação humana criativa e questionadora, já que o lazer pode assumir graves significados ao constituir-se em uma vivência acrítica e alienante, desvinculada do contexto social, cultural e político da sociedade. Partindo de uma crítica aos modelos tradicionais de currículo, os quais são baseados na racionalidade técnica, os autores propõem um ensino reflexivo que valorize a experiência como meio para a resolução dos problemas da prática, sem desconsiderar a importância da teoria nesse processo.

Com base em Schön (1992), Bustamante e Rangel (2002) afirmam que o modelo reflexivo de educação valoriza a reflexão na e sobre a prática de ensinar, considerando o contexto, os sujeitos e suas necessidades como pontos fundamentais do processo. A esse respeito afirmam:

Na perspectiva reflexiva, o profissional em formação seria estimulado a refletir na e sobre a ação, e os confrontos com os problemas da realidade estabeleceriam diálogo com as teorias da área. Os alunos aprenderiam fazendo e refletiriam sobre os problemas, construindo soluções próprias para diferentes situações a fim de propiciar o desenvolvimento de competências para a futura atuação. A reflexão na e sobre a ação poderia contribuir na formação de um profissional sensível às vivências de lazer percebendo a importância dos princípios de gratuidade, espontaneidade e liberdade das experiências lúdicas. (BUSTAMANTE; RANGEL, 2002, p. 112).

Os autores citados argumentam ainda que a proposta reflexiva deve ser encarada como um processo de formação contínua ao longo de toda a trajetória profissional, e o conhecimento prático construído ao longo da profissão precisa ser valorizado pelos próprios profissionais, que menosprezam a riqueza dos saberes

---

<sup>25</sup> Apesar de as análises de Bustamante e Rangel (2002) direcionarem-se especificamente para a formação do profissional do Lazer, consideramos pertinente mantê-las em nossas análises por entendermos que a formação e prática em Educação Física também se relacionam com esse campo de atuação.

produzidos na prática, e também pela Universidade, que assume uma postura academicista em relação a conhecimento profissional<sup>26</sup>. Bustamante e Rangel (2002) concluem a necessidade de formar profissionais de lazer mais críticos e autônomos, conforme se expressa no escrito a seguir:

Muitos dos limites e impasses para a formação e atuação crítica do profissional de lazer, se referem a suas ações acríticas e mecânicas nos diferentes tempos e espaços. Portanto, acreditamos que a proposta do ensino reflexivo possibilitaria a formação de profissionais mais críticos e autônomos, pois aprende a se sensibilizar, valorizar e incorporar os problemas da realidade prática no processo de construção do conhecimento. (BUSTAMANTE; RANGEL, 2002, p. 114).

Em outra pesquisa, Ribeiro (2005) propõe-se a refletir sobre os fenômenos educativos e sociais do cotidiano escolar a partir da prática pedagógica reflexiva de uma professora-formanda do curso de Licenciatura em Educação Física. Com base em uma entrevista inicial, a autora identifica que a formação da professora-formanda está fundamentada nos preceitos da racionalidade técnica, considerando a Educação Física de forma reducionista e fragmentada como uma área “[...] cuja prática pedagógica está voltada para o desenvolvimento de habilidades motoras, levando em consideração as faixas etárias dos alunos” (RIBIERO, 2005, p. 188).

A prática pedagógica reflexiva é necessária ao enfrentamento dos fenômenos educativos e sociais emergentes do cotidiano escolar, tais como a indisciplina e a sexualidade, por exemplo. Esses fenômenos, por sua complexidade, não podem ser dirimidos por meio de uma postura tecnicista, reducionista e fragmentária. Fundamentada na concepção de investigação na ação de Elliott (1994) e na concepção de reflexão-na-ação, reflexão-sobre-a-ação e reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação, de Schön (2000, 1983), a autora destaca o caráter crítico necessário ao processo de formação reflexiva:

Os três momentos de reflexão preconizados por Schön (1983, 2000), acrescidos do caráter investigativo e crítico, podem converter-se, de fato, em uma proposta de formação de professores, desde que atrelados à percepção das contradições que vivemos em nossa sociedade. Essa percepção permite compreender os problemas vivenciados pela educação para além dos limites da prática pedagógica (RIBIERO, 2005, p. 195).

---

<sup>26</sup> Sobre o tema da academização da formação de professores sugerimos consultar Formosinho (2009). Apesar de ser direcionado à compreensão de uma realidade não brasileira, possui pontos de contato fundamentais com a nossa realidade teórico e prática.

Ao conceber uma reflexividade para além dos limites da prática pedagógica, Ribeiro (2005) reconhece a importância da crítica no ato de reflexão<sup>27</sup>. A crítica, na perspectiva da pesquisadora, é entendida como a tematização das contradições sociais que perpassam o fazer docente e a aceitação de uma postura investigativa como forma de compreender e enfrentar tais contradições. Para a autora, “o professor deve estar em contato com as situações conflituosas da prática docente em sua concretude desde o início de sua formação, apropriando-se do referencial teórico-crítico e tornando-se autônomo para investigar sua própria prática” (RIBEIRO, 2005, p. 1).

A concepção do professor comprometido com o contexto político-social de sua ação pedagógica remete-nos a concepção de reflexividade crítica apresentada por Libâneo (2012), asseguradas variações dessa concepção. A concepção crítica de reflexividade ultrapassa a concepção de reflexão como pensamento sobre os problemas imediatos da prática docente para atender ao objetivo de formação técnica de trabalhadores para atuar no atual contexto de reestruturação do sistema produtivo (reflexividade neoliberal). Partido dessa mesma compreensão sobre a necessidade de a reflexão estar associada à criticidade, Veiga (2009) aborda duas concepções de formação do professor no Brasil, as quais estão diretamente relacionadas aos dois tipos de reflexividade apresentadas, a concepção do professor como tecnólogo do ensino ou como agente social. A formação do professor como técnico do ensino, de acordo com a autora, “[...] centra-se no desenvolvimento de competências para o exercício técnico-profissional, baseando-se no saber fazer para o aprendizado que vai ensinar” (VEIGA, 2009, p. 17). O professor como agente social, por sua vez, ainda de acordo com a autora citada, tem uma formação baseada em uma sólida formação teórica, desenvolvendo-se a partir de uma perspectiva crítica e emancipadora.

Em outro estudo mapeado, Barbosa-Rinaldi (2008) também reconhece a importância da reflexividade crítica no contexto da formação em Educação Física, refletindo sobre a necessidade de ruptura com o paradigma técnico-instrumental dominante na formação inicial de professores. Para a autora, “[...] evidencia-se, ainda hoje, o paradigma hegemônico, a racionalidade técnica ou tecnológica (instrumental) nos cursos de Educação Física, quer seja na forma como os

---

<sup>27</sup> Ver também Ribeiro (2003; 2005b).

currículos estão estruturados, ou no fazer pedagógico dos docentes”. (BARBOSA-RINALDI, 2008, p. 186).

O processo de proletarização<sup>28</sup> da profissão docente é um fator que dificulta a superação do paradigma dominante na formação docente, já que os professores são expropriados do saber de sua profissão e submetidos a um processo de desqualificação profissional. “Em consequência, o professor não perde apenas o controle sobre o seu próprio trabalho, mas também os meios para buscar romper com o sistema vigente rumo a uma prática transformadora” (BARBOSA-RINALDI, 2008, p. 192). A partir dessas constatações, os autores entendem como necessário a superação do atual modelo de formação profissional em Educação Física:

Entendemos como necessário e urgente repensar a formação do professor de Educação Física, com vistas a formar profissionais que sejam capazes de compreender a complexidade das realidades sociais nas quais estamos envolvidos e contribuir para a sua transformação, para que os mesmos sejam produtores, transformadores, co-criadores e não reprodutores de saberes. Julgamos que, para que isso aconteça, um dos caminhos seria a superação do modelo de racionalidade técnica presente na educação em todos os seus níveis de ensino e na formação inicial rumo a uma nova epistemologia da prática docente (BARBOSA-RINALDI, 2008, p.192).

Barbosa-Rinaldi (2008) destaca que é necessário haver uma mudança no trato com o conhecimento na formação inicial, no sentido de uma maior valorização dos conhecimentos da prática. A autora alerta que “[...] não devemos descartar todos os saberes que foram historicamente produzidos e nem valorizar apenas a prática pela prática, porque assim estaríamos contribuindo para um processo de desqualificação profissional em Educação Física”(BARBOSA-RINALDI, 2008, p. 199). Afirma ainda:

[...] o futuro professor de Educação Física deve ser preparado para enfrentar e refletir, criticamente, sobre os fenômenos e as situações conflituosas presentes na Educação Física escolar. Por isso, os cursos precisam estabelecer estreita relação com a escola para que uma formação mais condizente com a prática docente venha, de fato, concretizar-se (BARBOSA-RINALDI, 2008, p.201).

Ao assinalar que é necessária uma nova epistemologia da prática pedagógica na formação, Barbosa-Rinaldi (2008) evidencia a necessidade de o futuro professor vivenciar em sua formação inicial a reflexão e a pesquisa como

---

<sup>28</sup> De acordo com Barbosa-Rinaldi (2008, p. 189), em linhas gerais, “[...] a tese da proletarização ancora-se no fato do professor ter passado a ser assalariado e de ter deixado de ser um profissional individual para ser um trabalhador coletivo a partir das relações capitalistas de produção”.

forma de desenvolver a sua capacidade crítica em relação aos conhecimentos de sua área de atuação e em relação a sua prática pedagógica:

Para que possamos ter uma prática pedagógica que permita desenvolver autonomia e criatividade nos alunos, precisamos romper com relações autoritárias. Isto significa que o mais importante é ensinar estes professores a estudar, a pesquisar e a ensinar, ajudando-os a desenvolver sua capacidade crítica e conduzindo-os a saberem o que fazer com o conhecimento. Os futuros professores só saberão o valor dessa liberdade de 'aprender a saber' o que fazer com o conhecimento se puderem vivenciá-la na formação inicial em Educação Física. Isso evidencia que o papel do docente na formação inicial deve ser de mediador do conhecimento, no sentido de possibilitar aos futuros professores o desenvolvimento da reflexão. (BARBOSA-RINALDI, 2008, p. 203).

Pela análise dos trabalhos inventariados, podemos perceber que a pesquisa assume uma posição central na formação e prática do professor reflexivo e crítico, pois é por meio dela que o conhecimento prático é rigorosamente sistematizado através do processo reflexivo. A relação entre docência, reflexão e pesquisa tem sido objeto de análises em trabalhos de autores da área da Educação, brasileiros (DEMO, 2011; ANDRÉ, 2012; LÜDKE, 2001; THERRIEN, NÓBREGA-THERRIEN, 2013) e estrangeiros (STENHOUSE, 1984; ZEICHNER, 1993; ELLIOTT, 1996), e também de pesquisadores da área da Educação Física (SOARES JÚNIOR, 2010, 1011; SOARES JÚNIOR; BORGES, 2012). Pela sua relevância, essa temática será revisitada ao longo desse trabalho, entretanto recomendamos o desenvolvimento de outros estudos que se preocupem com o tema no contexto da Educação Física.

Prosseguindo a nossa análise dos achados que tratam sobre a formação reflexiva na Educação Física, destacamos a produção de Ilha e Krug (2009, p. 77), os quais traçam como objetivo de seu estudo "refletir sobre a realidade e os desafios que permeiam o processo de formação de professores de Educação Física", sendo, na sua concepção, a formação de profissionais críticos e reflexivos o grande desafio a ser alcançado no processo formativo. Para os autores, a herança histórica da Educação Física é a principal responsável pelas dificuldades em desenvolver um trabalho formativo para além dos limites da racionalidade técnica, conforme é possível perceber na transcrição:

A formação de professores de Educação Física nos cursos de licenciatura apresenta sérias dificuldades para identificar sua especificidade e delinear o trabalho docente, pois a história da Educação Física no Brasil mostra como esta foi influenciada por movimentos como a Medicina Higienista e a Instituição Militar. Estes movimentos definiram a função da Educação Física como sendo uma disciplina essencialmente prática e responsável pela promoção da saúde e aptidão física. Face a essas questões, que a prática

pedagógica do professor formador, no caso de Educação Física, foi, e muitas vezes ainda é, imbricada de um ensino tradicional, no qual os alunos são considerados meros repetidores de movimentos executados pelo professor, sem qualquer incentivo a participação discursiva em aula. Essa formação para o “saber fazer” limita o desenvolvimento global do aluno e não proporciona um clima favorável à reflexão crítica da sua prática docente de maneira a interagir em seu meio como um educador. Esse comportamento, mesmo com exceções, acabou construindo uma imagem negativa para o professor da disciplina de Educação Física, voltada ao desinteresse de aspectos intelectuais, caracterizando-se por uma atuação técnica e restrita aos aspectos biológicos (ILHA; KRUG, 2009, p. 76-77).

Fundamentando-se nas ideias de Freire (1994) sobre a reflexão como elemento de conscientização libertadora, Ilha e Krug (2009) apresentam o modelo crítico-reflexivo como possibilidade na formação de professores. Para os autores,

[...] o modelo crítico-reflexivo de formação de professores representa uma concepção dialógica e articulada com os dilemas que enfrentamos cotidianamente, constituindo-se como um desafio a ser conquistado. Com esse modelo de formação, a tarefa de ensinar é bem mais complexa e deve ser desenvolvida a partir do aprender que ser professor requer preocupações amplas de seu contexto, mas sem esquecer de que sua prática necessita estar imbricada na educação de sujeitos (ILHA; KRUG, 2009, p. 74).

Os autores analisados ressaltam ainda a necessidade de articular a formação do professor com o seu futuro campo de atuação profissional, sendo as práticas curriculares um importante meio de reflexão crítica na formação inicial. Nesse sentido, afirmam:

[...] a formação do professor de Educação Física necessita estar ao longo do curso articulada com o campo de atuação profissional, seja através das práticas docentes desenvolvidas nas diferentes disciplinas propostas no currículo, ou então, por meio das demais atividades e ações formativas oferecidas pela instituição formadora. É importante destacar que, independente da natureza da disciplina ofertada no curso, ela deverá promover a reflexão crítica do acadêmico acerca dos diversos aspectos que permeiam a realidade do campo de trabalho que este encontrará ao tornar-se professor (ILHA; KRUG, 2009, p. 84).

Tratando especificamente sobre a formação continuada<sup>29</sup>, Ferreira e Schustoff (2011) realizam um estudo bibliográfico através do qual buscam refletir e analisar a importância de considerar a reflexão crítica sobre a prática como parte essencial do processo de formação dos professores de Educação Física. Para as autoras,

---

<sup>29</sup> Enfatizamos que apesar de nos propormos nos aprofundar a conhecer os processos de formação inicial, especificamente no âmbito do Pibid, optamos por também analisar os achados sobre formação continuada por reconhecer a relação dessa temática com a reflexividade e ao mesmo tempo a sua relação com a formação inicial.

[...] no cenário atual da Educação Física, as práticas de formação continuada vêm acontecendo de maneira técnica, comercial e desvinculada da realidade educacional (MOLINA NETO, 1997) sendo baseada apenas na transmissão de conhecimentos e que desvaloriza as experiências vividas pelos professores e a reflexão sobre as suas práticas (FERREIRA; SCHUSTOFF, 2011, p. 2).

Partindo dessa constatação, as autoras advogam a necessidade de resgatar a dimensão pessoal, crítica e reflexiva no processo de formação continuada, como forma de superação do modelo formativo baseado exclusivamente na técnica, conforme é possível perceber no trecho seguinte:

[...] se desejarmos que a formação continuada se torne um processo reflexivo constante do professor sobre a sua prática, torna-se imperativo o esforço para apreender a dimensão interna do sujeito, pois o seu juízo e a sua prática não se ancoram apenas nos conhecimentos técnico, científico e didático, mas também naqueles que se formam a partir de suas crenças, teorias implícitas e valores, fruto de experiências e vivências pessoais e interpessoais (FERREIRA; SCHUSTOFF, 2011, p. 5).

Os autores supracitados destacam a necessidade de formar professores como sujeito construtor e crítico de sua própria história. A esse respeito afirmam:

O sistema educacional deve deixar de seguir o modelo tecnicista de formar o professor e passar a se preocupar em formar um sujeito construtor e crítico de sua própria história. Para isso a formação continuada, deve ser proporcionada no sentido de criar um senso crítico e reflexivo do professor diante de sua prática. Porém, para isso seria necessário que a comunidade educacional, em especial, os professores, criassem uma nova concepção do que seja formação continuada, se desvencilhando do paradigma conservador, onde estes se tornam cada vez mais meros aplicadores dos saberes produzidos pelos especialistas externos à escola, e procurassem buscar caminhos para a criação de um novo modelo de formação continuada, que considere o processo de formação uma ação contínua de reflexão e crítica, buscando encontrar caminhos para uma prática pedagógica mais significativa. O intuito é provocar uma formação que vá além dos discursos e recomendações, para se tornar um ato autônomo do professor, sendo este capaz de se posicionar como um ser crítico não só no seu contexto profissional, mas também no âmbito social que vive (FERREIRA; SCHUSTOFF, 2011, p. 5).

Apesar de tratarem especificamente da prática reflexiva no contexto da formação continuada, entendemos que as considerações apresentadas por Ferreira e Schustoff (2011) estendem-se aos processos formativos iniciais, pois é nessa etapa que o professor entra em contato pela primeira vez com a sua profissão e com seu futuro campo de atuação profissional. A partir desse entendimento, ressaltamos a necessidade de efetivação de um ensino prático permeado pela reflexão e criticidade desde a formação inicial, onde as práticas pedagógicas curriculares e extracurriculares assumam um papel de protagonistas no desenvolvimento da reflexão crítica do licenciando em relação a sua profissão.

Os trabalhos de Marcon, Graça e Nascimento (2007; 2011; 2012) apresentam, cada um no seu tempo e com enfoques particulares, uma discussão sobre a importância da prática para o desenvolvimento das competências pedagógicas na formação inicial de professores de Educação Física. Em 2007, os autores propõem-se a identificar os elementos constituintes das atividades de prática curricular na formação inicial que contribuem para o desenvolvimento das competências pedagógicas do licenciando em Educação Física. Em 2011, têm como objetivo discutir os critérios dos programas de formação inicial em Educação Física na implementação das atividades de prática curricular. E, por fim, no ano de 2012 buscam refletir sobre o papel das práticas pedagógicas na construção do currículo prático na formação inicial em Educação Física. Para os autores, as práticas pedagógicas curriculares<sup>30</sup> são uma importante etapa da formação prática dos futuros professores, com destaque para as práticas desenvolvidas com os alunos da comunidade, as quais assumem posição privilegiada na formação do futuro professor, devendo ser contempladas na proposta pedagógica dos cursos de formação de professores de Educação Física:

As práticas pedagógicas com os alunos da comunidade, além de serem contempladas no projeto político-pedagógico dos cursos de formação de professores de Educação Física, necessitam ser concebidas como um eixo transversal articulador de todas as disciplinas do curso, visando à construção das competências pedagógicas dos estudantes-professores através da integração entre os conhecimentos teóricos e práticos. (MARCON; GRAÇA; NASCIMENTO, 2007, p. 22).

Entre os elementos que contribuem para o desenvolvimento da competência pedagógica por meio da participação em atividades práticas nos cursos de formação inicial, Marcon, Graça e Nascimento (2007) destacam, com base nos relatos de estudantes-professores, a realização de planejamento das aulas, a aproximação do contexto escolar, o acompanhamento do professor-formador, as reflexões e os debates sobre a prática pedagógica, a inserção lenta e gradativa no mundo da docência e a descoberta da vocação para ser professor. Os autores sugerem que os planejamentos das aulas devem ser feitos com o acompanhamento dos professores-formadores, e que sejam confeccionados memoriais descritivos ou dossiês a partir das aulas práticas. Tais memoriais representam

---

<sup>30</sup> As práticas desportivas, práticas pedagógicas com os colegas e práticas pedagógicas com alunos da comunidade.

[...] um agente facilitador da reflexão sobre a prática, sendo apontado, inclusive, como a própria razão de existir das práticas pedagógicas na formação inicial. Assim, os memoriais constituem um momento de reflexão sobre a prática pedagógica realizada, e de preparação para as próximas práticas pedagógicas a serem desenvolvidas (MARCON; GRAÇA; NASCIMENTO, 2007, p. 23).

Destacamos ainda, que para os autores analisados, a reflexão deve ser atitude constante na postura dos professores formadores, conforme destacamos na transcrição:

É enaltecida a necessidade de que os programas de formação inicial em Educação Física, efetivamente, incorporem as práticas pedagógicas em seu cotidiano, acompanhadas de criteriosas e constantes reflexões e “feedbacks” por parte dos professores-formadores, e que as assumam como uma de suas principais estratégias para a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo e para a formação docente e profissional dos futuros professores ao longo do curso. (MARCON; NASCIMENTO; GRAÇA, 2011, p. 507).

Em outro trabalho, Silva, Correia e Santos (2013) buscaram investigar a contribuição do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) Linguagens para uma formação mais integrada e reflexiva dos graduandos de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo, sob a ótica dos participantes do Programa. Como resultados do estudo, as autoras evidenciam a importância do planejamento, da autonomia e da reflexão como elementos de formação dos futuros professores. Sobre o planejamento, as autoras afirmam:

Ao conferir aos bolsistas uma rotina de trabalho e planejamento, as atividades no PIBID Linguagens permitiram que os futuros docentes construíssem uma rapidez na tomada de decisões durante o desenvolvimento da prática pedagógica e na construção dos planejamentos. Por fim acreditamos que estes graduandos, tem um diferencial na questão do planejamento, por estarem inseridos no ambiente escolar, por construir uma rotina neste ambiente e assim desenvolverem algumas técnicas para construir um planejamento, bem como desenvolver o mesmo durante uma aula, com rapidez nas tomadas de decisão, autonomia e principalmente segurança (SILVA; CORREIA; SANTOS, 2013, p. 5).

A partir das reuniões de planejamento, e também das intervenções realizadas nas escolas, os bolsistas de iniciação à docência puderam desenvolver a sua autonomia, entendida como a capacidade de decisão e auto-organização. A esse respeito, Silva, Correia e Santos (2013, p. 11) afirmam que,

De modo geral, a autonomia se destacou, principalmente, em meio às experiências dos entrevistados por meio das intervenções realizadas nas escolas ou na participação das reuniões coletivas, momento na qual os professores coordenadores do Programa reservavam para discutir junto com os bolsistas as experiências que tiveram na escola, pensando

coletivamente possíveis soluções para impasses que surgiam e/ou mudanças que precisavam ser concretizadas.

A reflexão esteve presente no contexto formativo pesquisado, manifestando-se principalmente em momentos coletivos de troca de experiências e após as intervenções realizadas pelos bolsistas, como um processo de reflexão da ação e para a ação. A esse respeito, as autoras afirmam:

Consideramos então os bolsistas participantes como professores pesquisadores da sua prática, pois essa reflexão da ação e para a ação, fizeram como que os mesmos buscassem respostas para as dúvidas que fossem surgindo no processo de intervenção, isto é, o surgimento de problemáticas oriundas da prática e a busca pelo seu entendimento e possível solução. (SILVA; CORREIA; SANTOS, 2013, p. 10).

E, afirmam ainda:

As reflexões coletivas que foram realizadas no Programa contribuíram de forma significativa à formação dos entrevistados, pois foram nos momentos de reunião com todos os bolsistas, que houve a troca de experiências, a troca de conhecimento e dúvidas e que juntamente com os professores coordenadores buscaram soluções para a prática à luz da teoria e vice versa (SILVA; CORREIA; SANTOS, 2013, p. 11).

A partir das constatações dos autores, percebemos que as experiências formativas vivenciadas pelos licenciandos no âmbito do Pibid Linguagens apresentam um potencial estimulador da reflexão sobre a prática, tendo as atividades de planejamento e pesquisa assumido um importante papel em um contexto de autonomia e trabalho colaborativo. Essas constatações assemelham-se em certa medida e respeitadas as particularidades de cada realidade, com as encontradas por nós em nosso estudo, as quais estão apresentadas nesse trabalho.

Pela análise dos estudos inventariados, percebemos que há um consenso entre os pesquisadores sobre a importância da prática reflexiva na formação dos professores de Educação Física. Entretanto, destacamos que a proposta reflexiva também é alvo de crítica entre pesquisadores da área. Nesse sentido, no trabalho de Santos e Marques (2013) constatamos uma severa crítica a teoria do professor reflexivo na educação em geral, e na área da Educação Física especificamente. Partindo de uma perspectiva dialético-marxista, os autores apontam possibilidades de rompimento com a perspectiva da prática-reflexiva, indicando a práxis como possibilidade na formação de professores. Para esses autores, “as teorias que discutem/defendem o “professor-reflexivo” valorizam unicamente o conhecimento do cotidiano do professor acreditando que sua reflexão na ação deve orientar a prática de acordo com o que se espera dela” (SANTOS; MARQUES, 2013, p. 4). Segundo

os autores, ao fazer isso essa concepção visa a manutenção da ordem social capitalista, conforme é possível perceber na transcrição a seguir:

A formação do professor “prático-reflexivo” está imbricada com os ideais neoliberais e pós-modernos, de tal modo que tem em seu intento corroborar com a ideologia do capitalismo. [...] Nesta perspectiva, a formação de professores, inclui-se neste quadro a formação de professores de Educação Física, deve estar voltada à manutenção do *status quo*, servindo ao mercado e à sociedade capitalista (SANTOS; MARQUES, 2013, p. 5).

Em sua conclusão apontam para a necessidade de a formação de professores considerarem a práxis, compreendida como atividade transformadora da realidade que é ao mesmo tempo teórica e prática, “[...] teórica sem ser mera contemplação, já que é a teoria que guia a ação, e prática, ou ação guiada pela teoria” (VASQUES, 1977 apud SANTOS; MARQUES, 2013, p. 8). Nessa perspectiva, Santos e Marques (2013, p. 8) concluem:

Assim, defendemos a elaboração do conhecimento pautado na teoria, não qualquer teoria, mas aquela capaz de superar a divisão de classes e a apropriação privada dos meios de produção. Para que isso ocorra, efetivamente, é preciso concentrar esforços que rompam com os inúmeros aparatos ideológicos, econômicos e políticos firmados por uma sociedade que busca em neologismos, como “sociedade do conhecimento” e “prática-reflexiva”, a naturalização de tentativas de dominação e inculcação de valores. Não afirmamos com isso, ser a educação a salvadora de todos os problemas advindos da sociedade contemporânea, mas apontamos aquela como importante arma que, alheia a um projeto de sociedade elaborado pela, e para a, classe trabalhadora, será capaz de superar as amarras e situações de abandono, atualmente impostas para esta classe.

Os estudos mapeados e apresentados evidenciam, em linhas gerais, uma crítica aos modelos de formação inicial e continuada baseados na racionalidade técnica, e propõem o modelo crítico-reflexivo de formação como alternativa para os cursos de Educação Física. É possível confirmar a influência dos estudos de Donald Schön nos trabalhos analisados, e uma forte tendência em equilibrar a relação teoria e prática nas discussões e inserir o elemento crítico como parte indissociável de uma postura reflexiva. Apesar de predominante, a perspectiva reflexiva não é unanimidade na postura dos estudiosos mapeados, sendo a reflexão filosófica e a práxis indicados como alternativas à prática-reflexiva. A partir dessas análises, buscamos sistematizar as contribuições de nossa pesquisa no contexto do conhecimento produzido.

### 3.3 A CONTRIBUIÇÃO DANOSA INVESTIGAÇÃO NO CONTEXTO DO CONHECIMENTO PRODUZIDO

Produzir o Estado da Questão é um exercício que corrobora para a maior segurança do pesquisador sobre o objeto que investiga. Isso ocorre porque essa metodologia de mapeamento de estudos publicados e sua catalogação constitui-se um instrumento que ajuda a elucidar o que existe de produção sobre o tema e na área do conhecimento que se pretende investigar. Fornece ao pesquisador um campo de visão de estudos e estudiosos, e de questões que são pesquisadas sobre a temática que também é seu objeto de investigação. Colabora, do mesmo modo, para caracterizar, sinalizar e elucidar a contribuição da pesquisa para o campo da ciência (NÓBREGA-TERRIEN; TERRIEN, 2010).

Dessa forma, o Estado da Questão enquanto recurso metodológico nos auxiliou a perceber e conduzir o processo de desenvolvimento da nossa temática de investigação contribuindo para a elaboração de um texto consistente, dirigido por um estudo criterioso que excede um levantamento bibliográfico. Outros sim, tendo como fundamento a noção multirreferencial, os estudos mapeados contribuíram com a riqueza de suas informações e constatações e evidenciaram a novidade de nossa investigação. A seguir destacamos as constatações a que chegamos pela análise dos achados no mapeamento.

Verificamos que a nossa proposta de conhecer a penetração da teoria reflexiva e crítica na Educação Física não é inédita. Já no início de nossa caminhada encontramos as pistas deixadas por Soares Júnior (2010) a respeito do assunto. Graças ao trabalho desse autor, não foi necessário “inventar a roda”, mas apenas atribuir-lhe um acabamento provisório. Dizemos “acabamento provisório”, e não “acabamento final”, pois acreditamos que a temática central de nosso mapeamento ainda comporta iniciativas no sentido quantitativo (ampliação) e qualitativo (aprofundamento). Em nosso mapeamento, deixamos a nossa contribuição para a ampliação do conhecimento sistematizado sobre a temática, trilhando caminhos ainda desconhecidos pela comunidade científica, os quais serão novas pistas para outros pesquisadores que se aventurarem nessa trilha.

Constatamos que apesar de expressivos ainda são poucos os trabalhos que se apropriam da reflexividade como referencial teórico na Educação Física (n=17), considerando as fontes pesquisadas, sendo este, portanto, um campo fértil

para a realização de outros estudos. Ressaltamos que o nosso mapeamento, pela sua natureza (dissertação de mestrado) e pelo tempo disponível para a sua realização (dois anos), dedicou-se ao conhecimento de trabalhos publicados unicamente em periódicos da área da Educação Física e Educação e em um evento científico de reconhecida importância na área. Outras fontes podem e devem ser consultadas para o aprofundamento das discussões, tais como a produção de conhecimento em outros eventos e revistas da área da Educação e/ou Educação Física, em teses de doutorado e dissertações de mestrado e em publicações em formato de livro. Este trabalho constituiu o nosso primeiro esforço teórico no sentido de sistematizar o conhecimento disponível nas fontes consultadas com vistas a responder as questões inicialmente formuladas. Com a finalização do estudo deixamos a nossa contribuição para que os demais caminantes tenham um aporte referencial original e de qualidade.

Pelo mapeamento, pudemos verificar que a concepção de professor crítico-reflexivo existente nos estudos analisados relaciona-se a uma perspectiva de valorização da experiência docente para a superação do tecnicismo pedagógico na Educação Física. Os trabalhos evidenciam a necessidade de uma nova concepção epistemológica na formação e prática dos professores, onde os saberes existentes na ação pedagógica precisam ser valorizados, sem abrir mão de um quadro teórico de referência. Destacam ainda os estudos a necessidade de uma formação mais reflexiva e crítica como alternativa para a efetivação de um projeto de Educação Física para além da técnica, mas como um meio para o desenvolvimento da competência profissional, da transformação social e da emancipação humana. Essa tendência, identificada na maioria dos estudos analisados, resguardadas as especificidades dos trabalhos, alinha-se com os nossos pressupostos de pesquisa

Evidenciamos ainda a importância que os autores mapeados atribuem às práticas pedagógicas, curriculares e extracurriculares, para a efetivação de uma formação embasada em uma perspectiva reflexiva e crítica. Além disso, evidenciam a importância da atitude de pesquisa na formação como um elemento de reflexão. Destacamos ainda a tendência de alguns trabalhos em associar a perspectiva reflexiva ao campo da formação continuada de professores, mas atentando-se a importância da formação inicial no desenvolvimento de uma postura reflexiva. Por fim, ressaltamos a importância da prática como componente curricular, no caso dos Estágios e disciplinas práticas, e extracurricular, no caso do Pibid. Tais práticas

apresentam nas literaturas pesquisadas um potencial para a consolidação de uma formação baseada na epistemologia da prática ancorada na reflexão e na experiência como princípios fundadores.

Como lacuna no conhecimento a partir dos trabalhos mapeados e analisados, destacamos a insuficiência de conhecimento de situações empíricas de formação as quais podem nos permitam o conhecimento de experiências exitosas para uma efetiva mudança na postura adotada pelos profissionais da área, o que constitui a principal contribuição de nosso estudo para o avanço do conhecimento. Acreditamos que o Pibid, a despeito das particularidades dos inúmeros projetos institucionais difundidos pelo País, surge como uma possibilidade de enfrentamento dos problemas relacionados à prática escolar a partir de uma perspectiva crítica e reflexiva. Não se trata de eleger modelos como solucionadores dos problemas educacionais, mas de fomentar a reflexão sobre a prática para além dos limites curriculares dos cursos de formação de professores. Não se trata também de reduzir a importância das práticas curriculares como locais privilegiados de formação.

A novidade de nossa pesquisa consiste na possibilidade de conhecer as contribuições do Pibid para a formação crítico-reflexiva na Educação Física, partindo de uma realidade constituída. Como foi possível perceber no mapeamento, apenas um trabalho preocupou-se em abordar o assunto da reflexão crítica no contexto formativo do Pibid, na Educação Física. Lembramos também o ano de implantação do Pibid como fator limitante de produções sobre a temática.

O conhecimento de uma situação concreta de formação, a qual se propõe crítica e reflexiva, poderá elevar o nosso nível de compreensão sobre o objeto que ora nos propomos a estudar. O conhecimento de sujeitos concretos em uma situação de formação efetiva pode nos revelar o que há além do discurso da formação crítica e reflexiva. É possível falar em formação crítica e reflexiva no âmbito do Pibid? Como os sujeitos percebem essa formação? Quais as possibilidades para a consolidação de uma Educação Física mais crítica e reflexiva, tanto na formação quanto na prática do professor? Esses questionamentos nortearam a nossa reflexão ao longo deste trabalho, em especial ao confrontarmos de forma sistemática a realidade do Pibid IFCE.

Antes de apresentar os resultados de nossa pesquisa de campo, consideramos pertinente construir um quadro teórico de referência que dê suporte às nossas análises da realidade. Por isso, nos dois capítulos seguintes desse escrito

buscamos conhecer as bases do pensamento reflexivo a partir de autores clássicos e contemporâneos que contribuíram para a construção da teoria da reflexividade e o entendimento que se construiu em torno de uma Educação Física crítica.

## 4 BASES DO PENSAMENTO REFLEXIVO: de DEWEY a SAVIANI

Nesse capítulo, buscamos construir um quadro teórico sobre o pensamento reflexivo, que possibilite a sustentação de nossas análises empíricas. Para isso, nos esforçamos para compreender o pensamento dos principais autores que tratam sobre o tema em questão, discutindo as suas ideias centrais. Para a realização de tal empreendimento escolhemos os trabalhos de Dewey (1959), Schön (2000; 1992), Nóvoa (1992a), Alarcão (1996; 2005), Zeichner (1993; 2008), Pimenta (2012) e Libâneo (2012). Os autores foram estudados pela expressão de suas produções sobre reflexividade. Seguem às análises, partindo dos estudiosos que consideramos pioneiros da teoria reflexiva, Dewey e Schön.

### 4.1 OS PIONEIROS DA TEORIA REFLEXIVA: DEWEY E SCHÖN

O filósofo e pedagogo norte-americano John Dewey é citado por vários autores (PIMENTA, 2012; ZEICHNER, 1993, 2008; SCHÖN, 2000; ALARCÃO, 1996) como um dos pioneiros nos estudos sobre reflexividade. Na obra publicada em 1959<sup>31</sup>, sugestivamente intitulada ‘Como pensamos’, o autor propõe-se a conhecer os processos de pensamento em geral, dando ênfase a um tipo especial de pensar, o pensamento reflexivo, e à sua importância no contexto educacional. Por sua proeminente contribuição à teoria reflexiva, nos detemos em analisar a sua contribuição a respeito do assunto que permeia o nosso estudo, para que possamos aprofundar nossa compreensão sobre o tema e fazer relação com a formação de professores de Educação Física.

Dewey (1959) destaca a existência de pelo menos três tipos de pensamento ou formas de pensar. São eles: a “corrente da consciência” ou “fantasia”, o pensamento de crença e o pensamento reflexivo. O autor chama “corrente da consciência” ou “fantasia” ao curso desordenado de ideias que nos “passam pela cabeça” de forma automática e desregrada sempre que estamos acordados e algumas vezes quando dormimos ou nos encontramos em estado de vigília. Para ele, “[...] não existe reflexão, quando consentimos que nossa atividade mental passe

---

<sup>31</sup>Do original norte-americano DEWEY, John. How we think: a restatement of the relations of reflective thinking to the educative process. 2. ed. Boston: DC Heath, 1933.

insensivelmente de um assunto para o outro, ou que nossa imaginação se entregue livremente a seus caprichos”. (DEWEY, 1959, p. 23).

A crença é outra forma de pensamento apresentada por Dewey (1959). Para o autor, a crença “[...] abrange todas as matérias de que não temos conhecimento seguro, mas em que confiamos o bastante para nelas basear a nossa ação; e, igualmente, as matérias aceitas como verdadeiras, como conhecimento, suscetíveis, todavia, de futuras indagações” (DEWEY, 1959, p. 16). Ele afirma ainda que a crença deriva da tradição, da instrução e da imitação, as quais estão vinculadas a alguma forma de autoridade, atendem a nossa própria vantagem ou estão relacionadas à emoção pessoal. Essa forma de pensamento ancora-se em preconceitos e não em conclusões resultantes da atividade mental sistemática e rigorosa.

Por fim, Dewey (1959) evidencia o pensamento reflexivo e seus méritos em relação às outras formas de pensar. Para o autor, o pensamento reflexivo é uma espécie de pensamento caracterizado pelo exame mental de um assunto para dar-lhe consideração séria e consecutiva. Assim como as outras formas de pensar, a reflexão também consiste em uma sucessão de coisas pensadas, mas, além disso, assume um caráter consequente:

A reflexão não é simplesmente uma seqüência, mas uma conseqüência – uma ordem de tal modo consecutiva que cada idéia engendra a seguinte como seu efeito natural e, ao mesmo tempo, apóia-se na antecessora ou a esta se refere. As partes sucessivas de um pensamento reflexivo derivam umas das outras e sustentam-se umas às outras; não vão e vêm confusamente (DEWEY, 1959, p. 14).

Dewey (1959) apresenta características que diferenciam o pensamento reflexivo de outras formas de pensamento, as quais estão apresentadas a seguir. A primeira característica do pensamento reflexivo é a finalidade. Ou seja, o pensamento reflexivo aspira a chegar a alguma conclusão, o que significa dizer que existe uma meta que determina a seqüência de ideias do ato de pensar. A segunda característica do pensamento reflexivo é a tendência à inquirição. Isso quer dizer que toda espécie de crença precisa ser examinada rigorosamente. Uma terceira característica refere-se à dúvida e à busca pelo seu esclarecimento. Para Dewey, a incerteza suspende, mesmo que momentaneamente, a nossa convicção, o que nos

leva a um exercício de buscar explicar o problema<sup>32</sup> da realidade identificado. Dito de outra forma, o pensar reflexivo abrange um estado de perplexidade, que leva inevitavelmente à busca por soluções através da atividade de pesquisa.

