

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

MARIA ADRIANA BORGES DOS SANTOS

EXPERIÊNCIA FORMATIVA DO PROFESSOR SUPERVISOR:
ESTUDO DE CASO DO PIBID/EDUCAÇÃO FÍSICA/UECE

FORTALEZA – CEARÁ
2016

MARIA ADRIANA BORGES DOS SANTOS

EXPERIÊNCIA FORMATIVA DO PROFESSOR SUPERVISOR:
ESTUDO DE CASO DO PIBID/EDUCAÇÃO FÍSICA/UECE

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 Mestra em Educação. Área de concentração: Formação de Professores.

Orientador: Prof.^o Dr. Heraldo Simões Ferreira.

FORTALEZA – CEARÁ

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Santos, Maria Adriana Borges dos.
Experiência formativa do professor supervisor:
estudo de caso do Pibid/educação física/UECE [recurso
eletrônico] / Maria Adriana Borges dos Santos. - 2016.
1 CD-ROM: il.; 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do
trabalho acadêmico com 166 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, Fortaleza, 2016.

Área de concentração: Educação.

Orientação: Prof. Ph.D. Heraldo Simões Ferreira.

1. Formação continuada do professor. 2.
Experiência. 3. Educação física. I. Título.



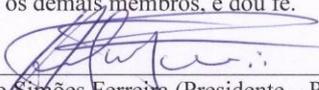
ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

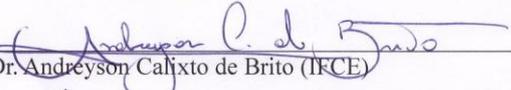
Aos vinte e dois dias do mês de setembro de dois mil e dezesseis, **MARIA ADRIANA BORGES DOS SANTOS** aluno(a) regularmente matriculado(a) no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UECE) Curso de Mestrado Acadêmico (CMAE), na área de concentração em Formação de Professores, defendeu a dissertação intitulada **EXPERIÊNCIAS FORMATIVA DO PROFESSOR SUPERVISOR: ESTUDO DE CASO DO PIBID/EDUCAÇÃO FÍSICA/UECE**. A Banca de Defesa foi composta pelos professores: Dr. Heraldo Simões Ferreira (Presidente – PPGE/UECE), Dr. Andreyson Calixto de Brito (IFCE) e Dra. Sofia de Evaristo Menescal Barreira (UECE). A defesa ocorreu das 9:10 às 10:45, tendo sido o(a) aluno(a) submetida à arguição, dispondo cada membro da banca de tempo hábil para tal. Em seguida, a banca reuniu-se em separado e concluiu por considerar APROVADA o(a) mestrando(a) **Maria Adriana Borges dos Santos**, por sua dissertação e sua defesa pública terem recebido conceito SATISFATORIO.

Comentários da Banca:

- REFAZER O RESUMO, CONSIDERAÇÕES
FINAIS E CONCLUSÃO ORTOGRÁFICA E
DA ABNT.

Eu, Heraldo Simões Ferreira, que presidi a Banca de Defesa de Dissertação, assino a presente ata, juntamente com os demais membros, e dou fé.


Prof. Dr. Heraldo Simões Ferreira (Presidente – PPGE/UECE)


Prof. Dr. Andreyson Calixto de Brito (IFCE)


Prof. Dra. Sofia de Evaristo Menescal Barreira (UECE)

A Deus, por me fazer firme e confiante durante toda a trajetória da minha vida, por guiar-me nos momentos de escuridão e me fazer forte, crente e persistente. Aos meus pais, Antenor Borges e Francisca Maria, por me gerarem, concederem-me a vida e por todos os ensinamentos, aconselhamentos, amor, cuidados e dedicação.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador Prof.^o Dr. Heraldo Simões Ferreira, pelas suas orientações, profissional e de vida, por sua paciência, cientificidade, diálogo, humildade, leveza e gentileza.

À banca examinadora, Prof.^a Dr.^a Sofia de Evaristo Menescal Barreira e Prof.^o Dr. Andreyson Calixto de Brito, ambos referências na formação de professores, sempre atenciosos e disponíveis a colaborar com este trabalho, demonstrando bastantes competências profissionais.

Ao meu esposo, Victor Mendes, por está comigo e me entender nos momentos de alegria, de dor, de desespero, de conquistas, de tentativas de escritas, de escuridão, de clareza, de sono, de delírios, de amor, de raiva, de paixão; de experiência.

Aos meus irmãos e minhas irmãs, por serem minha família e por me compreenderem nos momentos de alegria e de dor.

Aos meus sobrinhos e sobrinhas, por fazerem parte da minha alegria cotidiana.

À minha sogra e meu sogro, pelo apoio e compreensão.

A Karla Lima, segunda mãe, que sempre foi incentivadora e acreditou no meu sucesso.

A todos os colegas do mestrado em Educação PPGE/UCE, pelos momentos compartilhados e apoio.

Aos amigos, também colegas do Mestrado, Thaydes, Sun, Felipe e Kessiane que me acolheram muito bem, compartilhando seus saberes, apoiando nos momentos difíceis.

Aos colegas doutorandos e companheiros do OBEDUC, Cícera Sineide, Cláudio Rocha e Hamilton Vieira, pelo apoio e camaradagem.

Às amigas, Claudia Doroteia (irmã), Manoela Ribeiro (irmã), Rosa Maria, Rosangela Evangelista, Solange Mesquita e Marlene Chaves, por suas compreensões e apoio.

Aos colegas de magistério da escola Liceu Municipal de Maracanaú, pelo apoio e compreensão.

Ao professor Dr. Adriano César Carneiro Loureiro, pelo apoio e saberes compartilhados nos caminhos desta investigação.

A todos os professores do mestrado em Educação PPGE/UCE, pelos ensinamentos e apoio.

A todos os professores supervisores do PIBID/Educação Física/UECE, em especial aos colaboradores com esta pesquisa, pois, sem eles, não seria possível desenvolver este estudo,

Ao Grupo de Pesquisa OBEDUC/UECE, na pessoa da Prof.^a Dr.^a Isabel Maria Sabino de Farias, por colaborar tanto com meu processo de formação, por tantos ensinamentos e oportunidades de experiência formativa.

Ao grupo de pesquisa GEPEFE/UECE, por ser o responsável por me inserir na práxis cotidiana da pesquisa, por tantos saberes aprendidos, pela experiência proporcionada a minha formação e vida.

À universidade UECE, por ser minha fonte de formação inicial e continuada.

Enfim, agradeço a todos tudo que vivenciei até hoje e até o que ainda irei vivenciar.

“[...] A leitura é experiência quando ao leitor algo lhe passa e quando isso que lhe passa lhe forma ou lhe deforma ou lhe transforma [...].”

(Jorge Larrosa)

RESUMO

A presente pesquisa possui como objeto de estudo a experiência formativa no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), iniciativa do Ministério da Educação (MEC), que tem por finalidade incentivar a iniciação à docência e a valorização do magistério. O objetivo geral do estudo foi compreender o processo de formação continuada do Professor Supervisor (PS) a partir de sua experiência formativa no PIBID/Educação Física/UECE. Partimos da seguinte questão guia da atividade investigativa: Como ocorre o processo de formação continuada do PS a partir de sua experiência formativa no PIBID? Para responder à pergunta propusemos uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, com elementos de busca documental. O cenário foi a própria UECE. Participaram do estudo quatro PS do PIBID/Educação Física/UECE. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com os participantes. Os dados produzidos foram organizados com o auxílio do software NVIVO 10 e analisado mediante a técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2010). Concluímos que o PIBID proporcionou experiência formativa aos PS, favoreceu o exercício da reflexão da prática, promoveu uma aproximação maior entre alunos e os pares e o aperfeiçoamento da prática pedagógica. Constatamos também que o PIBID foi imprescindível na concretização de saberes por meio da interação entre os sujeitos que o integram, as atividades teórico-práticas vividas e a inter-relação que marca a universidade e as escolas de Educação Básica. As vivências no âmbito do programa proporcionaram aos PS saberes advindos do processo de observação e reflexão das próprias aulas, conhecimentos que os motivam a escrever artigos, a compartilhar experiências em eventos e congressos acadêmicos. Quanto às melhorias e inovações da prática de ensino do PS no processo formativo vivenciado no PIBID, os resultados apontam que as práticas inovadoras se revelam no diálogo entre a universidade e a escola. As atividades e as sugestões metodológicas que os alunos (de graduação) desenvolvem no percurso da escola são destacadas pelos PS como elementos fundamentais nas melhorias das práticas pedagógicas. O programa proporcionou recursos para a reflexão crítica e ressignificação da prática pedagógica em meio a um processo de formação que permeia um movimento processual por toda a vida. Mediante o inacabamento da ação pesquisadora, acreditamos que este estudo possa contribuir com novas pesquisas acerca do processo de formação

inicial e continuada de professores de Educação Física e demais profissionais de áreas afins.

Palavras-chave: Experiência. Formação Continuada do Professor. Educação Física.

ABSTRACT

This research has as object of study the formative experience in the Institutional Program Initiation Grant to Teaching (PIBID), an initiative of the Ministry of Education (MEC) which aims to encourage the introduction to teaching and the enhancement of teaching. The overall objective of the study was to understand the process of continuing education Professor Supervisor (PS) from its formative experience in PIBID/Physical Education/UECE. We start with the following question guide the investigative activity: As the process of continuing education of the PS from its formative experience in PIBID? To answer the question we proposed a qualitative research study type of case, with documental search elements. The scene was the UECE. Four PS participated in the study of PIBID/Physical Education/UECE. Data collection was conducted through semi-structured interviews with the participants. The data produced were organized with the help of the software NVivo 10 and analyzed by the Bardin Content Analysis technique (2010). We conclude that the PIBID provided formative experience for PS favored the exercise of practical reflection, promoted a closer relationship between students and peers and the improvement of pedagogical practices. We note also that the PIBID was essential in achieving knowledge through interaction among the subjects that integrate the experienced theoretical and practical activities and the interrelationship that marks the university and schools of basic education. The livings under the program provided the PS knowledge arising from the process of observation and reflection of their own classes, skills that motivate them to write articles, to share experiences in events and academic conferences. As for the improvements and innovations of PS teaching practice in the formation process experienced in PIBID, the results show that innovative practices are revealed in the dialogue between the university and the school. The activities and methodological suggestions that students (undergraduate) develop the school route are highlighted by PS as key elements in the improvement of teaching practices. The program provided funds for critical reflection and redefinition of pedagogical practice in the midst of a process of education that permeates a procedural motion throughout life. By the incompleteness of the researcher action, we believe that this study may contribute to new research about the process of initial and continuing education of Physical Education teachers and other professional areas related.

Keywords: Experience. Continued teacher training. Education Physics.

LISTA DE FIGURAS

| | | |
|-------------------|--|------------|
| Figura 1 - | Articulação do trabalho docente na escola..... | 40 |
| Figura 2 - | O diálogo e a interação entre licenciando, coordenadores supervisores..... | 40 |
| Figura 3 - | Características do processo investigativo do estudo de caso de cunho qualitativo..... | 106 |
| Figura 4 - | Características do processo investigativo do estudo de caso..... | 108 |
| Figura 5 - | A organização da análise temática segundo Bardin (2010)..... | 113 |

LISTA DE QUADROS

| | | |
|-------------|---|----|
| Quadro 1 - | Abrangência das instituições acrescentadas a cada de edital/PIBID da Capes..... | 34 |
| Quadro 2 - | Tipos de bolsas PIBID | 35 |
| Quadro 3 - | Comparações didático-pedagógicas das propostas dos subprojetos..... | 42 |
| Quadro 4 - | Quadro 4 - Ações dos subprojetos Educação Física UECE..... | 43 |
| Quadro 5 - | Recursos humanos, edital CAPES/DEB Nº 02/2009 – PIBID, envolvidos no programa compreendem os agentes a seguir destacados..... | 45 |
| Quadro 6 - | Componentes fundamentais da experiência..... | 52 |
| Quadro 7 - | Classificação dos saberes implicados na atividade docente..... | 54 |
| Quadro 8 - | Proposta de classificação dos saberes docentes considerando as especificidades de sua origem, aquisição e incorporação à prática profissional dos professores (TARDIF, 2014, p.63)..... | 55 |
| Quadro 9 - | O reservatório de saberes..... | 57 |
| Quadro 10 - | Proposta de trajetória de formação de professores..... | 63 |
| Quadro 11 - | Hower (1985) citado por Garcia (1999) apresenta seis dimensões que o desenvolvimento profissional abrange.. | 64 |
| Quadro 12 - | Tendências da Educação Física e as relações com os aspectos pedagógicos de formação..... | 68 |
| Quadro 13 - | Linha do tempo para a formação do professor de Educação Física dentro de suas abordagens pedagógicas que configuram características pedagógicas de cunho formativo..... | 72 |
| Quadro 14 - | Sites de busca por ano do evento e local de cada reunião da ANPEd GT-08 formação de professores..... | 77 |
| Quadro 15 - | Delineamento do estado da questão por meio dos | |

| | | |
|-------------|---|----|
| | descritores..... | 77 |
| Quadro 16 - | Critérios de busca dos artigos da CAPES..... | 79 |
| Quadro 17 - | Artigos mapeados no portal de periódicos da CAPES por descritores e combinações, dentro de um recorte temporal de 2008 a 2015, em novembro de 2015..... | 79 |
| Quadro 18 - | Artigos mapeados no portal de periódicos da CAPES com a combinação PIBID AND EDUCAÇÃO FÍSICA e excluídos do estado da questão, dentro de um recorte temporal de 2008 a 2015, em novembro de 2015..... | 80 |
| Quadro 19 - | Detalhamento do artigo com o descritor PIBID AND EDUCAÇÃO FÍSICA, incluído no estado da questão e mapeado, por meio de artigos encontrados nos periódicos da CAPES, relacionados ao objeto de investigação, dentro de um recorte temporal de 2008 a 2015, em novembro de 2015..... | 81 |
| Quadro 20 - | Detalhamento dos artigos sobre o descritor PIBID AND SUPERVISOR, incluído no estado da questão mapeado, por meio de artigos encontrados nos periódicos da CAPES, relacionados ao objeto de investigação, dentro de um recorte temporal de 2008 a 2015, em novembro de 2015..... | 82 |
| Quadro 21 - | Artigos mapeados no portal de periódicos da CAPES com a combinação FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA e excluídos do estado da questão, dentro de um recorte temporal de 2008 a 2015, novembro de 2015..... | 83 |
| Quadro 22 - | Detalhamento do artigo sobre o descritor FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSOR EM EDUCAÇÃO FÍSICA, incluído no estado da questão e mapeado, por meio de artigos encontrados nos periódicos da CAPES, relacionados ao objeto de investigação, dentro de um recorte temporal de 2008 a 2015, novembro de 2015..... | 84 |
| Quadro 23 - | Artigos mapeados no portal de periódicos da CAPES | |

| | | |
|-------------|---|----|
| | com a combinação DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO BÁSICA e excluídos do estado da questão, dentro de um recorte temporal de 2008 a 2015, novembro de 2015..... | 85 |
| Quadro 24 - | Detalhamento do artigo sobre o descritor DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO BÁSICA, incluído no estado da questão mapeado por meio de artigos encontrados nos periódicos da CAPES, relacionados ao objeto de investigação, dentro de um recorte temporal de 2008 a 2015, novembro de 2015..... | 86 |
| Quadro 25 - | Critérios de busca para BDTD..... | 86 |
| Quadro 26 - | Teses e dissertações mapeadas na BDTD, por descritores e combinações, dentro de um recorte temporal de 2008 a 2015, dezembro de 2015..... | 87 |
| Quadro 27 - | Temática dos trabalhos da BDTD, por descritores e combinações PIBID AND EDUCAÇÃO FÍSICA, excluídos do estado da questão por não ter relação com o objeto de investigação, dentro de um recorte temporal de 2008 a 2015, dezembro de 2015..... | 88 |
| Quadro 28 - | Detalhamento das teses e dissertações com combinação do descritor PIBID AND EDUCAÇÃO FÍSICA, incluído no estado da questão mapeado por meio da BDTD, relacionado ao objeto de investigação, dentro de um recorte temporal de 2008 a 2015, em dezembro de 2015.... | 89 |
| Quadro 29 - | Temática dos trabalhos da BDTD, por descritores e combinações PIBID AND SUPERVISOR, excluídos do estado da questão por não ter relação com o objeto de investigação, dentro de um recorte temporal de 2008 a 2015, dezembro de 2015..... | 90 |
| Quadro 30 - | Detalhamento das teses e dissertações sobre o descritor PIBID AND SUPERVISOR, incluído no estado da questão mapeado por meio da BDTD relacionado ao objeto de investigação, dentro de um recorte temporal de 2008 a 2015, em dezembro de 2015..... | 91 |

| | |
|---|-----------|
| Quadro 31 - Temáticas dos trabalhos da BDTD com combinação do descritor “FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSOR” AND “EDUCAÇÃO FÍSICA”, excluídos do estado da questão por não ter relação com o objeto de investigação, dentro de um recorte temporal de 2008 a 2015, dezembro de 2015..... | 92 |
| Quadro 32 - Temática dos trabalhos da BDTD com combinação do descritor “DOCÊNCIA AND EDUCAÇÃO BÁSICA”, excluídos do estado da questão por não ter relação com o objeto de investigação, dentro de um recorte temporal de 2008 a 2015, dezembro de 2015..... | 93 |
| Quadro 33 - Detalhamento das teses e dissertações com combinação do descritor “DOCÊNCIA AND EDUCAÇÃO BÁSICA”, incluídos no estado da questão mapeado por meio da BDTD, relacionados ao objeto de investigação, dentro de um recorte temporal de 2008 a 2015, em dezembro de 2015..... | 94 |
| Quadro 34 - Número de trabalhos do GT-08 da 31ª reunião a 37ª da ANPEd..... | 96 |
| Quadro 35 - Trabalhos mapeados nas reuniões da ANPEd GT- 08 (31ª a 37ª), recorte temporal 2008 a 2015, novembro/dezembro 2015..... | 96 |
| Quadro 36 - Detalhamento ANPEd GT-08 (31ª a 37ª reunião) formação de professores em comum aos descritores PIBID/SUPERVISOR e PIBID EM EDUCAÇÃO FÍSICA, incluídos no estado da Questão, em novembro/dezembro de 2015..... | 97 |
| Quadro 37 - Detalhamento ANPEd GT-08 (31ª a 37ª reunião) formação de professores com o descritor FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA, incluído no estado da questão, em novembro/dezembro de 2015..... | 98 |
| Quadro 38 - Detalhamento ANPEd GT-08 (31ª a 37ª reunião) formação | |

| | |
|---|------------|
| de professores com o descritor DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO BÁSICA , incluído no estado da questão, em novembro/dezembro de 2015..... | 98 |
| Quadro 39 - Trabalhos mapeados na BDEFEL, recorte temporal 2008 a 2015, janeiro 2016..... | 101 |
| Quadro 40 - Detalhamento de trabalho sobre o descritor FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSOR, incluído no estado da questão mapeado por meio de trabalhos encontrados em BDEFEL, relacionados ao objeto de investigação, dentro de um recorte temporal de 2008 a 2015, janeiro de 2016.... | 102 |
| Quadro 41 - Resumo quantitativo dos achados do estado da questão.. | 102 |
| Quadro 42 - Como a temática experiências formativas é abordada nos trabalhos selecionados no estado da questão, novembro 2016..... | 104 |
| Quadro 43 - Apresentação do instrumento..... | 111 |
| Quadro 44 - Situações que dizem respeito à entrada do entrevistador em campo..... | 112 |
| Quadro 45 - Síntese do processo metodológico..... | 114 |
| Quadro 46 - Categorias (NÓ) e subcategorias (SUBNÓ)..... | 120 |
| Quadro 47 - Roteiro de entrevista com PS do PIBID..... | 165 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|---------|---|
| ABNT | Associação Brasileira de Normas Técnicas |
| ANPED | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação |
| BDEFEL | Biblioteca Digital de Educação Física, Esporte e Lazer |
| BDTD | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CED | Centro de Educação |
| ENEM | Exame Nacional de Ensino Médio |
| EsEFEx | Escola de Educação Física do Exército |
| FACEDI | Faculdade de Educação de Itapipoca |
| FECLESC | Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central |
| FIRJAN | Federação das Indústrias do Rio de Janeiro |
| FNDE | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação |
| GEEFE | Grupo de Estudo em Educação Física Escolar |
| TG | Grupo Temático |
| IDEB | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| IES | Instituições de Ensino Superior |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira |
| MEC | Ministério de Educação |
| MG | Minas Gerais |
| LDB | Lei de Diretrizes e Base da Educação |
| OBEDUC | Observatório da Educação |
| PCNS | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PIBID | Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PPGE | Programa de Pós-Graduação em Educação |
| PROUNI | Programa Universidade para todos |
| PS | PS |
| SAEB | Sistema de Avaliação da Educação Básica |
| SESU | Secretaria de Ensino Superior |
| SPAECE | Sistema Permanente de Avaliação de Educação Básica no Ceará |

| | |
|---------|--|
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| UECE | Universidade Estadual do Ceará |
| UFOP | Universidade Federal de Ouro Preto |
| UNIFESP | Universidade Federal de São Paulo |

SUMÁRIO

| | | |
|--------------|---|------------|
| 1 | INTRODUÇÃO..... | 23 |
| 2 | PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA PIBID..... | 33 |
| 2.1 | PIBID NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ..... | 36 |
| 2.1.1 | Subprojetos na área da Educação Física: reflexões..... | 40 |
| 2.2 | PIBID: PAPEL DO PS..... | 44 |
| 3 | TRATO SOBRE EXPERIÊNCIA: DIALOGANDO COM LARROSA.. | 48 |
| 3.1 | SOBRE LARROSA E EDUCAÇÃO..... | 48 |
| 3.1.1 | Sobre a epistemologia e questões que dificultam a experiência..... | 49 |
| 3.1.2 | Sobre conceito de experiência..... | 50 |
| 3.1.3 | Sobre o sujeito da experiência..... | 51 |
| 3.1.4 | Sobre saberes da experiência..... | 52 |
| 4 | FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES..... | 60 |
| 4.1 | FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES..... | 60 |
| 4.2 | FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: REFLEXÕES EM SEU CONTEXTO HISTÓRICO..... | 66 |
| 5 | ESTADO DA QUESTÃO: CAMINHOS QUE NOS LEVAM AO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO..... | 76 |
| 5.1 | ACHADOS COM BASE NO PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES..... | 78 |
| 5.2 | ACHADOS NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA BDTD... 86 | 86 |
| 5.3 | ACHADOS ANPED..... | 95 |
| 5.4 | ACHADOS NA BIBLIOTECA DIGITAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE LAZER – BDEFEL..... | 99 |
| 5.5 | CONTRIBUIÇÃO DOS ACHADOS PARA O OBJETO DE INVESTIGAÇÃO..... | 102 |
| 6 | METODOLOGIA E SUAS DELIMITAÇÕES NO CAMPO DA PESQUISA..... | 105 |

| | | |
|--------------|---|------------|
| 6.1 | TIPO DE ESTUDO..... | 105 |
| 6.2 | CENÁRIO DA PESQUISA..... | 108 |
| 6.3 | PARTICIPANTES DA PESQUISA..... | 109 |
| 6.4 | CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO..... | 110 |
| 6.5 | COLETA DE DADOS..... | 110 |
| 6.6 | ANÁLISE DE DADOS..... | 112 |
| 6.7 | PROCEDIMENTOS ÉTICOS..... | 114 |
| 6.8 | SÍNTESE DO PROCESSO METODOLÓGICO..... | 114 |
| 7 | ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS..... | 116 |
| 7.1 | CONCEPÇÕES, EXPECTATIVAS E FUNÇÕES VIVIDAS NO PIBID..... | 121 |
| 7.1.1 | Experiência formativa..... | 121 |
| 7.1.2 | Formação continuada..... | 123 |
| 7.1.3 | Função do PS..... | 123 |
| 7.1.4 | Expectativas no âmbito do PIBID..... | 126 |
| 7.2 | EXPERIÊNCIA FORMATIVA VIVENCIADA NO PIBID E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA..... | 128 |
| 7.2.1 | Mudança na relação com pares/alunos..... | 128 |
| 7.2.2 | Condições e jornada de trabalho..... | 129 |
| 7.2.3 | Tempo para estudo/pesquisa..... | 131 |
| 7.3 | CONTRIBUIÇÃO DAS PRÁTICAS E SABERES MOBILIZADOS NO ÂMBITO DO PIBID PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA..... | 132 |
| 7.3.1 | Saberes da experiência..... | 132 |
| 7.3.2 | Saberes da prática..... | 135 |
| 7.3.3 | Saberes das leituras..... | 137 |
| 7.3.4 | Contribuições para a formação continuada..... | 139 |
| 7.3.5 | Dificuldades..... | 140 |
| 7.3.6 | Prática pedagógica antes e depois do PIBID..... | 142 |
| 7.4 | EXPERIÊNCIA FORMATIVA/INOVADORA VIVIDA NO PIBID..... | 144 |
| 7.4.1 | Prática inovadora..... | 144 |
| 7.4.2 | Melhoria da prática de ensino..... | 146 |
| 8 | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 149 |
| 8.1 | CONCLUSÕES..... | 149 |

| | | |
|-----|---|------------|
| 8.2 | CONSIDERAÇÕES..... | 151 |
| 8.3 | PROPOSIÇÕES..... | 151 |
| | REFERÊNCIAS..... | 153 |
| | APÊNDICES..... | 163 |
| | APÊNDICES A - Termo De Consentimento Livre E Esclarecido (TCLE)..... | 164 |
| | APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista Semiestruturada..... | 165 |

1 INTRODUÇÃO

“As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos, ou o que sentimos são mais do que simples palavras [...]”

(Jorge Larrosa)

A Educação Brasileira é regida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº9. 394, de 24/12/1996 (BRASIL, 1996), e se divide em Educação Básica e Ensino Superior. Este estudo se deteve na Educação Básica, já que envolve um projeto de iniciação à docência na escola.

A Educação Básica, por sua vez, é dividida em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Diversas são as disciplinas que compõem o currículo escolar, dentre as quais a Educação Física.

A disciplina de Educação Física foi inserida na escola oficialmente em 1851, sob a denominação de Ginástica, com a reforma Couto Ferraz para os estabelecimentos de ensino primário e secundário do município da Corte. Nessa época, a disciplina tinha caráter técnico-higiênista¹ (BARBOSA; FERREIRA, [200?]).

Era uma disciplina desvinculada da prática pedagógica da escola e, somente em 1937, na elaboração da Constituição, é que a Educação Física foi incluída no currículo como prática educativa obrigatória, mas ainda não inserida como disciplina curricular (BARBOSA; FERREIRA, [200?]).

Em meio a estes acontecimentos, Ghiraldelli Junior (1998) citado por Darido e Ferreira (2015) aponta que, no Brasil, em 1960, a Educação Física recebeu impulsos da ideologia desenvolvimentista do governo e passou a integrar as questões pedagógicas na escola.

Embora tal integração tenha significado um avanço em termos pedagógicos, para a disciplina da Educação Física, até então, não havia a exigência de professores formados na área da Educação Física para lecionar a disciplina.

Pois assim como assinalam Darido e Ferreira (2015), primeiro os médicos, em segundo os militares, e depois os pedagogos assumem as aulas de Educação Física Escolar.

¹ Tendência da Educação Física Escolar que configurou como representativa da disciplina até 1930. Esta possuía como característica a utilização da Ginástica calistênica. Os professores eram da área médica e não havia relações com questões pedagógicas da escola.

Com a promulgação da terceira Lei² de Diretrizes e Bases, em 20 de dezembro de 1996, a Educação Física passa a ser integrada à proposta pedagógica da escola e se torna componente curricular da Educação Básica, ou seja, a Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e Médio (BARBOSA; FERREIRA, [200?]).

Para fundamentar a importância pedagógica da Educação Física na escola e efetivar a regulamentação da atuação do profissional de Educação Física, são promulgadas mais duas Leis: Lei nº 9.696, de 1º de setembro de 1998, a qual dispõe sobre a regulamentação da profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física; já a Lei nº 10.328, de 12 de dezembro de 2001, altera o terceiro parágrafo do artigo 26 da Lei nº 9.394, de 1996, ao introduzir a palavra **obrigatório**³ depois da expressão curricular, a partir de então, a disciplina é tratada como Componente Curricular Obrigatório da Educação Básica.

O estudo e a formação de professores de Educação Física ocorrem em Instituições de Ensino Superior (IES) onde diversos programas são realizados para complementar a formação dos futuros docentes, uma destas ações é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), foco deste estudo.

O PIBID é uma iniciativa do governo federal, em uma ação conjunta do Ministério da Educação (MEC) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), institucionalizado pelo decreto Nº 7.219/10. Está inserido no âmbito de políticas públicas de Educação, tendo como foco a formação inicial de professores. Tem por finalidade a valorização do magistério, além de contribuir para a articulação entre teoria e prática.

Nosso estudo foi realizado na Universidade Estadual do Ceará (UECE), que oferta o PIBID como proposta institucional e seus subprojetos nos cursos de licenciatura, dentre eles, o subprojeto de Educação Física. O subprojeto da Educação Física para o PIBID da UECE, de 2012, foi intitulado 'Ampliação da Perspectiva de Formação em Educação Física: Aprendendo a Ensinar' e o subprojeto vigente, de 2013, *Educação Física Escolar e Saúde: Uma Proposta para a Formação de Futuros Professores*⁴ encontra-se em consonância com os

² A 1ª lei promulgada foi, em 1961, a 2ª, em 1971.

³ Grifo nosso.

⁴ Grifo nosso.

propósitos da proposta institucional do PIBID UECE⁵. A pertinência desses subprojetos está manifestada no intuito de valorizar a formação dos futuros professores da área com base no conhecimento da escola, de abrir espaços para a inovação no modo de ensinar a docência e de assegurar mais qualidade à formação profissional no âmbito da Licenciatura em Educação Física.

Assim, a presente investigação possuiu como objeto de estudo a Experiência Formativa no PIBID. Em consonância com o objeto de estudo, utilizamos a teoria epistemológica da experiência, no campo da Educação, referenciada por Larrosa (2015; 2007; 2002). Deste modo, tratamos a experiência, nesta investigação, de forma não pragmática, ou seja, a experiência não como sinônimo de prática ou de experimento, mas sim, como “aquilo que ‘nos passa’ ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar, nos forma e nos transforma (LARROSA, 2015, p.28).” Tal referencial teórico foi escolhido por ser um assunto pouco explorado no campo científico e ainda por ser o autor um referencial na epistemologia da experiência na Educação.

Ratificamos por meio das ideias de Larrosa (2015) que experiência também não é sinônimo de informação e sim a capacidade de formação por meio da mudança pessoal, da sensibilidade em se permitir e expor-se aos acontecimentos, a refletir a ação pedagógica e as relações consigo mesmo, com os outros e com o ambiente.

Corroborando com as ideias de Larrosa, Nóvoa (1997, p. 25) afirma que “a formação não se edifica por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas mediante um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas, e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal”. Constituindo-se, pois, uma formação continuada com qualidade, durante o exercício da docência, com ações e reflexões para a construção da sua formação continuada.

Foi seguindo essa linha de concepção de formação continuada que trilhamos nossa investigação sobre a experiência formativa no PIBID e suas reflexões na formação do PS.

Dessa maneira, utilizamos em nosso estudo, como principais referenciais teóricos: a) no que se refere à experiência formativa: Larrosa (2015); b) no entendimento de formação continuada: Brasil (2015); Rabelo e Silva (2013); Nóvoa

⁵ Que foi intitulado ‘A vida docente na escola: aprender a ensinar pela pesquisa’.

(2009); Formosinho (2009); Garcia (1999); Tardif (2014); Gauthier (1998); c) ao englobar o tema PIBID: Brasil (2007; 2009; 2012; 2013; 2014); Farias (2006; 2012); d) ao se referenciar acerca da Educação Física Escolar: Darido e Rangel (2005); Ferreira (2011; 2012; 2015); e, por fim, e) relativo aos aspectos metodológicos: Yin (2010); Bardin (2010); Oliveira (2010); Bogdan e Biklen (1994); Farias et al., (2010).

A partir das ideias expostas, compartilhamos⁶ com o leitor a justificativa pessoal para realização deste estudo com minhas experiências na formação inicial e continuada como um exercício de reflexão e de formação, assim como destacamos Figueiredo (2009) o qual salienta que contar sua própria história é situar-se na história, é um exercício de experiência formadora.

Em 2003, fui aprovada em concurso vestibular para o curso de Educação Física, licenciatura plena, na UECE. No terceiro semestre do curso, fui contemplada com uma bolsa de extensão em um projeto⁷ de atividade física para funcionários da universidade, o que me despertou para o interesse pedagógico.

Acredito que esse foi um momento decisivo na minha formação inicial, pois, além das bases teóricas e metodológicas do curso, participar desse projeto me fez querer permanecer na Educação Física por conta da experiência vivida durante as atividades, das relações criadas com os funcionários participantes⁸, pelos ensinamentos e reflexões didático-pedagógicas da professora coordenadora do projeto, professora Ms. Fabiana Rodrigues.

Durante a graduação, as disciplinas que mais influenciaram a minha formação foram: História Metodológicas dos Sistemas de Educação Física; Didática Geral; Didática Aplicada; Estrutura do Ensino Fundamental e Médio; Psicologia da Educação; Educação Física Escola; Estágio e Metodologia da Pesquisa. Acredito que foram disciplinas de maior aporte teórico científico de incentivo à docência.

Libâneo (2002) afirma que existem duas dimensões primordiais da formação inicial do professor para o trabalho didático em sala de aula. A primeira destas dimensões é a teórico - científica formada de conhecimentos de filosofia, sociologia, história da Educação e pedagogia. A segunda é a técnico - prática, que

⁶ Usaremos nesse momento a primeira pessoa do singular no texto por discorrer de forma subjetiva as vivências históricas na aproximação do objeto de estudo, que é 'experiência formativa no PIBID', é em consonância com Larrosa (2015, p.18) que nos ratificamos que "a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca". Sendo assim, não nos caberia falar de outra maneira além da subjetividade do sujeito pesquisador.

⁷ Intitulado projeto de Alongamento e Caminhada da UECE.

⁸ Ainda hoje, quando os encontro no campus da universidade, eles me chamam de professorinha.

representa o trabalho docente, incluindo a didática, metodologias, pesquisa e outras facetas práticas do trabalho do professor.

A consistência do embasamento dessas duas dimensões se torna sistematizadora da experiência metodológica no âmbito da prática docente e fatores construtores da minha base teórico - metodológica para a futura prática docente.

No quarto semestre da graduação, tive a oportunidade de participar da seleção da Escola Projeto Nascente⁹ e ser aprovada, atuando nessa instituição até o término da graduação, em 2009. Tenho a plena convicção de que foi durante esse período que firmei meu desejo de ser professora devido às experiências vividas. O ingressante nessa instituição recebia uma bolsa e assumia a função como professora de sala de aula. Imagine, pois, o desafio que era para um aluno do quarto semestre assumir uma sala de aula sem domínio teórico-prático. A palavra desafio caracterizava muito bem a fase pela qual vivia, pois a cada aula sentia necessidade de mais leituras e orientações de profissionais e foram essas vivências de inquietações e de expor-me ao desafio que me proporcionaram experiência formativa.

Paralelo a essa experiência no ambiente escolar, na universidade, cursava as disciplinas de Estágio Supervisionado I, II e III, nos semestres finais do curso. Considerava estas disciplinas fundamentais na formação inicial do futuro professor pelo fato de sistematizarem o conhecimento teórico-científico, aprendido na universidade, à prática docente. Todavia, minha experiência não foi positiva, já que, durante os três estágios, os encontros com o professor da disciplina eram inexpressivos e pouco contribuíram para minha formação.

Rabelo e Silva (2013, p.181) assinalam que “o estágio é o momento no qual o profissional, em particular, o professor, aproximará a teoria, de modo mais efetivo, à sua prática docente”. Não foi o meu caso, já que não foi possível essa aproximação entre teoria e prática pela fragilidade das disciplinas cursadas naquele momento e pela falta de apoio pedagógico do professor responsável pelos estágios.

⁹ O Centro Municipal de Educação e Saúde Projeto Nascente, doravante denominado CMES Projeto Nascente, foi criado pelo Decreto Nº 9135, de 1/7/93 DOM Nº 10176, de 16/8/93. É um estabelecimento pertencente à rede Pública Municipal de Ensino, mantida pela Prefeitura Municipal de Fortaleza, com cooperativa da Universidade Estadual do Ceará/Pró-Reitoria de Extensão, e subordinado administrativamente aos órgãos competentes da Secretaria de Educação e Assistência Social do Município (PRATA, 2009).

Ainda nos semestres finais do curso, pude vivenciar a experiência de monitoria. No sexto semestre, fui monitora da disciplina de Anatomia e, assim como no estágio, havia pouca ou nenhuma orientação do professor responsável. Por conta disso, minha experiência foi mais voltada à prática técnica.

Nos dois últimos semestres da graduação, fui monitora da disciplina de Educação Física Escolar e, neste caso, a experiência foi positiva, já que pude perceber aspectos metodológicos do processo ensino-aprendizagem acompanhando o professor responsável.

Ao me formar em 2009, atuei na Prefeitura Municipal de Fortaleza como professora temporária até 2012, ano em que fui efetivada, por meio de concurso público, para lecionar no Município de Maracanaú, onde atuo na disciplina de Educação Física no Ensino Fundamental II, com alunos do 6º ao 9º ano, na qual tenho agregado muitos saberes e experiências, sejam elas pessoais ou profissionais.

Durante os seis anos de experiência docente em escolas públicas, percebi a ineficiente relação e contribuição que a universidade oferece às escolas e aos docentes destas. Tal fato se configurou como mais um motivo para minha investigação, além das fragilidades pelas quais me deparei nas disciplinas de estágio.

Os saberes e as experiências edificam-se no ato de ensinar, pois ensinar é um processo de cunho gnosiológico¹⁰. É, pois, pensando nesse ato de ensinar, no âmbito escolar, e nas reais possibilidades que o ato educativo proporciona, que justifico a presente pesquisa.

Entre 2010 a 2011, cursei pós-graduação em Psicomotricidade pela UECE e, durante a disciplina de Metodologia da Pesquisa Científica, lecionada pela professora Dr^a. Isabel Maria de Farias, tive a oportunidade de conhecer o Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE (PPGE/UECE). A mesma professora, que também é a coordenadora do PPGE, comentou sobre a importância da boa formação do professor para a docência, desde então, senti-me motivada a pesquisar sobre a formação de professores.

¹⁰ Na Educação, esse termo tem significado quanto ao ato de ensinar: quem ensina, aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender.

