

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE DESPORTOS  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**ALESANDRA BOSSLE DE FARIAS**

**O PIBID EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA DOS SUPERVISORES  
DAS ESCOLAS: “Uma relação forte, uma relação de troca de experiências  
e conhecimento.”**

**Florianópolis, SC**

**2017**

**ALESANDRA BOSSLE DE FARIAS**

**O PIBID EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA DOS SUPERVISORES  
DAS ESCOLAS: “Uma relação forte, uma relação de troca de experiências  
e conhecimento. ”**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao curso de Licenciatura  
em Educação Física da Universidade  
Federal de Santa Catarina como  
requisito para obtenção do título de  
Licenciado em Educação Física.  
Orientador: Prof. Dr. Fábio Machado  
Pinto.

**Florianópolis, SC**

**Alessandra Bossle de Farias**

**O PIBID EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA DOS SUPERVISORES  
DAS ESCOLAS: “Uma relação forte, uma relação de troca de experiências  
e conhecimento.”**

Este trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para a obtenção do título de licenciado em Educação Física, e aprovado em sua forma final pelo Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina

Florianópolis, 29 de novembro de 2017.

---

Profa. Dra. Cíntia De La Rocha Freitas.  
Coordenadora de Curso.

**Banca Examinadora:**



Prof. Dr. Fábio Machado Pinto  
Universidade Federal de Santa Catarina (SIAPE - 2207418)  
Departamento de Metodologia de Ensino (CED)  
Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE)  
Fone: 9108-0461, 3721-4567.

---

Orientador.

---

Prof. Dr. Jaison José Bassani.  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Profa. Dra. Adriana Mohr  
Universidade Federal de Santa Catarina.

---

Ms. Elias Davi François

Universidade do Estado de Santa Catarina

.

Dedico, primeiramente, a Rosa vermelha, por sempre estar ao meu lado, nos melhores e nos piores momentos, afirmando que tudo é possível. Ao Elias François, que me apoiou em todos os momentos do meu curso, sendo um verdadeiro mediador, demonstrando a importância da educação e que somos capazes. Ao meu marido Marcelo Fischer, por ter me apoiado na realização

desse sonho de menina, e aos meus filhos, Taciana Bossle Fischer e Matheus Bossle Fischer, pela paciência e compreensão na minha ausência.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço ao meu pai Oxalá e a todos os orixás, pela força e coragem durante toda esta longa caminhada. À minha mãe Perpetua e aos meus amigos que direta e indiretamente sempre estiveram me escutando e me apoiando.

Ao meu Professor, Dr. Fabio Machado Pinto, que ampliou o meu conhecimento, fazendo com que eu questionasse muitas coisas, conseguindo construir pensamentos mais críticos sobre a minha participação dentro da sociedade.

Ao PIBID, aos professores e a todos os envolvidos, pela oportunidade dada em fazer parte deste programa e pela contribuição ao meu TCC, e em minha formação. A todos os professores da do curso de Educação Física da UFSC, que deixaram em mim um pouco de seus conhecimentos, e que foram importantes na minha vida acadêmica.

*“Nunca deixe ninguém dizer que você não pode fazer alguma coisa. Se você tem um sonho, tem que correr atrás dele. As pessoas não conseguem vencer, e dizem que você também não vai vencer. Se quer alguma coisa, corre atrás.”*

*A procura da felicidade.*

## RESUMO

Através da análise quanti-qualitativa de questionários avaliativos, respondidos por professores atuantes, membros do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), refletimos sobre o sentido da formação inicial e continuada de professores e as contribuições deste programa para os graduandos, os supervisores e a escola onde o programa atua. Neste sentido, verificou-se a importância do projeto PIBID tanto na formação inicial dos licenciados em Educação Física quanto na formação continuada dos docentes atuantes nas escolas parceiras, destacando-se a importância da troca de conhecimento, despertando a motivação e a valorizando da docência.

**Palavras-chave:** PIBID, Educação Física, Formação de Professores, Escola.

## ABSTRACT

Through quanti-qualitative analysis, evaluation questionnaires, answered by active teachers, members of the Institutional Scholarship Program (Pibid), reflect on the meaning of initial and continuing teacher training and the contributions of this program to undergraduates, supervisors and school where the program operates. In this sense, it was verified the importance of the Pibid project in the initial formation of the graduates in Physical Education as well as in the continuous formation of the teachers working in the partner schools, emphasizing the importance of the exchange of knowledge, awakening the motivation and the valuing of teaching.

**Keywords:** Pibid, Physical EducationScholl, Teacher Formation.



## **Lista de Tabelas.**

Tabela 1- Estudantes Florianópolis .....	21
Tabela 2 - Índice de evolução IDEB - Escola Beatriz de Souza Brito.....	23
Tabela 3 - Disciplinas que fazem parte somente da grade curricular da Licenciatura . .....	39
Tabela 4: Falas avaliação PIBID.....	79

## **Lista de Gráficos.**

Gráfico 1 : Pergunta número 01 .....	50
Gráfico 2 : Pergunta número 02.....	54
Gráfico 3 : Pergunta número 03.....	63
Gráfico 4 : Pergunta número 04.....	68
Gráfico 5 : Pergunta número 05.....	71
Gráfico 6: Pergunta número 06.....	74
Gráfico 7: Análise Quanti-qualitativa .....	76

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2. PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA. ....</b>	<b>15</b>
2.1 PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA ATRELADO AO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	17
2.2 O PROJETO PIBID UFSC.....	21
<b>3 FORMAÇÃO DE PROFESSOR.....</b>	<b>25</b>
3.1 EDUCAÇÃO, TEORIA E PRÁTICA.....	29
<b>4 A EDUCAÇÃO FÍSICA E O CURRÍCULO ESCOLAR .....</b>	<b>37</b>
4.1 ANÁLISE CURRICULAR DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA LICENCIATURA DA UFSC.....	39
.....	39
<b>5 A PESQUISA. ....</b>	<b>44</b>
<b>6 CATEGORIAS ANTROPOLÓGICAS .....</b>	<b>47</b>
<b>7 ANÁLISE DAS RESPOSTAS DOS QUESTIONÁRIOS. ....</b>	<b>49</b>
7.1 ANÁLISE DAS RESPOSTAS.....	76
7.2 COMPARAÇÃO RESULTADOS DAS ENTREVISTAS – SEMINÁRIO PROJETO PIBID / UFSC, 2017.....	79
<b>8 CONSIDERAÇÕES GERAIS.....</b>	<b>82</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>85</b>
<b>9 ANEXOS: .....</b>	<b>89</b>

## 1. INTRODUÇÃO

A educação no Brasil enfrenta diversos desafios, e dentre eles encontra-se a formação de professores. Conforme pesquisa no [emec.mec.gov.br](http://emec.mec.gov.br), existem 9.484 cursos de licenciatura (8.594 presenciais e 890 a distância) no Brasil. Em que pese tal número, conforme dados do Relatório do 1º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação: biênio 2014-2016<sup>1</sup>, o percentual de professores que possuíam licenciatura na área em que lecionam chegava a 55,7% para os anos iniciais do ensino fundamental e 47% para os anos finais, além de 56,6% no ensino médio. Quanto a formação continuada, este mesmo relatório aponta que o número de professores que cursara algum tipo de formação continuada foi de apenas 31,4%.

Em relação ao curso de Educação Física, apesar dos 837<sup>2</sup> cursos de licenciatura na área ofertados no país, nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, o percentual de professores com formação na área era de 61,2% e 75,4%, respectivamente, ainda conforme o relatório 2014 – 2016.

Portanto, apesar de o curso de Educação Física ser o segundo mais procurado entre as licenciaturas, com 185.554 matrículas em 2016, e de ter sido o 10º curso com o maior número de concluintes neste mesmo ano, com 22.333 formados, conforme o Censo de Educação Superior de 2016<sup>3</sup>, há um longo caminho até que se atinja a universalização na relação entre formação e área de trabalho de todos os docentes do ensino brasileiro.

Tal panorama indica que a educação brasileira, tanto na formação do professor, quanto na sua formação continuada, necessita de uma maior atenção por parte do Estado e de políticas públicas para que se avance na qualidade da docência no país, com vistas inclusive ao cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação 2014 – 2024. O Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) procura trabalhar neste sentido, ao qualificar a

---

<sup>1</sup> Fonte: [http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/626732](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/626732), acessado em 01.11.2017.

<sup>2</sup> Fonte: <http://emec.mec.gov.br/>, acessado em 01.11.2017

<sup>3</sup> Fonte: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2016/censo\\_superior\\_tabelas.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/censo_superior_tabelas.pdf), acessado em 01.11.2017.

iniciação à docência, proporcionando o contato do graduando em licenciatura para com a Escola.

Neste sentido, para que ocorra a aprendizagem de um licenciado, através do conhecimento teórico em sua formação, qual seria o papel da aplicação deste aprendizado dentro da escola? Há uma real efetividade deste processo, com ganho pedagógico, em comparação ao sistema de educação superior sem a aplicação do programa PIBID?

Para responder esta questão, foram elencados dois eixos de contribuição do programa PIBID: um tendo como base as contribuições do programa PIBID UFSC dos graduandos para a escola e seus docentes de Educação Física; e outro a partir das contribuições da escola e seus docentes para os graduandos licenciados em educação física. Através da soma destes dois eixos, busca-se entender os benefícios do programa para o sistema educacional brasileiro, notadamente para a formação dos futuros professores brasileiros e a formação continuada dos já existentes.

Procura-se então estudar o impacto do subprojeto PIBID de Educação Física através da perspectiva de docentes supervisores das escolas onde há uma interação entre licenciados e docentes, tal qual proposto pelo programa, afim de se compreender através destes profissionais quais seriam os ganhos pedagógicos proporcionados pelo PIBID.

Esta pesquisa foi realizada por um estudo quali-quantitativo, como fonte de pesquisa utilizada um questionário que já havia sido elaborado e aplicado pelo sub projeto PIBID Educação Física, com o nome “PROJETO PESQUISA PIBID EDUCAÇÃO FÍSICA UFSC (2012 /2016)”, este questionário havia sido aplicado de forma qualitativa podendo ser respondido pelos entrevistados em sua residência, realizado em duas escolas, escola Municipal Beatriz de Souza Brito e no NEI Zilda Arns em Florianópolis. Compondo o quadro de pesquisa com o total de entrevistados: 7 professores e 1 diretor. Sendo 6 professores e 1 diretor da escola Municipal Beatriz de Souza Brito e 2 professoras do NEI Zilda Arns em Florianópolis.

A hipótese defendida é a de que há um ganho tanto para os graduandos em licenciatura quanto para os professores destas escolas, tendo a união de

dois campos de conhecimentos o da Universidade e da Escola . Aos licenciados, que ao estarem trabalhando na escola, exercem de maneira mais efetiva a teoria e a prática aprendidas na universidade. E quanto para os professores destas escolas, ao conviverem com estes graduandos, estariam renovando suas práticas pedagógicas ao compartilhar e trocar conhecimento com os graduandos licenciados, sendo assim conseguir uma melhora e uma maior motivação na formação continuada e na formação inicial.

Assim sendo, faz se necessária a observação das práxis docentes dentro da sala de aula, onde se sobressai o programa institucional de bolsa de iniciação à docência. O PIBID tem como seus objetivos a valorização da atividade do magistério, apoiando estudantes de licenciatura nas instituições federais, estaduais de educação superior, com ênfase na melhoria da qualidade da formação, conforme observado pelo programa em seu sítio<sup>4</sup> de internet, no portal CAPES, onde se ressalta ainda, enquanto objetivos:

- Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- Contribuir para a valorização do magistério;
- Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- Inserir os licenciados no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como conformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;

---

<sup>4</sup> (<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>), acessado em 08/10/2017.

- E contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

O programa do PIBID surge então para auxiliar na construção de uma rede de participação efetiva entre licenciados, professores, corpo diretor e orientadores de escolas e universidade, onde estes subprojetos são desenvolvidos. Logo, partindo do pressuposto de que o conhecimento é construído na relação professor aluno através da troca entre ambos (Vygotsky, 2003), o PIBID possibilita a execução de um trabalho que estimula a teoria e a prática no ensino das práticas corporais no ambiente escolar.

Neste sentido, o objetivo desta pesquisa é compreender a relevância e como ela é executada dentro programa PIBID educação física da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) para com escolas públicas Municipal Beatriz de Souza Brito e Núcleo de Educação Infantil Dra. Zilda Arns Neumann de Florianópolis/SC, através do declarativo dos professores e direção envolvidos neste programa. Ou seja, busca-se através de uma pesquisa aplicada com questionários qualitativos junto aos atores envolvidos neste programa, especificamente às escolas, compreender as suas opiniões subjetivas/objetivas acerca da funcionalidade e efetividade do PIBID durante a execução dos subprojetos docentes obrigatórios, afim de se analisar o pleno aproveitamento dos recursos investidos pelo PIBID – sejam materiais e / ou humanos - em seus lócus de execução final, a escola.

O acervo a ser analisado se compõe de um material empírico já estabelecido, advindo da Pesquisa PIBID Educação Física UFSC (2012/2016), efetuada por um subprojeto do PIBID, realizado pelos pibidianos na escola Municipal Beatriz de Souza Brito e Núcleo de Educação Infantil Dra. Zilda Arns Neumann. Estes questionários, de ordem qualitativa, foram aplicados para fins de avaliações de desempenho / desenvolvimento dos trabalhos mantidos pelo programa PIBID na já referida escola.

## **2. PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA.**

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), criado em 2007 pelo Ministério de Educação e implementado pela CAPES/FNDE, tem por objetivo “a valorização da atividade do magistério, apoiando estudantes de licenciatura plena das instituições federais e estaduais de educação superior”<sup>5</sup>. Seu objetivo primordial é melhorar a formação inicial dos futuros professores por meio da articulação entre a universidade e a escola de Educação Básica. Para tanto, objetiva-se à inserção dos graduandos no contexto das escolas públicas, durante a sua formação acadêmica através de atividades que são organizadas de modo a valorizar a participação dos sujeitos (licenciados) como protagonistas de sua própria formação, tanto na escolha das estratégias e planos de ação, como também, na definição e na busca dos referenciais teórico-metodológicos que possam dar suporte à constituição de uma rede formativa. (BRASIL, 2013, p.30).

Seu funcionamento se dá através da concessão de bolsas a estudantes matriculados em cursos de licenciatura de graduação nas instituições de educação superior, quanto aos profissionais das escolas envolvidas para com o projeto, desde que estes selecionados participem efetivamente junto ao programa, através de discussões, reuniões, junto aos estudantes licenciados, afim de juntos trocarem experiências acerca do desenvolvimento dos projetos aplicados nas escolas selecionadas. Tais profissionais se encontram na posição de co-formadores de novos professores, atuando na supervisão e orientação destes futuros professores, inseridos nas atividades da escola.