Em nossas aproximações iniciais com os estudos que abordam a questão da reflexão na Educação Física tivemos contato com o importante papel desempenhado pela pesquisa no processo de formação reflexiva de professores (SOARES JÚNIOR, 2010, 2011; SOARES JÚNIOR; BORGES, 2012). Consideramos que a atividade reflexiva está invariavelmente vinculada à atividade de pesquisa, daí haver uma relação entre os conceitos de professor reflexivo e professor pesquisador. Entendemos a pesquisa de acordo com Demo (2011), o qual identifica dois princípios norteadores dessa atividade na Educação, o princípio educativo e o princípio científico. Para o autor, o princípio científico que norteia a pesquisa está relacionado com a sistematização das etapas para solucionar um problema levantado, mais diretamente as propriedades científicas do método e da metodologia de elaboração e desenvolvimento de um estudo científico. O princípio educativo, por sua vez, é mais amplo, o qual desenvolve habilidades de pensar na busca pelo conhecimento.

O pensamento reflexivo para Dewey (1959) deve constituir um fim educacional para que, dessa forma, possa ser estimulado. Para defender a sua tese, o autor apresenta três valores do ato de pensar, referindo-se a características que atribuem a reflexão salvo conduto no campo da Educação. Destaca ele que a reflexão possibilita a ação de finalidade consciente, contribuindo para a emancipação do homem da ação unicamente impulsiva e rotineira. Além disso, possibilita o preparo e a invenção sistemática, o que diferencia os homens civilizados dos animais e dos homens selvagens<sup>33</sup>. Por fim, afirma o autor estudado que o pensamento reflexivo enriquece as coisas com um sentido, conferindo aos fenômenos um valor diverso do que possui para um ser que não reflete.

Dewey (1959) argumenta que os valores do ato de pensar não se realizam espontaneamente, sendo reforçados pelas necessidades da vida. Para a sua concretização é necessário que o pensamento receba orientação educacional

---

<sup>32</sup> Problema é considerado como “[...] tudo aquilo, por simples e trivial que seja, que põe o espírito em perplexidade, desafiando-o a tal ponto que a crença se faz incerta” (DEWEY, 1959, p. 22)

<sup>33</sup> Para aprofundamentos sobre a concepção de Homem Selvagem, sugerimos a leitura de Rousseau (1999).

cuidadosa e atenta. O autor alerta para os riscos de o pensamento desenvolver-se por caminhos errados e conduzir a falsas e perigosas crenças, o que corrobora com a sua tese de inserção da reflexão no processo educacional. O pensamento reflexivo como um fim educacional não deve estar desvinculado da realidade experiencial do aluno. Caso isso aconteça, alerta Dewey, os alunos tendem a tornarem-se irresponsáveis intelectualmente. Na citação a seguir, o autor exemplifica essa sua posição:

Quando os alunos estudam assuntos muito distantes de sua experiência, assuntos que não despertam curiosidade ativa alguma e que estão além do seu poder de compreensão, lançam mão, para as matérias escolares, de uma medida de valor e de realidade, diversa da que empregam fora da escola, para as questões de interesse vital. Tendem a tornar-se intelectualmente irresponsáveis; não perguntam a significação do que aprendem, isto é, não perguntam qual a diferença trazida pelo novo conhecimento para as outras suas crenças e ações (DEWEY, 1959, p. 41).

O ensino distante da realidade vivencial dos alunos os distanciam do pensamento reflexivo, enquanto que, por outro lado, a experimentação conduz à reflexão, conforme afirma Dewey (2011. p. 91) em sua obra *Experiência e Educação*<sup>34</sup>:

[...] o método de inteligência manifestado no método experimental requer que não se percam de vista as idéias, as atividades e as consequências observadas. Essa é uma forma de revisão reflexiva e sumarização em que há tanto discriminação quanto memorização dos aspectos importantes de uma experiência. Refletir é olhar para o que aconteceu a fim de extrair a rede de significados que constitui o principal material para um comportamento inteligente em experiências futuras – é o coração da organização intelectual e da mente disciplinada.

Para o autor citado, a experiência deve ser a base da educação com vistas ao alcance de seus objetivos individuais e coletivos. Dewey (2011) destaca que nem toda a experiência é educativa. O autor apresenta dois modelos de educação, a tradicional e a progressiva, afirmando que a primeira proporciona experiências erradas, as quais não estabelecem relação com outras experiências futuras. A Educação progressiva, baseada em uma sólida teoria da experiência, tem como princípio que o conteúdo do ensino deve derivar das experiências comuns da vida e ser desenvolvido progressivamente de acordo com a maturidade do aluno, onde as novas experiências devem estar conectadas com as experiências mais antigas.

---

<sup>34</sup> Do original DEWEY, John. *Experience and education: the 60<sup>th</sup> Anniversary Edition*. 1938, 1998 by Kappa Delta Pi. International Honor Society in Education.

Vale ressaltar que uma importante característica de uma Educação Física escolar com características críticas, de acordo com Kunz (2001; 2006), é a valorização do mundo vivido da criança, ou seja, o universo de experiências de movimento da criança no ambiente escolar, mas, sobretudo, no ambiente extra-escolar. Tais experiências são negadas às crianças nas aulas de Educação Física quando os professores elegem o esporte de alto rendimento como modelo a ser reproduzido na escola, sem a consideração de sua adequação com a realidade sócio-histórica do educando, e as condições materiais e técnicas necessárias para a sua prática.

Destacamos que as análises de John Dewey sobre os mecanismos do pensamento influenciaram as primeiras sistematizações para a construção da concepção de reflexividade, contribuindo para a consolidação de uma verdadeira teoria reflexiva na área da Educação em geral, e especificamente no campo da formação de professores. Entre os autores que fundamentados no pensamento de Dewey deram importantes contribuições para o desenvolvimento da reflexividade como conceito central na formação de professores destacamos Donald Schön<sup>35</sup>. Certamente, esse tem sido o nome mais citado nos últimos 34 anos quando o assunto é pensamento reflexivo e formação docente, sendo que no Brasil a sua influência remonta aos anos de 1980.

Filósofo de formação, Schön foi professor de Estudos Urbanos e Educação no Instituto de Tecnologia de Massachusetts (no inglês, MIT), onde iniciou suas pesquisas sobre reflexividade e formação profissional. Para Alarcão (1996) foi uma “acidente de percurso” que levou Schön a debruçar-se sobre essa temática, pois foi convidado de forma imprevista para colaborar em um estudo sobre a formação de arquitetos na Escola de Arquitetura e Planejamento do MIT. Por acaso ou não, as teorizações do norte-americano exerceram impacto sobre os processos de formação docente em vários países do mundo, inclusive no Brasil. Como vimos em nosso Estado da Questão, o teórico influenciou também estudos no campo da formação de professores em Educação Física, daí a importância de nos debruçarmos sobre as principais questões levantadas por ele em alguns de seus

---

<sup>35</sup> De acordo com Alarcão (1996b; 1996c), Schön foi influenciado por Dewey, tendo aprofundado seus estudos sobre as obras do autor em seu trabalho de doutoramento.

livros e artigos, e também em análises feitas por outros pesquisadores sobre suas proposições.

Schön defende a ideia de mudança no tipo de racionalidade norteadora da formação (e prática) profissional nas escolas superiores. O autor constata que a racionalidade técnica, derivada do Positivismo e fundada na Universidade moderna, é o paradigma hegemônico na formação profissional, atualmente (1990). A racionalidade técnica diz que cabe aos profissionais a solução de problemas de natureza instrumental a partir da seleção e aplicação dos meios técnicos (teoria e técnica derivada do conhecimento científico) apropriados para propósitos específicos.

A dificuldade decorrente da centralidade atribuída à técnica é que os problemas da prática não se apresentam de forma bem-delineada, mas de forma caótica e indeterminada. Schön (2000, p. 15) utiliza a metáfora de um pântano para descrever essas zonas indeterminadas na prática profissional, obscuras à intervenção técnica:

Na topografia irregular da prática profissional, há um terreno alto e firme, de onde se pode ver um pântano. No plano elevado, problemas possíveis de serem administrados prestam-se a soluções através da aplicação de teorias e técnicas baseadas em pesquisa. Na parte mais baixa, pantanosa, problemas caóticos e confusos desafiam as soluções técnicas. A ironia dessa situação é o fato de que os problemas do plano elevado tendem a ser relativamente pouco importantes para os indivíduos ou o conjunto da sociedade, ainda que seu interesse técnico possa ser muito grande, enquanto no pântano estão os problemas de interesse humano. O profissional deve fazer suas escolhas. Ele permanecerá no alto, onde pode resolver problemas relativamente pouco importantes, de acordo com padrões de rigor estabelecidos, ou descerá ao pântano dos problemas importantes e da investigação não-rigorosa?

De acordo com o autor, o dilema apresentado deriva da ideia de um conhecimento profissional rigoroso baseado na racionalidade técnica e, ao mesmo tempo, da consciência da existência de zonas pantanosas e indeterminadas na prática profissional que estão além das soluções propostas pela racionalidade técnica. Um exemplo dado pelo próprio Schön refere-se à atuação profissional de engenheiros civis, os quais dispõem dos conhecimentos técnicos necessários para a construção de estradas adequadas para certos locais e especificações, entretanto se vêem diante de situações onde esse conhecimento técnico não consegue dar conta dos problemas demandados quando é necessário decidir qual estrada construir ou se ela deve ser construída. Nesses casos, o profissional enfrenta uma

mistura complexa de fatores topográficos, financeiros, econômicos, ambientais e políticos (SCHÖN, 2000).

Na Educação Física, para citar um exemplo, o profissional possui conhecimentos técnicos para o ensino dos esportes, entretanto, o contexto de intervenção pedagógica, a subjetividade dos sujeitos envolvidos e as condições materiais exigem uma sensibilidade desse profissional que vai além do mero domínio das regras dos esportes ou de técnicas de ensino. Daí a importância de desenvolver um processo formativo com foco na reflexão, para que o professor de Educação Física tenha condições de lidar com as áreas pantanosas de sua profissão, encontrando soluções adequadas para os problemas que emergem de sua prática e que não dependem unicamente dos conhecimentos técnicos “aprendidos” na Universidade.

Schön (2000) propõe uma nova epistemologia da prática profissional, baseada na experiência e na reflexão como forma de dar conta das regiões indeterminadas da prática que escapam aos cânones da racionalidade técnica. Argumenta o autor que a resolução de problemas complexos da prática exige do profissional a identificação da situação problemática de acordo com as suas percepções da realidade. Ele afirma ainda que a solução para o dilema de uma formação que prepara para atuar tanto nas zonas de planície quanto nas regiões pantanosas é uma questão epistemológica. Isso quer dizer que dependendo de nossa visão de mundo e de homem, das nossas vivências, dos papéis que desempenhamos, dos nossos interesses e perspectivas econômicas, políticas e sociais, abordaremos situações problemáticas de formas distintas.

Partindo da constatação de que alguns profissionais (“bons profissionais”) têm excelente desempenho em zonas indeterminadas, Schön propõe uma inversão na relação entre competência profissional e conhecimento profissional, conforme apresentado a seguir:

A questão do relacionamento entre competência profissional e conhecimento profissional precisa ser virada de cabeça para baixo. Não deveríamos começar perguntando de que forma podemos fazer melhor uso do conhecimento oriundo da pesquisa, e sim o que podemos aprender a partir de um exame cuidadoso do talento artístico, ou seja, a competência através da qual os profissionais realmente dão conta de zonas indeterminadas da prática – ainda que essa competência possa estar relacionada à racionalidade técnica (SCHÖN, 2000, p. 22).

A questão central de crítica gira em torno da constatação que o conhecimento profissional produzido nos muros das Universidades não tem

assegurado a competência adequada para a atuação na profissão. Entendemos que esse problema acontece, em parte devido à persistência de um modelo formativo caracterizado pela dicotomização entre teoria e prática, decorrente da apropriação de um currículo normativo. De acordo com Schön (1992; 2000), o currículo normativo caracteriza-se por apresentar ao futuro profissional primeiramente a ciência básica relevante, em seguida, a ciência aplicada, para finalmente, oferecer um espaço prático para a aplicação do conhecimento científico aos problemas da prática cotidiana. O profissional formado nessa perspectiva, portanto, não consegue dar respostas adequadas (competentes) às exigências da prática, já que os conhecimentos elaborados pela ciência não dão conta de todas as demandas do dia-a-dia profissional.

A partir do entendimento de Schön, as “zonas indeterminadas” na prática profissional exigem uma postura reflexiva para serem identificadas e seus problemas resolvidos. A identificação e resolução desses problemas da prática exigem do profissional a mobilização de um conjunto de saberes não presentes nos livros. Entretanto, reafirmamos que não se trata de menosprezar a teoria como um importante requisito de competência profissional.

Para Schön (2000) o processo de reflexão envolve pelo menos três elementos inter-relacionados: o conhecimento-na-ação, a reflexão-na-ação e a reflexão-sobre-a-ação e sobre a reflexão-na-ação. O conhecimento-na-ação está relacionado ao saber fazer, ou seja, o conhecimento destinado à resolução de problemas fruto da experiência e de reflexões passadas. É o conjunto de competências apresentadas pelas pessoas na execução de tarefas práticas complexas, as quais não dependem da sua descrição sobre o que sabem fazer. A esse respeito, o autor dá um exemplo esclarecedor:

[...] aprendemos a executar atividades complexas, como arrastar-nos, caminhar, fazer malabarismo ou andar de bicicleta, sem poder dar uma descrição verbal, ainda que grosseiramente adequada, da nossa performance real. Na verdade, se nos perguntarem como fazemos tais ações, tendemos a dar respostas erradas, de modo que, se estivéssemos agindo de acordo com elas, iriam causar-nos problemas. Quando se pergunta às pessoas que sabem andar de bicicleta, por exemplo, como não cair quando a bicicleta começa a inclinar-se para a esquerda, algumas dirão que se reequilibram movendo a roda à direita. Se elas realmente o fizessem, provavelmente cairiam. Felizmente o conhecimento implícito em suas ações é incoerente com sua descrição (SCHÖN, 2000, p. 31).

A reflexão-na-ação, por sua vez, consiste no pensamento sobre a ação no momento em que a ação está acontecendo, com vistas a corrigir eventuais erros ou

resultados inesperados, e a reflexão-sobre-a-ação e sobre a reflexão-na-ação possibilita a avaliação do conhecimento-na-ação e da reflexão-na-ação, sendo possibilitada pelo distanciamento do executante da ação dos condicionamentos da situação prática. Sobre essas formas de refletir Schön (2000, p. 32) exemplifica:

Podemos refletir sobre a ação, pensando retrospectivamente sobre o que fizemos de modo a descobrir como nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado. Podemos proceder dessa forma após o fato, em um ambiente de tranquilidade, ou podemos fazer uma pausa no meio da ação para fazer o que Hannah Arendt (1971) chama de “parar e pensar”. Em ambos os casos, nossa reflexão não tem qualquer conexão com a ação presente. Como alternativa, podemos refletir no meio da ação, sem interrompê-la. Em um *presente-da-ação*, um período de tempo variável com o contexto, durante o qual ainda se pode interferir na situação em desenvolvimento, nosso pensar serve para dar nova forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazemos. Eu diria, em casos como este, que refletimos-na-ação.

Como exemplo da atitude reflexiva na Educação Física, professor dessa disciplina ao implementar um plano de aula poderá repensar os rumos de sua aula ao perceber que as atividades planejadas e executadas não estão gerando os resultados esperados ou ao vislumbrar novas possibilidades de trabalho não identificadas antes. Da mesma forma, poderá avaliar posteriormente o seu trabalho com base em lembranças ou em memoriais escritos das aulas, e fazer modificações no plano para aperfeiçoamentos futuros.

Schön (2000) ressalta que através da observação e da reflexão sobre as ações é possível fazer descrições sobre o conhecimento implícito nelas. Tais descrições assumem diferentes formas, dependendo dos propósitos e das linguagens disponíveis para a sua realização. Entretanto, ele alerta ao assinalar,

Qualquer que seja a linguagem que venhamos a empregar, nossas descrições do ato de conhecer-na-ação são sempre *construções*. Elas são sempre tentativas de colocar de forma explícita e simbólica um tipo de inteligência que começa por ser tácita e espontânea. Nossas descrições são conjecturas que precisam ser testadas contra observações de suas originais, dos quais, pelo menos em um certo aspecto, elas provavelmente distorcerão. Porque o processo de conhecer-na-ação é dinâmico, e os “fatos”, os “procedimentos” e as “teorias” são estáticos. (SCHÖN, 2000, p. 31, grifo do autor).

No âmbito da formação de professores, a reflexão-na-ação e a reflexão-sobre-a-ação e sobre a reflexão-na-ação são importantes para que o futuro professor construa novas formas de conhecer-na-ação relacionadas à sua futura prática profissional. Entendemos que é por meio do processo reflexivo que o professor desenvolverá as suas habilidades pedagógicas necessárias ao exercício da docência. Os momentos curriculares e extracurriculares que possibilitam ao

estudante uma proximidade com seu campo de trabalho ao mesmo tempo em que abrem espaços de reflexão sobre a prática com a mediação de professores experientes são verdadeiros laboratórios reflexivos para a iniciação a docência.

Nesse sentido, Schön (2000, p. 37) afirma:

O processo de conhecer-na-ação de um profissional tem suas raízes no contexto social e institucionalmente estruturado do qual compartilha uma comunidade de profissionais. Conhecer-na-prática é exercitado nos ambientes institucionais particulares da profissão, organizados em termos de suas unidades de atividades características e seus tipos familiares de situações práticas e limitado ou facilitado por seu corpo comum de conhecimento profissional e seu sistema apreciativo [conjunto de valores, preferências e normas de um grupo profissional].

Afirma ainda o autor:

Quando alguém aprende uma prática, é iniciado nas tradições de uma comunidade de profissionais que exercem aquela prática e no mundo prático que eles habitam. Aprende suas convenções, seus limites, suas linguagens e seus sistemas apreciativos, seu repertório de modelos, seu conhecimento sistemático e seus padrões para o processo de conhecer-na-ação (SCHÖN, 2000, p. 37).

Percebemos que o exercício da reflexão sobre a prática possibilita ao profissional o aprendizado das rotinas de sua profissão. Ao proporcionar um espaço de contato do estudante com o seu futuro campo de trabalho, ao mesmo tempo em que pretende estimular a reflexão, entendemos que o Pibid é um local privilegiado para que o estudante aprenda a docência. Nesse processo de socialização profissional, o ensino prático reflexivo desempenha uma importante função para a formação de profissionais competentes. De acordo com Schön (2000), o ensino prático pode assumir três características não excludentes entre si, e possivelmente inter-relacionados: o conhecimento e a aplicação de regras e operações-padrão (treinamento técnico), o raciocínio a partir de regras gerais até casos problemáticos, e, por fim, o ensino prático como um exercício de reflexão-na-ação. Sobre a inter-relação entre as características apresentadas, afirma o autor:

É importante acrescentar que o terceiro tipo de ensino prático não impede o trabalho do primeiro e do segundo. Talvez possamos aprender com a reflexão-na-ação, aprendendo primeiro a conhecer e aplicar regras, fatos e operações-padrão; em seguida, a raciocinar a partir das regras gerais até casos problemáticos, de formas características daquela profissão, e somente, então, desenvolver e testar novas formas de compreensão e ação, em que categorias familiares e maneiras de pensar falham (SCHÖN, 2000, p. 41).

As contribuições de Donald Schön influenciam fortemente a formação profissional em diversos países, exercendo especial impacto sobre a formação de professores, e contribuindo para que as instituições formadoras e os formadores

tenham uma alternativa teórica para saírem de sua zona de conforto em relação ao modelo de formação profissional adotado. No Brasil, a teoria do professor reflexivo alcançou proporções significativas, influenciando inclusive, como vimos em nosso Estado da Questão, a produção de conhecimento na área da Educação Física. Nesse sentido, consideramos pertinente para o desenvolvimento de nosso trabalho entender como se deu o processo de chegada dessa teoria no contexto acadêmico brasileiro.

#### 4.2 A CHEGADA DO CONCEITO DE PROFESSOR REFLEXIVO NO BRASIL: A CONTRIBUIÇÃO DE NÓVOA E ALARCÃO

Esse capítulo tem a finalidade de discutir o processo de apropriação do conceito de professor reflexivo no contexto acadêmico brasileiro. Pimenta (2012b) relata-nos que esse conceito chegou ao nosso país por volta dos anos de 1990, sob a influência de António Nóvoa<sup>36</sup>, especialmente com a difusão do livro *Os professores e sua formação*, coordenado pelo autor português com textos de autores de diversas nacionalidades. Ainda de acordo com a autora brasileira, a perspectiva teórica em questão expandiu-se a partir da participação de pesquisadores brasileiros no I Congresso sobre Formação de Professores nos Países de Língua e Expressão Portuguesas, realizado em Aveiro, no ano de 1993, sob a coordenação da professora Isabel Alarcão<sup>37</sup>.

Com base em Pimenta (2012b), destacamos os antecedentes que possibilitaram a fertilidade das ideias de Nóvoa e Alarcão entre os pesquisadores brasileiros. Para a autora, o tema formação de professores já ocupava os foros acadêmicos (e político) do País desde muito antes da década de 1990. A estudiosa analisa o período a partir de 1960, marcado pelo desenvolvimento do capitalismo urbano que aponta para uma desqualificação do trabalhador em geral, ao mesmo tempo em que contribui para um aumento da demanda social por escolarização básica. Nesse contexto, destaca a emergência de trabalhos pioneiros de

---

<sup>36</sup> António Nóvoa é professor da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

<sup>37</sup> Destacamos a existência de expressiva publicação escrita de Isabel Alarcão sobre reflexividade e temas relacionados, as quais foram publicadas em Portugal com expressiva veiculação no Brasil ou foram publicadas por editoras e revistas de nosso País. Entre as publicações, destacamos Alarcão (1996, 1996b; 2001; 2005).

pesquisadores vinculados a Universidade de São Paulo (USP), ao Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas (INEP) e aos programas de Pós-Graduação em Educação existentes no país<sup>38</sup>.

Ainda de acordo com Pimenta (2012), as análises produzidas no Brasil a partir de 1960 destacavam, entre outras questões, o distanciamento entre a formação de professores e a realidade escolar e o desprestígio do exercício profissional da docência. A autora destaca a emergência de propostas curriculares dedicadas a aproximar a formação docente da realidade prática das escolas, através especialmente dos estágios. Evidencia ainda a demanda pela elevação da formação dos professores das séries iniciais ao ensino superior como um elemento de valorização do exercício profissional docente, a qual foi amplamente discutida através das Conferências Brasileiras de Educação (CBEs), a partir de 1980, ganhando corpo com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1996<sup>39</sup>.

A partir da explicitação desses antecedentes históricos, percebemos que o contexto brasileiro encontrava-se propício a difusão das ideias de Nóvoa e Alarcão, que, fundamentados principalmente em Schön e Dewey, reivindicavam uma formação de professores voltada para a realidade da escola e a valorização da profissão docente. Partindo do conhecimento desses antecedentes, analisamos os trabalhos pioneiros dos autores portugueses com vistas a dar início à compreensão de nosso referencial teórico e estabelecer as bases para a nossa discussão. Iniciamos assim o nosso texto pela já citada obra coordenada por António Nóvoa, *Os professores e sua formação*. Em seguida, discutimos textos produzidos por Isabel Alarcão, com vistas a conhecer a argumentação teórica adotada pela autora.

A obra intitulada *Os professores e a sua formação*, coordenada por António Nóvoa, é composta por ensaios de autoria de Thomas S. Popkewitz, Carlos Marcelo Garcia, Donald A. Schön, Angel Pérez Gómez, Ken Zeichner e Lise Chantraine-Demilly, além de uma produção do próprio autor português, que,

---

<sup>38</sup> A pós-graduação foi institucionalizada no Brasil através da Lei de Reforma Universitária, 5540/68. Entre os cursos que se dedicaram a temática educacional brasileira destacam-se o programa de Filosofia da Educação, da PUC-SP e os programas da PUC-RJ, Unicamp, UFMG e outros (PIMENTA, 2012b).

<sup>39</sup> Pimenta (2012b) destaca ainda o envolvimento político e o engajamento acadêmico do movimento de revisão dos currículos do curso de pedagogia, que posteriormente ampliou-se para os cursos de licenciatura, originando a Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação (Afope).

segundo o mesmo, intenciona-se a fornecer subsídios para a leitura da obra em seu conjunto. Destacamos que não nos detemos em analisar individualmente as produções dos autores citados, entretanto empreendemos análises de natureza geral, a partir das contribuições do organizador da coletânea, para compreender as principais intenções da obra como um todo. Nóvoa (1992a) destaca a convergência dos textos reunidos na obra e a carência de reflexões sobre o seu objeto de estudo em Portugal, conforme é possível perceber na transcrição:

Procurou-se agrupar uma série de ensaios com abordagens convergentes, de modo a sublinhar, talvez com alguma redundância, a necessidade de pensar doutro modo a problemática da formação de professores. Neste sentido, a obra constrói-se à volta de algumas questões de referência, que não têm sido objecto de uma reflexão aprofundada em nosso país (as investigações coordenadas por Isabel Alarcão são uma das poucas excepções). (NÓVOA, 1992a, p. 09-10).

De acordo com o autor citado, em Portugal, os últimos vinte anos foram dedicados à edificação de uma rede de formação e profissionalização de professores, que contou com a participação das instituições formativas. Apesar de reconhecer a existência de avanços no campo da formação de professores em seu País, o autor, destaca a necessidade de renovação do pensamento científico e das práticas institucionais, conforme é possível perceber na citação:

Num olhar global sobre o sistema educativo é possível fazer um balanço positivo do esforço realizado: num tempo relativamente curto criou-se um campo institucional da formação de professores que, apesar de todas as contradições, pode favorecer uma acção mais adequada neste domínio. Mas é preciso reconhecer as fragilidades científicas e as dificuldades para desenvolver programas de qualidade e inovadores. Vinte anos depois, há razões que justificam a renovação do pensamento científico e das práticas institucionais no campo da formação de professores (NÓVOA, 1992a, p. 9).

A partir da identificação da necessidade de renovação no pensamento científico e nas práticas institucionais portuguesas, Nóvoa (1992b),propõe-se a contribuir para o debate sobre a formação de professores a partir de uma perspectiva inovadora. Daí a sua iniciativa em organizar uma coletânea de textos que teve na teoria da reflexividade a sua espinha dorsal. O autor identifica três ideias, que segundo ele, estão presentes em quase todos os textos apresentados no livro, e que representam possíveis caminhos de enfrentamento dos problemas existentes no campo da formação de professores:

A primeira refere-se à necessidade de travar um debate a partir de uma análise dos distintos projetos da profissão docente, não o fechando nas questões internas à formação de professores. A segunda defende a perspectiva dos professores como profissionais reflexivos, identificando as características do seu trabalho técnico e científico e o tipo de conhecimentos e de competências que são chamados a mobilizar. A

terceira centra-se na relação entre a teoria e a prática na formação de professores, abordando esta questão clássica sob novos ângulos (NÓVOA, 1992a, p. 10).

Dessa forma, a obra analisada busca a superação das práticas institucionais e científicas no campo da formação de professores enraizadas na postura academicista, enfatizando a necessidade de valorização do agir docente e desenvolvimento de uma nova profissionalidade. Tal perspectiva é claramente explicitada por Nóvoa (1992b), quando afirma que, por intermédio de seu texto,

[...] pretende introduzir novas abordagens ao debate sobre formação de professores, deslocando-o de uma perspectiva excessivamente centrada nas dimensões académicas (áreas, currículos, disciplinas, etc) para uma perspectiva centrada no terreno profissional (NÓVOA, 1992b, p.15).

No Quadro 6 abaixo buscamos sistematizar em linhas gerais, com base em Nóvoa (1992), o conteúdo dos textos que compõem a obra que impactou mais fortemente o movimento reflexivo no Brasil:

**Quadro 6:** Resumo dos principais ensaios que compõem a obra *Os professores de a sua formação*. Fortaleza/CE, 2015

<b>Título</b>	<b>Autoria</b>	<b>Descrição</b>
Formação de professores e profissão docente	António Nóvoa	Texto de abertura que aborda do ponto de vista histórico a construção da profissão docente em Portugal, situando a formação de professores na encruzilhada do desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional.
Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial	Thomas S. Popkewitz	O autor contextualiza o conceito de profissão e analisa o modo como ele se aplica aos professores.
A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor	Carlos Marcelo García	Identifica alguns elementos mais significativos da investigação sobre o pensamento do professor, mostrando de que modo eles podem inspirar novas formas de abordagem no campo da formação.
Formar professores como profissionais reflexivos	Donald A. Schön	Síntese das teorias sobre a formação de profissionais reflexivos, aplicando-as à formação de professores.
O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo	Angel Pérez Gómez	Discussão sobre a formação de profissionais reflexivos, ilustrando com alguns exemplos e confrontando-a com outras abordagens.
Novos caminhos para o <i>practicum</i> : uma perspectiva para os anos 90	Ken Zeichner	Aborda a relação teoria e prática na formação de professores. A partir de uma análise sobre o <i>practicum</i> (momento estruturado de prática pedagógica na formação de professores), o autor produz uma reflexão sobre o tipo de conhecimentos que os professores mobilizam em sua ação

		profissional e propõe mudanças na estrutura da formação de professores.
Modelos de formação contínua e estratégias de mudança	Lise Chantreine-Demilly	Aborda a formação contínua de professores, aplicando as teses apresentadas nos textos da coletânea.

FONTE: Adaptado de Nóvoa (1992, p. 10-11).

Outra contribuição que se destaca no âmbito da difusão da teoria reflexiva no meio acadêmico brasileiro, advém dos estudos da professora Isabel Alarcão. Em nosso trabalho analisamos algumas produções da autora (ALARCÃO, 2005; 2001; 1996; 1996b; 1996c), com vistas a compreender as suas ideias e o processo de difusão das mesmas em nosso País. Verificamos que ela fundamenta-se em grande medida nas concepções de Dewey e Schön, o que nos dá subsídio para afirmar que a fertilidade das concepções dos norte-americanos em nosso País é devida, em um primeiro momento pelo menos, aos autores portugueses, pois Nóvoa (1992) também evidencia as teorizações dos pioneiros da teoria reflexiva.

Em sua obra, Alarcão (1996b; 1996c) tenta conhecer os motivos da admiração dos professores formadores por D. Schön, especialmente a partir do ano de 1980. De acordo com a autora, as publicações do pesquisador norte-americano tratam de três temas principais, o conceito de profissional eficiente, a relação entre a teoria e prática e a temática da reflexão e educação para a reflexão. A partir dessa constatação Alarcão sugere:

É talvez a crescente consciência das responsabilidades que, como profissional, o professor assume perante a sociedade e das dificuldades de formação que assolam as instituições a quem incube essa tarefa [...] que atrai os leitores para estes títulos, portadores de uma eventual esperança num paradigma eficaz que interligue teoria e prática na formação de professores e que em vão se tem procurado. (ALARCÃO, 1996, p. 12; 1996b, p. 13).

Na tentativa de testar a sua tese de que as teorizações de Schön são uma esperança no horizonte da formação e prática de professores, Alarcão (1996) propõe-se a percorrer a obra do autor norte-americano em busca das suas ideias principais, para em seguida estabelecer uma relação dessas ideias com a situação de formação em seu País (Portugal). Entre os elementos da obra de Schön abordados por Alarcão, destacamos as perspectivas de formação profissional, o problema da crise de confiança nos profissionais na sociedade atual, a questão da epistemologia da prática e a crítica aos atuais currículos de formação de professores. De acordo com a autora portuguesa, a proposta de Schön é oportuna

no atual momento<sup>40</sup> em que há uma crise de confiança na formação dos profissionais, a qual resulta em crítica sobre os currículos de formação. Nesse sentido, Alarcão (1996b, p. 27; 1996c, p. 24) destaca:

[...] Schön considera que as escolas que formam profissionais devem rever os seus currículos e o conceito de epistemologia da prática e incluir, nos currículos dos cursos profissionalizantes, um forte componente de prática. A componente prática deve ocorrer no que designa por *reflective practicum*, que define como uma situação que, aproximando os alunos do mundo real, ou colocando-os nesse mundo, lhes permite aprender a fazer fazendo, embora sem total responsabilidade.

Ao continuar buscando explicação para a admiração obtida pela perspectiva reflexiva entre os educadores, Alarcão (2005) afirma:

O fascínio por esta nova conceptualização pode ser entendido se tivermos em consideração a crise de confiança na competência de alguns profissionais (que tendemos a generalizar), a reacção perante a tecnocracia instalada, a relatividade inerente ao espírito pós-moderno, o valor hoje atribuído à epistemologia da prática, a fragilidade do papel que os professores normalmente assumem no desenvolvimento das reformas curriculares, o reconhecimento da complexidade dos problemas da nossa sociedade actual, a consciência de como é difícil formar bons profissionais, e outras mundividências associadas a estas representações sociais. (ALARCÃO, 2005, p. 42).

Entre os educadores brasileiros a teoria reflexiva também conseguiu destacada penetração, conforme é possível perceber na fala de Alarcão (2005, p. 40):

Os educadores brasileiros, como os educadores em muitos outros países, sofreram a atracção que resultou da conceptualização do professor como profissional reflexivo. É interessante que possamos descobrir o que pode ter estado subjacente a tão grande adesão para compreendermos o que somos como professores e como nos sentimos nesta profissão, mas também o que alguns de nós sentem e são como formadores de professores.

Referindo-se ao caso brasileiro, ressalta a autora que existem movimentos consistentes de crítica à proposta do professor reflexivo, e destaca especificamente as críticas formuladas por Pimenta e Ghedin (2002)<sup>41</sup>. À luz das críticas feitas a perspectiva da reflexividade, Alarcão (2005) evidencia a importância de buscar compreender se a expectativa em relação à teoria reflexiva foi demasiado elevada, se a proposta não foi totalmente entendida ou se ela é de difícil aplicação na prática cotidiana dos professores. Pontua a autora, que a despeito das críticas feitas, mantém a sua crença no potencial do paradigma de formação do professor

---

<sup>40</sup> O texto consultado foi publicado pela primeira vez no ano de 1991.

<sup>41</sup> A obra citada encontra-se em sua 7ª edição, Pimenta e Ghedin (2012).

reflexivo, e destaca que este pode ser muito mais valorizado se for transportado do nível individual para o nível da formação coletiva dos professores. Para a autora:

O professor não pode agir isoladamente na sua escola. É neste local, o seu local de trabalho, que ele, com os outros, seus colegas, constrói a profissionalidade docente. Mas se a vida dos professores tem o seu contexto próprio, a escola, esta tem de ser organizada de modo a criar condições de reflexividade individuais e coletivas. Vou ainda mais longe. A escola tem de se pensar a si própria, na sua missão e no modo como se organiza para a cumprir. Tem, também ela, de ser reflexiva. (ALARCÃO, 2005, p. 44).

Com base nessa argumentação de que a reflexão precisa ser coletiva, a autora defende que os professores precisam ser formados para a reflexão em uma escola também reflexiva (ALARCÃO, 2005), e chama a atenção dos educadores e gestores para o conteúdo dessa formação, ou seja, para as questões metodológicas. Destaca que a pesquisa-ação, a aprendizagem a partir da experiência e a formação com base na reflexão têm elementos em comum e devem ser explorados no processo formativo. Além das metodologias citadas, Alarcão (2005) destaca outras estratégias para o desenvolvimento da capacidade de reflexão, são elas: a análise de casos, as narrativas, a elaboração de portfólios reveladores do processo de desenvolvimento seguido, o questionamento dos outros atores educativos, o confronto de opiniões e abordagens, os grupos de discussão ou círculos de estudo, a auto-observação, a supervisão colaborativa, as perguntas pedagógicas.

As estratégias de formação referenciadas têm como objectivo tornar os professores mais competentes para analisarem as questões do seu quotidiano e para sobre elas agirem, não se quedando apenas pela resolução dos problemas imediatos, mas situando-os num horizonte mais abrangente que perspectiva a sua função e a da escola na sociedade em que vivemos. (ALARCÃO, 2005, p. 58).

Ressaltamos que o conceito de professor reflexivo, apesar da amplitude de seu alcance, ainda não foi capaz de gerar consenso entre os profissionais e pesquisadores da área da Educação em diversos países. Daí haver surgido inúmeras críticas a essa perspectiva, as quais nem sempre negam as suas contribuições para o campo da formação de professores, como destacamos a seguir com o conhecimento e análise das críticas levadas a cabo por Zeichner (1993; 2008) e Pimenta (2012). Destacamos que a falta de consenso, em muitos casos, é explicada por interpretações equivocadas que alguns teóricos fazem da reflexividade, como é o caso da interpretação neoliberal da reflexividade, conforme explicitado por Libâneo (2012). Entretanto, ao afirmar isso não pretendemos

conceber a reflexividade como um campo teórico sem problemas a serem superados.

#### 4.3 A CRÍTICA AO CONCEITO DE PROFESSOR REFLEXIVO: ZEICHNER E PIMENTA

Toda forma de pensamento sistematizado está sujeita a sofrer refutação pela comunidade científica, ao mesmo tempo é apropriada como conhecimento válido por outros grupos de pesquisadores. Desde a sua expansão por vários países do mundo e também após a sua chegada ao Brasil por intermédio, principalmente, de Antônio Nóvoa e Isabel Alarcão, a concepção de professor reflexivo tem sido alvo de diversas críticas. Zeichner (1993; 2008) tem criticado a forma como o pensamento de Schön (2000; 1992) tem sido apropriado pelos teóricos de vários países. Pimenta (2012), por sua vez, tem formulado críticas consistentes ao movimento reflexivo brasileiro. Nesta seção realizamos uma excursão pela obra desses autores para compreender os fundamentos da crítica ao movimento da reflexividade. Esse recorte teórico torna-se pertinente pela abrangência e reconhecimento do pensamento dos autores escolhidos, e pela necessidade de conhecermos as posições antagônicas à teoria que estamos defendendo de forma a analisarmos com o maior esclarecimento possível a sua validade.

Antes de expor os pontos críticos identificados no processo de efetivação da teoria reflexiva, Zeichner (2008) faz uma importante contextualização histórica do processo de consolidação dessa forma de pensar, relacionando às suas próprias experiências profissionais em situações concretas de formação. Nesse sentido, o autor afirma:

O meu envolvimento com a tentativa de formar professores que fossem mais reflexivos sobre suas práticas iniciou em 1976, quando comecei a trabalhar na Universidade de Wisconsin e desenvolver pesquisas sobre a aprendizagem dos estudantes de licenciatura dos nossos programas de formação docente. Um dos resultados de nossas pesquisas foi que muitos dos nossos estudantes, apesar de tecnicamente competentes em sala de aula, eram demasiadamente preocupados com *passar o conteúdo* de uma maneira mais tranquila e organizada. Eles não pensavam muito sobre o porquê de fazerem aquilo que faziam, se aquilo que ensinavam representava uma seleção de um universo muito mais amplo de possibilidades e como os contextos em que ensinavam facilitavam ou não certos tipos de prática (ZEICHNER, 2008, p. 537).

De acordo com Alarcão (1996), a tentativa embrionária de aproximação com o “ensino reflexivo” empreendida por Zeichner, quando era professor universitário, foi amadurecida no bojo da própria prática profissional do autor e em pesquisas realizadas sobre a sua prática. Destacamos a influência teórica que recebeu dos pioneiros da teoria reflexiva, os quais já foram apresentados no começo de nossa discussão, e que são evidenciados pelo próprio Zeichner em seus textos (ZEICHNER, 1993; 2008). A respeito do impacto desses pioneiros no processo de difusão do pensamento reflexivo, o autor destaca:

Quando Donald Schön publicou o livro *O profissional reflexivo*, em 1983 (Schön, 1983), isso marcou a re-emergência da prática reflexiva como um tema importante da formação docente norte-americana. A idéia da prática reflexiva já existia há muito tempo, tanto na filosofia ocidental como na não-ocidental, incluindo a grande influência que o livro de John Dewey, *Como pensamos* (Dewey, 1933), exerceu na educação nos EUA, no início dos anos de 1900. Após a publicação do livro do Schön e da grande quantidade de literatura sobre o tema que ele estimulou a produzir no planeta inteiro, e do trabalho de outros educadores no mundo, incluindo o de Paulo Freire, no Brasil (Freire, 1973), e o de Jurgen Habermas, na Europa (Habermas, 1971), formadores de educadores de diferentes países começaram a discutir como eles preparavam seus estudantes para serem professores reflexivos. O ensino reflexivo tornou-se rapidamente um *slogan* adotado por formadores de educadores das mais diferentes perspectivas políticas e ideológicas para justificar o que faziam em seus programas e, depois de certo tempo, ele começou a perder qualquer significado específico (ZEICHNER, 2008, p. 538, grifo do autor).