Em abril de 2013, passei a integrar o Grupo de Estudo em Educação Física Escolar (GEEFE)¹¹ coordenado pelo Dr. Heraldo Simões Ferreira¹². A partir das experiências de leituras e pesquisas nesse grupo, comecei a identificar-me com a linha B de estudo do PPGE/UECE, que estuda Formação e Desenvolvimento Profissional em Educação com o Núcleo Formação, Profissão e Práticas Educativas em Saúde¹³.

Encantada com a ementa do Núcleo da Linha, estimulada pelos integrantes do GEEFE, participei do processo de seleção¹⁴ de 2014 e obtive aprovação, começava uma nova fase em minha vida acadêmica, em março 2015, com o início do curso de Mestrado em Educação do PPGE/UECE.

O interesse em estudar a experiência formativa no PIBID surgiu ao ser convidada pelos professores Dr^a Isabel Maria Sabino de Farias e Dr. Heraldo Simões a fazer parte do projeto de pesquisa Observatório da Educação (OBEDUC). Esse programa é intitulado *Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica: Estudo Exploratório sobre as Contribuições do PIBID*¹⁵, iniciativa que envolve os Programas de Pós-Graduação da UECE, Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) e Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).

O envolvimento na pesquisa aumentou meu interesse sobre o assunto, já que, até então, conhecia apenas de maneira superficial, bem como me proporcionou um maior entendimento sobre o programa e suas implicações para os professores da Educação.

¹¹ Grupo de Estudo em Educação Física Escolar/UECE, grupo que tem encontros mensais e desenvolve estudos e pesquisas na área da Educação Física, em especial, na Educação Física Escolar. O grupo já me proporcionou muita experiência, tive a oportunidade de participar da organização do 1º Congresso de Educação Física Escolar do Ceará: Promoção da Saúde na Escola, realizado pelo coordenador do grupo em colaboração com os integrantes. Durante esse evento, foi lançado o livro Educação Física Escolar: Possibilidades Metodológicas pelo Coordenador do Grupo juntamente com todos os integrantes do GEEFE. Neste livro, tive a oportunidade de escrever um capítulo com mais duas integrantes do GEEFE, intitulado Conhecimento sobre o Corpo: Possibilidades Metodológicas na Educação Física Escolar. Essa elaboração me proporcionou muito aprendizado de leitura e escrita.

¹² Orientador na minha formação inicial e continuada, incentivador de minha inserção na docência e na pesquisa, doutor em saúde coletiva, mestre em Educação em Saúde, especialista em psicomotricidade, graduado em Educação Física e professor da UECE.

¹³ Investiga a formação, a docência, a pesquisa em Educação e saúde, o processo de ensino e de aprendizagem e práticas educativas. Focaliza o percurso formativo, a história e a saúde docente; a profissão, o ensino, a prática educativa em saúde e a integração da pesquisa na formação docente na Educação Básica e Superior. Desenvolve estudos acerca da pesquisa, formação, ensino, currículo, propostas metodológicas, análise e avaliação curricular em saúde, incluindo também as especificidades e nuances no ensino de Enfermagem, Educação Física Escolar e Psicomotricidade.

¹⁴ O processo se configura em quatro frases: Prova de Conhecimentos; Análise do Projeto de Pesquisa; Entrevista de Títulos; e, Proficiência Leitora em Língua Estrangeira.

¹⁵ Grifo nosso.

A experiência como bolsista do OBEDUC proporcionou-me leituras e discussões que geraram inquietações a respeito do PIBID e, mais especificamente, da atuação do PS, que acompanha as atividades dos bolsistas no espaço escolar, especificamente em escolas públicas, campo em que atuo.

Ingressei no OBEDUC, em abril de 2015, onde estava em fase a construção do roteiro de entrevista do projeto macro. Em março do mesmo ano, viajo para Minas Gerais (MG) para um Fórum de Pesquisa onde seriam discutidas as categorias e subcategorias do roteiro de entrevista da pesquisa do OBEDUC.

As atividades seguintes também foram bastante ricas, onde pude participar da oficina entrevista como procedimento de coleta de dados na pesquisa qualitativa em Educação e do curso NVIVO 10¹⁶. Ambos me proporcionaram ainda mais estímulo à pesquisa.

A justificativa científica para a realização desta pesquisa se deu pela escassez de número de registro sobre o objeto de investigação experiência formativa no PIBID em busca de estudos relacionados ao tema. Foram realizadas buscas no portal de periódicos do Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES); na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); nos trabalhos das reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); e na Biblioteca Digital de Educação Física, Esporte e Lazer (BDEFEL). A escolha dos sítios citados se deu pelo fato de eles apresentarem grande rigor científico, por sua qualidade e seriedade com a pesquisa.

Constatamos um total de 740 trabalhos encontrados envolvendo quatro descritores, são eles: PIBID AND¹⁷ Educação Física, PIBID AND Supervisor, Formação Continuada AND Educação Física e Docência AND Educação Básica. Após selecionar os trabalhos, a partir dos descritores, foi feita a leitura dos resumos dos trabalhos e foram encontrados 24 trabalhos que apresentavam relação com o objeto da pesquisa, porém, ao realizar a leitura mais complexa dos trabalhos selecionados, foi constatado que nenhum apresentou relação direta com o objeto de investigação Experiência Formativa no PIBID. Quando realizada a triagem dos

¹⁶ NVIVO é um programa de computador, um software, que foi bastante utilizado para desenvolver pesquisas quantitativas. A partir de 1980, ele passa a ser usado também em pesquisas qualitativas na Educação. Com esse programa é possível realizar e organizar análise de dados, construção de gráficos, relatórios, mapa conceitual.

¹⁷ AND é um termo Booleano utilizado para realizar buscas de trabalhos científicos em sites.

trabalhos por região, não localizamos nenhuma pesquisa equivalente no Nordeste brasileiro, incluindo aí o Estado do Ceará.

De acordo com Nunes (2001), o saber da experiência foi um dos saberes docentes pouco considerados nas pesquisas educacionais, principalmente até o final dos anos de 1980. Tardif (2010) aponta que, apesar da importância crucial que esse saber tem quanto ao exercício profissional dos professores, a noção de saber da experiência continua pouco elucidada.

Em termos da experiência não ter seu devido valor no campo da ciência, como outros saberes o têm, os dois autores supracitados estão em conformidade com as ideias de Larrosa (2015, p. 40) ao afirmarem, em seus apontamentos, que “a ciência também menospreza a experiência” uma vez que a ciência trata a experiência como experimento, com objetividade, e universalidade. Entretanto não é desse experimento que trata a experiência a qual se refere Larrosa, mas sim, da experiência que é sempre de alguém, subjetiva e não universal.

Desta feita, foi redigida a seguinte atividade da guia investigativa: Como ocorre o processo de formação continuada dos professores supervisores a partir da sua experiência formativa no PIBID/Educação Física/UECE?

A partir da questão geradora da investigação, surgiram outras perguntas secundárias, são elas: Quais as características dos subprojetos PIBID/Educação Física/UECE? Como se configura o estado da questão acerca do tema pesquisado? Qual o perfil dos professores supervisores no PIBID/Educação Física/UECE? Quais as percepções dos professores supervisores no PIBID/Educação Física/UECE sobre a experiência para a formação continuada, e sua prática como docente na Educação Básica? Que experiência das práticas de saberes vivenciada no PIBID /Educação Física/UECE contribui para a formação dos professores supervisores do programa? A participação dos professores supervisores no PIBID/Educação Física/UECE tem provocado mudança, inovação na sua prática de ensino?

Para responder aos questionamentos citados realizamos uma pesquisa qualitativa, prioritariamente do tipo estudo de caso, com elementos de busca documental, com quatro professores supervisores do PIBID/Educação Física/UECE. Para a coleta de dados foi aplicada uma entrevista semiestruturada com gravação de áudio, os dados foram organizados com o auxílio do programa NVIVO versão 10 e analisado por meio da Análise Temática de Bardin (2010).

Uma vez apresentados a temática, as motivações e justificativas, o problema e as questões secundárias da investigação, partimos para a apresentação dos objetivos da pesquisa.

O objetivo geral do estudo foi compreender o processo de formação continuada do PS a partir de sua experiência formativa no PIBID, considerando suas concepções, perspectivas, funções e aprendizagens vividas no âmbito do programa.

Como objetivos específicos, tivemos: realizar uma busca documental para caracterizar o projeto PIBID/Educação Física/UECE; produzir o estado da questão acerca do tema objeto de estudo; verificar o perfil da formação dos professores supervisores; caracterizar as percepções dos professores supervisores sobre a experiência e a formação vivida no âmbito do programa para sua formação continuada; analisar a contribuição das práticas e saberes mobilizados no âmbito do processo formativo vivenciado no PIBID/Educação Física/UECE pelos professores supervisores para sua formação continuada; e, por fim, identificar possíveis melhorias e inovações da prática de ensino do PS, no processo formativo vivenciado no PIBID.

Após esse primeiro elemento textual, introdutório, segue, no tópico dois, uma imersão acerca do projeto PIBID, no caso, são apresentados elementos de uma pesquisa documental para caracterizar a proposta específica da Educação Física na UECE.

A revisão de literatura é composta pelos tópicos três e quatro, que abordam as seguintes temáticas: 'Trato sobre experiência: dialogando com Larrosa' e 'Formação continuada de professores'. O quinto tópico apresenta o estado da questão sobre a temática apresentada. Os elementos textuais seis e sete apresentam a Metodologia do Estudo e a Análise e Discussão dos Dados, tendo, por fim, as Considerações Finais, no tópico oito.

2 PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA - PIBID

O PIBID é uma iniciativa federal institucionalizada pelo decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Este programa “é uma ação conjunta do Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESU), CAPES e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).” (BRASIL, 2007, p. 1). A CAPES lança os editais de chamada pública e as instituições de nível superior submetem seus projetos à avaliação. O projeto macro da CAPES institucionalizado com esse decreto é o PIBID que, em suas diretrizes, traça a aproximação entre a universidade e escola, estimula o interesse pela docência, a qualidade da escola pública e a valorização do magistério (BRASIL, 2007).

No edital de lançamento de chamada pública do PIBID, em 2007, são traçados os seguintes objetivos a serem alcançados pelos bolsistas das IES:

- a)** incentivar a formação de professores para a Educação Básica, especialmente para o Ensino Médio; **b)** valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente; **c)** promover a melhoria da qualidade da Educação Básica; **d)** promover a articulação integrada da Educação superior do sistema federal com a Educação Básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial; **e)** elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de Educação superior; **f)** estimular a integração da Educação superior com a Educação Básica no ensino fundamental e médio, de modo a estabelecer projetos de cooperação que elevem a qualidade do ensino nas escolas da rede pública; **g)** fomentar experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador, que utilizem recursos de tecnologia da informação e da comunicação, e que se orientem para a superação de problemas identificados no processo ensino-aprendizagem; **h)** valorização do espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores para a Educação Básica; **i)** proporcionar aos futuros professores participação em ações, experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras, articuladas com a realidade local da escola (BRASIL 2007, p. 1 e 2).

Tais objetivos abrangeram não só o primeiro edital lançado em 2007, mas se estende ao edital Nº 02/2009, seguindo a sequência dos editais posteriores Nº 18/2010, Nº 1/2011, Nº 11/2012 e Nº 61/2013, sofrendo apenas algumas mudanças tendo em vista que se estende a outras IES além das federais e estaduais.

Carvalho et al. (2015) ressaltam algumas mudanças ocorridas do primeiro edital de 2007 da CAPES ao último de 2013, concentrando alterações apenas em três aspectos: na ampliação da possibilidade de adesão de outras instituições de

ensino superior à iniciativa, além das federais; na caracterização dos projetos institucionais; no aumento considerável do número de oferta de bolsas. Ainda discorrendo sobre as mudanças ocorridas ao longo dos sete anos de editais do PIBID da Capes, Carvalho et al. (2015) destacam que:

Desde sua primeira versão, o PIBID mantém a proposta de aproximar a universidade como espaço de formação de professores e *lócus* de atuação desses profissionais: as escolas. Mantém também sua preocupação prioritária com a escola pública e com a formação de professores comprometidos com seus objetivos republicanos, além de manter o objetivo de estimular alterações nos cursos de licenciaturas oferecidas pelas instituições de ensino superior (CARVALHO et al. p. 23-24, 2015).

Mediante essa realidade, o Quadro 1 destaca a abrangência das instituições acrescentadas a cada edital da Capes.

Quadro 1- Abrangência das instituições acrescentadas a cada de Edital PIBID da Capes

| Nº | EDITAL | ABRANGÊNCIA DAS INSTITUIÇÕES ACRESCENTADAS A CADA EDITAL/PIBID |
|-----------|---------------|--|
| 1º | 2007 | Instituições federais de ensino superior e centros federais de Educação Tecnológica. |
| 2º | 2009 | Instituições estaduais de ensino superior. |
| 3º | 2010 | Instituições de ensino superior municipais, universidades ou centros universitários comunitários, confessionais e filantrópicos. |
| 4º | 2011 | ----- |
| 5º | 2012 | ----- |
| 6º | 2013 | Instituições de ensino superior privada sem fins lucrativos ¹⁸ |

Fonte: autoria própria com base nas pesquisas de Carvalho et al. (2015).

Com essa ampla abrangência de IES públicas e privadas, o PIBID, em 2013, alcança o número de 284 instituições de ensino superior que desenvolvem 313 projetos com uma soma de 90.254 bolsas (BRASIL/CAPES, 2016).

Ao fazermos uma análise mais criteriosa sobre tais dados, temos que nos estudos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira – INEP (2016), em 2013, o Brasil possuía 301 instituições públicas de ensino superior, sendo 106 federais, 119 estaduais e 76 municipais e 2.090 instituições privadas. Todas essas IES tinham, em 2013, um total de 1.374.174 alunos matriculados e formaram, nesse

¹⁸ Tais instituições precisavam alunos das licenciaturas regularmente matriculados no Programa Universidade para todos (ProUni).

mesmo ano, 201.149 professores de diversas áreas do conhecimento, sendo 71.149 da rede pública e 130.204, da privada (INEP, 2016).

Vale ressaltar que embora o número de bolsistas beneficiado pelo PIBID pareça elevado, na realidade não é, como podemos constatar no Quadro 2 abaixo, uma vez que a distribuição de bolsas não atinge nem 50% do total de professores que se formou em 2013, por exemplo.

Quadro 2 - Tipos de bolsas PIBID

| Tipo de Bolsa | Total |
|-------------------------------|---------------|
| Iniciação à Docência | 72.845 |
| Supervisão | 11.717 |
| Coordenação de Área | 4.924 |
| Coordenação de Área de Gestão | 455 |
| Coordenação Institucional | 319 |
| Total | 90.254 |

Fonte: Brasil (2016).

Diante do exposto, Carvalho et al. (p. 21, 2015) fazem uma crítica assinalando que “a política do PIBID está muito longe de atingir o número de estudantes que optam por uma carreira de professor.”

Em conferência internacional, em Fortaleza, Nóvoa (2016) relata em sua palestra que o PIBID é um programa único no planeta e não há muitos programas nesse mesmo tipo no planeta nacional. O Brasil, com o lançamento desse programa, deu caminhos importantes para fortalecer a formação dos professores. A formação tem uma dimensão teórica muito significativa, tem uma dimensão prática muito significativa, tem, sobretudo, uma dimensão entre essas duas dimensões a partir de uma reflexão sobre formação.

Não é apenas valorizar a teoria, apenas valorizar a prática, é valorizar esse diálogo no interior da profissão, é valorizar esse encontro entre profissionais, essa dimensão colaborativa, essa ligação entre a universidade e a escola, essa responsabilidade no interior do professorado. O PIBID é um programa importante, é um programa que devemos defender, devemos aprofundar. É um programa que está em contradições, mas é um programa que deu um avanço muito significativo na

formação de professores no Brasil e que também é um exemplo importante para o mundo de formação de professores, um exemplo importante para o futuro (NÓVOA, 2016).

Seguindo as trilhas do PIBID, o subtópico seguinte nos coloca a par do projeto institucional da UECE e seus subprojetos na área da Educação Física.

2.1 PIBID NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

Para a realização deste subtópico, recorreremos a elementos da pesquisa documental. Oliveira (2010) nos esclarece que a pesquisa documental se caracteriza pela busca de informações em documentos de fonte primária, ou seja, dados originais, a partir dos quais o pesquisador tem uma relação direta com os fatos a serem analisados.

Realizamos buscas de documentos oficiais, no *site* da CAPES, como editais (Edital nº 007/2014; Edital MEC/CAPES/FNDE, 2009), propostas institucionais (Detalhamento do projeto institucional, 2009; Detalhamento do subprojeto de Educação Física, 2012 e 2013), relatórios (Relatório de dados CAPES/PIBID, 2016).

Os documentos foram localizados em *sites* do MEC e da própria CAPES. Alguns documentos, como os editais dos subprojetos, estavam indisponíveis na *internet*, então, foi necessário solicitar à UECE. Foram feitas leituras minuciosas dos documentos selecionadas para a análise, leis, títulos, propostas e característica das propostas de projeto e subprojetos.

O primeiro projeto institucional PIBID/UECE submetido ao edital Nº 02/2009 da CAPES foi intitulado *Vida docente na escola: aprender a ensinar pela pesquisa*, que tinha como foco “a aprendizagem da profissão professor mediante o contato direto dos licenciandos, bolsistas de iniciação à docência, com os fazeres característicos do trabalho docente no cotidiano escolar” (PROJETO INSTITUCIONAL PIBID UECE, 2009, p. 1).

Para a primeira versão do projeto Institucional PIBID/UECE fizeram parte três *campus* da UECE, são eles: ITAPERI com o curso de licenciatura de

Pedagogia, Filosofia e Sociologia; Campus FACEDI¹⁹, com o curso de Biologia, e FECLESC²⁰, com os cursos de Física e Matemática.

O projeto institucional encontra-se com uma sólida epistemologia teórica fundamentada em autor como Tardif (2002), que reflete a prática pedagógica do professor através dos saberes no âmbito escolar, dentre outros autores de renome na área da Educação. Para nortear a proposta institucional PIBID/UECE, são traçados objetivos gerais com os itens a) e b) e objetivos específicos dispostos nos itens de c) a l) como podemos observar:

- a)** Desenvolver processo colaborativo de iniciação à docência entre universidade e escola com base nas situações de trabalho e dilemas práticos característicos do efetivo exercício docente.
- b)** Contribuir para a melhoria da qualidade do ensino na escola pública e das ações acadêmicas de formação docente empreendidas pela UECE por meio da parceria e do reconhecimento dos professores experientes da rede estadual como coformadores.
- c)** Proporcionar a convivência sistemática entre estudantes de licenciatura de diferentes áreas de conhecimento da UECE, professores experientes da Educação Básica e docentes universitários.
- d)** Inserir estudantes de licenciatura no cotidiano do trabalho pedagógico em escola cearense de Educação Básica com bom e baixo desempenho em exames nacionais como ENEM²¹, SAEB²² e SPAEC²³.
- e)** Apoiar a ação protagonista de professores experientes da escola básica como coformadores no processo de iniciação à docência de alunos da licenciatura.
- f)** Acompanhar e participar de situações características da ação profissional do professor, com ênfase nas situações de ensino e seus dilemas (desde o planejamento à socialização dos resultados de avaliação da aprendizagem com os pais);
- g)** Elaborar um mapa dos dilemas práticos presentes no trabalho docente.
- h)** Estimular a capacidade reflexiva de licenciando e professores da Educação Básica por meio da troca de experiência entre pares e da análise coletiva das situações de tensão da docência, bem como da elaboração individual de registros escritos diversos.
- i)** Incentivar a renovação da prática pedagógica a partir da projeção de ações de enfrentamento dos dilemas práticos presentes no cotidiano do trabalho docente na escola.
- j)** Valorizar a experiência e o aprendizado dos docentes e discentes participantes do PIBID mediante a organização e publicação de suas produções escritas, reconhecendo-os como sujeitos produtores de conhecimento sobre seu trabalho (PROJETO INSTITUCIONAL PIBID UECE, 2009, p. 5-6).

Diante de tantos objetivos, consideramos relevante a notável preocupação da proposta institucional em inserir o futuro docente no contexto da prática pedagogia da escola e fomentar a formação de professores. Por meio de

¹⁹ Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI)/*Campus* de Itapipoca (CE).

²⁰ Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC)/*Campus* de Quixadá.

²¹ Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM).

²² Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

²³ Sistema Permanente de Avaliação de Educação Básica no Ceará (SPAECE).

uma análise mais reflexiva sobre os objetivos, percebemos uma estreita relação do professor com a questão da experiência, pois o professor da Educação Básica é citado várias vezes não só nos objetivos, mas no corpo da proposta institucional também como um sujeito que precisa ter experiência para desempenhar sua função de coformador dos licenciandos.

Ainda destacamos dos objetivos que ‘os professores e licenciandos precisam desenvolver a capacidade reflexiva por meio da experiência’ e ‘é preciso valorizar a experiência de docentes e discentes por meio de publicação desta’. Nestes termos, Gauthier (1998) nos esclarece que o saber da experiência é aprender de fato através de suas próprias experiências, isto significa viver um momento particular, contudo essa experiência vivenciada por muitos professores e licenciandos não deve ficar confinada ao segredo em sala de aula. O saber da experiência torna-se ação pedagógica a partir do momento em que se torna público e outros profissionais podem lançar suas reflexões e julgamentos (GAUTHIER, 1998).

A partir da elaboração dos objetivos surgem as ações que visam promover a formação dos graduandos, bem como contribuir para a melhoria da qualidade da prática pedagógica das escolas de Educação Básica envolvidas na proposta *A Vida Docente na Escola: aprender e ensinar pela pesquisa*²⁴. A partir do que foi exposto, destacamos algumas ações, a serem executadas pelos bolsistas, da proposta institucional PIBID UECE:

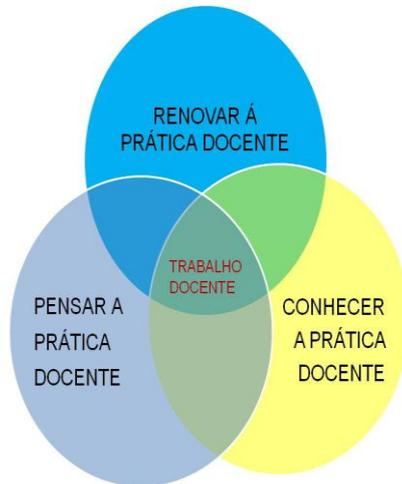
- a)** Estudar os referenciais da proposta de iniciação à docência envolvendo equipe de professores coordenadores (de área e institucional).
- b)** Realizar planejamento bimestral das atividades do círculo de melhoria envolvendo a equipe de coordenadores (de área e institucional).
- c)** Realizar reunião com gestores e docentes das escolas inseridas na iniciativa visando apresentar a proposta e os critérios de seleção dos supervisores (professores da Educação Básica, conforme as áreas contempladas);
- d)** Sistematizar um guia básico de observação da dimensão macro e micro da escola (instrumental) pelos coordenadores de área e bolsistas supervisores.
- e)** Assegurar o desenvolvimento da observação geral do cotidiano escolar pelo bolsista de iniciação à docência, com ênfase na dimensão macro (aspectos histórico, filosófico, organizacional, curricular e físico-estrutural);
- f)** Assegurar o desenvolvimento da observação pelo bolsista de iniciação à docência das situações de aula e de planejamento pedagógico (dimensão micro).

²⁴ Grifo nosso.

- g)** Acompanhar o registro no diário de aula pelo bolsista supervisor das preocupações, sentimentos e conflitos vividos no trabalho desde sua participação na proposta (pelo menos duas vezes por semana).
- h)** Acompanhar a produção pelos bolsistas de iniciação à docência, sob a orientação dos coordenadores de área, das memórias das reuniões do *Círculo de Reflexão sobre a Profissionalidade Docente*.
- i)** Orientar a organização pelos bolsistas de iniciação à docência, sob a orientação dos coordenadores de área e bolsistas supervisores, de um mapa das situações típicas do trabalho docente acompanhado (rotinas que configuram a prática de ensino e dos padrões de interação).
- j)** Acompanhar a prática de planejamento e efetivo exercício da docência pelo bolsista de iniciação à docência.
- k)** Desenvolver quinzenalmente o *Círculo de Reflexão sobre a Profissionalidade Docente* pelo coordenador de área, envolvendo o bolsista supervisor e o bolsista de iniciação à docência, alternando sua realização na escola e na universidade.
- l)** Discussão no *Círculo de Reflexão sobre a Profissionalidade Docente* de temas e dificuldades presentes no cotidiano do trabalho escolar e docente, conforme os registros dos diários dos bolsistas de iniciação à docência e dos supervisores e do documentário (filmagem).
- m)** Envolvimento da comunidade escolar no processo de estudo e discussão da prática pedagógica por meio da divulgação do calendário das pautas abertas no *Círculo de Reflexão sobre a Profissionalidade Docente*.
- n)** Participar da realização de encontros de iniciação à docência, promovidos pela universidade, bem como apoiar sua inclusão no calendário das atividades acadêmicas da FECLESC e FACEDI (PROJETO INSTITUCIONAL PIBID UECE, 2009, p.13-14).

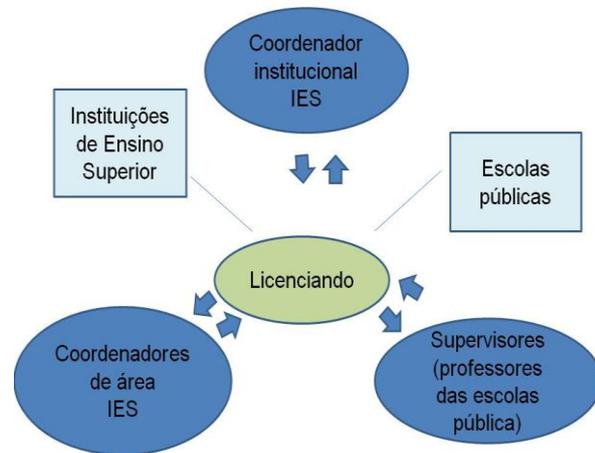
Este programa é pensado de modo dialético e complementar a partir do trabalho pedagógico do professor para a formação do licenciado e dos demais professores envolvidos nas ações. Assim, é articulado, dialeticamente, de forma circular no âmbito das relações, como mostra a Figura 1. Na Figura 2, continua essa articulação com o diálogo e a interação entre licenciando, coordenadores e supervisores que geram um movimento dinâmico e virtuoso de formação recíproca e crescimento contínuo (RELATÓRIO DE GESTÃO 2009-2011).

Figura 1 - Articulação do trabalho docente na escola



Fonte: autoria própria com base na figura apresentada no projeto institucional PIBID /UECE (2009).

Figura 2 - O diálogo e a interação entre licenciando, coordenadores e supervisores



Fonte: autoria própria com base no relatório de gestão (2009-2011).

A seguir, apresentamos o subprojeto da área da Educação Física, que se encontra dentro dos critérios exigidos pelos editais da CAPES e pelo projeto institucional da UECE.

2.1.1 Subprojetos na Área da Educação Física: Reflexões

Embora o programa Institucional de Bolsa Iniciação à Docência PIBID da UECE tenha sido implantado em 2009, somente em 2012 se iniciou o primeiro subprojeto do curso de licenciatura em Educação Física, sendo sua segunda versão inserida em 2013. Os subprojetos seguem as propostas do projeto institucional, ou seja, são construídos a partir das diretrizes deste.

Os subprojetos PIBID/Educação Física/UECE apresentam propostas de formação que buscam estabelecer diálogos entre a universidade e as escolas públicas, professores e alunos, promovendo assim uma maior aproximação entre os acadêmicos de licenciatura e a área de Educação Física Escolar. Estes subprojetos se encontram em consonância com a proposta institucional do PIBID UECE, o primeiro, de 2012, intitulado *Ampliação da Perspectiva de Formação em Educação Física: Aprendendo a Ensinar*, já o segundo, 2013, com o título *Educação Física na*

Escola e Saúde: uma Proposta para Formação de Futuros Professores (Grifonosso). Ambos os subprojetos têm suas pertinências frisadas em:

Valorizar a formação dos futuros professores da área com base no conhecimento da escola, de abrir espaços para a inovação no modo de ensinar a docência e de assegurar mais qualidade à formação profissional no âmbito da Licenciatura em Educação Física. [...] No fato de o contato direto com a realidade poder abrir espaço para uma melhor compreensão da relação teoria e prática no ensino da Educação Física na escola, propiciando ao acadêmico (futuro professor) a ativar seus recursos intelectuais (conceitos, teorias, crenças, técnicas), diagnosticar a situação, elaborar estratégias de intervenção e prever o curso *a posteriori* dos acontecimentos, contribuindo para uma formação baseada na prática da reflexão sobre a prática e para a construção de uma cultura corporal mais reflexiva e autônoma por parte desses futuros profissionais [...] (SUBPROJETO EDUCAÇÃO FÍSICA/UECE 2012, p. 2).

[...] tem como caráter principal a formação de futuros docentes, tentando aliar os conhecimentos teóricos e científicos adquiridos durante a licenciatura com a práxis pedagógica necessária na atuação escolar. [...] Pretende-se inserir o aluno da licenciatura no contexto escolar, por meio de ações práticas e teóricas não se detendo apenas as dimensões procedimentais, mas sobretudo fazendo-o compreender as dimensões cognitivas e afetivas necessárias ao exercício da docências. Propõem-se neste projeto uma participação efetiva e ativa do educando na escola, compreendendo suas nuances, estruturas materiais e física, proporcionando tomadas de decisões e resoluções de problemas advindos da docência [...] (SUBPROJETO EDUCAÇÃO FÍSICA/UECE 2013, p. 2).

A partir das pertinências dos subprojetos e com o detalhamento das propostas PIBID Educação Física UECE, construímos o Quadro 3 com a intenção de melhor visualizarmos as propostas.

Quadro 3 – Comparações didático – pedagógicas das propostas dos subprojetos

| | PROPOSTAS DOS SUBPROJETOS 2012 E 2013 | |
|----------------------------------|--|---|
| | Subprojeto 2012 | Subprojeto 2013 |
| Justificativa da Proposta | Pela história da Educação Física Escolar. | Pesquisas que constataam as péssimas condições da Educação e da saúde brasileira. |
| Apresentação da Proposta | <p>Inicialmente, a Educação Física foi inserida na escola com as seguintes intenções: desenvolver a saúde, prevalência de uma raça superior, forma de disciplinar, formar atletas, sendo uma disciplina discriminatória e complementar às demais. A partir de 1980, a Educação Física passa por uma crise epistemológica que leva à reflexão e mudanças no que tange ao componente curricular e à formação completa do aluno. Dessa maneira, a disciplina é conduzida como componente curricular capacitando o indivíduo à utilização autônoma de seu potencial motor, contemplando de modo consciente o saber fazer (procedimental), o saber sobre (conceitual) e o saber ser (atitudinal). Levando-se em consideração os três blocos de conteúdos definidos pelos PCNs²⁵: 1- Jogos, Ginastica, esporte e Lutas; 2- Atividades rítmicas e Expressivas e 3- Conhecimento sobre o corpo. Para os licenciandos torna-se necessário que a realidade atual seja conhecida não apenas do ponto de vista da teoria, mas também do ponto de vista da prática, de modo que o acadêmico possa conhecer a ação docente no próprio ambiente (a escola) de atuação, acompanhando seu cotidiano, as atitudes adotadas e dificuldades enfrentadas, posto que a realidade se encontra em constante mudança. (Grifo nosso)</p> | <p>Pesquisa realizada pela FIRJAN²⁶, baseada no Ministério da Saúde e da Educação aponta que a Educação e a saúde de Fortaleza obtiveram seu pior resultado, estando abaixo da média brasileira. A FIRJAN utilizou vários parâmetros²⁷ para desenvolver a pesquisa. Tendo em vista a baixa média nacional tanto na Educação como na saúde, levando-se em conta os altos índices da obesidade e sobrepeso, esse projeto propõe a intervenção de bolsistas de Educação Física, através de exposições teóricas e práticas, com o objetivo de conscientizar os alunos matriculados no Ensino Médio de Fortaleza. Associado a isto, a preocupação maior do Curso de Licenciatura em Educação Física da UECE é garantir uma boa qualidade na formação do futuro professor da escola básica o qual será um dos agentes responsáveis pelo processo educacional geral do aluno. Para tanto, torna-se necessário que a realidade atual seja conhecida não apenas do ponto de vista da teoria, mas também prática, de modo que o acadêmico possa conhecer a ação docente no próprio ambiente (a escola) de atuação, acompanhando seu cotidiano, as atitudes adotadas e dificuldades enfrentadas, posto que a realidade se encontra em constante mudança.</p> |

Fonte: autoria própria em acordo com os SUBPROJETOS EDUCAÇÃO FÍSICA/UECE (2012; 2013).

²⁵ Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física Brasil (1997a).

²⁶ Federação das Indústrias do Rio de Janeiro (FIRJAN).

²⁷ Os parâmetros que a FIRJAN considera para medir desenvolvimento na Educação são: se as crianças frequentam as salas de aula, se a idade delas é superior à recomendada para cada ciclo escolar, se o tempo que elas passam na escola está próximo da média ideal e se os professores estão bem qualificados. As taxas de matrícula na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, resultados do IDEB, também são usados na pesquisa. Os resultados indicam que todos os parâmetros foram negativos, com exceção da qualificação dos professores. Um outro dado preocupante diz respeito às desistências de crianças e adolescentes da escola. Enquanto a média brasileira de abandono marca 7,5%, Fortaleza registra taxa de 9,2% (SUBPROJETO EDUCAÇÃO FÍSICA/UECE, 2012, p. 1).

Como podemos observar, a proposta 2012 é embasada na questão histórica da Educação Física Escolar, desde sua introdução na escola, em 1851, num contexto tecnicista e excludente da saúde, aos dias atuais em que a disciplina é legalmente tida como 'componente curricular obrigatória da Educação Básica'. Esta Educação Física como componente curricular da Educação Básica dispõe de três blocos de conteúdos dispostos em conformidades com três dimensões, que são elas: conceitual, atitudinal e procedimental.

A proposta 2013 é justificada principalmente sobre parâmetros relacionados à saúde, com preocupação com questões como obesidade e outras doenças relacionadas à qualidade de vida dos alunos, levando-se em conta os aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais em consonância com os blocos de conteúdos da Educação Física Escolar sugeridos pelos PCNs (BRASIL, 1997).

A partir das propostas, foram definidas ações com propósitos de organizar os processos pedagógicos no ambiente escolar promovendo uma Educação Física bem planejada e realizada em conformidade com a teoria. Desta forma, temos as seguintes ações, no Quadro 4, definidas pelos Subprojetos Educação Física PIBID UECE.

Quadro 4 - Ações dos subprojetos Educação Física UECE

| Planos de ações dos subprojetos PIBID UECE da área da Educação Física | |
|---|--|
| SUBPROJETO EDUCAÇÃO FÍSICA UECE 2012 | SUBPROJETO EDUCAÇÃO FÍSICA UECE 2013 |
| <ul style="list-style-type: none"> a) Familiarização do grupo consigo e com a escola b) Realização de um diagnóstico da escola e aulas de Educação Física escolar c) Ensinar Educação Física na escola d) Movimentar a escola: outras possibilidades e) Socialização da experiência e dos resultados do Subprojeto. | <ul style="list-style-type: none"> a) Realizar ciclo de seminários integradores com a escola e a universidade b) Desenvolver estudos sobre Educação e Saúde c) Realizar diagnóstico dos espaços recreativos e desportivos existentes nas escolas parceiras d) Realizar avaliações físicas com os estudantes das escolas parceiras e) Realizar ações que promovam hábitos alimentares saudáveis e prática de atividade física f) Produzir um memorial da experiência formativa vivenciada g) Realizar fóruns de socialização das experiências do Subprojeto na escola h) Participar de eventos científicos com apresentação de trabalhos i) Elaborar relatórios das atividades desenvolvidas sempre que solicitado pela Coordenação Institucional do PIBID. |

Fonte: autoria própria a partir do detalhamento das ações dos subprojetos PIBID UECE Educação Física.

Embora essas ações apresentem variações em seus planos de detalhamentos, ambas evidenciam questões de perspectivas semelhantes. Desta maneira, apresentamos, de forma simplificada, com base nos Subprojetos Educação Física/UECE (2012; 2013), como são desenvolvidos os planos de ações para ambos os Subprojetos: a princípio é desenvolvido um plano de socialização integrando escola-universidade, professores-alunos-grupo gestor da escola onde são envolvidas sessões de estudos fortalecendo o repertório dos saberes dos profissionais e licenciando; em outros momentos de planejamentos, são elaborados roteiros para realizar diagnósticos tanto dos espaços físicos como das funções pedagógicas dos professores.

Continuando a discorrer sobre a análise dos detalhamentos das ações, os momentos de planejamentos são bem frequentes entre os professores e licenciandos para as ações previstas, favorecendo o desenvolvimento de momentos de reflexão sobre a prática docente nas aulas de Educação Física na escola, tendo como base os conteúdos dos blocos de conhecimento propostos pelos PCNs (BRASIL, 1997). As ações são postas ao coletivo por meio de construção de painel de notícia, organização de campeonatos esportivos, sábados recreativos, festivais de dança e de teatro, seminários de apresentação. As vivências são registradas por meio de elaboração de memoriais pelos licenciandos e por fórum de socialização de experiências e resultados dos Subprojetos.

Após a apresentação das ações propostas pelo Subprojeto da área da Educação Física, cabe-nos analisar o papel atribuído aos professores supervisores no PIBID.

2.2 PIBID: PAPEL DO PS

O profissional que o PIBID denomina PS é o docente da Educação Básica, é também conhecido como coformador de futuros professores. O PS coformador do PIBID tem como função principal acompanhar, orientar e refletir com os licenciando sobre os problemas e as potencialidades que permeiam o universo escolar, aproximando-o do cotidiano de seu futuro contexto de trabalho (ANJOS; FALCÃO; RODRIGUES, 2015).

Para compreender melhor como estes professores ingressam no PIBID, apresentamos a seguir as condições impostas pelo programa, de forma geral.

Uma vez que uma IES que ofereça cursos de licenciatura se mostre interessada em participar do PIBID, deve apresentar a CAPES seus projetos de iniciação à docência, conforme os editais de seleção publicados. Quando os projetos são aprovados pela CAPES, as IES recebem cotas de bolsas e recursos de custeio e capital para o desenvolvimento das atividades do projeto. Cada IES tem a responsabilidade de selecionar os bolsistas que irão fazer parte do programa. O Quadro 5 mostra os tipos de bolsistas que fazem parte do programa, com destaque aos bolsistas que foram sujeitos dessa investigação.