O programa PIBID entende que o processo de iniciação à docência começa a partir do ingresso do estudante em curso de licenciatura, no qual, todas as componentes curriculares do curso de licenciatura devem ser consideradas essenciais para a formação profissional deste licenciado. Neste sentido, através da formação aliada à escola, obtêm-se a participação deste estudante de licenciatura junto as atividades que envolvem as diferentes dimensões do trabalho docente no projeto político-pedagógico da escola,

---

<sup>5</sup> <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=15944>, acessado em 12 de agosto de 2017.



incluindo períodos de planejamento, avaliação, conselho de classe, conselho de escola, reuniões com pais e reuniões pedagógicas. Ou seja, a execução e aprendizagem de atividades inerentes aos professores dentro do universo escolar, o ato de ser / fazer se professor. Desenvolver esta ação, favorece o saber dos contextos educacionais, indo de encontro ao desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, observa-se que o PIBID tem como objeto fomentar a inserção dos futuros professores nas escolas da rede pública de educação básica para complementarem sua formação inicial, realizando atividades com caráter formativo e supervisionados pelo professor da escola. Ou seja, aproxima o estudante da universidade já a partir das primeiras fases do curso de licenciatura, estabelecendo relações permanentes entre a práxis da universidade e a práxis da escola, fortalecendo a formação pedagógica a partir do que acontece no “chão da escola”. Tal pressuposto é de suma importância para a educação física, conforme será detalhado nos capítulos 08 e 09.

No curso de licenciatura da UFSC, ao licenciado em educação física é enfatizado estudo do corpo humano no aspecto biológico e do seu movimento, numa perspectiva muitas vezes mais voltada para o aspecto esportivo. Em contraponto, o exercício das práxis em educação, seus atributos no espaço social, suas noções e teorias, acabam por ficar em segundo plano, principalmente pela dificuldade de diálogo entre as práxis pedagógicas e biológicas. Compreendemos como justa a ênfase no corpo humano, afinal, estamos tratando de uma área do saber que lida com a cultura do corpo. Entretanto, falta à educação física um destaque maior para o processo de aprendizagem que não divida o corpo em movimento enquanto apenas um corpo biológico e sim um corpo enquanto elemento da cultura, que se produz e se reproduz social e historicamente. Nesta perspectiva, a reflexão sobre a cultura corporal e seu ensino nas escolas são tematizadas de maneira pedagógica. Pois, segundo Rodrigues (2001):

(...) a formação humana resulta de um ato intencional, que transforma a criatura biológica em um novo ser, um ser de cultura. Esse ato denomina-se Educação. Sendo então a Educação, um ato intencional imposto de fora sobre um indivíduo que deve ser formado como ser humano.

## 2.1 PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA ATRELADO AO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A reforma curricular pela qual o currículo de Educação Física veio a passar a partir dos Pareceres do CNE/CP 009/2001 e 27/2001, dispôs sobre as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Com isso, no ano de 2002 o curso de educação física avança em suas discussões curriculares com a criação de uma legislação própria para os cursos de Licenciatura Plena, derivando-se na Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002 (nº 02/02), que estabeleceu um mínimo de 2800 (duas mil e oitocentas) horas, integralizadas em 3 (três) anos letivos, para os cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior, onde a respectiva carga horária deveria ser composta por: Práticas de Ensino; Estágios Supervisionados; Atividades Acadêmico-Científico-Culturais; Aulas propriamente ditas.

Ainda assim, a área da Educação Física se encontrava em constante discussão, tanto no ano de 2004 são instituídas as novas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de educação física em nível superior de graduação plena, resultando na Resolução CNE/CES nº 7, de 31 de março de 2004, a qual, segundo Muñoz et. al (2006) originou-se de uma disputa de poder travada por diferentes grupos dentro do campo da educação física, os quais defendiam a diferenciação de concepções e práticas conforme as profissões elencadas pelo profissional de educação física – bacharelado e/ou licenciatura.

Percebe-se através do histórico de constituição da educação física enquanto disciplina o quanto havia de dissenso entre as visões que seus profissionais tinham para si de seu trabalho. Corpo versus sociedade; saúde versus educação. Visões estanques, ferrenhamente defendidas, transformando-se em conquistas ao longo do tempo em um embate de visões, donde a questão histórico-social, do contexto escolar, do aluno, foram gradualmente sendo compreendidas como importantes para a construção do saber em educação física. Uma práxis, portanto, em constante evolução e transformação.

Portanto, a disciplina de educação física vem buscando a sua legitimação enquanto uma área do saber única, dona de uma expertise e de um campo de ação só seu, desde que entrou para a grade curricular. Ações como desenvolvimento físico, recreação, espaço para aplicação de conteúdos adendos de outras disciplinas fazem jus ao questionamento do profissional de educação física enquanto sujeito dotado de um conhecimento específico, que deve ser respeitado e aplicado na conjuntura escolar.

Afim de buscar uma resposta / solução, buscou-se a análise da grade curricular oferecida ao licenciado em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina. As disciplinas bacharéis - com sua visão de teoria diferenciada das licenciaturas - são por vezes ministradas em conjunto tanto pelo bacharelado quanto pela licenciatura, sendo que ambas possuem objetivos diferentes na formação de seus profissionais. Logo, a formação de professores em licenciatura é por vezes executada por profissionais com uma formação direcionada ao bacharelado, com uma ênfase maior para o educador físico. Esta situação é percebida através da análise da grade curricular do curso de educação física oferecido pela UFSC. Apenas algumas das disciplinas teóricas diferenciam a formação entre o educador físico e o professor de educação física. Haveria a necessidade de uma atenção maior para a formação deste aluno licenciado, com um maior enfoque na escola. Tal enfoque - ou falta de -, abre a perspectiva de que a formação do licenciado não está por completo voltada para ou seus objetivos docentes.

Tais questões postas, quais seriam os anseios dos futuros graduandos em educação física? Estes de fato sabem o que significa a sua licenciatura, ou o escolhem por ter a nota de corte mais baixa do que no bacharelado? Ou então, pelo fato do investimento ser menor na inscrição no vestibular da UFSC em comparação a outros cursos que não são da licenciatura? Tais questões abrem campo para a possibilidade do ingresso de um graduando sem a real noção do porquê cursar educação física licenciatura. Graduando este que, tendo em vista um viés teórico muitas vezes mais ordenado ao bacharelado, pouco entenda de sua formação como futuro docente.

Mesmo a prática da disciplina do estágio - onde o licenciado ministra aulas sob a supervisão de um professor formado - não consegue contemplar

inteiramente a compreensão da escola como um todo. A carga horária disponível para o estágio não dá conta do entendimento dos diversos atores envolvidos na escola e no dia a dia da execução de um projeto pedagógico. Porém, em complemento, o PIBID se apresenta como uma opção de inserção deste licenciado na escola e na teoria/prática pedagógica em si, devido a proposta do programa não se basear simplesmente em administrar uma aula, mas sim conhecer e fazer parte da escola, verificando as suas necessidades, planejando ações, e articulando a práxis da universidade para com a práxis da escola.

Portanto, em virtude destas questões, ganha centralidade o fato de o projeto PIBID buscar trazer para seus bolsistas a oportunidade em conhecer e experimentar o “chão” da escola articulando teoria e prática. A partir das primeiras fases do curso de licenciatura, os bolsistas do programa têm a oportunidade em conhecer e discutir os aspectos essencialmente pedagógicos da vivência em um ambiente escolar. Afinal, é neste ambiente que estes bolsistas, futuros professores, irão percorrer a maior parte de sua vida profissional, caso venham a escolher a carreira professor e trabalhem em alguma instituição escolar.

O programa PIBID trabalha com a análise da conjuntura da escola, a sua dinâmica, quando os bolsistas do programa vêm a conhecer os funcionários, alunos e os espaços físicos onde irão aplicar a sua teoria. E, por ficarem mais tempo neste espaço, estes conseguem conhecer e aprender com a conjuntura da escola conforme as suas observações se estabelecem. Diálogos são construídos através de seus conhecimentos dentro da universidade com os sujeitos envolvidos das escolas, nas mais diversas situações – relacionadas a práticas de docência -, dando condições aos bolsistas que estes colem para si informações úteis quanto a dinâmica do dia a dia escolar, e venham a socializá-las através de encontros mantidos pelo programa para estes fins, de forma que mesmo que ocorra alguma alteração entre membros do programa, saber-se-á de todas as informações anteriores, dentro e sobre a escola, proporcionando a construção de um banco de dados acerca de fatos e informações do que realmente a escola e os alunos necessitam em seu processo de aprendizagem, possibilitando um incremento na qualidade do trabalho

docente por parte dos bolsistas envolvidos devido a uma série de conhecimentos pré-existentes, analisados e catalogados.

Além disso, os bolsistas inseridos ao programa estão ligados diretamente à sala de aula, juntamente com o professor-supervisor, ajudando nas vivências e auxiliando em novos métodos para uma melhor aprendizagem dos alunos das escolas envolvidas com o programa PIBID, ligando os conteúdos ali expostos com o cotidiano.

É relevante, então, observar e qualificar a importância do PIBID para a formação de futuros professores, ao buscar e dar conta de preencher algumas lacunas em que se encontra esta área do saber, pois apesar da evolução nas últimas décadas, há ainda um longo caminho a ser trilhado – quiçá este nunca termine, pois, a sociedade está em constante movimento.

E, para poder se avaliar o papel do PIBID nesta formação, qualificando a sua atuação enquanto programa mediador entre as práxis da universidade e da escola, o qual se propõe a inserir futuros professores em um ambiente escolar onde haja a troca de conhecimento entre estes e professores supervisores, que esta pesquisa visa a análise das respostas destes professores supervisores quanto à efetividade do programa. O que, afinal, pensam os atores envolvidos neste processo que atuam diretamente em sala de aula, por vezes há anos, diretamente com alunos?

Através destas questões, poderíamos analisar a forma como o PIBID auxilia na formação docente, preparando o licenciando para o imprevisto durante as suas regências no futuro campo de atuação, corroborando algumas das principais metas do PIBID:

Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação; inserir os licenciados no cotidiano de escolas de rede públicas de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; incentivar escolas públicas de educação básicas, mobilizando seus professores como formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e contribuir para a articulação entre teoria e prática necessária à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (CAPES, 2014).

## 2.2 O PROJETO PIBID UFSC

A estrutura de ensino pública no município de Florianópolis, com base no projeto PIBID UFSC / 2013, direcionado ao edital CAPES 61/2013, apresenta os seguintes dados das escolas atendidas pelo PIBID<sup>6</sup>

- 43 unidades escolares estaduais;
- 111 unidades municipais;
- 03 unidades federais.

O número de estudantes atendidos se divide em:

*Tabela 1- Estudantes Florianópolis*

Unidades	Total	E. Básico	E. Fundamental	EJA
Municipais	27.836	11.035	15.731	1.070
Estaduais	28.388			
Federais	10.731			

Conforme dados de 2012, fornecidos no projeto apresentado à CAPES<sup>7</sup>

- O índice de reprovação na rede municipal foi de 1,1%;
- A taxa de conclusão de 98,1%;

<sup>6</sup> [file:///C:/Users/User/Downloads/Projeto-Institucional-PIBI-UFSC-2014-2018%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/Projeto-Institucional-PIBI-UFSC-2014-2018%20(3).pdf), acessado em 01.dez.2017

<sup>7</sup> [file:///C:/Users/User/Downloads/Projeto-Institucional-PIBI-UFSC-2014-2018%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/Projeto-Institucional-PIBI-UFSC-2014-2018%20(3).pdf), acessado em 01.dez.2017

- A taxa de abandono de 0,8%;
- A taxa de distorção idade/série, no ensino fundamental foi de 10,4%.
- Na rede estadual, o índice de reprovação foi de 9,9% no ensino fundamental e de 17,9% no ensino médio;
- A taxa de conclusão no ensino fundamental foi de 87,5% e no ensino médio foi de 68,1%;
- A taxa de distorção idade/série, no ensino fundamental foi de 21,2%, no ensino médio foi de 30,8%;
- A taxa de abandono no ensino fundamental foi de 2,6% e no ensino médio foi de 14%.
- Na rede de ensino federal, o índice de reprovação no ensino fundamental foi de 1,4% e no ensino médio 11,4%;
- A taxa de conclusão foi de 95,4% no ensino fundamental e de 87,2% no ensino médio;
- A distorção idade/série no ensino fundamental foi de 7,0% e no ensino médio, 15,6%;
- A taxa de abandono no ensino fundamental é de 0,2% e no ensino médio de 1,4%.

Em que pese se, comparando a nível nacional, o sistema de ensino público de Florianópolis se situar acima da média, ainda há estatisticamente espaço para o crescimento e a melhora da rede. Assim sendo, avaliando aspectos subjetivos e não meramente numéricos, tais como as condições de trabalho dos professores da educação básica - salários, tempo, espaços coletivos para avaliação, entre outros aspectos de conhecimento do meio da educação contemporânea – vislumbra-se a necessidade da implantação do projeto PIBID em Florianópolis afim de que haja uma melhoria contínua tanto nos índices oficiais de educação quanto nas condições de trabalho.

Neste sentido, os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras Espanhol, Letras Inglês, Matemática, Pedagogia Português, Psicologia e Química, desenvolveram desde o início do projeto PIBID/UFSC em 2014 até o ano de

2016, atividades em 09 unidades escolares estaduais, 06 municipais e 01 federal, totalizando 16 unidades escolares, conforme dados dos projetos PIBID/CAPES 2014 /2016.

E a Educação Física ocupa um lugar de destaque neste conjunto, atuando com 02 coordenadores, 04 supervisores e 21 bolsistas, em dois campos.

Sendo um deles de educação infantil – único dentre os demais subprojetos. Devido a especificidade da Educação Física na educação infantil, sendo que a pedagogia também possui sua especificidade para trabalhar com o ensino infantil porém por opção do projeto PIBID não trabalha no momento em relação às demais áreas do conhecimento, se deve a não haver professores especialistas destas áreas no ensino infantil

Dentro deste escopo, duas unidades municipais compuseram o subgrupo da área de Educação Física, Escola Municipal Beatriz de Souza Brito e Educação Infantil Drs. Zilda Arns Neumann, sendo os professores e diretor entrevistado que compuseram o grupo de pesquisa, participaram em momentos diferentes entre um e outro, dentro do sub projeto PIBID Educação Física UFSC o número de participantes em unidades envolvidas para com o projeto, situada abaixo:

- 06 pertencentes à Escola Municipal Beatriz de Souza Brito;
- 02 ao Núcleo de Educação Infantil Dra. Zilda Arns Neumann;

Em relação à avaliação dos resultados alcançados, tendo por base o índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB), a Escola Beatriz de Souza Brito obteve uma evolução em seu índice<sup>8</sup>, situando se acima da média das demais escolas municipais, conforme apresentado abaixo.

*Tabela 2 - Índice de evolução IDEB - Escola Beatriz de Souza Brito*

Ano	2013	2015	Média Município
5º Ano	6,4	6,7	6,1
9º Ano	4,8	5,2	4,9



Em relação aos resultados apresentados, conforme relatórios finais dos anos de 2014 e 2016, as avaliações foram as seguintes<sup>9</sup>.

No ano de 2014, durante a formação inicial 14 estudantes da terceira a oitava fase do curso de licenciatura em educação física qualificaram, articulando a teoria e a prática pedagógica por meio de atividades realizadas na escola campo, como:

- Observações de aulas de educação física;
- Planejamento e desenvolvimento de módulos de ensino de educação física;
- Realização do projeto Copa de Futebol do Mundo Escolar;
- Realização de projetos de ensino de práticas de aventura e na natureza e jogos populares;
- Avaliação e elaboração de relatórios de ensino;
- Socialização de experiências de ensino e participação em eventos acadêmicos.

O relatório destaca ainda a articulação com professores de todas as áreas do conhecimento e a construção de uma forte relação dos bolsistas com a escola, a qual acabou por proporcionar uma rede de confiança entre todos os sujeitos envolvidos no subprojeto, resultando no desenvolvimento de projetos inovadores e cinco saídas de campo.