A partir da análise do autor mais uma vez fica evidenciado o protagonismo desempenhado pelos pioneiros e outros autores para a conceptualização e difusão do movimento do professor reflexivo. Na tentativa de entender esse processo Zeichner (1993, p. 16) afirma:

À superfície, este movimento internacional, que se desenvolveu no ensino e na formação de professores sob a bandeira da reflexão, pode ser considerado uma reação contra o facto de os professores serem vistos como técnicos que se limitam a cumprir o que outros lhes ditam de fora da sala de aula; ou seja, a rejeição de uma reforma educativa feita de cima para baixo, na qual os professores são meros participantes passivos.

A essa fase de euforia em relação às concepções ora sistematizadas por Dewey, Schön e outros autores de vários países, seguiu-se um momento de consolidação da teoria reflexiva como elemento da formação de professores. Zeichner (1993; 2008) reconhece as potencialidade da reflexividade, entretanto aponta algumas características de sua inserção no processo de reformas educacionais que anulam o seu potencial emancipatório, as quais são apresentadas a seguir com base em nossas leituras do trabalho de Zeichner (2008):

a) Existe um interesse para que os professores reproduzam práticas sugeridas por especialistas externos, deixando de lado as teorias e as experiências próprias ou de colegas;

b) A limitação do processo reflexivo devido à ênfase das capacidades e estratégias de ensino e da exclusão da definição dos objetivos do ensino, transformando o trabalho do professor uma atividade exclusivamente técnica;

c) Excessiva ênfase na reflexão dos professores, de forma que observe apenas sua própria prática e de seus alunos, desconsiderando os aspectos sociais do ensino que influenciam no seu trabalho (inclinação individualista);

d) Estimula a reflexão individual do professor para que pense por sua conta sobre o seu trabalho;

e) Existe um perigo real de tratar a reflexão como um fim em si mesmo e desconectado de qualquer objetivo mais geral.

Ao apontar problemas que podem prejudicar a efetividade da teoria do professor reflexivo no campo da formação de professores, Zeichner (1993; 2008) reconhece, assim com também faz Sacristán (1999) e Libâneo (2012), a existência de mais de uma forma de reflexividade. Essa concepção fica clara na citação a seguir, quando o autor norte-americano define a sua concepção de ensino reflexivo:

[...] com o termo ensino reflexivo não pretendo dizer que os professores deve reflectir apenas sobre o modo como aplicam nas suas salas de aula as teorias geradas noutros sítios. Aquilo de que fato é de os professores criticarem e desenvolverem as suas teorias práticas à medida que reflectem sozinhos e em conjunto na acção e sobre ela, acerca do seu ensino e das condições sociais que modelam as suas experiências de ensino (ZEICHNER, 1993, p. 22).

O reconhecimento do autor da existência de várias maneiras de apropriar-se da concepção de professor reflexivo está na base de sua crítica de que a perspectiva da reflexão não tem contribuído de forma efetiva para o desenvolvimento dos professores, conforme é possível perceber em sua fala apresentada abaixo:

[...] Cheguei a conclusão de que as várias maneiras como o conceito de professor enquanto prático reflexivo tem sido usadas nos E. U. A. têm muito pouco para incentivar o verdadeiro desenvolvimento dos professores. Pelo contrário, criou-se muitas vezes uma ilusão de desenvolvimento do professor que, de uma maneira mais subtil, mantém a sua posição subserviente (ZEICHNER, 2008, p. 22).

Na tentativa de mapear as diversas “formas” de reflexividade existentes na realidade norte-americana, o autor classifica-as em quatro vertentes com base em Herbert Klibard, o qual analisou as diferentes formas de reflexão empreendidas pelos professores americanos de escolas públicas no século XX:

Primeiro, há uma tradição *acadêmica* que acentua a reflexão sobre as disciplinas e a representação e tradução do saber das disciplinas para o desenvolvimento da compreensão do aluno. [...] Em segundo lugar, vem uma tradição de *eficiência social*, que acentua a aplicação de determinadas estratégias de ensino, sugeridas pela investigação. [...].

Uma terceira tradição, a *desenvolvimentalista*, dá prioridade ao ensino sensibilizado para os interesses, pensamento e padrões de desenvolvimento e crescimento do aluno [...]. Finalmente, há uma tradição de *reconstrução social*, que acentua a reflexão sobre o contexto social e político da escolaridade e a avaliação das ações na sala de aula quanto à sua contribuição para uma maior igualdade e para uma sociedade mais justa e decente [...]. (ZEICHNER, 2008, p. 24, grifos do autor).

Em defesa da reflexão enquanto reconstrução social, Zeichner (2008, p. 545) destaca a necessidade de associar a concepção de formação reflexiva ao contexto social mais amplo, como requisito para o efetivo desenvolvimento profissional docente:

A formação docente reflexiva, que realmente fomenta o desenvolvimento profissional, deveria somente ser apoiada, em minha opinião, se ela estiver conectada a lutas mais amplas por justiça social e contribuir para a diminuição das lacunas na qualidade da educação disponível para estudantes de diferentes perfis, em todos os países do mundo. Assim como no caso da reflexão docente, o desenvolvimento profissional e a transferência de poder para os professores não devem ser vistos como fins em si mesmos.

Apesar de propor-se a conhecer a realidade dos Estados Unidos, as formulações de Zeichner possuem aplicabilidade a nossa realidade na medida em que somos herdeiros da tradição reflexiva norte-americana, através da importação que nossos teóricos fizeram das teorias de Schön, como verificado anteriormente. Além disso, a classificação feita pelo autor sobre as variações da reflexividade assemelham-se a interpretação que Libâneo (2012) fez sobre o assunto, onde a perspectiva de reconstrução social do teórico norte-americano está associada à reflexividade crítica do autor brasileiro, e as demais concepções, em níveis diferentes refletem uma concepção neoliberal de reflexividade.

Destacamos ainda que as críticas de Zeichner têm um caráter amplo, o qual se propõe a compreender a concepção de prática reflexiva enquanto conhecimento sistematizado e também a sua penetração nas reformas educacionais em diversos países, como Reino Unido, Canadá, Austrália, Áustria, Noruega,

Tailândia. Por fim, destacamos o amplo uso desse referencial por autores brasileiros, referindo-se a nossa realidade, como é possível perceber no trabalho de Pimenta e Ghedin (2012).

As principais críticas feitas à teoria reflexiva em um contexto brasileiro são realizadas por Pimenta (2012, p. 24), a qual destaca a fertilidade das contribuições de Schön no campo da formação de professores, o que nos ajuda a situar a que reflexividade as críticas se dirigem:

As idéias de Schön rapidamente foram apropriadas e ampliadas em diferentes países, além de seu próprio, num contexto de reformas curriculares nas quais se questionava a formação de professores numa perspectiva técnica e a necessidade de se formar profissionais capazes de ensinar em situações singulares, instáveis, incertas, carregadas de conflitos e dilemas, que caracteriza o ensino como prática social em contextos historicamente situados. Por outro lado, também se indagava sobre o papel dos professores nas reformas curriculares. [...]. O reconhecimento destes como sujeitos participantes das propostas se constituía em requisito imprescindível no sucesso da implantação de mudanças. E o conceito de *professor reflexivo* apontava possibilidades nessa direção.

A autora citada destaca que a ampliação da análise crítica das ideias de Schön levou a discussão de temas importantes para a área da formação de professores, inclusive alguns que não se constituíram em preocupação do autor norte-americano. Tais discussões abordam a questão dos currículos necessários para a formação de professores reflexivos, o local dessa formação, as condições de exercício de uma prática profissional reflexiva nas escolas. Tais temas colocaram em pauta outros temas relacionados ao trabalho do professor, os quais acabaram por dar força a movimentos de formação contínua na escola, já que aí estão concentradas as demandas relativas à profissão. Tais análises possibilitaram a compreensão do fenômeno da formação como um projeto que articule formação inicial e contínua no contexto das instâncias formadoras, universidade e escolas (PIMENTA, 2012).

As críticas delineadas por Pimenta (2012) a teoria do professor reflexivo apontam para responder três questões centrais elencadas pela autora: qual tipo de reflexão tem sido realizada pelos professores? Tais reflexões incorporam uma dimensão social, econômica e política da atividade de ensinar? Que condições têm os professores para refletir? A autora brasileira indica os seguintes problemas da perspectiva reflexiva: o individualismo da reflexão, a ausência de critérios externos potencializadores de uma reflexão crítica, a excessiva (e mesmo exclusiva) ênfase

nas práticas, a inviabilidade da investigação nos espaços escolares e a restrição desta nesse contexto.

Para a autora brasileira,

[...] ao colocar em destaque o protagonismo do sujeito professor nos processos de mudanças e inovações, essa perspectiva pode gerar a supervalorização do professor como indivíduo. Nesse sentido, diversos autores têm apresentado preocupações quanto ao desenvolvimento de um possível “praticismo” daí decorrente, para o qual bastaria a prática para a construção do saber docente; de um possível “individualismo”, fruto de uma reflexão em torno de si própria; de uma possível hegemonia autoritária, se se considera que a perspectiva da reflexão é suficiente para a resolução dos problemas da prática; além de um possível modismo, com uma apropriação indiscriminada e sem críticas, sem compreensão das origens e dos contextos que a gerara, o que pode levar à banalização da perspectiva da reflexão (PIMENTA, 2012, p. 26).

Com base nas críticas ora apresentadas, Pimenta (2012, p. 51-52) aponta possibilidades de superação, as quais podem ser sistematizadas em cinco possibilidades sistematizadas a seguir:

- a) Da perspectiva do professor reflexivo ao intelectual crítico reflexivo
- b) Da epistemologia da prática à práxis
- c) Do professor-pesquisador à realização da pesquisa no espaço escolar como integrante da jornada de trabalho dos profissionais da escola, com a colaboração de pesquisadores da universidade.
- d) Da formação inicial e dos programas de formação contínua, que podem significar um deslocamento da escola, aprimoramento individual e um corporativismo, ao desenvolvimento profissional.
- e) Da formação contínua que investe na profissionalização individual ao reforço da escola e do coletivo no desenvolvimento profissional dos professores.

Como conclusão, Pimenta (2012) reafirma o interesse neoliberal na expansão de um modelo de reflexividade alinhada aos seus interesses ideológicos, e destaca a necessidade de revestir a postura reflexiva de uma dimensão político-ideológica com vistas à melhoria das condições de trabalho do professor:

A tese que defendemos é a de que a apropriação generalizada da perspectiva da reflexão, nas reformas educacionais dos governos neoliberais, transforma o *conceito* professor reflexivo em um mero *termo*, expressão de uma moda, à medida que o despe de sua potencial dimensão político-epistemológica, que se traduziria em medidas para a efetivação do estatuto da profissionalidade docente e para a melhoria das condições escolares, à semelhança do que ocorreu em outros países (PIMENTA, 2012, p. 53).

O referido discurso da reflexividade assumida pelos governos neoliberais manifesta-se também entre os estudiosos que se propõem a tratar sobre essa temática. A esse respeito, Sacristán (2012, p. 97) afirma: “A investigação educativa tem se preocupado com os discursos e não com a realidade que flagra a realidade profissional na qual trabalham os professores e as suas condições de trabalho”. Destaca o autor espanhol que duas tendências principais têm predominado nas investigações sobre formação de professores, a pós-positivista e a pós-weberiana. A primeira seria responsável pelos discursos e metáforas sobre os professores feita pelos que falam sobre eles (pesquisadores), entre eles o discurso dos professores como profissionais reflexivos:

O pós-positivismo apresenta-se em metáforas muito atraentes, como a de converter os professores em profissionais reflexivos, pessoas que refletem sobre a prática, quando, na verdade, o professor que trabalha não é o que reflete, o professor que trabalha não pode refletir sobre sua própria prática, porque não tem tempo, não tem recursos, até porque, para sua saúde mental, é melhor que não reflita muito (SACRISTÁN, 2012, 95-96).

Apoiando-se em uma visão pós-moderna do conhecimento científico, Sacristán (2012) destaca o paradigma do senso comum<sup>42</sup> como mais conveniente para ser percorrida nas investigações sobre formação de professores. O autor aponta seis princípios do paradigma do senso comum, os quais são sumarizados a seguir e devem ser considerados no desenvolvimento de investigações no campo da formação de professores:

- a) Devido às condições de trabalho dos atuais professores, os sistemas de ensino não podem atrair os melhores indivíduos do sistema educativo e da sociedade;
- b) Os professores devem cultivar a cultura para transmitir cultura, daí é necessário o desenvolvimento de investigações sobre os conteúdos culturais dos professores;
- c) Nós atuamos na prática de acordo com o que pensamos. O professor pensa de acordo com a sua cultura, e não de acordo com a ciência (1º nível de reflexividade);

---

<sup>42</sup> O autor não se refere ao sentido vulgar da expressão senso comum, mas entende-a como “o sexto sentido que caracteriza o homem e a mulher inteligentes, sábios, atinados, cultos, intuitivos” (SACRISTÁN, 2012, p. 98).

- d) A ciência pode ajudar no pensamento dos professores, mas transmitirem a ciência não significa que tenham que pensar de maneira diferente (2º nível de reflexividade);
- e) O pensamento é parte da ação, mas não é toda a ação. Temos educado as mentes, mas não o desejo, a vontade, os motivos, os quais influenciam na ação docente. As motivações dos professores precisam ser mais compreendidas nas investigações sobre formação do professorado;
- f) O saber fazer não é uma derivação exclusiva do conhecimento adquirido na formação, mas se deve à matriz cultural da qual provem o professor.

Libâneo (2012) traça uma importante crítica à postura reducionista de alguns pesquisadores em relação ao tema da reflexividade, a qual é explicada pelo autor como consequência da fragilidade do pensamento pedagógico brasileiro nas últimas décadas, deixando-se levar facilmente pelos modismos e oscilações teóricas. Ele apresenta e discute dois tipos básicos de reflexividade: a reflexividade de cunho neoliberal, já destacada nesse trabalho, e a reflexividade de cunho crítico. Explica o autor que

No campo liberal, o método reflexivo situa-se no âmbito do positivismo, do neopositivismo ou, ainda, do tecnicismo, cujo denominador comum é a racionalidade instrumental. No campo crítico, fala-se da reflexividade crítica, crítica-reflexiva, reconstrucionista social, comunicativa, hermenêutica, comunitária (LIBÂNEO, 2012, p. 73).

O autor destaca que ambas as concepções possuem origem epistemológica na modernidade, caracterizada por enfatizar a supremacia da razão. Afirma ainda que o contexto social e econômico de manifestação é o mesmo para ambas as orientações teóricas da reflexividade, cabendo a cada uma interpretar a realidade de forma diferente conforme os interesses políticos e ideológicos subjacentes. Feitos esses esclarecimentos, Libâneo (2012) acentua que a reflexividade neoliberal está associada à flexibilização do sistema produtivo, típica da sociedade pós-industrial, como resultado do processo de intelectualização da produção, sendo a ampliação da capacidade reflexiva dos trabalhadores uma necessidade. Apesar de estar imersa no mesmo contexto social e econômico da perspectiva neoliberal, a reflexividade crítica não incorpora a sua ideologia, conforme é possível perceber na citação:

Uma concepção crítica de reflexividade que se proponha ajudar os professores no fazer-pensar cotidiano ultrapassaria a ideia de os sujeitos da formação inicial e continuada apenas submeterem à reflexão os problemas da prática docente mais imediatos. A meu ver, os professores deveriam desenvolver simultaneamente três capacidades: a primeira, de apropriação teórico-crítica das realidades em questão considerando os contextos concretos da ação docente; a segunda, de apropriação de metodologias de ação, de formas de agir, de procedimentos facilitadores do trabalho docente e de resolução de problemas de sala de aula. [...] A terceira, é a consideração dos contextos sociais, políticos, institucionais na configuração das práticas escolares (LIBÂNEO, 2012, p. 83).

O autor destaca a necessidade de formar professores a partir de uma perspectiva crítica e reflexiva, embasada em pelo menos quatro requisitos, conforme apontados por ele:

[...] uma cultura científica crítica como suportes teóricos ao trabalho docente; conteúdos instrumentais que assegurem o saber-fazer; uma estrutura de organização e gestão das escolas que propicie espaços de aprendizagem e de desenvolvimento profissional; uma base de convicções ético-políticas que permita a inserção do trabalho docente num conjunto de condicionantes políticos e socioculturais (LIBÂNEO, 2012, p. 87).

Consideramos importante pontuar que as críticas discutidas contribuem para um maior aperfeiçoamento da teoria do professor reflexivo, demonstrando a necessidade de uma apropriação dos fundamentos teóricos de suporte à prática reflexiva. Resta-nos fazer uma escolha política por uma forma de prática pedagógica que melhor se ajusta as nossas visões de homem e de sociedade. No atual (2015) momento sócio-político, acreditamos que a perspectiva da reconstrução social (ZEICHNER, 2008), da reflexão revestida por uma dimensão político-ideológica (PIMENTA, 2012), a reflexão a partir do paradigma do senso comum (SACRISTÁN, 2012) ou da reflexão crítica (LIBÂNEO, 2012), são as mais adequadas para atender as demandas dos desfavorecidos de nossa sociedade. Acreditamos que a perspectiva histórico-crítica nos fornece elementos para fundamentar a nossa concepção de reflexividade a partir de um referencial crítico da sociedade, levando em consideração o compromisso histórico e social da Educação em geral, e especificamente da Educação Física, de possibilitar aos indivíduos condições para integrarem-se à cultura de seu tempo podendo transcendê-la pela sua ação transformadora, entendida como práxis.

#### 4.4 A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO POSSIBILIDADE PARA A REFLEXÃO CRÍTICA NA FORMAÇÃO E PRÁTICA DE PROFESSORES

A atuação do professor como atividade técnico-didática está condicionada por fatores econômicos, socioculturais e históricos, os quais devem ser reconhecidos na ação docente para que o ensino consolide-se como um instrumento de emancipação individual e coletiva. Negar o compromisso contextual da educação sob a justificativa da neutralidade do ato de ensinar tem sido o compromisso histórico das teorias não críticas da educação, onde estão incluídas a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista (SAVIANI, 2012a)<sup>43</sup>. As teorias crítico-reprodutivistas<sup>44</sup>, por sua vez, reconheceram pela primeira vez que a educação é um palco onde são travadas lutas sociais entre grupos antagônicos em seus interesses. Entretanto, essa tendência continuou passiva em relação à possibilidade de transformação das condições impostas pela sociedade, pois entende que os grupos que detêm mais força impõem inevitavelmente aos demais grupos a forma de produção da vida social, sendo a escola apenas mais um aparelho de reprodução social.

Apropriando-se de algumas lições da concepção crítico-reprodutivista, as quais podem ser resumidas na constatação de que a escola é determinada pelo conflito de interesses de classe que caracteriza a sociedade onde está inserida, a concepção histórico-crítica de educação, defendida por Saviani (2012a; 2012b), postula que apenas uma escola articulada com os interesses dos grupos dominados poderá contribuir para a superação do problema da marginalização desses grupos. Passamos a compreensão dessa perspectiva teórica para que possamos vislumbrar a possibilidade de uma Educação Física que assuma um projeto de transformação da sociedade em benefício dos grupos historicamente excluídos.

Partindo de uma análise sobre os limites da visão crítico-reprodutivista, Saviani (2012b) destaca a necessidade de superação dessa perspectiva de educação. Para o autor,

---

<sup>43</sup> A obra *Escola e Democracia* foi publicada pela primeira vez no ano de 1983, e encontra-se atualmente em sua 42ª edição.

<sup>44</sup> Teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica (P. Bourdieu e J. C. Passeron), teoria da escola enquanto aparelho ideológico do Estado (Althusser) e teoria da escola dualista (Baudelot e R. Establet). (SAVIANI, 1997)

A pedagogia histórico-crítica vai tomando forma à medida que se diferencia no bojo das concepções críticas; ela diferencia-se da visão crítico-reprodutivista, uma vez que procura articular um tipo de orientação pedagógica que seja crítica sem ser reprodutivista. Essa colocação parece importante porque boa parte dos debates que se travaram e das objeções que se levantaram a essa tendência acabaram desconsiderando que ela está além do crítico-reprodutivismo, e não aquém. As críticas formuladas pelo crítico-reprodutivismo são algo que se considera superado (SAVIANI, 2012, p. 57).

Vale destacar, no entanto, que Saviani não desmerece o valor da contribuição das concepções crítico-reprodutivistas para a compreensão do contexto social em que emergiu, e especificamente do contexto educacional brasileiro, o que é possível perceber na transcrição a seguir:

Essa visão crítico-reprodutivista desempenhou um papel importante em nosso país, porque de alguma forma impulsionou a crítica ao regime autoritário e à pedagogia autoritária desse regime, a pedagogia tecnicista. De certa forma, essas teorias alimentaram reflexões e análises daqueles que em nosso país se colocavam na oposição à pedagogia oficial e à política educacional dominante (SAVIANI, 2012, p. 58).

De acordo com Saviani (2012b), a visão crítico-reprodutivista apresentou-se incapaz de promover uma transformação social efetiva no campo pedagógico (e esse não era o seu objetivo) ou de propor uma intervenção prática para os problemas da escola e da sociedade em geral. Limitou-se apenas a criticar o modelo existente e explicitar os seus mecanismos. Entretanto, os problemas enfrentados pelos educadores extrapolavam esse âmbito, conforme o autor afirma:

[...] a questão central era justamente como atuar de modo crítico no campo pedagógico, como ser um professor que, ao agir, desenvolve uma prática de caráter crítico. A teoria crítico-reprodutivista não pode oferecer resposta a essas questões, porque, segundo ela, é impossível que o professor desenvolva uma prática crítica; a prática pedagógica situa-se sempre no âmbito da violência simbólica, da inculcação ideológica, da reprodução das relações de produção. Para cumprir essa função, é necessário que os educadores desconheçam seu papel; quanto mais eles ignoram que estão reproduzindo, tanto mais eficazmente eles reproduzem. Consequentemente, não há como ter uma atuação crítica, uma atuação contrária às determinações materiais dominantes; o professor pode até desejar isso, mas é um desejo inteiramente inócuo, porque as forças materiais não dão margem a que ele se realize (SAVIANI, 2012b, p. 59).

A perspectiva histórico-crítica surge como uma alternativa de superação das perspectivas reprodutivistas em Educação. Segundo Saviani (2012b), a perspectiva assume a sua forma sistematizada a partir da sua atuação quando coordenou a primeira turma de doutorado em educação da PUC-SP, em 1979, que culminou na publicação de diversas teses preocupadas com a superação do crítico-

reprodutivismo<sup>45</sup>, conseguindo firmar-se no pensamento pedagógico brasileiro em 1983 através do texto “Onze teses sobre educação e política”, publicado no livro *Escola e democracia*, de 1983. De acordo com o autor,

O reprodutivismo cede espaço, e este esforço em encontrar saídas para a questão pedagógica na base de uma valorização da escola como instrumento importante para as camadas dominadas vai generalizando-se. E multiplicaram-se os clamores para que essa concepção pedagógica se desenvolvesse com o intuito de exercer um influxo mais direto sobre a prática específica dos professores na sala de aula. Nesse quadro ganha relevância o trabalho de José Carlos Libâneo, que se empenha em analisar a prática dos professores e redefinir a didática à luz da referida concepção, por ele denominada “pedagogia crítico-social dos conteúdos” (LIBÂNEO, 1987). (SAVIANI, 2012b, p. 63).

Pela citação, percebemos a relação entre a pedagogia histórico-crítica, de Saviani, e a pedagogia crítico-social dos conteúdos, de Libâneo. A esse respeito vale algumas considerações para que possamos situar a concepção que, acreditamos, possui subsídios para contribuir para o desenvolvimento de uma reflexividade crítica. Em seu texto, Saviani (2012b, p. 73) explica a relação de seu trabalho com o de Libâneo:

Quando o Libâneo estava para publicar seu livro, utilizando a denominação pedagogia crítico-social dos conteúdos, ficou sabendo da denominação “pedagogia histórico-crítica” criada por mim. Disse-me então que esta era exatamente a denominação que estava buscando, e chegou a pensar em utilizá-la no livro. Mas eu considerei secundária a questão do nome, pois o mais importante era difundir a proposta. A fixação do nome mais adequado dependeria das reações suscitadas. Então, não me opus a que ele empregasse a sua denominação.

Vale destacar que existe outra terminologia que é comumente empregada para referir-se a pedagogia histórico-crítica, a *pedagogia dialética*. Esse fato precisa ser esclarecido para evitar a existência de confusões futuras. Saviani (2012b, p. 75) explica a relação entre os dois termos e os motivos que o levaram a escolher o primeiro:

Logo de início é possível afirmar que, em verdade, *pedagogia histórico-crítica* pode ser considerada sinônimo de *pedagogia dialética*. No entanto, a partir de 1984 dei preferência à denominação *pedagogia histórico-crítica*, pois o outro termo – *pedagogia dialética* – vinha revelando-se um tanto genérico e passível de diferentes interpretações. Sabe-se que há uma interpretação idealista da dialética, além de uma tendência a julgá-la de uma forma especulativa, portanto, próxima à fenomenologia, que utilizam a palavra *dialética* como sinônimo de dialógico, ou seja, referente ao diálogo, à troca de idéias, à contraposição de opiniões, e não propriamente como teoria do movimento da realidade, isto é, teoria que busca captar o movimento objetivo do processo histórico. Outro motivo da opção por

---

<sup>45</sup> Entre as teses publicadas na época, Saviani (2012b) destaca a de autoria de Carlos Roberto Jamil Cury, defendida em 1979, e a de Guiomar Namó de Mello, divulgada em 1981.

*pedagogia histórico-crítica* foi a ocorrência de diferentes visões da palavra *dialética*, considerando que, quando a pronunciamos, cada um tem na cabeça um conceito de dialética – em consequência do que a expressão *pedagogia dialética* acaba sendo entendida com conotações diversas.

O autor destaca que a expressão *pedagogia histórico-crítica* é menos usual, o que provoca uma curiosidade no ouvinte que oportunizará a explicação do significado do termo. Destaca ainda a existência de duas compilações pedagógicas que poderiam gerar dúvidas quanto à fundamentação teórica de sua teoria: o livro de Schmied-Kowarzik<sup>46</sup>, intitulado “Pedagogia dialética”, e a obra *Concepção dialética da educação*, de Moacir Gadotti, ambas publicadas em 1983. Saviani (2012) aponta a existência de inconsistência na orientação teórica de Schmied-Kowarzik, que se fundamentava em autores que não tinham uma concepção dialética de educação. Em relação à Gadotti, afirma que a sua proposta pedagógica não pode ser considerada expressão da concepção dialética de educação, e que nem o próprio autor, quando a formulou em 1983, adotava tal concepção. Ressaltamos que não constitui objetivo de nosso trabalho aprofundar-se na compreensão das duas vertentes apresentadas da pedagogia dialética, entretanto analisar as contribuições que a pedagogia histórico-crítica pode dar a teoria da reflexividade.

A perspectiva histórico-crítica encontra fundamentação no materialismo histórico dialético de Karl Marx, além de outros autores, o qual busca compreender e explicar o todo social, “[...] abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo”. (SAVIANI 2012b, p. 120). Nessa perspectiva, a educação é entendida como mediação, tendo a prática social como ponto de partida e chegada. Para o autor,

Se a educação é mediação no seio da prática social global, e se a humanidade se desenvolve historicamente, isso significa que uma determinada geração herda da anterior um modo de produção com os respectivos meios de produção e relações de produção. É a nova geração, por sua vez, impõe-se a tarefa de desenvolver e transformar as relações herdadas das gerações anteriores. Nesse sentido, ela é determinada pelas gerações anteriores e depende delas. Mas é uma determinação que não anula a sua iniciativa histórica, que se expressa justamente pelo desenvolvimento e pelas transformações que ela opera sobre a base das produções anteriores. À educação, na medida em que é uma mediação no seio da prática social global, cabe possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais (SAVIANI, 2012b, p. 121).

---

<sup>46</sup>Pedagogo alemão.

Esse entendimento de que a educação é mediação no seio das relações sociais concretas associa-se a compreensão de que o processo reflexivo é capaz de elevar o homem de uma condição de obscurantismo ao esclarecimento a partir da mobilização de sua capacidade intelectual. Essa reflexão, ao assumir um caráter histórico e crítico também irá atuar no sentido de transformar a sociedade em benefício dos grupos historicamente excluídos e subjugados. Partindo do entendimento de que os conteúdos da Educação Física são cultura, tendo um significado coletivo para a plena inserção do indivíduo na sociedade, também a Educação Física escolar assume um importante papel mediador para a inserção dos alunos no universo da cultura corporal ou cultura de movimento de seu tempo. Não apenas para usufruir dos gestos motores historicamente acumulados, mas para ser capaz de transformá-los a partir de suas necessidades individuais e coletivas.

Ressaltamos que as pedagogias críticas de Libâneo (1985) e Saviani (1991) fundamentam as principais formulações críticas na área da Educação Física, as quais afrontaram, pela primeira vez, de forma sistemática e fundamentada o domínio da racionalidade técnica no campo da formação e prática de professores na área. Buscamos compreender no capítulo seguinte, o processo de construção da profissão a partir de uma visão histórica, seguida da emergência dos movimentos de crítica. Acreditamos que tais reflexões podem contribuir para a consolidação de uma perspectiva de reflexividade compromissada com o contexto social onde está inserida, além de contribuir para uma maior qualificação da formação e prática docente, no caso do nosso estudo, na área da Educação Física.

## **5 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: DA RACIONALIDADE TÉCNICA À RACIONALIDADE HISTÓRICO-CRÍTICA**

Como já discutimos neste trabalho, a racionalidade técnica está embasada em uma concepção técnico-instrumental de ensino, que apresenta eficácia no enfrentamento dos problemas das “áreas de planície” na atuação profissional, entretanto acreditamos que ela é insuficiente para resolver os problemas das “áreas pantanosas”. Na Educação Física, a racionalidade técnica tem norteado a prática de muitos profissionais, inclusive formadores de formadores, contribuindo para a reprodução de uma postura eminentemente tecnicista na área. Esses profissionais em sua maioria embasam-se nos conhecimentos técnicos proporcionados por disciplinas como biomecânica, fisiologia, anatomia, desenvolvimento motor, treinamento esportivo, entre outras, as quais são eficientes para resolver problemas de ordem instrumental como o aprendizado do gesto motor nos esportes e o desenvolvimento da aptidão física para os esportes. Entretanto, as questões mais complexas da prática profissional exigem soluções que ultrapassam o conhecimento técnico, bem como exigem do professor o acionamento de sua capacidade reflexiva e crítica para mobilizar conhecimentos não disponíveis em manuais de Educação Física.

Quando o professor depara-se em sua prática profissional com situações de desigualdades sociais, por exemplo, que impossibilitam aos seus alunos o acesso pleno à cultura corporal de movimento, o aprendizado do gesto técnico ou o desenvolvimento da aptidão física não são suficientes para possibilitar a estes alunos uma vivência autônoma no mundo dos esportes. Ou ainda quando o tratamento pedagógico do conteúdo da cultura corporal recebe influência de fatores externos a sala de aula, os quais condicionam as formas de pensamento dos alunos, como a influência que a mídia exerce sobre os padrões de comportamento corporal. Nessas situações, o professor deve mobilizar a sua capacidade crítico-reflexiva para dar conta às demandas da prática, tendo como base um sólido referencial teórico, além de suas concepções político-filosóficas.

Pensando assim e com mais elementos que não se tem tempo para aprofundar consideramos imprescindível a superação da racionalidade técnica em prol de uma racionalidade crítica e reflexiva na Educação Física. Ressalvamos o nosso entendimento de que nenhum tipo de racionalidade é capaz de dar conta da

complexidade do fazer pedagógico ou da formação de professores, entretanto ressaltamos a necessidade de consolidação de um novo tipo de racionalidade que amplie os limites impostos pela racionalidade técnica na Educação. Neste capítulo desenvolvemos os argumentos que sustentam esse posicionamento, tendo como base referencial a concepção crítica de Educação Física expressa nos trabalhos de Kunz (2006; 2001) e Soares et al. (1992). A seguir realizamos uma discussão sobre as concepções e tendências<sup>47</sup> que influenciaram a formação e prática na área da Educação Física, com vistas a entender a constituição histórico-social da área e possibilitar a compreensão de sua forma atual para projetar as possibilidades formativas de formação de professores a partir de uma perspectiva crítico-reflexiva.

## 5.1 AS BASES EPISTEMOLÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA: CONCEPÇÕES E TENDÊNCIAS NA FORMAÇÃO E PRÁTICA DE PROFESSORES E SUA RELAÇÃO COM A REFLEXÃO CRÍTICA

Ghiraldelli Júnior (1991) apresenta cinco concepções ou tendências norteadoras da Educação Física brasileira, as quais apresentamos para que possamos situar as bases paradigmáticas que influenciaram (e ainda influenciam) a Educação Física antes da virada epistemológica da década de 1990. São elas: Educação Física Higienista, Educação Física Militarista, Educação Física Pedagógica, Educação Física Competitiva e Educação Física Popular. Antes de explicitar as concepções da Educação Física a partir da trilha deixada pelo autor, chamamos a atenção para um alerta feito por ele:

É preciso ter claro que essas classificações não são arbitrárias; elas procuram revelar o que há de essencial em cada uma dessas tendências. Também é necessário ressaltar que a periodicidade exposta deve ser entendida com cautela. Isso porque, de fato, tendências que se explicitam numa época estão latentes em épocas anteriores e, também, tendências que aparentemente desaparecem foram, em verdade, incorporadas por outras (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1991, p. 16).

Atentos a esse alerta, iniciamos uma discussão das tendências da Educação Física brasileira e os seus reflexos na formação e prática profissional na

---

<sup>47</sup> Por concepções e tendência queremos nos referir as formas de pensamento e comportamento construídos historicamente na área da Educação Física em articulação com contextos sociais e políticos definidos, os quais influenciaram/influenciam a prática dos profissionais da área. Diferenciamos as concepções e tendências das abordagens pedagógicas, as quais também são objeto de nossas análises no trabalho.

área, buscando possíveis relações com a teoria da reflexividade. Ao longo do texto, nos apoiamos também nos estudos de Soares (2007) e Castellani Filho (2010), para enriquecer nossas reflexões. Começamos, portanto, a nossa discussão pela concepção Higienista de Educação Física, remetendo-nos às palavras do próprio Ghiraldelli Júnior (1991, p. 17), o qual afirma que nessa perspectiva

[...] a ênfase em relação à questão da saúde está em primeiro plano. Para tal concepção, cabe à Educação Física um papel fundamental na formação de homens e mulheres sadios, fortes, dispostos à ação. Mais do que isso, a Educação Física Higienista não se responsabiliza somente pela saúde individual das pessoas. Em verdade, ela age como protagonista num projeto de “assepsia social”. Desta forma, para tal concepção a ginástica, o desporto, os jogos recreativos etc. devem, antes de qualquer coisa, disciplinar os hábitos das pessoas no sentido de levá-las a se afastarem de práticas capazes de provocar a deterioração da saúde e da moral, o que “comprometeria a vida coletiva”.

De acordo com o autor, a concepção Higienista de Educação Física ganha corpo nos anos finais do império e durante toda a Primeira República (1889-1930), sendo difundida de forma eloquente nos pronunciamentos e pareceres proferidos por Rui Barbosa<sup>48</sup>, o qual se destaca como eco do pensamento liberal da época. Em um contexto de crescente urbanização e industrialização da sociedade, e, ao mesmo tempo, de desorganização urbana e precariedade social decorrente do crescimento desordenado das cidades e do próprio modelo produtivo em implantação, os difusores do pensamento liberal defendiam a inclusão da ginástica em todos os níveis de ensino como um importante elemento de veiculação de hábitos de higiene e saúde para a população. Como é possível perceber nas análises de Soares (2007), nesse contexto de desorganização social coube à Educação Física desempenhar um importante papel na educação das elites, considerando que até a segunda metade do século XIX a escola elementar ainda era restrita aos filhos das famílias abastadas, mas também na educação popular, já que o acesso à escola básica pelos mais pobres se expandia em decorrência da necessidade de qualificar a mão-de-obra para o trabalho nas indústrias.

O discurso médico higienista insere-se em um contexto social amplo, que passa pela necessidade de constituição do corpo saudável em benefício da produtividade e do controle dos corpos na sociedade urbano-industrial emergente. Nessa perspectiva, Soares (2007) apresenta duas características do projeto liberal

---

<sup>48</sup> Pedagogo e estadista, nascido em Salvador na Bahia no ano de 1849. Defensor eloquente da implantação da ginástica como disciplina obrigatória em todos os níveis do ensino. Faleceu no ano de 1923.

de higienização da sociedade através da escola, um relacionado ao controle da saúde e da moral e o outro vinculado à produção da força de trabalho para retroalimentar o sistema econômico:

O que é preciso ressaltar neste projeto burguês é o fato de que, para a sua consecução, não bastava apenas controlar racionalmente a saúde, mas também, e principalmente, tornava-se necessário controlar a moral das classes subalternas, conter e domesticar a irracionalidade das paixões populares, modificar o seu modo de vida, a sua habitação, assim como os seus cuidados com o corpo.

Para além deste forte viés moralizador, há que se ressaltar também o significado da higiene pública sob a ótica da produção da força de trabalho e da adequação à nova ordem que se instala sob a égide do capital. (SOARES, 2007, p. 98).

O duplo caráter do “projeto burguês” de educação popular evidencia os fundamentos político-ideológicos do discurso médico higienista, e, conseqüentemente, da concepção Higienista de Educação Física, que culpava os mais pobres pelos problemas sociais da nação, daí a ênfase no aspecto moralizante, ao mesmo tempo buscava arregimentar as elites tradicionais para o seu projeto de higienização da sociedade, tendo em vista que as atividades corporais eram vistas com preconceitos pela elite brasileira (SOARES, 2007; CASTELLANI FILHO, 1988). Por outro lado, a euforia dos liberais em relação à “educação do físico” contribuiu para a inclusão da Educação Física (ginástica) na escola e o conseqüente florescimento da discussão em torno da formação de profissionais para atuar nessa área. A partir da primeira década do século XIX a Educação Física já havia passado por um processo de sistematização na Europa, sendo organizada em métodos ginásticos, os quais começam a chegar ao Brasil no início do século XX, principalmente a partir da influência exercida pelas instituições militares.

Ressaltamos que a tendência pedagógica da Saúde Renovada incorpora atualmente as principais características da perspectiva higienista de Educação Física. Essa concepção propõe como papel da Educação Física escolar a promoção da saúde e de hábitos saudáveis, tendo a mídia como principal difusora (DARIDO, 2003). É inegável a importância que os conteúdos vinculados à saúde assumem na escola em geral, e especificamente nas aulas da disciplina de Educação Física, sendo responsável, juntamente com o conteúdo esportivo, pela constituição do imaginário dos alunos a respeito da disciplina de Educação Física, conforme foi identificado por Bento e Ribeiro (2008) em seu estudo. Entendemos que cabe ao professor de Educação Física a difusão de hábitos saudáveis no ambiente escolar ou fora dele, entretanto também esse aspecto deve ser objeto de reflexão crítica

desde a formação inicial, com vistas a contextualização dos interesses subjacentes aos discursos sobre saúde e corpo. Entre esses interesses destacamos aqueles comprometidos com a formação de consumidores de produtos vinculados ao mercado da “beleza corporal”, ou ainda a tentativa de retirar do Estado a responsabilidade por assegurar a saúde da população. Para lidar com essas situações em sua prática profissional o professor de Educação Física precisa de uma formação sólida, que o instrumentalize com os conhecimentos e habilidades para o exercício da docência, mas também aqueles que o estimulem a refletir criticamente a sua realidade.