Quadro 5 - Recursos humanos, edital CAPES/DEB Nº 02/2009 – PIBID, envolvidos no programa compreendem os agentes a seguir destacados

| | | |
|-----------------------------|---------------------------|---|
| Integrantes do PIBID | Estudante de Licenciatura | Pertencentes às áreas dos Subprojetos de Licenciatura. |
| | Coordenador Institucional | Professor de Licenciatura que coordena o projeto PIBID na IES. |
| | Coordenador de Área | Professor da Licenciatura que coordena os Subprojetos. |
| | Supervisor | Professores de escolas públicas de Educação Básica que supervisionam, no mínimo, cinco e, no máximo, dez bolsistas da licenciatura. |

Fonte: autoria própria.

Os subprojetos tomam a prática pedagógica como objeto de estudo, articulando uma ação investigativa e formativa de cunho colaborativo entre pares com diferentes experiências e posições no contexto institucional. Desta maneira, o PS docente da escola básica constrói sua experiência com os pares e contribui para a formação dos licenciando.

Os subprojetos, em seu conjunto, orientam-se pelos pressupostos do projeto institucional. Este traz os elementos norteadores da proposta de iniciação à docência apresentada pela UECE, os objetivos e o desenho pedagógico-curricular, no qual se explicita as estratégias de inserção e atuação dos bolsistas de iniciação à docência no cotidiano do trabalho do professor na escola básica (PROJETO INSTITUCIONAL PIBID UECE, 2009, p. 1).

O professor da Educação Básica, PS, selecionado para atuar nos Subprojetos do PIBID UECE, terá o papel de desenvolver as seguintes funções:

- I** – elaborar, desenvolver e acompanhar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência;
- II** – controlar a frequência dos bolsistas de iniciação à docência na escola, repassando essas informações ao coordenador de área;
- III** – informar ao coordenador de área eventuais mudanças nas condições que lhe garantiram participação no PIBID UECE;
- IV** – atentar-se à utilização do português de acordo com a norma culta, quando se tratar de comunicação formal do programa ou demais atividades que envolvam a escrita;
- V** – participar de seminários de iniciação à docência do PIBID UECE promovidos pelo projeto do qual participa;
- VI** – informar à comunidade escolar sobre as atividades do projeto;
- VII** – enviar ao coordenador de área quaisquer relatórios e documentos de acompanhamento das atividades dos bolsistas de iniciação à docência sob sua supervisão, sempre que solicitado;
- VIII** – participar das atividades de acompanhamento e avaliação do PIBID UECE definidas pela Capes;
- IX** – manter seus dados atualizados na Plataforma Freire, do MEC;
- X** – assinar termo de desligamento do projeto, quando couber;
- XI** - compartilhar com a direção da escola e seus pares as boas práticas do PIBID UECE na perspectiva de buscar a excelência na formação de professores;
- XII** - elaborar e desenvolver, quando possível, projetos interdisciplinares que valorizem a intersectorialidade e a conexão dos conhecimentos presentes da Educação Básica (EDITAL DE SELEÇÃO DE BOLSISTAS DE SUPERVISÃO. 2014. p.2).

Vale destacar que o papel do sujeito dessa investigação tem como lócus a escola pública em estreita relação com a universidade, o PS estabelece relações colaborativas entre os pares, estabelecendo conceitos, compartilhando experiências e contribuindo para seu desenvolvimento profissional e pessoal. Nestes termos, Formosinho (2009, p. 146) citado por Anjos; Falcão; Rodrigues (2015) assinala que “a função docente é uma atividade profissional complexa que exige uma formação continuada dos professores, com vista ao seu desenvolvimento pessoal e profissional e ao desenvolvimento das escolas”.

Mediante essa realidade, consideramos relevante compreender os critérios para a seleção dos professores supervisores além dos critérios²⁸ apresentados no Decreto n° 7.219 que institucionaliza o PIBID, desta forma,

²⁸ a) ser brasileiro ou possuir visto permanente no País; b) estar regularmente matriculado em curso de licenciatura nas áreas abrangidas pelo PIBID; c) estar em dias com as obrigações eleitorais; d) estar apto a iniciar as atividades relativas ao projeto tão logo ele seja aprovado; e) dedicar-se, no período de vigência da bolsa, exclusivamente às atividades do PIBID, sem prejuízo de suas atividades discentes regulares; f) apresentar coeficiente de rendimento acadêmico compatível com os objetivos do PIBID; e g) apresentar carta de motivação justificando seu interesse em atuar futuramente na Educação Básica pública (BRASIL, 2007, p. 3).

destacamos tais critérios respaldados no Edital de seleção de bolsistas de supervisão (2014):

Ter vínculo funcional, com prioridade o professor efetivo da rede pública; Ser experiente no magistério, ou seja, ter pelo menos dois anos de experiência docente; Ter formação na área de conhecimento em que participará como coformador, preferencialmente licenciatura; Estar lotado 200 h/a na escola contemplada pelo subprojeto; Apresentar justificativa por escrito (no mínimo duas laudas e no máximo quatro) que explicita as razões e expectativas que o levam a se interessar em participar da proposta institucional da UECE para o PIBID/CAPES; Apresentar currículo comprovado, preferencialmente seguindo o modelo da Plataforma Freire (EDITAL DE SELEÇÃO DE BOLSISTAS DE SUPERVISÃO, 2014, p.16).

Com base nos pressupostos citados no edital de seleção acima, o coformador deverá ser um sujeito que, além de outros critérios, precisa ter experiência no magistério. Em alguns dos objetivos já citados do Projeto Institucional PIBID UECE (2009), a questão da experiência também é colocada de forma a viabilizar as ações dos projetos PIBID UECE. Para tanto é preciso “valorizar a experiência e o aprendizado dos docentes e discentes participantes do PIBID, reconhecendo-os como sujeitos produtores de conhecimento sobre seu trabalho” (PROJETO INSTITUCIONAL PIBID UECE, 2009, p. 5-6).

Diante do exposto, pretendemos, sob a premissa de Larrosa (2015), embasar de maneira ontológica a epistemológica da experiência, como discorreremos no capítulo a seguir.

3 TRATO SOBRE EXPERIÊNCIA: DIALOGANDO COM LARROSA

“A Educação não transforma o mundo. A Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo”.

(Paulo Freire)

O presente tópico trata de diálogos sobre experiência à luz de Larrosa e da contribuição de outros autores como Tardif (2014), Garcia (1999), Gauthier (1998).

3.1 SOBRE LARROSA E EDUCAÇÃO

Para Larrosa, a experiência não é pensada do ponto de vista positivista, pois, para essa linha de pensamento, o conhecimento científico é a única forma de conhecimento verdadeiro. Assim, desconsideram-se todas as outras formas do conhecimento humano que não possam ser comprovadas cientificamente, como a teologia e a metafísica e a experiência.

A ciência moderna trata da experiência como método, ou seja, um caminho seguro da ciência. Nesses termos, a experiência nada mais é que uma acumulação progressiva de verdade objetiva que permeia externa ao homem.

A Educação é pensada sob o ponto de vista da relação entre a ciência e a técnica, do ponto de vista da relação entre teoria e prática. O par ciência/técnica nos remete a uma perspectiva positivista e o par teoria/prática nos remete a uma perspectiva política e crítica. Na perspectiva positivista, os sujeitos aplicam a Educação de forma técnica, na perspectiva política, os sujeitos pensam a Educação por meio de estratégias reflexivas. Em meio a estas perspectivas, Larrosa (2015) propõe pensar a Educação de maneira mais reflexiva explorando, junto a outras possibilidades, mais a existência, mais a estética, mais a Educação a partir do par experiência/sentido. Então, a experiência só será formativa se ela tiver um sentido de formação e transformação do sujeito.

Nos estudos de Larrosa (2015), a experiência sempre esteve voltada à Educação e à leitura. Seus assuntos sempre foram a prática pedagógica. Nomear o que fazemos em Educação, ou em qualquer outro lugar, como técnica aplicada, como práxis reflexiva ou como experiência dotada de sentido, não é somente uma

questão termológica. As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos são mais do que simples palavras.

É verdade que pensar a Educação a partir da experiência a converte em algo mais parecido com a arte do que com a técnica ou uma prática. A experiência é construída a partir de uma categoria vazia. Como isso que nos acontece quando não sabemos o que nos acontece e, sobretudo como isso que, embora nos empenhassem, não podemos fazer com que nos aconteça, porque não depende de nós, nem de nosso saber, nem de nosso poder, nem de nossa vontade (LARROSA, 2015).

3.1.1 Sobre a epistemologia e questões que dificultam a experiência

Nos escritos de Larrosa (2015), as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos como os pensamentos, mas com as palavras. Larrosa (2015) nos explica que a palavra experiência vem do Latim *experiri*, que significa provar, experimentar. É em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. Para o radical *periri*, em grego, há numerosos derivados dessa raiz que marcam a travessia, o percorrido, a passagem. O prefixo *ex* significa exterior, estranho e também experiência.

Larrosa (2015) destaca algumas condições que dificultam a experiência formativa:

- Sociedade da informação

O excesso de informação não é sinônimo de experiência, a obsessão pela informação e pelo saber é contrária à experiência, saber não no sentido de 'sabedoria', mas no sentido de 'estar informado'.

- Excesso de opinião

O sujeito moderno é do tipo informado que para tudo opina, tem que estar sempre pronto para dar uma resposta sobre os mais diferentes assuntos. Desde pequenos até a universidade, ao largo de toda nossa travessia pelos aparatos educacionais, estamos submetidos a uns dispositivos que funcionam da seguinte maneira: primeiro é preciso informar-se e, depois, há de opinar, há que dar uma

opinião própria, crítica e pessoal sobre o que quer que seja. A informação seria o objetivo, a opinião seria o subjetivo, ela seria nossa reação subjetiva ao objetivo.

- Falta de tempo

A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impede a conexão significativa entre acontecimentos. O imediatismo das coisas faz com que nada lhe aconteça. Esse jeito da formação acelerada, de reciclagem, usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria.

- Excesso de Trabalho

Não se pode confundir experiência com trabalho, isto é converter experiência em mercadoria, porque estamos sempre em atividade, porque estamos sempre mobilizados, não podemos parar. E, por não podermos parar, nada nos acontece (LARROSA, 2015).

3.1.2 Sobre conceito de experiência

O que seria, então, a experiência? Em seus escritos, Larrosa (2015) discorre sobre a experiência como sendo a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque. Para tanto, requer que paremos para pensar, para olhar, para escutar, requer um pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

A experiência é algo que vemos sob o ponto de vista da travessia e do perigo, da abertura e da exposição, da receptividade e da transformação e da paixão. A experiência sobre tudo dá sentido ao que somos e ao que nos acontece, é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca (LARROSA, 2015).

Conforme Garcia (1999), à medida que os docentes ganham experiência profissional, constitui-se um processo evolutivo de interpretação e re-interpretação dessa experiência levando os docentes a um processo de desenvolvimento profissional, que nunca para, constitui-se como uma aprendizagem ao longo da vida.

Tardif e Raymond (2000) consideram que as experiências são formadas ao longo da trajetória de vida do professor, já os saberes dos professores são temporais, ou seja, são construídos e dominados progressivamente durante um período de aprendizagem variável.

3.1.3 Sobre o sujeito da experiência

Para Larrosa (2015) o sujeito da experiência não é o sujeito da informação, da opinião, do trabalho, não é sujeito do saber, do julgar, do fazer, do poder, do querer. Ele se define por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial. O sujeito que se expõe com tudo o que tem de vulnerável e de risco.

Nestes termos, Larrosa (2015) nos esclarece que a experiência é uma paixão, captada a partir de uma lógica da paixão, uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto passional. Na paixão, o sujeito apaixonado não possui o objeto amado, mas é possuído por ele.

Definir o sujeito da experiência como passional não significa pensá-lo como incapaz de conhecimento, de compromisso ou ação. O sujeito passional tem sua própria força e essa força se expressa produtivamente em forma de saber e em forma de práxis.

Para que a experiência aconteça é necessário que aquilo que acontece afete de algum modo, produza algum afeto, inscreva algumas marcas, deixe alguns vestígios, alguns efeitos (LARROSA, 2015). Alguns componentes existentes na dialética experiência são destacados no Quadro 6.

Quadro 6 - Componentes fundamentais da experiência

| Componentes fundamentais da experiência | |
|---|--|
| Característica | O conhecimento não é tratado como mercadoria. |
| Sujeito | É um sujeito que também pode ser frágil, pode ser incapaz, e que se expõe. |
| Tempo | É de um dia para outro ou no transcurso do tempo. |
| Capacidade | De (auto) formar e (auto) transformar. |
| O que é | Não é o que acontece, é o que nos acontece. |

Fonte: autoria própria com base em Larrosa (2015).

3.1.4 Sobre os saberes da experiência

Nas palavras de Larrosa (2015, p.30), podemos constatar que “o saber da experiência se dá na relação entre conhecimento e a vida humana”. Mas não o conhecimento como mercadoria, mas não a vida vista apenas do ponto de vista biológico. O conhecimento tratado como aprendizagem que fará sentido na vida do sujeito, não por acúmulo de informação, mas por proporcionar a própria qualidade de vida.

O saber da experiência não se trata da verdade das coisas, como é tratada na ciência, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece. Desta forma, este saber é o que se adquire no modo como alguém vai responder ao que lhe acontece ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece (LARROSA, 2015).

Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à experiência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular. O saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência (LARROSA, 2015).

Ao nos questionarmos sobre o que significa ser uma pessoa sabida, deparamo-nos com outros questionamentos que diz respeito ao dia a dia da vida do professor, as relações com pares e com alunos, suas buscas por conhecimentos. O

saber tem a ver com a capacidade de aprender a realidade e se constitui de forma individual e coletiva.

O saber não é algo fixo e acabado, pelo contrário, ele é gradativo e dinâmico, o professor agrega saberes das experiências constantemente, no dia a dia (Tardif, 2014). O saber constitui o meio de leituras, as experiências e gestão em sala de aula, nos planejamentos dos professores, nas buscas pedagógicas e científicas dos professores (LARROSA, 2015).

Recorremos aos escritos de Tardif (2014) para embasar esses saberes, uma vez que este autor é um estudioso na área e discorre com propriedade sobre tal assunto. Se se questionarem os saberes que servem de base ao ofício de professores, fica claro para Tardif (2014) que a questão do saber dos professores não pode ser separada das outras dimensões do ensino, do trabalho e da profissão. É um saber que está relacionado com a pessoa, com a identidade do professor, com sua experiência de vida e com sua experiência profissional, levando em consideração as relações do professor com alunos em sala de aula e com outros atores da escolar.

Estamos em consonância com Larrosa (2015) ao assinalar que o saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece. Esse saber tem algumas características essenciais que o opõem ponto por ponto, ao que entendemos como conhecimento.

Quando nos referimos a Garcia (1999), ele aponta o saber como o elemento legitimador da profissão que é justificado no trabalho com o compromisso em transformar esse conhecimento em aprendizagem relevante para o aluno. Para tanto, Garcia (1999) afirma que o conhecimento e o aluno têm se transformado em uma velocidade muito grande, daí a necessidade de o professor continuar a aprender.

A partir do exposto, recorremos aos estudos de Tardif (2014) para discorrer sobre esse saber que acompanha o professor no seu dia a dia em âmbito escolar. A Tardif (2014) utiliza-se de dois termos para explicar os saberes do professor: mentalismo²⁹ e sociologismo³⁰, para tal, existe a articulação entre aspectos sociais e individuais. Tardif (2014, p. 13) nos afirma que “nos ofícios e

²⁹Consiste em reduzir o saber a processos mentais, cujo suporte é a atividade cognitiva dos indivíduos a partir de representações mentais do pensamento individual.

³⁰É a compreensão da natureza do saber por meio das relações entre os sujeitos e não do individualismo.

profissões não existe conhecimento sem reconhecimento social.” Sempre aprendemos com os outros, seja em ambiente de trabalho, seja em ambiente familiar ou qualquer outro ambiente, somos influenciados pelos saberes coletivos.

Para Tardif (2014) saber é social e apresenta para isso alguns motivos: em primeiro lugar, é social porque é partilhado por um grupo de agentes, os professores, que possuem uma formação comum, trabalham em uma mesma organização e estão sujeitos, por causa da estrutura coletiva de seu trabalho cotidiano, a condicionamentos e recursos compatíveis, entre os quais programas, matérias a serem ensinadas, regras do estabelecimento; em segundo lugar, o professor nunca define sozinho em si mesmo o seu próprio saber profissional. Tardif (2014, p. 13) frisa, nesse sentido, “que o professor saber ensinar não constitui um problema cognitivo ou epistemológico, mas sim, uma questão social”. Em terceiro lugar, esse saber também é social por ser a própria prática social o objeto deste saber; em quarto lugar, o que os professores ensinam e sua maneira de ensinar evoluem com o tempo e as mudanças sociais e, em quinto e último lugar, o saber do professor se constrói ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende a dominar seu ambiente de trabalho (TARDIF, 2014).

O saber do professor é além de representações mentais, é um saber ligado a uma situação de trabalho com outros: alunos, colegas, pais. Estes saberes são classificados em quatro tipos diferentes implicados na atividade docente, como mostra o Quadro 7 (TARDIF, 2014).

Quadro 7 - Classificação dos saberes implicados na atividade docente

| SABER | DEFINIÇÃO |
|---|--|
| Saberes da Formação Profissional | É o conjunto de saberes transmitido pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da Educação) e os saberes das práticas pedagógicas. |
| Saberes Disciplinares | São os saberes que competem às disciplinas como: matemática, história, Educação Física, etc, que são transmitidos nos cursos e departamentos universitários. |
| Saberes Curriculares | São saberes correspondentes aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita. |
| Saberes Experienciais | São elementos constitutivos da prática docente que se incorporam às experiências individuais e coletivas sob a forma de hábitos e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. |

Fonte: Tardif (2014).

Estes saberes experienciais que Tardif (2014) nos apresenta são contemplados nas propostas dos Subprojetos de Educação Física, já apresentados, pois o saber fazer (procedimental), o saber sobre (conceitual) e o saber ser (atitudinal) são maneiras de conduzir a disciplina de Educação Física pelos professores supervisores no desenrola do currículo da escola.

Ainda em consonância com Tardif (2014) apresentamos o Quadro 8 com proposta de classificação dos saberes docentes, considerando as especificidades de sua origem, aquisição e incorporação à prática profissional dos professores.

Quadro 8 - Proposta de classificação dos saberes docentes, considerando as especificidades de sua origem, aquisição e incorporação à prática profissional dos professores (TARDIF, 2014, p.63)

| SABERES DOS PROFESSORES | FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO | MODOS DE IDENTIFICAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE |
|---|---|---|
| Saberes pessoais de professores | A família, o ambiente de vida, a Educação no sentido lato, etc. | Pela história de vida e pela socialização primária. |
| Saberes provenientes da formação escolar anterior | A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados. | Pela formação e pela socialização pré-profissional |
| Saberes provenientes da formação profissional para o magistério | Os saberes estabelecidos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc. | Pela formação e pela socialização profissional nas instituições de formação de professores. |
| Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho | A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc. | Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas. |
| Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola. | A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc. | Pela prática do trabalho e pela socialização profissional. |

Fonte: Tardif (2014).

Dando prosseguimento aos saberes, Garcia (1999) aponta as seguintes categorias de experiências acerca do aprender a ensinar, que influem nas crenças e conhecimentos que os professores têm sobre o ensino:

- Experiências pessoais: incluem aspectos da vida que conformam determinada visão do mundo, crenças em relação a si próprio e aos outros, ideias sobre a relação entre escola e sociedade, bem como família e cultura. A origem socioeconômica, étnica, de gênero, religião pode afetar as crenças sobre como se aprende a ensinar.

- Experiência baseada em conhecimento formal: o conhecimento formal, entendido como aquele que é trabalhado na escola, as crenças sobre as matérias que se ensinam e como se devem ensinar.

- Experiência escolar e de sala de aula: inclui todas as experiências vividas enquanto estudante que contribuem para formar uma ideia sobre o que é ensinar e qual é o trabalho do professor.

A relação constitutiva entre experiência e formação é que a experiência é algo que forma (LARROSA, 2015). E é mediante o exercício docente e a reflexividade crítica sobre as práticas que o professor se forma (RABELO; SILVIA, 2013). Consideramos, pois, que o professor sujeito da experiência é um ser munido de reflexividade crítica.

Gauthier et al. (1998) demonstram que a experiência de um saber efetivamente específico à classe profissional dos professores é o saber da ação pedagógica. Gauthier et al. (1998), ao discorrerem sobre “um ofício sem saberes”, citam que nas condições essenciais para ensinar não basta conhecer o conteúdo, não basta ter talento, não basta ter bom senso, não basta seguir sua intuição, não basta ter cultura e, por fim, não basta ter experiência. É necessário que o professor contemple um conjunto de saberes no exercício do magistério e não um saber pedagógico específico. Por isso que Tardif (2014) considera que o saber do professor é um saber plural. E Larrosa (2015), embora não negue a pluralidade do sujeito, defende que a experiência é única e que cada sujeito tem a sua, a partir da subjetividade.

Para Gauthier et al. (1998) o saber experiencial ocupa um lugar muito importante no ensino e precisa ser alimentado, orientado por um saber anterior mais formal, que pode servir de apoio para interpretar os acontecimentos presentes e criar soluções novas.

No contexto sobre “saberes sem ofício”, Gauthier et al. (1998) fazem críticas às pesquisas behavioristas e piagetiana ao afirmarem haver nesses estudos o esvaziamento do contexto concreto de exercício do ensino. As experiências behavioristas foram desenvolvidas sem levar em conta o professor real, sozinho na sala de aula a distribuir reforços a um determinado grupo de alunos. Outras inspiradas na psicologia humanista não se preocuparam o bastante com as consequências concretas para o professor, de partir das necessidades e interesses do aluno.

Para esses saberes sem ofício, Gauthier et al. (1998) afirmam que são ideias preconcebidas que prejudicam o processo de profissionalização do ensino, ao negar a complexidade do ensino e impedindo o surgimento de um saber profissional.

Tais ideias preconcebidas se configuram em um quadro pragmático que, conforme Larrosa (2015), dificulta e impossibilita a experiência do professor.

Os saberes classificados por Gauthier são seis, como mostra o Quadro 9.

Quadro 9 - O reservatório de saberes

| SABERES Disciplinares | Aprendidos nas disciplinas da faculdade. |
|----------------------------------|---|
| SABERES Curriculares | Saberes elaborados, selecionados e produzidos pelas ciências e transformados nos programas escolares. |
| SABERES das Ciências da Educação | Saber adquirido durante a formação em seu trabalho, tais como: conhecer como funciona a gestão da escola, violência entre os jovens, diversidade cultural, um conjunto de saberes que é comum ao professor. |
| SABERES da Tradição Pedagógica | É o saber dar aula. |
| SABERES Experienciais | Aprender através de suas próprias experiências significa viver um momento particular, em que se limita ao experiencial pelo fato de ser feito de pressupostos e de argumentos que não são verificados por meio de métodos científicos. |
| SABERES da Ação Pedagógica | É o saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e que é testado através das pesquisas em sala de aula. Quando os julgamentos dos professores e os motivos que lhes servem de apoio podem ser comparados, avaliados, pesados, regras de ações serão conhecidas e aprendidas por outros autores. É o saber compartilhado. |

Fonte: Gauthier et al., (1998, p.29).

No processo de formação do professor, Lazzarotti Filho; Silva; Pires (2013) destacam e diferenciam três saberes no campo da Educação Física: o saber das práticas corporais (SDPC); saber sobre as práticas corporais (SSPC); saber pedagógico das práticas corporais (SPDPC).

O SDPC são saberes técnicos, táticos e estéticos, expressos pelo saber fazer, nos quais o ser humano manifesta integralmente sua corporalidade, eixo importante constituinte da especificidade da Educação Física e que também se

manifesta na formação de professores como forma de autorreprodução e desenvolvimento.

O saber das práticas corporais (SSPC) é entendido como aquele conhecimento desenvolvido, sistematizado e validado cientificamente sobre uma determinada prática corporal. Conforme Lazzarotti Filho; Silva; Pires (2013), este saber foi trazido para a Educação Física de outros campos científicos, em parte, com suas nomenclaturas de origem, tal como fisiologia do exercício ou história da ginástica, constituindo-se como um discurso sobre, conforme denomina Betti (2007) *apud* Lazzarotti Filho; Silva; Pires (2013), ou como um saber-objeto da atividade, assim identificado por Figueiredo (2004), e ou como o conhecimento sobre o conteúdo, de acordo com Nascimento (2004) *apud* Lazzarotti Filho; Silva e Pires (2013).

Já o saber sobre as práticas corporais (SPDPC) identifica o saber pedagógico desenvolvido “a partir das” e “sobre as” práticas corporais, isto é, o saber ensinar oriundo da capacidade de transformação, dos conhecimentos historicamente produzidos e socialmente reconhecidos como necessários e válidos em conhecimentos didático-pedagógicos (LAZZAROTTI FILHO; SILVA; PIRES, 2013).

De maneira geral, a formação em Educação Física, ao longo dos anos, vem se modificando, mas a especificidade do SDPC sempre compôs os currículos, expressando-se em denominações de disciplinas da cultura esportiva como disciplinas teórico-práticas, como conhecimentos identificadores da área ou como disciplinas práticas. Estes saberes ainda marcam os currículos dos cursos de Educação Física e, em boa parte deles, sua perspectiva técnica e reprodutora do modelo esportivo tem sido fortemente criticada por autores como Bracht (1992) e Daolio (1998).

Com base na produção acadêmica do campo é possível afirmar que, num determinado momento, o SDPC determinou a própria Educação Física brasileira e que, no decorrer dos anos, incorporaram-se outros aspectos que ampliaram suas concepções e práticas, como é o caso do SSPC e o SPDPC (LAZZAROTTI FILHO; SILVA; PIRES, 2013).

E dessa maneira a Educação Física passa a ter novo campo epistemológico, frisado não só na prática e técnica dos ensinamentos, mas nos conteúdos e nas ações didático-pedagógicas. Tratando-se de cursos de licenciatura,

a SPDPC é sem dúvida uma dimensão indispensável, até mesmo identificadora da formação de professores de Educação Física (LAZZAROTTI FILHO; SILVA; PIRES, 2013).

Formar-se professor de Educação Física é um processo longo e complexo, que engloba os saberes e as vivências da formação inicial, formação continuada e das diversas experiências. Esse conjunto de saberes e experiências vai se concretizando, criando formas, que se traduzem no âmbito das práticas pedagógicas dos professores. Desta maneira, cada docente se forma de acordo com suas experiências pessoais e profissionais, ou seja, através das relações interpessoais, intrapessoal e formações que vão se construindo ao longo do seu processo de formação (TARDIF, 2014).

Após expormos este capítulo sobre experiência, delineamos a seguir o tópico quatro sobre Formação Continuada de Professor.

4 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

“Ser professor também se faz com a experiência socialmente acumulada, as mudanças históricas da profissão, o exercício profissional em diferentes escolas, a não valorização social e financeira dos professores, as dificuldades de estar diante de turmas de crianças e jovens turbulentos, em escolas precárias.”

(Pimenta)

O tópico agora apresentado volta-se para as discussões acerca da historicidade e relevância da formação continuada de professores. Tratamos também do desenvolvimento profissional de professor como categoria macro da formação de professor.

Em consonância com Pimenta (2008) podemos salientar que muitos fatores exercem influência durante o processo de formação de professores, que podem favorecer ou não uma qualificação mais ampla e inovadora. O professor precisa ter a consciência de que, independente das condições ao qual está situado, ele necessita de uma continuidade em sua formação para ser um construtor de mudanças na Educação.

Nos subtópicos a seguir, apresentamos teóricos, além dos já citados, que discorrem com propriedade sobre todo esse processo de formação do professor.

4.1 FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES

A constante busca pela qualidade na Educação no campo da formação de professores e as mudanças sociais ocorridas nas últimas décadas fazem com que os profissionais busquem mais qualificação profissional.

Brasil (2015) define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior para a formação continuada, em seu capítulo IV, onde fala sobre a formação inicial do magistério da Educação Básica em nível superior esclarece que:

Art. 9º Os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a Educação Básica, em nível superior, compreendem:
I - cursos de graduação de licenciatura;
II - cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados;
III - cursos de segunda licenciatura.

§ 1º A instituição formadora definirá no seu projeto institucional as formas de desenvolvimento da formação inicial dos profissionais do magistério da Educação Básica articuladas às políticas de valorização desses profissionais e à base comum nacional explicitada no capítulo II desta Resolução.

§ 2º A formação inicial para o exercício da docência e da gestão na Educação Básica implica a formação em nível superior adequada à área de conhecimento e às etapas de atuação.

§ 3º A formação inicial de profissionais do magistério será ofertada, preferencialmente, de forma presencial, com elevado padrão acadêmico, científico e tecnológico e cultural.

Art. 10. A formação inicial destina-se àqueles que pretendem exercer o magistério da Educação Básica em suas etapas e modalidades de Educação e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, compreendendo a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino. Parágrafo único. As atividades do magistério também compreendem a atuação e participação na organização e gestão de sistemas de Educação Básica e suas instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, desenvolvimento, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos, do ensino, das dinâmicas pedagógicas e experiências educativas; II - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico das áreas específicas e do campo educacional (BRASIL, 2015, p.).

O exercício da docência requer do professor uma busca de formação continuada, pois além de ser muito importante para a formação do educador ao longo de toda sua vida profissional, tal formação é um direito que está constituído na legislação, como nos mostram a LDB 9394/96 e o Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020 (BRASIL, 2014a).

O PNE 2001-2010 Brasil (2001) coloca a formação do professor como necessidade emergente do sistema educacional brasileiro e enfatiza que os professores precisam elevar seu nível de capacitação, tanto em formação inicial, quanto continuada. A qualificação do pessoal docente se encontra hoje como um dos maiores desafios para o PNE 2011-2020. O mesmo PNE 2011-2020 prevê, nos planos de carreira dos profissionais da Educação, incentivos para qualificação profissional, inclusive em nível de pós-graduação *stricto sensu* (BRASIL, 2014a).

O PNE é um documento criado em 2001, que traça diretrizes, metas e objetivos a serem alcançados na Educação, e é reelaborado a cada dez anos, sua segunda versão e também vigente é aprovada em 2014³¹.

Uma das metas do PNE 2011-2020 é formar, em pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da Educação Básica

³¹ Este PNE 2011-2010 foi criado em 2010, entretanto sua aprovação só legalizada em 2014.

formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014a).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/96, em seus artigos 61º a 67º, discorre sobre os profissionais da Educação, como temos a seguir:

O Art. 62º. Defende que a formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de Educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. Em seu § 1º a União, o Distrito Federal, os estados e os municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. Em seu Art. 67º. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da Educação, assegurando-lhes, dentre outros incisos, questões aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim (BRASIL, 2013).

Mediante o exposto, percebemos que a LDB 9394/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e o PNE definem as condições básicas necessárias para que ocorram a formação inicial do docente e a valorização do magistério com a contínua formação após a formação inicial. Tais diretrizes e documentos oficiais estão em consonância com o projeto de política pública desta investigação, o PIBID, por este ser um programa destinado à formação e inicial e ter como um de seus objetivos a valorização do magistério.

Conforme Rabelo e Silva (2013), a complexidade de uma sala de aula impulsiona seus agentes para a resolução imediata de situações-problema e requer do professor a reunião dos diferentes saberes aprendidos no cotidiano escolar, nas experiências particulares, nas teorias acadêmicas e em observações, e exige também a discussão e a compreensão sobre o ato de ensinar as práticas docentes desenvolvidas pelos professores.

Observamos, nos apontamentos de Garcia (1999), que o processo de formação perpassa situações além de “saberes curriculares e acadêmicos” (TARDIF, 2014).

A formação de professores é a área do conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da didática e da organização escolar, estuda os processos através dos quais os professores em formação ou em exercício se implicam individualmente ou em equipe, em experiência de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da Educação que os alunos recebem. (GARCIA, 1999, p.26).

No que se refere ao desenvolvimento profissional, Garcia (1999) afirma que, durante muito tempo, alguns termos foram usados como conceitos equivalentes, tais como aperfeiçoamento, formação em serviço, formação continuada, reciclagem, desenvolvimento profissional.

Em seu livro *Formação de Professores para uma Mudança Educativa*, Garcia (1999, grifo nosso) dá preferência em utilizar o termo desenvolvimento profissional dos professores vindo a ter uma conotação de evolução e continuidade do profissional de ensino. Este desenvolvimento é assim caracterizado como uma atitude permanente de pesquisa, de questionamentos e busca de soluções. As atividades de desenvolvimento profissional não afetam apenas o professor, mas todos aqueles que compõem a escola: administradores, supervisores, inspetores, pessoal de apoio e os demais.

A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma "nova" profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas. (NÓVOA, 1997, p. 12).

Nóvoa (2009) aponta uma proposta sobre a trajetória de formação dos professores, como podemos ver no Quadro 10 abaixo.

Quadro 10 - proposta de trajetória de formação de professores

| Proposta de formação de professores | Características |
|-------------------------------------|--|
| Práticas | A formação de professores deve assumir uma forte componente prática, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar. |
| Profissão | A formação de professores deve passar para "dentro" da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens. |
| Pessoa | A formação de professores deve dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tacto pedagógico. |
| Partilha | A formação de professores deve valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão, reforçando a importância dos projetos educativos de escola. |
| Público | A formação de professores deve estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da Educação. |

Fonte: autoria própria com base em Nóvoa (2009).

Como podemos observar, a proposta que Nóvoa (2009) evidencia a formação de professores desde o âmbito da prática, tendo como referência o trabalho escolar, a responsabilidade de formar outros profissionais, a própria formação dentro das dimensões pessoais, o trabalho em equipe, a formação voltada para a responsabilidade social.

Garcia (1999), assim como Nóvoa (2009), também lança uma organização sobre a trajetória de formação de professor, citando Hower (1985) para tal, no Quadro 11.

Quadro 11 - Hower (1985) citado por Garcia (1999) apresenta seis dimensões que o desenvolvimento profissional abrange

| | |
|---|---|
| Desenvolvimento pedagógico | Aperfeiçoamento do ensino do professor, competências instrucionais ou de gestão de classe. |
| Conhecimento e compreensão de si mesmo | Diz sobre a imagem, equilíbrio e autorrealização de si próprio. |
| Desenvolvimento cognitivo | Refere-se à aquisição de conhecimentos e aperfeiçoamento de estratégias de processamento de informação por parte dos professores. |
| Desenvolvimento teórico | Baseado na reflexão do professor sobre sua prática docente. |
| Desenvolvimento profissional | Através de investigação. |
| Desenvolvimento da carreira | Mediante a adoção de novos papéis decentes. |

Fonte: autoria própria com base em Hower (1985) citado por Garcia (1999).

O desenvolvimento profissional dos professores é um processo individual e coletivo, como apresentado no Quadro acima, por meio das dimensões de formação de professor, que se concretiza no local de trabalho docente, a escola, através de experiências formais e informais, que desenvolvem competências profissionais. Esse processo tem sofrido mudanças nas últimas décadas motivadas pela evolução da compreensão de como se produzem os processos de aprender a ensinar. Esse desenvolvimento é um processo de longo prazo, no qual se integram

diferentes tipos de oportunidades e experiências, planejadas e sistematizadas para promover o crescimento e desenvolvimento do docente (GARCIA, 1999).

Para ter um melhor entendimento do desenvolvimento profissional dos professores é preciso compreender bem a questão da identidade profissional, que é a construção do eu profissional, que evolui ao longo da carreira e pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos, integrando o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensina e como se ensina, as experiências passadas e mesmo a própria vulnerabilidade social (GARCIA, 1999) (grifo nosso).

A compreensão de como se produzem os processos de aprender a ensinar vem influenciando muito o conceito de desenvolvimento profissional docente, na última década. Essa compreensão, de acordo com Garcia (1999), leva a um conjunto de características e novas perspectivas do desenvolvimento profissional dos professores, tais como:

- Baseia-se no construtivismo e não nos modelos transmissivos, entendendo que o professor é um sujeito que aprende de forma ativa ao estar implicado em tarefas concretas de ensino, avaliação, observação e reflexão.
- O desenvolvimento profissional docente está diretamente relacionado com os processos de reforma da escola, na medida em que este é entendido como um processo que tende a reconstruir a cultura escolar e no qual se implicam os professores enquanto profissionais.
- O desenvolvimento profissional pode adotar diferentes formas, em diferentes contextos. Por isso mesmo, não existe um e só um modelo de desenvolvimento profissional que seja eficaz e aplicável em todas as escolas. As escolas e docentes devem avaliar as suas próprias necessidades, crenças e práticas culturais para decidir qual o modelo de desenvolvimento profissional que lhes parece mais benéfico, dentre outras características (GARCIA, 1999).

Para compreendermos a formação continuada é necessário lançar um olhar sobre a formação inicial, perpassando pelo contexto de trabalho e o desenvolvimento profissional docente. Assim como coloca Imbernón (1994) ao

afirmar existir uma proposta de formação que engloba a formação e o desenvolvimento profissional dos docentes, conforme apresentado a seguir:

Unir a formação (que significa dar forma a alguma coisa e implica, em contraposição, a adestrar, introduzir um componente artístico, cultural e intencional na ação) ao desenvolvimento de atividades profissionais e a prática profissional a partir da formação inicial (IMBERNÓN, 1994, p.11).

Dessa maneira, o autor defende a formação inicial como um passo importante no processo formativo de novos professores, entendendo essa formação no sentido de “dar forma”, ou seja, moldar esses profissionais e não na perspectiva de adestramento ou reprodução de práticas já existentes.

Após discorrermos sobre formação continuada e de desenvolvimento profissional, evidenciamos sobre a formação do professor de Educação Física.

4.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: REFLEXÕES EM SEU CONTEXTO HISTÓRICO

Falar sobre formação de professor de Educação Física nos remete à formação inicial como ponto de partida para o exercício da docência. Assim como assinala Nóvoa (2000) ao afirmar que os processos de formação, constituídos por formação inicial, continuada e em serviço, são trabalhados de forma integrada, havendo preocupação com o papel da universidade, a pesquisa e as emergências pedagógicas. Dentro desse processo não podemos deixar de contextualizar a Educação Física no âmbito de suas tendências e concepções, pois são os nortes que direcionam a formação e o trabalho docente.

No Brasil, as vertentes que estudam a formação de professores de Educação Física estão vinculadas com questões que são bem pertinentes e cruzam de maneiras subjacentes a formação. Encontramos autores que estudam, por exemplo, o contexto histórico da Educação Física com suas concepções e tendências (DARIDO E RANGEL, 2005; GHIRALDELLI JÚNIOR, 1998; FERREIRA, 2012) os saberes das práticas (LAZZAROTTI FILHO; SILVA; PIRES, 2013); práticas pedagógicas (FERNANDES, 2008; FIGUEIREDO, 2004, BRACHT, 2005; ZABALA 1998); críticos dos modelos reprodutivistas e técnicos dos conteúdos curriculares (OLIVEIRA,1987; BRACHT,1992; DAOLIO,1998), dentre outros estudiosos que

fazem parte das temáticas que compõem a formação de professores de Educação Física.