Situando-se ao ano de 2016, 15 estudantes de licenciatura desenvolveram atividades relacionadas ao subprojeto PIBID da Educação Física na escola Beatriz de Souza Brito. Neste mesmo período 03 novos professores com passagem pelo programa e estágio supervisionado se formaram, merecendo destaque ao fato de que a articulação entre as atividades do PIBID e de estágio supervisionado proporcionaram um maior contato entre escola e licenciados, resultando na realização de projetos com maior impacto pedagógico nas turmas e entre os professores das diferentes disciplinas que nelas atuaram.

O relatório ainda cita a realização de inúmeras atividades de investigação, as [9relatorio-Pibid-UFSC\\_2016.pdf\(1MB\)](#); [relatorio-Pibid-UFSC\\_2015.pdf\(842 KB\)](#); [RELAT\\_GERAL\\_UFSC\\_2014\\_-JAN-2015- final.pdf \(1 MB\)](#)

quais acabaram por proporcionar um aprofundamento no conhecimento da dinâmica do dia a dia escolar, dos alunos desta escola e sobre a própria educação física escolar. Foram realizados formações e treinamento sobre observação e registros de aulas de educação física entre outras atividades de planejamento e desenvolvimento de módulos de ensino de Atividades rítmicas, atividades Circenses, Futebol e Capoeira. Além de um estudo e experimentação de práticas de avaliação, elaboração de relatórios de ensino, elaboração de artigos acadêmicos, socialização de experiências de ensino e participação em eventos acadêmicos.

A rede de relacionamentos entre licenciados e a escola, já citada no relatório do ano de 2014, se aprofundou, demonstrando o quanto o subprojeto se inseriu dentro do cotidiano escolar, conquistando o respeito, a admiração e a confiança da escola. Tanto que, em nível de políticas públicas, houve uma participação ativa na construção das Diretrizes Curriculares para o Ensino da Educação Física no município de Florianópolis, contribuindo para a legitimação desta área de estudo como componente curricular da educação básica, na socialização de outros elementos da cultura corporal para além dos esportes, que nos permite pensar as questões sociais advindas da comunidade. Fato este que sinaliza a existência de vínculos sociais duradouros entre a escola e a comunidade.

### **3 FORMAÇÃO DE PROFESSOR**

Toda e qualquer discussão acerca da educação no Brasil perpassa, obrigatoriamente, a formação do professor. Neste sentido, temos como premissa básica do programa PIBID a iniciação à docência, ao apresentar ao licenciado não só a realidade complexa de uma escola, mas principalmente proporcionar a troca de conhecimento e experiências entre profissionais experientes, já graduados, e aqueles que irão exercer a função de professor no futuro com seus conhecimentos que vão sendo adquirido na sua formação inicial dentro da universidade.

Em relação ao curso de licenciatura em educação física, diversas são as variáveis apontadas para se tentar compreender o porquê do mau desempenho da educação no Brasil. Entre elas, estão elencados pontos como o financiamento, a situação socioeconômica e cultural dos alunos e da população em geral, a formação dos professores, a participação da comunidade e da família no processo da educação, a gestão e a organização escolares, as políticas públicas, etc. Percebe-se um problema sistêmico, nas quais estas diversas variáveis atuam – ou podem atuar – em rede, em maior ou menor grau, mas sempre com resultados que comprometam a educação como um processo. Incluisse ainda neste meio a questão do currículo, o qual segundo Souza Júnior (2007), apresenta ambiguidades, dúvidas e conflitos, o que compromete as aprendizagens escolares de crianças e jovens. Isto posto, percebe-se o desafio em se formar professores que atuem neste sistema tão complexo, que não sejam alçados sem muito conhecimento em meio a este caldeirão de variáveis, correndo o risco de se desmotivarem completamente para com seu ofício profissional.

A formação dos professores de educação física, no contexto a ser pesquisado, possuem habilitação específica direcionada à licenciatura. Entretanto, os mesmos ainda sofrem forte influência pelo ensino de práticas voltadas ao esporte, através do seu aspecto técnico. Ou seja, procuram por vezes exercer a sua teoria e prática apenas através de conteúdos que tenham afinidades e habilidades motoras, isolando as de outros possíveis exercícios vivenciados em seu curso de formação. Percebe-se assim que a despeito de décadas de discussão acerca da formação das práxis docentes em educação física, o caminho em direção a uma formação compreendida aqui como mais completa – humanista, crítica e não apenas biológica / esportiva – ainda se encontra incompleto, a ser percorrido. Caminho este que compreende perfeitamente a existência do subprojeto do PIBID, pois há uma necessidade crescente de profissionais docentes cuja identidade seja construída na dialética permanente entre a teoria e a prática, resultando em uma práxis pedagógica capaz de efetivar a cidadania dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Portanto, é necessária uma modificação na forma em que se trabalha a técnica e o esporte, problematizando e investigando possíveis relevâncias significativas

em relação a vida dos alunos dentro de seu espaço social, trabalhando e enfatizando os mais diversos campos que envolvam a cultura corporal.

Para tanto o professor deve considerar que a sua formação não termina na colação de grau. Ela se faz de maneira continuada, na qual o professor está ciente de que a sua formação obtida na graduação é apenas um início para sua carreira. Seu aperfeiçoamento é executado conforme as suas dificuldades e as trocas de conhecimento, a partir de novas leituras.

A formação de professores de Educação Física é concebida como um processo permanente e contínuo que abrange todo o percurso profissional. Esta formação progressiva é justificada, tanto pela natureza humana da profissão docente, quanto pela dinâmica e complexidade do sistema educativo. De fato, o professor não é um produto acabado, mas um indivíduo que se encontra em contínua formação num processo permanente de desenvolvimento profissional.<sup>6</sup>

Uma profissão como a de professor exige um grande conhecimento específico, tanto pedagógico quanto político, acerca da realidade social que o cerca. Esta sociedade, em incessante transformação e evolução, é composta por seres humanos em constante mutação quanto a seus valores e modos de vida. Negligenciar tal aspecto é não dar conta da complexidade do processo em que consiste a práxis da educação, visto o professor ser um profissional cujo trabalho está diretamente ligado a outros seres humanos, seus alunos, familiares, os quais compõe a sociedade, em seus diferentes aspectos culturais, sociais e econômicos. Ao professor se faz necessária a adaptação perante a uma “novidade contínua”, pois alunos vão e vem, e estes são detentores de diferentes saberes e potencialidades conforme seus contextos sociais e culturais, contextos estes que também passam a fazer parte do contexto de um professor. Ele não pode ser um ser fixo, dissociado da realidade que o cerca.

Em vista disto, um professor, dotado de uma expertise, um conhecimento, nunca está completamente pronto. O conhecimento está em constante movimento, assim como a sociedade, inclusive como resultado deste movimento social. Novas descobertas científicas, pontos de vista, novas discussões,

---

<sup>10</sup> Disponível em: <http://portalcds.ufsc.br/files/2010/08/Projeto-Pedagógico-do-Curso-de-Licenciatura.pdf>, acessado em 01.dez.2017

abordagens acerca do que instiga a sociedade perante seus desafios fazem do professor um profissional em constante reciclagem. Portanto, o processo de formação do professor é um processo articulatório entre o início e a continuação de sua aprendizagem, é uma constância necessária em relação a sua função enquanto educador e transformador da sociedade. O professor se apresenta então enquanto um mediador entre as diversas formas em que a sociedade se apresenta, tendo que apresentar resultados que estejam relacionados ao contexto sócio e cultural que sejam dados por seus alunos.

Para tanto se faz extremamente necessária uma formação em que a práxis do ensino seja dada a partir da observação das diferentes culturas ali inscritas, a fim de que o conhecimento social do professor se torne um conceito adequado daquele momento social de seus alunos, e não apenas meros instrumentos de reproduções.

Com tudo isso percebe se que um professor não preparado e não qualificado para o exercício da docência irá impactar negativamente na formação de seus futuros alunos. Além disso, há a questão de o mesmo encontrar dificuldades de atuação profissional, não somente em relação a sua empregabilidade. Não são todas as escolas que se preocupam em fornecer recursos técnicos e pedagógicos com fins a formação de seus professores. Tal situação, em se tratando da educação brasileira, teria efeitos perversos sobre o país, pois, conforme Cunha (1998, p. 72), a “percepção que os professores têm sobre o conhecimento é base para propostas inovadoras”, propostas estas de suma importância ao pensarmos o Brasil enquanto projeto de nação autônoma, crítica e autossuficiente em uma sociedade global que permeia cada vez mais em direção a economia do conhecimento.

Portanto, se percebe o quão importante para um professor é a construção de uma sólida bagagem de conhecimento – assim como para outros profissionais -, este tem de estar continuamente se aprimorando, tomando conhecimento de novas teorias e práticas que advieram após a sua formação profissional na graduação. Neste aspecto, o PIBID se apresenta como um programa modelo ao não só potencializar a formação docente do licenciado, mas também ao proporcionar a troca de conhecimento entre estes graduandos em educação física - com todo um conhecimento recém adquirido - e os professores,

supervisores e coordenadores das escolas onde o projeto atua. Desta forma o conhecimento recém adquirido na Universidade Federal de Santa Catarina se impõe para além do campus em direção as escolas assistidas pelo programa e seus profissionais. O PIBID, neste sentido, se apresenta como um programa que vem se organizando conforme as necessidades de todos os envolvidos, pois devido a ligação programa / escola ser única, se constroem condições muito particulares para a troca do conhecimento entre os envolvidos. Não se trata de um programa de reciclagem vindo “de cima para baixo”, construído para toda uma rede, mas sim um programa que procura atender e entender as especificidades de cada escola e seus profissionais, com vistas a construção, por parte dos licenciados, e a reconstrução, por parte dos profissionais, já formados, de toda uma abordagem pedagógica com a finalidade na formação de pessoas críticas. Por isto o programa pode ser crítico e inovador, em prol da construção de uma didática que atraia e ensine de melhores maneiras os alunos envolvidos, com um olhar para saber lidar com as situações inusitadas que ocorrem dentro de sua aula, com vistas a construção de um aluno humano, crítico e responsável perante aos diversos dilemas que a sociedade brasileira enfrenta. Como lidar com questionamentos acerca de gênero, direitos das mulheres, identidades sexuais, corrupção e democracia sem passar pela reflexão e pela crítica, entendendo a sociedade?

### 3.1 EDUCAÇÃO, TEORIA E PRÁTICA.

Silvio Sánchez Gamboa (2007), através de “Epistemologia da Educação Física: as inter-relações necessárias”, analisa a teoria e ação. Teoria enquanto um conjunto de ideias. Ação enquanto o sentido prático de alguma ação social. Ambas tem caminhado ao longo da evolução da humanidade, sendo estudadas pela história e a filosofia, até a contemporaneidade. Atualmente sua importância se dá na compreensão quanto a contribuição da teoria e da ação para o desenvolvimento social, enquanto um mecanismo que exerce influência na sociedade, pois elas são compõe a ação social humana.

Ao longo da história a teoria e a prática se situaram de diferentes maneiras dentre a sociedade, modificando-se na maneira como que se interpretava esta relação. Na Grécia antiga, entendia-se que a prática - enquanto caráter prático, utilitário - não residia um sentido de valor, respeito, perante a sociedade. A teoria, esta sim, era valorizada. Tal situação ocorria devido ao trabalho não ser

devidamente valorizado, pois era um campo inerente aos escravos. Em contrapartida, os grandes pensadores detinham para si o domínio das ideias, da razão, representando assim a intelectualidade e a liberdade. Portanto, perante este significado, à prática era considerado um valor menor.

Aristóteles, por sua vez, acreditava na independência entre a teoria e a prática. Para ele, a *tekne* - “um saber fazer algo” – constituía-se em um conjunto de técnicas aprendidas sobre determinado fim pela sociedade. Não se tratava de uma especificidade de um único homem, mas um conjunto de normas – técnicas – aprendidas e aperfeiçoadas pela coletividade ao longo de um processo. Portanto, o conhecimento único, pessoal, não seria determinante para esta técnica, e sim a soma do todo.

Foi somente com Platão que a teoria e a prática começaram a se aproximar, pois pensamento e ação deveriam então se entrelaçar. A teoria se tornaria prática somente dentro de um saber puro que passasse a cumprir uma função social e política. A ideia por si só, circundada à mente de quem a pensasse, seria um produto sem valor para a coletividade, pois se não houvesse a troca desta ideia entre a sociedade, com fins a sua efetividade, seu efeito seria restrito ao detentor desta razão, portanto, nulo. Entretanto, a prática só seria digna se viesse acompanhada de uma teoria. Ou seja, a prática enquanto fazer algo deveria estar embasada por uma razão que a esclarecesse. A prática a partir deste momento veria seu reconhecimento de valor, desde que acompanhada da da teoria, em uma relação unilateral.

Já no século XVII, os primórdios da revolução industrial e o surgimento da burguesia mudavam a relação do trabalho humano. Antes reservado aos escravos, agora o trabalho passa a ser uma fonte de riqueza, vinculada a produção de bens em uma incipiente industrialização. Neste aspecto, Marx defende a visão do homem enquanto ser ativo e criador. O homem passa a possuir o domínio sobre a natureza e si mesmo, em detrimento a noção anterior de que Deus proviria aos homens seu sustento, anseios e respostas. Agora, a razão humana se sobrepunha à fé e o homem passava a ser detentor de seu destino.

Através de Hegel (1770-1831), a filosofia idealista - a filosofia da atividade da consciência e do espírito - definia os principais conceitos sobre a práxis. Ela se apresentava como um objeto produtivo integrado em conexão ao homem, apresentando valor ao trabalho. A este caberia a virtude em elevar a consciência de liberdade do homem, depois de uma longa jornada. O trabalho, então, adquiria valor ao enobrecer seu detentor – o homem -, através de seus feitos, trazendo consigo a liberdade através de sua produção. O saber fazer se traduzia em um produto final unido à utilidade do homem via trabalho e sua consequente liberdade. Porém, Hegel enfatizava apenas a atividade da prática humana produtiva, individual, remetida à liberdade de consciência, ignorando a práxis social. O trabalho era vinculado ao espírito, ao uno humano.

Feuerbach, por sua vez, analisa o conceito de teoria dentro de uma ótica objetiva/subjéctiva, atreladas à razão/religião. Quando o sujeito passa a apreender o objeto como ele é em si, corta-se o vínculo de fé e se passa a agir uma relação sujeito objeto de forma mais objetiva. Desta maneira, a teoria não seria uma atividade subjéctiva, mas sim objetiva, onde o home / sujeito passaria a deter a razão por parte do objeto, deixando de lado explicações teológicas para este fim. A teoria opõe se ao religioso. O Homem passa a ser sujeito da razão, das explicações do mundo, perante Deus.

Ao longo da história teoria e prática atuaram tanto em pólos opostos quanto em momentos de propensa “união”. Tais premissas apresentam a complexidade de um tema que imerso em conflitos e tensões interpretativas ao longo de sua evolução junto à sociedade. Se em uma abordagem racional idealista a teoria se sobressai a prática, no sentido pragmático-utilitário a prática adquire um critério de verdade, comprovação teórica, pois a teoria necessitaria da prática para a sua afirmação enquanto razão válida.

Como compreender então a dialética entre teoria e prática? Alguns autores procuram elucidar esta questão.