A Educação Física brasileira, por essa sua história, podemos constatar, foi fortemente influenciada pelas instituições militares, com destaque para a implantação dos métodos ginásticos no país e dos primeiros centros de formação profissional na área. Para Ghiraldelli Júnior (1991) a adoção do “método do exército francês” como método oficial de ginástica do exército brasileiro constituiu-se em um marco da “passagem” da Educação Física Higienista para a Educação Física Militarista. Ressaltamos que o termo passagem não deve ser compreendido ao pé da letra, já que houve de fato uma absorção da concepção Higienista pela concepção Militarista. Para o autor, a concepção Militarista de Educação Física visa impor à sociedade a disciplina militar com o objetivo de “formar” uma juventude disposta e capacitada para defender a pátria na eminência de conflitos bélicos com outras nações. Segundo ele, essa concepção é inspirada no nazifascismo, e coerentemente com os seus princípios autoritários, busca formar um homem obediente e adestrado, resultado de um processo de seleção “natural” com vistas ao melhoramento da raça. Caberia a Educação Física, nesse processo, o papel de contribuir com esse processo de seleção natural, com vistas ao melhoramento da raça brasileira.

Destacamos o entendimento que a Educação Física Militarista deixa-nos como herança histórica as primeiras iniciativas no campo da formação de profissionais para atuar na área da Educação Física. Esse entendimento fica explícito na citação de Ghiraldelli Júnior (1991, p. 37-38):

Não podemos ignorar que os primeiros esforços do Brasil republicano no sentido de formar profissionais na área da Educação Física partiram de instituições militares. A primeira instituição prioritariamente voltada para a formação de professores de Educação Física foi a Escola de Educação Física do Exército, fundada em 1933. Antes disso o mercado de trabalho nessa área era parcialmente suprido pelas escolas de Educação Física da

Força Policial de São Paulo e pelo Centro de Esportes da Marinha, no Rio de Janeiro. Tudo isso, de fato, contribuiu decisivamente para a incorporação de regras e princípios provindos do meio militar na Educação Física brasileira.

Castellani Filho (1988) brinda-nos com um depoimento de La Torre de Faria<sup>49</sup> a respeito do surgimento da primeira escola de formação de professores de Educação Física, civis e militares, inicialmente chamada Centro Provisório de Educação Física, em seguida Centro Militar de Educação Física, para finalmente, em 1933, por meio do Decreto 23252, receber o nome Escola de Educação Física do Exército. Cientes que o tema em questão já foi amplamente discutido na literatura, insistimos em transcrever trechos da fala de La Torre, um importante sujeito do momento histórico de consolidação da Educação Física brasileira, para que compreendamos as raízes epistemológicas que explicam as atuais formas que ela assume na atualidade:

[...] A Educação Física sempre existiu no Rio de Janeiro. Onde eu morava, existiam muitos centros onde se praticava Educação Física, sob a orientação de professores que não tinham o curso, pois não existia na época. Não era difícil você encontrar um local pra praticá-la. Naquele tempo não se usava esse nome, mas sim ginástica. Era o nome mais usual, principalmente no Exército. Aliás, deve-se ao Exército Nacional – é uma coisa que ninguém me tira – o papel de precursor da Educação Física metodológica. Não só face à necessidade de preparo do soldado, pois o soldado brasileiro se apresentava na caserna muito fraco, como hoje, porque vem do povo, come mal, dorme mal, vem com doenças, parasitas. Então, era necessário fortalecer esse soldado, senão era impossível fazer a preparação militar. Mesmo porque o fuzil, naquela época, era pesado, além do que o soldado usava mochila e tinha que marchar com ela às costas [...]. (LA TORRE DE FARIA *in*: CASTELLANI FILHO, 1988, p. 105).

Em seu depoimento, La Torre destaca ainda a postura inovadora assumida pela Escola de Educação Física do Exército ao receber estudantes civis, além de militares como era costume em outras instituições:

Bem... nós estamos em 1928. Quando se funda o Centro Provisório da Educação Física, na antiga Escola de Sargentos de Infantaria da Vila Militar, sob a orientação técnica do então primeiro-tenente Inácio de Freitas Rolim. Nesse centro se matriculam professores, mandados pelo grande educador professor Fernando de Azevedo. Aí se forma a primeira turma de professores. [...]. Os professores ali formados foram então espalhados pela rede escolar, principalmente para a Escola Normal, que funcionava na rua Martins de Barros – um grande estabelecimento, de grande valor na época – e para outras escolas da rede do Distrito Federal. O exército tomou gosto por essa tarefa e esse Centro Provisório foi transformado em Centro Militar de Educação Física, sob o comando do general Newton de Andrade Cavalcante [...]. Então ele foi o comandante do Centro Militar de Educação Física, que mais tarde veio a se transformar na

---

<sup>49</sup> Alberto La Torre de Farias foi professor fundador da Escola Nacional de Educação Física e Desportos.

Escola de Educação Física do Exército, na qual eu trabalhei por sete anos. Saí de lá para ser instrutor de ginástica e esgrima na Escola Militar. Isso em 1937. A Escola de Educação Física do Exército, inteligentemente, agasalhava civis. Vários civis e vários oficiais da polícia iam fazer o curso lá. Civis de todos os estados brasileiros... Tinha o curso de Educação Física e também o de Medicina Especializada em Educação Física (LA TORRE DE FARIA *in*: CASTELLANI FILHO, 1988, p. 106).

Destacamos ainda a importância da Escola Nacional de Educação Física e Desporto, a primeira instituição de formação de professores de Educação Física vinculada a uma Universidade. Criada em 1939, através do Decreto-lei nº 1.212, a referida instituição nasceu vinculada à Universidade do Brasil (atualmente, Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ), mesmo com resistências no âmbito da própria Universidade como é possível perceber pelo relato de Maria Lenk, uma outra proeminente personagem história da Educação Física<sup>50</sup>:

Se a Universidade do Brasil recebeu bem a Educação Física? Na verdade, eles a aceitaram mais por imposição do governo. Eu tenho a impressão de que se não fosse a situação política daquela época, as dificuldades teriam sido maiores. Apesar de eles terem admitido a criação da Escola, eles não admitiam, na época, que se fizessem concursos para que os professores de Educação Física ficassem em igualdade de condições com os demais professores – da Universidade. Eles admitiram a contratação que seria sempre por um ano, e cada princípio de ano era sempre uma dificuldade burocrática muito grande renovar o contrato. Depois, uma vez que tinha, também no curso, uma parte de matérias científicas, Fisiologia, Anatomia, Psicologia, isso tudo, naturalmente, preenchido por médicos, e esses médicos, dentro do conceito intelectual, se achando em igualdade de condições com os professores das outras Escolas, admitiu-se a hipótese de se fazer concurso para eles, médicos, mas não para o professor de Educação Física, sempre colocado em segundo plano (MARIA LENK *in*: CASTELLANI FILHO, 1988, p. 130-131).

Com a derrota do nazifascismo na II Guerra Mundial, a Educação Física Militarista despoja-se de seu espírito belicoso, mas não quer dizer que não continue influenciando a Educação Física brasileira. A esse respeito Ghiraldelli Júnior (1991, p. 27) afirma: “De fato, ainda hoje, em qualquer aula de Educação Física deste país, é possível encontrar resquícios dos princípios norteadores da prática ginástica e desportiva fascista”. A análise do autor continua atual a partir da constatação de que ainda é possível verificar atitudes disciplinares e diretivas na prática de professores de Educação Física, as quais possuem vínculos com sua origem histórica.

É óbvio que o legado deixado pelas instituições militares deve ser reconhecido, entretanto é preciso superar os resquícios autoritários desse período

---

<sup>50</sup> A professora Maria Emma Hulga Lenk Zigler contribuiu na fundação da Escola Nacional de Educação Física, da Universidade do Brasil.

que ainda persistem na formação e prática do professor de Educação Física em instituições educacionais contemporâneas. Em muitos casos, essa postura autoritária está explícita na forma como o professor lida com o esporte na escola, exigindo dos alunos um rendimento para a competição, prescrevendo padrões de movimentos e ainda utilizando-se de punições físicas para com aqueles que não se ajustam a tais padrões. Acreditamos que a superação dos resquícios militaristas na Educação Física será possível no momento em que os professores sejam capazes de refletir as suas próprias práticas a partir de uma perspectiva histórica e crítica, o que mais uma vez converge no sentido de reafirmação da tese da necessidade de formação de professores crítico-reflexivos. Entretanto, entendemos no momento histórico em que o Militarismo emergiu com tendência dominante na área, as condições sociais, políticas e ideológicas não permitiram o desenvolvimento de uma postura com matizes na reflexividade crítica.

A partir de nossas leituras verificamos que o discurso médico-higienista e militarista alinham-se aos interesses dominantes da sociedade ao corroborar para manter a estabilidade da estrutura social instituída. Entendemos, que as atuais formas de discursos sobre saúde no âmbito escolar<sup>51</sup> e também as características disciplinares existentes ainda hoje na postura de professores, possuem vínculos com a própria origem histórica da área. Entendemos que as concepções higienista e militarista contribuíram/contribuem para a difusão de formas de condutas sociais necessárias à manutenção do *status quo* dominante. Acreditamos que o contexto de surgimento das concepções higienistas e militaristas e as filosofias que davam suporte a tais concepções, impossibilitaram em certa medida o desenvolvimento de ideias e posturas crítico-reflexivas na formação e prática em Educação Física. Associado a isso, destacamos o pouco avanço em termos de sistematização dos estudos sobre reflexividade.

Seguindo as pistas de Ghiraldelli Júnior (1991) destacamos que com o fim da Segunda Guerra Mundial, os governos autoritários de inspiração fascista, como o Estado Novo de Getúlio Vargas, perderam espaço para um curto período democrático que compreendeu entre 1945 até 1964. Segundo o autor, após a queda

---

<sup>51</sup>Destacamos o Programa Saúde nas Escolas (PSE), implantado pelo Governo Federal em nível nacional, o qual tem como objetivo a integração da educação com a saúde, proporcionando melhoria da qualidade de vida da população brasileira. Essa concepção embasa-se nos preceitos da concepção de Saúde Renovada, conforme apresentado por Darido (2003).

do regime varguista em 1945 um novo arcabouço ideológico passa a nortear a Educação Física brasileira, trata-se da Educação Física Pedagógicista. Essa concepção também se fundamenta no pensamento liberal, entretanto um liberalismo amadurecido que vislumbrava a consolidação definitiva da Educação Física como disciplina educativa na rede pública de ensino. O autor destaca que essa concepção está vinculada a ideologia nacionalista-desenvolvimentista do Governo Juscelino Kubitschek, que vinculava o desenvolvimento restrito a industrialização e a produtividade.

A Educação Física Pedagógicista surge em um contexto de crescente massificação da escola, recebendo influências do movimento da Escola Nova (PALMA; VIEIRA, 2008), entretanto ainda mantém vínculos significativos com a concepção militarista de Educação Física, já que até o final dos anos 1950 o Método Francês de Ginástica ainda era obrigatório como diretriz para o exército e para a Educação Física escolar. Sobre os vínculos da concepção pedagógicista com a escola nova, Palma e Vieira (2008, p. 273) assinalam que

Na Educação Física, a tendência pedagógicista viria a romper com a idéia vigente de que a mesma era apenas um meio de promoção da saúde e disseminação de hábitos saudáveis. Embora vinculada ao pensamento liberal, essa tendência apresentou um avanço em relação as anteriores por creditar à Educação Física um papel predominantemente educativo. Influenciada pelos ideais do escolanovismo, talvez possamos encontrar em John Dewey alguns princípios que viriam a nortear as ações dos professores fundamentados nessa tendência.

Ressaltamos que apesar do vínculo entre Educação Física Pedagógicista e o movimento da Escola Nova, sendo que esta última teve como um de seus precursores o pioneiro da teoria da reflexividade, John Dewey, não é possível concluir pela existência de vínculos entre Educação Física e reflexividade. Ressaltamos que as primeiras sistematizações sobre a teoria do pensamento reflexivo foram levadas à cabo por Dewey a partir de 1959.

Ghiraldelli Júnior (1991) destaca que a nova concepção de Educação Física reclama da sociedade o seu espaço como prática educativa, além da já consolidada ideia de que é uma área capaz de promover a saúde da população e o disciplinamento da juventude. Para o autor, a Educação Física Pedagógicista inaugura uma nova forma de conceber a profissão, marcada por um discurso corporativista de utilidade social, atribuindo-lhe um caráter “educativo” para além da mera “instrução”, como forma de promover uma verdadeira formação integral do cidadão. Para o autor:

Tais novas formas de pensamento vão instaurar uma apologia da Educação Física enquanto “centro vivo” da escola pública, responsável por todas as particularidades “educativas” das quais as outras disciplinas, as “instrutivas”, não poderão cuidar. As fanfarras da escola, os jogos intra e inter-escolares, os desfiles cívicos, a propaganda da escola na comunidade, tudo isso passa a ser incumbência do professor de Educação Física. Este elemento, abnegadamente, deve, além das aulas, cumprir sua função de “educador” e até mesmo de “líder na comunidade”. A Educação Física, acima das “querelas políticas”, é capaz de cumprir o velho anseio da educação liberal: formar o cidadão (GUIRALDELLI JÚNIOR, 1991, p. 29).

Como é possível perceber na citação, a Educação Física apresenta-se como neutra diante dos conflitos político-sociais, assumindo uma forma transcendental em relação às outras disciplinas do currículo escolar, ao privilegiar a “educação” no lugar da “instrução”. Essa postura está presente atualmente na prática e no discurso de muitos professores, no papel do “faz tudo” na escola, em detrimento da própria aula e, muitas vezes, dos conteúdos da cultura de movimentos historicamente construídos. Esse esvaziamento das aulas de Educação Física no que se refere à desvalorização de seus conteúdos específicos em favor de supostas práticas “educativas”, reflete-se no atual estado de desorganização dessa disciplina escolar em muitas instituições educacionais do país. Por desorganização queremos nos referir à falta de apoio material e didático-pedagógico para o desenvolvimento das aulas de Educação Física escolar, os quais, associados aos baixos salários dos professores e as condições de trabalho inadequadas, fazem com que os elementos essenciais no ensino sejam secundarizados e acaba por limitar as possibilidades de o professor transformar a sua realidade social e pedagógica. Apenas um profissional crítico-reflexivo terá condições de transformar as condições concretas da Educação Física brasileira, sendo necessário que ele seja estimulado a refletir sobre a sua prática ao longo de sua trajetória formativa desde a formação inicial.

Para Ghiraldelli Júnior (1991), a tendência Pedagogicista representou um avanço em relação às concepções anteriores, especialmente por contribuir para a consolidação da Educação Física como disciplina escolar. Entretanto, vale destacar a crítica feita pelo autor ao caráter desenvolvimentista existente no discurso educacional da época, onde a Educação Física passaria a desempenhar o papel de educar um “homem ideal”, distante do contexto social concreto, repleto de conflitos classistas. Ele destaca ainda que no interior dessa tendência encontrava-se o germe de uma Educação Física Competitivista, baseada no culto ao esporte espetáculo e de rendimento.

A partir da implantação de um regime de exceção no País a tendência competitivista ganha terreno, em parte pelo seu potencial de desmobilizar a organização popular, e por outro lado, devido ao seu papel na reprodução dos valores sociais almejados para a consolidação de uma sociedade moderna e desenvolvida, como a competição e o individualismo. De acordo com Ghiraldelli Júnior (1991), nos anos 1960 e 1970 o esporte de alto rendimento torna-se conteúdo hegemônico da Educação Física, subjugando-a em vários aspectos. Embasada na concepção liberal de neutralidade da ciência, lança mão da técnica como elemento central da Educação Física, tendo como sustentáculo ideológico a tecno burocracia militar e civil implantada em 1964. Segundo o autor,

[...] a Educação Física fica reduzida ao “desporto de alto nível”. A prática desportiva deve ser “massificada”, para daí poder brotar os expoentes capazes de brindar o país com medalhas olímpicas. No âmbito da Educação Física Competitivista, a ginástica, o treinamento, os jogos recreativos etc. ficam submetidos ao desporto de elite. Desenvolve-se assim o Treinamento Desportivo baseado nos avançados estudos da Fisiologia do Esforço e da Biomecânica, capazes de melhorar a técnica desportiva. A Educação Física é sinônimo de desporto, e este, sinônimo de verificação de performance (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1991, p. 21).

A Educação Física Competitivista eleva o desporto a uma posição privilegiada no contexto educativo, como tentativa de projeção do país em competições internacionais ao mesmo tempo em que atua como um anestésico social. Contraditoriamente incorpora também os discursos de saúde, disciplina e educação para a cidadania evidenciados pelas tendências anteriores. Para compreendermos melhor esse processo de supervalorização do esporte em sua perspectiva do alto rendimento e a sua influência na escola, nos detemos a analisar a gênese do esporte moderno e o processo de pedagogização das práticas esportivas.

De acordo com Assis de Oliveira (2010) o esporte firmou-se como um elemento hegemônico da cultura corporal a partir da Segunda Guerra Mundial, havendo nesse período um aumento da sua influência sobre a Educação Física escolar. Segundo o autor, a “invasão” do esporte na escola brasileira coincide com o fim do Estado Novo, com o avanço da urbanização e da industrialização e com a difusão dos meios de comunicação de massa. Para Linhares (2006; 2006b), a escolarização das práticas esportivas é um fenômeno que surge como consequência do projeto de modernização da sociedade brasileira, empreendido nas décadas de 1920 e 1930. Nesse período, o esporte torna-se um símbolo representativo do

modelo de sociedade industrial e urbana almejado pela elite burguesa em ascensão. A pedagogização do esporte é, portanto, para Linhares (2006, p. 12) consequência de “[...] um projeto cultural que apostava na eficiência da escola como uma possibilidade de organização e disciplinarização da vida social”.

A entrada do conteúdo esportivo na escola brasileira, na análise de Assis de Oliveira (2010), recebeu forte influência da chamada “Educação Física Desportiva Generalizada” ou “Método Desportivo Generalizado”, que impactou fortemente a Educação Física escolar brasileira a partir de 1940. O Método Desportivo Generalizado é derivado do método francês de ginástica, o qual foi implantado oficialmente no Brasil em 1921 em substituição ao método ginástico de origem alemã, e representou uma primeira tentativa de esportivização das práticas escolares a partir do modelo esportivo inglês em detrimento do modelo ginástico dominante até então (SOARES, 2007; RAMOS, 1983). A escolarização das práticas esportivas foi decisivamente influenciada pelo incentivo dado pelo governo ao esporte a partir de 1964. Esse incentivo teve como reflexo a definitiva incorporação do esporte como conteúdo da Educação Física escolar, conforme os interesses do regime ditatorial que assumira o poder.

Assis de Oliveira (2010) evidencia o uso do fenômeno esportivo pelo regime militar como um elemento de promoção da aptidão física da população, tendo como plano de fundo o modelo de sociedade baseada na produtividade e na disciplina. Castellani Filho (1988) nos apresenta dois exemplos a respeito do uso político-ideológico do esporte no contexto da Ditadura Militar no Brasil, os quais reforçam a necessidade de desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva na Educação Física. O primeiro exemplo refere-se à implementação da obrigatoriedade da prática de Educação Física em todos os níveis e ramos de ensino, por meio do Decreto nº 705/69, a qual se constituiu uma forma de atenuar a criticidade da juventude diante do governo ditatorial. Segundo o autor, a Educação Física, associada à Educação Moral e Cívica, seria responsável em contribuir na formação de “consciências dóceis”, conforme o interesse do regime opressor. O segundo exemplo refere-se ao uso da campanha vitoriosa da seleção brasileira de futebol na copa do mundo de 1970 como um instrumento de mascaramento da situação política nacional. O triunfo da seleção nos gramados representou, no plano ideológico, o progresso da sociedade brasileira (CASTELANI FILHO, 1988).

Atualmente o esporte é hegemônico na organização da Educação Física escolar, a qual passou a ser o local por excelência para a disseminação do esporte, em detrimento de outros conteúdos da cultura de movimentos dos alunos. A partir das décadas de 1980 e 1990 diversos autores criticam o modelo técnico-esportivo incorporado pela Educação Física escolar, entre os quais destacamos Soares et al. (1992) e Kunz (2001). Essas críticas incidem principalmente no âmbito da aula de Educação Física, mas com efeitos sentidos na formação de professores, e contribuem para uma ampliação da concepção de educação física e esporte na escola.

Passados mais de 30 anos das referidas críticas (e as críticas continuam), o conteúdo esportivo mantém a sua hegemonia na escola tendo como base o modelo de esporte de rendimento. Ao mesmo tempo, a aula de Educação Física encontra-se, em muitas instituições de ensino do país, diante de uma situação de abandono em relação as condições estruturais, materiais e pedagógicas para o seu desenvolvimento. Ressaltamos ainda os inúmeros de projetos esportivos que invadem o ambiente escolar, minimizando a importância da aula de Educação Física como local privilegiado para trabalhar pedagogicamente o esporte. Ao fazer essa análise, não estamos desconsiderando os impactos sociais e pedagógicos dos projetos esportivos escolares ou das possíveis outras funções que a Educação Física escolar pode desempenhar, entretanto chamamos atenção para o que é essencial no trato pedagógico da cultura corporal ou cultura de movimento como conteúdo sistematizado.

Insistimos na importância que os conteúdos desempenham para que a educação assuma uma forma concreta e socialmente contextualizada, sem desconsiderar a importância das metodologias de trabalho pedagógico. Saviani (2012b) evidencia o duplo caráter da ação educativa, considerando a importância dos conteúdos como elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos e as formas de sua transmissão como quesito de emancipação. Para o autor citado, é imprescindível, em relação aos conteúdos, que haja distinção entre o que é essencial e o que é acidental no processo educativo. Dito de outra forma, os fins a atingir (conteúdos) determinam os métodos e processos de ensino-aprendizagem (formas), sendo papel da escola a transmissão-assimilação do saber sistematizado para que o indivíduo seja um agente social de transformação. Nessa perspectiva, consideramos preponderante que a escola, e especificamente a

Educação Física, tenham clareza em relação aos seus objetivos de formação, para que dessa forma os seus elementos essenciais sejam priorizado em relação aos secundários.

Libâneo (1990, p. 75) afirma: “A escola é o lugar de ensino e difusão do conhecimento, é instrumento para o acesso das camadas populares ao saber elaborado; é, simultaneamente, meio educativo de socialização do aluno no mundo social adulto”. Em relação à Educação Física especificamente, acreditamos que enquanto não for assegurando ao estudante condições para que tenha acesso aos conhecimentos sobre os elementos da cultura corporal ou cultura de movimento, ele não poderá constituir-se em um agente de transformação no mundo das práticas corporais, com vistas ao atendimento de suas reais necessidades de movimento. Acreditamos que esse é o principal desafio que a Educação Física como saber escolar tem a enfrentar, a definição dos conteúdos essenciais e dos meios necessários para a consolidação de sua missão emancipatória na escola.

Entendemos que a Educação Física Pedagogicista e a Educação Física Competitivista, assim como as tendências que as antecederam, não permitiram o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva na formação e prática em Educação Física, já que, ao eleger as técnicas de ensino e o esporte como elementos essenciais na ação docente, desconsideraram os condicionantes sociais e políticos que impedem os sujeitos de transformarem a realidade a partir de seus interesses individuais e coletivos. A reflexão crítica é uma postura que necessita de um contexto facilitador para a sua manifestação.

A partir da leitura de Ghiraldelli Júnior (1991), verificamos que a chamada Educação Física Popular constituiu-se um importante movimento de reação ao tecnicismo na Educação Física e à hegemonia do esporte de rendimento na escola. De acordo com o autor, essa tendência nasceu no bojo do movimento operário brasileiro <sup>52</sup>, apresentando-se como uma primeira reação a perspectiva Competitivista de Educação Física. Para Ghiraldelli Júnior (1991, p. 21):

A Educação Física Popular não está preocupada com a saúde pública, pois entende que tal questão não pode ser discutida independentemente do levantamento da problemática forjada pela atual organização econômico-social e política do país. A Educação Física Popular também não se

---

<sup>52</sup> De acordo com Ghiraldelli Júnior (1991), o movimento operário nasce com a República com uma orientação social-democrata. Na década de 1920 o Partido Comunista Brasileiro (PCB) passou a exercer influência sobre as classes populares urbanas, promovendo campeonatos esportivos com caráter lúdico, e posteriormente, enfatizando a sua concepção educacional e de promoção do lazer.

pretende disciplinadora de homens e muito menos está voltada para o incentivo da busca de medalhas. Ela é, antes de tudo, ludicidade e cooperação, e aí o desporto, a dança, a ginástica etc. assumem um papel de promotores da organização e mobilização dos trabalhadores. E, mais que isso, a Educação Física serve então aos interesses daquilo que os trabalhadores historicamente vêm chamando de “solidariedade operária”.

A Educação Física Popular, conforme apresentada por Ghiraldelli Júnior (1991) representa uma tentativa de politização das práticas corporais institucionalizadas, por meio da contestação do esporte de alto rendimento como conteúdo hegemônico na cultura corporal. Essa perspectiva está vinculada aos grupos de vanguarda do movimento operário e popular brasileiro, relacionada às lutas mais amplas dos trabalhadores em busca de melhores condições de existência na estrutura social. Entretanto, a perspectiva de Educação Física Popular não foi capaz, conforme é possível perceber na leitura de Ghiraldelli Júnior (1991), de sistematizar a sua teoria revolucionária em produção literária, o que pode ter sido um dos fatores que levou ao seu quase desconhecimento em termos históricos. Ressaltamos ainda que o contexto de manifestação não favoreceu a consolidação de uma concepção crítica, já que inicialmente a Educação Física Popular emerge por volta das décadas de 1920, quando o país inicia o seu processo ajustamento ao capitalismo internacional através da industrialização, e renasce como movimento de resistência no âmbito da cultura corporal ou de movimento após a Segunda Guerra Mundial, com o fim da ditadura varguista, mas que não tem oportunidade de consolidar-se em decorrência do curto período democrático pelo qual passou o país.

Destacamos, com base em Bracht (2005), que a exemplo do que aconteceu no Brasil com a Educação Física Popular, têm-se registros da criação de organizações ginásticas e esportivas vinculadas aos movimentos de trabalhadores em Países como Bélgica, Tchecoslováquia, França e Alemanha, os quais chegaram até a organizarem duas grandes olimpíadas, uma em Frankfurt em 1915 e outra em Praga em 1927. Apesar de não ser possível afirmar que a perspectiva de Educação Física Popular apresentada por Ghiraldelli Júnior (1991) possui ligação política com os movimentos internacionais citados, a sua vinculação ideológica está explícita. Nesse sentido, com base em Bracht (2005), destacamos alguns pontos de crítica ao esporte advindas do movimento esportivo internacional dos trabalhadores: negação aos princípios da competição, do rendimento e do recorde, o distanciamento da mentalidade esportiva capitalista em prol da busca pela solidariedade entre os

trabalhadores, compreensão de que o esporte é utilizado para desviar a atenção dos trabalhadores.

A racionalidade técnica que norteou a formação e prática em Educação Física por muitos anos, desde a concepção higienista e militarista até a concepção competitivista, esteve no nosso entendimento, compromissada politicamente com a manutenção do *status quo* dominante, não sendo possível a identificação de elementos característicos de uma prática crítico reflexiva. Apesar de representar uma tentativa de reação à hegemonia dos grupos dominantes, a Educação Física Popular não foi capaz de transformar a Educação Física, sendo desfavorecida pelo próprio contexto político-social em que emerge. Referimo-nos às pressões exercidas por condicionais sociais mais amplos, que impedem o desenvolvimento do movimento dos trabalhadores em prol de uma sociedade menos desigual, e conseqüentemente o desenvolvimento de um novo modelo de Educação Física e Esportes. Reafirmamos que as concepções e tendências apresentadas não devem ser assimiladas como modelos estanques identificados e ocorridos em tempos específicos. Consideramos necessário superar a perspectiva linear de história em prol de uma visão de totalidade do fenômeno histórico, conseqüentemente do movimento e de suas contradições. Nesse sentido, entendemos a Educação Física como um complexo resultado da inter-relação entre as diversas tendências apresentadas, as suas respectivas filosofias e o contexto social mais amplo em que se manifestam com mais ênfase, os quais constituem a base epistemológica na qual se fundamenta a Educação Física na contemporaneidade.

Com exceção da Educação Física Popular, as demais tendências e concepções apresentadas contribuem para a consolidação um tipo de postura na Educação Física, dentro ou fora da escola, que tem como meta a difusão de hábitos de higiene e saúde em prol da produtividade, a promoção do disciplinamento da sociedade para assegurar a ordem social e o uso da escola e do esporte como aparelhos de difusão da ideologia dominante<sup>53</sup>. Tais concepções e tendências, por suas características, pelas filosofias subjacentes e pelo próprio contexto de manifestação, não possibilitaram o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva na formação e prática do professor de Educação Física, ao contrário contribuíram para o enraizamento de uma postura acrítica, alienada e alienante.

---

<sup>53</sup> Sobre os Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE) consultar Althusser (1985).

Ressaltamos ainda a ausência de um referencial teórico crítico de suporte a uma prática compromissada com os aspectos políticos e sociais. A partir dos anos de 1990, a reflexão crítica apresenta-se como uma alternativa epistemológica na Educação Física, tendo um sólido referencial crítico de suporte e um contexto sócio-político favorável ao seu desenvolvimento.

## 5.2 A REFLEXÃO CRÍTICA COMO ALTERNATIVA EPISTEMOLÓGICA: EM BUSCA DE OUTRA RACIONALIDADE PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA

Na seção anterior analisamos as concepções e tendências que antecederam o momento de proposições críticas e reflexivas na Educação Física brasileira. A partir de agora buscamos compreender as principais questões levantadas pelos pioneiros de uma Educação Física crítico-reflexiva, identificando as características de sua abordagem e seus reflexos na formação e prática de professores. Ressaltamos que desde a década de 1980 diversos autores enfatizam a importância de superação da racionalidade técnico-instrumental na Educação Física, sendo esse período um marco do pensamento renovador na área. O modelo crítico-reflexivo foi apresentado no meio acadêmico como uma alternativa epistemológica, em um contexto de hegemonia histórica dos modelos não críticos. Ressaltamos que o contexto social e político nesse período mostrou-se propício para a emergência de movimentos críticos na Educação, e especificamente na Educação Física, considerando, entre outros fatores, o fim da ditadura militar e a redemocratização do País. De acordo com Brasil (1998) a criação dos primeiros cursos de pós-graduação em Educação Física, o retorno de professores que faziam doutorado fora do país, o aumento no número de publicações em livros e revistas e de eventos acadêmico-científicos na área, foram fatores que contribuíram para a fertilização dos debates sobre o papel social da Educação Física. Kunz (2001), por sua vez, destaca que os movimentos críticos na área começam a acontecer como consequência do aumento na formação de profissionais e seu ingresso nas escolas. Segundo o autor,

Estes profissionais foram, gradualmente, tomando espaço nas escolas, em substituição ao profissional militar que atuava em muitas escolas, ou mesmo a ex-atletas. E embora estes profissionais tenham sido praticamente substituídos nas escolas até a década de 80, pode-se sentir hoje ainda uma certa influência dos mesmos na concepção de ensino da Educação Física e que persiste, especialmente, na visão de muitos diretores de escola. Pode-se observar isto quando os profissionais da Educação Física são

convocados a disciplinar o aluno, pelo condicionamento físico (KUNZ, 2001, p. 129-130).

A inquietação inicial que origina uma reflexão crítica sobre as práticas em Educação Física se dá principalmente a partir do questionamento do modelo tecnicista, esportivista e biologista. De acordo com Azevedo e Shigunov (2000) esse modelo encontra respaldo principalmente nas formulações de Nahas (1989), Guedes e Guedes (1993), Moacir Brondi Daiuto<sup>54</sup> e Borsari (1980). Ressaltamos com base em Azevedo e Shigunov (2000) que a abordagem biologista busca a promoção da aptidão física no contexto escolar ou comunitário, por meio do desenvolvimento de programas de atividade física que levem os jovens e adultos a um estilo de vida ativo. Ainda para os autores, o tecnicismo e esportivismo buscam a eficiência na realização do gesto técnico nos esportes, por meio do uso extensivo de metodologias diretivas de ensino.

Ressaltamos que inúmeras abordagens pedagógicas<sup>55</sup> têm surgido nos últimos anos para dar conta das atuais necessidades educacionais no campo da Educação Física na busca por alternativas ao modelo tecnicista, esportivista e biologista. Ressaltamos o entendimento expresso por Azevedo e Shigunov (2000), o qual foi incorporado a esse trabalho, quando classificam as abordagens em preditivas e não-preditivas. No primeiro caso, referem-se os autores àquelas novas concepções de Educação Física, que expressam uma proposta de atuação teórico-prática na área com princípios norteadores próprios. As não-preditivas, por sua vez, tratam sobre a Educação Física, entretanto não estabelecem parâmetros, princípios ou metodologias para o seu ensino.

Enfatizamos o nosso entendimento de que as abordagens podem assumir, sem prejuízo de suas particularidades, um caráter crítico ou não crítico. Entendemos como críticas aquelas abordagens que versam não somente sobre os mecanismos de ensino e aprendizagem, mas também sobre as suas implicações valorativas e ideológicas, com ênfase na contextualização e no resgate

---

<sup>54</sup> Expressa a sua concepção na publicação intitulada Qualidades Físicas na E. F. e nos Desportos, a qual não tivemos acesso.

<sup>55</sup> Entendemos a concepção de Abordagens Pedagógicas a partir da compreensão de Oliveira (1997), para o qual são estratégias que buscam dar conta das necessidades educacionais, através da organização de meios e formas metodológicas que sejam colocadas em prática para o atendimento das exigências do ensino.

histórico, para a efetivação de transformações sociais, econômicas e políticas com vistas à superação das desigualdades sociais (BRASIL, 1998).

Nesse sentido, entendemos como críticas, preservadas as suas particularidades, as abordagens Humanista, Aulas abertas, Sistêmica, Culturalista, Crítico-Superadora, Crítico-Emancipatória e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Por sua ênfase nos aspectos técnicos em detrimento das questões sócio-políticas, consideramos como não críticas as abordagens da Aptidão Física, Tecnicista, Construtivista, Saúde Renovada, Desenvolvimentista e Psicomotricidade. O Quadro 7 a seguir sintetiza as principais abordagens da Educação Física e suas características, conforme adaptação feita a partir dos trabalhos de Oliveira (1997), Darido (1998) e Azevedo e Shigunov (2000).

**Quadro 7:** Principais características das abordagens pedagógicas em Educação Física. Fortaleza/CE, 2015

<b>Abordagem</b>	<b>Referências</b>	<b>Finalidade</b>	<b>Temática</b>	<b>Conteúdos</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Avaliação</b>
Aptidão física	Nahas (1978); Guedes e Guedes (1993).	Promoção da aptidão física	Estilo de vida ativo	Programas de atividade física escolares e comunitários	Incentivo para adesão a um estilo de vida ativo	Não-punitiva, auto-avaliação
Tecnicista	Moacir B. Daiuto; Borsari (1980)	Eficiência técnica	Esportivização	Atividade física e iniciação esportiva	Diretiva	Mensuração da performance
Humanista	Oliveira (1985)	Promoção do crescimento pessoal dos alunos	Aprendizagem significativa e potencial criativo	Jogo, esporte, dança, ginástica	Não diretiva, aprendizagem integral para a vida	Não punitiva, auto-avaliação
Aulas abertas	Hildebrandt e Laging (1986)	Construção coletiva	História de vida na construção do movimento	Conhecimento sobre as diversas possibilidades de movimento, contextualizando o sentido dos mesmos	Temas geradores e co-decisão	Não punitiva, auto-avaliação
Desenvolvimentista	Tani et al. (1988), Tani (1987; 1991), Manoel (1994)	Adaptação	Habilidade, Aprendizagem, desenvolvimento motor	Habilidades básicas, habilidades específicas, jogo, esporte, dança	Equifinalidade, variabilidade, solução de problemas	Habilidade, processo, observação sistemática
Saúde Renovada	Nahas (1978); Guedes e Guedes (1993).	Desenvolver hábitos saudáveis para enfrentamento de doenças do sedentarismo. Educação física como meio de promoção da saúde.	Saúde, atividade física e hábitos saudáveis	Saúde e benefícios da atividade física. Compreensão de saúde deve envolver estresse, sedentarismo, doenças hipocinéticas, problemas cardíacos, entre outros	Incluir a todos os alunos, principalmente os mais necessitados, como sedentários, obesos, portadores de baixa aptidão física e especiais.	O objetivo da avaliação é verificar se o aluno reconhece a relação atividade física e saúde, mensurando-o e reconhecendo que a melhoria da saúde decorre da perseverança individual.
Psicomotricidade	Le Boulch (1988)	Promover o	Reabilitação,	Aquisição do	Testes e protocolos	Comparação com o

		desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor da criança com vistas a formação integral do aluno.	readaptação e integração por meio do desenvolvimento psicomotor	esquemamotor, lateralidade, consciência corporal e coordenação visomotora	psicomotores	esquema motor de referência.
Construtivista	Freire (1989)	Construção do conhecimento	Cultura popular, jogo, lúdico	Brincadeiras populares, jogo simbólico, jogo de regras	Resgatar o conhecimento do aluno, solucionar problemas	Não punitiva, Auto-avaliação
Sistêmica	Betti (1991; 1992; 1994)	Transformação social	Cultura corporal, motivos, atitudes, comportamento	Vivência do jogo, esporte, dança, ginástica	Equifinalidade, não exclusão, diversidade	Observação sistematizada
Perspectiva culturalista	Daólio (1993; 1995)	Historicidade da cultura corporal	Diversidade, pluralidade	História cultural das formas de Ginástica, as Lutas, as Danças, os Jogos, os Esportes	Valorização das diversas formas de expressão da Cultura do Movimento	Considera as diferenças individuais como essenciais.
Crítico-Superadora	Soares et al. (1992)	Transformação social	Cultura corporal	Conhecimento sobre o jogo, esporte, dança e ginástica	Reflexão sobre a cultura corporal em articulação com o projeto político pedagógico	Avaliação baseada no fazer coletivo
Crítico Emancipatória	Kunz (1991; 1994)	Emancipação no mundo do movimento	Cultura de movimento	Conhecimento sobre os esportes através do sentido do se-movimentar	Contextualização do sentido do fazer o esporte	Não punitiva, auto-avaliação
PCN	Brasil (1998)	Trabalhar as dimensões conceitual, procedimental e atitudinal dos conteúdos da cultura corporal de movimento	Cultura corporal de movimento	Esportes, Jogos, Lutas, Ginásticas, Atividades rítmicas e expressivas, Conhecimentos sobre o corpo	Diversificação de abordagens e estratégias	Avaliação processual (diagnóstica, formativa e somativa), auto-avaliação.

Adaptado de Oliveira (1997), Darido (1998) e Azevedo e Shigunov (2000).

Em nosso estudo buscamos analisar especificamente as perspectivas crítico-emancipatória e crítico-superadora em Educação Física. A perspectiva crítico-emancipatória, como vimos, é de autoria do professor Elenor Kunz, sendo sistematizada nas obras Educação Física: ensino e mudanças, publicada em 1991<sup>56</sup>, e em Transformação didático-pedagógica do esporte, publicada pela primeira vez em 1994<sup>57</sup>. A perspectiva crítico-superadora, por sua vez, é apresentada na obra intitulada Metodologia do Ensino da Educação Física, publicada em 1992, por Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht. Analisamos as duas perspectivas, com vistas a compreender os seus principais temas de abordagem e amadurecer o nosso entendimento sobre a Educação Física a partir de uma perspectiva crítica.