A Educação Física escolar no Brasil, desde sua inserção na escola, está situada dentro de um contexto histórico que muitas vezes nos revela as condições sociais, culturais, políticas e econômicas pela qual se constitui a própria sociedade.

Desta forma, a Educação Física tem uma tradição no contexto histórico influenciado, em suas primeiras décadas, na escola, pela ginástica, em que era predominada na formação dos professores de Educação Física “o saber das práticas corporais” (LAZZAROTTI FILHO; SILVA; PIRES, 2013, p. 2), configurando-se nos percursos da tradição um conhecimento ligado ao jogo, ao esporte, às lutas, à dança, às práticas circenses, às práticas corporais de aventura e aos exercícios físicos (DARIDO E FERREIRA, 2015).

Os saberes norteadores de formação de professores de Educação Física eram eminentemente práticos e influenciados pelos saberes da área médica, até meados de 1930, passando posteriormente para o predomínio da área militar, da pedagogia, e somente depois de algumas décadas a Educação Física vigora dentro da sua especificidade. Nestes termos, não era necessária a formação em nível superior na área específica da Educação Física para atuar como docente, desta feita, os professores eram, em sua maioria, profissionais da área da saúde, médicos, militares e ex-atletas. Como podemos constatar no Quadro 12, as trilhas que a Educação Física vai percorrendo, em seu contexto histórico, vão delineando as tendências dessa área.

Quadro 12 – Tendências da Educação Física e as relações com os aspectos pedagógicos de formação

| Aspectos Tendências | Saberes | Influência | Formação | Relação/ pedagógica Aluno- Professor | Contexto Político |
|--------------------------------------|--|-------------------|---------------------------------|---|--|
| Higienista | Da Prática Biologicista | Médica | Médico | Não existia | Eugênia |
| Militarista | Da Prática Biologicista | Militar | Soldado | Não existia | Guerra |
| Pedagógicista | Da Teoria Não biologicista | Pedagogia | Normal | Existia | Discurso Liberal |
| Esportivista | Da Prática Biologicista | Esportiva | Atleta | Não existia | Ditadura |
| Popular | Da Teoria e da Prática e declínio biologicista | Várias Ciências | Licenciatura em Educação Física | Existia | Fim da Ditadura Crise Epistemológica da Educação Física |

Fonte: autoria própria com Base em Darido e Ferreira (2015); Darido e Rangel (2005); Ferreira (2012).

O que observamos nessa perspectiva é que não havia lugar para afirmação das disciplinas pedagógicas e a dimensão dos conteúdos pautava-se sobre o “saber-fazer sem atenção para o “saber” e “saber ser””. Houve uma tentativa com a tendência pedagógicista inspirada no modelo do discurso liberal da Escola Nova, que busca efetivar um caráter mais educacional da Educação Física, mas não foi bem-sucedida por conta do momento histórico no Brasil, a ditadura militar que se iniciava. Tal momento histórico favorece o desenvolvimento e a sistematização do esporte como concepção da Educação Física. A partir do fim da ditadura e surgimentos de novos estudos na área e em áreas que influenciam a disciplina, a Educação Física toma rumos mais científicos preocupados com questões que ultrapassam as questões técnicas, biologicista e se aproximam mais das questões pedagógicas.

Nesse contexto, tratamos de algumas diretrizes, que foram sancionadas pelo Conselho Nacional de Educação, que apresentam proposta para a Educação Básica, licenciatura em Educação Física. As diretrizes para essa disciplina curricular quase sempre assumem caminhos próprios, ou seja, não ocorrem paralelas às outras disciplinas.

A Educação Física tardou para incorporar alguns parâmetros normativos, mas deu um grande salto de qualidade, no final do século XX, ao organizar a sua área de estudos e formação profissional por eixos temáticos de conhecimento com a Resolução CFE 03/87, delimitando duas áreas acadêmico-profissionais: o bacharelado e a licenciatura. A criação do bacharelado foi uma conquista em 1987, visando sedimentar um corpo de conhecimento que desse maior legitimidade à própria profissão em seu processo de profissionalização. No entanto, em muitos cursos dessa área, se não na maioria, adotou-se a “perspectiva” de licenciatura ampliada, ou seja, formavam-se profissionais para atuar tanto no espaço escolar quanto no não escolar. Esse fato pode ser considerado um fator determinante, no processo histórico, sobre a formação de professores da Educação Física (BENITES; SOUZA NETO; HUNGER 2008).

Com a nova resolução bacharelado e licenciatura, no entanto, esse encaminhamento trouxe à tona dois tipos de modelos de formação: o tradicional-desportivo, estruturado nas práticas esportivas; e o técnico-científico, prevalecendo a fundamentação de um corpo de conhecimento (BETTI; BETTI, 1996).

Benites; Souza Neto; Hunger (2008) afirmam que as escolas de formação de professores têm suas origens nas primeiras décadas do século XX com a criação da Escola de Educação Física de Exército (EsEFEx), no Rio de Janeiro, em 1933, criada pelo decreto 23.232, com intuito, prioritariamente, de formar militares.

Seguindo esse percurso, em 1939, também é criada a Escola de Educação Física da Força Pública do Estado de São Paulo. Com o Decreto 7.688, em 1936; e a criação da Escola Nacional de Educação Física e Desporto (ENEFD), na Universidade do Brasil, em 1939, Decreto-Lei 1212, propondo, como programa, para os provenientes do curso normal, a formação de professor normalista no âmbito da Educação Física. A formação capacitava o interessado em instrutor de massagem, técnico desportivo, médico especializado em Educação Física, ou, professor de Educação Física, que era obtido em dois anos de formação (AZEVEDO; MALINA, 2004).

Como podemos ver o itinerário pedagógico da Educação Física tem suas raízes de formação, na década de 1930. As aulas práticas eram ministradas por destaques esportistas, não havendo exigência de nível superior para o ensino na ENEFD. Assim resplandece a Educação Física na formação a perspectiva técnico-biológica (AZEVEDO; MALINA, 2004).

Em 1945, com o fim do Estado Novo, surgiu uma nova fase para a Educação Física com o Decreto-Lei 8270, que propôs a primeira revisão da proposta curricular, redimensionando o curso de dois para três anos, mas mantendo os cursos de um ano e promovendo mudanças na carga horária das disciplinas. Em termos de Brasil, foi uma época com muitas manobras políticas, pensando em situação governamental e econômica. Para a Educação Física, a grande novidade ficou por conta do Decreto 1921, de 1953, com a exigência da conclusão do 2º ciclo (Ensino Médio) para os candidatos que pretendiam ingressar na área, deixando de ser um curso técnico apenas, em 1957 (BENITES; SOUZA NETO; HUNGER 2008).

Em 1961, no Brasil, a Educação dá um salto com o lançamento da primeira LDB, lei nº 4.024/1961, com novos olhares sobre a formação de professor de Educação Física, passou-se a exigir um currículo mínimo e um núcleo de matérias que procurasse garantir formação cultural e profissional adequadas. Além disso, fixou-se uma carga horária mínima para a formação pedagógica, visando fortalecer a formação do professor, em especial, a necessidade de formar o educador. Com a resolução CFE 9, em 1969, há uma implementação de mudanças no currículo com incremento de matérias pedagógicas. Quando pela primeira vez a Educação Física se aproxima das questões pedagógicas da escola, eis que surge o golpe militar e impossibilita tal acontecimento físico (BENITES; SOUZA NETO; HUNGER 2008).

Ghiraldelli Júnior (1998), em seus apontamentos, afirma que, por volta de 1960, a Educação Física passa a integrar as questões pedagógicas na escola com crescimento da escola pública no Brasil.

Darido (2003) nos esclarece acerca desse período inicial de ditadura militar que os movimentos organizados em busca de melhoria nas condições de trabalho passam a ser reprimidos na ditadura militar e o Estado utiliza o binômio Educação Física - Esporte como incentivo ao esporte de alto nível, deixando de lado as questões pedagógicas, as situações de ensino aprendizagem, as dimensões do ato de ensinar, que envolvem o saber fazer (procedimental), o saber sobre

(conceitual) e o saber ser (atitudinal). Os investimentos no esporte aumentam na tentativa de fazer da Educação Física um sustentáculo ideológico, ela faria parte da promoção do país à medida que obtivesse bons resultados. O clima deveria ser de prosperidade e de desenvolvimento, deixando de lado as reivindicações e insatisfações com o governo militar.

De fato, houve uma implementação das situações didáticas no processo de formação de professor de Educação Física com as possibilidades de construção de currículo com a Resolução CFE 69/69, que propôs uma nova matriz curricular. Reestruturou-se o curso em licenciatura e técnico desportivo, estabelecendo-se um currículo mínimo com uma carga horária de 1.800 horas, mantendo-se ainda uma forte concepção biológica e a sua atenção no “sabe-fazer” (BENITES; SOUZA NETO; HUNGER 2008).

Em termos de formação continuada, em 1970, há o desenvolvimento da pós-graduação no país e o início com a proliferação dos cursos de graduação (BENITES; SOUZA NETO; HUNGER 2008).

Com o aprimoramento da primeira LDB, surge a segunda versão da LDB Lei nº 5692/71, porém a disciplina de Educação Física não sofreu mudanças, pois permanecia um sentido prático, sendo desnecessária uma reflexão teórica e crítica. Isto expressava a permanência do caráter técnico e mecanicista da Educação Física voltada para a força do trabalho, os exercícios eram praticados em busca da mão de obra do corpo saudável, fisicamente adestrado e capacitado (CASTELLANI FILHO, 1988). Esse período foi marcado pela tendência esportivista de caráter técnico e esportivo da Educação Física.

No campo da formação de professor, em 1980, a disciplina passa por uma crise de conhecimento e de identidade em meio às nuances de anseios da sociedade e da ciência, pelo desejo de mudanças, eis que surgem as tendências da Educação Física.

Entre 1980 e 1990, a Educação Física vivencia mudanças que dão surgimentos a diferentes concepções em seu campo de atuação. A necessidade vigente passou a ser a articulação da teoria com a prática, bem como a organização de um conjunto de conhecimentos, competências e habilidades que auxiliasse na identidade desse professor (BENITES; SOUZA NETO; HUNGER 2008).

Surge, então, um movimento político pela (re) significação da área da Educação Física sobre a busca de sua identidade, do seu objeto epistêmico e de

sua legitimação social, cujo ensejo era de superação do modelo técnico-instrumental na formação e prática docente, movida pelas experiências pedagógicas encetadas pelas pedagogias críticas sobre o chão da escola, lócus de investigação e territorialização da Educação Física nessa temporalidade (BENITES; SOUZA NETO; HUNGER 2008).

Apresentamos este contexto histórico, das mudanças ocorridas no campo de formação da Educação Física, através do Quadro 13, com as abordagens da Educação Física que dão direcionamento ao processo de formação de professores.

Quadro 13 - linha do tempo para a formação do professor de Educação Física dentro de suas abordagens pedagógicas que configuram características pedagógicas de cunho formativo

| Abordagem pedagógica | Práticas formativas |
|--|--|
| Psicomotora | Embora ainda tratasse de uma formação ainda de cunho procedimental e individualista, tinha uma visão não biologicista e uma preocupação pedagógica quanto aos aspectos psicomotores, cognitivos e afetivos. |
| Construtivista | O professor assume um cunho de formação mais lúdica, com formações pedagógicas por meio de práticas da Educação do corpo inteiro, através de jogos, não mais biologicistas, mais ainda de caráter individualista. |
| Desenvolvimentista | Permitia uma formação para o desenvolvimento motor. O professor se formava habilitado para desenvolver aulas práticas ainda com visão individualista e biologicista. |
| Crítico-Superadora/ Crítico-Emancipatória | Pautada no marxismo, tratava de uma formação para discussões socialistas sobre as injustiças sociais, não biologicista, reflexiva e crítica. |
| Saúde Renovada | Formação que habilita o professor a aulas teóricas e práticas com uma visão não biologicista, mas ainda individualista. |
| PCNs (BRASIL, 1997) | Abordagem que favorece a formação do professor por meio das três dimensões: conceitual, atitudinal e procedimental. Trata de uma formação não individualista, não biologicista, mas voltada à formação de um professor em todas as suas dimensões. |

Fonte: autoria própria baseado nos estudos de Darido e Rangel (2005) e Ferreira (2012).

Mediante o Quadro 13, observamos que a Educação Física compreende sete tendências que, conforme Ramos e Ferreira (2000), apud Darido e Ferreira (2015), representam mudanças importantes na estrutura da disciplina com reformulação curricular, conteúdos desenvolvidos para a escola, reflexões críticas acerca da falta de ideologia na área, entre outras.

Ao analisar o Quadro 13, realizamos um resgate histórico referente ao ano de 1851, ano do ingresso da Educação Física na escola, as diversas mudanças no campo escolar, até chegarmos ao marco da obrigatoriedade legal da Educação Física escolar na Educação Básica, a LDB, Lei nº 9.394/1996:

A lei de Diretrizes e bases promulgadas em 20 de dezembro de 1996 busca transformar o caráter que a Educação Física assumiu nos últimos anos ao explicar no artigo 26, parágrafo 3º que: a Educação Física, integrada a proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se as faixas etárias e as condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos (BRASIL, 1997, p. 119).

Nessa perspectiva, enquanto componente curricular da Educação Física como disciplina escolar da Educação Básica, há necessidade de o professor de Educação Física ultrapassar a sua prática pedagógica baseada somente na apropriação técnico-instrumental, utilitarista e pragmática. Há necessidade de o professor de Educação Física levar para a escola perspectivas de formação de novos saberes que produzam maior sustentação teórico-prática, maior reflexão do saber docente, com as melhorias nas condições de trabalho e na sua formação continuada.

Dessa maneira, Darido e Rangel (2005) destacam que a Educação Física na escola objetiva introduzir e integrar os alunos na cultura corporal do movimento em todos os níveis de ensino da Educação Básica, trabalhando os conteúdos da disciplina em suas dimensões conceitual, atitudinal e procedimental.

Dois anos após o lançamento da terceira atualização da LDB, é lançada a Lei nº 9.696/1998, que regulamenta o profissional da Educação Física. Tal lei traça um novo mapa para a área da Educação como um todo, também lança um novo delineamento no campo da intervenção profissional. O reconhecimento legal da profissão e, em consequência, o reconhecimento pela sociedade abrem novas portas para o profissional ampliando seu campo de atuação (SOUZA NETO *et al.*, 2004).

Com a LDB, Lei nº 9.394/1996, a Educação Física apresenta-se como componente curricular na Educação Básica, em 2001, com a Lei 10.793/2001, a Educação Física deixou de ser apenas componente curricular na Educação Básica e passar a ser componente curricular obrigatório na Educação Básica (BRASIL, 2003).

Nessa jornada da Educação Física, existia claramente a tentativa de se vencer a dicotomia da teoria-prática, em que o saber prático sobrepunha-se ao saber da teoria, ao saber sobre. E é nesse contexto que Lazzarotti Filho; Silva; Pires (2013) destacam dois momentos históricos distintos no campo de formação em Educação Física. O primeiro referencia a formação de professor de Educação Física com destaque nos saberes das práticas corporais, ou seja, saberes predominantemente técnicos das práticas corporais. Esse primeiro momento é marcado pelo ano de 1939, com a criação da Escola Nacional de Educação Física e Desporto (ENEFD), vinculada à Universidade do Brasil. Com caráter eminentemente técnico na formação, tal escola teve importância significativa para a constituição do que conhecemos hoje da Educação Física no Brasil (MELO, 2007 apud LAZZAROTTI FILHO; SILVA; PIRES, 2013). Já o segundo momento ocorreu, no ano 2005, com a criação do primeiro curso de formação de professores de Educação Física, na modalidade a distância, em que a centralidade da formação se volta não mais para o saber das práticas corporais, mas com cunho mais pedagógico, para o saber sobre as práticas pedagógicas da formação necessárias à formação de professores de Educação Física. Para os autores supracitados esse fato inaugura uma nova fase centrada no processo pedagógico mediado pelas tecnologias de informação e comunicação (TIC).

Acreditamos que o professor de Educação Física, em seu exercício em sala de aula, perpassa por diferentes situações didáticas que configuram suas experiências e práticas pedagógicas, à medida que muda seu contexto, seus alunos, seu tempo, as condições físicas do ambiente escolar, os pontos referenciais que norteiam o Plano Político Pedagógico (PPP) da escola, enfim, ao passo que muda o currículo.

Em termos de currículo, vale salientar que o Ministério da Educação – MEC, está em processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC será mais uma ferramenta para auxiliar a orientar a construção do currículo das mais de 190 mil escolas de Educação Básica do país, espalhadas de Norte a Sul, sejam elas públicas ou particulares.

A BNCC busca apontar quais são os elementos fundamentais que precisam ser ensinados nas Áreas de Conhecimento: na Matemática, nas Linguagens e nas Ciências, orientará a formulação do Projeto Político Pedagógico das escolas, e, acima de tudo, favorecerá os mais de dois milhões de professores com propostas de conteúdos. Com a nova reorganização nos conteúdos da Educação Física Escolar pela BNCC, acreditamos que a formação do professor de Educação Física também sofrerá mudanças, principalmente no que se refere à reestruturação curricular.

No tópico a seguir construímos o mapeamento do estado da questão, o qual nos situará sobre o que há de produção a respeito da nossa temática com foco no objeto de investigação.

5 ESTADO DA QUESTÃO: CAMINHOS QUE NOS LEVAM AO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO

“Numa folha qualquer eu desenho um sol amarelo e com cinco ou seis retas é fácil fazer um castelo corro o lápis em torno da mão e me dou uma luva e, se faço chover com dois riscos tenho um guarda chuva, se um pinguinho de tinta cai num pedacinho azul do papel, num instante imagino uma linda gaivota a voar no céu.”

(Toquinho e Vinicius)

Aquarela é uma técnica de pintura em que os pigmentos se encontram suspensos ou dissolvidos em água. A aquarela é também uma música da parceria de Vinicius de Moraes e Toquinho. Transmite de forma metafórica que cada problema que temos é possível ser superado. Pensando na letra da música, fizemos uma aproximação com o estado da questão, já que, ao se debruçar sobre o tema, dúvidas surgiram, dentre elas, como se apresentava a literatura acerca da temática. Assim como na letra de Aquarela, consideramos que o estado da questão poderia nos esclarecer o problema de forma positiva.

Para compreendermos melhor a proposta, recorremos a Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, p. 9) ao conceituarem que “o Estado da Questão configura o esclarecimento da posição do pesquisador e de seu objeto de estudo na elaboração de um texto narrativo, a concepção de ciência e a sua contribuição epistêmica no campo do conhecimento”.

Os locais de busca para mapeamento dos estudos relacionados ao nosso objeto de investigação foram:

- Periódicos Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES)³². Por meio dos sites: www.periodicos.capes.gov.br e <http://bancodeteses.capes.gov.br/>.

³² A CAPES-Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior é uma autarquia e agência pública de pesquisa do Brasil, vinculada ao Ministério da Educação, que atua na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados do País. O Portal de Periódicos, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), é uma biblioteca virtual que reúne e disponibiliza a instituições de ensino e pesquisa no Brasil o melhor da produção científica internacional. Ele conta com um acervo de mais de 37 mil títulos com texto completo, 126 bases referenciais, onze bases dedicadas exclusivamente a patentes, além de livros, enciclopédias e obras de referência, normas técnicas, estatísticas e conteúdo audiovisual.

- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Por meio do site: <http://bdtb.ibict.br/vufind/>
- Os trabalhos das reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), utilizamos o grupo temático GT08 – Formação de Professores. A partir dos sites do Quadro 14.
- Biblioteca Digital de Educação Física, Esporte e Lazer (BDEFEL). Por meio do site: <http://boletimef.org/>.

Quadro 14 - Sites de busca por ano do evento e local de cada reunião da ANPEd GT-08 Formação de Professores

| Ano | Site de busca | Local |
|------------|---|-------|
| ANPEd 2015 | http://37reuniao.anped.org.br | SC |
| ANPEd 2013 | http://36reuniao.anped.org.br | GO |
| ANPEd 2012 | http://35reuniao.anped.org.br/ | PE |
| ANPEd 2011 | http://34reuniao.anped.org.br/ | RN |
| ANPEd 2010 | http://33reuniao.anped.org.br/ | MG |
| ANPEd 2009 | http://32reuniao.anped.org.br | MG |
| ANPEd 2008 | http://31reuniao.anped.org.br | MG |

Fonte: autoria própria com base nos trabalhos da ANPEd.

A princípio, para realizar as buscas, utilizamos as combinações dos descritores, como mostra o Quadro 15.

Quadro 15 – Delineamento do estado da questão por meio dos descritores

| Estado da Questão | |
|---|--|
| Descritores | Buscas |
| <ul style="list-style-type: none"> • PIBID AND EDUCAÇÃO FÍSICA • PIBID AND SUPERVISOR • DOÊNCIA AND EDUCAÇÃO BÁSICA • FORMAÇÃO CONTINUADA AND EDUCAÇÃO FÍSICA | <ul style="list-style-type: none"> • Periódicos da Capes • BDTD • ANPEd • BDEFEL |

Fonte: autoria própria.

Quanto ao recorte temporal utilizado para a elaboração do estado da questão foi o período de 2008 a 2015. Selecionamos esse período porque pesquisamos sobre o PIBID e este projeto foi estendido somente em 2008 às universidades estaduais³³.

Utilizamos os periódicos da CAPES pelo teor científico dos trabalhos e pelo grande acervo de estudo no portal. Outra justificativa para uso desse banco de dados foi o fato de o *site* disponibilizar trabalhos selecionados a partir de critérios de classificação propostos por comissões avaliativas mais bem conceituadas no campo científico.

Selecionamos trabalhos também na BDTD por ser um grande e conhecido repositório de teses e dissertações. Já nos locais de busca da ANPEd, recorreremos às reuniões de 2008 (28^o) a 2015 (37^o) GT-08 pela importância na pesquisa e relevância na temática formação de professores, pois, como discorreremos sobre PIBID e esta é uma política de formação de professores, acreditamos que a ANPEd GT-08 foi um local de bastante respaldo para as buscas da temática. Por fim buscamos outra base, a Biblioteca Brasileira de Educação Física, Esporte e Lazer, por ser um repositório de respaldo científico na área específica da Educação Física.

Assim, o estado da questão aqui proposto pretende apresentar os achados organizados por bases de dados, por combinação de descritores e por filtros e booleano AND. Os subtópicos a seguir seguem a ordem dos achados, como podemos conferir.

5.1 ACHADOS COM BASE NO PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES.

Em novembro de 2015, realizamos as buscas no portal de periódicos da CAPES para realizar uma triagem dos artigos que seriam analisados para a construção do estado da questão. Sendo assim, utilizamos os procedimentos mostrados no Quadro 16.

³³ Em 2010, abrange as municipais comunitárias, confessionais, filantrópicas e instituições que trabalham com a formação no Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas – PROLIND, e no Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO, e somente em 2012 é implantado no curso de Educação Física da UECE.

Quadro 16 - Critérios de busca dos artigos da CAPES

| Tipo | Temporalidade | Descritores | Quallis | Idioma |
|-----------------------------|----------------------|---------------------|-----------------|---------------|
| Artigos revisados por pares | 2008 a 2015 | Todos em caixa alta | A1, A2, B1 e B2 | Português |

Fonte: autoria própria com base nas pesquisas realizadas nos periódicos da CAPES, novembro de 2015.

Após realizar o levantamento no portal de periódicos da CAPES, organizamos os artigos em arquivos, conforme os descritores, e fizemos leitura, em seguida, triagem dos artigos relacionados, avaliamos a aproximação com nosso objeto de investigação, que é: “EXPERIÊNCIA FORMATIVA NO PIBID”. O Quadro 17 a seguir mostra o mapeamento feito a partir das análises dos artigos encontrados.

Quadro 17 - Artigos mapeados no portal de periódicos da CAPES, por descritores e combinações, dentro de um recorte temporal de 2008 a 2015, em novembro de 2015

| Descritores/ combinações | Artigos encontrados / revisados por pares | | Artigos excluídos por não ter relação com o objeto de investigação | | Artigos/ selecionados relacionados ao objeto de investigação | |
|---|--|----------|---|----------|---|----------|
| | Nº | % | Nº | % | Nº | % |
| PIBID AND EDUCAÇÃO FÍSICA³⁴ | 13 | 100 | 12 | 92 | 1 | 7 |
| PIBID AND SUPERVISOR³⁵ | 2 | 100 | 0 | 0 | 2 | 100 |
| FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSOR EM EDUCAÇÃO FÍSICA³⁶ | 4 | 100 | 3 | 75 | 1 | 25 |

³⁴ Foi realizada a busca toda em caixa alta usando o Booleano AND. Encontramos três artigos para PIBID AND EDUCAÇÃO FÍSICA, usamos aspas na tentativa de especificar mais o descritor, mas continuou com um total de três artigos, então permanecemos sem as aspas.

³⁵ Foram feitas as tentativas de PIBID AND SUPERVISOR, usando EM ao invés de AND, encontramos a mesma quantidade de artigos, continuando as tentativas, usando aspas, e encontramos apenas um artigo, então, ficamos com a primeira busca, dois artigos.

³⁶ Realizamos o mesmo procedimento de busca da observação anterior, sendo encontrado um artigo para as seguintes combinações FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSOR AND EDUCAÇÃO FÍSICA e para o uso das aspas, mas ao utilizar o EM ao invés do AND, foram encontrados quatro artigos.

| | | | | | | |
|---|-----------|------------|-----------|-----------|----------|-----------|
| DOCENCIA EM EDUCAÇÃO BÁSICA³⁷ | 10 | 100 | 9 | 90 | 1 | 10 |
| Total | 29 | 100 | 24 | 83 | 5 | 17 |

Fonte: autoria própria com base nas pesquisas realizadas nos periódicos da CAPES, novembro de 2015.

Após essa triagem de artigos, são apresentados Quadros abaixo onde se demonstram os artigos com temáticas excluídas do estado da questão, assim como os artigos analisados selecionados para o detalhamento, pela proximidade com o objeto de investigação.

Para a combinação PIBID AND EDUCAÇÃO FÍSICA, encontramos treze trabalhos que correspondem a 100% dos artigos, 12 – 92%, não tinham relação com nossa temática, sendo excluídos, como se apresenta no Quadro 18, abaixo.

Quadro 18 - Artigos mapeados no portal de periódicos da CAPES com a combinação PIBID AND EDUCAÇÃO FÍSICA e excluídos do estado da questão, dentro de um recorte temporal de 2008 a 2015, em novembro de 2015

| Temática dos artigos excluídos | Artigos excluídos sem aproximação com nosso objeto de estudo |
|---|---|
| Na área de Química | 3 |
| Política de Formação Inicial (não da Educação Física) | 1 |
| Na área de Matemática e Biologia | 1 |
| Sobre Interdisciplinaridade | 1 |
| Na área de Pedagogia | 1 |
| Na área de Português | 2 |
| Na área de Física | 1 |
| Sobre Interculturalidade | 1 |
| Sobre Dialogismo | 1 |
| Total | 12 |

Fonte: autoria própria com base nas pesquisas realizadas nos periódicos da CAPES, novembro de 2015.

³⁷ Para a combinação DOCÊNCIA AND EDUCAÇÃO BÁSICA encontramos dois artigos, com o uso das aspas um artigo, ficamos com a combinação usando o EM, o que nos possibilitou analisar doze artigos.

Após a triagem que excluímos 12 - 92%, que não correspondiam a nossa temática, restando apenas 1 – 7%, que tinha relação com nosso objeto e é descrito no Quadro 19, abaixo.

Quadro 19 - Detalhamento do artigo com o descritor PIBID AND EDUCAÇÃO FÍSICA, incluído no estado da questão e mapeado por meio de artigos encontrados nos periódicos da CAPES, relacionados ao objeto de investigação, dentro de um recorte temporal de 2008 a 2015, em novembro de 2015

| Autor | Título | Ano/ Local | Temática | Objetivo | Palavras-chave |
|--------------|---|-----------------------|---|--|--|
| SOUZA | O Programa institucional de bolsas de iniciação à docência numa universidade da grande São Paulo: depoimentos, contradições e reflexões preliminares. | 2014/ SP | Depoimento de professores sobre experiência no PIBID. | Apresentar um breve panorama das questões relativas à desvalorização do magistério | Licenciatura, desvalorização do magistério, PIBID. |

Fonte: autoria própria com base nas pesquisas realizadas nos periódicos da CAPES, novembro de 2015.

Em relação à combinação do descritor PIBID AND SUPERVISOR³⁸, foram encontrados 2 – 100% artigos e selecionamos por fazer relação com o objeto de investigação, portanto nenhum artigo foi excluído. Apresentamos, portanto, o Quadro 20 com o detalhamento dos 2 – 100% artigos selecionados.

³⁸ Termos equivalentes a supervisor eram considerados, tais como: coformador.

Quadro 20 - Detalhamento dos artigos sobre o descritor PIBID AND SUPERVISOR, incluído no estado da questão mapeados por meio de artigos encontrados nos periódicos da CAPES, relacionados ao objeto de investigação, dentro de um recorte temporal de 2008 a 2015, em novembro de 2015

| Autor | Título | Ano/Local | Temática | Objetivo | Palavras-chave |
|--------------|---|------------------|--|---|---|
| CARVALHO | O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: instituindo o paradigma prático-reflexivo na formação docente. | 2012/UFPI | Visão do supervisor e dos alunos bolsistas sobre os impactos e importância do PIBID na formação inicial. | Analisar a experiência de formação docente no âmbito do PIBID /UFPI. | Formação docente. Professor. Reflexivo. Ação-Reflexão-Ação. |
| OLIVEIRA | O PIBID - FAE/UFMG e os processos de significação da prática docente. | 2012/UFMG | Análise do PIBID por meio do relatório de experiência dos supervisores, coordenador e aluno bolsista. | Discutir o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (PIBID - FAE/UFMG). | Política de Formação Inicial de Professores. Dialogismo. Atos de Escrita. |

Fonte: autoria própria com base nas pesquisas realizadas nos periódicos da CAPES, novembro de 2015.

Para a combinação FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSOR AND EDUCAÇÃO FÍSICA, 3 - 75% trabalhos foram excluídos, como mostra o Quadro 21, a seguir.

Quadro 21 - Artigos mapeados no portal de periódicos da CAPES com a combinação FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA e excluídos do estado da questão, dentro de um recorte temporal de 2008 a 2015, novembro de 2015

| Temática dos artigos excluídos | Artigos excluídos sem aproximação com nosso objeto de estudo |
|--|---|
| Sobre deficiente físico | 1 |
| Sobre Educação em Ciências e Tecnologia. | 1 |
| Estudo sobre pesquisas em pós-graduação | 1 |
| Total | 3 |

Fonte: autoria própria com base nas pesquisas realizadas nos periódicos da CAPES, novembro de 2015.

Foi após essa triagem com a combinação FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSOR EM EDUCAÇÃO FÍSICA, que encontramos apenas 1 - 25% artigo relacionado ao nosso objeto de estudo, como mostra o Quadro 22.

Quadro 22 - Detalhamento do artigo sobre o descritor FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSOR EM EDUCAÇÃO FÍSICA, incluído no estado da questão e mapeado por meio de artigos encontrados nos periódicos da CAPES, relacionados ao objeto de investigação, dentro de um recorte temporal de 2008 a 2015, novembro de 2015

| Autor | Título | Ano/Local | Temática | Objetivo | Palavras-chave |
|-----------------|---|------------------|---|--|--|
| COSTA e BASSANI | Avaliação de professores de Educação Física sobre a qualidade da formação continuada promovida pela rede municipal de ensino de Florianópolis (BRASIL). | 2014/UFSC USP | Formação continuada a partir do trabalho docente em Educação Física | Identificar a avaliação que professores de Educação Física, que atuam no ensino fundamental, fazem sobre a qualidade da formação continuada oferecida pela RME de Florianópolis. | Educação Contínua – Educação Física – Educação Primária. |

Fonte: autoria própria com base nas pesquisas realizadas nos periódicos da CAPES, novembro de 2015.

Após a leitura dos 10 -100% artigos com a combinação DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO BÁSICA, 9 - 90% artigos foram excluídos por não ter relação com o objeto de investigação, como é mostrado no Quadro 23, abaixo.

Quadro 23 - Artigos mapeados no portal de periódicos da CAPES com a combinação DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO BÁSICA e excluídos do estado da questão, dentro de um recorte temporal de 2008 a 2015, novembro de 2015

| Temática dos artigos excluídos | Artigos excluídos sem aproximação com nosso objeto de estudo |
|--|---|
| Sobre sexualidade | 1 |
| Sobre usos sociais da escrita | 1 |
| Sobre precarização | 1 |
| Área da enfermagem | 1 |
| Sobre amizade | 1 |
| Análise curricular do curso de Pedagogia | 2 |
| Sobre avaliação de políticas públicas | 1 |
| Leis LDB/PNE trabalho docente | 1 |
| Total | 9 |

Fonte: autoria própria com base nas pesquisas realizadas nos periódicos da CAPES, novembro de 2015.

Restando após a triagem apenas um (10%) artigo com combinação de descritores DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO BÁSICA, que possuía aproximação com nosso objeto, conforme o detalhamento do Quadro 24.

Quadro 24 - Detalhamento do artigo sobre o descritor DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO BÁSICA, incluído no estado da questão, mapeado por meio de artigos encontrados nos periódicos da CAPES relacionados ao objeto de investigação, dentro de um recorte temporal de 2008 a 2015, novembro de 2015

| Autor | Título | Ano/Local | Temática | Objetivo | Palavras- chave |
|----------------|---|------------------|--|--|---|
| FETZNER, SOUZA | Concepções de conhecimento escolar: potencialidades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. | 2012/ UFRJ | Concepções de conhecimento escolar que permeiam os saberes da docência de professores de escolas públicas. | Discutir as concepções de conhecimento escolar e os desafios de um projeto de transformação da escola básica em uma instituição que assuma perspectivas interculturais em relação ao conhecimento escolar. | Docência Conhecimento Escolar Interculturalidade. |

Fonte: autoria própria com base nas pesquisas realizadas nos periódicos da CAPES, novembro de 2015.

Após esse levantamento no portal de periódicos da CAPES com as combinações dos descritores e aproximação com nosso objeto de estudo, continuamos nossas buscas no banco de dados de teses e dissertações da BDTD, seguindo os critérios mostrados no Quadro 25 e no subtópico 5.2, a seguir.

Quadro 25 - Critérios de busca para BDTD

| Tipo | Temporalidade | Descritores | Idioma |
|--------------------|----------------------|---------------------|---------------|
| Dissertações/Teses | 2008 a 2015 | Todos em caixa alta | Português |

Fonte: autoria própria.

5.2 ACHADOS NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA BDTD

Para a Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizamos os descritores em combinações com o booleano AND, com aspas e com EM, por exemplo, PIBID AND EDUCAÇÃO FÍSICA, PIBID EM EDUCAÇÃO FÍSICA, “PIBID”

AND “EDUCAÇÃO FÍSICA”, “PIBID EM EDUCAÇÃO FÍSICA”, após realizar esse mesmo procedimento para todas as outras combinações de descritores, fizemos uma análise da quantidade e da qualidade e aproximação com nosso objeto de investigação. O Quadro 26 abaixo mostra esse procedimento e os achados e suas relações com nossa temática.

Quadro 26 - Teses e dissertações mapeadas na BDTD, por descritores e combinações, dentro de um recorte temporal de 2008 a 2015, dezembro de 2015

| Descritores/ combinações | Total | Teses | Dissertações | Excluídos por não ter relação com o objeto | Incluídos por ter relação com o objeto |
|--|-------|-------|--------------|--|--|
| PIBID AND EDUCAÇÃO FÍSICA ³⁹ | 15 | 5 | 10 | 4 Teses 8 Dissertações | 1 Teses 2 Dissertações |
| PIBID AND SUPERVISOR ⁴⁰ | 24 | 6 | 18 | 4 Teses 15 Dissertações | 2 Teses 3 Dissertações |
| “FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSOR” AND “EDUCAÇÃO FÍSICA” ⁴¹ | 20 | 7 | 13 | 7 Teses 13 Dissertações | 0 Teses 0 Dissertações |
| “DOCÊNCIA AND EDUCAÇÃO BÁSICA” ⁴² | 9 | 4 | 5 | 3 Teses 4 Dissertações | 1 Teses 1 Dissertações |

Fonte: autoria própria com base nas pesquisas realizadas na BDTD, dezembro de 2015.

³⁹ Foi feita a busca toda em caixa alta, usando o AND, encontramos quinze trabalhos para PIBID AND EDUCAÇÃO FÍSICA, também encontramos quinze ao usar o EM, mas quando utilizamos aspas, encontramos seis trabalho, então, ficamos com a primeira opção por ter uma maior quantidade de trabalhos a avaliar.

⁴⁰ Fizemos as buscas para PIBID AND SUPERVISOR e encontramos 24 trabalhos e também encontramos essa mesma quantidade ao usar aspas e ao usar o EM.

⁴¹ Realizamos a busca FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSOR AND EDUCAÇÃO FÍSICA e localizamos 159 trabalhos, então, na tentativa de um afinamento mais fidedigno, trocamos o AND pelo EM e continuamos com um número grande de trabalhos a ser analisados, então, por fim, fizemos mais uma tentativa usando aspas e localizamos e salvamos para análise vinte trabalhos.

⁴² Para os achados com a combinação DOCÊNCIA AND EDUCAÇÃO BÁSICA encontramos um número relativamente grande de trabalhos 201, então, usamos o EM para as buscas e localizamos 163, continuando nossa busca, utilizando aspas para filtrar mais nossa busca, localizamos nove trabalhos, os quais usamos para triagem.

Após esses levantamentos, apresentamos, no Quadro 27, a combinação do descritor PIBID AND EDUCAÇÃO FÍSICA, nas teses e dissertações, com suas respectivas temáticas excluídas do estado da questão, por não apresentarem relação com nosso objeto de investigação.

Quadro 27 - Temática dos trabalhos da BDTD, por descritores e combinações PIBID AND EDUCAÇÃO FÍSICA, excluídos do estado da questão, por não ter relação com o objeto de investigação, dentro de um recorte temporal de 2008 a 2015, dezembro de 2015

| Temáticas excluídas | Número de Trabalhos, por excluídos, sem aproximação com nosso objeto de estudo |
|----------------------------|---|
| Sobre Física | 3 Teses, 4 dissertações |
| Sobre Física/Química | 1 Tese, 0 dissertação |
| Sobre Matemática | 0 Tese, 1 dissertação |
| Sobre Jogos Lúdicos | 0 Tese, 1 dissertação |
| Sobre Currículo | 0 Tese, 1 dissertação |
| Sobre Educação Integral | 0 Tese, 1 dissertação |
| Total | 4 Teses, 8 dissertações |

Fonte: autoria própria com base nas pesquisas realizadas na BDTD, dezembro de 2015.