Para Weber, as ações do sujeito / homem, devem ser compreendidas através de suas ações subjéctivas que possam ser comparadas entre si na sociedade. Dada a complexidade desta, somente ações significativas, assimiláveis aos tipos ideais de uma ação social, são passíveis de comparação



e entendimento a relação entre o sujeito e a sociedade. Adjunto a Weber, o funcionalismo se além a função da ação, ou seja, compreende a ação controlada nos limites sociais em função das quais o comportamento do sujeito se guia. O positivismo, por sua vez, em sua valorização do pragmatismo, procura se deter ao campo das ideias e das instituições políticas, segundo qual à filosofia caberia a divagação teórica dos problemas humanos e não dos filósofos, afim de ser útil a toda a sociedade.

Portanto, percebe-se que as ideias sociais e os princípios morais devem ter de pôr fim a busca do potencial da prática, no sentido da função do objeto. A prática necessita perpassar o pensamento pois a ação que executa a ideia é considerada mais autêntica a medida em que se diminui dela relação para com o pensamento puro e simples. Logo, a ação deve justificar a teoria e vice-versa, onde o ser não é separado do pensamento. Tanto a teoria quanto a prática não podem ser compreendidas separadamente. Elas sempre estão inter-relacionadas, mesmo que através de forças e tensões. Uma se constitui na antítese da outra, estando voltadas para uma ação e reação de caráter social e histórico. Não há como entendê-las separadamente ou em polos que dialoguem entre si em mudança de posição ao longo da história. Sua convivência é dinâmica e contraditória.

Para Gramsci, a filosofia da Práxis parte da premissa da impossibilidade de uma análise de qualquer ação prática como fato isolado, ou como a ação em si. A práxis cabe a observação das ações tanto dentro do contexto do mundo quanto do indivíduo único. Desta maneira o sujeito tomaria o conhecimento dos objetos externos a partir de sua própria referência, não apenas a partir de uma explanação teórica, se tornando assim protagonista de um sistema teórico. Portanto, na práxis transformadora a filosofia gera uma nova realidade histórica dentro de uma práxis anterior, relacionando a relação do homem (sujeito) para com a natureza (objeto) que compõe a própria práxis.

Em concordância, Markovic (1968, In: Gamboa, 2007) através da Dialética da Práxis, apresenta a mesma como o contexto maior da relação entre o homem (sujeito) e a natureza (objeto), em um sentido prático. Neste aspecto, teoria e prática não são forças que atuam em distinção, ou que possam ser relacionadas

à luz da linearidade, pois a teoria e a prática atuam e compõe a ação social humana.

Qualquer prática, por mais simples ou natural que pareça, está carregada de teoria. (...). Esta carga teórica aumentou desde o momento histórico em que se iniciou a elaboração consciente e intencional de teorias educacionais, as quais influenciam a prática das mais diferentes maneiras. A partir de então, a prática torna-se uma mescla de elementos teórico, ideias, normas conscientes e elementos inconsistentes. (GOERGEN, 1979, p.30, In: Gamboa, 2007)

Como determinar, então, a função da teoria e da prática dentro do campo da educação? Como a prática se relaciona com o contexto social dentro a práxis, ela dialoga com diversos interesses racionais, determinações econômicas e sociais, além de referências políticas e culturais. Seguindo o pressuposto de que a teoria acompanha a racionalidade da prática, afim de lhe dar sentido – e vice-versa, faz-se necessária a crítica perante a prática. Pois a dialética atua como um método de compreensão da realidade, devendo, portanto, ser crítica pois carrega inerente a si um propósito crítico e emancipatório para com a realidade histórica e social.

Neste sentido, a ciência da educação cabe o sentido e o objetivo desta criticidade, pois se acredita que ela seja um mecanismo social para a emancipação e liberdade dos humanos. A educação, através das ciências da ação, particularmente a política, a ética, a pedagogia e a educação física, busca sair do colonialismo epistemológico, emancipando a ciência epistemológica da práxis como um área da ciência única e não um instrumento para atender o fenômenos de estudo de outras áreas. E tal fato se deve sentido pois estas áreas do saber possuem como objeto de pesquisa a ação e a prática. Estas são suas fontes de estudo, podendo perfeitamente atuarem enquanto ciências do começo ao fim, e não meras coadjuvantes.

Portanto, para a ciência da ação ser um estudo do conhecimento, não podemos dividir a prática da teoria. E a educação física se apresenta como uma ciência com partida e chegada, apresentando a devida comprovação amparada em um estudo científico que contraponha outras ciências, para a epistemologia das ações morais e políticas; além da motricidade humana, das ações de reações da corporeidade, a conduta motora ou a cultura corporal. Todos são do

objeto do estudo da educação física enquanto ciência, a qual possui o saber necessário, teórico e prático, para a devida comprovação.

Deve-se então, ampliar o espectro das ciências de estudo, partindo das ciências básicas e aplicadas, naturais e humanas. Pois como visto, a práxis envolve a ação humana e seu contexto. E o contexto social do sujeito ante o objeto é de uma visada mais ampla do que uma educação enquanto ciência possa contemplar se se ater somente as ciências básicas. Há a necessidade de uma ênfase na ciência da ação, ou ciência prática, através da criação de uma nova área de conhecimento e estudo, junto a pedagogia, a política e a ética. Desta maneira, através de uma dialética da teoria e da prática, contemplada pela ciência da práxis, se dará a dinâmica da formação de uma nova sociedade, direcionada para uma nova formação social, crítica e emancipatória, pois a dialética construída entre a teoria e prática, dentro da educação, é singular. Ambas não se separam, não se anulam, pois uma necessita da outra, com fins a atingir o seu objetivo, um aprendizado crítico e emancipado.

Neste sentido, qual o contexto desta discussão na educação brasileira? A Constituição Federal, em seu artigo 205, defende que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Entretanto, o que viria a ser “cidadania”? O termo cidadania tem origem etimológica no latim *civitas*, cujo significado é "cidade". Portanto, a cidadania estabeleceria o sentido de pertença a uma comunidade organizada, cujos habitantes nela se organizariam de forma política, isto é, através de um conjunto de direitos e deveres de todos visando a organização do grupo. Ou seja, todos os habitantes, na forma de cidadãos, saberiam quais seus atributos na estrutura social, o que fazer (deveres) e o que cobrar (direitos).

Portanto, parece claro o papel da educação no papel de cidadãos conscientes que trabalhariam para a constituição e aprimoramento da sociedade brasileira. Mas a qual sentido? Cidadãos ordeiros e trabalhadores, estruturados com base no lema positivista de Augusto Conte “ordem e progresso”? Ou cidadãos questionadores que em conjunto tomem para si o destino da sociedade, compreendendo a em suas várias nuances, disputas de poder

(Foucault, 1997), para então transformá-la rumo a uma sociedade mais democrática e igualitária?

Tal discussão se faz pertinente na sociedade atual, onde a discussão acerca de reformas estruturais importantes na vida social da população, aliada a percepção de desordem política, pede um posicionamento do cidadão brasileiro acerca dos destinos do país, e não tão somente na qualidade de uma mão de obra especializada, tal qual o tecnicismo aponta.

Caberia, portanto, à educação física e organização dos conteúdos escolares como meio para que através destes haja a promoção da leitura da realidade vivenciada, com conteúdos que compreendam o desenvolvimento sócio histórico das próprias atividades corporais. Bracht et al, (1992) sinaliza que tais atividades incluam o jogo, o esporte, a dança, a capoeira e a ginástica, as quais seriam sistematizadas em ciclos, sendo eles: 1º- organização da identidade dos dados da realidade; 2º- iniciação à sistematização do conhecimento; 3º- ampliação da sistematização do conhecimento; 4º- sistematização do conhecimento.

Se este é o sentido apontado para uma educação emancipatória, como implantá-la em um país com um grande passivo histórico em relação a educação e a formação de seus professores? Um país que, ao implementar a reforma de seu ensino médio<sup>12</sup> no ano de 2016, sinaliza uma reforma que amplie os aspectos tecnicistas da educação, em contraposição a uma formação humanista, que vise a emancipação? Ou, um país que admite cortes no orçamento<sup>7</sup> da educação ao invés de trata-la como investimento?

Ao que parece, enquanto projeto de Estado, a educação brasileira segue sendo tratada como gasto e não investimento, em especial na maneira como ela é pensada enquanto política pública. Pois ao invés de um fortalecimento e investimento na formação de professores, estaríamos assistindo na educação pública a todo um conjunto de políticas que, através de suas concepções, pressuponham a desresponsabilização do Estado do financiamento público e a individualização das responsabilidades sobre os professores. Pois, conforme Freitas (2002), através da centralidade da noção de certificação de

---

<sup>12</sup><http://www.andifes.org.br/mec-admite-corte-no-orcamento-2017/>, acessado em 01/06/2017.

competências nos documentos orientadores da formação de professores, estaria se revelando um processo de flexibilização do trabalho docente em contraposição à profissionalização do magistério, condição para uma educação emancipadora das novas gerações. Ou seja, a formação docente ainda não estaria sendo tratada enquanto uma política pública efetiva, salvo escassas ações.

Uma destas ações, objeto deste trabalho, o Programa PIBID, trabalha para com o objetivo de unir duas fontes de conhecimento que seria a universidade e a escola pois se acredita que assim possa se conseguir melhorar lacunas em aberturas tanto na formação inicial como na continuada, em especial ao sentido apoiado por Zeichner (2010), de um espaço híbrido entre universidade e escola, ressaltando a superação da dicotomia entre teoria e prática, universidade e escola e a busca de corresponsabilidade no processo de ensino, aprendizagem e de formação. Nele, encontram-se os sujeitos da universidade (coordenadores) e das escolas (supervisores) componentes do subprojetos PIBID, onde são estabelecidas parcerias e todos os atores envolvidos são corresponsáveis pelo processo de formação dos futuros docentes atuantes no programa, ao serem apresentados à complexidade da profissão docente, cuja formação é contínua e ininterrupta. Este espaço pelo programa PIBID englobaria então escola e universidade, em respeito ao que prega Saviani (2011, p. 15):

Contra a separação entre as instituições formativas e o funcionamento das escolas, propomos uma forte articulação entre os cursos de formação e o funcionamento das escolas, considerando dois aspectos: tomar o modo de funcionamento das escolas como ponto de partida da organização do processo formativo e redimensionar os estágios como instrumento que situe a administração dos sistemas de ensino, as escolas de Educação Básica e as faculdades de educação, atuando conjuntamente em regime de colaboração na formação dos novos professores.

Neste sentido, o programa, ao rejeitar as polaridades entre teoria e prática, acaba por implementar a união entre o que se aprende na universidade e o ato da docência na sala de aula, tendo em vista a elaboração de espaços que reúnam o conhecimento prático ao acadêmico de modos menos hierárquicos, com vistas a criação de novas oportunidades de aprendizagem para professores, pois, conforme Severino (2002, p. 46), “A teoria, separada da prática, seria puramente contemplativa e, como tal, ineficaz sobre o real; a

prática, desprovida da significação teórica, seria pura operação mecânica, atividade cega.”

Portanto, ao se inquirir sobre a necessidade de uma educação emancipadora, faz-se necessário incluir em qualquer reflexão como que o país está formando seus professores. Questão que perpassa obrigatoriamente uma discussão que abarque teoria e prática, e que abarca a existência do programa PIBID, tendo em vista o tipo de sociedade que o Brasil almeja para seu futuro.

#### **4 A EDUCAÇÃO FÍSICA E O CURRÍCULO ESCOLAR**

Mais do que um norte, um caminho acerca do que ensinar, apresentado ao professor iniciante, o currículo se apresenta como um documento político-social da sociedade daquele momento histórico. Nele estão circunscritos os anseios da sociedade sobre o que a educação representa para a parcela infanto-juvenil da população a ser letrada, ensinada e desenvolvida conforme suas potencialidades. A função primordial do currículo escolar é colocar este aluno e seus potenciais dentro de um contexto social, com fundamento teórico metodológico, acerca do que a sociedade espera dele. Tanto que o currículo não é um documento fixo. Ele varia ao longo do tempo e das gerações, conforme exemplificam as discussões atuais sobre o ensino de gênero nas escolas e o movimento “escola sem partido”. O que ensinar, quando ensinar, como ensinar e porque ensinar seriam os quatro eixos da “bússola” que norteariam o currículo, pois ele representaria o percurso do homem no seu processo de apreensão do conhecimento científico selecionado pela escola: seu projeto de escolarização. (SOARES, 1992, p.16).

Neste sentido o currículo deve ser um dos elementos mediadores entre a política educacional e as aspirações sociais da maioria da população. À mesma maneira, o professor deverá ser o elemento que, fará a mediação entre os conhecimentos construídos na prática social e transmitidos na prática escolar. Para tanto, o professor é sujeito primordial neste processo, conforme Serbino (1998, apud BRZEZINNSKI, p.163).

Neste sentido, a construção de uma base curricular que atenda às necessidades dos alunos em sua formação crítica e cidadã é a base de qualquer movimento que se julgue minimamente responsável para com a educação e o futuro de toda uma geração de estudantes, donde percebe-se uma necessidade de discussão acerca da matriz curricular atual, com vistas a sua modificação, pois em sua maioria os professores acabam por adotar um currículo horizontalizado, no qual de tudo se oferece um pouco, sem o devido aprofundamento, questionamento, em uma educação mecânica, tecnicista, que pouco favorece a inserção destes alunos em uma economia do conhecimento.

Ao nos atermos especificamente ao currículo da educação física, o que se têm observado é a falta de identidade da disciplina, pois existem divergências e controvérsias sobre o currículo empregado pelos professores na maioria das escolas. Uma das críticas recorrentes é a de que o modelo utilizado atualmente não apresenta uma sequência progressiva nos conteúdos (Catunda, 2011, p.11). Oras, se a construção da identidade do curso durante a formação docente perpassa pela dicotomia entre bacharelado e licenciatura, como podemos perceber a educação física como um todo, um uno? Sabe-se que, conforme MENDES (1999), em relação a esta diferenciação, "(...) caracteriza-se pelo maior status atribuído ao bacharelado, em comparação à licenciatura(...), propiciando a oportunidade aos discentes participarem de iniciação científica, e não de estágio de docência, atividade com menor status no meio acadêmico", de modo que a existência de certa hierarquia, status acadêmico, em relação aos discentes de educação física, dificulta a concepção de que todos fazem parte de uma mesma área do saber, separados apenas por algumas expertises específicas, conforme sua atuação profissional, e não que um seja melhor que o outro. Além disso, existem diversas discussões acerca do que se ensinar em educação física. Desde meados dos anos 80, duas correntes se sobressaíram nesta área do saber, a crítico-superadora e crítico-emancipatória, as quais vem procurando desmitificar uma educação física escolar, até então voltada ao paradigma técnico/esportivista tradicional, na tentativa de subsidiar os profissionais da área para uma melhor compreensão sobre a educação física na escola e o qual o seu real objetivo enquanto área de conhecimento.

Portanto, um dos desafios da Educação Física é de orientar o desenvolvimento de um aluno cidadão e crítico se estamos mantendo uma dimensão tecnicista de ensino, onde predominam os mais habilidosos em detrimento dos menos aptos? Estamos replicando um mero conceito de meritocracia ao invés de inclusão e oportunidades, logo em uma sociedade extremamente desigual? Ou estamos apenas trabalhando para que nossos alunos sejam sujeitos ordeiros e obedientes à ordem, sem questionar todo um sistema de relações de poder posto há séculos na sociedade brasileira? Afinal, o que queremos com o ensino de educação física? São estes e outros tantos os questionamentos que costumam surgir na tentativa de buscar o real significado/sentido da educação física na escola. E esta é uma das grandes contribuições do programa PIBID, ao sistematizar discussões e reflexões acerca do verdadeiro papel de atuação do professor de educação física na escola: formar atletas para representar a escola ou formar o cidadão para representar a sociedade?