Apesar de proporem-se a desenvolver uma análise crítica da Educação Física, e em diversos aspectos apresentarem semelhanças em suas formulações, conforme passamos a discutir nesse trabalho, os defensores das concepções supracitadas baseiam-se em pressupostos teóricos diferentes. O conhecimento de tais pressupostos faz-se pertinente para que possamos situar epistemologicamente as tendências. A perspectiva crítico-emancipatória fundamenta-se na Teoria da Ação Comunicativa de Habermas (1981), na Fenomenologia de Merleau-Ponty (1966) e na pedagogia crítica de Freire (1971; 1974a; 1974b; 1981a; 1981b) e Libâneo (1985), entre outros. A perspectiva crítico-superadora, por sua vez, tem como pressuposto principal o materialismo histórico-dialético (PISTRAK, 1981; BAUDELOT; ESTABLET, 1986) e a pedagógica crítica de Saviani (1991) e Libâneo (1985). Percebemos que ambas as abordagens baseiam-se em um referencial histórico-crítico de educação, entretanto distanciam-se em relação à compreensão de homem e mundo. Enquanto na perspectiva crítico-emancipatória o homem é entendido como um ser no mundo, na perspectiva crítico-superadora a relação homem-mundo é mediada pelas relações materiais. Ressaltamos que as concepções, apesar de diferir-se entre si, não se excluem.

Alinhado com os seus pressupostos teóricos, Kunz (2001) apresenta uma proposta pedagógica baseada no se-movimentar como meio de emancipação do jovem no mundo de movimento através do desenvolvimento de suas competências

---

<sup>56</sup> Em nossa produção utilizaremos a edição publicada no ano de 2001.

<sup>57</sup> Em nossa produção utilizaremos a edição publicada no ano de 2006.

objetiva, social e comunicativa. Apesar de não explicitar como interesse central da proposta a superação das injustiças sociais como a perspectiva crítico-superadora, a perspectiva crítico-emancipatória não se limita apenas a especificidade da Educação Física, conforme é possível perceber na fala de Kunz (2001, p. 132):

A crítica atual sobre a Educação Física e os esportes transcende às especificidades da área. Tenta-se interpretar a mesma como parte de um sistema maior, sócio-educacional e sócio-político-econômico. Esta análise entende que a Educação Física tem servido, dentro do sistema educacional, mais para reproduzir as contradições e injustiças sociais do que para mudar esta situação.

A perspectiva crítico-superadora, por sua vez, explicita o seu interesse pela superação das injustiças sociais a partir da reflexão sobre a cultura corporal. Soares et al. (1992) analisam a Educação Física inserida em uma sociedade de classes, as quais lutam entre si para afirmarem os seus interesses. Segundo os autores, os interesses da classe proprietária dos meios de produção estão relacionados com a necessidade de acúmulo de riquezas e a manutenção de sua posição privilegiada na sociedade. Em oposição, a classe trabalhadora busca condições dignas de existência e a transformação da sociedade de forma que possam usufruir do resultado de seu trabalho. Nesse sentido, a perspectiva crítico-superadora é uma pedagogia<sup>58</sup> que se propõe a defender os interesses da classe trabalhadora. Assemelha-se com a tendência de Educação Física Popular discutida anteriormente, entretanto, diferente daquela, possui uma sólida fundamentação teórica e apresenta linhas de ação sistematizadas.

Kunz (2001) critica a influência do esporte de rendimento na escola, destacando que o mesmo é resultado de um processo de “invasão cultural” sofrida pela Educação Física. A esse respeito, afirma o autor:

Em decorrência da infiltração cada vez maior do esporte normatizado, de competição, como produto de importação dos Países industrializados na Educação Física escolar e no Mundo de Movimentos e Jogos das gerações jovens, se vem consolidando cada vez mais uma certa evidência e inquestionabilidade destas atividades esportivas.

A análise básica deste trabalho foi justamente compreender essa inquestionabilidade dos esportes e da Educação Física enquanto orientados na competição e na concorrência, tentando desvelar e talvez desmascarar este esporte como meio sócio-educacional (KUNZ, 2001, p. 14).

---

<sup>58</sup> Soares et al. (1992, p. 24-25) conceitua a pedagogia como “[...] a teoria e método que constrói os discursos, as explicações sobre a prática social e sobre a ação dos homens na sociedade, onde se dá a sua educação”.

Nessa mesma direção, Soares et al. (1992) questionam a hegemonia do esporte como conteúdo de ensino da Educação Física. Para os autores, o esporte escolar constitui-se um prolongamento da instituição esportiva na escola, transformando o professor em treinador e o aluno em atleta. A esse respeito afirmam:

Essa influência do esporte no sistema escolar é de tal magnitude que temos, então, não o esporte da escola mas sim o esporte na escola. Isso indica a subordinação da educação física aos códigos/sentido da instituição esportiva, caracterizando-se o esporte na escola como um prolongamento da instituição esportiva: esporte olímpico, sistema desportivo nacional e internacional. Esses códigos podem ser resumidos em: princípios de rendimento atlético/desportivo, competição, comparação de rendimentos e recordes, regulamentação rígida, sucesso no esporte como sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas etc.(SOARES et al., 1992, p. 54).

Como é possível perceber, a crítica ao esporte como conteúdo exclusivo nas aulas de Educação Física é um elemento central nas abordagens analisadas. Relembramos que o modelo esportivizado de Educação Física tem suas origens na tendência de Competitivista, já discutida nesse trabalho, a qual considerava como função primordial da Educação Física escolar a seleção e treinamento de atletas para representar o País em competições. Ambas as abordagens têm como mérito a busca pela diversificação dos conteúdos de Educação Física como um meio de acesso à cultura corporal ou cultura de movimento. Ressaltamos que não há uma negação da importância do conteúdo esportivo na escola, entretanto ambas as abordagens sugerem uma ressignificação desse conteúdo no contexto escolar. Para a perspectiva crítico-superadora, o esporte como tema da cultura corporal precisa ser tratado pedagogicamente, sendo entendido como prática social complexa que envolve códigos, sentidos e significados da sociedade que o cria e o pratica, os quais precisam ser tematizados nas aulas (SOARES et al., 1992). Da mesma forma, a perspectiva crítico-emancipatória expressa que o esporte deve ser tematizado para além de sua forma tradicional de rendimento, mas com vistas ao desenvolvimento de competências no aluno para que este possa agir de forma emancipada em sua relação com o mundo, em especial o mundo de movimentos (KUNZ, 2006).

A prática pedagógica crítica em Educação Física, na compreensão de Soares et al. (1992), deve ser orientada a partir de um projeto político-pedagógico representativo da intenção do ato educativo a ser assumido pelos educadores, os quais devem ter esclarecimento sobre o projeto de sociedade e de homem que perseguem e de que forma irão articular as suas aulas com esse projeto, quais os

interesses de classe que defendem e, por fim, quais os valores, a ética e a moral que elegem para consolidar através de sua prática. De acordo com os autores dessa tendência, há duas perspectivas de Educação Física escolar que representam distintos projetos de sociedade e de homem: o desenvolvimento da aptidão física e a reflexão sobre a cultura corporal. Para os teóricos da abordagem crítico-superadora, “A perspectiva da Educação Física escolar, que tem como objeto de estudo o desenvolvimento da aptidão física do homem, tem contribuído historicamente para a defesa dos interesses da classe no poder, mantendo a estrutura da sociedade capitalista” (SOARES et al., 1992, p. 36), e, a partir desses interesses, busca adaptar o homem à sociedade, alienando-o de sua condição de sujeito histórico. Nesse contexto, o esporte assume a forma de conhecimento dominante nas aulas, pois se apresenta como capaz de estimular o desenvolvimento da capacidade física máxima do aluno, sendo trabalhado considerando exclusivamente princípios técnicos e táticos.

Na perspectiva da reflexão sobre a cultura corporal, a Educação Física assume características diferenciadas em relação à concepção da aptidão física. Para Soares et al. (1992, p. 38), a Educação Física como reflexão da cultura corporal,

Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (SOARES et al., 1992, p. 38).

Nessa concepção, o esporte passa a ser um conteúdo escolar entre outras manifestações corporais da cultura humana, como os jogos, a ginástica, a dança e outros, recebendo um tratamento pedagógico, com vistas a evidenciar o sentido e o significado dos valores que reproduz e as normas que o regulamentam dentro do contexto sócio-histórico onde se manifesta. Ressaltamos a crítica feita por Kunz (2006) a abordagem crítico-superadora no que se refere a ausência de uma metodologia de ação para instrumentalizar o profissional da prática. Segundo o autor, a abordagem não deixa claro que “conhecimento” o aluno precisa ter para “criticar o esporte” e para “compreendê-lo” em relação a sua cultura.

Em relação ao esporte como conteúdo escolar, Kunz (2006) destaca que o mesmo deve ser transformado para que assuma finalidades educacionais, já que

da forma como tem sido trabalhado, com base no esporte de rendimento, é uma irresponsabilidade pedagógica, pois proporciona vivências de fracasso e insucesso para a maioria dos alunos. De acordo com o autor, “O conceito de esporte que se vincula hoje à Educação Física é um conceito restrito, pois refere apenas ao esporte que tem como conteúdo o treino, a competição, o atleta e o rendimento esportivo, este, aliás, é o conceito ‘estrito’ do esporte que aqui considero” (KUNZ, 2006, p. 63). Para ele, o esporte possui um conceito amplo, que estaria relacionado a atividades prazerosas, como andar de bicicleta, caminhar, fazer ginástica, dançar, as brincadeiras e os jogos infantis, e outros, sendo que esse conceito amplo de esporte deveria se manifestar na realidade escolar a partir da valorização do mundo vivido<sup>59</sup> dos alunos.

Kunz (2006) propõe que o esporte na perspectiva do rendimento seja problematizado, para que temas como o uso de doping, o treinamento especializado precoce e outras mazelas do esporte em sua dimensão do rendimento passem a ser um campo fértil para a ocorrência de aprendizagens significativas, de forma a levar os alunos a um esclarecimento que os liberte da “coerção auto-imposta” que vivenciam. De acordo com o autor, essa situação de coerção deve-se ao fato de a maioria dos alunos não vivenciar o esporte de rendimento em sua plenitude, devido a suas elevadas exigências técnicas, no entanto, ainda o consideram como melhor para eles. Nesse sentido, constitui-se função da Educação Física escolar promover a emancipação do aluno por vias do desenvolvimento de suas competências objetiva, social e comunicativa, viabilizando as condições para que ele alcance uma condição de maioridade intelectual.

Para a abordagem crítico-emancipatória, a transformação do esporte se dá pela identificação do sentido do se-movimentar<sup>60</sup> de cada modalidade, não com o objetivo de modificar esse sentido, mas na busca pelo prazer e a satisfação do aluno na prática do esporte. A partir desse pressuposto, o professor deve confrontar o aluno com a realidade de ensino e seu conteúdo em diferentes níveis de complexidade que passam pela experimentação direta, passando pela reflexão e

---

<sup>59</sup> Habermas (1981 apud KUNZ, 2006) define o mundo vivido como o horizonte de possibilidades das pessoas na busca de entendimentos.

<sup>60</sup> A concepção de se-movimentar é expressa por Kunz (2001, p. 163) quando afirma, a partir da perspectiva fenomenológica, que o movimento é visto “[...] como uma das formas de entendimento e compreensão do Homem em relação ao seu contexto de relações, seu Mundo”.

expressão da situação de movimento vivenciada e, por fim, pela criação de novas formas de movimento. Finalmente ressaltamos que a abordagem em questão destaca que o professor deve trabalhar com “arranjos materiais” que facilitem a busca por novos sentidos no mundo dos esportes de forma atrativa e compense deficiências na execução de movimento complexos (KUNZ, 2006). Sem a pretensão de aprofundamento, percebemos pelas análises realizadas que as questões metodológicas são evidenciadas na perspectiva crítico-emancipatória.

Em relação ao compromisso político das propostas críticas em Educação Física, entendemos que ambas reconhecem que a prática na área deve transcender a sua própria especificidade, entretanto na perspectiva crítico-superadora esse aspecto é mais evidenciado, apesar das já referidas críticas em relação à forma como esse ensino crítico irá se efetivar. Para Soares et al. (1992) os conteúdos da cultura corporal devem ser tematizados para além do domínio “cinésio-fisiológico”, mas também político-filosófico, no sentido de permitir às classes dominadas a superação de sua condição social. A esse respeito, afirmam os autores que “[...] deve-se levar em consideração que as formas de expressão corporal dos alunos refletem os condicionantes impostos pelas relações de poder com as classes dominantes no âmbito de sua vida particular, de seu trabalho e de seu lazer”(SOARES et al., 1992, p. 65).A respeito do papel da Educação Física como promotora da superação das injustiças sociais existentes na sociedade capitalista, Soares et al. (1992, p. 40) afirmam:

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

Esse caráter transformador da Educação Física também fica evidenciado na tendência crítico-emancipatória. Para Kunz (2006, p. 151), a Educação Física tem a oportunidade de promover uma revolução crítica na escola, considerando que

[...] as disciplinas escolares ditas mais “sérias”, como matemática, ciências, português, etc., têm dificuldade maior de redimensionar seus programas, objetivos e metodologias em função da carga de exigências sociais que incide sobre elas, mais especificamente, no caso do segundo grau, pelas exigências de um vestibular.

Nesse sentido, o autor citado conclui que

[...] a Educação Física, conseguindo introduzir com competência e organização a formação de indivíduos críticos com perspectiva emancipadora, poderia iniciar um processo concreto de redimensionamento da educação do jovem no Brasil e ser imediatamente acompanhada pelas demais disciplinas escolares, pois, na verdade, só existe uma formação crítico-emancipadora da escola e não de uma disciplina (KUNZ, 2006, p. 115).

Neste ponto, retomamos a discussão feita por Saviani (2012b) sobre o que é essencial e o que é acidental no processo educativo. Em nosso caso, buscamos analisar especificamente a realidade em Educação Física, o que nos leva a questionar o que é essencial para a Educação Física na escola? Esse questionamento nos faz refletir sobre uma questão fulcral em nossa área, a definição da sua especificidade. Sem entrar no mérito dessa discussão ou pretendendo achar uma solução definitiva para a questão, recorreremos ao nosso referencial para buscar alguns esclarecimentos. Para Soares et al. (1992), “[...] a Educação Física é uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal”. Para Kunz (2001) a Educação Física é uma ação pedagógica revestida de caráter político, a qual tem como categoria central de ensino o movimento humano, entendido como a relação entre o homem e o mundo que ultrapassa a compreensão restrita do movimento no contexto dos esportes normatizados.

Essa análise tem como ponto central a reflexão sobre as formas de assimilação de uma concepção transformadora de sociedade na prática cotidiana do professor de Educação Física. Seria função da Educação Física escolar se preocupar com as relações sociais mais amplas dos alunos? Como o profissional poderia agir para a consolidação de um projeto político pedagógico com foco nas transformações sociais? Partindo da perspectiva histórico-crítica que tem norteador as nossas discussões nesse trabalho, fica claro o compromisso político da educação formal com as classes menos favorecidas da sociedade, possibilitando o acesso aos conteúdos historicamente construídos e permitindo-lhes ter condições para agir no sentido de transformação da sua condição de exploração. Penso que as abordagens crítico-superadora e crítico-emancipatória nos proporcionam condições para a efetivação de um ensino crítico e reflexivo na Educação Física, proporcionando uma sólida fundamentação teórica comprometida com a justiça social ou enfatizando os

aspectos metodológicos que possibilitarão a implementação dos conteúdos necessários a emancipação humana.

Como análise final, entendemos que essa discussão sobre as abordagens críticas em Educação Física mostrou-se fértil para a compreensão dos princípios de ambas as perspectivas, bem como as suas principais semelhanças e diferenças. Ressaltamos que as tendências analisadas não se comprometem em discutir especificamente a formação de professores, da mesma forma, não abordam o tema da reflexão a partir do mesmo referencial que temos debatido ao longo desse trabalho. Cabe a nós empreendermos, a partir da leitura e discussões aqui explicitadas, as relações necessárias com as nossas temáticas geradoras, formação de professores e reflexividade. Com esse intuito, destacamos que as tendências crítico-superadora e crítico-emancipatória em Educação Física influenciam a formação de professores na área. Fazem isso pela repercussão que suas propostas ainda hoje têm no meio profissional e acadêmico, desencadeando processos de mudanças na formação e prática dos professores da área. Os professores formadores passam a incorporar a reflexão crítica sobre a realidade como um elemento da formação, embasados em um sólido referencial teórico. Ainda há muito o que avançar para a consolidação de uma Educação Física crítica e reflexiva na formação e prática profissional, entretanto a consolidação de uma teoria crítica consistente já é uma conquista, ainda mais se considerarmos o tempo de maturação das perspectivas críticas em relação as concepções ou tendências não críticas apontadas nesse trabalho. Nos próximos capítulos, passamos a apresentar uma situação concreta de formação baseada na perspectiva crítico-reflexiva, considerando a percepção dos futuros professores, os documentos norteadores da ação formativa e as nossas próprias observações enquanto pesquisadores imersos no campo da pesquisa.

## **6 A FORMAÇÃO CRÍTICO-REFLEXIVA NO PIBID IFCE: ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA DE CAMPO**

Neste capítulo, dialogamos com os documentos institucionais do Pibid, o Regulamento Pibid, o Projeto Institucional do Pibid IFCE e o subprojeto Pibid IFCE / Educação Física / Campus Limoeiro do Norte. Além da análise dos documentos referidos, apresentamos a análise das respostas aos questionários pelos bolsistas de iniciação à docência do subprojeto vinculado a Licenciatura em Educação Física do IFCE de Limoeiro do Norte, buscando apreender a realidade empírica a partir da confrontação entre o que expressam os documentos e o que dizem os sujeitos, tendo como plano de fundo o nosso referencial teórico.

### **6.1 DIALOGANDO COM OS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS DOPIBID: RESULTADOS DA ANÁLISE DOCUMENTAL**

Para que possamos compreender as intenções expressas nos documentos institucionais do Pibid e articular esse entendimento com a concepção dos bolsistas de iniciação à docência, procedemos à análise dos referidos documentos com base nos objetivos da pesquisa e em nosso referencial teórico. Os documentos analisados foram o Regulamento do Pibid, o Projeto Institucional do Pibid IFCE e o subprojeto Pibid IFCE / Educação Física / Limoeiro do Norte. Consideramos a hierarquia e abrangência dos documentos e enfocamos as ideias contidas no texto no que se refere à concepção de formação de professores que apresentam e as potencialidades para nortear ações de caráter crítico-reflexivo. Reafirmamos que nem sempre o que está expresso em documentos efetiva-se em ações práticas, entretanto, tais fontes constituem referências significativas para a execução das ações no âmbito do Pibid.

O primeiro documento analisado foi o Regulamento do Pibid, o qual foi aprovado pela Portaria da CAPES nº 096 de 18 de Julho de 2013. Esse documento é a referência legal para todos os Projetos Institucionais vinculados às IES. Destacamos que não se constitui objetivo de nossa análise o aprofundamento sobre as regras de funcionamento do Pibid, por isso, nós enfocamos a busca por compreender as principais diretrizes e concepções do Programa e, principalmente apreender a concepção formativa explícita ou implícita no documento. Nesse

sentido, consideramos relevante e suficiente para o interesse do estudo analisar os capítulos I e II do Regulamento do Pibid, os quais apresentam, respectivamente, as disposições gerais sobre o Pibid e as características e formas de seleção dos Projetos Institucionais e Subprojetos. A seguir destacamos algumas definições extraídas do Regulamento analisado, as quais nos ajudam a ter uma visão de totalidade do Programa:

Art. 2º O Pibid é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira.

Art. 3º Os projetos apoiados no âmbito do Pibid são propostos por instituições de ensino superior (IES) e desenvolvidos por grupos de licenciandos sob supervisão de professores de educação básica e orientação de professores das IES.

Parágrafo único. O apoio do programa consiste na concessão de bolsas aos integrantes do projeto e no repasse de recursos financeiros para custear suas atividades. (REGULAMENTO, 2013, p. 2).

A transcrição evidencia que o Pibid tem como foco principal a iniciação à docência, com vistas ao aperfeiçoamento da formação de professores e a melhoria da qualidade da educação básica. Fica evidenciado que a ênfase do Programa é na formação inicial, a despeito de seu potencial como meio de formação continuada de professores. O texto destaca ainda o protagonismo das IES e dos sujeitos envolvidos com o Pibid, os quais atuam na linha de frente do Programa como executores (professores da educação básica e superior) ou recebedores da política formativa (estudantes de cursos de licenciatura). O Regulamento destaca ainda que o Programa de iniciação à docência apoiará as ações formativas por meio do repasse de recursos para o pagamento de bolsas e custeio, sendo um diferenciador dessa política em relação às demais atividades curriculares ou extracurriculares dedicadas à formação prática do estudante de cursos de licenciatura.

O documento analisado elenca um conjunto de objetivos, os quais devem nortear as ações no âmbito do Pibid. Tais objetivos estão apresentados na transcrição abaixo e constituíram alvo de nossas análises na tentativa de identificar a concepção de formação expressa no Regulamento Pibid:

Art. 4º São objetivos do Pibid:

I incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;

II – contribuir para a valorização do magistério;

III – elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;

IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;

V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;

VI – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura;

VII – contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente (REGULAMENTO, 2013, p. 2).

Pela análise dos objetivos do Pibid, destacamos que os itens I, II e III reafirmam o compromisso do Programa com a formação inicial de professores, evidenciando a articulação entre educação superior e a educação básica como requisito para a melhoria da qualidade na formação de professores e valorização do magistério. Os itens IV e V, por sua vez, evidenciam a necessidade de aproximação do licenciando com o seu futuro campo de trabalho, além da mobilização dos professores da educação básica como co-formadores desses futuros professores. Outro objetivo do Pibid que merece ser destacado refere-se ao papel do programa na articulação entre teoria e prática na formação. A esse respeito, o documento analisado destaca no item VI que a articulação entre teoria e prática na formação docente constitui-se um requisito de qualidade das ações acadêmicas no âmbito da licenciatura. De acordo com o documento, constitui uma importante meta do projeto a superação de posturas que entendem a prática docente como um momento separado do processo de conhecer, sendo o processo reflexivo do licenciando, a ser fomentado pelos professores formadores, um importante meio de superar a falsa dicotomização entre teoria e prática na formação e prática do professor.

A reflexão como postura formativa no âmbito do Pibid é destacada no item VII, o qual evidencia a necessidade de apropriação e reflexão sobre os instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente como requisito para a inserção do estudante na cultura escolar do magistério. Pela análise desse item, podemos perceber que a formação no âmbito do Pibid não deve limitar-se a apropriação mecânica das técnicas de ensino, mas deve incluir também reflexão sobre essas técnicas. Entretanto, nos objetivos analisados não há explicitações sobre a natureza dessa reflexão, ou seja, se ela refere-se a pensar metodologias

inovadoras que possibilitem um aperfeiçoamento do trabalho docente ou se envolve também a reflexão sobre as condições sócio-políticas de ensino.

Já evidenciamos nesse trabalho o nosso entendimento de que existem inúmeras concepções de reflexão. Como vimos Libâneo (2012) destaca a existência de uma reflexão neoliberal e uma reflexão crítica. A primeira insere-se na lógica da atual reestruturação dos sistemas produtivos na sociedade capitalista, enquanto que a segunda considera os elementos condicionantes da prática do professor que extrapolam o conteúdo disciplinar ou as técnicas de ensino. Do nosso ponto de vista, esse é um elemento central na análise do documento, pois aponta para a compreensão da concepção de reflexão existente no mesmo. Entretanto, entendemos que apenas a análise dos objetivos do Regulamento Pibid não é suficiente para apreendermos o que o documento nos comunica sobre a concepção de reflexividade que expressa, o que nos levou a realizar uma leitura sistemática das demais partes do texto. Nesse sentido, buscamos conhecer e discutir as principais características da formação pretendida no âmbito do Programa:

Art. 6º O projeto institucional deve abranger diferentes características e dimensões da iniciação à docência, entre as quais:

I – estudo do contexto educacional envolvendo ações nos diferentes espaços escolares, como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, espaços recreativos e desportivos, ateliers, secretarias;

II – desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o processo de ensino-aprendizagem;

III – planejamento e execução de atividades nos espaços formativos (escolas de educação básica e IES a eles agregando outros ambientes culturais, científicos e tecnológicos, físicos e virtuais que ampliem as oportunidades de construção de conhecimento), desenvolvidas em níveis crescentes de complexidade em direção à autonomia do aluno em formação;

IV – participação nas atividades de planejamento do projeto pedagógico da escola, bem como participação nas reuniões pedagógicas;

V – análise do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos ligados ao subprojeto e também das diretrizes e currículos educacionais da educação básica;

VI – leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais para o estudo de casos didático-pedagógicos;

VII – cotejamento da análise de casos didático-pedagógicos com a prática e a experiência dos professores das escolas de educação básica, em articulação com seus saberes sobre a escola e sobre a mediação didática dos conteúdos;

VIII – desenvolvimento, testagem, execução e avaliação de estratégias didático-pedagógicas e instrumentos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos didáticos;

IX – elaboração de ações no espaço escolar a partir do diálogo e da articulação dos membros do programa, e destes com a comunidade.

X – sistematização e registro das atividades em portfólio ou instrumento equivalente de acompanhamento;

XI – desenvolvimento de ações que estimulem a inovação, a ética profissional, a criatividade, a inventividade e a interação dos pares. (REGULAMENTO, 2013, p. 3).

Verificamos que algumas características apresentadas estão enviesadas para uma compreensão técnica de formação e prática pedagógica, o que pode ser constatado no documento quando destaca que as ações formativas no âmbito do Pibid devem assumir uma intencionalidade pedagógica clara para o processo ensino-aprendizagem (item II). Além disso, ao estimular excessivamente a inovação pedagógica em detrimento de outras dimensões do processo formativo, o documento evidencia uma concepção instrumental em relação à atividade de ensino. Essa concepção está explícita na leitura dos itens VIII, X e XI. Ressaltamos que o Regulamento não restringe o desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva de formação no âmbito do Pibid. Ao contrário disso, evidenciamos o potencial reflexivo e crítico de práticas de ações de iniciação à docência prescritas pelo documento, entre as quais destacamos o planejamento e execução de ações nos espaços formativos com vistas à autonomia (item III), a participação em reuniões pedagógicas na escola (item IV), a análise do currículo da educação básica (item V), a leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos (item VI), a análise de casos como estratégia formativa (item VII) e sistematização e registro das atividades (item X).

Algumas dessas características ou dimensões da iniciação à docência que devem estar presentes no Pibid assemelham-se àquelas apresentadas por Alarcão (2005) como elementos metodológicos para o desenvolvimento da capacidade reflexiva, entre as quais destacamos as análises de caso, a elaboração de portfólios e o confronto de opiniões e abordagens. Em nossa pesquisa constatamos que algumas dessas ações têm sido efetivadas na prática do subprojeto Pibid IFCE / Educação Física / Limoeiro do Norte e também são percebidas pelos bolsistas como elementos capazes de contribuir para a sua formação profissional.

Continuando a nossa análise do Regulamento Pibid destacamos a ênfase dada pelo documento à ideia de integração entre escola e universidade, a qual está relacionada o objetivo do Programa no que se refere a aproximação do licenciando da realidade escolar. A esse respeito o documento analisado prescreve:

Art.7º O projeto deve ser desenvolvido por meio da articulação entre a IES e o sistema público de educação básica e deve contemplar:

- I – a inserção dos estudantes de licenciatura nas escolas da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente;
- II - o contexto educacional da região onde será desenvolvido;
- III – atividades de socialização dos impactos e resultados;
- IV – aspectos relacionados à ampliação e ao aperfeiçoamento do uso da língua portuguesa e à capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos centrais da formação de professores;
- V – questões socioambientais, ética e a diversidade como princípios da equidade social, que devem perpassar transversalmente todos os subprojetos. (REGULAMENTO, 2013, p. 4)

O documento analisado reafirma a importância da articulação entre os centros de formação de professores e a escola, sendo um eixo central na proposta formativa do Pibid. Em nossa análise, o texto avança em sua proposta formativa ao compreender a escola como um espaço privilegiado da práxis docente e ao propor a compreensão do contexto educacional mais amplo onde a prática educativa se realiza. Essa compreensão de contexto do ato educativo é uma possibilidade para uma compreensão crítica de outros fatores condicionantes da atuação pedagógica, que não sejam apenas o domínio de técnicas de ensino. O entendimento de práxis, como a união entre teoria e prática no fazer docente, supera a noção de apreensão técnica da teoria para a sua posterior aplicação na prática, contribuindo para a superação da dicotomia teoria-prática na formação. Ao propor o estreitamento dos laços entre escola e universidade o Pibid aponta no sentido da constituição de uma nova racionalidade na formação baseada em uma epistemologia da prática profissional. Dessa forma indica para a superação do academicismo na formação, o qual elege a universidade como centro de produção de conhecimento em detrimento do conhecimento existente no campo profissional.

Ao destacar a importância da valorização prática e do saber pedagógico da escola não pretendemos dizer que o conhecimento produzido na universidade deve assumir um papel coadjuvante no processo formativo. Entendemos que as instituições formadoras devem ser centros promotores e articuladores da formação docente, entretanto valorizando as escolas como espaços privilegiados de formação prática e produção de conhecimento pedagógico por meio de pesquisa qualificada. Ressaltamos que as condições materiais de parte das escolas em nosso País, ainda impossibilita uma sistematização qualificada dos conhecimentos e experiências existentes na prática de seus profissionais, os quais necessitam, entre outras coisas, de tempo adequado para distanciar-se de sua prática para refletir sobre ela, bem como melhores condições de trabalho e renda. A esse respeito, Lüdke (2001) e André (2012) desenvolveram estudos esclarecedores sobre as condições para a

prática de pesquisa em escolas públicas e evidenciaram o papel dessa atividade na formação e prática dos professores.

Por fim, entendemos que o Regulamento do Pibid aponta em direção de uma proposta crítica ao destacar a necessidade de serem tematizadas no âmbito do Programa questões socioambientais, de ética e de diversidade como princípios de equidade social. Ressaltamos que a concepção de equidade é cara ao modelo de sociedade capitalista em que vivemos, onde a desigualdade é o único elemento capaz de assegurar a produtividade para o lucro. O Regulamento do Pibid ao apresentar esse tema, abre possibilidades para a implementação de um modelo formativo com característica crítica. Destacamos que o elemento crítico ainda está muito aquém do que seria necessário para que pudéssemos concluir que a concepção de formação expressa no documento possui uma fundamentação crítica. Ao invés disso, reafirmamos a nossa tese apresentada de que o Pibid possui uma concepção de formação como instrumentalização técnica, de que há uma tendência a reproduzir uma concepção neoliberal de reflexividade, sem menosprezar os avanços dessa política formativa e as suas potencialidades de natureza reflexiva e crítica.

O potencial crítico latente na proposta do Pibid não é objeto de atenção do Projeto Institucional, entretanto está apresentado de forma explícita e intencional no subprojeto. Dessa forma, passamos a analisar o Projeto Institucional do Pibid IFCE e o subprojeto Pibid Educação Física / Limoeiro do Norte, na tentativa de compreender a sua concepção de formação e sua relação com a reflexividade crítica.

O Projeto Institucional é o documento que expressa quais as estratégias e ações do Pibid no contexto da IES, podendo ser composto por um ou mais subprojetos vinculados às licenciaturas. O Pibid IFCE contempla 21 licenciaturas de sete áreas de formação de professores nas modalidades presencial e a distância, distribuídas em treze campi e um polo de educação à distância. Por meio de sua proposta institucional, o Pibid IFCE evidencia a necessidade de formar os professores para a resolução dos problemas da educação básica, conforme podemos perceber na transcrição a seguir:

Nas ações do PIBID/IFCE, serão atendidas mais de 50 escolas de Educação Básica do Estado, proporcionando aos licenciados o conhecimento das realidades institucionais diversas e instrumentalizando-os para a busca de soluções de problemas enfrentados na educação básica de sua região. (PROJETO INSTITUCIONAL, 2014, p. 2).

Percebemos uma preocupação da proposta institucional do Pibid IFCE em contribuir para a melhoria da qualidade da educação na Educação Básica, conforme as finalidades do Pibid expressas em seu Regulamento. Destaca a intenção de instrumentalizar o futuro professor para que possa enfrentar problemas que emergem da realidade educacional onde irá atuar. O documento da IES, no entanto, não dá mais informações sobre a natureza desses possíveis problemas. A partir do conhecimento da natureza dos problemas que se deseja superar em um contexto profissional ou formativo é possível definir a natureza crítica ou não crítica da formação. Destacamos com base em nosso referencial teórico, que no contexto da prática profissional há problemas caóticos e confusos que desafiam as soluções técnicas, exigindo profissionais formados a partir de uma perspectiva crítico-reflexiva, como forma de superar as limitações da racionalidade técnica em atender as demandas complexas da prática (SCHÖN, 2000). A esse respeito Pérez Gómez (1992, p. 110) alerta que

[...] nas situações decorrentes da prática não existe um conhecimento profissional para cada caso-problema, que teria uma única solução correta. O profissional competente actua reflectindo na acção, criando uma nova realidade, experimentando, corrigindo e inventando através do diálogo que estabelece com essa mesma realidade. Por isso, o conhecimento que o novo professor deve adquirir vai mais longe do que as regras, factos, procedimentos e teorias estabelecidas pela investigação científica. No processo de reflexão-na-acção o aluno-mestre não pode limitar-se a aplicar as técnicas aprendidas ou os métodos de investigação consagrados, devendo também aprender a construir e a comparar novas estratégias de acção, novas fórmulas de pesquisa, novas teorias e categorias de compreensão, novos modos de enfrentar e definir os problemas. Em conclusão, o profissional reflexivo constrói de forma idiossincrática o seu próprio conhecimento profissional, o qual incorpora e transcende o conhecimento emergente da racionalidade técnica.

O Pibid IFCE, através de seu projeto institucional, reconhece a importância de aproximar escola e universidade na formação inicial do futuro professor, o que expressa uma concepção de formação docente baseada na valorização da experiência. Constatamos que o Projeto apresenta como estratégia a inserção dos licenciandos tanto em escolas que apresentam bons índices de desempenho quanto nas que apresentam índices insatisfatórios, com vistas a oportunizar ao bolsista de iniciação à docência vivências diversificadas na realidade escolar. Essa intenção está explícita no Projeto Institucional (2014, p. 2) ao afirmar que:

Os coordenadores de área do IFCE são orientados a visitar as escolas com baixo IDEB, próximas ao campus, com o objetivo de oportunizar ao bolsista ID vivenciar o cotidiano das escolas que apresentam alunos com dificuldade

de aprendizagem; ou as escolas com IDEB próximo do índice médio nacional, para oferecer ao licenciando experiências exitosas em escolas públicas. Nessas diferentes possibilidades de atuação, busca-se, principalmente, a construção de ações docentes pelos licenciandos que consolidem, em sua formação, o compromisso com a aprendizagem efetiva dos educandos, promovendo reflexões de maneira a conscientizá-los de que boas práticas pedagógicas são transformadoras (PROJETO INSTITUCIONAL, 2014, p. 2).

Percebemos que o texto institucional enfatiza o “saber fazer” como um importante elemento no processo formativo, reconhecendo de forma implícita a existência de um vínculo linear exclusivo entre a metodologia de ensino e os processos de aprendizagem, ao mesmo tempo em que omite considerações sobre os contextos sócio-políticos condicionantes da ação formativa. Reconhecemos que há um vínculo fundamental entre as questões metodológicas e os processos de aprendizagem, entretanto a consideração exclusiva dos aspectos metodológicos restringe gravemente o papel da educação e do ensino como atividades humanas inseridas em um contexto político-social condicionante. A desconsideração dos elementos contextuais e a valorização dos aspectos técnicos na educação a submetem a condição de reprodutora dos interesses dos grupos dominantes da sociedade<sup>61</sup>.

Conforme já discutimos à luz de Saviani (2012a), a educação como atividade revestida de neutralidade está historicamente articulada com os interesses dos grupos dominantes por mais privilégios na sociedade. Ressaltamos que a Educação Física conforme constatamos a partir da análise por nós empreendida neste trabalho sobre as tendências e concepções na área têm atuado no sentido de manutenção da estrutura societária e das relações de poder instituídas.

Ao propor que irá promover reflexões para conscientizar os bolsistas de iniciação à docência de que as boas práticas pedagógicas são transformadoras, o Projeto expressa uma concepção de formação baseada na reflexão. No entanto, o texto não deixa claro o que considera boas práticas e que tipos de transformação tais práticas devem promover. A reflexão expressa no documento direciona-se às técnicas e modelos de ensino para serem aplicados nos contextos de prática profissional, com vistas a identificar possíveis falhas nos processos de ensino aprendizagem. A partir desse entendimento, a formação é concebida como repasse

---

<sup>61</sup> Para uma discussão aprofundada sobre a relação entre a educação e a luta de classes consultar Ponce (2010).

de conhecimentos de ordem técnica para a posterior aplicação na prática como um quesito de eficiência pedagógica. Esse entendimento fica explícito no Projeto Institucional (2014, p. 2), quando afirma que “A formação do professor da educação básica envolve o estudo das teorias da educação e a aplicação dessas teorias no espaço escolar. Desse entrelaçamento surgem as ações educativas que possibilitam a aprendizagem efetiva”.

Essa concepção de formação como aplicação da teoria científica contribui para a dicotomização entre teoria e prática no fazer pedagógico e minimiza o papel da escola no contexto de construção do conhecimento. Contraditoriamente, tanto o Regulamento do Pibid quanto o Projeto Institucional enfatizam como importante a aproximação entre escola e universidade na formação do professor. Para Pérez Gomes (1992), o modelo técnico de formação de professores tem sido assumido por grande parte das instituições de formação de professores, as quais têm se apoiando na racionalidade técnica em detrimento de uma racionalidade prática. O autor destaca três características desse modelo formativo, o entendimento de que investigação acadêmica contribui para o desenvolvimento de conhecimentos profissionais úteis, a crença de que o conhecimento profissional ensinado nas instituições de formação de professores prepara o aluno-mestre para os problemas e exigências do mundo real da sala de aula e o entendimento que há uma relação direta entre as tarefas de ensino e os processos de aprendizagem.

Para Schön (1992), as duas principais dificuldades para a introdução de um ensino reflexivo consistem, por um lado, na epistemologia dominante nas universidades e, por outro, pelo seu currículo profissional normativo. Para o autor, esse modelo curricular baseia-se na fragmentação e hierarquização de conhecimentos. Veiga (2009), por sua vez, ao apresentar a concepção de formação do professor como um técnico de ensino, ressalta a ênfase dada por essa concepção de formação ao saber fazer, em prejuízo da constituição de um referencial teórico necessário ao desenvolvimento da criticidade e emancipação no processo formativo do professor.

A proposta formativa do Pibid IFCE carece de profundidade dos referenciais que nortearão a prática dos sujeitos no Programa. Ao invés disso, prioriza a apresentação objetiva e direta das ações e estratégias a serem desenvolvidas no âmbito dos subprojetos, o que evidencia o seu aspecto funcionalista e pragmático. Entendemos que a construção de um projeto de

formação deva assegurar a pluralidade de concepções e práticas, por isso é importante que a proposta institucional considere as contribuições dos subprojetos, ao mesmo tempo em que considerem o pluralismo de práticas e concepções pedagógicas. Reconhecemos a grandeza do desafio de buscar qualificar a atual proposta de forma colaborativa, mas que poderá constituir-se em um exercício gratificante para todos os envolvidos no processo.