Dos quinze trabalhos encontrados com combinação do descritor PIBID AND EDUCAÇÃO FÍSICA, cinco eram teses e dez, dissertações. Das cinco teses somente uma tinha relação com nosso objeto de investigação, somente duas tinham relação com nossa temática, como podemos observar no Quadro 28, abaixo.

Quadro 28 - Detalhamento das teses e dissertações com combinação do descritor PIBID AND EDUCAÇÃO FÍSICA, incluído no estado da questão, mapeado por meio da BDTD, relacionado ao objeto de investigação, dentro de um recorte temporal de 2008 a 2015, em dezembro de 2015

| Autor | Título | Ano/Local | Temática | Objetivo | Palavras-chave | Tipo |
|--------------|--|------------------|---|---|--|-------------|
| MEDEIROS | O PIBID e as aprendizagens na formação inicial de professores de Educação Física: uma etnografia com estudantes da FACOS/RS. | 2015/UFMG | Aprendizagens construídas no PIBID por alunos bolsistas. | Compreender as aprendizagens construídas no PIBID pelos estudantes do curso de Educação Física da FCOS, em escolas de Osório/RS. | Formação Inicial. PIBID. Educação Física Escolar. Etnografia. Pedagogia Crítica. | Dissertação |
| ANDRADE | O impacto do PIBID - Educação Física na trajetória formativa dos alunos bolsistas e na prática pedagógica de professores supervisores | 2014/UFPI | Experiências metodológicas de Alunos bolsista e supervisores do PIBID / Educação Física | Analisar o impacto do PIBID na formação inicial dos licenciandos de Educação Física e na prática pedagógica dos professores-supervisores da área. | PIBID. Formação de Professores. Prática pedagógica. | Dissertação |
| NIQUINI | Programa institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID) como tempo e espaço de formação: uma análise do Subprojeto PIBID /Educação Física da Universidade Federal do Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) | 2015/UFMG | Experiências adquiridas ao longo da interação professor e futuro professor no PIBID | Compreender a formação do professor de Educação Física no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). | Não tem | Tese |

Fonte: autoria própria com base nas pesquisas realizadas na BDTD, dezembro de 2015.

Como podemos ver no Quadro 29, tivemos dezenove trabalhos (quatro teses e quinze dissertações) com combinação do descritor PIBID AND SUPERVISOR, excluídos do estado da questão, por não ter relação com nosso objeto de investigação.

Quadro 29 - Temática dos trabalhos da BDTD, por descritores e combinações PIBID AND SUPERVISOR, excluídos do estado da questão, por não ter relação com o objeto de investigação, dentro de um recorte temporal de 2008 a 2015, dezembro de 2015

| Temáticas excluídas | Número de Trabalhos, por excluídos, sem aproximação com nosso objeto de estudo | |
|---|---|------------------------|
| Avaliação de políticas educacionais | 0 tese | 1 dissertação |
| Sobre cinema | 0 tese | 1 dissertação |
| Sobre coordenador de área de física | 0 tese | 1 dissertação |
| Sobre Educação ambiental | 0 tese | 1 dissertação |
| Sobre formação inicial em matemática | 0 tese | 4 dissertações |
| Sobre formação inicial em pedagogia | 1 tese | 1 dissertação |
| Sobre formação inicial em física | 0 tese | 2 dissertações |
| Sobre formação inicial em química | 1 tese | 1 dissertação |
| Sobre jogos educativos | 0 tese | 1 dissertação |
| Sobre Educação inclusiva | 1 tese | 0 dissertação |
| Sobre teatro | 1 tese | 0 dissertação |
| Sobre formação inicial em Educação Física | 0 tese | 1 dissertação |
| Sobre formação inicial em biologia | 0 tese | 1 dissertação |
| Total | 4 Teses, | 15 dissertações |

Fonte: autoria própria com base nas pesquisas realizadas na BDTD, Dezembro de 2015.

Após trilhar os trabalhos usando a combinação do descritor PIBID AND SUPERVISOR, obtivemos apenas cinco trabalhos (duas teses e três dissertações) relacionados com nossa temática e incluídos no estado da questão, como mostra o Quadro 30.

Quadro 30 - Detalhamento das teses e dissertações sobre o descritor PIBID AND SUPERVISOR, incluído no estado da questão, mapeado por meio da BDTD, relacionado ao objeto de investigação, dentro de um recorte temporal de 2008 a 2015, em dezembro de 2015.

| Autor | Título | Ano/Local | Temática | Objetivo | Palavras-chave | Tipo |
|--------------|---|------------------|---|--|--|-------------|
| DEIMILING | Programa institucional de bolsa de iniciação à docência: contribuições, limites e desafios para a formação docente. | 2014/UTFPR | Narrativas sobre contribuições do PIBID na formação dos integrantes | Identificar e analisar as contribuições e os limites do PIBID da Universidade Federal do Paraná para a formação dos integrantes do programa. | Formação de professores PIBID. Condições objetivas e subjetivas de trabalho e carreira docente. Relação universidade-escola. | Tese |
| CARVALHO | Um modelo para a interpretação da supervisão no contexto de um Subprojeto de Física do PIBID | 2013/UEL | Análise da supervisão com base nas relações de saberes (Charlot) | Verificar o acompanhamento dos supervisores quanto ao auxílio aos bolsistas. | PS. Formação inicial. Relação com o saber. Sistema didático. PIBID. | Tese |
| CORRÊA | Um olhar "PIBIDiano" sobre o desenvolvimento profissional de professores do PIBID/ UFPEL Produto: Projeto de Formação Continuada | 2014/UFPEL | Experiência e saberes na formação do supervisor. | Analisar as contribuições do PIBID para a Formação Continuada dos supervisores. | Professores-supervisores; PIBID/UFPEL; desenvolvimento profissional. | Dissertação |
| NASCIMENTO | Professores supervisores do PIBID: um estudo sobre o desenvolvimento profissional | 2014/UNICAMP | Formação continuada e desenvolvimento profissional por meio das vivências no PIBID. | Compreender e caracterizar a influência do PIBID na formação e desenvolvimento dos supervisores. | Professores de Ciências; Desenvolvimento Profissional; Disposições; PIBID. | Dissertação |
| MARTELET | O programa de bolsa de iniciação à docência (PIBID) e à qualidade para a Formação Continuada de professores. | 2015/FCRS | Saberes de Formação Continuada do supervisor. | investigar a percepção dos professores supervisores sobre a qualidade para a sua Formação Continuada, a partir da vivência com o PIBID. | PIBID Indicadores de qualidade. Formação Continuada. Desenvolvimento profissional. Educação Superior. | Dissertação |

Fonte: autoria própria com base nas pesquisas realizadas na BDTD, dezembro de 2015.

Triagem com a combinação do descritor “FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSOR” AND “EDUCAÇÃO FÍSICA”, Quadro 31, representando os trabalhos excluídos do estado da questão.

Quadro 31 - Temáticas dos trabalhos da BDTD com combinação do descritor “FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSOR” AND “EDUCAÇÃO FÍSICA”, excluídas do estado da questão, por não ter relação com o objeto de investigação, dentro de um recorte temporal de 2008 a 2015, dezembro de 2015

| Temáticas excluídas | Número de trabalhos por excluídos sem aproximação com nosso objeto de estudo |
|--|---|
| Excluída por ser fora da temporalidade (2001, 2001, 2003, 2005, 2006). | 3 teses 2 dissertação |
| Sobre educação infantil (brincadeiras) | 1 tese 2 dissertações |
| Sobre esporte e lazer | 0 tese 1 dissertação |
| Sobre pesquisa em Educação | 0 tese 1 dissertação |
| Sobre currículo | 0 tese 1 dissertação |
| Sobre avaliação | 0 tese 1 dissertação |
| Sobre inclusão | 0 tese 1 dissertação |
| Sobre avaliação de pós-graduação | 0 tese 1 dissertação |
| Sobre tecnologias de informação e comunicação (TIC) | 0 tese 1 dissertação |
| Sobre avaliação de política educacional | 0 tese 2 dissertações |
| Área da pedagogia (Educação infantil) | 1 tese 0 dissertação |
| Sobre atletismo | 1 tese 0 dissertação |
| Sobre capoeira | 1 tese 0 dissertação |
| Total | 7 Teses, 13 dissertações |

Fonte: autoria própria com base nas pesquisas realizadas na BDTD, dezembro de 2015.

Como podemos constatar ao realizar a leitura dos trabalhos com combinação “FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSOR” AND “EDUCAÇÃO FÍSICA”, não encontramos nenhum trabalho que tivesse relação direta com o objeto de investigação.

Dando continuidade às buscas na BDTD, finalizamos com os trabalhos com combinação de descritores “DOCÊNCIA AND EDUCAÇÃO BÁSICA”, o Quadro 32 apresenta as temáticas dos achados excluídas por não ter relação com nosso objeto de investigação.

Quadro 32 - Tmática dos trabalhos da BDTD com combinação do descritor “DOCÊNCIA AND EDUCAÇÃO BÁSICA”, excluídos do estado da questão, por não ter relação com o objeto de investigação, dentro de um recorte temporal de 2008 a 2015, dezembro de 2015

| Temáticas excluídas | Número de Trabalhos, por excluídos, sem aproximação com nosso objeto de estudo | |
|---|---|---------------|
| Sobre docência no ensino superior | 1 tese | 0 dissertação |
| Sobre autoridade do professor | 1 tese | 0 dissertação |
| Sobre currículo | 0 tese | 1 dissertação |
| Sobre Tecnologias de Informação e Comunicação | 0 tese | 1 dissertação |
| Sobre Educação Matemática | 1 tese | 1 dissertação |
| Sobre Geometria euclidiana | 0 tese | 1 dissertação |
| Total | 3 Teses, 4 dissertações | |

Fonte: autoria própria com base nas pesquisas realizadas na BDTD, dezembro de 2015.

Apenas dois trabalhos com a combinação “DOCÊNCIA AND EDUCAÇÃO BÁSICA” corresponderam ao nosso objeto de investigação, conforme o Quadro 33.

Quadro 33 - Detalhamento das teses e dissertações com combinação do descritor “DOCÊNCIA AND EDUCAÇÃO BÁSICA”, incluído no estado da questão, mapeado por meio da BDTD relacionado ao objeto de investigação, dentro de um recorte temporal de 2008 a 2015, em dezembro de 2015

| Autor | Título | Ano/Local | Temática | Objetivo | Palavras-chave | Tipo |
|--------------|---|-------------------|---|---|--|-------------|
| BRACCINI | A iniciação científica e o exercício da docência na Educação Básica: ressignificações da experiência de professores iniciantes. | 2012/ UNISINOS | Saberes e experiência para a Educação Básica. | Compreender se os alunos de cursos de licenciatura, que vivenciam a experiência como bolsistas de iniciação científica, fazem relação com a docência. | Iniciação científica. Formação de professores. Pesquisa e ensino. Professores iniciantes. Educação Básica. | Dissertação |
| SANCHES | "... EU NEM SABIA QUE A BOLA ERA REDONDA!" Um estudo sobre o exercício precoce da docência entre alunos de um Curso de Licenciatura em Educação Física do Interior de Minas Gerais/Brasil. | 2011/ UFMG | Ressignificar saberes da experiência . | Investigar as relações que os alunos-docentes estabelecem com os conhecimentos do curso, considerando a experiência e as necessidades que o magistério na área lhes oferece e lhes demanda. | Não tem | Tese |

Fonte: autoria própria com base nas pesquisas realizadas na BDTD, dezembro de 2015.

Depois de apresentar o levantamento de trabalhos entre CAPES e BDTD, apresentamos os dados achados em publicações das reuniões da ANPEd (GT-08, Formação de Professores), em cada site de busca por ano do evento e local, com as temáticas de cada reunião.

5.3 ACHADOS ANPED

A ANPEd GT-08, que é o grupo de trabalho temático sobre formação de professores, as buscas foram feitas localizando ano por ano, nos sites da realização de cada evento, pois no site geral da ANPEd não foi possível localizar todos os trabalhos que buscamos, visto que não tem disponibilizado. Conforme mudança estatutária ocorrida em assembleia específica, em outubro/2012, a ANPEd passou, a partir da 36ª Reunião Nacional, a realizar suas reuniões nacionais a cada dois anos, intercalada pelas Reuniões Científicas Regionais.

Nossa pesquisa abarcou um recorte temporal da 31ª (2008) à 37ª reunião da ANPED (2015), vinculado ao GT – 08 Formação de Professores, referentes às modalidades trabalhos e pôsteres. A partir dos achados, algumas reflexões foram feitas em conformidade com o que foi encontrado da pesquisa e a relação da temática com o meu trabalho de dissertação. Sendo um total de trabalhos e pôsteres de 211 e o ano de maior produção, 2015, com 44 (20% do total de 211) trabalhos, como mostra o Quadro 34, abaixo.

O aumento de volume de trabalho, em 2015, justifica-se, de um lado, pelo fato de ser a primeira reunião bienal e por seu tema ser: “Plano Nacional de Educação: Tensões e Perspectivas para a Educação Pública Brasileira”, uma vez que foi nesse ano de 2015 que se acentuaram as discussões e propostas em torno do Plano Nacional da Educação⁴³ e também foi em 2015 que foram lançadas as diretrizes Curriculares Nacionais para a formação em nível superior DCN⁴⁴, dentro de um contexto de produção científica das reuniões da ANPEd, frente ao momento político e pedagógico do ensino superior e da Educação Básica no Brasil.

43 Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, aprova o Plano Nacional de Educação PNE, com vigência por 10 anos, a contar com a publicação dessa lei na forma do anexo, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal. O PNE, em algumas das suas metas, como na meta 16: formar em pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino e na meta 17: valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de Educação Básica, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

44 Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Quadro 34 - Número de trabalhos do GT-08 da 31ª reunião a 37ª da ANPEd

| Reunião GT-08 | Ano/Local | GT-08 Trabalhos | GT-08 Pôsteres | Total |
|---------------|-----------|-----------------|----------------|-------|
| 31ª | 2008 – MG | 18 | 8 | 26 |
| 32ª | 2009 – MG | 21 | 5 | 26 |
| 33ª | 2010 – MG | 21 | 3 | 24 |
| 34ª | 2011 – RN | 22 | 8 | 30 |
| 35ª | 2012 – PE | 22 | 12 | 34 |
| 36ª | 2013 - GO | 18 | 9 | 27 |
| 37ª | 2015 – SC | 36 | 8 | 44 |

Fonte: autoria própria com base nos trabalhos da ANPEd.

Os procedimentos para levantamento nos sites das reuniões da ANPEd foram os seguintes passos: primeiro, baixamos todos os trabalhos e pôsteres, trabalhos completos e resumos, em pastas por ano de reunião, em seguida, lemos os resumos e organizamos quadros, não foram utilizadas as combinações de descritores booleanos, nem aspas, visto que os trabalhos disponibilizados já são de uma grande área de estudo, formação de professor. Nosso levantamento gerou o Quadro 35.

Quadro 35 - Trabalhos mapeados nas reuniões da ANPEd GT- 08 (31ª a 37ª), recorte temporal 2008 a 2015, novembro/dezembro 2015

| Descritores ⁴⁵ | Trabalhos encontrados | | Trabalhos excluídos | | Trabalhos selecionados | |
|--|-----------------------|------------|---------------------|-----------|------------------------|-----------|
| | Nº | % | Nº | % | Nº | % |
| PIBID EM EDUCAÇÃO FÍSICA | 5 | 100 | 4 | 80 | 1 | 20 |
| PIBID /SUPERVISOR | 5 | 100 | 4 | 80 | 1 | 20 |
| FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA | 7 | 100 | 6 | 86 | 1 | 14 |
| DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO BÁSICA | 15 | 100 | 10 | 67 | 5 | 33 |
| Total | 32 | 100 | 24 | 75 | 8 | 25 |

Fonte: autoria própria com base nos trabalhos da ANPEd.

Ao realizar a triagem para os trabalhos com o descritor PIBID/SUPERVISOR e em seguida com PIBID EM EDUCAÇÃO FÍSICA,

⁴⁵ As combinações foram feitas apenas com o EM, pelo fato de todos os trabalhos já pertencerem a uma grande área da nossa investigação formação de professores.

encontramos em comum um (1 - 20%) mesmo artigo com relação ao nosso objeto de investigação apresentado no Quadro 36.

Quadro 36 - Detalhamento ANPEd GT-08 (31º a 37º reunião) formação de professores em comum aos descritores PIBID /SUPERVISOR e PIBID EM EDUCAÇÃO FÍSICA, incluído no estado da questão, em novembro/dezembro de 2015

| Autor | Tema | Ano | Local | Temática | Objetivo | Palavras-chave |
|-------------------|---|-------------|----------------------|--|--|---|
| MELO; VENTORIM | O PIBID na formação de professores de Educação Física: percepções sobre o início da docência. | 37º 2015 | Seduc/ BA UFES | PIBID formação de professor de Educação Física e supervisor. | Compreender como os bolsistas do PIBID Educação Física da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), no município de Feira de Santana – Bahia, percebem os processos de iniciação à docência na formação inicial de professores de Educação Física. | Iniciação à docência. Educação Física. PIBID. |

Fonte: autoria própria com base nos trabalhos da ANPEd.

Dos sete trabalhos encontrados sobre o descritor FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA, somente um - 14% apresentou relação com nossa temática, mas ainda de forma indireta, pois não era um artigo relacionado ao PIBID e tratava de experiência formativa, como saberes, como conferimos no Quadro 37.

Quadro 37 - Detalhamento ANPEd GT-08 (31º a 37º reunião) formação de professores com o descritor FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA, incluído no estado da questão, em novembro/dezembro de 2015

| Autor | Tema | Ano | Local | Temática | Objetivo | Palavras-chave |
|--------------|---|------------|--------------|--|---|---|
| GARCIA | Mais prática nos cursos de licenciatura é sinônimo de mais qualidade na formação docente? | 2012 | UFPEL | Educação Física e currículo na formação de professores de Educação Física, artes visuais e Matemática. | Problematizar as mudanças que vêm ocorrendo nos saberes da formação profissional inicial dos docentes sob o impacto da matriz curricular. | Reforma curricular; formação de professores; licenciaturas; saberes da formação profissional. |

Fonte: autoria própria com base nos trabalhos da ANPEd.

Finalizando nossa análise nos trabalhos da ANPEd, temos o Quadro 38 com combinação do descritor DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO BÁSICA.

Quadro 38 - Detalhamento ANPEd GT-08 (31º a 37º reunião) formação de professores com o descritor DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO BÁSICA, incluído no estado da questão, em novembro/dezembro de 2015

| Autor | Tema | Ano | Local | Temática | Objetivo | Palavras-chave |
|--------------|---|------------|--------------|---|--|---|
| OLIVEIRA | Autonomia e controle na construção da identidade profissional dos professores de um Colégio Militar | 2008 | CMCG | História de vida escolar e profissional na construção da identidade docente e autonomia profissional. | Compreender como os professores que trabalham em um Colégio Militar (CM) constroem as suas identidades como docentes e buscam pela autonomia profissional. | Colégio Militar; autonomia do professor; identidade profissional. |

| | | | | | | |
|------------------------|---|------|---|---|---|---|
| FELDENS; BORGES | Entre experiências e compreensões: cartografias da formação de professores. | 2010 | UNIT | Experimentação no desenvolvimento docente. | Investigar, compreender, refletir, e dissertar sobre a formação de professores, a partir do conceito de alguns autores, na perspectiva do sujeito, do desejo e das relações sociais. | Educação; formação docente; filosofia da diferença. |
| BRAGANÇA | A formação como "tessitura de intrigas": diálogos entre Brasil e Portugal | 2010 | UERJ E UNESA | Experiências narrativas Formativas. | Problematizar a formação de professores, buscando sentidos de uma racionalidade instituinte que incorpore a vida dos sujeitos, em toda sua complexidade existencial, como componente fundamental do processo formativo. | Formação de professores/as; história de vida; experiência narrativa. |
| ALVES | PIBID como território iniciático das aprendizagens experienciais | 2015 | UNEB | PIBID e experiências formativas de professores | Compreender como os espaços-tempo das experiências formativas se configuram na interface entre PIBID e o processo de iniciação à docência. | Iniciação à docência; PIBID; Narrativas. |
| RODRIGUES; BAPTISTA | Os saberes experienciais e os discursos dos professores: olhares, limites e possibilidades. | 2015 | FEBF/ UERJ PUC – FEBF/ UERJ | Experiências formativas e professores de Educação Básica. | Mapear os elementos que constituem os discursos dos professores sobre os saberes da experiência. | Saberes docentes, saberes experienciais, professores alfabetizadores. |

| | | | | | | |
|--------------------|--|------|---------------------|--------------------------|---|--|
| RESENDE; GERKEN | A atividade docente de uma professora alfabetizadora no contexto das políticas públicas em Minas Gerais: uma análise a partir de núcleos de significação | 2013 | UFSJ UNIS- MG | Docência e alfabetização | Discutir a atividade docente de uma professora alfabetizadora no contexto da escola e das políticas públicas da rede estadual de ensino de Minas Gerais, a partir dos sentidos e significados constituídos acerca daquilo que se faz em sala de aula. | Atividade docente. Alfabetização. Sentidos. Significados |
|--------------------|--|------|---------------------|--------------------------|---|--|

Fonte: autoria própria com base nos trabalhos da ANPEd.

Observamos que ainda é pouco significativo o número de trabalhos que tem se debruçado sobre o PIBID, nas reuniões da ANPEd, talvez por ser esta uma política recente de menos de 10 anos e ainda ter alguns pontos a considerar como: só ter sido implementado IES estaduais, em 2009, e em curso de licenciatura em Educação Física, em 2012. E mais difícil ainda encontrar trabalhos relacionados de forma direta com nosso objeto de investigação. Dos 211 trabalhos encontrados nos sites da ANPEd, somente oito foram selecionados por apresentar relação com nosso objeto de investigação, e de forma mais criteriosa, ainda somente o trabalho “PIBID como território iniciático das aprendizagens experienciais⁴⁶” tem relação com nosso objeto, pois os demais selecionados e mapeados apresentam relação com nosso objeto por discorrer sobre experiências formativas, mas não no PIBID .

5.4 ACHADOS NA BIBLIOTECA DIGITAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE E LAZER – BDEFEL.

O Boletim Educação Física, no site- <http://boletimef.org/>, por mais de uma década, tem feito a divulgação da produção científica no âmbito da Educação Física, colaborando com desenvolvimento da área e especialmente com a socialização do conhecimento, por isso, decidimos utilizá-lo por conta de sua relevância científica

⁴⁶ Grifo nosso

para a área da Educação Física. Fizemos o mapeamento apresentado no Quadro 39.

Quadro 39 - Trabalhos mapeados na BDEFEL, recorte temporal 2008 a 2015, janeiro 2016

| Descritores ⁴⁷ | Trabalhos encontrados | | Trabalhos excluídos | | Trabalhos selecionados | |
|----------------------------------|-----------------------|------------|---------------------|-----------|------------------------|------------|
| | Nº | % | Nº | % | Nº | % |
| PIBID | 9 | 100 | 9 | 100 | 0 | 0 |
| PIBID /SUPERVISOR | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSOR | 453 | 100 | 452 | 99 | 1 | 0,2 |
| DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO BÁSICA | 149 | 100 | 149 | 0 | 0 | 0 |
| Total | 611 | 100 | 610 | 99 | 1 | 0,2 |

Fonte: autoria própria com base nos trabalhos da BDEFEL.

Após o levantamento na BDEFEL, foi possível constatar que, embora encontrássemos um número significativo de trabalhos 611 – 100%, eles não apresentavam relação direta com nosso objeto de investigação, que é experiência formativa no PIBID, os trabalhos não discorrem sobre experiência formativa e muito menos sobre experiência formativa no PIBID. Nos achados sobre formação continuada foi possível encontrar um trabalho com aproximação da nossa temática, Quadro 40.

⁴⁷ Como tratamos de um site específico da área da Educação Física, fica dispensado o uso de combinações dos descritores.

Quadro 40 - Detalhamento de trabalho sobre o descritor FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSOR, incluído no estado da questão, mapeado por meio de trabalhos encontrados em BDEFEL, relacionados ao objeto de investigação, dentro de um recorte temporal de 2008 a 2015, janeiro de 2016

| Autor | Título/tipo | Ano/Local | Temática | Objetivo | Palavras-chave |
|--------------|--|------------------|---|--|---|
| SILVA | Dissertação/ A pedagogia histórico-crítica no cenário da Educação Física brasileira | 2013/ UNB | Experiências de ensino através da metodologia crítica-superadora. | Contribuir com a construção coletiva da pedagogia histórico-crítica no âmbito da Educação Física | Pedagogia histórico-crítica. Teoria pedagógica. Educação Física. Produção acadêmica. |

Fonte: autoria própria com base nas pesquisas BDEFEL, janeiro 2016.

5.5 CONTRIBUIÇÃO DOS ACHADOS PARA O OBJETO DE INVESTIGAÇÃO.

Diante de tudo que refletimos até aqui, cabe-nos apresentar o Quadro 41, com o resumo quantitativo dos achados, e ressaltar algumas questões relevantes ao nosso percurso.

Quadro 41 - Resumo quantitativo dos achados do estado da questão

| | PIBID AND EDUCAÇÃO FÍSICA | PIBID AND SUPERVISOR | FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES | DOCÊNCIA AND EDUCAÇÃO BÁSICA | Total de trabalhos que apresentam relação com o objeto |
|--------------|----------------------------------|-----------------------------|---|-------------------------------------|---|
| CAPES | 1 | 2 | 1 | 1 | 5 |
| BDTD | 3 | 5 | 0 | 2 | 10 |
| ANPED | 1 | 1 | 1 | 5 | 8 |
| BDEFEL | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| Total | 5 | 8 | 3 | 8 | 24 |

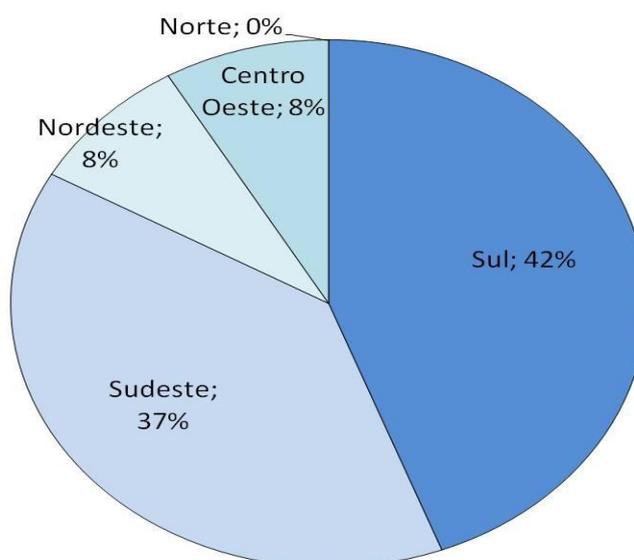
Fonte: autoria própria.

Analisando o quadro acima, podemos constatar que a soma das produções encontradas é de 24 trabalhos para a busca em CAPES, BDTD, ANPEd

e BEDEFEL. Ainda frisamos que foi no site da BDTD que encontramos o maior número de trabalhos relacionados, dez trabalhos.

No Gráfico 1 abaixo, tratamos do percentual por região dos trabalhos mapeados e selecionados para o estado da questão. Podemos observar que o maior percentual de achados se encontra nas regiões Sul – 45% e Sudeste – 37%, na região Nordeste e Centro-oeste 8% e nenhum registro para a região Norte. Esse percentual de 8% para o Nordeste foi registrado nos estados de Piauí e Sergipe, nenhum registro foi encontrado na localidade de nossa investigação, Estado do Ceará. Tal fato respalda nosso trabalho em termos de relevância científica na área da Educação Física.

Gráfico 1 - Percentual dos trabalhos mapeados e selecionados para o estado da questão, por região, em janeiro de 2016



Fonte: autoria própria.

Podemos perceber que os trabalhos analisados ao longo de todo esse caminho de investigação apresentam relação com nosso objeto de investigação por meio da temática experiência formativa, como nos mostra o Quadro 42.

Quadro 42 - Como a temática experiências formativas é abordada nos trabalhos selecionados no estado da questão, novembro 2016

| | |
|---|---|
| PIBID /EDUCAÇÃO FÍSICA | Depoimentos/reflexões Aprendizagens/experiência metodológica Experiência-interação professor aluno |
| PIBIB/SUPERVISOR | Ação-reflexão-ação Narrativa de vida Vivências Saberes (Charlot) |
| FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSOR/EDUCAÇÃO FÍSICA | Saberes Saberes da experiência |
| DOCÊNCIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA | Saberes da docência Saberes da experiência História de vida Experiência narrativa Saberes experienciais |

Fonte: autoria própria.

Após essa expressiva esquematização sobre o estado da questão, apresentamos, no tópico seguinte, a metodologia e suas delimitações no campo da pesquisa.

6 METODOLOGIA E SUAS DELIMITAÇÕES NO CAMPO DA PESQUISA

“Os estudos de caso, de fato, não se referem a ‘pessoas singulares’ mas a uma parte daquilo que o mundo social refletiu nela.”

(Lahire)

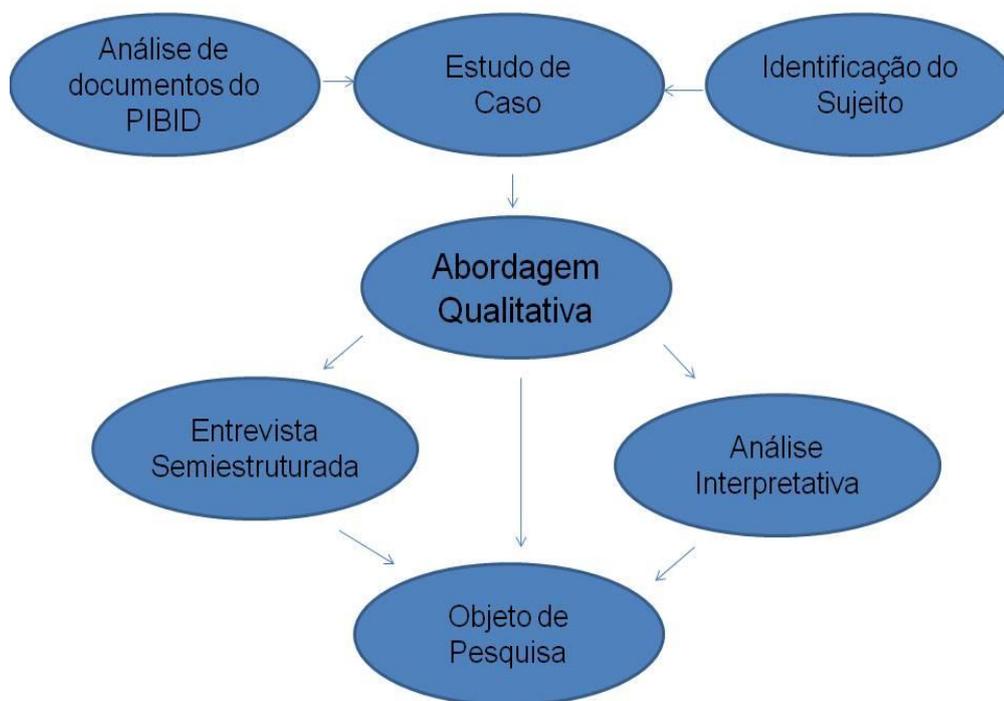
Neste capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos que nortearam a investigação. Primeiramente foi explicitado o tipo de estudo e posteriormente foram descritos de maneira detalhada o cenário e o período da pesquisa, os participantes, os critérios de inclusão e de exclusão, o processo de coleta e análise de dados; e, por fim, os procedimentos éticos.

6.1 TIPO DE ESTUDO

O estudo apresentou uma abordagem qualitativa, por ser um processo de construção e reflexão que nos concede a compreensão e interpretação detalhada do objeto de estudo em um contexto de formação continuada frente ao programa de política pública, que é o PIBID.

Foi escolhida essa abordagem em consonância com Oliveira (2010), pois a autora nos alerta que esse tipo de estudo nos permite diagnosticar em profundidade a realidade a ser pesquisada. Podemos constatar a triagem desse diagnóstico a partir das características na Figura 3, abaixo.

Figura 3 - Características do processo investigativo do estudo de caso de cunho qualitativo



Fonte: autoria própria.

A Figura 3 nos revela o desenvolvimento de uma abordagem qualitativa por meio de estudo de caso construído e amparado na análise documental e reflexões da subjetividade dos sujeitos, através de entrevistas semiestruturadas e análise interpretativa, percorrendo as trilhas do objeto de pesquisa.

O uso da abordagem qualitativa, para Bogdan e Biklen (1994, p.16), “privilegia, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação”. As pesquisas de cunho qualitativo têm sido amplamente utilizadas na área da Educação, principalmente após a década de 1970.

Bogdan e Biklen (1994) definem cinco características fundamentais na investigação qualitativa, são elas: a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o instrumento principal, como coletor de dados; os dados possuem caráter descritivo, podendo ser transcrições de entrevistas, documentos pessoais e outros registros oficiais; o investigador interessa-se mais pelo processo em si do que

propriamente pelos resultados; a análise dos dados tende a ser feita de forma indutiva; a compreensão dos significados que os participantes atribuem a suas experiências tem importância fundamental.

Bogdan e Biklen (1994), Minayo (2005) e Oliveira (2010) nos asseguram que a abordagem qualitativa nos permite adentrar o universo das significações dos sujeitos. E é dentro desse universo de significações que buscamos elementos para este estudo, uma vez que, para estudar a experiência, Larrosa (2015, p.40) nos informa de maneira muito esclarecedora que: “A experiência é sempre de alguém, subjetiva, é sempre de aqui e de agora, contextual, finita, provisória, sensível, mortal, de carne e de osso, como sua própria vida”.

O delineamento metodológico do nosso estudo, prioritariamente, foi caracterizado como um estudo de caso, constituído por um único caso, que se configurou com PIBID/Educação Física/UECE. Em momentos específicos e pontuais, na caracterização do projeto PIBID/Educação Física/UECE apresentado no segundo tópico desta dissertação e na produção do estado da questão, revelado no tópico que antecede esta metodologia, recorreremos aos elementos da pesquisa documental.

O estudo de caso foi originalmente utilizado na área da Saúde, no estudo e compreensão de casos clínicos, vindo a ser utilizado na área da Educação apenas nas décadas de 1960 e 1970 (LEAL et al., 2011).

Este método nos assegura Yin (2010) facilitar a compreensão dos fenômenos sociais complexos e, em geral, aplica-se a diferentes áreas como Ciências Humanas, Sociais, Psicologia, Sociologia, Economia, Política e Administração. O método preserva características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real, tais como: ciclos de vida individuais e outros. Para esse autor o estudo de caso é uma estratégia metodológica do tipo exploratório, descritivo e interpretativo.

Oliveira (2010) afirma que o estudo de caso é eclético e se aplica em diferentes áreas de conhecimento. A autora cita Mucchielli (1996) que defende a existência de três diferentes tipos de métodos de estudo de caso: estudo de caso instrumental – definido dentro de um modelo teórico; estudo de caso múltiplo – estudo entre duas ou mais realidades ou situações, e estudo de caso único – trata de uma única realidade que pode ser estudada exaustivamente, na tentativa de se buscarem novos elementos que possam explicar o objeto de estudo, sendo este

último o selecionado para nossa pesquisa. Na Figura 4, podemos observar características do estudo de caso.

Figura 4 - Características do processo investigativo do estudo de caso



Fonte: autoria própria.

A Figura 4 nos apresenta características sobre o método de estudo de caso utilizado nesta investigação. Temos o estudo de caso dentro de um contexto de formação continuada e experiência formativa, envolvendo professores supervisores do PIBID, como sujeitos da pesquisa, e entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados.

6.2 CENÁRIO DA PESQUISA

A pesquisa teve como lócus a Universidade Estadual do Ceará, *campi* localizado em Fortaleza – Campus do Itaperi. A escolha por esta instituição se deu por ser uma das principais instituições de nível superior do Estado do Ceará e que participa do PIBID desde o edital de 2009, o primeiro aberto a IES estaduais⁴⁸, além

⁴⁸ O edital de 2007, o primeiro do PIBID, contemplou apenas instituições de ensino superior federais.

disso, a UECE é uma IES de projeção nacional pela excelência do ensino, da produção científica e da contribuição efetiva ao desenvolvimento do País.

A UECE é uma Instituição de ensino superior constituída em forma de Fundação com personalidade jurídica de direito privado (Decreto nº. 11.233, de 10 de março de 1975). De conformidade com a legislação federal de ensino e com o Estatuto de sua mantenedora, a UECE tem como instrumentos básicos institucionais um Estatuto e um Regimento Geral. É missão dessa IES produzir e disseminar conhecimentos e formar profissionais para promover o desenvolvimento sustentável e a qualidade de vida da região Nordeste (PROJETO INSTITUCIONAL PIBID UECE, 2009).

6.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes do estudo foram os professores supervisores de Educação Física do subprojeto PIBID/Educação Física/UECE, ou seja, quatro sujeitos convidados a participar de forma voluntária com o estudo. Por questões éticas, esses professores tiveram suas identidades preservadas e foram chamados de PS1⁴⁹, PS2, PS3 e PS4.

O número de professores supervisores bolsistas pertencentes ao Subprojeto PIBID/Educação Física/UECE é composto por apenas quatro professores, conforme consta nos editais de convocação. Este número se dá pelo fato de que, no citado projeto, só participaram quatro escolas, assim sendo, há uma relação de um docente para cada escola selecionada.

Os primeiros encontros com os sujeitos foram realizados durante o mês de julho de 2015 quando entrei em contato com o professor Dr. Adriano César Carneiro Loureiro, coordenador do Subprojeto PIBID/Educação Física/UECE, e pedi permissão para participar das reuniões. Tive a oportunidade de frequentar duas reuniões, onde pude conhecer e dialogar com os quatro professores supervisores atuantes. Após os primeiros⁵⁰ contatos, os envolvidos, foram convidados a fazer parte do estudo.

⁴⁹ PS1 – Professor formador 1, os números são somente para diferenciar cada um.

⁵⁰ Alguns meses depois fui informada que dois dos professores supervisores, por razões pessoais e de estudo, precisaram se desligar do programa. Tal fato não prejudicou a coleta de dados que se manteve com quatro informantes: dois atuantes e os outros egressos.

Biklen e Bogdan (1994) lecionam que, em estudos com um ou pouco sujeitos, é necessário que os investigadores conheçam os sujeitos antes de a pesquisa ser iniciada. Lembram ainda que parte do trabalho investigativo envolve a construção de uma relação entre o investigador e o sujeito pesquisado.