#### 4.1 ANÁLISE CURRICULAR DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA LICENCIATURA DA UFSC

*Tabela 3 - Disciplinas que fazem parte somente da grade curricular da Licenciatura .*

<b>1ª Fase</b>
DEF5884 Fundamentos Histórico - Pedagógicos da EF
<b>2ª Fase</b>
DEF5870 Seminário Pedagógico em EF
DEF5886 Fundamentos Teórico - Metodológicos do Lazer
<b>3ª Fase</b>
EED5331 Teorias da Educação



PSI5137 Psicologia Educacional: Desenvolvimento e Aprendizagem
<b>4ª Fase</b>
DEF5869 Jogos e Brinquedos da Cultura Popular
MEN5603 Didática C
<b>5ª Fase</b>
DEF5871 Metodologia - Ensino - Educação Física
DEF5885 Educação Física na Infância
<b>6ª Fase</b>
DEF5872 Estágio Supervisionado em Educação F
<b>7ª Fase</b>
DEF5873 Estágio Supervisionado em Educação
EED5188 Seminário Temático/Educação/Processos Inclusivos
<b>8ª Fase</b>
LSB7904 Língua Brasileira de Sinais

Fontes: <http://cagr.sistemas.ufsc.br/relatorios/curriculoCurso?curso=404>

<http://portalcds.ufsc.br/files/2010/08/Educa%C3%A7%C3%A3o-F%C3%ADsica-Bacharelado-2006.1.pdf>

A grade curricular do curso de licenciatura em Educação Física da UFSC compreende 13 (treze) disciplinas voltadas à didática e formação de professores. Percebe-se que há uma preocupação acerca da visão de formação do docente aplicada à pedagogia, notadamente em disciplinas que versam sobre metodologia de ensino, teorias e didática, além da obrigatoriedade em estágios, supervisionados. Entretanto, dada a dimensão do curso e sua aplicabilidade na seara da educação, a carga horária destinada às disciplinas correlatas ao ensino

poderia ser de maior envergadura; numa “divisão” entre as disciplinas associadas ao esporte/corpo – próprias à educação física – e aquelas vinculadas a pedagogia, a arte do ensino. E, dentro uma carga horária fechada, estipulada conforme a vigência do curso, houve a necessidade em se enfatizar uma vertente em detrimento da outra. Afinal, um professor de educação física deverá ensinar sobre educação física, e para tal deve possuir conceitos e expertises da área. Mas será que à parte do currículo que restou para as disciplinas correlatas a didática dá conta em repassar aos estudantes todo um conteúdo específico acerca do “ser professor”? Ou será que as demais disciplinas conversam com as disciplinas voltadas à educação? Claro que tal questão quiçá não se remeta apenas ao curso de educação física, mas a todas as outras disciplinas que versem sobre emendas e objetivos diferenciados dentro de um conteúdo, como o matemático e o professor de matemática, o físico ou o professor de física, entre outras.

Neste sentido, muitas das disciplinas aplicadas à didática acabam por possuir em seu rol de teorias um conteúdo extenso que não se encaixa na carga horária a ela instituída. Ou seja, o conteúdo a ser ensinado pelas instituições de ensino superior para a formação de professores demandaria uma carga horária maior para ser de fato repassada aos futuros professores, onde ele possa já na fase inicial empreender a prática na sua formação, para que assim de fato ocorresse o aprendizado da práxis em educação.

Para tanto, instituiu-se a “prática como componente curricular” (PCC), onde tais conteúdos, relacionados ao ofício do ensino, são postos em prática em carga horária em separado, mesmo que inseridos dentro da carga horária total da disciplina da educação, para que sejam estudados e aprofundados. Cada PCC se compõe de uma carga horária de 18 (dezoito) horas, utilizadas para o conhecimento e a análise de situações pedagógicas, podendo ou não ser através da observação nas escolas.

A instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDBEN), em 1996, buscou redimensionar a função da escola, tendo esta o objetivo primordial em formar cidadãos críticos e alunos com a capacidade de pensar e agir, de refletir sobre os conhecimentos e aplicá-los em seu cotidiano. Assim sendo, para dar sequência a esta busca foram promulgadas no

ano de 2002 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica (DCNs). Tais diretrizes traziam em seus objetivos a intenção de desenvolver competências próprias aos professores, em especial a integração entre a teoria e a prática, já identificada naquele período como deficiente no ensino da licenciatura.

Esta deficiência se tornou evidente pois anteriormente a promulgação desta reforma curricular o ensino de uma licenciatura passava pelo estudo da teoria ao longo do período de formação do curso, sendo o estágio supervisionado o único responsável pela prática na escola do conteúdo aprendido durante todo o curso. Ocorre que, ao ocorrer em sua maioria das vezes ao findar da licenciatura, o desenvolvimento daqueles conhecimentos específicos à profissão docente era prejudicado, seja pelo tempo exíguo do estágio em relação a duração da licenciatura, seja pela dissociação entre esta prática e a teoria aprendida nos anos anteriores. Ou seja, a prática e a teoria caminhavam em separado.

Neste sentido, as DCN's evoluíam o ensino ao instituir a Prática como Componente Curricular (PCC), a ser diluída dentre o desenvolvimento do curso de licenciatura, com carga horária de 400 horas, distintas ao estágio supervisionado. A função do PCC seria a de permitir ao estudante de licenciatura um maior aprofundamento do conteúdo aprendido em determinada disciplina, dentro ou fora do espaço escolar, afim de que este licenciado tomasse conhecimento da atividade do professor ao longo do curso, em consonância a teoria aprendida.

Percebe-se assim uma maior preocupação com o papel do ensino da educação, ao procurar se atrelar a prática para com a teoria., conforme determinam os artigos 12 e 13 da Resolução CNE/CP 1/2002, que entre outros tópicos aponta que:

- A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.
- No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.

- Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.
- A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema (BRASIL, 2002a, p.5 e p.6).

Entretanto, apesar de todo o ordenamento legal ensejar o ideal da prática e da teoria, ocorre que acaba por não haver necessariamente um envolvimento do graduando com o conteúdo da disciplina aplicado naquela prática propriamente dita, no meio escolar. Muitas vezes ocorre uma mera observação de uma prática. Para tanto, uma maior aproximação entre a universidade e a escola onde de fato se dê esta prática se faz necessária, para que estas horas preciosas sejam melhor aproveitadas, e não transformadas em um momento onde um graduando em licenciatura é colocado por vezes em um ambiente escolar sem a devida supervisão, apenas a observar os movimentos escolares.

Há, de fato, toda uma preocupação para que a prática esteja em uma constante dialética para com a teoria, donde instruiu-se a necessidade do PCC. Porém ainda se observa uma certa falta de “comunicação” entre a teoria e a prática no interior das disciplinas da licenciatura às quais o PCC é aplicado. Nem sempre se observa a devida tensão entre elas, com vistas ao aprendizado da práxis.

Para que se possa ocorrer uma maior aproximação entre a teoria e a prática no desenvolvimento do PCC, faz-se necessária a aproximação da escola - com toda a sua dinâmica de ensino/aprendizagem, circulação de alunos “reais”, com a aplicação de todas as variáveis sociais e ambientais que são verificadas posteriormente no exercício da docência.

Infelizmente, por muitas vezes o exercício do PCC fica atrelado somente ao espaço universitário, entre acadêmicos. Tais ações são pertinentes, mas não substituem a realidade escolar em si, fazendo com que por vezes somente no

estágio obrigatório o licenciado tome conhecimento de toda rotina/dinâmica escolar.

Portanto, nos moldes atuais, o ideal de aprendizado teoria / prática não se faz aprofundado de maneira satisfatória, pois dentro das práticas como componentes curriculares ainda se carece do envolvimento da escola, objeto fim no ofício do professor.

Neste aspecto, se observa que a grade curricular do curso de educação física - licenciatura – não contempla de todo o modo a dialética da prática para com a teoria. Devido à análise comparativa entre as grades curriculares do bacharelado e da licenciatura, percebe-se a existência de somente 13 disciplinas voltadas especificamente a licenciatura, onde é apresentada a teoria didática, mas esta não dialoga com maestria com a prática escolar, ainda, através dos PCC's. Quanto as demais 28 disciplinas, mais da metade do curso, são pensadas e instruídas dentro de um olhar mais voltado à biologia, pois os professores destas atuam em ambas as áreas de formação – bacharelado / licenciatura -, e primam através da sua expertise ao desenvolvimento corporal/estético e biológico em sua didática. O que pode parecer lógico dada a formação do curso, mas acaba por prejudicar a formação pedagógica do futuro professor, ainda mais se tais disciplinas são ministradas em conjunto para alunos bacharéis e licenciados.

Ou seja, o enfoque é o biológico, com pouca ou nenhuma preocupação pedagógica. Desta maneira, focadas em apenas 13 disciplinas e seus respectivos PCC's, há um excesso de informação acerca da teoria pedagógica concentrada em uma carga horária exígua, a qual nem sempre se traduz em um melhor aproveitamento de todo o conhecimento e inovações adquiridos ao longo do tempo na área da educação. Havendo, então, uma mera continuação teórica das práticas esportivas conhecidas, aplicadas de maneira fortuita em uma grade curricular que nem sempre dialoga entre si, e tampouco com o ambiente escolar.

## **5 A PESQUISA.**

Este estudo monográfico se propõe averiguar a análise de professores e diretores da “PESQUISA PIBID EDUCAÇÃO FÍSICA UFSC (2012/2016)”, já

realizada , com o objetivo de verificar o impacto do subprojeto educação física do programa PIBID UFSC/CAPES na formação inicial de professores no curso de licenciatura em de Ed. Física/UFSC.

O material empírico já realizado pela, “PESQUISA PIBID EDUCAÇÃO FÍSICA UFSC (2012/2016)” consta :

- Analise do material produzido 2012/2016
- Analise da declaração dos estudantes na ativa dentro do sub projeto PIBID educação física UFSC
- Analise da declaração dos estudantes egressos
- Analise de professores e diretores das escolas envolvidas com o sub projeto
- Depoimento dos coordenadores.

Dentro desta pesquisa do sub projeto 2012/2016 já realizado a parte empírico , será utilizado para o TCC como forma de analise , a parte do “analise de professores e diretores das escolas envolvidas” , escolha essa definida pelo tema do TCC que deseja analisar através do olhar do professor a efetividade do subprojeto de educação física .

O questionário do analise de professores e diretores das escolas envolvidas da PESQUISA PIBID EDUCAÇÃO FISICA UFSC 2012/2016 , consiste num questionário 20 questões, e questões antropológica, todas em forma de roteiro e respondido em casa pelos professores e diretores envolvidos pelo sub projeto PIBID, foram escolhidas 06 (seis) questões das 20 ( vinte) para fins de análise dentro do TCC, dentro do critério referente a responder sobre o impacto do PIBID sobre a formação inicial e continuada e utilizada as resposta antropológicos .

Foi executada pela PESQUISA PIBID EDUCAÇÃO FISICA UFSC 2012/2016 questionário para 7 professores e 1 diretor , sendo cinco professores e um diretor da Escola Municipal Beatriz de Souza Brito e dois professores do Núcleo de educação infantil Dra. Zilda Arns Neumann.

Contudo nem todos os professores e o diretor responderam todas as questões selecionadas, sendo assim algumas respostas ficaram, no quesito de quantidade, com parâmetro diferenciado.

Desta 6 (seis) questões foram respondidas, conforme abaixo :

Primeira por cinco professores

Segunda por um diretor e sete professores

Terceira por um diretor e sete professores

Quarta por cinco professores

Quinta por seis professores

Sexta por um diretor e sete professores

Será analisado também a categorias antropológicas, conforme elencamos abaixo:

00. Categorias antropológicas.
01. Quais foram os motivos que o levaram a participar do programa PIBID ed. Física?
02. Na sua opinião, quais as contribuições do subprojeto ed. física/PIBID para a escola e supervisor?
03. Na sua opinião, quais contribuições da escola para o bolsista ID e para o curso de licenciatura em ed. física/PIBID?
04. Quais as principais contribuições do subprojeto PIBID ed. Física em sua formação?
05. A sua participação no subprojeto ed. física/PIBID motivou o seu de/interesse em ser professor de ed. Física?
06. Quais as suas principais críticas ao subprojeto PIBID ed. Física?

Com base na análise quanti-qualitativa destas respostas, esta pesquisa buscará analisar os resultados alcançados pelo subprojeto do PIBID junto a escola e a formação inicial / continuada, sob a perspectiva dos docentes / diretor envolvidos no subprojeto Ed. Física, na escola Municipal Beatriz de Souza Brito e no NEI Zilda Arns, em Florianópolis/SC.

## 6 CATEGORIAS ANTROPOLÓGICAS

Para fins de um entendimento a respeito de qual o sujeito de fala nas respostas aos questionários de avaliação do subprojeto PIBID / UFSC, buscou-se uma breve análise acerca dos mesmos com ênfase nas categorias gênero, autodenominação étnica/racial, tipo de contrato (concursado ou temporário – act), tempo de serviço na educação e nível de formação.

Em relação a questão de gênero, não se verifica uma diferenciação referente a composição salarial ou nível de instrução. Percebe-se apenas que de sete professores respondentes, seis são do gênero feminino – ampla maioria – e que o cargo de direção se encontra ocupado pelo gênero masculino. Chama a atenção ainda a prevalência dos autodenominados etnicamente como brancos, face a nenhum afrodescendente e apenas um pardo, dentre o universo pesquisado.

Outros aspectos observados foram:

- Possuímos oito participantes entrevistados, sendo quatro temporários - act - e quatro efetivos;
- A maioria dos efetivos possui mestrado (não sabemos a data de defesa da dissertação), sendo que uma se encontra em licença para o término da qualificação de seu mestrado;
- Dos efetivos, todos contam mais de 14 anos na função, sendo o de maior prevalência, 33 anos;
- Em relação aos professores temporários – act - nenhum possui título de mestrado, mas dois possuem especialização;
- Ainda em relação aos professores temporários, dois possuem quatro anos de docência, um possui um ano e seis meses, e outro 17 anos e 6 meses;
- Percebe se que os maiores salários se encontram entre os com mais de dez anos de carreira docente e concursados, em contraposição aos temporários admitidos pelo Estado; situação flagrante na figura de um entrevistado com mais de 17 anos de experiência docente, contratado



como temporário, com salário ao mesmo nível de outros docentes recém-formados – quatro anos de experiência.