Apresentadas as estratégias para a inserção dos bolsistas de iniciação à docência na escola, o documento explicita diretrizes gerais para a construção dos subprojetos, os quais deverão explicitar as ações que serão desenvolvidas no interior da escola, sob a orientação do coordenador e do supervisor. Entre as atividades,

[...] planejamento de atividades de intervenção; participação nos diversos espaços escolares como laboratório, biblioteca, sala de aula, espaços culturais dentre outros; participação em ações docentes diversas como planejamento escolar, reunião de pais, organização de eventos culturais e científicos, conselhos de classe e escolares; participação em atividades formativas proporcionadas pelo Programa; formação de grupos de estudos, preferencialmente multidisciplinares. (PROJETO INSTITUCIONAL, 2014, p. 3).

Como o Projeto Institucional, o subprojeto Pibid IFCE / Educação Física / Limoeiro do Norte é construído a partir de uma perspectiva funcionalista, a qual é representada na exibição objetiva das ações e suas respectivas descrições. O subprojeto propõe-se a desenvolver ações educativas, esportivas e de lazer com foco na saúde em escolas públicas de ensino médio, apresentando-se como um instrumento formativo para os estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física do IFCE, Campus Limoeiro do Norte. O documento destaca a importância de inserção dos bolsistas de iniciação à docência no seu futuro campo de trabalho e o acompanhamento de sua trajetória formativa por professores experientes da Educação Básica e da IES, conforme é possível perceber na transcrição:

Além de beneficiar as escolas atendidas, o subprojeto será um instrumento formativo para os estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física do IFCE Limoeiro do Norte. Possibilitará a aproximação dos licenciandos com o seu futuro campo de trabalho, tendo acompanhamento constante de professores das escolas e da instituição de ensino superior proponente (SUBPROJETO, 2013, p. 3).

Entre as ações formativas propostas para serem desenvolvidas no âmbito do Pibid IFCE Educação Física / Campus Limoeiro do Norte, destacam-se as atividades de conhecimento e diagnóstico da realidade escolar, as vivências em atividades da escola, as oficinas e minicursos, o estímulo ao desenvolvimento de

pesquisa, o estímulo à inovação pedagógica e a criação de espaços de planejamento e relatos de experiência.

Destacamos o potencial reflexivo dos portfólios e do grupo de discussão na internet, os quais são propostos no subprojeto tendo como intencionalidade principal o acompanhamento, registro e avaliação das atividades e o fomento da comunicação entre os integrantes do subprojeto. Conforme já discutimos neste trabalho, os portfólios podem constituir-se uma importante ferramenta de formação de professores a partir de uma perspectiva crítico-reflexiva. Da mesma forma, a existência de um espaço de discussão na internet tem um potencial formativo para o desenvolvimento da autonomia no licenciando. O Quadro 8 abaixo apresenta e descreve as principais ações formativas previstas no subprojeto analisado:

**Quadro 8:** Ações formativas previstas para serem desenvolvidas no âmbito do subprojeto Pibid IFCE / Educação Física / Limoeiro do Norte. Fortaleza, CE, 2015

<b>Ações formativas</b>	<b>Descrição</b>
<b>Atividades de conhecimento e diagnóstico</b>	Terá como objetivo conhecer a realidade escolar, subsidiando o planejamento de ações voltadas as necessidades educativas da comunidade atendida. Os alunos visitarão as escolas a serem atendidas, identificando os espaços e materiais disponíveis, bem como os sujeitos do ambiente (alunos, professores, pais de alunos, etc). Anotarão os resultados das visitas em um diário de bordo e socializarão o observado com nas reuniões do Pibid;
<b>Vivências em atividades da escola</b>	Ações com o objetivo de possibilitar momentos para que os bolsistas de ID conheçam a rotina escolar, por meio da participação em reuniões de professores, reuniões de pais e mestre, atividades de planejamentos e projetos educacionais realizados pela escola, etc.
<b>Oficinas e minicursos</b>	Pretende-se promover minicursos sobre temas relacionados às ações do subprojeto, com o objetivo de dar subsídios teóricos e práticos para a atuação dos bolsistas de ID nas atividades propostas;
<b>Estímulo ao desenvolvimento de pesquisa</b>	Criação de grupos de estudos para o conhecimento de temas relevantes para a atuação dos bolsistas de ID, de forma a estimular a produção do conhecimento com base nas experiências vivenciadas no projeto e em referenciais teóricos acadêmico-científicos. Os bolsistas serão estimulados a divulgar os conhecimentos e experiências em encontros científico-pedagógicos, como o Encontro do Pibid e o CONNEPI;
<b>Inovação pedagógica</b>	Será estimulada a criação de produtos pedagógicos inovadores que atendam as necessidades educativas oriundas da prática dos bolsistas de ID;
<b>Criação de espaço de planejamento e relato de experiências</b>	Serão viabilizados momentos de encontro destinados ao planejamento coletivo das atividades e ao relato das experiências vivenciadas no projeto, estimulando a reflexão das práticas com vistas à melhoria das ações e ao aperfeiçoamento contínuo.

Fonte: Elaboração própria.

Em relação a fundamentação teórica do documento, observamos que o subprojeto Pibid IFCE / Educação Física / Campus Limoeiro do Norte, explicita a sua concepção de formação e os referenciais que embasam tal concepção. De acordo com o documento, a formação será desenvolvida com base em uma perspectiva crítica, tendo a reflexão, a pesquisa e o trabalho colaborativo como princípios norteadores para a formação do professor como agente social. A perspectiva crítica expressa no subprojeto tem como fundamento as concepções crítico-emancipatória (KUNZ, 1991; 2006) e crítico-superadora (SOARES et al., 1992), as quais já foram apresentadas e discutidas em nosso trabalho. No subprojeto está expresso como princípios norteadores da prática a reflexão, a pesquisa e o trabalho colaborativo, tendo como referências Schön (1992), Zeichner (1993) e Alarcão (2005), respectivamente. Por fim, o subprojeto analisado apoia-se em uma concepção crítico-reflexiva de formação de professores apoiando-se em Veiga (2009) para formar um profissional engajado com questões sociais mais amplas.

Ao longo do documento não há uma discussão aprofundada sobre as concepções que expressam, sendo essa uma lacuna que precisa ser preenchida para que haja uma maior fundamentação dos pressupostos teóricos que norteiam o subprojeto. Ressaltamos que a exposição das concepções e fundamentos, bem como o planejamento de ações, não significa a consolidação de um processo formativo com característica crítica e reflexiva. Pois os sujeitos que executam a proposta formativa e os futuros profissionais que são alvo dessa proposta podem não incorporá-la em suas relações concretas. Nesse sentido, consideramos essencial conhecer as percepções dos bolsistas de iniciação à docência a respeito da formação recebida, ao mesmo tempo em que apresentamos as nossas próprias impressões como pesquisadores participantes da construção e execução dessa proposta formativa.

No Subprojeto Pibid IFCE / Educação Física / Limoeiro do Norte, podemos identificar elementos capazes de estimular uma formação com característica crítica e reflexiva, e que valorizam a prática como espaço privilegiado de formação. As atividades de conhecimento e diagnóstico e de vivências em atividades da escola evidenciam o caráter prático da formação que o subprojeto pretende implementar, o qual está de acordo com as prescrições do Regulamento Pibid e do Projeto Institucional. O estímulo à reflexão fica evidenciado na pretensão de criar espaços de planejamento e relato de experiências, criação de portfólios e

manutenção de um grupo de discussão em uma rede social. A pesquisa fica evidenciada quando o subprojeto propõe-se a criar grupos de estudo com vistas à apropriação de conhecimentos pelos bolsistas de iniciação à docência e sua veiculação em eventos de natureza acadêmico-científica. Por fim, as oficinas e cursos a serem promovidas no âmbito do Programa e as atividades de inovação pedagógica representam o caráter de formação instrumental pretendido no subprojeto analisado.

Pela análise dos documentos institucionais do Pibid podemos elencar as seguintes constatações conclusivas, sem prejuízo a outros elementos que possam ser identificados e discutidos:

- a) Os documentos analisados evidenciam a centralidade da prática na formação de professores, destacando a participação do bolsista de iniciação à docência em atividades da escola e o contato com professores experientes;
- b) Reconhecem a importância da reflexão como elemento formativo, entretanto não deixam claro a que tipo de reflexão se referem;
- c) O Regulamento Pibid não apresenta referencial teórico o que pode ser explicado pela natureza do documento, que tem como objetivo regulamentar as ações no âmbito do Programa. O Projeto Institucional, apesar de fazer citação a estudos científicos, não o faz com vistas a fundamentar as concepções e intenções formativas. O subprojeto analisado, por sua vez, foi o que mais deixou explícita as suas concepções formativas, fundamentado suas ações em referenciais teóricos, apesar da ausência de uma discussão aprofundada sobre seus fundamentos.
- d) Os documentos apresentam-se funcionais e pragmáticos ao apresentar de forma objetiva as ações que serão implementadas.

Até esse momento buscamos dar voz aos documentos institucionais do Pibid (Regulamento Pibid, Projeto Institucional do Pibid IFCE e Subprojeto do Pibid IFCE / Educação Física / Limoeiro do Norte), para extrair as concepções formativas explícitas ou implícitas nos mesmos. Sentimos a necessidade de discutir a realidade formativa do Pibid, a partir do estudo de um caso concreto, passamos a discutir o que temos observado nesse contexto empírico como pesquisadores participantes e

também as percepções dos bolsistas de iniciação à docência. Entendemos como necessária ao esclarecimento do objeto de pesquisa a confrontação, sempre que necessário, entre o nosso referencial teórico, os dados coletados na análise documental e nos questionários, fazendo uso da técnica de triangulação já explicitada no capítulo metodológico do trabalho.

## 6.2 A PERCEPÇÃO DOS BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DO PIBID PARA A SUA FORMAÇÃO: ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

No presente capítulo apresentamos e analisamos as percepções dos bolsistas de iniciação à docência do Pibid IFCE / Educação Física / Campus Limoeiro do Norte sobre as contribuições do Programa para a sua formação profissional. Os dados foram coletados por meio de questionários construídos especificamente para a pesquisa e respondidos diretamente pelos sujeitos. Relembramos que um dos objetivos de nossa pesquisa é conhecer a percepção dos bolsistas de iniciação à docência do Pibid IFCE sobre a contribuição das experiências formativas vivenciadas no âmbito do programa. Com base nas análises documentos institucionais do Pibid e amparados em nosso referencial teórico, formulamos seis categorias ou dimensões, a partir das quais os dados foram coletados e analisamos. Dessa forma evidenciamos, sem desconsideração de outras dimensões, o contato com o futuro campo de trabalho e também com professores experientes, a reflexão sobre a prática e a participação em atividades de pesquisa, a participação em atividades colaborativas e de planejamento. Ressaltamos que tais categorias foram incorporadas aos questionários aplicados aos sujeitos da pesquisa, na tentativa de instigá-los a expressar a sua percepção sobre elas.

As respostas dos sujeitos às questões do instrumento de coleta de dados estão apresentadas em quadros, seguidas por nossas análises e discussão com a literatura. Destacamos que os entrevistados apresentam concepções diversificadas sobre a maneira como o Pibid contribui para a sua formação profissional. É possível identificar convergências e também divergências de percepções sobre o papel desempenhado pelo Pibid no contexto formativo dos pesquisados. A interpretação dos sentidos explícitos ou implícitos nos discursos dos sujeitos nos permitiu

apreender a sua visão em relação ao Programa de iniciação à docência, possibilitando o estabelecimento de relações com as constatações observadas por meio de nossa própria atuação no Programa como coordenador de área e também da análise dos documentos institucionais.

Com vistas ao cumprimento do nosso objetivo de conhecer a percepção dos bolsistas de iniciação à docência do Pibid IFCE sobre as contribuições das experiências formativas vivenciadas no âmbito do Programa, os sujeitos da pesquisa foram questionados sobre a forma como o Pibid contribui para a sua formação profissional. Como contribuições os bolsistas enfatizam, entre outros elementos, a aproximação com o campo de trabalho, a prática da pesquisa e a aprendizagem do ser professor. O Quadro 9 abaixo apresenta as respostas dos sujeitos.

**Quadro 9:** Percepção dos bolsistas de iniciação à docência do Pibid sobre a contribuição do Programa para a sua formação profissional. Fortaleza/CE, 2015

SUJEITOS	RESPOSTAS
A	<i>É muito importante a formação possibilitada pelo PIBID, eu fiz parte do programa desde a primeira etapa, fiquei desligada deste, durante uns três meses e retornei na segunda fase ou na segunda turma como preferir. Durante esse tempo que fiquei fora tive a oportunidade de fazer parte de projetos fora da instituição, mas quando soube que estava havendo outra seleção para o PIBID, não pensei duas vezes em poder participar novamente. <b>O PIBID além de proporcionar vivências práticas da docência no futuro âmbito profissional da nossa formação. Também apresenta possibilidades de aprendizagem tanto no campo da pesquisa, como na promoção e organização de eventos, projetos e entre outros.</b> Além disso é um programa dentro do meio acadêmico o que facilita a conciliação de horários de estudo e afazeres da faculdade com os deveres do programa.</i>
B	<i><b>O projeto abriu muitas portas para o meu desenvolvimento tanto como professora como pesquisadora, visto que os bolsistas são constantemente estimulados a pesquisar, planejar, ensinar, produzir e relatar suas atividades, tanto dentro da instituição quanto na escola onde lecionamos.</b> Posso dizer que a bolsa de certa forma é um incentivo para que possamos continuar estudando, e de maneira concreta o programa pode trazer experiências jamais vivenciadas nas disciplinas e estágios curriculares da instituição.</i>
C	<i>O Pibid tem contribuído para a minha formação de algumas maneiras, como a autonomia que aprendi a desenvolver para resolver alguns problemas que surgem antes e durante a aula; a possibilidade da junção da teoria com a prática pedagógica; <b>a experiência no âmbito escolar, onde futuramente irei atuar.</b></i>
D	<i><b>Aproximando o discente à realidade escolar, proporcionando vivências significativas na área da Educação Física na escola.</b></i>
E	<i>Foi no PIBID que coloquei em prática tudo o que foi passado pelos meus professores com relação a prática pedagógica propriamente dita. Aprendi a elaborar plano de aula, plano de ensino, organizar e realizar eventos, <b>lidar com diversas situações no momento de aula, entre outras atividades desenvolvidas por professores.</b></i>

Fonte: Elaboração própria.

Verificamos que na percepção dos bolsistas a aproximação com o ambiente escolar tem contribuído para a sua formação profissional, possibilitando aos futuros professores experiências para lidar com situações práticas relacionadas à profissão. Relembramos que os documentos institucionais do Pibid IFCE preveem

a realização de ações formativas que viabilizem o conhecimento da realidade escolar, entre as quais destacamos as atividades de conhecimento e diagnóstico da realidade escolar e as vivências em atividades da escola. O contato dos bolsistas com a realidade escolar acontece com periodicidade semanal através do desenvolvimento de atividades esportivas e de lazer ministradas pelos bolsistas nas escolas sob a supervisão de um professor da própria escola. Além disso, os futuros professores participam de atividades promovidas pela própria escola, tais como feiras culturais e olimpíadas internas. Por fim, os licenciandos desenvolvem projetos educacionais nas escolas parceiras do subprojeto.

Os sujeitos da pesquisa informaram as atividades que consideram mais importantes para a sua formação profissional, tendo destacado atividades de planejamento, ações formativas, participação em reuniões, aulas ministradas com supervisão, participação na organização e execução de projetos, atividades de pesquisa e participação em eventos. O Quadro 10 a seguir apresenta as atividades formativas consideradas como relevantes pelos sujeitos da pesquisa, as quais serão analisadas em seguida.

**Quadro 10:** Atividades formativas de relevância para a formação profissional dos bolsistas de iniciação á docência do Pibid IFCE / Educação Física / Limoeiro do Norte, Fortaleza, 2015

<b>ATIVIDADES FORMATIVAS</b>	<b>RESPOSTAS</b>
Realiza planejamento	5
Participa de atividades formativas (Ex.: cursos, oficinas, etc)	5
Participa de reuniões	4
Ministra aulas com supervisão	4
Participa de organização e execução de projetos	4
Realiza pesquisa	2
Participa de eventos	1
Participa em atividades da escola onde atua	0
Participa de grupos de estudo	0
Outras atividades que participa	0

Fonte: Elaboração própria.

Verificamos que as atividades de planejamento e a participação em cursos e oficinas do Pibid assumem posição de relevância para todos os bolsistas participantes do estudo, sendo seguidas pela participação em reuniões, em práticas docentes supervisionadas e em atividades de organização e execução de projetos. Ressaltamos que entre as atividades apresentadas, as aulas supervisionadas e os projetos executados acontecem no ambiente escolar. O que está de acordo com os depoimentos dos sujeitos quando afirmam que o contato com o ambiente escolar tem contribuído para a sua formação. Entretanto, nenhum evidenciou a participação em atividades da escola onde atua como atividade formativa relevante. Acreditamos que a desconsideração dessas atividades deveu-se, entre outros motivos, ao fato de as mesmas terem acontecido de forma esporádica, e também por perceberem com dificuldade a sua intencionalidade formativa. Nesse sentido, consideramos importante que os formadores enfatizem para os licenciandos a intencionalidade das ações de contato com a escola, especialmente aquelas que são promovidas pela própria escola como reuniões de pais e mestres, feiras culturais e científicas, competições esportivas, entre outras.

Como vimos em nosso Estado da Questão, inúmeros autores têm constatado que a formação e prática em Educação Física tem se baseado no modelo da racionalidade técnica (FERREIRA; SCHUSTOFF, 2013; DIEHL; SILVA, 2013; ILHA, KRUG, 2009; BARBOSA-RINALDI, 2008; RIBEIRO, 2005; BETTI; RODRIGUES, 1998; RAGEL-BETTI, 1996; DARIDO, 1995). Tais autores evidenciam a importância de efetivação de uma prática reflexiva na área, a partir da qual a prática passa a assumir uma posição privilegiada no processo de formação docente, sem prejuízo da teoria. A esse respeito, Schön (2000; 1992) destaca a importância de aproximação do futuro professor com situações práticas de sua profissão, possibilitando a reflexão sobre as suas ações em uma situação de aprendizagem.

Ao serem questionados de que forma o contato com o campo de trabalho contribui para a sua formação profissional, os bolsistas de iniciação à docência informam que por meio de sua atuação na escola têm a possibilidade de relacionar teoria e prática em sua formação, estabelecem um convívio enriquecedor com os alunos e também têm contato com professores de Educação Física e de outras áreas. O Quadro 11 a seguir evidencia as percepções dos bolsistas de iniciação à docência sobre as contribuições advindas do contato com o campo de trabalho:

**Quadro 11:** Percepção dos sujeitos sobre as contribuições formativas decorrentes do contato dos licenciandos com o campo de trabalho. Fortaleza/CE, 2015

SUJEITOS	RESPOSTAS
A	<i>De extrema importância porque todo o conhecimento adquirido na formação acadêmica é muito simplório a comparar com as experiências práticas vividas. <b>A teoria e a prática devem caminhar juntas para o sucesso de qualquer profissional.</b></i>
B	<i>As experiências vivenciadas no PIBID contribuíram de maneira significativa na formação do graduando, aproximando os estudantes da realidade escolar, visto que <b>torna-se mais fácil o convívio com os alunos e faz com que nos apropriemos da nossa profissão com mais sabedoria e firmeza.</b></i>
C	<i><b>Eu aprendo a conviver com outros professores de outras áreas de ensino e com professores formados em Educação Física; tenho a possibilidade do contato com a gestão escolar e com os outros funcionários, desde o porteiro a cozinheira; vivencio experiências com diversos alunos de localidades e de idades diferentes; aprendo e participo de atividades desenvolvidas no ambiente escolar; e analiso os problemas que uma escola pública tem, surgindo a minha reflexão sobre as dificuldades que possivelmente enfrentarei no ambiente escolar, desde a falta de materiais a uma boa infraestrutura para a realização de aulas de Educação Física.</b></i>
D	<i>Possibilitando vivências relevantes a formação dos discentes comparado aos que não possuem este contato propriamente dito. <b>É de extrema importância o contato com a possível realidade escolar para que o discente possa experimentar e perceber que nem sempre a realidade é aquilo que imaginamos. O que vemos na teoria nem sempre é o que temos na prática.</b></i>
E	<i>Em todos os pontos o PIBID tem contribuído. Já me sinto muito preparada para atuar na escola como professora de Educação Física. O PIBID é muito próximo do que observei nas aulas de professores, nos estágios de meu curso. Através disso, só confirmou a importância do projeto para minha formação.</i>

Fonte: Elaboração própria.

Pela análise das respostas é possível perceber que todos os sujeitos da pesquisa entendem ser importante para o seu processo formativo que o licenciando seja inserido na escola, entretanto abordam o tema a partir de pontos de vista diferentes. Destacamos a percepção que alguns bolsistas de iniciação à docência possuem a respeito da distância existente entre os conhecimentos adquiridos na formação acadêmica (teoria) e as experiências vivenciadas na escola (prática). Dessa forma, o Pibid contribuiria ao proporcionar uma aproximação entre teoria e prática na formação. Ressaltamos os estudos sobre a relação entre teoria e prática visitados nesse trabalho apontam para a necessidade de uma maior valorização da prática na formação, sem prejuízo dos aspectos teóricos (FORMOSINHO, 2009; SCHÖN, 2000; SACRISTÁN, 1999; ZEICHNER, 1992; NÓVOA, 1992).

Ressaltamos o pensamento de Schön (2000) quando afirma que há um conhecimento-na-ação, o qual precisa ser valorizado nas instituições de formação. Esse conhecer na ação ou conhecimento tácito é mobilizado para a resolução de problemas da prática por meio de um processo reflexivo realizado pelo professor durante ou após a sua ação.

Ainda sobre as contribuições da aproximação com o campo de trabalho, destacamos a percepção apresentada pelos bolsistas de iniciação à docência de que o Pibid possibilita a análise dos “problemas da escola pública”, levando o futuro professor a refletir sobre as dificuldades que possivelmente enfrentará no ambiente escolar quando for um profissional. Em nossa análise, esse esforço do sujeito em interpretar a sua realidade prática de forma contextualizada constitui-se em uma postura crítica e reflexiva, mesmo que não seja percebido como tal por ele. Tal discurso aponta no sentido de uma transformação das condições sociais concretas da Educação Física escolar, as quais impossibilitam uma prática pedagógica plena pela insuficiência material. Essa visão contextual supera a concepção restrita de que boas práticas metodológicas são suficientes para assegurar o sucesso do processo ensino-aprendizagem. No caso da Educação Física escolar, destacamos as condições de trabalho precárias a que estão submetidos os professores de Educação Física em diversas instituições de ensino do País, especialmente as escolas públicas, as quais não dispõem sequer de instalações adequadas para a prática da disciplina.

Ressaltamos que a ausência de instalações esportivas em escolas públicas é um problema nacional, o qual é agravado nas regiões Norte e Nordeste do país. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apenas 12% das escolas públicas municipais possuíam instalações esportivas no país em 2003. Nas escolas estaduais a média nacional era de 58,1%, percentual que piora sensivelmente no Nordeste (31,6%). As dificuldades de infraestrutura para a prática de Educação Física na escola são agravadas ainda mais nos casos em que o professor não dispõe de materiais didáticos para implementar a sua proposta pedagógica, entre outros problemas. Em nosso entendimento, uma compreensão crítica e reflexiva na Educação Física não pode desconsiderar as condições contextuais do ensino, as quais devem ser objetivo de discussão desde a formação inicial. O Pibid, pela sua natureza extracurricular e pelos estímulos financeiros que recebe possui um potencial para que o estudante encontre-se com a sua profissão a partir da constatação e reflexão sobre os seus problemas.

Ressaltamos a percepção apresentada por alguns sujeitos da pesquisa quando afirmam que a aproximação com o ambiente escolar possibilitou o estabelecimento de reações do licenciando com alunos, professores e demais

funcionários da escola. Essas relações estabelecidas, segundo os bolsistas de iniciação à docência, constituem-se um primeiro ensaio para que o licenciando tenha mais “sabedoria e firmeza” em sua profissão. Entendemos que o contato com a realidade escolar por si só não é capaz de promover contribuições significativas para a formação do professor.

O contato dos bolsistas com professores experientes e a intencionalidade formativa são imprescindíveis para a socialização de conhecimentos profissionais no âmbito do Pibid. As ações do Pibid revestem-se de intencionalidade, as quais estão expressas em seus documentos institucionais. Tais ações devem ser direcionadas no sentido de estimular os bolsistas de iniciação à docência a pensar sobre as suas práticas no ambiente escolar, ao mesmo tempo, lhes dando subsídios teóricos e práticos para a sua atuação. Essa intencionalidade está diretamente relacionada à necessidade de contato dos licenciandos com professores experientes, para que haja um processo de compartilhamento de vivências e conhecimentos.

Ao serem questionados sobre a sua percepção em relação às contribuições para a sua formação decorrentes de seu contato com professores experientes, os bolsistas de iniciação à docência informam em suas respostas aos questionários que essa relação se dá de forma espontânea, quando os mesmos tomam as atitudes do professor experiente como modelo a ser seguido ou a ser evitado, ou pode assumir a forma intencional, quando o professor entende-se como formador e atua ativamente no sentido de compartilhar as suas experiências com os estudantes de licenciatura. O Quadro 12 a seguir apresenta a percepção dos bolsistas de iniciação à docência a respeito das contribuições formativas advindas de seu contato com professores experientes:

**Quadro 12:** Percepção sobre a contribuição formativa do contato do licenciando com professores experientes. Fortaleza/CE, 2015

SUJEITOS	RESPOSTAS
A	<i>Faz com que a gente identifique pontos positivos que podemos pegar como modelo e exemplo para também desenvolver em nosso ser professor, como também identificar atitudes e ações que não vou querer repeti-las.</i>
B	<i>Desde os professores da própria instituição até os professores das escolas beneficiadas com o Programa, esse convívio diário faz com que aprendamos mais e mais sobre a prática pedagógica.</i>
C	<i>Esses professores ajudam na minha formação através de conselhos que me dão sobre as atividades que desenvolvo na escola que estou inserida como bolsista. Esses professores também contribuem na minha formação mesmo que seja indiretamente, pois analiso os professores que quero me basear futuramente, como é o caso dos</i>

	<i>professores que buscam sempre estar informados e também <b>buscam ensinar seus alunos com qualidade, mesmo que a escola não tenha o material necessário.</b></i>
D	<i>Para mostrar o quanto é árdua e revigorante a vida de um professor. Contribuí ainda com experiências diversas, possibilitando-nos caminhos a serem seguidos, já que os mesmos possuem uma gama bem maior de vivências e estudos do que nós discentes.</i>
E	<i>Na troca de conhecimentos e ensinamentos. Tanto coordenadores quanto bolsistas supervisores contribuíram bastante para a construção da minha identidade profissional.</i>

Fonte: Elaboração própria.

Há uma conotação muito subjetiva no texto dos sujeitos que permite perceber que a experiência ajuda e o professor experiente mais ainda, embora não haja um aprofundamento sobre os aspectos que contribuem para a formação do licenciando. Alguns sujeitos visualizam o professor formador como um modelo de profissional, o qual precisa ser analisado para dele que sejam extraídos conhecimentos e vivências. A esse respeito, destacam que aprendem através dos exemplos dados por esses profissionais em sua prática cotidiana. Nessa relação, destacam que é possível identificar tanto pontos positivos quanto negativos que contribuirão para a formação do futuro professor, sendo que os aspectos positivos podem ser apropriados pelos licenciandos, enquanto que as atitudes e ações negativas não serão reproduzidas por eles.

Outro aspecto da relação entre licenciando e professores experientes no âmbito do Pibid refere-se à atuação direta do professor experiente como um co-formador, dedicando-se a dar conselhos sobre aspectos da prática pedagógica no sentido de contribuir para que o bolsista melhore a sua atuação no âmbito do Programa.

Entendemos que o contato com professores experientes constitui-se um importante elemento de formação prática dos licenciandos, podendo assumir características críticas. Para Formosinho (2009) a formação prática do ofício de professor passa por três etapas, a saber: o desempenho do ofício de aluno, a prática docente dos formadores nos cursos de formação inicial e a prática pedagógica (componente intencional e assumida). Em relação à prática dos formadores, o autor destaca que apenas no ofício de professor é possível ao aluno avaliar constantemente os seus mestres à luz das teorias aprendidas em sua formação. Para o autor, “[...] esta especificidade da formação de docentes torna inevitável que as práticas de ensino dos formadores sejam importantes modelos de aprendizagem da profissão”. (FORMOSINHO, 2009, p. 98).

A relação formativa estabelecida entre licenciandos e professores experientes no Pibid pode revestir-se de um caráter crítico a partir das

considerações dos contextos sociais e institucionais onde esses sujeitos estão inseridos, tendo respaldo nos documentos institucionais e em um sólido referencial teórico. A partir das análises documentais constatamos que o Pibid IFCE / Educação Física / Limoeiro do Norte, fundamenta-se em uma perspectiva crítica de formação, tendo como princípios norteadores a reflexão, com vistas à formação de professores como agentes sociais. Os sujeitos pesquisados referem-se em seus discursos às dificuldades enfrentadas pelos professores experientes no exercício de sua profissão na escola básica, o que reflete a sua tentativa de compreender a prática pedagógica inserida em um contexto condicionante, sendo, em nossa análise, resultado de uma reflexão autônoma e crítica.

Destacamos o nosso entendimento de que as reflexões sobre a prática empreendidas no âmbito do programa de iniciação à docência podem referir-se a aspectos mais pontuais em determinados momentos, enquanto que em outros assume uma forma mais contextual e crítica. Na tentativa de compreender a percepção dos sujeitos em relação as suas práticas de reflexão no âmbito do programa questionamos de que forma a reflexão sobre a prática contribui para a sua formação profissional. O Quadro 13 a seguir apresenta a resposta dos sujeitos ao questionamento:

**Quadro 13:** Percepção sobre a contribuição formativa da reflexão sobre a prática no Pibid. Fortaleza/CE, 2015

SUJEITOS	RESPOSTAS
A	<i>Por ser uma bolsa de iniciação e esse muitas vezes é o primeiro contato dos bolsistas com a docência, acaba que gerando sempre um pouco de insegurança quanto as ações tomadas como professores seja diante de ações e reações dos alunos, ou no planejar, estruturar e programar as aulas, o conteúdos, objetivos e a metodologias. Desta forma, é muito importante o programa para a minha formação profissional <b>pois faz com que constantemente eu reflita sobre minhas ações práticas tenham elas já ocorrido ou não.</b></i>
B	<i><b>Considero que a reflexão sobre as práticas da cultura corporal deve esta atrelada a formação de indivíduos pensantes e críticos a respeito do próprio corpo. Esta reflexão tem contribuido na minha formação levando a crer que os alunos não são simples reprodutores de movimentos, mas sim pessoas que devem ter conhecimento do ambiente escolar como colaborador e construtor do corpo e da mente como um todo e indivisível.</b></i>
C	<i>A prática como a teoria é de essencial importância para a minha formação docente. Por meio dela, eu vivencio experiências no âmbito escolar através do Pibid, além do estágio supervisionado. É na prática que eu aprendo a planejar a aula para posteriormente a mesma ser executada. E através dessas experiências, <b>eu reflito e a questiono o meu modo de planejar e de atuar, analisando o meu comportamento com os alunos e as atividades que foram realizadas que deram certo ou não.</b> Para que no futuro não passe pelos mesmos problemas enfrentados durante a minha formação inicial.</i>
D	<i><b>Uma das principais contribuições é no discernimento de como a disciplina de Educação Física é tratada, apoiada, se na mesma é dada a sua devida importância na escola pela gestão e pelos próprios alunos.</b></i>

E	<i>O PIBID fez com que construísse minha identidade profissional. Foi na prática pedagógica que tracei uma minha metodologia de trabalho. <b>A partir do momento que as dificuldades relacionadas a didática apareceram, fiz alterações para que tudo acontecesse da melhor forma.</b></i>
---	--

Fonte: Elaboração própria.

Os sujeitos reconhecem que o Pibid estimula a reflexão sobre a prática e que essa reflexão tem contribuído para a sua formação como professores. Entretanto, os licenciandos apresentaram dificuldades em explicar e explicitar de que forma essa reflexão contribui para a sua formação. Destacamos a compreensão expressa pelos sujeitos de que a reflexão deve estar atrelada a formação de indivíduos críticos em relação às práticas da cultura corporal. Tal concepção expressa uma preocupação com a reflexão sobre a realidade a partir de uma perspectiva crítica, na medida em que reconhece os alunos como agentes históricos e não meros executores de movimentos padronizados.

Alguns sujeitos destacam a importância da reflexão como um elemento de avaliação da ação no sentido do aperfeiçoamento da prática pedagógica. Em nosso entendimento, essa reflexão focada na especificidade da prática docente, com vistas à melhoria da atividade de ensino, também é importante no âmbito da formação docente. Entendemos que a concepção de reflexão apresentada pelos sujeitos da pesquisa possui um duplo caráter, revestindo-se de um elemento crítico e, ao mesmo tempo, enfocando os aspectos mais pontuais relacionados ao ensino. Entendemos que a reflexão sobre a prática na formação, por esse seu duplo caráter expresso nos discursos dos sujeitos, precisa ser estimulada no sentido de alcançar um equilíbrio. Cabe aos professores experientes intencionar a formação para o desenvolvimento de uma capacidade de reflexão crítica, que inclua a preocupação com o fazer pedagógico restrito, mas que considere os fatores que extrapolam os limites da aula. A esse respeito concordamos com Therrien e Nóbrega-Therrien (2013, p. 622) quando afirmam que o professor

[...] não deve limitar seu mundo de reflexão e ação somente ao momento presente da sala de aula. A necessidade de transcender esse nível de reflexão, que se limita a uma visão técnica da realidade imediata, aponta para um trabalho de cunho intelectual e formativo que requer um saber fazer.

A reflexão sobre a prática exige um distanciamento da situação que é objeto da reflexão. Nesse sentido, destacamos o potencial de ações do Pibid que visam à criação de espaços dedicados ao relato de experiências ou a reconstrução da ação por meio de relatos escritos ou portfólios. No contexto do Pibid IFCE /

Educação Física / Limoeiro do Norte, conforme constatamos em nossa análise documental, estão previstas a realização de reuniões semanais para o planejamento de atividades e o relato de experiências, as quais podem assumir um importante papel de estímulo à reflexão. Além disso, os registros escritos das atividades desenvolvidas pelos bolsistas de iniciação a docência no âmbito do subprojeto, têm um potencial de constituírem-se verdadeiros portfólios reflexivos.

Entendemos que a capacidade reflexiva precisa ser estimulada para que alcance níveis progressivos de complexidade, até uma reflexão crítica. A esse respeito, concordamos com Alarcão (2005, p. 45) quando afirma que a capacidade reflexiva

[...] necessita de contextos que favoreçam o seu desenvolvimento, contextos de liberdade e responsabilidade. É repetidamente afirmado, nos estudos em que o fator da reflexão é tido em consideração, a dificuldade que os participantes revelam em pôr em ação os mecanismos reflexivos, sejam eles crianças, adolescentes ou adultos. É preciso vencer inércias, é preciso vontade e persistência. É preciso fazer um esforço grande para passar do nível meramente descritivo ou narrativo para o nível em que se buscam interpretações articuladas e justificadas e sistematizações cognitivas.

O Pibid é uma ação que, por suas características, insere o licenciando em um contexto de responsabilidade sem o compromisso curricular de cumprir um requisito institucional em um prazo definido. Ao mesmo tempo em que os estudantes da licenciatura são estimulados com uma bolsa de estudos, possuem deveres a cumprir no âmbito dos subprojetos. Um desses deveres está relacionado ao desenvolvimento de atividades de pesquisa. Destacamos, com base em Therrien e Nóbrega-Therrien (2013), que a pesquisa constitui-se um importante estímulo à atitude reflexiva. Para os autores,

[...] o envolvimento sistemático, em atividades de pesquisa, favorece o desenvolvimento de racionalidades que dão suporte a práticas reflexivas, geradoras de questionamentos e argumentações, que conduzem à melhor compreensão dos significados dos saberes objetos do ensino, portanto, a aprendizagens mais significativas e autônomas. (THERRIEN; NÓBREGA-THERRIEN, 2013, p. 621).

Concordamos com os autores sobre a importância da pesquisa na formação de professores. Ressaltamos que no âmbito do Pibid IFCE / Educação Física / Limoeiro do Norte estão previstas ações que visam o fomento da pesquisa como um elemento formativo. Entre essas ações de estímulo ao desenvolvimento de pesquisa destacamos a realização de seminários de estudos para o conhecimento de temas de interesse para a atuação dos bolsistas no programa, tendo como base

as experiências vivenciadas no subprojeto e referenciais teóricos de natureza acadêmico-científica. Com o intuito de compreender a percepção dos bolsistas de iniciação à docência sobre as contribuições para a sua formação advindas da sua participação em atividades de pesquisa no Pibid, esse se constituiu em um elemento do questionário aplicado aos sujeitos. O Quadro 14 abaixo apresenta as respostas dos bolsistas do Pibid no que se refere as contribuições da pesquisa para a sua formação profissional:

**Quadro 14:** Percepção sobre a contribuição formativa da participação em atividades de pesquisa no Pibid. Fortaleza/CE, 2015

SUJEITOS	RESPOSTAS
A	<i>Apesar de haver pouco tempo destinado a pesquisa, o PIBID acaba por colaborar com essas atividades, tanto na formação crítica reflexiva quanto com a busca pelo conhecimento.</i>
B	<i>Na minha opinião, o PIBID proporciona oportunidade tanto na pesquisa, com publicação de artigo e participação de eventos, quanto na inovação ao catalogar atividades consideradas novas e de criação dos próprios bolsistas. Vale ressaltar que o PIBID esta em constante dinâmica com os bolsistas, requerendo um mínimo de responsabilidade com as atividades diárias, planejamento, execução, relato, pesquisa, inovação, promoção de eventos e muito mais o que faz com que o leque de oportunidades cresça cada vez mais, tornado os bolsistas mais experientes na área escolar.</i>
C	<i>As atividades de pesquisa me possibilitam aprender a pesquisar e a elaborar trabalhos científicos, fazendo com que eu tenha uma análise reflexiva e crítica através dos objetos pesquisados. As atividades de pesquisa contribuem também na minha base teórica que é importante para formação profissional.</i>
D	<i>Contribuem para me incentivar cada vez mais a estudar e a pesquisar mesmo após concluir o meu curso. Para assim alargar meu conhecimento na área científica, já que precisamos estar sempre se atualizando, pois todos os dias algo de novo é criado e modificado.</i>
E	<i>Nosso projeto já produziu alguns trabalhos acadêmicos relacionados as ações do PIBID. Com isso, percebi a importância de comprovar em pesquisa, as contribuições do projeto para todos os envolvidos.</i>

Fonte: Elaboração própria.

Em relação à prática de pesquisa, um dos sujeitos reconhece a existência de uma relação entre a pesquisa e a reflexão. Para o bolsista, há pouco tempo destinado para a pesquisa no âmbito do Programa, entretanto percebe que a sua participação em atividades de pesquisa contribui tanto em sua formação crítica reflexiva quanto na ampliação de seus conhecimentos. Outros sujeitos destacam as contribuições de natureza acadêmica proporcionadas pelas atividades de pesquisa desenvolvidas no âmbito do programa de iniciação à docência, as quais se constituem em uma oportunidade para que os bolsistas publiquem artigos e participem de eventos. Ressaltamos, com base em Demo (2011), que a pesquisa pode ser entendida como um princípio educativo ou como um princípio científico. Para o autor, a atividade de pesquisa via processo educativo está relacionada à

postura de questionamento criativo, desafiando o sujeito a promover as próprias descobertas, movido pela motivação emancipatória. A emancipação possibilita ao sujeito sair da condição de objeto e de reproduzidor, através da consciência crítica, para assumir um papel de ator social. O questionamento crítico possibilita a discussão, o diálogo e o confronto, mecanismos que auxiliam o sujeito a abandonar as condições históricas que lhe são impostas na sociedade.