6.4 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO

Para que os participantes pudessem participar da pesquisa foram considerados como critérios de inclusão: a) aceitar a participação de forma voluntária; b) possuir no mínimo um ano como PS do Subprojeto BIPID/Educação Física/UECE e c) ser professor licenciado em Educação Física.

Foram excluídos da amostra todos aqueles participantes que não se enquadraram nos critérios de inclusão. Ainda foram excluídos aqueles que porventura não assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndice A).

6.5 COLETA DE DADOS

Como aponta Yin (2010), existem várias fontes para coleta de dados em um estudo de caso, dentre elas: documentação, registro de arquivos, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos, dentre eles, optamos pela entrevista por dar voz aos sujeitos.

Bogdan e Bicken (1994) explicam que a entrevista consiste numa conversa intencional que permite ao entrevistador coletar dados dos investigados e intuitivamente ter uma ideia sobre como os sujeitos envolvidos interpretam aspectos do mundo.

Essa conversa intencional consistirá em uma interação entre o entrevistador com o entrevistado, visando recolher dados descritivos na linguagem do sujeito sobre experiência formativa no PIBID.

Para Minayo (2013) existem cinco tipos de entrevista, são elas: sondagem de opinião; entrevista projetiva; entrevista focalizada; entrevista aberta ou em profundidade e entrevista semiestruturada. Para nossa coleta de dados acreditamos que a entrevista semiestruturada correspondeu melhor aos nossos objetivos, como podemos observar no Quadro 43.

Quadro 43 - Apresentação do Instrumento

| INSTRUMENTO | APLICAÇÃO | CARACTERÍSTICAS | OBJETIVOS |
|----------------------------|---|---|--|
| Entrevista Semiestruturada | Professores Supervisores no PIBID / Educação Física/UECE. | Semiestruturada; Com seis blocos de perguntas; Sem tempo limite e Sem local definido para sua realização. | Compreender o processo de formação continuada do PS a partir de sua experiência formativa no PIBID, considerando suas concepções, perspectivas, funções e aprendizagens vividas no âmbito do programa. |

Fonte: autoria própria.

Oliveira (2010, p. 86) afirma que “a entrevista é excelente instrumento de pesquisa por permitir a interação entre pesquisador e entrevistador e a obtenção de descrição detalhada sobre o que se está pesquisando”. Dessa forma, diante do potencial da entrevista enquanto técnica de dados, esclarecemos o roteiro da entrevista utilizado.

O roteiro da entrevista semiestruturada foi elaborado com base no roteiro na pesquisa do OBEDUC⁵¹ da Universidade Estadual do Ceará, com autorização da professora coordenadora professora Dr.^a Isabel Maria Sabino de Farias. O roteiro (Apêndice B) foi formado por seis blocos, são eles: dados gerais sobre o docente; sujeitos da profissão; condições de trabalho; formação; prática profissional; inovação pedagógica. As perguntas dos blocos seguiram orientações em conformidade com as ideias apresentadas nessa investigação sobre experiência.

A coleta foi realizada durante os meses de abril e maio de 2016, nos estabelecimentos de trabalho e de estudo dos sujeitos. As entrevistas foram realizadas e registradas com gravações em áudio, permitindo ao orientador direcionar toda sua atenção ao entrevistado. Todas as informações sobre os sujeitos

⁵¹ O OBEDUC desenvolve uma pesquisa intitulada “Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica: Estudo Exploratório sobre Contribuições do PIBID”. A pesquisa já se encontra em fase de análise dos dados.

da pesquisa e os procedimentos éticos de informações, como o sigilo em relação sua identidade, foram descrito no TCLE (Apêndice A).

Em relação aos cuidados e técnicas da aplicação da entrevista, Minayo (2013) nos esclarece as considerações práticas das situações de interação empírica, vejamos com mais clareza no Quadro 44.

Quadro 44- Situações que dizem respeito à entrada do entrevistador em campo

| | |
|---|--|
| Situações de interação empírica na aplicação da entrevista | Considerações práticas |
| | Apresentação |
| | Menção do interesse da pesquisa |
| | Apresentação de credencial institucional |
| | Explicação dos motivos da pesquisa |
| | Justificativa da escolha do entrevistado |
| | Conversa inicial |

Fonte: autoria própria com base nos estudos de Minayo (2013).

Minayo (2013) afirma que é fundamental o envolvimento do entrevistado com o entrevistador, no caso da pesquisa qualitativa.

6.6 ANÁLISE DE DADOS

Nos estudos de caso qualitativos, a análise e a interpretação iniciam-se junto à coleta dos dados (GIL, 2009). Ainda em conformidade com o autor, não existe método e técnicas específicos para serem utilizados junto a estudos de caso, sendo o trabalho analítico altamente intuitivo e orientado por variados pressupostos como, por exemplo, o método clássico, a análise fundamentada teoricamente, indução analítica e análise de conteúdo.

Nesta pesquisa, foi utilizada a análise de conteúdo proposta por Bardin (2010). As técnicas de análise de conteúdo, segundo o citado autor, são: categorial, de avaliação, de enumeração, proposicional do discurso, de expressão, e das relações. Para nossa análise elegemos a técnica de conteúdo categorial que funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias

segundo reagrupamento analógico, onde a categorização pode se dar pela investigação dos temas, a chamada análise temática.

A organização da análise deste estudo ocorreu em três fases (BARDIN, 2010): pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, explicitados na Figura 5.

Figura 5 - A organização da análise temática segundo Bardin (2010)



Fonte: autoria própria com base em Bardin (2010).

Na primeira fase, denominada pré-análise, foram realizadas as seguintes etapas: transcrição das entrevistas, leitura flutuante e textualização. Na exploração do material, na segunda fase, foram estruturadas as categorias elaboradas a partir das falas dos sujeitos, considerando os objetivos da pesquisa. A terceira e última fase foi o tratamento dos resultados, inferência ou interpretação. Nesta fase, a interpretação se deu por meio da subjetividade, tal qual defende a ideia qualitativa.

Para auxiliar no processo de análise para organização e codificação dos dados qualitativos, recorreremos ao programa NVIVO, versão 10. O programa disponibiliza diferentes funcionalidades que facilitam o processo de codificação das pesquisas qualitativas (LAGE, 2011).

O programa NVIVO trabalha com o conceito de “nós⁵², que são compreendidos como uma estrutura para armazenamento de informações codificadas e pode assumir significados diferentes, dependendo da abordagem metodológica utilizada na pesquisa, formando categorias de informação” (BRINGER; JOHNSTON; BRACKNRIDGE, p.203, 2006). O nó pode ser isolado ou estruturado

⁵² Utilizamos a palavra *nó* como sinônimo de categoria. Seguindo a lógica, *nó* corresponde à categoria, *subnó* corresponde à subcategoria.

em árvore de *nós*, subcategorias que são denominados de *subnós*. Neste presente estudo, os *nós* se referem às categorias criadas a partir das falas e objetivos da pesquisa. As subcategorias foram elaboradas a partir da divisão das categorias.

6.7 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Todas as informações necessárias sobre a pesquisa estiveram presentes no TCLE entregue em duas vias aos sujeitos, que leram e assinaram de forma espontânea e voluntária. Vale reforçar que os participantes tiveram suas identidades preservadas, tiveram a sua disposição as transcrições das entrevistas para possíveis ajustes ou cortes, poderiam desistir a qualquer momento do estudo e não sofreram nenhum risco ou dano físico, mental ou social.

6.8 SÍNTESE DO CAMINHO METODOLÓGICO

Ao finalizar nosso percurso metodológico, sintetizamos, no Quadro 45, as principais características desse processo investigativo.

Quadro 45 - Síntese do processo metodológico

| | |
|----------------------------------|---|
| Tipo de Estudo | Estudo de caso com elementos de busca documental. Abordagem qualitativa. |
| Cenário da Pesquisa | Universidade Estadual do Ceará - UECE. |
| Participantes da Pesquisa | Quatro (sendo dois egressos e dois atuantes) professores supervisores de Educação Física do projeto PIBID /Educação Física/UECE. |
| Crítérios de Inclusão | Aceitar a participação de forma voluntária. Ter no mínimo um ano como PS do PIBID /Educação Física/UECE. Ser professor licenciado em Educação Física. |
| Crítérios de exclusão | Não estiver em acordo com os critérios de inclusão. Não assinar TCLE. |
| Coleta de Dados | Entrevista semiestruturada com gravação de áudio. Responder ao objetivo de compreender o processo de formação continuada do PS a partir de sua experiência |

| | |
|-----------------------------|--|
| | <p>formativa no PIBID, considerando suas concepções, perspectivas, funções e aprendizagens vividas no âmbito do programa.</p> <p>A entrevista contém seis blocos, que são: dados gerais sobre o docente; sujeito da profissão; condições de trabalho; formação; prática profissional; inovação pedagógica.</p> |
| Análise de Dados | <p>Realização da entrevista.</p> <p>Transcrição da entrevista.</p> <p>Criação das categorias e subcategorias, ou seja, <i>nós</i> e <i>subnós</i>, a partir das falas e objetivos da pesquisa.</p> <p>Processo de codificação, que significa: identificar nas entrevistas trechos das falas dos sujeitos correspondentes a cada categoria (nó) e subcategoria (subnó).</p> <p>Interpretação dos dados.</p> |
| Procedimentos Éticos | TCLE, preservar a privacidade da identidade do sujeito. |

Fonte: autoria própria.

O tópico a seguir apresenta, de maneira sistemática e detalhada, os dados da pesquisa, sujeitos à reflexão e às descobertas no campo da Educação, de maneira mais específica, na Educação Física.

7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

“Você não sabe o quanto eu caminhei pra chegar até aqui, percorri milhas e milhas antes dormir eu não cochilei, os mais belos montes escalei nas noites escuras de frio chorei, ei, ei, ei [...]”

(Cidade Negra)

Os caminhos que percorremos nas jornadas da formação profissional nem sempre é como planejamos. Muitas vezes eles nos apresentam desafios e dificuldades. Se em alguns momentos nos deparamos com situações que nos tornam mais fortes, em outros, revelam medo e tremor. São esses caminhos que vão proporcionando forma ao que Larrosa (2015, p.10) chama de experiência, pois esta “é algo que nos acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos torna triste e feliz, e que às vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, se converte em canto.”

Esse canto atravessa o tempo e o espaço, ou seja, quando se vive a experiência, o sujeito é capaz de ocasionar mudanças que vão além da formação profissional, transforma sua prática e seu contexto de trabalho.

Acreditamos que um sujeito não pode ser visto ou estudado de maneira isolada, mas sim, situado em um contexto histórico, social e cultural construído e/ou reconstruído no âmbito das experiências pessoal e profissional de maneira singular e plural, individual e coletiva. Larrosa (2015), Tardif (2014), Figueiredo (2009), Garcia (1999) e Gauthier (1998) estão em consonância com tais ideias.

Nesse contexto, apresentamos os quatro PS do PIBID/Educação Física/UECE (PS1, PS2, PS3 e PS4), sendo um do sexo feminino e três do sexo masculino. A idade dos professores era 28, 29, 39, e 49 anos. O vínculo de trabalho com a escola em que atuam é efetivo (três PS) e temporário (um).

Quanto ao tempo de profissão com o magistério foram, respectivamente, quatro, seis, doze e 31 anos. Os períodos que ingressaram no PIBID foram: 2013, três PS, e 2014, um PS.

Todos os PS tinham formação inicial em licenciatura em Educação Física. Em relação a maior titulação dos PS, embora todos apresentem o desejo de cursar mestrado, apenas um PS se encontrava cursando o mestrado em Educação. Os

demais PS eram especialistas, sendo suas respectivas áreas de Fisiologia, Musculação e Gestão em Saúde.

Como podemos observar três dos PS têm como titulação máxima especialização, mesmo não sendo na área específica da Educação Física Escolar, prova que são profissionais que zelam por sua formação continuada de qualidade. Os PS não esconderam o desejo de continuar seguindo os estudos e ingressar nos cursos de mestrado e de doutorado, mas, infelizmente, as condições precárias pelas quais a classe de professores passa, tanto na esfera municipal, como estadual, não lhes permitem avançar em termos de *stricto sensu e lato sensu*.

Esta é a realidade da maioria dos professores do Brasil e do Ceará, que muitas vezes se contentam apenas com cursos de capacitação no próprio local de trabalho. Não são somente as condições financeiras que impedem os docentes de prosseguirem na qualificação, mas o “tempo”, ou melhor, a dificuldade de conseguir liberação do trabalho para tal.

Em conformidade com Ferreira (2012), o professor de Educação Física deve ser graduado na modalidade licenciatura e participar de cursos de capacitação e Educação continuada, ao menos uma vez por ano.

Estas são condições básicas da formação inicial e continuada, não menos importante que ingressar num curso de mestrado ou doutorado, mas como aponta pesquisa realizada por Martelet (2015), em Porto Alegre-RS, com vinte PS, mostra, nos resultados do perfil dos docentes, que a maioria dos PS possuía pós-graduação em nível de especialização (85%) sendo que o número dos que seguem os estudos de mestrado e doutorado é praticamente nulo (1% e 0%, respectivamente).

A mesma pesquisa também revela que dos vinte PS, dez (50%) tinham entre um e dois anos de atuação no PIBID, oito (40%) tinham entre dois e quatro anos, um (5%) entre seis meses e um ano e um (5%) com mais de quatro anos. E ainda afirma que a maioria dos PS possuía mais de 40 anos de idade (70%).

Pesquisa realizada por Figueiredo e Morais (2013) com oito professores de Educação Física, em Vitória-ES, no que se refere à experiência de formação, foi constatado que a formação inicial dos professores colaboradores impactou pouco nos processos formativos da profissão, sendo, pois, necessário recorrer à busca de um tipo de complementação de estudos por via da pós-graduação. Para dois dos docentes investigados, o curso de especialização foi fundamental para permanecerem na profissão. A especialização serviu como porta de entrada para um

novo mundo ligado à possibilidade de atuar no ensino superior, daí, ingressaram, seguidamente, no mestrado e doutorado, em concomitância com a atuação em cursos superiores.

O perfil dos participantes revela um tempo de vivência prática no magistério de quatro, seis, doze e 31 anos, respectivamente. Tais períodos evidenciam estágios diversificados dos sujeitos, que podem atingi-los de forma positiva, levando a constante busca pelo aprimoramento e desenvolvimento profissional, ou pode, de forma negativa, levá-los ao fracasso, com desestímulos, fazendo com que percam, até mesmo, a vontade de permanecer na profissão.

Para expressar melhor essa ideia recorreremos a Huberman (2000) que faz a seguinte classificação de professores, em quatro fases de desenvolvimento profissional: a entrada na carreira (de um a três anos de profissão), a estabilização (de quatro a seis anos), a experimentação ou diversificação (de sete a 25 anos) e a preparação para a aposentadoria (35 a 40 anos de profissão).

No contexto atual da nossa investigação, essa classificação, de fato, ocorre. Em conformidade com a subjetividade observada de cada sujeito e suas realidades no contexto do trabalho, classificamos os OS, na seguinte ordem: PS1 - fase dois; PS2 - fase um; PS3 - fase quatro; e, PS4 - fase três. Seguem algumas características desse processo de classificação.

PS1 (com seis anos de profissão) encontra-se na fase dois, apresentando as seguintes características: fase da exploração ou das opções provisórias desemboca na fase de comprometimento definitivo ou na estabilização. Nela, ocorre a escolha da identidade profissional, constituindo uma etapa decisiva no seu desenvolvimento. É um momento onde a pessoa “passa a ser” professor, contudo essa escolha implica em renúncias e adaptações a um corpo profissional que leva à independência pessoal. A estabilização caracteriza-se por uma “libertação” ou “emancipação” do professor, é a fase da afirmação do “eu docente” perante os colegas mais experientes, do comprometimento consigo próprio e com o desenvolvimento da profissão.

PS2 (com quatro anos de profissão) encontra-se na fase um, apresentando as seguintes características: entrada na carreira. Nessa fase, é comum o professor encontrar-se entusiasmado com a profissão e as situações com que se depara, questionando se o seu desempenho está ou não satisfatório e se conseguirá superar os problemas com a disciplina dos alunos, com o material

didático inadequado. Durante esse período, predominam dois aspectos: a sobrevivência e a descoberta. A sobrevivência traduz-se com o “choque com a realidade”, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional, a distância entre as ideias e as realidades cotidianas da sala de aula, dificuldades com os alunos que causam problemas, com o material didático inadequado, dentre outras.

PS3 (com 31 anos de profissão) classifica-se na quarta fase. Os sujeitos apresentam serenidade e distanciamento afetivo. Essa fase, que também pode ser compreendida por uma procura de uma situação profissional estável, ocorre por volta dos 45-55 anos de idade. Os professores nessa fase evocam uma “grande serenidade”, tornando-se menos vulneráveis à avaliação dos outros, pois nada mais têm a provar e, assim, reduzem a distância que separa os objetivos do início da carreira ao que já conseguiram alcançar.

PS4 (com 12 anos de profissão) encontra-se na fase três, nesta fase, os percursos individuais parecem divergir ainda mais. Depois de ter consolidado sua “competência” pedagógica, os professores participam de uma série de experiências pessoais, diversificando material didático, os modos de avaliação, maneira de trabalho com os alunos, sequências dos programas, a procura de mais autoridade, responsabilidade e prestígio. Tais docentes, aos poucos, reduzem seus compromissos com a docência, podendo abandoná-la ou exercer outra profissão paralela.

As fases propostas por Huberman (2000) não são regras, podendo ocorrer ou não. E mesmo ocorrendo, a sequência não será a mesma para todas, visto que cada docente atua num diferente meio profissional e provém de diversos contextos, tanto pessoal quanto profissional.

A docência, em qualquer momento da caminhada, apresenta desafios cotidianos que não podem ser previstos pela teoria e que não são os mesmos de um grupo de trabalho para o outro (BRACCINI, 2012).

Para os professores em início de carreira estes desafios parecem ser ainda maiores, pois lhes faltam vivências que, quando refletidas, constituem-se formadoras, caso contrário, constituem-se “insegurança e falta de confiança em si mesmo” (GARCIA, 1999, p. 114).

Embora tenhamos considerado relevantes as classificações das fases de tempo de profissão dos PS, é ancorado em Larrosa (2002) que defendemos nosso

ponto de vista sobre o tempo de experiência no magistério. O autor defende que o menor ou o maior tempo de vivência no magistério não implica, respectivamente, em menor ou maior experiência, pois a experiência não pode ser dogmática (no sentido de quanto mais tempo de trabalho tem um professor, erroneamente, menos ele precisa se preocupar com sua formação e/ou transformação), pois quanto mais experiência tem um sujeito mais ele estará sujeito a sofrer transformações.

Em contrapartida, se analisássemos sob o prisma positivista da ciência, afirmaria que o professor que mais tem experiência seria o PS3 por ser o docente com maior tempo de profissão no magistério.

Em estudo realizado por Deimling (2014), no Paraná, com sete PS, quatro professores colaboradores e 48 bolsistas de graduação do PIBID, foi apurado, no perfil dos OS, que o tempo de trabalho no magistério variava entre 11 a 28 anos, revelando tempo de experiência no magistério que abrange períodos variados, favorecendo a aquisição de conhecimentos teóricos e práticos ao longo de toda a formação dos participantes.

Para dar continuidade à análise das entrevistas, após apresentação do perfil dos sujeitos, foram elaboradas as seguintes categorias (nós) e subcategorias (subnós), emersas das falas e objetivos do estudo, tal como preconizado na metodologia, Quadro 46:

Quadro 46 – Categorias (NÓ) e subcategorias (SUBNÓ)

| Categoria (NÓ) | Subcategoria (Subnó) |
|--|---|
| Concepções, expectativas e funções vividas no PIBID. | <ul style="list-style-type: none"> • Experiência formativa • Formação continuada • Função de PS • Expectativas no âmbito do PIBID |
| Experiência formativa vivenciada no PIBID e sua contribuição para a formação continuada. | <ul style="list-style-type: none"> • Mudança na relação com pares/alunos • Condições e jornada de trabalho • Tempo para estudo/pesquisa |

| | |
|---|--|
| <p>Contribuição das práticas e saberes mobilizados no âmbito do PIBID para a formação continuada.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Saberes da experiência • Saberes da prática • Saberes das leituras • Contribuições para a formação continuada • Dificuldades • Prática pedagógica antes e depois do PIBID |
| <p>Melhorias e inovações vividas no PIBID.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Práticas inovadoras • Melhoria da prática de ensino |

Fonte: autoria própria com base nos dados da pesquisa.

Na presente apresentação e discussão dos resultados, em cada categoria e respectiva subcategoria, seguimos o seguinte padrão: recorte das falas dos sujeitos que representam o tema debatido, compreensão das falas, associação com as ideias de Larrosa (2015) e inserção de estudos ou conceitos de outros autores.

7.1 CONCEPÇÕES, EXPECTATIVAS E FUNÇÕES VIVIDAS NO PIBID

A partir dessa categoria apresentamos, sob a luz da subjetividade dos PS, as seguintes subcategorias: experiência formativa; formação continuada; função do OS e expectativas no âmbito do PIBID.

7.1.1 Experiência Formativa

As principais falas recorrentes às concepções sobre experiência formativa foram:

Experiência formativa são as vivências que a gente passa, enquanto professora de Educação Física, que venham a somar na nossa bagagem enquanto conhecimento e informações que a gente vai trazendo e vai construindo ao longo da carreira docente. Então, experiência formativa vem dessas vivências práticas mesmo que são somadas (PS1).

Experiência formativa é a experiência de formação profissional, essa vivência prática mesmo, a disciplina de Educação Física é uma disciplina

70% prática, então, essa experiência formativa seria essa forma de trabalhar e agregar esses conhecimentos na minha formação profissional, formação final, na verdade, não tem essa formação final, você vai agregando esses conhecimentos pra minha prática pedagógica do meu dia a dia em minha sala de aula (PS2).

Experiência Formativa é minha experiência que eu adquiri durante todos os anos não só na graduação, na especialização, na vivência prática normal (PS3).

[...] Você se policiar mais pra ser o melhor professor que a gente possa ser pra servir de exemplo de como devem agir quando ingressarem no mercado de trabalho (PS4).

Quanto às concepções dos OS, identificamos, na fala de PS1, que experiência formativa é a “vivência prática profissional” que soma conhecimento e informação ao longo da carreira docente. PS2 também está de acordo com esse professor ao colocar que a experiência formativa é “a experiência de formação profissional que se agrega conhecimento à prática pedagógica”. PS3 aproxima-se da concepção de PS1 e PS2 ao afirmar que “experiência formativa é a experiência que se adquire durante todos os anos na prática normal”.

Já para PS4 essa concepção se diferencia dos demais PS ao explanar a ideia de que, na experiência formativa, “o professor precisa se policiar mais pra ser o melhor professor”.

Larrosa (2015) considera que a experiência não assume um conceito predefinido e que cada sujeito poderá defini-la a seu modo, conforme o que lhe acontece e não a partir de uma ontologia.

Recorremos aos estudos de Figueiredo (2009, p.3) sobre experiência para nos apropriar da questão da experiência formativa na área da Educação Física Escolar, então, o autor salienta que:

As experiências formadoras funcionaram como elementos chave na constituição das identidades construídas na trajetória de formação, assumindo um caráter provisório, inacabado, instável. Nesse caso, é importante considerar que a incidência das experiências nas mudanças identitária e nas subjetivações pode ser, ora mais, ora menos significativa [...].

A trajetória de formação do professor acontece no âmbito dos cursos de magistério, que são cursos responsáveis pela preparação para o exercício da carreira docente, estendendo-se em todo o percurso da vida. Ele se associa à própria história de vida do educador. As concepções e identidades dos docentes, portanto, é resultado dessa relação de cunho profissional e pessoal.

7.1.2 Formação continuada

As falas que mais se destacaram acerca das concepções dos PS sobre formação continuada foram:

A formação continuada são os processos que nos trazem essas vivências. Eu penso nesse sentido que essa formação continuada vão ser os locais, os espaços onde a gente está tendo essas vivências, contatos, e aprendendo com essas vivências que seriam essas experiências formativas (PS1).

A busca por novos conhecimentos, como cursos, aperfeiçoamento na minha área, seria uma formação que nunca vai acabar, a gente sempre está adequando e melhorando o currículo [...] (PS2).

E a formação continuada é você está sempre estudando, principalmente na minha área, porque o mercado de trabalho está assim (PS3).

É Ao longo da trajetória profissional? A gente falar em formação profissional, hoje, é um processo bem complicado principalmente pelas gestões, tanto municipal como estadual de maneira geral, existe um processo chamado descompressão da carreira, onde os governantes querem tirar a possibilidade de a gente parar com nosso ofício pra estudo, então, a pessoa vai ascendendo sem precisar de nenhum curso quer seja mestrado, especialização ou doutorado. Esta ascensão vai acontecendo com o passar do tempo e desmotiva o professor porque quando ele pede licença pra estudo ele não consegue mais. Tanto no município quanto no estado, está difícil conseguir licença pra estudo, é bem complicado (PS4).

Podemos identificar nas falas dos PS entrevistados as seguintes concepções: para PS1, formação continuada “são os espaços de formação onde ocorre a experiência formativa”. Já para PS2 e PS3, formação continuada “é a busca por novos conhecimentos, é uma formação que nunca vai acabar”, é você está sempre estudando. PS4 também afirma a mesma concepção de PS1 e PS2, embora de maneira insegura, questionadora e desacreditada no processo de formação quanto ao apoio de gestores da Educação.

Todas as concepções de formação continuada dos PS estão em consonância com nosso embasamento teórico trilhado nos caminhos deste estudo, pois assim como Larrosa (2007), a experiência é resultado de formação ou transformação do sujeito da experiência.

Ferreira (2012) ressalta a necessidade de comprometimento político dos gestores da Educação em apoiar melhores condições de trabalho e formação para os professores.

Em pesquisa realizada por Bassani e Costa (2014) com professores de Educação Física participantes da formação continuada promovida pela rede

municipal de ensino de Florianópolis, a partir do relato de experiências com a formação continuada, foi solicitado aos docentes investigados que indicassem os fatores que caracterizavam os momentos de maior e menor qualidade desse processo de formação continuada. Os entrevistados argumentam que os melhores momentos de formação são aqueles em que os professores são chamados a contribuir com suas práticas; e momentos em que o foco das formações era a apresentação de suas próprias práticas. Os entrevistados identificam como sendo um fator que diminui a qualidade na formação continuada da rede a falta de objetividade e a falta de continuidade, pois afirmam que na política de formação não há um direcionamento para as ações que são feitas.

Este estudo corrobora com os resultados encontrados ao ressaltar que a própria experiência dos professores, quando compartilhada, configura-se como formação continuada, entendendo a formação continuada como um processo de reflexão da prática pedagógica, e negando a obrigatoriedade de acúmulo de cursos e certificados como concedentes da formação continuada.

A sociedade contemporânea propaga a ideia de formação continuada associada à capacitação, devendo o professor incorporar conhecimentos científicos aos processos de trabalho. Charlot (2013) ratifica nosso entendimento ao afirmar que a Educação Brasileira, a partir de 1990, assume uma concepção empresarial de gestão e financiamento, em que a Educação é vista como um grande negócio que proporciona a amplificação de cursos como qualificação.

Esse entendimento de “mercantilização” da Educação fragiliza o processo de formação (formação inicial e formação continuada), pois, em meio ao excesso de cobranças de capacitação do professor, muitas vezes, sobrepõem-se as condições circunstanciais pelas quais passam os docentes. A formação acaba por não atingir a constituição da totalidade (dimensões: biológica, no sentido de ter uma vida com qualidade; intelectual, no sentido de conhecimento para a vida e não somente para o trabalho; e social, no que se refere às relações intra e interpessoal e ao lazer) dos professores em exercício.

A formação continuada por meio de mestrado e doutorado é um processo de “funilamento”, ou seja, são muitos os docentes que demonstram interesse, mas são pouquíssimos os que conseguem ingressar. Este é um sistema perverso ao professor, pois lhe cobra a capacitação e status no processo de qualificação, ao mesmo tempo em que lhe nega condições para tal.

A formação que não atinge tais dimensões do profissional do magistério não é capaz de provocar mudanças e transformações no professor, muito menos no contexto do trabalho e da prática pedagógica da Educação Física.

7.1.3 Função do PS

As falas que mais retratam, segundo os participantes, a compreensão das funções de um PS, foram as seguintes:

Logo que o PIBID chegou, em primeiro momento da primeira turma que eu acompanhei, que a gente fez um projeto, eles faziam observações, primeiro eles chegavam à escola e iam observar minhas aulas, os alunos da graduação, depois eles iam fazendo anotações e a gente sentava pra conversar, eu, enquanto supervisora, os alunos da graduação, enquanto bolsistas, juntamente com a pessoa que estava coordenando a área, na época, a gente dialogava sobre os pontos que eles destacavam (PS1). A gente tinha ações mais gerais que englobavam fora da minha aula, que envolviam a escola como um todo. Então, era muitas tarefas para administrar, estando umas 200 horas na escola e o acompanhamento com os bolsistas também (PS1).

A gente trabalha aqui com os alunos de forma democrática, por exemplo, na época de fazer o planejamento anual, a gente senta em conjunto e trabalha essa confecção desse plano anual de acordo tanto das minhas vivências quanto das deles, então, sou bem aberto pra eles (PS2).

Eu tinha que estar o tempo inteiro orientando eles da melhor maneira possível, fazer reuniões, tinham os relatórios. Foi uma maravilha (PS3). Pra mim eu tinha que passar o que melhor que eu tinha pra eles (PS3).

Nós temos a função de fazer a frequência dos bolsistas, digamos, fiscalizar nesse sentido, chamar atenção se eles não estiverem frequentando as aulas, e também, vez por outra, passar um encargo pra ministrar algum conteúdo, falar sobre algum tema (PS4).

Em relação aos participantes do programa, que são os bolsistas, a gente tenta organizar de uma maneira que eles também planejem suas atividades (PS4).

Conforme depoimentos de PS1, PS2 e PS3, a função dos PS é principalmente “acompanhar e orientar aos alunos bolsistas nas ações junto com a escola, na confecção dos planos de aula, nos planejamentos, nos relatórios”. Já PS4 coloca como função “fazer frequência e fiscalizar” e “orientar”.

Em pesquisa realizada por Carvalho (2013), em uma universidade no Paraná, acompanha o processo de supervisão de professores supervisores do subprojeto de Física. Nesta investigação, os apontamentos do investigador evidenciaram que os supervisores conduzem a supervisão fundamentada em algumas sequências: observação das ações do licenciando, reflexão sobre a sua

experiência anterior e a orientação propriamente dita. O supervisor acompanha e ajuda os licenciandos, sendo sua principal função orientar.

O Projeto Institucional PIBID/UECE (2009, p.13-14) ao designar as funções dos bolsistas supervisores “assegura a vivência de situações de ensino pelo bolsista de iniciação à docência, desde seu planejamento a execução”.

Em pesquisa realizada por Oliveira (2012), em Minas Gerais, que analisou relatórios de professores supervisores do PIBID, ressalta que a supervisão é uma situação muito especial e complexa, pois articula instituições diferenciadas, profissionais com costumes e trabalhos diferenciados, estudantes em formação e coordenação.

O bolsista de supervisão é um professor que, antes de ingressar no programa, já desenvolvia seu papel proveniente da formação do magistério, da experiência na profissão, do fazer da sala de aula. Os PS não tiveram sua carga horária reduzida para se dedicar ao programa, embora tivessem direito, como eles mesmos alegam. Embora o PIBID busque a valorização do magistério, não foram concedidas as condições necessárias e adequadas para tal, uma vez que os professores agregaram às suas tarefas já existentes a função de PS, o que os sobrecarregou, pois, nas mesmas condições (carga horária), o docente teria que orientar e assegurar condições de ensino aprendizagem aos bolsistas de graduação e desenvolver as ações do programa com a comunidade escolar.

7.1.4 Expectativas no âmbito do PIBID

Os trechos das falas dos participantes, acerca das expectativas enquanto PS, que mais se destacaram foram:

Eu fiz uma leitura do projeto e vi que seria uma grande oportunidade tanto pra escola que eu trabalho quanto pra mim, enquanto ganhar informações, conhecimentos pra melhorar minha prática pedagógica nas aulas como educadora física. Minhas expectativas foram atendidas durante esses anos porque o PIBID me trouxe experiência e, além das experiências, ele me fez reaproximar da universidade, possibilitando-me estar retornando aos estudos, a participar dos eventos a voltar a escrever trabalhos (PS1).

E quanto às expectativas é bem interessante essa troca que a gente tem com o aluno e com os novos conhecimentos produzidos na universidade (PS2).

Primeiro foi a questão de uma nova experiência, você orientar no PIBID. Na minha época, você não tinha orientação, comecei a dar aula com 17 anos

de idade e não tinha ninguém que orientasse. Os alunos do PIBID chegaram e ficaram um pouco assustados, são criados dentro da universidade meio utópica em relação à realidade (PS3).

Trabalhar em uma situação nova, em auxiliar os acadêmicos de Educação Física que eu ainda não tinha participado desse momento na minha. E as expectativas, em parte, foram alcançadas porque nem sempre tudo que a gente imagina sai do jeito que a gente quer (PS4).

Tal como exemplificado nas falas, PS1 afirma que “a melhora da prática pedagógica e retornar aos estudos e eventos” se configuram como suas expectativas no programa. Para PS2 seria “a troca de conhecimentos com alunos e com a universidade”, já PS3 e PS4, as expectativas configuram-se em “nova experiência e trabalhar em uma situação nova”.

Para todos os quatro PS acreditamos que suas expectativas foram alcançadas, visto que eles deixam transparecer essa ideia em suas falas e também porque suas expectativas estão bem próximas de algumas ideias do PIBID, que são: “estimular a renovação da prática pedagógica presente na escola mediante o desenvolvimento das ações de enfrentamento das dificuldades delineadas” (PROJETO INSTITUCIONAL PIBID UECE, 2009, p.13-14); “promover a participação de licenciando e docentes da escola básica em eventos de iniciação à docência em âmbito local e nacional” (PROJETO INSTITUCIONAL PIBID UECE, 2009, p. 5-6); e “participar da realização de encontros acadêmicos de iniciação à docência, envolvendo estudantes e professores das IES públicas e das escolas de Educação Básica do Estado” (PROJETO INSTITUCIONAL PIBID UECE, 2009, p. 5-6).

Em pesquisa realizada por Diniz, Jardimino e Oliveira (2015) sobre PIBID/UFOP e perspectivas do professor iniciante, apresenta nos resultados a possibilidade de aquisição de novos conhecimentos; aliar teoria e prática; desejo de conhecer o dia a dia do trabalho do professor, buscar novas experiências de formação e o ganho financeiro, concessão de bolsas.

Tal estudo está de acordo com as perspectivas dos PS desta investigação, salvo a aquisição financeira. Trata-se do mesmo programa desenvolvido em regiões brasileiras diferentes, mas que se aproxima nas questões analógicas proporcionadas por uma política de formação inicial e valorização do magistério.

7.2 EXPERIÊNCIA FORMATIVA VIVENCIADA NO PIBID E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA

Esta categoria emerge, no processo de análise dos dados, diante dos relatos dos participantes da pesquisa que constituem as quatro subcategorias apresentadas a seguir.

7.2.1 Mudança na relação com pares/alunos

As falas dos envolvidos mais representativas, no que se refere às mudanças ocorridas na relação com os pares/alunos, foram as seguintes:

A mudança que eu acredito é de eu ter me aproximado de professores da própria Educação Física [...] Essa experiência promoveu essa mudança, porque, por exemplo, eu que vim da UFC e entrei no PIBID de outra universidade que eu nunca tinha tido o contato, me fez abrir o meu ciclo de pessoas da minha área e de outras universidades, coordenadores, alunos, então, o PIBID promoveu sim essa minha aproximação com os pares [...]. Eu acho que o PIBID não veio promover nada em relação a esse sentido de aluno da escola não. Porque eu já tinha o contato antes do PIBID com os alunos, eu já tinha essa relação, não vejo alteração (PS1).

Muda, porque a gente tem atividades que juntam os PIBID, por exemplo, a gente teve um dia, que foi 29/8, Dia Nacional de Combate ao Tabagismo, foi uma ação que juntou os sete programas que estão aqui inseridos, são sete áreas, agora eu não sei por que teve corte de algumas, na época, eram sete, cada um trabalhando o tabagismo dentro da sua matéria, a biologia trabalhando o tabagismo dentro da matéria dela, a filosofia dentro da dela, a Educação Física, sempre tem essa troca de experiência dos supervisores do programa [...] Ajudou muito na questão de como lidar com as pessoas. Eu nunca tinha tido essa experiência de supervisor, por o programa ter oito estagiários, oito pessoas diferentes, com informações diferentes, foi um desafio, essa questão de ser uma liderança, a liderança de sala de aula é uma coisa bem distinta da liderança de supervisor, e o aluno de graduação é totalmente diferente do aluno de ensino médio, então, essa vivência me fez melhorar essa questão desse controle com os bolsistas, me ajudou a resolver probleminhas de relacionamentos aqui [...] Hoje, eu me sinto mais preparado em relação a isso (PS2).

Mudou. Vou dizer até acima de 100%, porque, como eu disse anteriormente, retirou a concepção que tinham da Educação Física, juntamente com os alunos do PIBID [...] Primeiro, foi a credibilidade que passei a ter com a escola, núcleo gestor e demais professores (PS3).

A escola já tinha um diálogo muito bom com a gente [...] Quer queria quer não a presença de pessoas que não são alunos ou professor de dentro da sala de aula provoca certa mudança de comportamento na sala de aula, então, a presença dos bolsistas como observadores das aulas, tanto na quadra quanto na sala de aula, causa alguma mudança de comportamento por parte dos professores e dos próprios alunos (PS4).

PS1 afirma que o PIBID “promoveu uma aproximação com os professores, mas com os alunos da escola não houve mudança na relação”. PS2 e PS4 destacam “a troca de experiência com os professores, uma aproximação com os alunos e mudança no comportamento”. PS3 relata que passou a “ter credibilidade com os professores e alunos”.

Como podemos observar todos os PS relatam que houve mudanças nas relações com pares e/ou com alunos.

Pesquisa realizada por Souza (2014) corrobora com nosso estudo. A autora desenvolveu o estudo com bolsistas do PIBID em uma universidade de São Paulo, sendo oito coordenadores, 29 supervisores, uma coordenadora institucional e um coordenador de gestão, que teve como objetivo levantar problemas, fragilidades e possibilidades que a aplicação de oito subprojetos revelava. A pesquisadora destacou nos resultados encontrados que o PIBID aumenta a autoestima dos professores supervisores, fazendo eles se sentirem valorizados enquanto agentes formadores de futuros professores. Os professores supervisores também relatam que o PIBID propicia uma maior aproximação entre alunos, professores, gestores e pais de alunos.