## 7 ANÁLISE DAS RESPOSTAS DOS QUESTIONÁRIOS.

Pergunta número 01:

“Quais foram os motivos que o levaram a participar do programa PIBID ed. Física? ”

Respostas:

Acredito que seja pela oportunidade de **compartilhar ideias** e contribuir com a **formação docente de futuros professores** de Educação Física além de possibilitar espaços educativos em que possam interagir com a comunidade escolar. (C2, Masculino, 17a 6m de profissão, ACT, Escola Beatriz)

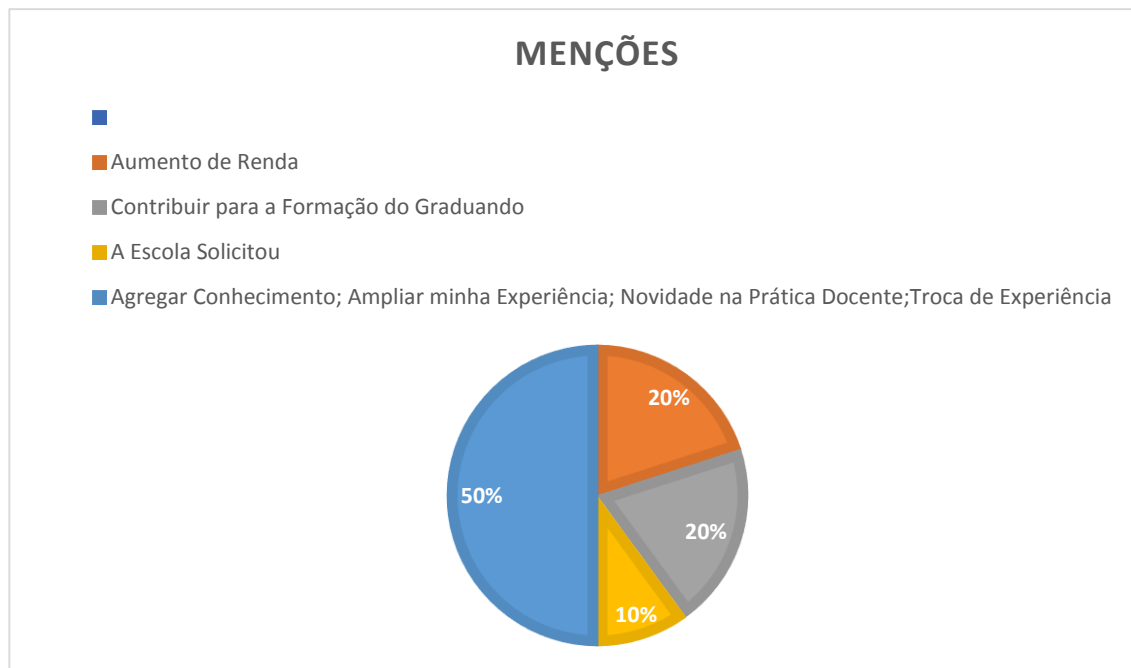
Quando me transferi, em 2013, para a Escola Beatriz de Souza Brito, a escola já trabalhava com o projeto PIBID e com o estágio supervisionado em EF. Ambas modalidades foram novidades **incorporadas a minha prática docente** com grande prazer (D, Feminino, 14a de profissão, Efetiva, Escola Beatriz)

A escola **solicitou** e eu aceitei (G, Feminino, 29a de profissão, Efetiva, Escola Beatriz.)

**Agregar conhecimento**, complementando carga horária e **rendimentos**. (C, Feminino, 4a de profissão, Temporária, Escola Beatriz)

Garantir a **continuidade** do programa na escola, visto que é tão importante na **formação dos graduandos** quanto para a comunidade escolar; **trocar experiências** com os estudantes; aumentar a **renda**; ampliar minha experiência como **supervisora**, aprendendo sempre mais a olhar a criança e a aula em si. (A, Feminino. 1a 6m de profissão, ACT, Escola Beatriz)

Gráfico 1 : Pergunta número 01



Em relação às entrevistas, pode se perceber que dois dos entrevistados enfatizaram a oportunidade de se compartilhar ideias com vistas a contribuição para a formação de novos professores. Um dos entrevistados, com 1 ano e 6 meses de profissão, aponta esta questão sob a perspectiva do recém-formado, enquanto outro, com 17 anos e 6 meses de profissão, ressalta a sua contribuição em relação aos recém-formados. Tal situação remete as pesquisas sobre as histórias de vida de professores, às quais apontam os anos iniciais da carreira docente como os mais difíceis (GONÇALVES, 1992; MORENO, 1998; LIVIO, 1998; PERES, 1998). Sendo assim percebe-se uma certa “solidariedade” entre profissionais já formados e aqueles iniciantes na profissão docente.

Além disso, a interação com a comunidade escolar foi citada por dois entrevistados, o que reforça a necessidade do estabelecimento do vínculo comunidade-escola, no sentido de que a instituição escolar não é uma unidade isolada de sua comunidade.

Uma resposta avaliada apresentou a inserção do professor ao projeto como “solicitação da unidade escolar”. Entretanto, tanto escola quanto professores em nenhum momento se veem obrigados a participar do projeto.

Sua adesão é voluntária, condicionada é claro a benefícios tanto pedagógicos quanto financeiros.

Outro aspecto observado, por uma professora ACT, com um ano e seis meses de profissão, é a continuidade do programa na escola. Este fato atenta para um possível fator subjetivo por parte da entrevistada; que seria a memória de que historicamente programas estatais de fomento à educação no Brasil serem descontinuados por cortes de verbas orçamentárias. A entrevistada em questão enfatiza a formação de graduandos e troca de experiências em sua fala, o que demonstra a importância do subprojeto PIBID Educação Física em sua experiência pessoal, resultando na lembrança da importância da permanência do subprojeto na escola.

Por fim, percebe-se que o projeto PIBID desponta como uma nova perspectiva na formação inicial de professores, visto as razões enunciadas como motivo para a participação no projeto, como um todo, circundarem a valorização do magistério. Os bolsistas inseridos ao programa estão ligados diretamente à sala de aula, juntamente com o professor-supervisor, ajudando nas vivências e auxiliando em novos métodos para uma melhor aprendizagem dos alunos das escolas envolvidas com o programa PIBID, ligando os conteúdos ali expostos com o cotidiano (Burchard e Satori 2011). Além disso, um dos méritos do projeto é a valorização dos graduandos, professores-supervisores e coordenadores por meio de bolsas.

Portanto, verificou-se através das respostas que a incorporação para o projeto trouxe inúmeros benefícios, tais como: agregar conhecimento, introdução de novidades na prática docente, além de destacar a importância da troca de experiência e o aumento da renda devido à bolsa, que é repassada ao professor que irá supervisionar e fazer parte dos pontos do encontro, o que denota um saldo final positivo.

**Questão 02:**

**“Na sua opinião, quais as contribuições do subprojeto ed. física/PIBID para a escola e supervisor?”**

“Eu particularmente considero **relevante**, veio muito a contribuir na escola, para a **formação dos docentes** da escola. Grande material humano na escola, ponto muito positivo, ajudou no **desenvolvimento do conhecimento sobre a educação física da escola**, com a **produção de materiais.**” (E, Masculino, 33 a de profissão, Efetivo, Escola Beatriz.)

“Intercâmbio entre **Escola e Universidade** - Troca de conhecimentos e experiências – Oportunidade de **práticas educativas relevantes** e diferenciadas para os estudantes.” (C2, Masculino, 17 anos e 06 meses de profissão, ACT, Escola Beatriz)

As contribuições para o professor citei acima\*, para a escola sem dúvida o PIBID sempre traz contribuições pois incluem parcerias que ajudam a **pensar atividades no dia-a-dia**. O ritmo de uma escola pública, por vezes, é corrido, agitado, inflacionado por demandas abrigadas em urgências e emergências típicas do universo escolar. Contar com uma **equipe organizada**, disposta a aprender, mas também a cooperar na resolução desses problemas, é sem dúvida, muito importante para todos. (D, Feminino, 14 anos de profissão, Efetivo, Escola Beatriz)

\* (No aspecto pessoal, os reflexos dessa **motivação**, instigaram a **lançar-me em novos projetos**, como retornar aos bancos acadêmicos, **ingressando no mestrado** em Educação, para aperfeiçoamento. D, Feminino, 14 anos de profissão, Efetivo, Escola Beatriz).

Além do **incremento financeiro** para a escola (no caso desta escola os valores não ficavam com o professor supervisor, mas eram repassados para APP), o PIBID demonstrou que as possibilidades da

Educação Física são ilimitadas e que é possível **innovar e buscar projetos mais arrojados** para a prática dessas aulas. (G, Feminino, 29 anos de profissão, Efetivo, Escola Beatriz)

Penso que o subprojeto ed. física/PIBID traz muitas **contribuições para a nossa instituição** e para o supervisor, dentre essas contribuições posso destacar as experiências socializadas entre o **supervisor e o bolsista**, assim ambos poderão realizar **discussões e reflexões críticas sobre as suas práticas**. (J, Feminino, 04 anos de profissão, ACT, NEI)

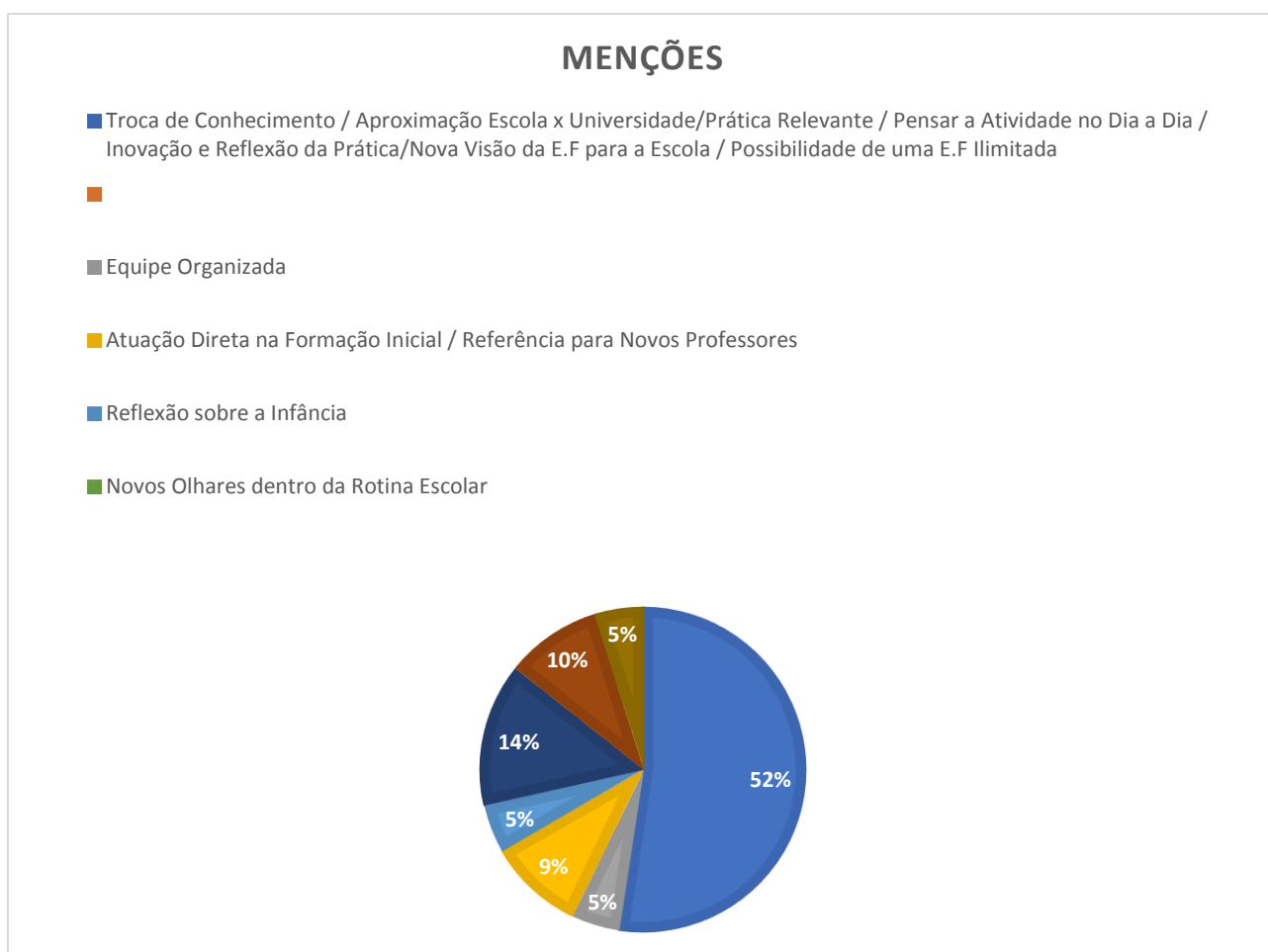
Acredito que a **relação** Universidade campos de atuação (escolas, creches, Neis) deveria ser mais próxima, em um diálogo constante entre professores em atuações e estudantes. O PIBID possibilita isso, não apenas aos estudantes, mas aos professores também, que ao auxiliarem na **atuação dos futuros professores** pode também refletir sobre **sua própria prática**. (M, Feminino, 16 anos de profissão, Efetiva, NEI)

**Mobilização** da escola como um todo, professores e funcionários, possibilitando uma discussão **crítica do tema**, considerando opiniões e contribuições de todos. O supervisor no papel de professor, além de ter que ser um constante **pesquisador** ainda têm a tarefa de auxiliar os estudantes, sendo uma **referência naquele momento**. Tive que aprender a **pensar mais a minha prática**, assim como dividir e repensar tarefas que os professores acabam desempenhando sozinhos no seu dia a dia. Isso foi muito proveitoso, pois deu qualidade ao trabalho (C2, Feminino, 04 anos de profissão, Temporária, Escola Beatriz)

Para o supervisor são **as supracitadas**, principalmente **a troca de experiências e reflexões sobre a infância e a prática** docente. Para a escola é muito proveitosa essa parceria com a UFSC, pois, além de **acrescentar na formação** de seus professores, os graduandos se

envolvem com a escola de forma integral, inclusive participando de eventos, reuniões pedagógicas, **acrescentando ideias** e sugerindo mudanças que, muitas vezes, não são percebidas por nós que estamos tão tomados pela rotina escolar que não atentamos a essas necessidades/carências. (A, Feminino, 01 anos e 06 meses de profissão, ACT, Escola Beatriz.)

Gráfico 2 : Pergunta número 02



Percebe-se que as respostas acompanham aquelas sobre os motivos de sua candidatura ao programa. Com destaque para questões pedagógicas de inovação e reflexão sobre as aulas, sobretudo o trabalho coletivo. Esta parece ser uma questão que remete para falta de relações disciplinares, uma possível *solidão* em que se encontra dos professores de educação física na escola.

Ao se observar o conjunto qualitativo das respostas, o quanto a escola tem a ganhar com o subprojeto PIBID Educação Física, se destacam as relevâncias positivas mencionadas nas respostas:

- Três dos entrevistados afirmam uma influência positiva, donde um destes elogia a organização da equipe;
- Outro ressalta acerca de uma possibilidade mais ampla para novos olhares referente à rotina escolar;
- Uma resposta, esta do diretor da escola – acrescenta a produção de material durante o subprojeto como um legado para instituição;
- A reflexão acerca da infância contemporânea foi ressaltada por outro entrevistado.

Sendo assim, percebe-se a aproximação de professores supervisores e estudantes da licenciatura em educação física, interagindo e trabalhando coletivamente em situações pedagógicas e profissionais, aparece como uma variável positiva na opinião dos supervisores.

Noutro aspecto, dois dos entrevistados salientam a contribuição dos subprojetos PIBID Educação Física na sua formação continuada, ressaltando a importância da troca de conhecimento da escola para com a universidade, e a troca de experiência dos supervisores para com os graduandos. Um dos entrevistados, inclusive, ressaltou a importância do subprojeto como estímulo para o seu ingresso no mestrado.