Em relação à pesquisa como atividade científica, afirma que está veiculada a sistematização e rigor metodológico característicos da ciência. A realização de uma pesquisa de qualidade dotada nesses padrões exige além de domínio teórico, apropriação metodológica e aplicação prática, através de questionamentos contínuos e análise crítica da realidade (DEMO, 2011). Entendemos, que ambas as concepções apresentam-se nos discursos dos sujeitos pesquisados.

Lüdke (2001, p. 41-42) ao refletir sobre a relação entre pesquisa e prática reflexiva aponta as seguintes perspectivas alternativas:

1. ver a pesquisa como uma espécie de facilitadora da prática reflexiva;
- 2 pensar a pesquisa como um estágio avançado de uma prática reflexiva, como um seu desdobramento natural;
- 3 conceber a prática reflexiva como uma espécie de pesquisa;
- 4 e, por fim, entender que a prática reflexiva pode ou deve envolver pesquisa, ainda que as duas não sejam a mesma coisa [...].

Essa forma de conceber a relação entre pesquisa e reflexão apresentada pela autora citada, encontra similaridade com o que é abordado por Therrien e Nóbrega-Therrien (2013) em seu trabalho. Esses autores destacam:

O desenvolvimento da reflexividade pela integração do ensino e da pesquisa constitui importante fator de mediação nos processos de formação profissional e cidadã. Reconhecemos que não é só por meio da pesquisa que o professor pode se tornar um profissional reflexivo (PERRENOUD et al, 2001), pois a prática reflexiva não é uma metodologia de pesquisa e sequer constitui uma competência adquirida por simples treinamento. O entendimento de que a pesquisa é, importante na formação, principalmente de formadores, posição que já é consenso na literatura, aponta para o desafio de desenvolver uma 'postura investigativa' no educando, como princípio de formação para a reflexividade crítica e transformadora, desafio esse que perpassa as atividades de ensino. (THERRIEN; NÓBREGA-THERRIEN, 2013, p. 626).

Ancorados no entendimento de que a pesquisa é um dos elementos necessários para o desenvolvimento da reflexão, especialmente na formação inicial, reconhecemos a necessidade de a prática reflexiva transcender a dimensão individual e assumir um caráter coletivo. A esse respeito Alarcão (2005) destaca que a escola deve ser reflexiva assim como os professores. Como vimos em nossa

análise documental, o subprojeto Pibid que ora estamos pesquisando, tem como um de seus princípios formativos o trabalho colaborativo. Nesse sentido, questionamos aos bolsistas de iniciação à docência sobre a importância para a sua formação da sua participação em atividades colaborativas no âmbito do Pibid. Os sujeitos da pesquisa destacaram como um importante elemento a possibilidade de estabelecerem, por meio das atividades colaborativas, trocas de conhecimentos e experiências com os colegas que contribuem para uma maior qualificação das atividades desenvolvidas. As percepções dos sujeitos estão apresentadas no Quadro 15 abaixo:

**Quadro 15:** Percepção da contribuição formativa da participação em atividades colaborativas no Pibid. Fortaleza/CE, 2015

SUJEITOS	RESPOSTAS
A	<i>É muito bom, pois várias pessoas dedicadas e empenhadas em tais propósitos, trabalhando juntas acabam por garantir um trabalho mais elaborado e interessante, já que todos pensamos diferente, temos ideias diferentes, entre outros.</i>
B	<i>O PIBID possibilita uma interação entre os semestres do curso de Educação Física, e também entre os colegas de modalidade, que possibilita um aprendizado tanto individual quanto coletivo, o fato de estarmos em constante aprendizado faz com que os acadêmicos aprendam a conviver com as diferenças, e a ensinar e aprender com os colegas, desde a realidade encontrada em cada escola até o aprendizado a mais que os veteranos obtiveram durante dois anos de PIBID.</i>
C	<i>Essas atividades colaborativas contribuem na minha formação através de trabalhos em equipe, pois eu aprendo a respeitar as diferenças e as opiniões que os meus colegas têm, desenvolvendo assim, um respeito mútuo entre ambos.</i>
D	<i>Para propiciar a integração entre os discentes tendo em vista que quando chegarmos ao ambiente profissional precisaremos também nos integrar com os colegas de trabalho para efetuarmos melhor os projetos e ações escolares e extra-escolares.</i>
E	<i>O trabalho em dupla realizado no projeto me dá a oportunidade de ouvir as ideias do meu colega e vice-versa. O que acontece é uma troca de conhecimentos, rendendo num trabalho mais elaborado e diversificado.</i>

Fonte: Elaboração própria.

Os entrevistados destacam que as atividades colaborativas estimulam o respeito à diferença de opiniões, o que contribui para a realização de um trabalho melhor, “mais elaborado e diversificado”. Um dos sujeitos entende que as experiências coletivas vivenciadas no Pibid são uma antecipação das que serão encontradas no ambiente profissional, quando a relação interpessoal será uma exigência constante. De acordo com o sujeito, ao chegar ao ambiente profissional será necessário interagir com os colegas de trabalho para a execução dos projetos e ações.

Ressaltamos o pensamento de Alarcão (2005) quando afirma que o maior desafio dos professores na sociedade da aprendizagem será o desenvolvimento de alunos com a capacidade de trabalho autônomo e colaborativo, além do espírito crítico. Partindo desse entendimento, acreditamos que o Pibid pode constituir-se um espaço formativo privilegiado para o estabelecimento de relações que contribuam de maneira para a construção da identidade docente do licenciandos a partir da interação com os seus pares, colegas e professores.

Destacamos o potencial formativo da atuação em duplas ou trios de estudantes, os quais desenvolvem atividades supervisionadas na escola. E ainda o trabalho em grupos maiores, com cinco ou seis integrantes, os quais planejam e executam projetos de ação no âmbito do Programa. Ressaltamos que os espaços de reflexão coletiva previstos no âmbito do subprojeto também podem contribuir para que o trabalho colaborativo se efetive, quer seja por meio de encontros presenciais ou virtuais. Alertamos para o importante papel a ser desempenhado pelo professor formador na articulação do grupo, por meio de questionamentos, proposições iniciais, aglutinação de opiniões convergentes, entre outras funções mediadoras. O professor formador deve assumir um papel de instigador do processo colaborativo, pelo menos enquanto os licenciandos não consigam gerenciar o seu trabalho em grupo.

Destacamos ainda a importância da atividade de planejamento na formação e prática professor, a qual é viabilizada por meio do exercício da reflexão antes da ação. Por meio do planejamento é possível antecipar situações que podem influenciar o processo de ensino-aprendizagem. Daí a necessidade de familiarizar o futuro professor com a atividade de planejamento. Partindo desse entendimento, os bolsistas do Pibid foram questionados sobre a sua percepção em relação à contribuição das atividades de planejamento para a sua formação. As percepções dos sujeitos da pesquisa estão apresentadas no Quadro 16 abaixo:

**Quadro 16:** Percepção sobre a contribuição formativa da participação em atividades de planejamento no Pibid. Fortaleza/CE, 2015

SUJEITOS	RESPOSTAS
A	<i>O planejar é uma ferramenta essencial do professor, <b>ele pode garantir o sucesso e o insucesso da aula e da aprendizagem dos alunos</b>, então se familiarizar e adquirir propriedade no planejamento é muito importante.</i>
B	<i>O fato de planejar, executar e relatar as aulas toda semana, faz com que tenhamos responsabilidades e aprendamos o quão é importante o planejamento, visto que é através dele que prevemos os possíveis erros, e aprendemos que não existe aula organizada sem um bom planejamento. <b>Esse planejamento faz com que tenhamos propriedade no conteúdo e uma execução mais elaborada, tornando-se útil para o decorrer de toda nossa vida profissional.</b></i>
C	<i>É através desde planejamento que eu aprenderei a utilizar os objetivos e a metodologia de forma correta. <b>Esse planejamento também possibilita que eu reflita as aulas passadas, analisando os problemas que surgiram nelas para que eu planeje as aulas futuras sem haver esses mesmos problemas.</b></i>
D	<i><b>Para uma melhor organização e desenvolvimento de atividades escolares ou extra-escolares. Posteriormente promovendo assim uma auto-avaliação das próprias atividades desenvolvidas.</b></i>
E	<i>A organização das ações feitas através do planejamento, me deixa mais confiante do que vai ser aplicado, mais preparada. É de essencial importância.</i>

Fonte: Elaboração própria.

Pelos discursos dos sujeitos verificamos que eles entendem que as ações de planejamento desenvolvidas no âmbito do Pibid contribuem para a sua formação como professor, expressando a sua compreensão de que o planejamento é necessário para a organização da aula, e, conseqüentemente, para o sucesso do processo ensino-aprendizagem. É interessante destacar a compreensão de que o planejamento é um ato reflexivo ao estimular o licenciando a pensar sobre as aulas passadas como um requisito para o planejamento de aulas futuras. Essa reflexão pode assumir a sua forma crítica quando o estudante passa busca analisar os problemas que surgem em suas aulas passadas e busque resolvê-los em suas aulas futuras. Por outro lado, destacamos o nosso entendimento de que o ato de planejar por si só não é capaz de garantir a eficiência da aula. O alcance de objetivos pedagógicos previamente traçados é possível, entre outros fatores, a partir articulação entre as metodologias e as condições materiais de ensino.

Ao longo de nossa análise sobre os documentos e sobre os depoimentos dos sujeitos, buscamos identificar as potencialidades do Pibid para a formação reflexiva e crítica do professor de Educação Física. Partimos de categorias ou dimensões de análise da realidade previamente formuladas com base nos documentos institucionais do programa e em nosso referencial teórico. Com a ressalva que as mesmas tiveram a intenção de ser um ponto de partida, não devendo ser entendidas como únicas. A nossa atuação no projeto como

Coordenador de Área nos deu subsídios para confrontarmos em alguns momentos as informações que tínhamos a nossa disposição, entretanto reconhecemos a necessidade maior aprofundamento na realidade empírica através de outras pesquisas.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desse nosso mergulho na busca de interpretar a realidade empírica que nos propomos a conhecer, tendo como plano de fundo o nosso referencial teórico, avaliamos como significativas as constatações. Entendemos que concretizamos os primeiros passos no sentido de desvendar a complexa relação entre reflexividade crítica, formação de professores de Educação Física e Pibid. A partir de agora, evidenciaremos as principais constatações a que chegamos por meio da pesquisa, encaminhando-as para uma análise conclusiva. Conscientes da parcialidade de nossos resultados e argumentos, acreditamos que o trabalho encontra-se aberto a novas contribuições de outros pesquisadores que se interessem pelo tema. A constatação do dinamismo da realidade nos faz acreditar que nossas considerações finais aplicam-se ao contexto empírico específico que nos propomos a estudar no momento histórico específico delimitado na pesquisa. Por fim, ressaltamos que as condições concretas da pesquisa nos permitem reconhecer a existência de limitações no estudo.

Relembramos que a pesquisa teve como objetivo analisar as possíveis contribuições do Pibid para a formação de professores crítico-reflexivos na Educação Física, refletindo sobre a percepção dos bolsistas de iniciação à docência a respeito dessa contribuição. Para a consecução dessa meta, empreendemos uma discussão sobre reflexividade, com base na literatura acadêmico-científica disponível sobre o assunto, buscando relacionar o tema com a formação de professores na área da Educação Física. Através de um mapeamento pudemos constatar o estado do conhecimento sobre o assunto com vistas a conhecer as contribuições de nosso estudo para o avanço da ciência. Alinhados com o paradigma interpretativo e com a abordagem qualitativa, buscamos apreender a realidade empírica a partir da percepção dos sujeitos que a constituem, confrontando tais percepções com os documentos norteadores das ações formativas no âmbito do Pibid. Por fim, propomo-nos a refletir sobre as potencialidades do Pibid para a formação crítica e reflexiva de professores de Educação Física, entendendo que formar professores a partir dessa perspectiva constitui-se em uma alternativa para a superação da racionalidade técnica existente na área.

Avaliamos que o nosso estudo contribui para o avanço do conhecimento que se tem sobre a formação de professores críticos e reflexivos na Educação Física

no contexto do Pibid. Constatamos que já existem estudos sobre formação reflexiva e crítica na Educação Física, entretanto o conhecimento sobre o tema avançou a partir de nossa pesquisa, já que mapeamos outros trabalhos que ainda não haviam sido objeto de estudos. Acreditamos que a principal novidade de nossa pesquisa consistiu em lançar um olhar científico para uma realidade pouco estudada, a formação reflexiva e crítica de professores de Educação Física no âmbito do Pibid. Entendemos necessário o aprofundamento do mapeamento, para que possam ser abrangidos outros trabalhos científicos, tais como teses de doutorado e dissertações de mestrado, além das publicações em livros. Reconhecemos também que é possível ampliar ainda mais o quantitativo de periódicos e eventos científicos pesquisados. Entretanto, deixamos esse desafio para outros pesquisadores que se proponham a conhecer o objeto de pesquisa ora apresentado.

Em resposta a algumas de nossas questões levantadas ao longo do trabalho, acreditamos que é possível concretizar uma formação de professores de Educação Física no âmbito do Pibid com característica crítica e reflexiva, entretanto consideramos indispensável a mudança no tipo de racionalidade que norteia o processo formativo e a prática docente na área. Por meio de nossa discussão teórica, verificamos que historicamente a Educação Física tem se norteado pela racionalidade técnico-instrumental, tal racionalidade tem como base a promoção da aptidão física e técnica, e cumpre uma função social de manutenção do *status quo* dominante na sociedade, em detrimento de uma postura crítica com vistas a emancipação dos sujeitos e a transformação das condições sociais de existência. Entendemos que a nova racionalidade que deve nortear a formação em Educação Física deve ancorar-se em uma epistemologia da prática de natureza crítica e reflexiva e em uma perspectiva histórico-crítica de mundo, de homem e, enfim, de pedagogia.

Ao longo do trabalho percebemos que a realidade empírica pesquisada propõe-se a formar em uma perspectiva crítico-reflexiva, apesar da existência de contradições nos discursos existentes nos documentos institucionais. Verificamos ainda que de forma geral os sujeitos têm dificuldades em perceber a natureza crítica de sua formação. Constatamos que têm sido concretizadas ações que objetivam aproximar o licenciando da realidade escolar, as quais possuem um potencial crítico e reflexivo na medida em que permitem a identificação pelos bolsistas de problemas de natureza contextual. A aproximação com a realidade escolar tem acontecido,

como vimos, por meio da atuação dos futuros professores em atividades contínuas ou esporádicas vinculadas ao Pibid, ou através da inserção do futuro professor em situações rotineiras da própria escola, como jogos internos, semanas científicas e reuniões.

Destacamos o contato desses bolsistas com professores experientes, os quais atuam em todas as etapas do processo formativo, servindo como modelos ou compartilhando ativamente experiências e conhecimentos. Entendemos que essa relação entre licenciando e professor formador (da IES ou da educação básica) pode ser exitosa tanto no sentido da instrumentalização, quanto no sentido da reflexão crítica sobre a realidade da escola e da profissão. Ressaltamos o protagonismo dos professores formadores e co-formadores para a consolidação de uma formação com característica crítica e reflexiva, a qual só pode acontecer em um ambiente de responsabilidade e autonomia.

Em nossa pesquisa, destacamos o potencial crítico-reflexivo do Pibid enquanto política de formação de professores, uma vez que sua proposta possibilita a inserção supervisionada de estudantes no contexto da escola estimulando a associação entre teoria e prática e tendo a reflexão como mediadora. O contato do estudante com a realidade da escola e com os sujeitos que a constituem é uma possibilidade de construção do conhecimento pedagógico a partir da prática, com vistas ao desenvolvimento da competência profissional do futuro professor. As situações complexas da prática escolar, associada ao acompanhamento de professores experientes e aos momentos de reflexão sobre a prática que o Pibid pode proporcionar aos bolsistas de iniciação à docência, constituem, entendemos, uma oportunidade de formação com características reflexiva e crítica.

Destacamos como fragilidades de nossa pesquisa a impossibilidade de termos efetivado entrevistas com os sujeitos para ampliar as discussões feitas a partir das respostas aos questionários. Temos certeza, que por meio de uma conversa os sujeitos poderiam expressar-se de forma mais qualificada em relação ao assunto. Entretanto, as dificuldades transformam-se em desafios para nós e outros pesquisadores que desejarem ampliar as discussões em busca de um maior conhecimento da realidade empírica pesquisada. Entendemos que a pesquisa-ação apresenta-se como uma possibilidade para novas pesquisas, pois por suas características, permitirá o conhecimento do objeto em sua dinâmica e complexidade. Ressaltamos que inicialmente tínhamos a pretensão de lançar mão

desse método de pesquisa, entretanto optamos pelo aprofundamento do nosso conhecimento sobre realidade, para isso o método de estudo de caso foi suficiente para levar-nos a um esclarecimento de nossas questões inicialmente formuladas.

Por fim, ressaltamos que o Pibid é apenas uma das inúmeras possibilidades para a efetivação de uma formação crítica na Educação Física. Destacamos que como qualquer outra atividade humana, ele pode também revestir-se de um caráter não crítico a partir do momento em a técnica de ensino é assumida como princípio norteador da ação formativa. As questões metodológicas são importantes, entretanto não podem assumir o papel de protagonistas solitárias, mas estar acompanhadas da visão de contexto. Uma formação comprometida com a manutenção das relações de desigualdade na sociedade não se preocupa com os aspectos contextuais do ato pedagógico. Entretanto, um processo formativo conduzido a partir de uma perspectiva de compreensão do homem como um ser histórico, reflexivo e crítico, embasado em um sólido referencial teórico, é capaz de possibilitar a formação de professores críticos e reflexivos, que sejam transformadores da realidade sócio pedagógica onde estão inseridos. Um ensino crítico-reflexivo é capaz de dar condições ao professor responder as demandas das regiões de planície quanto àquelas oriundas das regiões pantanosas da prática profissional em Educação Física.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (org.). **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALARCÃO, Isabel (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, Coleção CIDInE, 1996.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2005 (primeira edição publicada em 2003).

ALARCAO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. **Rev. Fac. Educ.** [online], vol.22, n.2, pp. 11-42, 1996b (publicado pela primeira vez em 1991, nos Cadernos CIDInE, 1, p. 5-22).

ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In.: ALARCÃO, Isabel (org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, Coleção CIDInE, 1996c.

ALARCÃO, Isabel. Ser professor reflexivo.. In.: ALARCÃO, Isabel (org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, Coleção CIDInE, 1996d. (texto apresentado na abertura do 8º Congresso Nacional da Associação Portuguesa de Professores de Inglês, realizado em 1994).

ALMEIDA JÚNIOR A. S. de et al. Proposta de Estágio para o curso de licenciatura em Educação Física do ISEAT. In: XIV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, I Congresso Internacional de Ciências do Esporte. **Anais...** Porto Alegre, 2005.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 2. ed. Tradução Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. **Usos e abusos dos estudos de caso**. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

ARAÚJO, Raffaella Andressa dos Santos. **A educação física na formação inicial: prática pedagógica e currículo**. 360, 2014.

ARENDTH, Hannah. **The Life of the Mind**. Vol. 1: Thinking. San Diego, Califórnia: Harcourt Brace Jovanovich, 1971.

ASSIS DE OLIVEIRA, Sávio. **Reinventando o esporte** - 3. Ed. - Campinas, SP: Autores Associados/RCBE, 2010.

AZEVEDO, Edson Souza de; SHIGUNOV, Viktor. Reflexões sobre as abordagens pedagógicas em Educação Física. **Revista de Estudos do Movimento Humano - Kinein**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 1-10, set./dez., 2000.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Org.) **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves. O pensamento plural e a instituição do outro. **Educação & Linguagem**, Ano 7, nº 9, pág. 13-25, Jan.-Jun., 2004.

BARBOSA-RINALDI, Ieda Parra. Formação inicial em Educação Física : uma nova epistemologia da prática docente. **Movimento**. Porto Alegre, v. 14, n. 03, p. 185-207, set/dez de 2008.

BARBOSA, Rui. Obras completas. Reforma do Ensino Superior e Secundário. Rio de Janeiro. **Ministério da Educação e Saúde**, vol. 9, t. 1942.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BENTO, Lilian Carla Moreira; RIBEIRO, Romes Dias. As aulas de Educação Física na concepção dos alunos de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental da Cidade de Indianópolis-MG. **Motrivivência**, Ano, XX, n. 31, p. 354-368, Dez./2008.

BETTI, Mauro. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BETTI, Mauro. Ensino de primeiro e segundo graus: Educação Física para quê? **Revista do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte**, v. 13, n. 2, p. 282-287, 1992.

BETTI, Mauro. Valores e finalidades na Educação Física escolar: uma concepção sistêmica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 16, n. 1, p. 14-21, 1994.

BORGES, C. M. F. **O professor de educação física e a construção do saber**. Campinas: Papirus, 1998.

BORSARI, José Roberto. **Educação Física da Pré-escola à Universidade: Planejamento, Programas e Conteúdos**. São Paulo: EPU, 1980.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes, Corpo e educação**, ano 19, n. 48, p. 69- 88, agosto de 1999.

BRACHT, Valter. **Sociologia crítica do esporte: uma introdução**.3. Ed. Ijuí: Unijuí, 2005.

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

BUSTAMANTE, Glênia Oliveira; RANGEL, Irene Conceição Andrade. Por uma vivência reflexiva no lazer. **Motriz**, v. 8, n. 3, pp.109-114, Set/Dez, 2002.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. 18 ed. Campinas, SP: Papyrus, 1988.

DAÓLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

DAÓLIO, Jocimar. Educação Física escolar: uma abordagem cultural. In.: **PICCOLO**, v. L. N. (org.). Educação física escolar: ser... ou não ter? Campinas: UNICAMP, 1993.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação física na escola** – Questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S. A. , 2003

DARIDO, Suraya Cristina. Apresentação e análise das principais abordagens da Educação Física escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.20, n.1, p. 58-66, Setembro, 1998.

DARIDO, S. C. Teoria, prática e reflexão na formação profissional em Educação Física. **Revista Motriz**. v. 01, n.02 , 1995, p. 124-28.

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 14. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DEWEY, John. **Como pensamos**. Trad. Godofredo Rangel. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Trad. Renata Gaspar. 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

DEWEY, John. **How we think**: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. Chicago, Henry Regnery Co., 1933.

ELLIOTT, J. **El cambio educativo desde La investigación-acción**. Madri: Morata, 1996.

ELLIOTT, J. **Studying the school curriculum through insider research**: some dilemas. Mecanografiado, Hong Kong, 1989.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; SILVA, Silvina Pimentel; NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; SALES, José Albio Moreira de. **Trilhas do labirinto na pesquisa educacional qualitativa**: dos procedimentos de coleta ao trabalho de campo. In.: FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NUNES, João Batista Carvalho; NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria (Orgs.). Fortaleza: EdUECE, 2010.

FENSTERMACHER, G. Phylosophy or research on teaching: three aspects. In: Wittrock, M.C.(ed.). **Handbook of research on teaching** (3.Ed.). New York, MacMillan, 1986.

FERREIRA, Janaína da Silva; SCHUSTOFF, Suely De Oliveira. A formação continuada em educação física: estudos sobre a prática reflexiva. In.: **XVII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE)**, Porto Alegre, 2011.

FORMOSINHO, João (Coord.). **Formação de professores**: aprendizagem profissional e acção docente. Portugal: Porto, 2009b.

FORMOSINHO, João. A academização da formação de professores. In: FORMOSINHO, João (Coord.). **Formação de professores**: aprendizagem profissional e acção docente. Portugal: Porto, 2009.

FREIRE, Paulo. **Der Lehrer ist Politiker und Kuenstler**. Hamburg, 1981a.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1981b.

FREIRE, Paulo. **Erziehung als Praxis der Freiheit**. Stuttgart, 1974a.

FREIRE, Paulo. **Paedagogik der Solidaritaet**. Wuppertal, 1974b.

FREIRE, Paulo. **Paedagogik der Unterdruekten**. Stuttgart, 1971.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Cortez, 1989.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

GARCÍA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In.: In.: NOVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação física progressista**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira. São Paulo: Loyola, 1991.

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

HABERMAS, Jürgen. Zweit Zweshenbetrachtung: system und Lebenswelt. In: HABERMAS, Jürgen. **Theorie dès Kommunikatives Handeln**. Frankfurt, 1981.

HILDEBRANDT, Reiner; LAGING, Ralf. **Concepções abertas no ensino da Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa de esportes 2003**. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <  
[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/pesquisa\\_esporte2003/esporte2003.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/pesquisa_esporte2003/esporte2003.pdf)> Acesso em: 01 jun. 2012

ILHA, Franciele Roos da Silva; KRUG, Hugo Norberto O processo de formação de professores de educação física: realidade e desafios. **EDT - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 11, n. 1, p. 74–95, jul/dez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCON, Daniel; GRAÇA, Amândio Braga dos Santos; NASCIMENTO, Juarez Vieira do. Práticas pedagógicas como cenário para a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores de educação física. **Rev. Educ. Fis./UEM**, v. 23, n. 2, p. 295-306, 2. trim., 2012.

MARCON, Daniel; GRAÇA, Amândio Braga dos Santos; NASCIMENTO, Juarez Vieira do. Critérios para a implementação de práticas pedagógicas na formação inicial em Educação Física e implicações no conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores. **Rev. bras. Educ. Fis. Esporte**, São Paulo, v. 25, n. 3, p. 497-511, jul./set., 2011.

MARCON, Daniel; NASCIMENTO, Juarez Vieira do; GRAÇA, Amândio Braga dos Santos. A construção das competências pedagógicas através da prática como componente curricular na formação inicial em Educação Física. **Rev. bras. Educ. Fis. Esporte**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 11-25, jan./mar., 2007.

MOLINA, Vicente Neto. A prática dos professores de Educação Física das escolas públicas de Porto Alegre. **Movimento**, Ano 5, n. 9, p. 31-46, 1998/2.

KOLYNIAC FILHO, Carol. **Teoria, prática e reflexão na formação do profissional em Educação Física**. Motriz, v. 2, n. 2, p. 111-115, dezembro/1996.

KUNZ, Elenor. **Educação física: ensino e mudanças**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2001.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 7. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

LE BOULCH, **Desenvolvimento psicomotor do nascimento até os seis anos**, Artes Médicas, PA, 1988.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1985.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 9. ed. São Paulo: Loyola, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In.: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evando (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LINHARES, Meily Assbú. A escola, o esporte e a “energização do caráter”: projetos culturais em circulação na Associação Brasileira de Educação (1925-1935). **Tese** (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

LINHARES, Meily Assbú. **A produção de uma forma escolar para o esporte: os projetos culturais da Associação Brasileira de Educação (1926-1935) como indícios para a historiografia da Educação Física.** In: OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de (Org.). Campinas, SP: Autores Associados, 2006b.

LÜDKE, Menga (Coord.). **O professor e a pesquisa.** 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

MAIA, Dennys Leite; VIDAL, Maria Ozirene Maia; NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; BARRETO, Marcília Chagas. Estudo de caso e pesquisas educacionais: análise acerca desse binômio. In.: NUNES, João Batista Carvalho; NÓBREGA-THERRIEN, Sivia Maria; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto.** Fortaleza: EdUECE, 2011.

MANOEL, E. J. Desenvolvimento motor: implicações para a Educação Física escolar. **Revista Paulista de Educação Física**, v.1, n.8, p. 82-97, 1994.

MARTINS, João Batista. Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais. **Rev. Bras. de Educ.**, n. 26, Maio /Jun /Jul /Ago 2004.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Phaenomenologie der Wahrnehmung.** Berlin, 1966.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti, et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação.** São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MOLINA NETO, Vicente. A formação profissional em educação física e esportes. **Rev. Bras. Cienc. Esp.**, Florianópolis, v.19, n.1, p. 34-41, 1997.

NAHAS, Markus V. **Atividade Física, Aptidão Física & Saúde.** Florianópolis, SC: Material Didático, 1989.

NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; THERRIEN, Jacques. **O estado da questão: aportes teórico-metodológicos e relatos de sua produção em trabalhos científicos.** In.: FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NUNES, João Batista Carvalho; NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria (Orgs.). Fortaleza: EdUECE, 2010.

NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; THERRIEN, Jacques. Trabalhos Científicos e o Estado da Questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 15, n. 30, jul.-dez./2004.

NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In.: NOVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992b.

OLIVEIRA, Amauri A. Bássoli de. Metodologias emergentes no ensino da Educação Física. **Revista da Educação Física / UEM.** Maringá, Brasil, v. 1, n. 8, p. 21-27, 1997.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. **Educação Física Humanista**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

PALMA, Ângela Pereira Teixeira Victoria; VIEIRA, Thiago Hrysyk. Finalidades e objetivos da Educação Física na escola: a visão epistemológica de professores e alunos. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v.11, n.3, p.268-283, set./dez. 2008.

PEPKIEWITZ, Thomas S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In.: NOVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PÉREZ GÓMEZ, Angel Ignacio. Qualidade do ensino e desenvolvimento profissional do docente como intelectual reflexivo. **Motriz**, v. 3, n. 1, p. 29–43, Junho/1997.

PÉREZ GÓMEZ, Angel Ignacio. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In.: NOVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In.: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012b.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012a.

PISTRAK, Moisey. **Fundamentos da escola do trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PROJETO INSTITUCIONAL do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) 2013 – IFCE/CAPES. **Edital nº 61/2013**. Instituto Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

RAMOS, Jair Jordão. **Exercícios Físicos na História e na Arte: da homem primitivo aos nossos dias**. São Paulo: IBRASA, 1982.

RANGEL-BETTI, I. C.; GALVÃO, Z. Ensino reflexivo em uma experiência no ensino superior em Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. v. 22, n. 3, 2001, p. 105-16.

RANGEL-BETTI, Irene C.; BETTI, Mauro. Novas perspectivas na formação profissional em educação física. **Revista Motriz**. v. 2, n.1, p.10-15, 1996.

REGULAMENTO do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Aprovado pela **Portaria nº 096**, de 18 de Julho de 2013.

**RELATÓRIO DE GESTÃO PIBID. 2009 – 2013.** CAPES/Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>> Acessado em: 25 jun. 2013.

RIBEIRO, Deiva Mara Delfini Batista. A prática pedagógica reflexiva e os fenômenos educativos e sociais no cotidiano escolar. **R. Educação Física/UEM**, Maringá, v.16, n. 2, p. 187–196, 2 sem. 2005.

RIBEIRO, Deiva Mara Delfini Batista. Formação inicial em Educação Física: da reflexão à reflexão crítica. **Revista Especial de Educação Física**, n. 2, p. 356–365, 2005b.

RIBEIRO, Deiva Mara Delfini Batista. A epistemologia da prática reflexiva na formação inicial do professor de Educação Física. **Dissertação** (Mestrado). Universidade Estadual de Maringá: Programa de Pós-Graduação em Educação. Maringá, 2003.

RODRIGUES, Anegleyce Teodoro. A questão da formação de professores de educação física e a concepção de professor enquanto intelectual – reflexivo – transformador. **Pensar a prática**, v.1, n1, p. 38-47, 1998.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Tradução de Lourdes Santos Machado. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Coleção Os Pensadores, v. II).

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SACRISTÁN, José Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores. In.: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evando (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (texto apresentado na 19ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu/MG, setembro de 1996).

SANTOS, Fabiano Antonio dos; MARQUES, Hellen Jaqueline. Conhecimento na formação de professores: os (des) caminhos de uma prática-reflexiva. . In **XVIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE)**, Brasília, 2013.

SANTOS NETO, Elydios dos. Multirreferencialidade e transpessoalidade: contribuições para a construção de novas propostas escolares. **Educação & Linguagem**, Ano 7, nº 9, pág. 13-25, Jan.-Jun., 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2012a.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012b.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

SCHÖN, D. **Educating the reflective practitioner**. San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1987.

SCHÖN, D.A. **The reflective practitioner**. How professionals think in action. New York, Basic Books INC Publishers, 1983.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SILVA, Erineusa Maria da; CORREIA, Camila Rissari; SANTOS, Lorena Simões dos. Contribuições do programa Pibid Linguagens a uma formação mais integral e reflexiva dos licenciandos em Educação Física. In.: **XVIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE)**. Brasília, 2013.

SOARES JÚNIOR, Néri Emílio. A pesquisa no currículo de um curso de formação inicial dos professores de Educação Física. **Pensar a prática**, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 1-12, jan./abr. 2011.

SOARES JÚNIOR, Néri Emílio. O lugar da pesquisa no currículo da formação inicial dos professores de Educação Física, 2010. f. 132. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade de Brasília, UnB, Brasília, 2010.

SOARES JÚNIOR, Néri Emílio. O lugar da pesquisa no currículo da formação inicial dos professores da Educação Física. **Dissertação** de mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação da Universidade de Brasília (UNB), Brasília, 2010.

SOARES JUNIOR, Néri Emilio. A pesquisa no currículo de um curso de formação inicial de professores de Educação Física. **Pensar a Prática**, v. 14, n. 1, p. 1–12, jan./abr. 2011.

SOARES JÚNIOR, Néri Emilio; BORGES, Livia Freitas Fonseca. A pesquisa na formação inicial dos professores de Educação Física. **Movimento**, v. 18, n. 2, p. 169–186, abr/jun 2012.

SOARES JÚNIOR, Néri Emílio; BORGES, Livia Freitas Fonseca. A pesquisa na formação inicial dos professores de Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 02, p. 169-186, abr/jun 2012.

SOARES, Carmen Lúcia, **Educação Física**: raízes européias e Brasil, Autores Associados, 4 edição, Campinas/SP, 2007.

SOARES, Carmen Lúcia; TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; VARJAL, Maria Elizabeth Medicis Pinto; CASTELLANI FILHO, Lino; ESCOBAR, Micheli Ortega; BRACHT, Valter. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio Barbosa Mendonça de; MELO, Marcelo Soares Tavares de; SANTIAGO, Maria Eliete. A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em Educação Física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 03, p. 31-49, Julho/Setembro de 2010.

STAKE, Robert E. **Investigación com estúdio de casos**. 4. ed. Morata, 2007. Disponível em: <<http://books.google.com.br/>>. Acesso em 22/02/2014.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

STENHOUSE, Lawrence. **Humanities Curriculum Project: an introduction**. The School Council/Nuffield Foundation. London, Heineman Educational Books, 1970.

STENHOUSE, Lawrence. **Investigación y desarrollo del curriculum**. Madrid, Morata, 1984.

**SUBPROJETO** do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. IFCE, Campus Limoeiro do Norte. Curso de Licenciatura em Educação Física, Limoeiro do Norte, 2014.

TANI, G. **Educação Física na pré-escola e nas quatro primeiras séries do ensino de 1 grau: uma abordagem de desenvolvimento**. Kinesis, v.3, n.1, p. 19-41, 1987.

TANI, G. Perspectivas para a Educação Física escolar. **Revista Paulista de Educação Física**, V.5, n.1/2, p. 61-69, 1991.

TANI, G; MANOEL, E. J.; KOKUBUN, E.; PROENÇA, J. E. **Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TERRA, Dinah Vasconcellos; SOUZA JÚNIOR, Marcílio (Orgs.). **Formação em Educação Física e Ciências do Esporte: políticas e cotidiano**. São Paulo: Aderaldo&Rothschild: Goiânia, GO: CBCE, 2010.

TERRIEN, Jacques; NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria. A integração das práticas de pesquisa e de ensino e a formação do profissional reflexivo. **Educação**, Santa Maria, v. 38, n. 3, p. 619-630, set./dez, 2013.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. Campinas, SP: Papirus, 2009.

VENTORIM, S. A formação do professor e a relação ensino e pesquisa no estágio supervisionado em educação física. In: CAPARROZ, F. E. (org). **Educação Física escolar: política, investigação e intervenção**. Vitória: Proteoria, v. 1, 2001. p. 93-114.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, Kenneth M. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90 In.: NOVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

## APÊNDICE

## APÊNDICE A

Versão para impressão do instrumento de coleta de dados

### Título da pesquisa:

*A formação do professor crítico-reflexivo na Educação Física: realidades e possibilidades no âmbito do PIBID IFCE*

### **A percepção dos bolsistas de iniciação à docência sobre a contribuição do PIBID para a sua formação**

(Questionário)

*Caro estudante,*

*Estamos desenvolvendo um estudo sobre a formação no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). A pesquisa faz parte da dissertação de mestrado atrelada ao Projeto do Observatório de Educação – OBEDUC, apoiado pela CAPES, e objetiva analisar as contribuições do Pibid para a formação de professores de Educação Física. Sua colaboração é fundamental, motivo pelo qual solicitamos que responda o presente questionário.*

*Versão digital:*

*<https://docs.google.com/forms/d/1Y8w1Rh5DTeKNY8Yp5i6C7ALZnp6uj7iBDNblgy6ZGFY/viewform>*

*Agradecemos antecipadamente.*

*Pesquisadores do estudo*

#### **1 Identificação**

1.1 Nome completo: \_\_\_\_\_ 1.2 Idade \_\_\_\_\_

1.3 E-mail: \_\_\_\_\_ 1.4 Telefone: \_\_\_\_\_

1.5 Ano de ingresso no curso: \_\_\_\_\_ 1.6 Ano de ingresso no Pibid: \_\_\_\_\_

1.7 Principais atividades que desenvolve ou ações formativas que participa no Pibid:

---



---

1.8 Marque cinco atividades que você participa ou desenvolve no Pibid, considerando o grau de relevância que ela têm exercido para a sua formação profissional:

- ( ) Participa de reuniões
- ( ) Realiza planejamento
- ( ) Ministra aulas com supervisão
- ( ) Participa de atividades formativas (Ex.: cursos, oficinas, etc)
- ( ) Realiza pesquisa
- ( ) Participa de eventos
- ( ) Participa da organização e execução de projetos
- ( ) Participa de atividades da escola onde atua

( ) Participa de grupos de estudo

( ) Outros: \_\_\_\_\_

## **2 Percepção sobre a contribuição do PIBID para a sua formação como professor**

2.1 Na sua opinião, a sua participação no Pibid tem contribuído para a sua formação profissional?

( ) Não

( ) Sim

2.2 De que forma o Pibid têm contribuído para a sua formação profissional? *(Não responda, caso considere que o PIBID não tem contribuído para a sua formação profissional).*

---

---

---

2.3 O Pibid tem estimulado a reflexão sobre a sua prática como bolsista de iniciação à docência?

( ) Não

( ) Sim

2.4 Na sua opinião, de que forma a reflexão sobre a prática tem contribuído para a sua formação profissional? *(Não responda, caso considere que o Pibid não tem estimulado a reflexão sobre a sua prática).*

---

---

---

2.5 O Pibid tem possibilitado a aproximação com o seu futuro campo de trabalho (escola)?

( ) Não

( ) Sim

2.6 Na sua opinião, de que forma o contato com o seu futuro campo de trabalho contribui para a sua formação profissional? *(Não responda, caso considere que o Pibid não tem possibilitado a aproximação com o seu futuro campo de trabalho).*

---

---

---

2.7 O Pibid estimula o planejamento das atividades que você desenvolve?

( ) Não

( ) Sim

2.8 Na sua opinião, de que forma a sua participação em atividades de planejamento contribui para a sua formação profissional? *(Não responda, caso considere que o Pibid não tem estimulado o planejamento das atividades desenvolvidas).*

---

---

---

2.9 O PIBID tem estimulado a realização de atividades em colaboração com colegas?

( ) Não

( ) Sim

2.10 Na sua opinião, a realização de atividades colaborativas contribuem em quê para a sua formação profissional? *(Não responda, caso considere que o Pibid não tem estimulado a realização de atividades colaborativas).*

---

---

---

2.11 O Pibid tem estimulado a prática da pesquisa com o fim de produção de trabalhos acadêmico-científicos?

( ) Não

( ) Sim

2.12 Na sua opinião, em que as atividades de pesquisa desenvolvidas no Pibid contribuem para a sua formação profissional? *(Não responda, caso considere que não desenvolve pesquisa no Pibid).*

---

---

---

2.13 O PIBID tem lhe proporcionado contato com professores experientes?

( ) Não

( ) Sim

2.14 Na sua opinião, em que o contato com professores experientes contribui para a sua formação profissional? *(Não responda, caso considere que o Pibid não tem lhe proporcionado contato com professores experientes).*

---

---

---

2.15 Considerações finais do entrevistado *(Opcional).*

---

---

---

Obrigado pela sua participação!