A inserção do PIBID no cotidiano escolar gera situações e condições para que os PS se aproximem mais dos alunos. Este processo reflete em um maior diálogo entre ambos, favorecendo as relações.

7.2.2 Condições e Jornada de trabalho

As principais falas dos PS acerca das condições e jornadas de trabalho foram:

Durante o PIBID, eu senti um acúmulo de trabalho porque a gente tem que fazer orientação e cuidar dos projetos que o PIBID tinha pra gente fazer na escola [...] Mas foi complicado administrar toadas essas atividades, logo, que eu não tive a liberação das 100h, então, eu tinha 200h na escola, mesmo que o PIBID fosse dentro da escola, mas a gente via tarefa a mais, além das tarefas que a escola normalmente já me puxava pra estar contemplando, executando as tarefas, o PIBID também tinha as ações e isso era trabalho a mais, então, como eu não era liberada, eu passava 200h na escola e tinha que arranjar um tempo fora, às vezes, conseguia dentro, mas era difícil, pra está organizando isso, por isso, eu disse que, com o tempo, eu fui vendo como administrar o trabalho [...] Salas do PIBID a gente não tinha. Os encontros da gente ou era na escola ou era na coordenação do curso da Educação Física, no caso da UECE (PS1).

É bem tranquilo essa parte porque aqui na escola eu só estou dia de segunda, terça e quarta. Junto a esse tempo eu também atuo na supervisão do PIBID, com os bolsistas em reuniões e no trabalho efetivo de sala. Eu tenho 100h aqui [...] A questão do apoio da gestão é maravilhoso. Todos os projetos e iniciativas que a gente quis implantar aqui na escola eles foram tanto apoiado, quanto tiveram ajuda irrestrita da gestão da escola, então, a gestão da escola é muito aberta quanto a isso de ajudar os programas principalmente da Educação Física [...] Quanto ao material a gente não tinha um material adequado, mas o PIBID também, no primeiro ano de programa, fez compra de material, então, ajudou bastante o nosso material [...] O PIBID veio trazer materiais novos pra escola que ajudaram bastante. Porque material de Educação Física em escola pública é complicado, a nossa quadra aqui infelizmente ela é descoberta (PS2).

Eu tinha direito há 100 horas pra tirar, mas a escola não me deu essas 100 horas então eu ficava trabalhando direto com eles [...] A escola disponibiliza uma estrutura maravilhosa, os materiais que nós temos lá, na UECE, não tinham, que é laboratório de anatomia, laboratório de cinesiologia, biologia de uma forma geral. Então, a estrutura que nos foi dada não tenho nada a reclamar (PS3).

Além dos dois períodos que eu trabalho aqui na escola, tenho 200 horas, aqui, eu também tenho no estado [...] Em termos de estrutura, por exemplo, aqui nós temos uma bola de futebol e a gente sabe que, pra treinar uma modalidade com 40 alunos com uma bola de futebol, não é o viável, uma bola de vôlei que já está bem surrada, temos alguns cones, temos uma quadra pequena, na verdade, a gente tem que improvisar (PS4).

Como podemos observar PS1 relata que houve “um acúmulo de trabalho nas 200 horas e que foi complicado administrar todas as atividades”. Já PS2, como só dispunha de 100 horas na escola, considera que “foi tranquila a questão de tempo”. PS3 e PS4 “trabalhavam as 200 horas diretas, sem liberação das 100 horas, que tinham direito” e PS4 ainda trabalhava outras 100 horas, no período da noite.

Fazendo uma analogia com as ideias de Larrosa em relação ao tempo e excesso de trabalho, para PS1, PS3 e PS4 a experiência não é tão favorável à sua formação quanto para PS2. Larrosa (2015) considera que o excesso de trabalho pode dificultar a experiência, pois se sobrecarregar nas atividades resulta em falta de tempo. Com isso, a experiência reduz-se a um estímulo instantâneo e efêmero.

Ainda constatamos nos depoimentos de PS1 e PS4 que “não havia condições muito favoráveis para as ações do PIBID”, nem para as aulas cotidianas de Educação Física ao afirmarem que “não havia sala para o PIBID” e pela “escassez de material didático, como bola”, tendo que improvisar.

Já PS2 e PS3 elencam condições mais favoráveis como “apoio da gestão”, “a compra de materiais pelo PIBID”, “a estrutura física maravilhosa”. Embora PS3 cite condições favoráveis para ações do PIBID, ele destaca um sério problema na área da Educação Física Escolar, que é a ausência de quadra

poliesportiva ou a existência da estrutura incompleta, como, por exemplo, uma quadra descoberta.

Em estudo realizado por Paula et al. (2012) com 27 professores de Educação Física da rede pública de Sobral – CE, os autores fizeram uma análise crítica da influência dos espaços e materiais acerca do ensino da Educação Física Escolar e foi constatado que apenas 67% dos professores declaram ter espaços disponíveis para a Educação Física e 89% relatam ter materiais para aulas.

Saviani (2009) afirma que as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mas também dificultam uma boa formação, pois operam como fator que desestimula a procura pelos cursos de formação docente e a dedicação docente aos estudos.

Os professores das escolas brasileiras passam por questões que são emergentes na cultura escolar e precisam de soluções e mudanças. O excesso de carga horária, pois muitas vezes o docente precisa trabalhar os turnos da manhã, tarde e noite, tendo em vista os baixos salários; a falta de investimento na formação profissional, levando a uma desvalorização do magistério; as péssimas condições físicas de trabalho, escolas que não oferecem quadras cobertas e materiais necessários à disciplina da Educação Física; e salas superlotadas configuram alguns dos problemas que assolam a Educação, em particular, a Educação Física Escolar.

7.2.3 Tempo para estudo/pesquisa

As falas mais destacadas dos PS, no que se trata ao tempo para estudo/pesquisa, relatam:

Ter que passar manhã e tarde na escola e à noite ter que resolver coisas do PIBID e ter que organizar esse tempo também pós-escola pra estar fazendo as minhas leituras e me preparar para uma seleção de mestrado que, na época, eu já tinha começado, então, foi paralelo o meu ingresso no PIBID com a minha vontade de voltar à universidade e fazer minha pós-graduação, e aí foi complicado. E também dia de sábado a gente tinha reunião do PIBID, então, era bem puxado (PS1).

Sobra pra mim quinta e sexta que eu posso estar organizando plano de aula, estudar conteúdos (PS2).

Com o PIBID tinha que fazer pesquisa, fazer relatório (PS3).

[...] Meu tempo é bem corrido em relação a ter condições de planejar, de estudar (PS4).

Compreendemos que para PS1 e PS4 “foi bem complicado, era corrido e puxado o tempo para estudo”, já PS2 e PS3 afirmam haver “tempo para planejar e estudar, fazer pesquisa e relatório”.

“Cada vez estamos mais tempo na escola (a universidade, os cursos de formação do professorado são parte da escola), mas cada vez menos tempo” (LARROSA, 2015, p.23).

Pesquisa realizada por Corrêa (2014) com doze professores supervisores do PIBID, em Pelotas, a partir de análise dos resultados obtidos, indicou que as ações do PIBID relacionadas aos estudos, auxílio financeiro e participação em eventos promoveram um estímulo à formação continuada dos doze professores-supervisores: cinco deles optaram pelo ingresso no mestrado profissional, enquanto os demais continuam a investir em cursos ou em grupos específicos na escola.

O estudo de Corrêa supracitado corrobora parcialmente com nossa investigação, uma vez que o tempo dedicado ao programa e as questões pedagógicas, no contexto de sala de aula, não suprimiam o tempo para os PS aplicarem ao estudo de interesses pessoais, como, por exemplo, preparar-se para um mestrado.

7.3 CONTRIBUIÇÃO DAS PRÁTICAS E SABERES MOBILIZADOS NO ÂMBITO DO PIBID PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA

As vivências dos participantes enquanto PS reforçam a compreensão sobre as contribuições das práticas e saberes mobilizados no âmbito do PIBID para sua formação continuada. Nesses termos, apresentamos, à luz da subjetividade dos OS, as seguintes subcategorias: saberes da experiência; saberes da prática; saberes das leituras; contribuições para a formação continuada; dificuldades; e práticas pedagógicas antes e depois do PIBID.

7.3.1 Saberes da experiência

Quanto aos saberes da experiência, destacamos as falas a seguir:

Quando a gente senta pra fazer essa reflexão desses pontos é que a gente vai conversando e buscando os caminhos, me traz uma vivência, uma experiência de ter mais cuidados com essas questões também, me dando até autonomia de perceber sozinha essas problemáticas da aula que eu deixava passar, então, eu captava, eu comecei também a fazer essa tarefa de ter mais cuidado com relação a detalhes pra aula melhorar (PS1).

As publicações que eu aprendi a olhar pra minha aula pra minhas experiências com minhas nas aulas da Educação Física, eu aprendi a ver, a observar, a escrever aquilo, a refletir e a produzir um texto acadêmico que fosse trazer contribuições também pra mim, que eu ia fazer esse processo de observação e depois eu ia sistematizar, e também está disponibilizando boas experiências (PS1).

São esses saberes novos, por exemplo, eu não tive essa disciplina de modalidades alternativas, então, isso trouxe conhecimento, e eu passei a usar até nas escolas fundamentais [...] Então, essas modalidades alternativas fazem com que você mesmo produza seu material pra dar aulas, então, pra eles foi maravilhoso, trouxe essa vivência pra mim, e isso também fez com que eu disseminasse nas outras escolas que eu trabalho essas modalidades alternativas, essas atividades extras fazem a gente sair do paradigma da bola (PS2).

Assumir novos conceitos, principalmente conhecendo novas culturas. Você está sempre aprendendo coisas novas. Com a globalização, você não pode parar. (PS3).

Aqui, as condições é como se as aulas estivessem acontecendo normalmente, sendo que existem esses bolsistas como espectadores [...] que, com o passar do tempo, isso foi ficando cada vez mais natural, então, a gente visualizou que isso não trouxe tantas mudanças assim (PS4).

Observamos na fala de PS1 que as vivências no âmbito do PIBID o “ajudou a ver com outros olhos, a observar, a escrever, a refletir e a produzir textos acadêmicos que fossem contribuir também para a vida”. E PS2 afirma que o saber aprendido também “foi disseminando em outras escolas”. PS3 admite “estar sempre aprendendo coisas novas, construindo novos conceitos”.

Acreditamos que, com esses depoimentos, PS1, PS2 e PS3 constroem-se e reconstroem, formam-se e/ou se transformam no saber da experiência. Não acontecendo na mesma intensidade para PS4 que, embora não afirme a ocorrência de mudanças, não nega a ausência destas, levando-nos a concluir que algo lhe aconteceu, mas não na mesma proporção dos demais PS.

Ao recorrermos aos apontamentos de Larrosa (2015, p. 28). temos que “um dos componentes fundamental da experiência é a capacidade de formação ou de transformação e somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”.

Portanto, temos quatro sujeitos expostos a um mesmo programa, o PIBID, mas que vivenciam experiências diferentes. E assim como assinala Larrosa (2015, p. 32):

O saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência.

Em pesquisa realizada por Clates e Günther (2015) com seis egressos do curso de licenciatura em Educação Física e do PIBID/Educação Física/UFSM, que atuaram no PIBID como bolsistas de graduação, investigou a experiência formadora dos docentes a partir de entrevistas biográfica.

Como resultado foi identificado que o PIBID tem se constituído em um espaço diferenciado no que diz respeito a gerar experiências relevantes na formação de futuros professores de Educação Física. Os relatos apresentados, em sua maioria, identificaram o PIBID como um aporte para a constituição da identidade profissional. No entanto, apenas em um dos relatos foi possível identificar que o programa não trouxe esse amadurecimento por não possibilitar ao acadêmico autonomia para realização de suas aulas, sendo obrigado a manter o perfil docente existente e o modelo tradicional de ensino da escola, preservando a identidade da instituição, não dando oportunidade para construção própria, tendo que se apropriar de uma já existente e imposta.

Sobre o saber da experiência no que se refere à Educação Física Escolar recorreremos às experiências sociocorporais reverenciadas por Figueiredo (2009) que nos explica que o corpo é constituído socialmente e está presente no cotidiano das trajetórias de vida social e profissional dos alunos e dos professores, pois inclui brincadeiras, jogos, danças, esportes, dentre outras atividades que estão presentes além dos muros das escolas e das universidades.

Figueiredo (2009) ainda afirma que outros saberes sobrepõem esses saberes da vivência sociocorporal, são os saberes de cursos que levam a uma prática reflexiva.

Ceregatto e Neto (2012) dizem que os saberes da experiência são saberes difíceis de sistematizar devido a sua singularidade, pois cada um tem suas próprias experiências. Tardif (2010) aponta que, apesar da importância crucial que esse saber tem quanto ao exercício profissional dos professores, a noção de saber da experiência continua pouco elucidada.

7.3.2 Saberes da prática

Os relatos dos PS que mais caracterizavam os saberes da prática foram os seguintes:

Então, o PIBID me trouxe essas experiências benéficas por ter aprendido, tanto que pós o PIBID eu consegui pegar experiências feitas por mim na aula e já fui publicar artigos sozinha [...] Na minha formação eu não tive a disciplina de lutas. Lutas é conteúdo de Educação Física, conteúdo até muito importante, antes do PIBD, eu não conseguia trabalhar esse conteúdo, eu não sabia nem por onde começar. Quando eu e os estudantes começamos a planejar as aulas e eles trazem as atividades que eles aprenderam no curso de Educação Física da UECE, quando a gente senta e eles mostram aquele leque de atividades que não são difíceis, são atividades que dão para aplicar na Educação Física na escola, isso é tudo. Eu começo a ver um conhecimento que eu vejo que é possível de trabalhar um conteúdo de lutas na escola, inclusive tanto de ter um leque de atividades que dão pra fazer na escola, mesmo com alunos com características muito diferentes, mas de atividades acessíveis para todos. Então, é o que falo aqui, essas vivências são as experiências formativas (PS1).

Eles trouxeram novas visões para minha prática docente, novas formas de até interagir com meus alunos do ensino médio, porque eu falo muito para eles que se eu tivesse tido essa oportunidade que eles estão tendo, eu teria vindo muito mais preparado para minha prática docente porque a formação que a gente tem na universidade, ela não chega nem perto da realidade da gente, porque a gente tem os estágios que a gente dá uma aulinha veia perdida, e aí quando você se vê sozinho numa sala de aula, com 40 alunos, é um choque para muitos, por isso, que existe a evasão tão grande de professores de algumas escolas, exatamente porque a graduação não prepara você, então, essa vivência que eles têm vai com certeza preparar eles para quando eles estiverem na minha posição, já saberes algumas coisas, e pra mim é sensacional porque ocorre essa reciclagem de saberes, esses novos conhecimentos que eles trazem a gente vai incorporando a nossa prática docente (PS2).

Primeiro, foram os conteúdos que eles trouxeram quando eles foram dar uma aula na escola, a maneira, a didática, o conteúdo que foi passado pra eles nas aulas sobre a copa, o histórico eles levantaram tudo bem direitinho, material com data show, vídeo, a questão da divisão da aula (PS3).

Nessa interação do aluno com o professor e do professor com os bolsistas a gente, sempre que possível, a gente tenta estreitar essa relação com atividades práticas. Os bolsistas fizeram por outra fazem um jogo competitivo com os alunos ou então a gente promove torneio entre os próprios alunos. Eu deixo a cargo dos bolsistas também algumas situações de que eles tirem as dúvidas dos alunos das aulas que são ministradas em sala de aula. Pra que eles aos poucos consigam entrar nesse contexto de ter que enfrentar uma turma, enfrentar no sentido de estarem à frente do comando da aula, de ministrarem a aula [...] eles vão falar sobre os jogos olímpicos, a história dos jogos olímpicos, como evento esportivo, mas também cultural. Então eles vez por outra eles têm que se programar pra ministrar uma aula, ou coisa do tipo (PS4).

Podemos identificar, na entrevista de PS1, que o PIBID “lhe possibilitou escrever e publicar suas experiências, também lhe possibilitou trabalhar conteúdos que antes não tinha domínio”. PS2, PS3 e PS4, apontam em suas falas que, com o PIBID, “há uma reciclagem de saberes, há o surgimento de novos conhecimentos e conteúdos trazidos pelos licenciandos”.

O saber da prática não é o mesmo que o saber da experiência, mas consideramos que se o sujeito da prática tornar-se o mesmo sujeito da experiência, então, esta será uma experiência que forma e/ou transforma. Assim como afirma Larrosa (2015), a experiência formativa não deve ser confundida com pragmatismo, ou seja, não é o mesmo que prática. Isto significa que devemos pensar a experiência não a partir da ação e sim a partir da reflexão. A experiência é resultado de formação, onde o sujeito da experiência, nesse caso o PS, deve ser sensível e aberto. É fundamentalmente aberto a sua própria transformação (transformação de suas ideias, de suas palavras, de seus pensamentos e suas representações).

Ferreira (2012), em pesquisa sobre Educação Física e saúde em escolas públicas municipais em Fortaleza, faz críticas à lógica tecnicista de professores de Educação Física que direcionam suas práticas quase que exclusivamente às práticas esportivas. Desta forma, o docente estaria proporcionando ao aluno o direito de aprender o conteúdo apenas em sua dimensão procedimental, negando as dimensões conceituais e atitudinais. O PIBID apresenta em sua proposta de subprojeto da Educação Física a necessidade de desenvolver os conteúdos atrelados a essas três dimensões.

Gauthier (1998) esclarece que o saber do professor não pode ficar confinado em sala de aula e, para se tornar um saber que forma, ou seja, um saber profissionalizante do ensino, ele precisa se tornar público ao julgamento de outros professores.

Analisamos, nas falas do PS, uma reaproximação com o mundo acadêmico, reavivado um contato que, para muitos, estava bastante distante. Esse fato da a possibilidade de o PS divulgar seus trabalhos e suas práticas pedagógicas. A convivência com futuros professores também tem servido para oxigenar a relação com o trabalho, bem como a proximidade com docentes universitários tem proporcionado a retomada de atividades como a orientação acadêmica, elaboração de artigos e participação em eventos científicos.

Pesquisa realizada por Anjos, Falcão e Rodrigues (2015), na região do Cariri, no Ceará, com três professores supervisores, apresenta como resultados que o PIBID vem proporcionando um compartilhamento de saberes concretizados, principalmente, por meio de interação entre os sujeitos que o integram, as atividades teórico-práticas vividas e a inter-relação que marca a universidade e as escolas de Educação Básica.

Os saberes das práticas são os saberes aprendidos nas práticas do dia a dia do trabalho pedagógico do professor, mas estes saberes não se limitam somente às aulas práticas não, pois, como aponta Pimenta (2008, p.51):

Os saberes sobre a Educação e sobre a pedagogia não geram os saberes pedagógicos. Estes só se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora. Mas os práticos não os geram só com o saber da prática. Então parece que estamos diante de um problema de diálogo, cuja raiz é epistemológico.

Os professores de Educação Física têm suas práticas e saberes pedagógicos enraizados em teorias positivistas, onde não havia a necessidade da formação docente embasada em conhecimentos teórico-práticos. Foi a partir de 1980, com estudos e pesquisas, que o campo de formação da Educação Física reconhece a importância da formação atrelada a questões pedagógicas.

7.3.3 Saberes das leituras

Quanto aos saberes das leituras, as falas selecionadas dos participantes foram:

Logo no começo, foram disponibilizados artigos sobre professor, professor pesquisador, cotidiano da escola, artigos específicos da própria área que eu nunca tinha lido, nunca tive o contato, então isso foi compartilhado dentro do grupo, a gente fazia as leituras e depois dialogava, refletia e tentava pegar os pontos principais pra levar pra melhoria da prática (PS1).

Esse meu contato com a UECE abriu portas que eu não visualizava, a especialização foi uma delas, a gente troca muitas ideias com os alunos sobre as vivências da UECE, até pequenos detalhes como pegar um livro na UECE que eu não sabia, eu não vou mentir (PS2).

Eu estou sempre comprando livros, e os alunos sempre traziam livros atualizados da universidade, o que eles achavam de novo na universidade, eles traziam e diziam que eram livros mais atualizados. Tinha sempre esse feedback entre a gente. Então, foi maravilhoso, praticamente eu não parava de estudar. Você tem que estar o tempo todo estudando, pesquisando, é maravilhoso (PS3).

A presença dos bolsistas em sala de aula faz com que a gente se polície ainda mais na conduta como professor, então, é de se esperar do professor que ele mantenha em sala de aula um clima favorável em sala de aula, que os conteúdos e leituras sejam passados da melhor forma possível (PS4).

Observamos, nos exemplos citados pelos docentes, que PS1 “fazia as leituras e depois dialogava, refletia e tentava pegar os pontos principais pra levar pra melhoria da prática”; PS2 afirma que “abriu portas na sua vida” que “antes não visualizava, como fazer a especialização, pegar livros na UECE”; PS3 coloca que “foi maravilhoso, praticamente não parava de estudar”; já PS4 “havia a necessidade de se policiar e passar os conteúdos e leituras da melhor forma”.

Verificamos claramente na fala de PS1 que as leituras advindas do PIBID foram leituras de experiências, PS2 e PS3 também vivenciam uma experiência formativa pelas leituras advindas do PIBID, embora não na mesma intensidade que PS1. Já para PS4 havia sempre a preocupação de “se policiar” e “as leituras seriam passadas para os alunos”, desta maneira, não compreendemos tais leituras como experiências que formam.

Considerando, pois, os pensamentos de Larrosa (2007) que esclarece que leitura é experiência quando ao leitor algo lhe passa e quando isso que lhe passa lhe forma ou lhe transforma. Quando você lê, o importante não é o que a leitura diz, mas a maneira como você se relaciona como o que leu, se você é capaz de formar ou transformar suas próprias palavras, pensamentos, e a leitura ajudou-o a dizer e a ser o que antes não conseguia, então, algo lhe aconteceu. Larrosa (2007).

Em pesquisa realizada por Clates e Günther (2015) com seis egressos do curso de licenciatura em Educação Física e do PIBID /Educação Física/UFSM, que atuaram no PIBID como bolsistas de graduação, investigou a experiência formadora dos docentes a partir de entrevistas biográficas.

No que se refere à participação de grupos de estudos, os resultados mostraram que a participação no grupo de estudos teve um papel de grande importância na formação profissional ao possibilitar a reflexão sobre as ações desenvolvidas nas escolas, através de leituras dirigidas e troca de experiências com os membros do grupo, acrescentando-lhes aprendizagens. No entanto, isso foi relatado por alguns dos egressos que estiveram presentes no início da efetivação do PIBID, mas que, no seu decorrer, depararam-se com a perda do sentido das reuniões. Os egressos que estiveram presentes ao final da execução do subprojeto

investigado relataram que as reuniões do grupo passaram a centralizar assuntos burocráticos em detrimento das reflexões e discussões sobre o que estava acontecendo nas escolas.

O estudo confirma nossos achados na medida em que afirma a contribuição do programa para o processo de formação por meio da leitura.

7.3.4 Contribuições para a formação continuada

Os PS ressaltam as contribuições para a formação continuadas nos seguintes principais depoimentos:

Foi tão importante participar do PIBID, que ele veio pra somar tanto na minha vida como na parte mesmo profissional [...] Essas experiências contribuíram muito, eu consigo fazer esse reconhecimento de forma intensa, porque, antes do PIBID, eu me via perdida e com pouca experiência em relação a minha prática mesmo como professora de Educação Física da escola. E aí quando o PIBID chega nessa minha vida, minha carreira profissional e eu faço essa comparação, eu vejo o quanto essas vivências com o PIBID me proporcionaram, me trouxeram uma riqueza na formação. Eu consigo ver na minha vida antes do PIBID, pós PIBID (PS1).

Foi um divisor de águas pra mim essa experiência no PIBID, porque eu me formei em 2012, então, já era dois anos fora da universidade, fora dos saberes, eu não comecei logo a especialização, então, essa vinda dos alunos com conhecimentos novos que são produzidos lá foi ótima pra mim, contribuiu bastante na minha formação, novos olhares, novas formas de trabalho, novas vivências [...] Porque a gente trabalha muito com os outros professores conversando com essa prática e formações e tudo, muitos ainda estão presos somente nessa questão dos esportes, não abriram ainda o leque da Educação Física. São professores que só querem dar aulas práticas. Então eu me sinto mais preparado. Essa vivência de dois anos como supervisor foi um divisor de águas pra mim, me fez querer buscar novos conhecimentos dentro da minha formação e na oferta de atividades pro meu aluno também. Tornou-me outro profissional (PS2).

Contribuiu e ainda está contribuindo. Eu não fiquei só fechado no PIBID na escola, (PS3).

Como eu já disse, essa experiência valeu muito pelo fato de eu me policiar mais ainda para tentar ser o melhor profissional que eu possa ser pra passar o melhor exemplo não só pra servir ao aluno, mas também pra servir de exemplo aos bolsistas [...] Contribuíram sim porque a gente passou por situações novas, até de lembrar o começo de quando eu era ainda igual a eles, apenas estudante de Educação Física, houve esse crescimento profissional (PS4).

Podemos observar nas falas que a experiência do PIBID contribuiu com a formação continuada de todos os PS: para PS1, “o PIBID veio pra somar tanto na vida como na parte profissional”; já PS2 afirma que “contribuiu bastante na formação com novos olhares, novas formas de trabalho, novas vivências”; não de maneira

diferente PS3 afirma que “contribuiu e ainda está contribuindo”; e PS4 assinala que contribuiu porque “passou por situações novas”.

Quando os PS afirmam que participar do PIBID contribuiu para sua formação continuada, eles se tornam sujeitos de sua própria experiência, pois, como afirma Larrosa (2015), a relação constitutiva entre experiência e formação é a transformação do sujeito.

Em pesquisa realizada por Andrade (2014) com 22 alunos-bolsistas e quatro professores-supervisores integrantes do subprojeto de Educação Física/PIBID-UFPI, constatou-se que as ações do projeto possibilitaram a tomada de consciência da identidade profissional e um amadurecimento pessoal e profissional. Os resultados ainda apontaram que o PIBID tem fomentado transformações impactantes na prática pedagógica dos professores-supervisores, visto que a inserção no PIBID permitiu aos professores um novo olhar para a sua práxis docente, em que aprimoraram os conhecimentos da sua área de atuação, experimentaram propostas metodológicas inovadoras e, conseqüentemente, obtiveram contribuições significantes no processo de formação continuada.

Fazendo uma analogia da nossa investigação com o estudo desenvolvido por Andrade (2014), concluímos que ambos os resultados são semelhantes em termos de formação adquirida no âmbito do programa.

7.3.5 Dificuldades

Questionamos aos PS sobre as dificuldades encontradas no papel que desempenhavam no programa, relatamos as seguintes falas que mais se destacaram:

As dificuldades, como eu já falei, é a questão do tempo mesmo, porque, como eu não fui liberada, eu tinha que tentar organizar momentos para dar conta das tarefas do PIBID também, porque o PIBID é da área da Educação Física, mas a gente não tinha tarefas ligadas totalmente só às aulas ao planejamento das aulas e ao trabalho das aulas especificamente [...] Eu me sentia sobrecarregada, mas como eu gostava muito do projeto e como eu via a efetividade dele, o poder dele, então eu me adaptei para não desistir porque eu via de forma concreta as melhorias do projeto, então eu me adaptava, mas eu conheço gente que não se adaptou e pela carga saiu. Mas foi bem complicado, não foi fácil (PS1).

Dificuldades de espaços adequados, porque você vai dar aula prática uma hora da tarde, é complicado [...] Então é só questão dos espaços mesmo porque materiais a gente vem ganhando bastante material de Educação Física (PS2).

Dificuldades que eu tive, primeiro é que é muito difícil você lidar com o ser humano, então, eram oito pessoas de cabeça diferente, havia alguns que faziam corpo mole, uns faltavam, queriam só no horário da disponibilidade deles, então ouvi uma advertência a eles (PS3).

Agora eu falo isso porque no nosso trabalho a gente tem algumas limitações em termos de estruturas físicas e alguns dos participantes do programa até ficam meio decepcionados porque eles entram com uma visão e sai com outra do que são as condições de ensino em geral (PS4).

Diante dos depoimentos expostos, destacamos que PS1 apresentou “dificuldades com o tempo, sentia-se sobrecarregada”; PS2 e PS4 apontam “dificuldades de espaços adequados e estrutura física” e, para PS3, era “difícil lidar com ser humano”.

O sujeito da experiência não é um ser que sabe e domina tudo, não permanece sempre ereto, nem seguro de si mesmo. Ele é um sujeito que se depara com dificuldade, até mesmo de lidar com o ser humano. Assim como afirma Larrosa (2015, p.28): “Um sujeito incapaz de experiência seria um sujeito firme, forte, impávido, inatingível, erguido, anestesiado, definido por seu saber, seu poder, sua vontade.”

Os sujeitos dessa investigação denunciam em suas falas a falta de estruturas adequadas para as aulas de Educação Física. Quanto a esta problemática, Ferreira (2012) nos esclarece que as quadras devem ser cobertas proporcionando proteção contra sol e chuva, os equipamentos e materiais devem ser adequados para a idade escolar, evitando risco à segurança dos participantes.

Pesquisa realizada por Niquini (2015) com quatro professores supervisores e quinze bolsistas de graduação do PIBID/Educação Física, da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, mostra que as dificuldades de espaço físico, recursos materiais, apoio pedagógico, desvalorização da disciplina Educação Física, número de alunos por aula, mais de uma turma por aula e perspectivas desfavoráveis na carreira docente, no tocante à remuneração e progressão, foram os aspectos de dificuldades mais apontados pelos bolsistas participantes do PIBID.

Outro estudo que também corrobora com nossa pesquisa é o de Marques (2011), realizado com três professores de Educação Física Escolar, sobre possibilidades e limitações da prática pedagógica desses docentes em uma escola de Santa Maria – RS. Constatou-se que as maiores dificuldades dos professores eram: falta de espaço físico e material, a desvalorização da Educação Física, a falta

de companheirismo e união entre os professores, os baixos salários, a indisciplina e a violência entre os alunos e a falta de tempo para refletir e trocar experiência.

Em pesquisa realizada por Souza (2014) com bolsistas do PIBID, em uma universidade de São Paulo, sendo oito coordenadores, 29 supervisores, uma coordenadora institucional e o coordenador de gestão, teve como objetivo levantar problemas, fragilidades e possibilidades que a aplicação de oito subprojetos revelava. Como resultados parciais, os professores destacam: as dificuldades da realidade das escolas públicas no que tange aos recursos e ao desânimo.

O processo de desvalorização do magistério, no que se refere ao trabalho pedagógico da Educação Física, é estampado nas condições de trabalho que os professores dessa disciplina enfrentam para desenvolver sua função diariamente.

7.3.6 Prática pedagógica antes e depois do PIBID

Solicitamos aos participantes que relatassem suas práticas pedagógicas antes e depois de participar do programa e selecionamos os seguintes depoimentos:

Quando eu vou falar da minha história como professora eu costumo dividir em dois momentos, antes do PIBID, pós-PIBID. Antes do PIBID, eu estava perdida, apesar dos quatro anos de licenciatura, mas eu não tinha a vivência de escola. Quando eu me formo, logo em seguida, eu entro na escola eu me deparo com um mundo que eu não reconhecia, na verdade, então foi um processo muito doloroso. Quando eu começo a participar do programa PIBID é que eu venho a conversar, a ver as práticas do professor, as leituras dos artigos, também de ter essa concepção de observar minha aula de tentar identificar quais são os pontos de dificuldades de algumas coisas, procurar as melhores atividades, e como sistematizar elas nas aulas tudo isso o PIBID vai me trazer que eu não tinha. Eu não tive essa vivência na minha graduação, então eu vou ter esse contato com essas informações através do PIBID. Na minha vivência com o PIBID hoje eu me sinto segura e sinto que a minha aula é organizada, eu sei qual é a minha função, qual é o meu papel, quais são os objetivos daquela aula, coisa que eu não tinha esse domínio, então, vejo dois profissionais (PS1).

Trazer esses novos conhecimentos pra escola [...] Eu me sinto um novo professor, tanto na incorporação de novos saberes, quanto na vivência de supervisor, trabalhar com pessoas que estão em formação na mesma disciplina que você, que serão futuros professores, serão futuros colegas de trabalho, então, eu me sinto bem mais preparado como professor, isso tem somado bastante à minha formação (PS2).

A escola tinha uma impressão ruim da Educação Física, mas nós conseguimos tirar isso. Havia professores anteriores, que eram da geração antiga, gostam de só dar a bola, rola a bola. Então, fui bem recebido pela gestão, mostrei a escola toda, então a escola deu total apoio, os professores, até houve uma interdisciplinaridade com a química, com a biologia (PS3).

A minha prática pedagógica eu não mudei tanto não, eu apenas me adequiei à presença dos bolsistas, não mudei muito minha forma de atuar não, de agir não (PS4).

Identificamos nos depoimentos dos PS1, PS2 e PS3 que “o PIBID foi um marco que dividiu sua vida docente em antes e após o PIBID”. Vejamos que PS1 afirma que “passou a ter uma nova concepção de observar sua aula, de procurar melhorar as atividades, organizar e sistematizar aulas”; PS2 assinala que se sentiu um “professor mais preparado” e PS3 acredita que “mudou a concepção da Educação Física na escola”.

Diferente dos demais PS, para PS4, o PIBID não proporcionou “tantas mudanças” na sua prática pedagógica.

Segundo Formosinho (2001, p.39), “a prática pedagógica é um componente curricular da formação profissional de professores cuja finalidade explícita é [...] desenvolver as competências práticas inerentes a um desempenho docente adequado e responsável”.

Para Fernandes (2008, p.159):

[...] prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à Educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares.

Pesquisa realizada por Corrêa (2014) com doze professores supervisores do PIBID, em Pelotas, constatou nos resultados, no tocante às práticas pedagógicas antes e depois do PIBID, que houve um aprimoramento nos aspectos relacionados à reflexão de sua prática, consideração dos conhecimentos prévios dos alunos, o protagonismo na interação professor-aluno, o desenvolvimento de projetos disciplinares e interdisciplinares, o trabalho em equipe e a teoria aliada à prática, foram percebidos alguns avanços no conhecimento profissional dos professores-supervisores.

O estudo corrobora com a nossa investigação, uma vez que aponta as diversas mudanças ocorridas com a inserção do PIBID no contexto cultural da escola.

7.4 EXPERIÊNCIA FORMATIVA/INOVADORA VIVIDA NO PIBID

Essa categoria sobre inovação surge na tessitura na construção teórica documental dos propósitos do próprio PIBID. E sob as perspectivas e fundamentos dos participantes à luz da óptica da compreensão dos pesquisadores, são apresentadas duas subcategorias: prática inovadora e melhoria da prática de ensino.

7.4.1 Prática inovadora

Nos argumentos dos OS, destacamos as seguintes falas sobre as práticas inovadoras vivenciadas no PIBID:

Eu considero porque como eu falei a universidade chega à escola. A gente gostaria de estar dentro da universidade, mas a gente não tem tempo, não é de mim, mas nessa carga horária está sempre na universidade. A gente gosta tanto de estar em diálogo com a universidade que quando o PIBID chega com essa proposta de levar a universidade pra escola, a gente fica muito feliz com isso de a universidade está reconhecendo um campo muito rico até pra eles darem continuidade à formação que vem da formação inicial, então a experiência ganha muito nessa parte em estar promovendo esse laço universidade escola, que a gente tanto precisa, a gente que já passou e que está dentro do programa de pós-graduação a gente vê que o diálogo que tem nas aulas ainda não pontua muito a realidade da escola. Isso é um problema que refleti na nossa Educação, na forma como a Educação estar sendo também, então eu vejo o PIBID como uma experiência inovadora nesse ponto (PS1).

Eles trouxeram atividades bem interessantes que eles vivenciam nas disciplinas deles, e que eles acham que dão pra colocar aqui. Que são atividades novas que motivam esses alunos, que estão aqui muitas vezes obrigados pelos pais [...] Arrumaram um slackline, trouxeram pra a escola, para criarem uma oficina de modalidades alternativas, produziam material, por exemplo, golfe, beisebol e outras atividades que fogem do quarteto fantástico, que é futebol, vôlei, basquete e handebol, apesar de não ter tantos materiais e espaços adequados, mas já é um ganho para esse aluno também [...] Eles nem acreditavam que estavam tendo essa oportunidade de estar fazendo essa prática diferente. O que eu gostaria de destacar era que essas práticas tiveram outras ações, mas essa eu acho que foi a mais importante e a mais significativa [...] Esse meu conhecimento extrapolou essa escola e alcançou outras escolas onde eu tenho essa minha prática pedagógica como professor. Porque eu tenho certeza absoluta que eles saíram profissionais melhores (PS2).

Tivemos uma aula na Universidade Federal, no centro de fisioterapia. Levei os alunos fizeram trabalho lá, avaliação com as cadeiras isocinéticas, banco de Wells, a plataforma de saltos, avaliação de equilíbrio. Então foi uma coisa que até me deu vontade de fazer E nem pra fazer Fisioterapia na Federal. Foi uma experiência inovadora maravilhosa, pra mim e pra eles. Foi uma experiência maravilhosa, eu aprendi muito mesmo, quando eu preciso, eu vou à UFC. É uma experiência que te coloca pra frente, na frente dos outros (PS3).

O PIBID é uma experiência de formação inovadora porque é uma oportunidade excelente pra quem está em processo de formação pra ter esse contato com realidade (PS4).

Interpretamos nos depoimentos sobre práticas inovadoras que, para PS1, “o diálogo entre a universidade e a escola é uma prática inovadora”; para PS2, “as atividades novas que motivam os alunos são compreendidas como práticas inovadoras”; PS3 afirma ser “a experiência que te coloca pra frente, na frente dos outros”; já PS4 aponta que “o contato com a realidade em uma experiência se configura como prática inovadora”.

Sobre inovação no contexto escolar recorremos a Farias (2006, p.55) que assinala:

Toda inovação tem a pretensão de suscitar mudanças, pois esse é o fim último. A inovação educacional é intencionalmente deliberada e conduzida com a finalidade de incorporar algo novo que resulte em melhoria no âmbito da instituição escolar, em suas estruturas e processos, visando ao êxito de sua função social.

Conforme Fonseca (2005, p. 216), a reflexão sobre a prática dos sujeitos na dinâmica escolar potencializa mudanças e transformações das práticas de uma determinada cultura escolar.

Segundo Imbernón (2010, p. 184):

As IES precisariam compreender e investir no reconhecimento dos profissionais docentes como principais protagonistas no processo de inovação pedagógica, apoiando as iniciativas de aprendizagem docente e interação, priorizando as condições físicas, materiais e humanas, para que a diversidade e a inclusão sejam parte indispensável dos projetos pedagógicos de curso e das práticas formativas.