O diálogo e a troca de experiências, entre docentes como professores e graduandos como alunos, acabam por agir como uma fonte de reflexão e ação sobre as práticas, atividades e o conhecimento que desdobra delas. Some-se a este fato graduandos tanto em processo final quanto inicial de sua formação, e teremos como resultado várias gerações de docência trabalhando em conjunto, observando assim maneiras distintas de conhecimento atuando em conjunto e contribuindo tanto na formação inicial quanto na continuada. Portanto, dentro do subprojeto PIBID se percebe a eficiência deste diálogo e desta troca de conhecimento através de seus encontros semanais.

Tal contexto pedagógico vai de encontro ao que defende Paulo Freire, ou seja, a ideia de que só é possível uma prática educativa dialógica por parte dos



educadores, se estes acreditarem no diálogo como um fenômeno humano capaz de mobilizar o refletir e o agir dos homens e mulheres. E para compreender melhor essa prática dialógica, Freire acrescenta que:

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2005, p. 91).

Os docentes entrevistados ressaltam a importância direta que os mesmos possuem na formação de novos professores. Socialização é troca. É a participação de todos, cada qual com sua bagagem cultural e níveis de conhecimento diferenciados, em uma busca constante pelo mesmo objetivo que é a melhoria na formação de futuros docentes. Neste sentido as respostas evidenciam que, dando-se a oportunidade para que professores ajudem na formação de outros professores, dentro do contexto da práxis da educação, os mesmos o farão, resultando na formação de uma nova geração de professores atuantes e críticos.

Os entrevistados ainda ressaltam a importância da aproximação entre a universidade e a escola. A universidade, através de seu conhecimento contemporâneo agregado em ciências e pesquisa; e a escola através de seu conhecimento acerca das diversas culturas que compõe a sociedade e que envolvem a instituição escolar enquanto dinâmicas políticas e sócias, se constituem como um campo ímpar de construção do conhecimento.

A relação entre escola e universidade deveria ser de reciprocidade, de troca, em que a universidade venha para construir uma parceria na formação inicial de professores, a escola é também formadora, responsável pelos iniciantes à docência. A escola precisa estar aberta para construir inovações didático-metodológicas e também pensar coletivamente seu Projeto Político Pedagógico, neste sentido o conhecimento produzido academicamente é objeto de estudo e tensionamentos através das experiências pedagógicas realizadas coletivamente.

Neste sentido, o subprojeto PIBID trabalha para que haja a união destes dois polos de conhecimentos, universidade e escola, ampliando a visão

pedagógica de todos os envolvidos e preenchendo algumas lacunas que muitas vezes ficam abertas durante a formação do professor e exercício contínuo da docente ao longo dos anos.

A palavra tempo, citada em uma das respostas do questionário, lança luz à contribuição do subprojeto PIBID dentro das escolas avaliadas, no sentido de ganhos de produção, melhoria das atividades e por fim, otimização do processo de ensino e aprendizagem em educação física.

Ações como solicitar uma aula faixa ou um dia específico para explorar a cultura corporal dentro da semana da criança, nos quais os professores de educação física junto com os pibidianos elaborem um dia inteiro com proposta analisada como de aspecto social de interesse da criança e análise de um caso específico de alunos, são atividades nem sempre possíveis dentro de uma escola. Afinal, um professor nem sempre consegue se atentar a tantos fatos dentro de um contexto escolar permeado por salas de aula lotadas e professores com cargas horárias distintas em diferentes escolas.

Portanto, a existência de diferentes olhares durante as aulas de Educação Física e a troca de informações entre professores e pibidianos durante as reuniões semanais trabalham em conjunto na criação de um processo metodológico para se pensar, registrar, observar e planejar um método de intervenção dentro das necessidades observadas. Todos os seus integrantes possuem os seus sentidos voltados para com a educação dentro da instituição escolar, focados em melhorias, para que ocorra de fato o aprendizado do aluno.

Deste modo, o docente acaba por receber informações do que está se passando tanto durante as suas aulas quanto fora delas, através das observações obtidas pelo pibidianos e expostas durante os pontos de encontro, informações que muitas vezes não seriam obtidas devido a inúmeros fatores já expostos. Já para os pibidianos que contribuem para a apresentação deste quadro dentro das atividades de educação física, participam das estratégias de enfrentamento, com planejamento e discussão do todo, adquirindo assim experiência dentro da realidade de um trabalho que é a sala de aula e a agitação de uma vida profissional estabelecida. Ou seja, o PIBID vai ao encontro a resolução de um problema apontado por Pimenta (2006), que desenvolveu uma

pesquisa sobre os dilemas e dificuldades na construção da práxis pedagógica do professor iniciante. Para a autora:

“A iniciação docente é uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos reajustes a serem feitos em função da realidade do trabalho e do confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão” (p. 106).

“Rever, pensar, refletir, inovar as suas atividades práticas dentro de suas aulas”, palavras citadas nas respostas. De oito respostas, sete ressaltaram o quanto o subprojeto PIBID Educação Física contribui para com as suas práticas de docência. A totalidade dos professores, ao considerarmos que os questionários foram submetidos a sete professores e um diretor, e que este foi o único a não enfatizar sobre a teoria e prática em suas respostas.

Tal unanimidade é um dado que a destaca dentre os resultados da análise, confirmando novamente a importância do programa para a escola, pois o subprojeto PIBID se apresenta aqui enquanto um campo propício para a construção de uma visão diferenciada “da e para” educação física.

As diversas discussões entre os atores envolvidos, embasadas em criticidade e atuação profissional, proporcionaram um estímulo no aprimoramento dos professores já estabelecidos, pois acaba por exercer um encorajamento na própria ação da teoria / prática pedagógica dos docentes entrevistados. Através de situações diferenciadas que envolvam a pedagogia, há o envolvimento de todos os atores em uma reflexão contínua, um estímulo para o pensar entre o graduando e o docente.

Toda a discussão realizada no campo da pedagogia sobre o caráter reprodutor da escola e sobre as possibilidades de sua contribuição para uma transformação radical da sociedade capitalista foi absorvida pela Educação Física. A década de 1980 foi fortemente marcada por essa influência, constituindo-se aos poucos uma corrente que inicialmente foi chamada de revolucionária, mas que também foi denominada de crítica e progressista (BRACHT, 1999, p.78).

Devido ao amplo tempo de discussão e reflexão inferido por vários teóricos com pensamentos inovadores dentro da educação física, contribuíram para a construção de uma área do conhecimento que leva em conta o aspecto social do universo contemporâneo dentro da escola.

Donde surge a importância da formação continuada dentro da formação pois a educação física está em constante movimento conforme a necessidade da sociedade. Portanto, se atualmente surgem cada vez mais trabalhos e estudos dentro da educação física, para que o professor consiga se manter atualizado dentro do seu conhecimento crítico, em relação a visão social/cultural que se encontra dentro da nossa sociedade escolar, pode-se afirmar que o subprojeto PIBID responde diretamente a uma demanda pertinente da sociedade brasileira neste momento histórico.

Indo ao encontro aos estudos de (FREITAS, 2002; SCHEIBE, 2011), de que políticas públicas educacionais surgem com o intuito de suprir lacunas dos Cursos de Formação de Professores, tendo em vista que os cursos vêm desenvolvendo atividades fragmentadas, de forma aligeirada e distantes da realidade escolar. Neste aspecto, a totalidade de respostas que expressem a inovação da prática - enquanto prática / teoria - entre os professores atuantes participantes do subprojeto PIBID Educação Física denota a importância deste aspecto no campo da educação. Afinal, a inovação, a reflexão e avaliação do dia a dia foram tratados pelos professores atuantes como de suma importância em sua trajetória no subprojeto PIBID. Mas qual seria a origem de tal unanimidade? O que teria despertado isto?

As mudanças dentro dos Planos Curriculares - municipal e nacional – ao longo do tempo as devidas formações destes docentes e a atualidade? A formação do professor em licenciatura, conforme FREITAS, 2002 e SCHEIBE, 2011? Visões de mundo diferenciadas em uma sociedade em constante mutação, cada vez mais frenética neste século XXI? Ou a articulação destas variáveis por meio do trabalho realizado no âmbito deste programa?

Mas como explicar tais questões entre professores com diferentes tempos de formação - 11 anos alguns e outros a 1 ano e 6 meses? Gerações tão diferentes convivendo no mesmo espaço, com as mesmas opiniões acerca da qualidade do subprojeto PIBID em relação a aplicabilidade da teoria e a prática? Não sabemos ao certo, mas a questão está lançada a posteriori, pois o subprojeto PIBID Educação Física nos trouxe esta característica, dúvida. Um tanto quanto perturbadora ao ser citada pela totalidade dos professores, mas extremamente positiva pelo fato de ser uma questão enfrentada pelo subprojeto

PIBID, ao ponto de todos se pronunciarem positivamente quanto as conquistas dos subprojetos dentro das atividades executadas nas aulas de educação física.

Seriam questões que possibilitariam definir o quão é importante o programa de subprojetos dentro das escolas e para os docentes.

Um certo sentido de orgulho pôde ser diagnosticado nas respostas do diretor e de um professor. Ao comentarem sobre o quanto as ações praticadas terem demonstrado uma nova visão à escola e a seus professores, houve uma ênfase nas possibilidades que a disciplina de Educação Física proporciona aos seus alunos acerca do conhecimento da cultura corporal, em um aspecto físico / social, legitimando assim importância desta disciplina dentro da grade curricular dos alunos, enquanto componente curricular obrigatório por parte do Estado como um todo, nos diferentes entes federativos.

Através desta postura os mesmos podem repassar aos demais colegas das instituições escolares envolvidas o que realmente é a educação física enquanto disciplina dentro da escola, gerando um sentimento de pertencimento de classe, uma classe transformadora da sociedade via educação, em detrimento a uma referência usual de que o profissional de educação física trabalharia apenas com o esporte sem a visão social que ele remete. O professor de Educação Física pode mais, seu trabalho envolve o esporte, o corpo e a cultura corporal, dentro do contexto social e político vigente a cada época.

Por fim, o aspecto material é mencionado pelo diretor da escola, que como administrador possui um olhar mais amplo do funcionamento da escola. Neste sentido a sua importância remete a compra de equipamentos esportivos inovadores como pranchas de surfe, *badminton*, bola de *rugby*, etc...

**Pergunta Número 03:**

**“Na sua opinião, quais contribuições da escola para o bolsista ID e para o curso de licenciatura em ed. física/PIBID?”**

**Resposta:**

Para o bolsista a **relevância é muito grande**, para a experimentação da docência, nessa área é muito interessante ter esse **contato com a escola e desenvolver habilidades** como professor. Pro curso é importante por essa aproximação, **universidade-escola, e que a escola pública é um campo de experiência para o aluno** de licenciatura muito bom e importante. (E, Masculino, 33 anos de profissão, Efetivo, Escola Beatriz)

**“Maior proximidade** com o espaço **educacional**, a oportunidade de atuação e **experimentação da prática docente**, troca de informação com profissionais que já atuam na área, **interação com as crianças e demais profissionais** da escola.” (C2, Masculino, 17 anos e 06 meses de profissão, ACT, Escola Beatriz.)

As contribuições que a escola pode oferecer ao bolsista é sem dúvida **colocar a realidade escolar diante de suas expectativas** profissionais. Um jovem estudante de licenciatura nem sempre tem **clareza do que deseja**, do que espera da carreira docente, das inúmeras dificuldades enfrentadas no dia-a-dia e que fazem parte do sistema de ensino educacional brasileiro (dificuldades essas que conduzem a inúmeras negligências que por sua vez, estão diretamente ligadas a desmotivação profissional que soçobra a subjetividade dos professores). Participar da **construção das aulas, aprender a planejar e operacionalizar esse planejamento, interagir com os alunos/as, enfrentar dificuldades** e contar com apoio para pensar na melhor resolução, **participar dos conselhos de classe e reuniões pedagógicas**, constituem sem dúvida, numa rica contribuição da escola, como um todo, à formação desse futuro profissional. Cada bolsista, ao entrar em contato com todo esse universo, **saberá se isso o mobiliza** (ou não) a continuar investindo no seu projeto de ser professor. (D, Feminino, 14 anos de profissão, Efetiva, Escola Beatriz)

Acredito que o bolsista enriquece sua bagagem acadêmica e, nesse **contato direto com a escola**, é capaz de ter mais **consciência da sua escolha profissional**, particularmente quando voltado à licenciatura. (G, Feminino, 29 anos de profissão, Efetivo, Escola Beatriz)

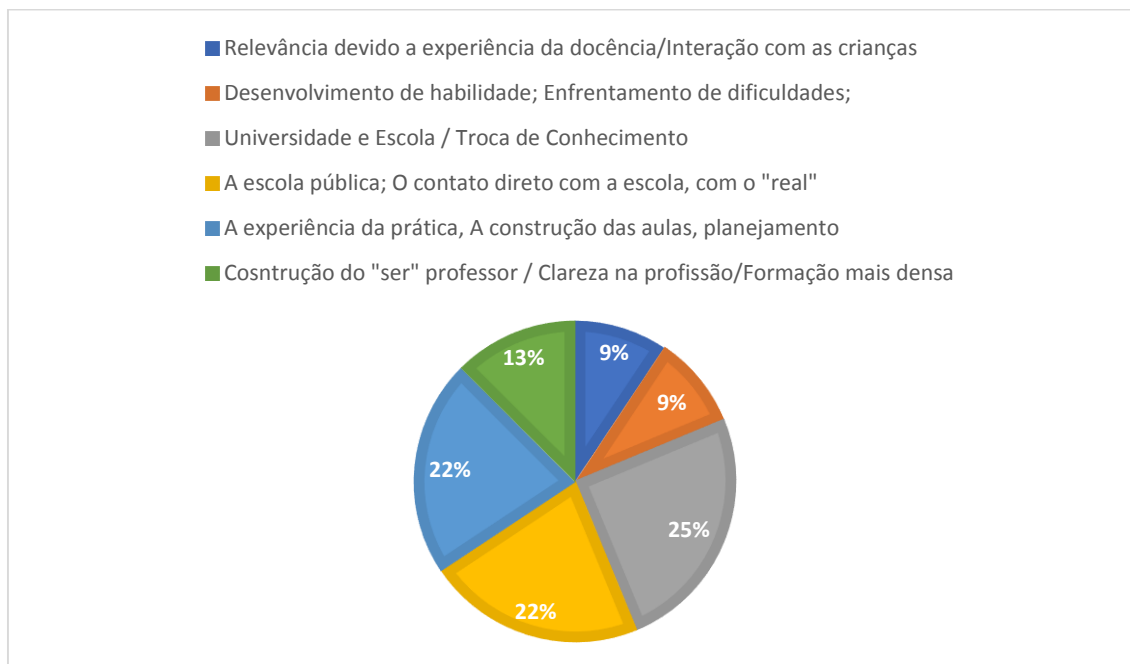
“Acredito que é de grande importância os alunos de graduação terem um **contato direto com o ambiente educacional**, pois assim eles poderão **colocar em prática** o que aprendem na sua graduação e com isso formular novas e possíveis saídas para os devidos **desafios** que cercam a nossa profissão.” (J, Feminino, 04 anos de profissão, Temporária, Escola Beatriz)

A **aproximação com as crianças**, com as **rotinas da unidade**, com os **problemas cotidianos** de cada unidade e grupo, a **prática do planejamento**, registro dos encontros, a reflexão sobre os pontos possíveis de serem realizados ou não, as **trocas com os demais profissionais** da Instituição ajudam a constituir o **"SER" professor** desses estudantes. (M, Feminino, 16 anos de profissão, Efetiva, NEI.)