**ANEXOS**

## ANEXO A

### Trechos do Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)

#### **CAPÍTULO I – DISPOSIÇÕES GERAIS**

##### **Seção I – Da Definição**

Art. 1º O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, doravante denominado Pibid, tem como base legal a Lei nº 9.394/1996, a Lei nº 12.796/2013 e o Decreto nº 7.219/2010.

Art. 2º O Pibid é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira.

Art. 3º Os projetos apoiados no âmbito do Pibid são propostos por instituições de ensino superior (IES) e desenvolvidos por grupos de licenciandos sob supervisão de professores de educação básica e orientação de professores das IES.

Parágrafo único. O apoio do programa consiste na concessão de bolsas aos integrantes do projeto e no repasse de recursos financeiros para custear suas atividades.

##### **Seção II – Dos Objetivos**

Art. 4º São objetivos do Pibid:

- I – incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II – contribuir para a valorização do magistério;
- III – elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV – inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- V – incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- VI – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura;
- VII – contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente.

#### **CAPÍTULO II – DO PROJETO**

##### **Seção I – Das Características do Projeto e dos Subprojetos**

Art. 5º O projeto Pibid tem caráter institucional, portanto, cada instituição de ensino superior (IES) poderá possuir apenas um projeto em andamento.

Art. 6º O projeto institucional deve abranger diferentes características e dimensões da iniciação à docência, entre as quais:

- I – estudo do contexto educacional envolvendo ações nos diferentes espaços escolares, como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, espaços recreativos e esportivos, ateliers, secretarias;
- II – desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o processo de ensino-aprendizagem;
- III – planejamento e execução de atividades nos espaços formativos (escolas de educação básica e IES a eles agregando outros ambientes culturais, científicos e tecnológicos, físicos e virtuais que ampliem as oportunidades de construção de conhecimento), desenvolvidas em níveis crescentes de complexidade em direção à autonomia do aluno em formação;
- IV – participação nas atividades de planejamento do projeto pedagógico da escola, bem como participação nas reuniões pedagógicas;
- V – análise do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos ligados ao subprojeto e também das diretrizes e currículos educacionais da educação básica;
- VI – leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais para o estudo de casos didático-pedagógicos;
- VII – cotejamento da análise de casos didático-pedagógicos com a prática e a experiência dos professores das escolas de educação básica, em articulação com seus saberes sobre a escola e sobre a mediação didática dos conteúdos;

VIII – desenvolvimento, testagem, execução e avaliação de estratégias didático-pedagógicas e instrumentos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos didáticos;

IX – elaboração de ações no espaço escolar a partir do diálogo e da articulação dos membros do programa, e destes com a comunidade.

X – sistematização e registro das atividades em portfólio ou instrumento equivalente de acompanhamento;

XI – desenvolvimento de ações que estimulem a inovação, a ética profissional, a criatividade, a inventividade e a interação dos pares.

Art. 7º O projeto deve ser desenvolvido por meio da articulação entre a IES e o sistema público de educação básica e deve contemplar:

I – a inserção dos estudantes de licenciatura nas escolas da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente;

II – o contexto educacional da região onde será desenvolvido;

III – atividades de socialização dos impactos e resultados;

IV – aspectos relacionados à ampliação e ao aperfeiçoamento do uso da língua portuguesa e à capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos centrais da formação dos professores;

V – questões socioambientais, éticas e a diversidade como princípios de equidade social, que devem passar transversalmente todos os subprojetos.

Art. 8º É recomendável que as instituições desenvolvam as atividades do projeto em escolas:

I – que tenham obtido Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) abaixo da média nacional e naquelas que tenham experiências bem sucedidas de ensino e aprendizagem, a fim de apreender as diferentes realidades e necessidades da educação básica e de contribuir para a elevação do Ideb, compreendendo-o nos seus aspectos descritivos, limites e possibilidades;

II – que aderiram aos programas e ações das Secretarias de Educação e do Ministério da Educação, como as Escolas de Tempo Integral, Ensino Médio Inovador, Programa Mais Educação, entre outros.

Art. 9º O projeto institucional é composto por um ou mais subprojetos, definidos pela área de conhecimento do curso de licenciatura.

§1º As áreas das licenciaturas apoiadas pelo programa são aquelas relacionadas à educação básica, nos seus níveis e modalidades, e à gestão educacional, definidas em edital.

§2º Cada projeto institucional poderá possuir apenas um subprojeto por licenciatura/habilitação em cada *campus*/polo, respeitando a faixa mínima e máxima de alunos por subprojeto.

§3º As IES poderão apresentar subprojetos interdisciplinares de acordo com as normas estabelecidas em edital.

Art. 10. Em cada subprojeto deverá ser indicado o foco em um ou mais níveis de ensino da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, inclusive a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Art. 11. Cada subprojeto deverá ser composto por no mínimo:

I – 05 (cinco) estudantes de licenciatura;

II – 1 (um) coordenador de área;

III – 1 (um) supervisor.

### **Seção II – Da Seleção do Projeto**

Art. 12. O projeto institucional será selecionado por meio de chamada pública promovida pela Capes.

Art. 13. O projeto institucional deverá conter:

I – a estratégia a ser adotada para atuação dos bolsistas nas escolas da rede pública de Educação Básica, de forma a privilegiar ações articuladas entre as diferentes áreas ou, inclusive, com outras instituições participantes do Pibid, evitando a dispersão de esforços;

II – a descrição das ações de inserção dos bolsistas nas escolas, envolvendo o desenvolvimento das diferentes características e dimensões da iniciação à docência;

III – a estratégia a ser adotada para que o bolsista aperfeiçoe o domínio da língua portuguesa, incluindo leitura, escrita e fala;

IV – as formas de seleção, acompanhamento e avaliação dos bolsistas;

V – o plano de trabalho para a aplicação dos recursos do programa, observando a legislação pertinente à execução das despesas;

VI – a descrição da contrapartida oferecida pela instituição, composta por no mínimo: espaço administrativo, disponibilidade de servidor(es)/funcionário(s) para suporte administrativo do programa, equipamentos para o desenvolvimento de rotinas administrativas, material de consumo para despesas de rotina e disponibilidade de ramal telefônico institucional;

VII – sistemática de registro e acompanhamento de egressos.

Parágrafo único. O edital de seleção poderá acrescentar outras exigências para a apresentação da proposta.

Art. 14. A seleção da proposta será realizada conforme as seguintes etapas:

I – análise técnica: análise da formalidade, que será realizada pela área técnica do programa, com a finalidade de verificar o atendimento ao regulamento e às normas pertinentes ao Pibid, o envio da documentação solicitada e a adequação dos projetos às especificações e às condições estabelecidas em cada edital;

II – análise de mérito: avaliação do mérito dos projetos, que será realizada por comissão de consultores *ad hoc*, especificamente instituída para tal finalidade, a partir da indicação da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica da Capes (DEB), composta por especialistas na área de formação de professores.

Art. 15. A comissão *ad hoc* avaliará:

I – a relevância das propostas;

II – a concepção da proposta e adequação aos objetivos, características e exigências mínimas para o desenvolvimento dos projetos;

III – a implementação, execução e avaliação do projeto institucional;

IV – a coerência dos subprojetos com o projeto institucional que os abrange;

V – os resultados e os impactos para formação de professores, apenas para as instituições que já tenham sido contempladas com recursos do programa em outros editais;

VI – outros critérios exigidos em edital.

Art. 16. Após a análise, a comissão *ad hoc* poderá recomendar:

I – aprovação integral: para propostas que tenham os subprojetos aprovados em sua totalidade e sem qualquer recomendação a ser atendida;

II – aprovação com recomendação: para propostas que não tenham subprojeto reprovado, mas tenham alguma recomendação a ser atendida;

III – aprovação parcial: para propostas que tenham um ou mais subprojetos reprovados;

IV – não aprovação.

Art. 17. A seleção final considerará a correção de assimetrias regionais, de acordo com critérios especificados em edital, e obedecerá aos limites orçamentários também estipulados em edital.

Art. 18. O resultado final da seleção será submetido pela DEB à presidência da Capes para homologação e publicação no Diário Oficial da União – D.O.U.

## ANEXO B

### Trechos do projeto Institucional do Pibid IFCE

#### **Qual o contexto educacional da região onde o projeto será desenvolvido?**

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, IFCE, situa-se na região nordeste do país, tendo unidades distribuídas em 23 municípios do Estado do Ceará. Segundo o IBGE (2010), em 2009 havia 7.431 estabelecimentos de ensino fundamental, distribuídos por todo o estado, atendendo a 1.481.737 alunos. No mesmo ano, o número de estabelecimentos de ensino médio chegava a 850 unidades, com 386.158 matrículas. A taxa de escolarização líquida no ensino fundamental chegou a 91,6% e a do ensino médio a 51,9%. Por sua vez, a oferta da educação superior no Brasil ainda é muito pequena e, no Nordeste, essa oferta é diminuta, conforme Pacheco e Ristoff (2004). A procura pelas universidades públicas tem se mostrado, historicamente, elevada e no Ceará os dados sobre o ensino superior, em 2009, apontavam a existência de 51 instituições, públicas e privadas, ofertando o nível superior de ensino em apenas 22 de seus 184 municípios (IBGE, 2010).

O IFCE, ao participar mais uma vez do PIBID, insere 21 cursos de licenciaturas, abrangendo sete áreas de formação de professores e duas modalidades, presencial e à distância. Os cursos ocorrem em treze campi e um pólo de Educação à Distância (UAB). Nas ações do PIBID/IFCE, serão atendidas mais de 50 escolas de Educação Básica do Estado, proporcionando aos licenciandos bolsistas de iniciação à docência o conhecimento das realidades institucionais diversas e instrumentalizando-os para a busca de soluções de problemas enfrentados na educação básica de sua região.

#### **Quais as ações/estratégias para inserção dos bolsistas nas escolas?**

A formação do professor da educação básica envolve o estudo das teorias da educação e a aplicação dessas teorias no espaço escolar. Desse entrelaçamento surgem as ações educativas que possibilitam a aprendizagem efetiva.

Nesse processo é fundamental a relação parceira entre a instituição formadora e a escola. No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE essa parceria já ocorre com as escolas e a Secretaria de Educação do Ceará - SEDUCCE, além do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência - PIBID -, em outros programas como o PARFOR e o Pró-Docência, com projetos de intervenção nas disciplinas de Didática, Estágio Supervisionado e Projetos Sociais, componentes curriculares dos cursos de licenciatura.

Com o PIBID essa parceria se fortaleceu e se configurou no momento da submissão do projeto, no edital de 2007, permanecendo até os dias atuais. Nessa negociação, a SEDUCCE colocou à disposição do IFCE todas as escolas que formam o sistema público estadual e ficou estabelecida a seguinte sistemática para a inserção do bolsista de iniciação a docência ? ID.

- Os coordenadores de área do IFCE são orientados a visitar as escolas com baixo IDEB, próximas ao campus, com o objetivo de oportunizar ao bolsista ID vivenciar o cotidiano das escolas que apresentam alunos com dificuldade de aprendizagem; ou as escolas com IDEB próximo do índice médio nacional, para oferecer ao licenciando experiências exitosas em escolas públicas. Nessas diferentes possibilidades de atuação, busca-se, principalmente, a construção de ações docentes pelos licenciandos que consolidem, em sua formação, o compromisso com a aprendizagem efetiva dos educandos, promovendo reflexões de maneira a conscientizá-los de que boas práticas pedagógicas são transformadoras.

- Os coordenadores agendam a visita na escola para apresentar o programa PIBID à comunidade escolar e fazer o convite para a sua participação. Com o aceite da escola, é lançado o edital para a seleção do supervisor do projeto.

- Paralelamente, é lançado o edital, pelo IFCE, de seleção dos licenciandos para as bolsas ID.

- Após a seleção dos supervisores, ocorre um encontro no IFCE com todos os envolvidos no projeto. Esse encontro tem como pauta: palestra do Pró-Reitor de Ensino IFCE, apresentação do PIBID pelos coordenadores IFCE, estabelecimento de normas e apresentação das escolas pelos seus gestores ou supervisores.

- Nesse encontro, os bolsistas ID preenchem um formulário realizando a opção pela escola. Essa escolha define a atuação do bolsista nos primeiros seis meses do projeto, quando deverá haver um rodízio entre eles, permitindo ao aluno vivenciar a prática em diferentes espaços escolares.

- Esse processo é complementado pela apresentação do bolsista na comunidade da escola em que irá atuar.

Essa ação se repete com a substituição de bolsistas ou com o rodízio semestral.

- A partir dessa etapa, inicia-se o trabalho dentro das escolas, sob a orientação do coordenador de

áreas do supervisor. Essas ações estão descritas nos subprojetos, foram elaboradas de forma a atender as orientações descritas nos artigos 6º a 8º da Portaria CAPES nº 96/2013 e incluem: planejamento de atividades de intervenção; participação nos diversos espaços escolares como laboratório, biblioteca, sala de aula, espaços culturais dentre outros; participação em ações docentes diversas como planejamento escolar, reunião de pais, organização de eventos culturais e científicos, conselhos de classe e escolares; participação em atividades formativas proporcionadas pelo Programa; formação de grupos de estudos, preferencialmente multidisciplinares.

Para o acompanhamento dessas atividades, são realizadas reuniões periódicas com todos os grupos que compõem o projeto. Semanalmente, os supervisores, coordenadores de área e bolsistas ID se encontram para planejamento e avaliação de ações. Mensalmente, os Coordenadores Institucional, de Área de Gestão e de Área se reúnem, algumas vezes pelo sistema Moodle, outras presencialmente, para acompanhamento e avaliação, inclusive da participação da escola e de seu grupo gestor no projeto. Além disso, os Coordenadores Institucional e de Área de Gestão visitam os campi a cada dois meses, realizando encontros com os bolsistas ID, supervisores, coordenadores, gestores do campus e gestores das escolas parceiras, para acompanhamento e avaliação das atividades realizadas.

**Quais estratégias serão adotadas para que o bolsista aperfeiçoe o domínio da língua portuguesa, incluindo leitura, escrita e fala, de modo a promover a capacidade comunicativa do licenciando?**

Com o intuito de contribuir com a melhor qualificação dos bolsistas do PIBID IFCE, em especial na leitura e na construção de textos formais, nos Projetos Institucionais 2011 e 2012 está em andamento um curso modular de Comunicação e Linguagem. Inicialmente direcionado aos coordenadores, será expandido em 2014 para atender à demanda dos supervisores e bolsistas de iniciação à docência. Salientamos que essa é uma formação que pretende ser ofertada de forma contínua, visto termos um rodízio permanente de bolsistas.

Além dessa ação formativa, algumas outras serão implementadas na escola campo, buscando propiciar o exercício da escrita e da leitura de textos, em seus diversos formatos. Ficará a cargo dos bolsistas ID, de todas as áreas, desenvolver pelo menos duas das ações propostas a seguir, além da proposta do item 6, que é obrigatória para todos.

1. A criação de um periódico na escola com corpo editorial formado por professores e alunos, produzindo e analisando produções de textos em diversos gêneros.
2. Montar grupos de estudo entre bolsistas ID, desenvolvendo a aprendizagem entre pares e o protagonismo docente.
3. Montar grupos de estudo da linguagem com alunos, em que o bolsista seja o coordenador do grupo, escolhendo e orientando a escolha de textos para estudo.
4. Literatura na rede, criar uma página do Facebook para postagens, comentários e debates sobre obras literárias.
5. Ler e interpretar é melhor na hora de lanchar, leitura e interpretação de textos dos bolsistas, coordenadores, ID, supervisores e alunos da escola, na hora do lanche. Pode ocorrer semanalmente.
6. Visões da cidade em verso e prosa. Trabalhar com os alunos o texto não verbal, criar um portfólio de fotos tiradas pelos alunos da cidade onde moram e, de preferência, que não sejam pontos turísticos.

Após ler essas imagens, escolher algumas para que outros alunos, professores ou mesmo os bolsistas escrevam (um poema, um conto, uma narrativa etc.) sobre as imagens escolhidas e montar uma exposição na escola das imagens e dos textos sobre essas imagens.

Outras ações a serem desenvolvidas, desta feita no espaço dos diversos campi, com os objetivos de socializar e construir conhecimentos, além de aperfeiçoar o uso da língua portuguesa e da capacidade comunicativa do licenciando, serão:

1. A promoção de seminários sobre os temas de cada área de conhecimento.
2. Participação dos subprojetos na organização das semanas temáticas de suas respectivas licenciaturas, compondo bancas avaliadoras de trabalhos para apresentação.
3. Produção de artigos para apresentação em eventos, fazendo a correção dos textos de forma coletiva.
4. Seleção de artigos para a publicação de coletâneas anuais dessa produção.

**Como será realizada a seleção, o acompanhamento e a avaliação dos bolsistas de supervisão e de iniciação à docência?**

Os bolsistas de iniciação à docência serão selecionados por meio de edital público de ampla concorrência com divulgação das normas do programa em consonância com a Portaria 096 de 18 de julho de 2013. Nesse edital constará o período de inscrições, os critérios para seleção, bem como os deveres e direitos dos bolsistas. A seleção se dará no período inicial de implantação do programa e

sempre que for necessário preencher as vagas de bolsistas.

Os supervisores serão selecionados também por meio de edital público, seguindo as mesmas observações acima. Contudo, vale ressaltar a participação dos grupos gestores das escolas parceiras nesse processo.

Quanto ao acompanhamento das ações dos bolsistas ID, será feito pelo coordenador de área e pelo supervisor, ficando a cargo de cada um o acompanhamento das ações em suas respectivas instituições. Dessa forma, caberá ao supervisor:

1. Registrar a frequência dos bolsistas em todas as ações desenvolvidas na escola campo, fazendo uso da ferramenta disponível na plataforma Moodle;
2. Planejar as ações dos bolsistas na escola, como oficinas, minicursos, participação em eventos culturais e científicos promovidos pela escola, reuniões de planejamento dentre outras, preenchendo com eles os diversos instrumentos desenvolvidos para esse fim;

Caberá ao coordenador de área:

1. Registrar a frequência dos bolsistas ID e dos supervisores nas ações desenvolvidas no IFCE;
2. Acompanhar e analisar o preenchimento dos diversos instrumentos sob a responsabilidade dos bolsistas ID e supervisores;
3. Acompanhar a atualização dos currículos Lattes dos bolsistas ID e supervisores e a atualização dos dados do supervisor na Plataforma Freire;
4. Realizar reuniões periódicas, ordinariamente mensais, com os bolsistas ID e supervisores, para avaliar as ações empreendidas e delinear as próximas ações.

#### **Qual será a sistemática de registro e acompanhamento dos bolsistas egressos?**

Conforme Pena (2000, p.01), no que concerne ao termo egresso, “[...] no Brasil, no âmbito educacional, o termo designa o discente que deixou de pertencer a uma comunidade escolar [...]?”. Transpondo essa conceituação para a realidade do PIBID, trataremos como egresso o bolsista ID que não pertence mais ao quadro de bolsistas do PIBID. Assim sendo, teremos duas categorias de egressos: o ex-bolsista ID ainda regularmente matriculado na IES e ID sem vínculo institucional, por motivos diversos.

Dessa forma, é necessário que as ações de acompanhamento de egressos sejam efetivas para os dois grupos, visto que, segundo Lousada e Martins (2005, p. 74), quanto à gestão de egressos na IES, “se uma das finalidades da Universidade é inserir na sociedade diplomados aptos para o exercício profissional, deve ter ela retorno quanto à qualidade desses profissionais que vem formando, principalmente no que diz respeito à qualificação para o trabalho?”. Assumindo o PIBID como uma das ações formativas nos cursos de licenciatura do IFCE, entendemos ser de fundamental importância que esse acompanhamento existe de forma efetiva.

Por outro lado, Pena (2000) alerta que há uma grande carência de estudos acerca do tema egressos no Brasil, no que diz respeito ao controle e acompanhamento dos resultados educacionais. É nesse contexto que assumimos o desafio de desenvolver ações de acompanhamento dos egressos do PIBID IFCE, cientes das dificuldades que serão enfrentadas, mas igualmente cientes da necessidade de conhecermos mais profundamente os resultados do trabalho que vem sendo desenvolvido.

Sabemos que o acompanhamento de egressos exige um conjunto de ações institucionais e, para que obtenha sucesso, deve ser desenvolvido de forma contínua. Nesse sentido, a página virtual do PIBID IFCE contará com um banco de informações onde serão registrados os dados de todos os bolsistas. As permissões de acesso, pesquisa e alterações desses dados serão feitas pelo administrador da página, sob supervisão do Coordenador Institucional. O banco contará com informações acadêmicas e profissionais dos bolsistas, além do link para o Currículo Lattes de cada um. Farão parte do questionário de atualização de dados questões que permitam compreender a realidade social, política e cultural desses egressos, no intuito de compor informações acerca da realidade educacional cearense. Serão feitas chamadas semestrais de atualização, preferencialmente automáticas, para os e-mails/endereços cadastrados.

Todas as informações contidas no banco de informações servirão de subsídio para as decisões relativas ao PIBID IFCE no que concerne às necessidades de ampliação, direcionamento das atividades, atividades formativas dentre outras.

Por fim, será feito um trabalho de divulgação desse banco de informações junto às instituições educacionais que de alguma forma tenham interesse nos dados cadastrados.

#### **Quais atividades serão realizadas para socialização dos impactos e resultados do projeto (além da realização do Seminário Institucional de Iniciação à Docência, obrigatório no Pibid)?**

As atividades de socialização dos impactos e resultados do Pibid ocorrem em duas dimensões: interna e externa ao IFCE.

A divulgação interna acontece em eventos internos, como o Encontro de Iniciação Científica e

Tecnológica - Enicit do IFCE. Nesse evento as experiências e impactos são socializados com todos os participantes, independente de ser aluno de licenciatura. Como o IFCE é uma instituição multicampi as ações de divulgação de experiências e impactos ocorrem anualmente nos campi durante a semana dos cursos, onde o PIBID compõe um eixo do evento, com oficina, minicurso e painel, além de participar ativamente da organização do evento. Também no âmbito do curso, o PIBID é apresentado aos alunos novatos no início de cada semestre.

A divulgação externa do PIBID/IFCE ocorre em eventos acadêmicos, feiras locais, nacionais e internacionais e na página oficial do PIBID. Assim, essa divulgação acontece nas Feiras de Cultura e Ciência realizadas nas escolas parceiras e nas feiras realizadas pela SEDUCCE. Outro espaço de divulgação do PIBID tem sido a participação em feiras promovida pela comunidade científica. Vale destacar que alguns trabalhos obtiveram premiação e credenciamento para as feiras do México (2012), Paraguai (2012), Colômbia (2013) e Chile (2013).

Por sua vez, o Congresso Norte Nordeste de Pesquisa e Inovação ? Connepi é outro evento de divulgação das ações e impactos do PIBID. Por se tratar de evento dos IFs, este é um momento de compartilhamento muito rico, pois traz a possibilidade de troca entre pares da mesma rede.

O PIBID IFCE também divulga seus impactos nos encontros universitários locais (UECE, UFC, UNIFOR) e eventos da área de formação do curso, por exemplo, no Encontro Nacional de Educação Matemática -ENEM, Simpósio Brasileiro de Educação Química ? SIMPEQUI, Encontro de Pesquisa em Ensino de Física ? EPEF dentre outros.

Outro evento que constitui um espaço de divulgação das ações do PIBID/IFCE é o Encontro Nacional do Pibid. Na edição de 2012, o IFCE levou ao Maranhão uma delegação com 50 participantes entre bolsistas ID, supervisores e coordenadores.

Uma modalidade de divulgação contínua dos impactos é a página oficial do PIBID/IFCE (<http://www.ifce.edu.br/ensino/programas/pibid.html>), que além de divulgar ações institucionais do projeto, disponibiliza o acesso aos Blogs dos subprojetos.

**Caso sua instituição participe ou tenha participado do Pibid, descreva os resultados e os impactos de projetos anteriores**

Diversas foram as ações desenvolvidas que provocaram impactos na formação dos alunos das licenciaturas do IFCE, tanto no Projeto 2007/2011 quanto no Projeto 2009/2012. Por ser uma instituição multicampi, os impactos se diferenciam conforme as demandas e potencialidades locais e regionais. Buscaremos destacar aquelas que abrangem maior quantidade de subprojetos.

- Corroborou para aumentar o interesse dos alunos pela química aplicada ao cotidiano;
- Aumento significativo no ingresso de alunos da Educação Básica em cursos de licenciatura do IFCE;
- Observou-se um interesse maior dos professores das escolas contempladas em realizar aulas diferenciadas devido ao apoio e suporte dos bolsistas do PIBID;
- Os alunos do ensino básico que participaram dos minicursos, oficinas e acompanhamentos pedagógicos apresentaram um interesse maior de estudo nas áreas de atuação do PIBID;
- A diminuição no número de alunos evadidos e o gradativo crescimento no desempenho e envolvimento acadêmico dos licenciandos bolsistas ID;
- Uma mudança significativa no comportamento dos alunos das escolas conveniadas no que diz respeito à permanência na escola em horário de contra-turno e a desenvoltura na apresentação de trabalhos produzidos por eles;
- Trouxe um impacto positivo na formação continuada dos professores da educação básica, uma vez que assegura que é possível que o professor trabalhe suas aulas com o uso de metodologias diferenciadas;
- Estímulo à continuidade da formação do supervisor, em especial na sua formação como professor pesquisador, tendo em vista a necessidade de produção científica e acadêmica demandada pelos bolsistas ID;
- (Re)ativação dos laboratórios de ciências, matemática e informática, com um aumento significativo na quantidade de práticas realizadas pelos professores das escolas parceiras;
- Como impacto nas licenciaturas, identifica-se uma mudança na prática de alguns professores formadores da IES que têm levado em consideração o PIBID para fazer seus planejamentos, incluindo atividades teórico-metodológicas em suas aulas;
- Valorização, por parte dos bolsistas ID, das disciplinas de cunho pedagógico, por entenderem, a partir do PIBID, sua relevância na prática docente;
- Fortalecimento, nos bolsistas ID, da escolha pela profissão docente;
- Descoberta e desenvolvimento de talentos entre os alunos da escola campo;
- Observou-se uma maior presença dos alunos na escola no contraturno, desenvolvendo atividades produtivas, proporcionando uma alternativa às ações nem sempre recomendáveis para as quais são

aliciados nas ruas;

- As ações do PIBID instrumentalizam os bolsistas ID e, conseqüentemente os professores, a partir de reflexões sobre o fazer docente, a descobrir possíveis falhas existentes nos processos de ensino e aprendizagem;
- Incentivo à participação dos coordenadores, dos bolsistas ID e dos supervisores em eventos acadêmicos, gerando um aumento na produção de trabalhos científicos;
- Maior e melhor participação dos alunos das escolas parceiras em eventos nas feiras de culturais e de ciências;
- Ingresso de ex-bolsistas PIBID na docência, sendo aprovados em processos seletivos para provimento de cargos nos seus respectivos municípios, tanto na rede municipal quanto na estadual.

## ANEXO C

Subprojeto Pibid IFCE / Educação Física / Campus Limoeiro do Norte



**Subprojeto**(conforme item 4.4 do Edital nº 61/2013)

### Identificação do Subprojeto

Área da licenciatura

Modalidade do curso  Presencial  
 A distância

Campus/polo<sup>62</sup>

Município  UF

Nº de bolsas de iniciação à docência  Nº de bolsas de supervisão<sup>63</sup>  Nº de bolsas de coordenação de área<sup>64</sup>

### Níveis e modalidades de ensino<sup>65</sup>

Nível(is) de ensino  educação infantil  
 ensino fundamental  
 ensino médio

Modalidade(s) de ensino  educação regular  
 educação profissional técnica de nível médio  
 educação de jovens e adultos  
 educação especial  
 educação escolar indígena  
 educação do campo  
 educação quilombola

<sup>62</sup> Se o subprojeto envolver curso presencial, indicar o campus. Se envolver curso a distância, inserir o nome do polo.

<sup>63</sup> A quantidade de supervisores deve obedecer à seguinte regra: cada professor deve supervisionar entre 5 e 10 bolsistas de iniciação à docência.

<sup>64</sup> A quantidade de coordenadores será determinada pela quantidade de bolsas de iniciação à docência informada.

<sup>65</sup> Marcar um ou mais níveis e modalidades de ensino abrangidos pelo subprojeto.

Justificativa e objetivo da proposta, **apenas** quando se tratar de cadastro de subprojeto interdisciplinar

até 1500 caracteres

## Ações do Subprojeto

Nome da ação

Atividades educativas, esportivas e de lazer, com foco na promoção da saúde.

Descrição da ação com a respectiva justificativa

### Ações principais e público alvo

Pretende-se desenvolver atividades educativas, esportivas e de lazer com foco na promoção da saúde. A proposta beneficiará duas escolas do município de Limoeiro do Norte e uma escola do município de Russas, distrito de Flores a 12 km de Limoeiro, com atividades educativas, esportivas e de lazer. O público atendido será estudantes do ensino médio. As ações a serem desenvolvidas serão: a) atividades esportivas e de lazer; b) projetos educacionais na área da Educação Física/Esportes/Lazer/Saúde; c) atividades de orientação sobre saúde e qualidade de vida. Segue o detalhamento das ações principais:

- a) As **atividades esportivas e de lazer** (AEL) acontecerão 2 vezes por semana, em turno oposto ao das aulas regulares e sem interferir nas aulas de Educação Física. Cada sessão, com duração de 1 hora, será delegada a 2 bolsistas de ID, os quais serão orientados pelos bolsistas supervisores sob a coordenação dos professores da Licenciatura. As turmas terão pelo menos 20 alunos, selecionados de diversas turmas conforme seu interesse e disponibilidade. As AEL serão: voleibol, futsal, handebol, atletismo, basquete, lutas, dança/ginástica. Outras atividades podem ser desenvolvidas conforme as demandas da comunidade.
- b) Os **projetos educacionais** (PE) a serem desenvolvidos visarão contribuir para a formação dos bolsistas de ID e proporcionar serviços de qualidade a comunidade escolar. Os PE a serem executados são: o *projeto lazer no intervalo*, o *projeto de ginástica laboral*, a *semana da saúde*, as *visitações programadas*, *eventos esportivos*, *grupo de dança do Pibid* e outros projetos que sejam diagnosticados como necessários.
- c) As **atividades de orientação sobre saúde e qualidade de vida** serão desenvolvidas ao longo das próprias sessões esportivas, com base em um roteiro pré-estabelecido, ou em atividades específicas para essa finalidade (semana da saúde). Os instrumentos de ação serão palestras, oficinas, panfletagem, ações preventivas, avaliações físicas, e outros que se fizerem necessários com o objetivo de orientar sobre a importância da atividade física como elemento de promoção da saúde, estimulando a sua prática continuada ao longo de toda a vida.

### Detalhamento de projetos educacionais

- a) O **projeto lazer no intervalo**, destinado para alunos, tem como objetivo proporcionar momentos de lazer na hora do intervalo escolar;
- b) O **projeto de ginástica laboral**, para os funcionários da escola, objetiva promover atividades de prevenção e relaxamento em momentos oportunos de pausa ao trabalho;

- c) As **visitações programadas** objetivam desenvolver atividades de campo com caráter educativo e integrativo. Entre as quais se destacam a visita ao IFCE e a visita de lazer à Barragem das Pedrinhas (balneário local);
- d) Os **eventos esportivos** consistirão em torneios esportivos promovidos para integrar a comunidade escolar, em um ambiente de competição saudável, enfatizando valores indispensáveis ao convívio social, como companheirismo, trabalho em equipe, respeito ao adversário e as regras do jogo;
- e) O **grupo de dança do Pibid** destina-se a criação de coreografias para serem apresentadas em eventos realizados pela escola e em ações do próprio Pibid;

#### **Ações de iniciação à docência**

Além de beneficiar as escolas atendidas, o subprojeto será um instrumento formativo para os estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física do IFCE Limoeiro do Norte. Possibilitará a aproximação dos licenciandos com o seu futuro campo de trabalho, tendo acompanhamento constante de professores das escolas e da instituição de ensino superior proponente.

A formação será desenvolvida com base em uma perspectiva crítica (KUNZ, 1991, 2006; COLETIVO DE AUTORES, 1992), tendo a reflexão, a pesquisa e o trabalho colaborativo como princípios norteadores das ações (SCHON, 1992; ZEICHNER, 1993, ALARCÃO, 2005), para a formação do professor como um agente social (VEIGA, 2009). As principais ações formativas a serem desenvolvidas serão:

- a) **Atividades de conhecimento e diagnóstico**, que terá como objetivo conhecer a realidade escolar, subsidiando o planejamento de ações voltadas as necessidades educativas da comunidade atendida. Os alunos visitarão as escolas a serem atendidas, identificando os espaços e materiais disponíveis, bem como os sujeitos do ambiente (alunos, professores, pais de alunos, etc). Anotarão os resultados das visitas em um diário de bordo e socializarão o observado com nas reuniões do Pibid;
- b) **Vivências em atividades da escola**. Ações com o objetivo de possibilitar momentos para que os bolsistas de ID conheçam a rotina escolar, por meio da participação em reuniões de professores, reuniões de pais e mestre, atividades de planejamento e projetos educacionais realizados pela escola, etc.
- c) **Oficinas e minicursos**. Pretende-se promover minicursos sobre temas relacionados às ações do subprojeto, com o objetivo de dar subsídios teóricos e práticos para a atuação dos bolsistas de ID nas atividades propostas;
- d) **Estímulo ao desenvolvimento de pesquisa**. Criação de grupos de estudos para o conhecimento de temas relevantes para a atuação dos bolsistas de ID, de forma a estimular a produção do conhecimento com base nas experiências vivenciadas no projeto e em referenciais teóricos acadêmico-científicos. Os bolsistas serão estimulados a divulgar os conhecimentos e experiências em encontros científico-pedagógicos, como o Encontro do Pibid e o CONNEPI;
- e) **Inovação pedagógica**. Será estimulada a criação de produtos pedagógicos inovadores que atendam as necessidades educativas oriundas da prática dos bolsistas de ID;
- f) **Criação de espaço de planejamento e relato de experiências**. Serão viabilizados momentos de encontro destinados ao planejamento coletivo das atividades e ao relato das experiências vivenciadas no projeto, estimulando a reflexão das práticas com vistas à melhoria das ações e ao aperfeiçoamento contínuo.

### **Ações de acompanhamento, registro e avaliação.**

As principais ações de acompanhamento, registro e avaliação a serem desenvolvidas são:

- a) **Acompanhamento e avaliação das atividades por meio de reuniões semanais** realizadas com todos os bolsistas para planejamento, organização, encaminhamentos, socialização de informações, relato de experiências e avaliação de ações desenvolvidas. Por meio dessa ferramenta será oportunizado aos bolsistas de ID um espaço para o relato das principais experiências vivenciadas no projeto, estimulando-os a refletir constantemente sobre a sua prática pedagógica, e funcionando como um meio de corrigir problemas de diversas naturezas no desenvolvimento das ações.
- b) **Registro das atividades por meio de relatórios semanais.** Os relatórios confeccionados pelos bolsistas de ID sobre as atividades desenvolvidas. Serão armazenados e compartilhados por meio de um sistema on-line, possibilitando o acompanhamento das ações pelos coordenadores de área e pelos bolsistas supervisores;
- c) **Criação de um portfólio digital** destinado ao registro das ações desenvolvidas no subprojeto e dos produtos criados pelos bolsistas de ID, tais como planos de aula, projetos de ação, fotografias, vídeos, sequências pedagógicas, etc. Serão designados bolsistas de ID para fazer o registro fotográfico e em vídeo das principais ações do subprojeto, os quais serão responsáveis também pelo abastecimento do portfólio;
- d) **Aplicação de instrumentos padronizados de avaliação e acompanhamento**, com vistas a identificar pontos positivos e negativos nas ações desenvolvidas. Os instrumentos captarão a percepção dos bolsistas de ID, dos bolsistas supervisores, dos alunos e dos professores das escolas em relação às atividades desenvolvidas, com vistas a identificar e superar os problemas;
- e) **Realização de visitas periódicas às escolas**, pelos coordenadores de área, conforme calendário previamente elaborado, com o objetivo de registro, acompanhamento e avaliação das atividades. As visitas servirão de base para a confecção de relatórios sobre a execução das ações planejadas, descrevendo as atividades e destacando os pontos positivos e negativos.

### **Ações comunicativas**

O estabelecimento de vínculos comunicativos entre os diversos sujeitos participantes do Pibid será necessário para que haja uma maior coordenação das atividades propostas e para a divulgação das ações do projeto e consolidação da sua imagem junto à comunidade. As ações comunicativas a serem desenvolvidas são:

- a) **Criação e manutenção de um grupo de discussão em uma rede social** com o objetivo de facilitar a comunicação entre os bolsistas de ID, os bolsistas supervisores e os coordenadores de área, contribuindo para dinamizar as ações. O ambiente virtual será um espaço alternativo destinado à troca de informações e documentos pela internet, sendo que todos os integrantes da equipe de trabalho podem ler e postar comentários ou arquivos. Será utilizado como uma ferramenta alternativa, pois não substituirão as reuniões presenciais;
- b) **Criação e manutenção de um sistema on-line de armazenamento e compartilhamento de arquivos**, que terá como objetivo possibilitar o armazenamento de arquivos de diversas naturezas produzidos. O sistema permitirá a criação, edição, visualização, download e upload de documentos do projeto em qualquer lugar por meio de um computador com acesso à internet;

- c) **Criação e publicação de um blog na internet** com a finalidade de divulgar o projeto para toda a comunidade escolar e os demais interessados. O blog será atualizado e mantido pelos próprios bolsistas de ID;
- d) **Confecção e publicação de um jornal bimestral** contendo as principais ações do projeto, além de orientações sobre saúde e curiosidades variadas. O jornal será produzido e mantido pelos próprios bolsistas de ID;
- e) **Implantação de murais informativos na escola e na instituição proponente.** O Mural do PIBID Educação Física terá como objetivo estreitar ainda mais os laços comunicativos com a comunidade escolar e com a comunidade universitária, por meio da divulgação de informações e ações sobre o projeto, contribuindo para a consolidação da imagem institucional.

**Escolas que serão atendidas e seus respectivos códigos**

ARSENIO FERREIRA MAIA EEFM (23127821)

LAURO REBOUCAS DE OLIVEIRA EEM (23128208)

MARIA DE LOURDES OLIVEIRA EEFM (23132507).

**Referências para fundamentação teórica das ações**

ALARCÃO, Isabel. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do Ensino da Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.

KUNZ, Elenor. Educação Física: ensino & mudanças. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2001.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (Org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. A aventura de formar professores. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

ZEICHNER, Kenneth M. A formação reflexiva de professores: ideias e práticas. Lisboa: Educa-professores, 1993.