Pesquisa realizada por Corrêa (2014) com doze professores supervisores do PIBID, em Pelotas, a partir da análise dos resultados obtidos, indicou que a parceria entre a universidade e a escola, constituída a partir das ações do PIBID/UFPel, evidenciou uma proximidade com um trabalho colaborativo e algumas contribuições para o desenvolvimento profissional dos PS relacionadas às trocas de experiências, à interação de saberes, ao tempo e espaço para os estudos de formação, à oportunidade de atualização, ao trabalho em equipe, à participação nas ações disciplinares e no projeto interdisciplinar.

Os depoimentos convergem no sentido de identificar as práticas inovadoras como algo que aproxima a universidade da escola, associando-a a novas atividades que envolvam e aproximem os alunos da realidade. Nota-se um

alinhamento na compreensão dos PS entrevistados em face de pesquisa desenvolvida por Correia.

7.4.2 Melhoria da prática de ensino

Ao questionarmos sobre as melhorias da prática de ensino, as principais falas dos PS relatam:

Um dos pontos bem vivenciais dessa experiência que eu consigo lembrar, mas tiveram outros momentos que foram muito importantes, simplesmente o levantamento de atividades, onde recorrer, coisas básicas que a gente às vezes não tem, pelo menos na minha formação eu não tive, e eles já estão tendo e aí a gente vai aprendendo com eles, coisas bem básicas até de levantamento de atividades, como executar aquelas atividades, formas que você nunca tinha visto e os alunos trazem [...] Melhorias do PIBID vêm nessas questões de eu ter podido aprender mais, resgatado minhas energias como professora, minha autoestima, em ter me feito reconhecer melhor minha função enquanto docente, esse trabalho dialogando com os alunos da graduação. É um canal muito bom para meu crescimento, estar tendo essa bagagem de experiência, e isso está sendo levado para minha ação do dia a dia na aula. Contribuir na minha relação com a escola, com os alunos, com a gestão, com os professores. De lhes reconhecerem que as aulas de Educação Física são importantes, principalmente para a gente, que é uma área que sofre muito preconceito, por eles acharem que a gente não dá aula, que a gente enrola [...] Teve muitas melhorias. As mudanças elas vão vir a partir do momento também em que eu me encontro melhor em minha ação enquanto professora de Educação Física da escola, enquanto eu consigo sistematizar essa minha prática parte de pesquisa, das aulas, em administrar melhor o tempo e também de como eu posso encontrar caminhos até para adaptar a falta de materiais na escola (PS1).

Sinto-me um professor melhor depois de ter ingressado no PIBID. Nas vivências práticas com meus alunos, no trabalho decente mesmo o aluno, principalmente o aluno daqui que passa nove aulas por dia, ele tem essa carência muito grande de atividades novas, e até um sábado de lazer que a gente promove aqui, que trazer o aluno pra escola pra que ele possa utilizar os espaços de forma lúdica, pra eles uma simples ação dessas é um divisor de águas, porque aqui eles vivem de segunda a sexta nove aulas por dia, eles não têm nem tempo [...] E o PIBID veio dar essa oportunidade, há jogos de interclasse, atividades extras que a gente fazendo melhora a pouca oferta de atividade física que o aluno tem aqui dentro da escola. Ele sai de casa 6h30 da manhã pra chegar aqui 7h15 e sai 4h40 chega em casa às 7h, ele não tem tempo disponível pra fazer nenhum tipo de atividade física, muitas vezes é só o que a Educação Física oferta [...] Eu acho que a prática melhor que a gente fez aqui foi a questão desses sábados de lazer, de abrir essa escola para a comunidade e para o aluno [...] Com certeza, porque com esse intercâmbio de conhecimento, eu trouxe mais modalidade para os alunos [...] Esse meu conhecimento extrapolou essa escola e alcançou outras escolas onde eu tenho essa minha prática pedagógica como professor. As mudanças que eu vivi, foi colocar mais opções de práticas corporais pra esse meu aluno, buscando também alternativas, dentro da medida do possível, buscando materiais alternativos (PS2).

Antes do PIBID, como eu falei anteriormente, existiam alguns vícios de professores anteriores que não deixavam você crescer e eu sempre gostei de dar aula, existia uma norma que vinha de cima pra baixo, então tudo que

a Seduc mandava, que era primeiro avançar, primeiro aprender, era material que não tinha a ver com a realidade, eu reclamava dessa forma e questionava por que tinha que ser assim? Quem disse que isso era bom pra cá? Pode ser bom pra realidade deles! Muitas coisas vêm de cima pra baixo no sentido de aceitar aqui e passar pros alunos, não era aquilo que os alunos queriam. É tanto que, por exemplo, quando eu trabalhava na polícia, eu tinha uns alunos bombeiros, que era major, que às vezes eu levava para as aulas de primeiros socorros. Tinha até uma aula que a menina ficou de dar, o rapel. Então eu fui lá perguntar se poderia ter essa aula. Então foi uma experiência maravilhosa, então posso dizer que o PIBID é só saudades! Embora tenha uma bolsa boa, mas o que eu sempre gostei foi esse contato, eu gosto de ensinar. Foi uma experiência maravilhosa (PS3).

Eu consegui resgatar muitas coisas da minha prática, lembrar de como era o início da minha vivência como professor (PS4).

Identificamos nos depoimento que, para PS1, “o levantamento de novas atividades e como executá-las, formas que você nunca tinha visto e os alunos trazem” são destacadas como melhorias na prática de ensino; para PS2, o PIBID “melhorou a oferta de atividade física, com os sábados de ações, mais opções de práticas corporais para o aluno, a busca também de outras atividades alternativas, dentro da medida do possível, buscando materiais alternativos”; PS3 demonstra que “passou a questionar os modelos de aula que lhe eram impostos” demonstrando uma maior criticidade no que se refere à melhoria da prática de ensino, pois a partir de então, ele pôde selecionar o conteúdo que fosse mais significativo na aprendizagem dos alunos; já PS4 afirma que “conseguiu resgatar práticas pedagógicas do início da sua formação” e isto lhe assinala melhoria na prática de ensino.

Estudo feito por Nascimento (2014) com quatro professores supervisores do PIBID, em quatro universidades de São Paulo, teve como resultados os seguintes indicadores de melhorias da prática de ensino e desenvolvimento profissional: (i) os professores como agentes de mudanças, comprometimento e satisfação pessoal; (ii) práticas de reflexão e de investigação; (iii) práticas colaborativas e de trabalho em equipe; e (iv) atualização contínua de repertórios pedagógicos e científicos.

Sobre mudanças na prática pedagógica, Bracht (2005) aponta que qualquer intervenção que tenha como horizonte contribuir para a melhoria da prática pedagógica leva em conta a ação pedagógica comprometida com uma perspectiva crítica de compreensão.

Ainda conforme Bracht (2005), o professor deve construir, reinventar sua prática com referência em ações e experiências e em reflexões e teoria, apropriando-se de teorias de forma autônoma e crítica.

Freire (2006, p. 39) afirma que, “na formação continuada de professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

O reconhecimento de que a experiência vivida no âmbito do PIBID contribuiu para a melhoria de sua prática de ensino é consenso de todos os PS, da mesma forma os estudos apresentados corroboram para esse entendimento.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“De tudo ficam três coisas: a certeza de que estamos sempre começando, a certeza de que é preciso continuar e a certeza de que podemos ser interrompidos antes de terminarmos. Devemos fazer da interrupção um caminho novo, da queda uma dança, do medo uma escada, do sonho uma ponte, da procura um encontro.”

(Fernando Sabino)

Diante da epígrafe, compreendemos que a trajetória da pesquisa nos possibilitou, sobretudo, apreender questões que nos inquietavam no início desta investigação, entretanto outras inquietações emergem, remetendo-nos mais ao ponto de partida para um novo começo, do que ao ponto final.

Diante dessa trajetória que discutimos nos achados desta investigação científica, faz-se necessário responder aos objetivos e problemas, realizar considerações sobre a pesquisa em si e propor sugestões após a imersão no estudo.

8.1 CONCLUSÕES

Concluimos, quanto à busca documental para caracterizar o programa PIBID/Educação Física/UECE, que os subprojetos lançados, em 2012 e em 2013, são direcionados ao processo de formação por meio da sistematização da teoria-prática do conteúdo da Educação Física Escolar, abordando as dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais. O PIBID também favorece e valoriza a formação continuada, pois os processos de formação estão ligados com os projetos educativos e pedagógicos das escolas e com a construção de grupos de estudos, grupos de trabalho e pesquisa.

O estado da questão revelou um total 740 trabalhos que apresentaram aproximação com os descritores utilizados nas buscas, entretanto, após leituras dos resumos (dos 740 trabalhos), restaram somente 24 estudos que apresentaram relação com o objeto de investigação. O maior percentual de trabalhos foi encontrado nas regiões Sul (45%) e Sudeste (37%), enquanto o Nordeste e Centro-Oeste (apenas 8% cada) e nenhum na região Norte. Outro dado que o estado da questão nos revelou foi o fato de que, no Nordeste, nenhum dos estudos trilhados

emergia do Estado do Ceará. Dos 24 trabalhos analisados com mais profundidade nenhum se deteve à pesquisa da experiência formativa dentro de uma abordagem pós-moderna, assim como o fizemos.

Quanto ao perfil da formação dos PS, o estudo apontou que todos eram licenciados de Educação Física. A trajetória formativa dos PS era divergente em tempo de atuação do magistério, pois variou entre quatro a 31 anos, e, no que tange ao período de função como PS, estendeu-se num intervalo de um ano e seis meses a três anos.

Concluimos que o processo de formação continuada do OS, a partir da sua experiência formativa no PIBID, proporcionou experiência formativa aos PS, favoreceu o exercício da prática da reflexão, promoveu a aproximação maior entre alunos (tanto os alunos da escola, como os do curso de graduação) e os pares (professores, coordenadores e gestores da escola e da universidade) e o aperfeiçoamento da prática pedagógica, considerando suas concepções, perspectivas, funções e aprendizagens vividas no âmbito do programa.

Acerca da contribuição das práticas e saberes mobilizados no âmbito do processo formativo vivenciado no PIBID/Educação Física/UECE, pelos PS, para sua formação continuada, constatamos que o PIBID foi imprescindível na concretização de saberes por meio da interação entre os sujeitos que o integram, as atividades teórico-práticas vividas e a inter-relação, que marcam a universidade e as escolas de Educação Básica. As vivências no âmbito do programa proporcionaram aos PS saberes advindos do processo de observação e reflexão das próprias aulas, conhecimentos que os motivam a escrever artigos, a compartilhar experiências em eventos e congressos acadêmicos.

Por fim, concluimos que as melhorias e inovações da prática de ensino do PS no processo formativo vivenciado no PIBID revelam-se no diálogo entre a universidade e a escola. As atividades e sugestões metodológicas que os alunos (de graduação) desenvolvem no percurso da escola são destacadas pelos PS como elementos fundamentais nas melhorias das práticas pedagógicas.

Portanto, com os indicativos de nosso estudo, percebemos que a experiência do PS no PIBID/Educação Física/UECE promoveu transformações em meio às reflexões e ações, que os formaram ou transformaram em meio à cultura do exercício do trabalho e da vida.

8.2 CONSIDERAÇÕES

Consideramos que a metodologia foi se concretizando com o ‘amadurecimento’ do pesquisador iniciante, desabrochando dia após dia na caminhada do mestrado, dos grupos de pesquisas e das inquietações epistemológicas reveladas no âmbito da universidade e da cultura escolar.

Desta maneira, com a temática definida no campo da experiência e da formação continuada, tomaram-se forma a metodologia e os primeiros contatos com os sujeitos. Os participantes do estudo mostraram-se receptivos, acolhedores, e disponíveis na colaboração da investigação. O prazer que os PS demonstravam ao compartilhar suas experiências era imensurável.

A escolha do estudo de caso e da abordagem qualitativa mostrou-se acertada, já que todos nos concedem a compreensão e interpretação detalhada do objeto de estudo em um contexto de formação continuada frente ao programa de política pública, que é o PIBID. No que se refere à técnica de coleta de dados, a entrevista semiestruturada com gravação de áudio, pensamos que ela possibilitou o registro de detalhes.

8.3 PROPOSIÇÕES

Após a realização do estudo e da imersão no PIBID/UECE, propomos que não haja redução do número de bolsas e sim um aumento destas para que outros alunos da graduação e professores, que atuam nas escolas públicas, possam ter a oportunidade de participar deste programa. Para os estudantes de graduação o PIBID se faz necessário, pois o programa aproxima os bolsistas da realidade da cultura escolar, inserindo-os na teoria e prática e privilegiando aqueles que têm o desejo de seguir a carreira docente. No caso dos professores, futuros PS, a participação oferece a oportunidade de vivenciar muitas experiências, melhorar as práticas pedagógicas, reaproximar do campo acadêmico e retomar a estudos e pesquisas na área da Educação Física, tal como apresentado neste presente estudo.

Sugerimos ainda que haja redução da carga horária do professor que é inserido no programa, já que os PS relatam não dispor de tempo para estudar e pesquisar e se sentirem sobrecarregados com as atividades rotineiras e do PIBID.

Por fim, propomos novos estudos sobre o tema, já que é grande a escassez de trabalhos relacionados à experiência formativa no PIBID, como observado em nosso estado da questão, principalmente no Nordeste brasileiro e mais ainda no Estado do Ceará.

REFERÊNCIAS

ALVES, Francisco Cleiton. PIBID como território iniciático das aprendizagens experienciais. In: **Anais. 37 a. Reunião Anual da ANPED**, Florianópolis, 2015.

ANDRADE, A. P. S. de. O impacto do PIBID - Educação Física na trajetória formativa dos alunos bolsistas e na prática pedagógica de professores supervisores. Uberaba, MG, 2014. 154 p. **Dissertação** (Mestrado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, 2014.

ANJOS, A. M. T. dos; FALCÃO, G. M. B.; RODRIGUES, C. S. D. A docência e o PIBID: concepções de professoras as Educação Básica da região carirense. In: FARIAS, I. M. Sá de; JARDILINO, J. R. L.; SILVESTRE, M. A. (orgs.). **Aprender a ser professor: aporte de pesquisa sobre o PIBID**. Jundiaí: pacto editorial, 2015.

AZEVEDO, A. C. B.; MALINA, A. Memória do currículo de formação profissional em Educação Física no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências e Esportes**. Campinas, v. 25, n. 2, p. 129-142, jan. 2004.

BARBOSA, R. M. C.; FERREIRA, H. S. **Educação Física para concurso**. Apostila, 150 p. [200?].

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: edições 70, 2010.

BASSANI, J. J.; COSTA, A. J. dos S. Avaliação de professores de Educação Física sobre a qualidade da formação continuada promovida pela rede municipal de ensino de Florianópolis (Brasil). **Educación Física y Deporte**, Florianópolis, v. 33, p. 313-342, 2014.

BENITES, Larisse Cerignoni; SOUZA NETO, Samuel de; HUNGER, Dagmar Aparecida Cynthia França. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. **Educação e Pesquisa** (USP), São Paulo, v. 34, p. 343-360, maio/ago. 2008.

BETTI, I. C. R.; BETTI, M. Novas perspectivas na formação profissional de Educação Física. **Motriz**, Rio Claro. v. 2, n. 1, p. 10-15, 1996.

BOGDAN, R.C; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em Educação**. Porto: Porto, 1994.

BRACCINI, M. L. A iniciação científica e o exercício da docência na Educação Básica: ressignificações da experiência de professores iniciantes. São Leopoldo, 2012. 111 p. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Programa de pós-graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2012.

BRACHT, V. Pesquisa (ação) e prática pedagógica em Educação Física. Coleção cotidiano escolar: A Educação Física no Ensino Fundamental (5º/8º séries). **Natal Paidéia**. Brasília, v. 1, n. 1, p.7-22, 2005.

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRAGANÇA, I. F. S. A Formação como "Tessitura de Intrigas": Diálogos entre Brasil e Portugal. In: **Anais 33 a. Reunião Anual da ANPED**, Caxambu, 2010.

BRASIL/CAPES/PIBID . **Relatório e dados**. Fundação CAPES. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capesPIBID/relatorios-e-dados>>. Acesso em 17 jan. 2016.

BRASIL. MEC/CNE. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015** - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014**, Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2011-2020 e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 2 de mar. de 2016.

BRASIL. MEC/CAPES. **Edital nº 007/2014** - reitoria. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Edital de SELEÇÃO DE BOLSISTA DE SUPERVISÃO. Universidade Estadual do Ceará, 2014.

BRASIL. MEC/CAPES. **Edital nº 61/2013**. A vida docente na escola: aprender e ensinar pela pesquisa. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. DETALHAMENTO DO PROJETO INSTITUCIONAL. UECE, 2013.

BRASIL. MEC/CAPES/FNDE. RELATÓRIO DE GESTÃO PIBID. **Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica - DEB**. Brasil, 2013. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf>>. Acessado em: 24/2/2016.

BRASIL. MEC/CAPES. . **Edital nº 11/2012**. Programa de Bolsa de Iniciação à Docência. Detalhamento Do Subprojeto De Educação Física. Universidade Estadual do Ceará, 2012.

BRASIL. **Edital nº 01/2011**. MEC/CAPES/FNDE. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 2011.

BRASIL. **Edital nº 18/2010**. MEC/CAPES/FNDE. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 2010.

BRASIL. **Decreto Nº 7.219 de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. MEC/CAPES/FNDE. **EDITAL Nº 02/2009**. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. MEC/CAPES. A vida docente na escola: aprender e ensinar pela pesquisa. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**. Detalhamento Do Projeto Institucional. UECE, 2009.

BRASIL. EDITAL MEC/CAPES/FNDE. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**, 2007.

BRASIL. **Lei nº 10.328, de 12 de dezembro de 2001**. Introduz a palavra "obrigatório" após a expressão "curricular", constante do § 3º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 2001.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2001-2010 e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm>. Acesso em: 2 de mar. de 2016.

BRASIL. **Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003**. Altera a redação do art. 26, § 3o, e do art. 92 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília, 2003. Disponível em: <<http://www3.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/2003/10793.htm>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC, 1997.

Brasil. **Lei 9394/1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. Conselho Federal De Educação. **Resolução nº 03, DE 16 DE JUNHO DE 1987**. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). Publicado no DOU de 10.09.1987. Brasília, 1987.

BRASIL. **Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1961.

BRINGER, J. D.; JOHNSTON, L. H.; BRACKNRIDGE, C. H. Using computer-assisted qualitative data analysis software to develop a grounded theory project. **Field Methods**, v. 18, n. 3, p. 245-266, 2006. Disponível em: <<http://fieldmethods.org/>>. Acesso em 8 abril. 2016.

CARVALHO, Antonia Dalva França. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: instituindo o paradigma prático-reflexivo na formação docente. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Piauí, V.8, n. 2, 2012.

CARVALHO, J. do P. F. de; PINTO, U. de A.; SILVESTRE, M. A.; SILVA, J. do P. F. de. In: FARIAS, I. M. S. de; JARDILINO, J. R. L.; SILVESTRE, M. A. (org.). **Aprender a ser professor**: aporte de pesquisa sobre o PIBID. Jundiaí: Pacto Editorial, 2015.

CARVALHO, M. A. Um modelo para a interpretação da supervisão no contexto de um subprojeto de física do PIBID. Londrina, 2013. 173 p. **Tese** (Doutorado em ensino de ciências e Educação matemática). Programa de Pós-Graduação em ensino de ciências e Educação matemática, Universidade Estadual de Londrina, 2013.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas: Papyrus, 1988.

CEARA. **Decreto nº. 11.233, de 10 de março de 1975**. Conselho Estadual de Educação. Institui a criação da universidade Estadual do Ceara – UECE. Fortaleza/Ceara, 1975.

CEREGATTO, L. NETO, S. DE SOUZA. **Os saberes da experiência discente na Educação Física**. São Paulo: cultura acadêmica, 2012.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CLATES, D. de M.; GÜNTHER, M. C. C. O PIBID e o percurso formativo de professores de Educação Física. **Revista Motrivivência**, v. 27, n. 46, p. 53-68, dez./2015.

CORREA, M. R. N. Um olhar “PIBIDiano” sobre o desenvolvimento profissional de professores do PIBID/UFPel. Pelotas, 2014. 134 p. **Dissertação** (Mestrado em ensino de ciências e matemática). Programa de Pós-graduação em ensino de ciências e matemática, Universidade Federal de Pelotas, 2014.

COSTA, André Justino dos Santos; BASSANI, Jaison José. Avaliação de professores de Educação Física sobre a qualidade da formação continuada promovida pela rede municipal de ensino de Florianópolis (BRASIL). **Educ. fis. deporte**; 33(2):313-342, jul.-dec. 2014.

DAOLIO, J. Fenômeno social esporte na formação profissional em Educação Física. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 9 n.1, p. 11-115, 1998.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, S. C.; FERREIRA, H. S. Educação Física Escolar: compreendendo a disciplina. In: FERREIRA, H. S. **Educação Física Escolar: possibilidades metodológicas**. Fortaleza: EdUECE, 2015.

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

DEIMILING, N. N. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: Contribuições, limites e desafios para a formação docente. São Carlos, 2014. 323 p. **Tese** (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, 2014.

DINIZ, M.; JARDILINO, J. R. L.; OLIVEIRA, A. M. R. Seduzido fui, seduzido fiquei: o PIBID sob a perspectiva do professor iniciante – a experiência da Região dos Inconfidentes. In. FARIAS, I. M. S. de; JARDILINO, J. R. L.; SILVESTRE, M. A. (orgs.). **Aprender a ser professor**: aporte de pesquisa sobre o PIBID. Jundiaí: pacto editorial, 2015, p. 117-133.

FARIAS, I. M. S. de. **Inovação, mudança e cultura docente**. Brasília: Liber livro, 2006.

FARIAS, I. M. S. de; JARDILINO, J. R. L.; SILVESTRE, M. A. (org.). **Aprender a ser professor**: aporte de pesquisa sobre o PIBID . Jundiaí: pacto editorial, 2015.

FARIAS, I. M.S.; NUNES, J. B. C.; NÓBREGA-THERRIEN, S. M. (Org.). **Pesquisa científica para iniciantes**: caminhando no labirinto. Fortaleza: EdUECE, 2010.

FELDENS, Dinamara Garcia; BORGES, Fabrícia Teixeira. Entre experiências e compreensões: cartografias da formação de professores. In: **Anais 33 a. Reunião Anual da ANPED**, Caxambu, 2010.

FERNANDES, C. À procura da senha da vida de senha a aula dialógica? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papyrus, 2008. p.145-165.

FERREIRA, H. S. **Educação Física Escolar**: possibilidades metodológicas. Fortaleza: EdUECE, 2015.

FERREIRA, H. S. **Educação Física e saúde em escolas públicas municipais de Fortaleza**: uma proposta de ensino. Fortaleza: EdUECE, 2012.

FERREIRA, H. S.; UCHÔA, P. A. G. Humanização e cuidado em saúde: possíveis contribuições da Educação Física. **Revista FIEP BULLETIN On-line**, São Paulo, v. 81, 2011.

FETZNER, A. R.; SOUZA, Maria Elena Viana. Concepções de conhecimento escolar: potencialidades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Educação e Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 3, p. 683-694, 2012.

FETZNER, A. R.; SOUZA, M. E. V. Concepções de conhecimento escolar: potencialidades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 03, p. 683-694, 2012.

FIGUEIREDO, Z. C. C. Experiências Profissionais, Formação e Identidades. In: **Anais**. XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte. Salvador – Bahia, 2009.

FIGUEIREDO, Z. C.; MORAIS, E. A. L. Histórias de vida e de aprendizagem da docência de professores de um curso de Licenciatura em Educação Física. **Pensar a Prática**, v. 16, n. 1, 2013.

FIGUEIREDO, Zenólia C. Campos. Experiências sociais no processo de formação

docente em Educação Física. **Tese** (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

FONSECA, S. G. Saberes e práticas pedagógicas na formação inicial do professor para o ensino de história: vivências e recriações. In: ROMANOWSKI, J. P. et al. (org.). **Conhecimento local e conhecimento universal: formação docente, aprendizado e ensino**. Curitiba: Champagnat, 2005.

FORMOSINHO, J. **Formação de professores: aprendizagem e ação docente**. Portugal: Porto Editora, 2009. (Coleção Currículo, Políticas e Práticas).

FORMOSINHO, J. **A formação prática dos professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas**. Revista Portuguesa de Formação de Professores, Lisboa, v.1, p.37-54, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 32. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GARCIA, Maria Manuela Alves. Mais prática nos cursos de licenciatura é sinônimo de mais qualidade na formação docente? In: **Anais 35 a. Reunião Anual da ANPED**, Porto de Galinhas, Pernambuco: 2010.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto editora. Portugal, 1999.

GAUTHIER, C. [et. al.]. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre os saberes docentes**; trad. Francisco Pereira. Ijuí: Ed. Unijui, 1998. (Coleção Fronteiras da Educação).

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Educação Física Progressista**. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

GIL, A. C. **Estudo de caso: fundamentação científica, subsídios para coleta e análise de dados, como redigir o relatório**. São Paulo: Atilas, 2009.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (org.) **Vida de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Ed, p. 31-61, 2000.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IBERNÓN, F. **La Formación y el desarrollo profesional del profesorado**. Hacia una nueva cultura profesional. Barcelona: Ed. Graó, 1994.

INEP. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação**, 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acessado em: 10 fev. 2016.

LAGE, M. C. Utilização do software Nvivo em pesquisa qualitativa: uma experiência em EAD. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.12, n. esp, ISSN: 1676-2592, p. 198-226, mar. 2011.

LAHIRE, B. **Sociológicos**: Disposições e variações individuais. Tradução Patrícia Chittoni Ramos Reuillard; Didier Martin. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução Cristina Antunes; João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LARROSA, J. **Conferencia “Acerca de la experiencia”**: parte de 1 a 6. Encuentro Nacional “Formar em Futuro Presente” Programa Aprender Ensiñando y Elegir La Docencia. Mar Del Plata: Septiembre 2007. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=k7OpdwOwaNY>> Acesso em: 13/7/2016.

LARROSA, J. Notas sobre experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. n. 19. p. 20-28, jan/abr.,2002.

LAZZAROTTI FILHO. A; SILVA. A. M.; PIRES. G. de L. Saberes e práticas corporais na formação de professores de Educação Física na modalidade a distância. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 35, n. 3, p. 701-715, jul./set. 2013.

LEAL, G. B. *et al.* O estudo de caso na pesquisa educacional. In: FARIAS, I. M. S. de; NUNES, J. B. C.; NÓBREGA THERRIEN, S. M. (Org.). **Pesquisa científica para iniciantes**: caminhando no labirinto. Fortaleza: EdUECE, 2011. p. 61-78. (Coleção Métodos de Pesquisa).

LIBÂNEO, J.C. **Didática**: velhos e novos temas. Goiânia: Edição do Autor, 2002.

MARQUES, N. M. Caminhos e descaminhos da prática pedagógica em Educação Física escolar: um estudo de caso com professores de uma escola pública de Santa Maria-RS. 2011. 105 p. **Dissertação** (Mestrado) Universidade Federal de Santa Maria, 2011.

MARTELET, M. O programa de bolsa de iniciação à docência (PIBID) e a qualidade para a formação continuada de professores. Porto Alegre, 2015. 158 p. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2015.

MEDEIROS, T. N. O PIBID e as aprendizagens na formação inicial de professores de Educação Física: uma etnografia com estudantes da FACOS/RS. Porto Alegre, 2015. 223 p. **Dissertação** (Mestrado em ciência do movimento). Programa de Pós-graduação em ciência do movimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

MELO, Tatiana Moraes Queiroz de; VENTORIM, Silvana. O PIBID na formação de professores de Educação Física: percepções sobre o início da docência. In: **Anais 37 a. Reunião Anual da ANPED**, Florianópolis: 2015.

MINAYO, C. de S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MINAYO, M.C.S. **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

NASCIMENTO, W. E. Professores supervisores do PIBID: um estudo sobre o desenvolvimento profissional. Campinas, 2014. 182 p. **Dissertação** (Mestrado em ensino de ciências e matemática). Programa de Pós-graduação em ensino de ciências e matemática, Universidade Estadual de Campinas, 2014.

NIQUINI, C. M. Programa institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID) como tempo e espaço de formação: uma análise do subprojeto PIBID /Educação Física da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). Belo Horizonte, 2015. 257 p. **Tese** (Tese de doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2015.

NÓBREGA-TERRIEN, S. M.; TERRIEN, J. Os trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. In: Revista **Avaliação Educacional**. Vol. Nº 15, nº30, jul./dez. p.5-16, 2004.

NÓVOA, A. **Conferência internacional**. O educador que necessitamos para uma cidadania planetária. 24 a 27 de maio de 2016, Fortaleza.

NÓVOA, A. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA (Instituto de Educação / Universidade de Lisboa), 2009.

NÓVOA, Antonio (org.) **Vida de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Ed, p. 31-61, 2000.

NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**, v. 74, n. 12, p. 27-42, 2001.

OLIVEIRA, Ailton Souza de. Autonomia e controle na construção da identidade profissional dos professores de um colégio militar. In: **Anais Anped**. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu, MG: 2008.

OLIVEIRA, M. G. de. O PIBID -FAE/UFMG e os processos de significação da prática docente. **RBPG**: Brasília, v. 8, n. 2, p. 469 – 485, 2012.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

OLIVEIRA, V. M. (org.). **Fundamentos Pedagógicos**: Educação Física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987.

PAULA, A. S. N. et al. O ensino da Educação Física e sua infraestrutura em questão: correlação com a prática pedagógica dos professores das escolas da rede municipal de Sobral/CE. **Revista Motrivivência**, ano XXIV, n. 39, p. 57-65, dez., 2012.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 15-34.

PRATA, G. C. B. Escola como espaço de formação docente: um estudo de caso no Ceará, numa escola dita de aplicação. Fortaleza, 2009. 94 p. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, 2009.

RABELO, F.S.; SILVA, S. P. A formação docente articulada à extensão universitária: os desafios contemporâneos da sala de aula com crianças hospitalizadas. In: Isabel Maria Sabino de Farias; Silvia Maria Nóbrega-Therrien; Antonia Dalva França Carvalho. (Org.). **Diálogos sobre a formação de professores**. Teresina: EDUFPI, 2013, v., p. 179-190.

RESENDE, Márcia Aparecida; GERKEN, Carlos Henrique de Souza. A atividade docente de uma professora alfabetizadora no contexto das políticas públicas em Minas Gerais: uma análise a partir de núcleos de significação. In: **Anais 36ª Reunião Nacional da ANPEd**. Goiânia-GO, 2013.

RODRIGUES, Marcelle Pereira; BAPTISTA, Alessandra Ribeiro; SILVA, Cristiane Domingues da. Os saberes experienciais e os discursos dos professores: olhares, limites e possibilidades. In: **Anais 37ª Reunião Anual da ANPEd**, Florianópolis: 2015.

SABINO, Fernando. **O Encontro Marcado**. 82ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SANCHES, J. G. "... Eu nem sabia que a bola era redonda!" Um estudo sobre o exercício precoce da docência entre alunos de um curso de licenciatura em Educação Física do interior de Minas Gerais/Brasil. Belo Horizonte, 2011. 191 p. **Tese** (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.

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

SILVA, E. M. e. A pedagogia histórico-crítica no cenário da Educação Física brasileira. Brasília, 2013. 123 p. **Dissertação** (Mestrado em Educação Física). Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade de Brasília, 2013.

SOUZA, R. M. de Q. O Programa institucional de bolsas de iniciação à docência numa universidade da grande São Paulo: depoimentos, contradições e reflexões preliminares. **Education**, São Paulo, V.36, n. 3, p. 309-3016, dez. 2014.

SOUZA, F. de F. **A contribuição do PIBID espanhol para a formação continuada dos professores/supervisores da escola estadual doutor "José Fernandes de Melo" e da escola estadual professora "Maria Edilma de Freitas" do RN**. 2014.

Disponível em: <<http://enalic2014.com.br/anais/anexos/2922.pdf>>. Acessado em: 24/2/2016.

SOUZA NETO, S. et al. A formação do profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal do século XX. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 113-128, jan. 2004.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, M. **Os saberes docentes: valores e limites da experiência**. In: Congresso e feira de Educação e saber, 14, São Paulo, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e sociedade**, Campinas, v.21, n.73, p.209-244, dez. 2000.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e método**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “Experiência Formativa do PS: Estudo de Caso do PIBID /UECE”, que tem como objetivo principal “compreender o processo de formação continuada do professor supervisor (PS) a partir da sua experiência formativa no PIBID/Educação Física/UECE.

Os dados da pesquisa serão coletados através de uma entrevista semiestruturada. Será realizada uma breve explicação de como será aplicado o instrumento e o objetivo dos dados gerados por ele. O participante terá o tempo que considerar necessário para responder às perguntas. Ao término da aplicação do instrumento, ele será guardado e manipulado apenas pelo pesquisador.

Dessa forma, pedimos sua colaboração nesta pesquisa. Garantimos que a pesquisa não trará nenhuma forma de prejuízo, dano ou transtorno para aqueles que participarem. Todas as informações obtidas neste estudo serão mantidas em sigilo e sua identidade não será revelada. Vale ressaltar que sua participação é voluntária e o (a) Sr. (a) poderá a qualquer momento deixar de participar desta, sem qualquer prejuízo ou dano. Comprometemo-nos a utilizar os dados coletados somente para a pesquisa e os resultados poderão ser veiculados através de artigos científicos e revistas especializadas e ou encontros científicos e congressos, sempre resguardando sua identificação.

Sua participação irá contribuir para um estudo que pretende trazer inúmeros benefícios para a área da Educação Física, de uma maneira geral, criando um material que servirá de base para diversos profissionais no que diz respeito à formação de professores.

Contatos com a aluna de pós-graduação (85 987848804) email: madriborges@hotmail.com sob a orientação do professor heraldo.simoes@uece.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Ceará encontra-se disponível para esclarecimentos pelo telefone: (85) 3101-9890 - Endereço: Av. Silas Munguba, 1700 - Campus do Itaperi - Foratela-CE.

Este termo está elaborado em duas vias, sendo uma para o sujeito participante da pesquisa e outro para o arquivo do pesquisador.

Eu,

_____, tendo sido esclarecido (a) a respeito da pesquisa, aceito participar desta.

Fortaleza, ____ de _____ de 2016.

Assinatura do (a) Participante

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARA - UECE
PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
CURSO: MESTRADO EM EDUCAÇÃO

EXPERIÊNCIA FORMATIVA DO PS: ESTUDO DE CASO DO PIBID /EDUCAÇÃO FÍSICA/UECE

O presente Quadro 47 apresenta o roteiro de entrevista contendo seis blocos com perguntas semiestruturadas.

Quadro 47 - Roteiro de entrevista com PS do PIBID

| ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PS DO PIBID | | |
|---------------------------------------|--|---|
| BLOCO | QUESTÕES | OBSERVAÇÕES ⁵³ |
| 1 | DADOS GERAIS SOBRE O DOCENTE | |
| | 1.1 Data de nascimento. 1.2 Área em que atua no PIBID como PS. 1.3 Vínculo de trabalho com a escola/rede em que atua como PS. 1.4 Tempo de experiência com o magistério (geral). 1.5 Período em que ingressou no PIBID (e saiu, se for o caso). 1.6 Formação inicial (especificar se é licenciado ou bacharel). 1.7 Maior titulação (se fez especialização, em que área; se fez mestrado, em que área; se fez doutorado...). | Perfil dos PS Cursos/Formação Continuada |
| 2 | SUJEITO DA PROFISSÃO | |
| | 2.1 O que lhe motivou a participar do PIBID? Suas expectativas foram alcançadas? Justifique. | Expectativas/Perspectivas dos PS. |

⁵³ Todas as observações farão referências ancoradas nas ideias de Larrosa (2015) e nos objetivos da investigação.

| | | |
|----------|--|---|
| 3 | CONDIÇÕES DE TRABALHO | |
| | <p>3.1 Como está organizada sua jornada de trabalho, entre a dedicação ao Programa e suas atividades profissionais, de estudo/pesquisa?</p> <p>3.2 Quais as condições de trabalho disponibilizadas para a sua função de PS do PIBID? (salas, material disponível, apoio dos professores não inseridos no programa, apoio da gestão da escola, carga horária dedicada ao programa, etc). Você considera essas condições adequadas? Por quê?</p> <p>3.3 De que maneira sua experiência no PIBID promoveu alterações/mudanças em suas condições de trabalho no que se refere às relações com os pares, alunos?</p> | <p>Relação/Trabalho/Tempo⁵⁴</p> <p>Experiência e mudança. Aluno: graduando e aluno da Educação Básica. A relação mudou? Antes e após o PIBID.</p> |
| 4 | FORMAÇÃO | |
| | <p>4.1 Como sua experiência formativa vivenciada no PIBID contribui para sua formação continuada?</p> <p>4.2 Que situações/experiências vividas no PIBID você identifica/considera como relevante para sua formação no âmbito de sua autonomia profissional? Descreva e justifique.</p> | <p>Conceituar: Experiência Formativa/ Formação Continuada</p> <p>Sujeito da experiência/ Autoformação.</p> |
| 5 | PRÁTICA PROFISSIONAL | |
| | <p>5.1 Que práticas e saberes mobilizados no âmbito do PIBID contribuem para sua formação continuada?</p> <p>5.2 Que ações são desenvolvidas por você na função de PS do PIBID? Destaque as dificuldades enfrentadas e possibilidades vivenciadas por você nesta função.</p> <p>5.3 Como você analisa sua prática pedagógica no contexto de trabalho escolar antes e depois de participar do PIBID? Detalhe com exemplos.</p> | <p>Práticas pedagógicas/ Saberes docentes/ Citar exemplos.</p> <p>Dificuldades/ Possibilidades / Experiência. Considere o tempo/ as cobranças de forma geral.</p> <p>Experiência/ considerando planejamento/ relações com alunos.</p> |
| 6 | INOVAÇÃO PEDAGÓGICA | |
| | <p>6.1 Você considera o PIBID uma experiência de formação inovadora? Por quê?</p> <p>6.2 Que melhorias e inovações implicaram na sua prática de ensino, a partir das suas experiências formativas vividas como professor no PIBID?</p> | <p>Experiência/inovação; Definir inovação pedagógica.</p> <p>Mudanças/prática de ensino/ formação.</p> |

Fonte: Proposta de roteiro inicial de entrevista⁵⁵ do OBEDUC com alterações realizadas pela autora da presente investigação.

⁵⁴ Dois fatores que para Larrosa (2015) podem contribuir ou impossibilitar a experiência.

⁵⁵ O roteiro final, oficial, de entrevista do OBEDEC sofreu algumas modificações estruturais e organizacionais, sendo configurado em sete blocos e dispondo algumas das perguntas em blocos distintos do utilizado neste estudo. O roteiro oficial também não contém esse quadro de observações.