A escola possibilita o **contato com a prática**, com o vivo, com o **real**. (C1, Feminino, 04 anos de profissão, Temporária, Escola Beatriz.)

O estudante que tem a oportunidade de atuar como bolsista em uma escola pública, com certeza estará muito **mais preparado para iniciar seu estágio** e, posteriormente, sua carreira já formado **como professor**. Com o programa, o graduando **vivencia a real situação de uma sala de aula** e, assim, pode pôr **em prática os aprendizados** até então adquiridos no curso. Isso, somado às **orientações/sugestões dadas pelo professor orientador e supervisor**, certamente proporcionarão uma **formação mais densa** e trarão mais segurança ao futuro professor. (A, Feminino, 01 anos e 06 meses de profissão, ACT, Escola Beatriz.)

Gráfico 3 : Pergunta número 03



O primeiro aspecto observado é de que todos são unânimes em dizer que a escola contribui de diferentes formas. Destaca-se uma visão dicotômica de teoria e prática: “os alunos irão colocar em prática o que aprendem nos cursos”. Por outro lado, aparece a ideia de uma teoria e prática, onde a realidade escolar proporciona experiências reais de planejamento, ensino, avaliação, participação em conselhos, soluções para problemas, inovações metodológicas, etc. paralelo a isso, aparece a ideia de um projeto de ser professor que este contato pode potencializar ou ser decisivo para futuras escolhas.

A experiência dentro da escola. A interação com o mundo real, a escola; entre o ensino superior e a educação básica, a rede pública de ensino. Na opinião dos entrevistados o programa PIBID proporciona esta aproximação com a realidade escolar e se mostra impactante quanto ao meio pelo qual se dá o envolvimento do futuro docente dentro do seu universo de trabalho. O subprojeto educação física promove esta relação, este encontro com a escola, seus quadros profissionais, alunos, atividades e os saberes e conhecimentos acadêmicos estudados ao longo da formação inicial.

Tarefa esta que, dadas as respostas, estão sendo executadas pela escola e os diversos atores que a compõe para com aos pibidianos, através:

- Da ajuda aos pibidianos em seus planejamentos de subprojetos;



- Na presença dentro das reuniões de conselho de classe;
- Da construção de um certo “jogo de cintura” na relação professor x aluno, afim de se sair de alguma situação desagradável que possa ocorrer tanto dentro quanto fora de uma sala de aula;
- Do exercício da docência, ou seja, desempenhar de forma prática o conhecimento adquirido até o momento em sua formação enquanto licenciado;
- Na inserção dos licenciados no cotidiano diário das escolas da rede pública;

Promovendo, portanto, uma melhor qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre a Educação Superior e a Educação Básica. Atendendo, portanto, aos preceitos de Carvalho e Gil Perez (2000), os quais consideram que “quando os licenciando são inseridos no contexto escolar identificam os reais problemas da escola e acabam refletindo e analisando mais profundamente a realidade na qual foram inseridos”.

A profissão da docência, no seu dia a dia, possui uma realidade variada, composta de percalços, dificuldades diversas, e momentos de alegria, satisfação pessoal. Partindo de tal ponto, o subprojeto PIBID harmonizaria o “choque” inicial ao recém-formado em tal contexto escolar, pois o programa proporciona um período de vivência para que o pibidiano seja apresentado com clareza a tal realidade, com o auxílio de profissionais já experientes. Seja através da realização de projetos pedagógicos, de debates, ou do encontro com profissionais que acreditam nas mudanças que o professor pode gerar na sociedade, o pibidiano é confrontado não só com os problemas – inerentes a qualquer profissão -, mas também com os ideais, com as pessoas que acreditam e lutam pela legitimidade da educação física enquanto licenciatura, e acreditam de fato o que ela pode proporcionar mudanças com vistas a uma sociedade mais crítica e emancipada.

Neste sentido, em uma das respostas, um professor ressalta que a escola e os demais atores nela envolvidos ajudam diretamente na constituição de uma formação mais densa para com os futuros docentes. Portanto, ao demonstrar a

realidade da educação dentro das escolas, ao proporcionar o diálogo com professores sobre a sua atuação e o porquê dos mesmos não deixarem de lado o que acreditam e o que buscam com a educação, o subprojeto PIBID oferece ao pibidiano o alicerce necessário para o entendimento de sua futura carreira profissional inserindo o com mais tempo dentro das escolas.

Afinal, para compreender os anseios e dilemas de sua futura profissão, nada mais eficaz do que vivenciar a prática e participar ativamente dentro da escola juntamente com um docente, pois se entende que, conforme GONÇALVES; GONÇALVES, 1998:

(...) o espaço escolar como campo para a produção de novos conhecimentos da prática docente durante sua formação e a troca mútua da universidade x escola é essencial para uma boa formação de docente. A prática de ensino quando proporcionada ao longo do curso de formação acaba se tornando mais efetiva.

Desta forma, dá-se a devida clareza ao se observar se é dentro da educação física como professor que o pibidiano deseja permanecer, ou se deseja uma outra área de formação, como o bacharelado em educação física. Portanto, o subprojeto educação física PIBID, em sua área de atuação Florianópolis / UFSC atende aos requisitos da CAPES, que nos informa que:

Em relação aos pontos positivos do programa, observou-se forte evidência da realidade escolar e da vivência em sala de aula, possibilitando um maior conhecimento da profissão docente, o que concorda com o Relatório Final de 2012 da CAPES, que diz “o PIBID tem sido uma importante política pública com alto potencial de melhoramento dos cursos de licenciatura, justamente por inserir a formação no interior da escola e enfatizar a complexidade da formação de professores no debate e nas ações voltadas à profissionalização dos professores que atuarão nas escolas de educação básica (BRASIL, 2012).

A formação inicial não costuma proporcionar uma maior aproximação para com criança real, concreta, que vive na situação da escolarização. Tampouco problematiza a infância de forma a melhor compreender este fenômeno na contemporaneidade.

Salvo pela disciplina “Educação Física na Infância”, oferecida pela UFSC, o graduando normalmente se depara com crianças na instituição escolar somente durante o seu estágio, fato que, devido ao tempo reduzido de contato e trabalho pedagógico, acaba prejudicando uma melhor compreensão e

aprendizado do planejamento, ensino e registro das aulas que consiga dialogar com uma reflexão mais ampla e duradoura sobre o universo infantil.

As três respostas apresentadas no questionário inserem este aspecto pouco explorado pelas suas graduações em educação física. Afinal, professores também serão professores de crianças, e não apenas de adolescentes. Onde o sentido de “ser” se apresenta como algo mais humano, onde a didática se dá pelo acolhimento para com os pequenos, onde cabe ao professor saber entender e dialogar com este mundo. O subprojeto PIBID, neste sentido, proporciona uma imersão ao universo infanto-juvenil, sua cultura, seu modo de vida, sua forma de sociabilidade, que difere da de um adulto, evitando se assim a mera repetição de práticas que não façam mais sentido para com uma parcela da população estudantil em constante metamorfose nas últimas décadas; o celular, cada vez mais companheiro de crianças, é um exemplo disso.

Corroborando com o aspecto anterior, um professor que exerce a atual profissão, o diretor, os alunos, entre outros, são também formadores do conhecimento dentro da escola, contribuindo assim para o desenvolvimento de uma nova geração de professores, através da troca de experiências, conhecimentos e sentidos pedagógicos. Tais atos acabam por suprir possíveis deficiências na graduação, tendo em vista que os alunos licenciados em Educação Física passarão a maior parte do tempo de seu currículo no espaço acadêmico, longe do lócus onde irão exercer seus trabalhos como futuro docentes. O trabalho, o exercício das atividades de docência no dia a dia de uma escola, os enfrentamentos das adversidades da educação, são aspectos que auxiliam futuros professores rumo ao exercício da arte em ser professor.

#### **Pergunta número 04:**

**“Quais as principais contribuições do subprojeto PIBID ed. Física em sua formação?”**

A **troca de informação** e a possibilidade de compartilhar **informações atualizadas** no contexto que está inserido a educação física escolar. (C2, Masculino, 17a e 6m de profissão, ACT, Escola Beatriz)

A necessidade de ter contato com as escolas e suas realidades logo no início do curso de EF, era uma demanda de todos aqueles que vislumbravam na docência suas expectativas profissionais futuras. Naquele momento, não contávamos com muitas oportunidades de vivenciar o campo escolar, com suas alegrias, desafios e problemas e que nos desse parâmetros para nossas reflexões. (...) Assim, fazer parte desse projeto **trouxe contribuições pessoais e profissionais**, sem dúvida. No aspecto profissional tive oportunidade de **passar aos bolsistas, através da experiência adquirida, um saber prático** que permeia o fazer pedagógico escolar e que, por vezes, é negligenciado pelos programas acadêmicos. Em contrapartida, **rever conceitos, atualizar conhecimentos** também se configura no movimento exigido, pelo programa, aos professores supervisores, e dessa forma, pude **atualizar-me, participando dos grupos de estudo, debatendo com os estudantes e refletindo minha prática** constantemente. Lidar com o novo, subjetiva e objetivamente, trouxe **motivação para investir** ainda mais na minha **carreira**.

No aspecto pessoal, os reflexos dessa **motivação**, instigaram a **lançar-me em novos projetos**, como retornar aos bancos acadêmicos, **ingressando no mestrado** em Educação, para aperfeiçoamento. (D, Feminino, 14a de profissão, Efetiva, Escola Beatriz)

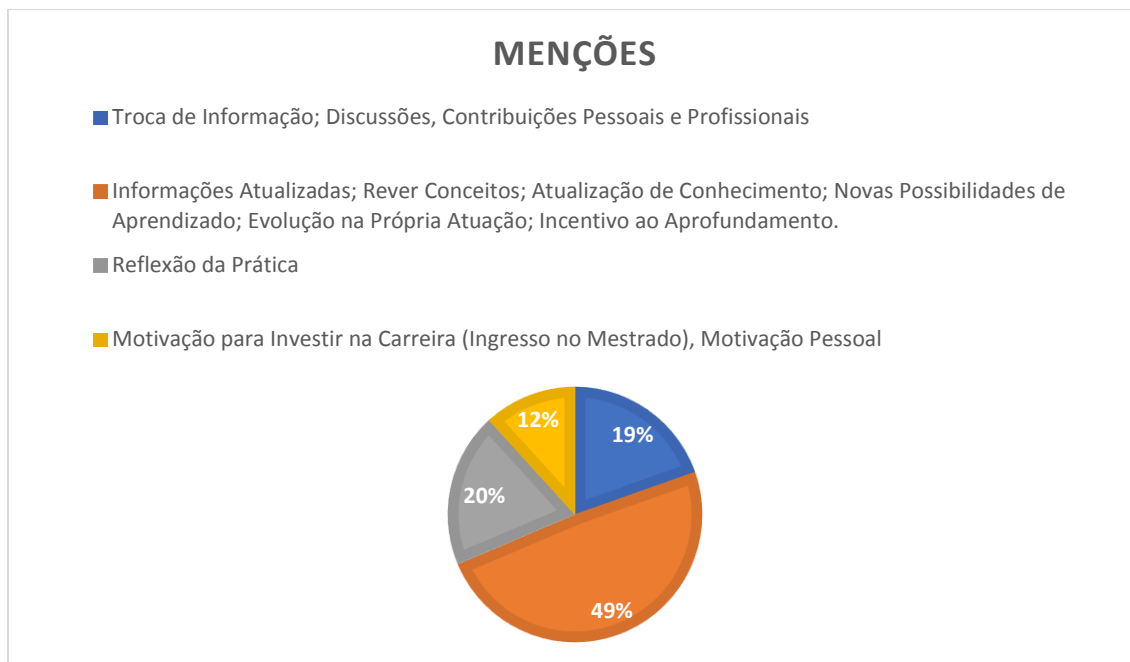
O projeto demonstrou **novas possibilidades de aprendizagem** e o **incentivo ao aprofundamento** dos estudos dessas possibilidades. (G, Feminino, 29 a de profissão, Efetivo, Escola Beatriz)

Acredito que a **relação** Universidade campos de atuação (escolas, creches, Neis) deveria ser mais próxima, em um diálogo constante entre professores em atuações e estudantes. O PIBID possibilita isso, não apenas aos estudantes, mas aos professores também, que ao auxiliarem na atuação dos futuros professores pode também **refletir sobre sua própria prática**. (M, Feminino, 16 a de profissão, Efetiva, NEI)

Foi grande **incentivador de leituras e discussões** em grupo, assim como de **pesquisa** para produção de material que **subsidiou as aulas**. (C1, Feminino, 4 a de profissão, Temporário, Escola Beatriz)

O PIBID proporciona **experiências singulares**, com o qual nós, professores supervisores, podemos **visualizar as aulas de forma mais ampla** e, ainda sim, identificar melhor as individualidades da turma. Isso facilita nosso retorno/avaliação dos graduandos ao mesmo tempo que possibilita uma **evolução em nossa própria atuação**. Além da apresentação de projetos criativos e diferenciados que nos trazem, **motivando ainda mais que fazamos o mesmo**. (A, Feminino, 1 a e 6 m de profissão, ACT, Escola Beatriz)

Gráfico 4 : Pergunta número 04



Um importante aspecto verificado nas respostas diz respeito a troca de conhecimento, as discussões, entre os diversos atores envolvidos – supervisores, graduandos, coordenadores e alunos -, em prol da melhoria da qualidade do magistério e das aulas de Educação Física. O programa PIBID “movimenta” o ambiente escolar, em especial as aulas de Educação Física, incentivando trocas de saberes, práticas e informações, que contribuíram para a formação continuada dos professores.

Assim, os subprojetos que acompanham o programa acabam por fazer com que ocorram mudanças positivas tanto dentro das aulas de Educação Física, quanto por vezes na escola como um todo. Ao atuarem como mediadores para a formação de futuros professores e no sentido da formação continuada, acabam por despertar o interesse para novas perspectiva dentro da sua profissão. Com novas atualizações, frente a possibilidades que talvez se encontrassem estagnadas devido ao ciclo mecânico e vicioso em se apenas atuar como docente diariamente, abriram se assim toda uma nova gama de possibilidades em se atuar na docência, conforme explicitado por cinco dos entrevistados, com menções a “informações atualizadas, possibilidade em rever novos conceitos, atualização do conhecimento, evolução dentro da sua própria atuação e incentivo ao aprofundamento”.

Fato este confirmado pelo envolvimento em um programa de pós-graduação (mestrado) de um dos entrevistados, além do incentivo à leitura, apontado por outros. Portanto, o projeto PIBID atua como mediador na troca de conhecimentos, incentivando a transformação da curiosidade pedagógica em um dado concreto na busca pelo conhecimento, na visão de produção material, considerando que, segundo Tsygankov (1987, p. 8): “a ciência não é apenas um produto da razão, mas um produto da sociedade, que nasce das necessidades da produção material”, levando assim a constituição de um círculo virtuoso que desperta uma visão de encanto profissional para com a profissão de docente.

**Pergunta número 05:**

**“A sua participação no subprojeto ed. física/PIBID motivou o seu de/interesse em ser professor de ed. Física?”**

De certa forma **sim**, pois é importante esse contato com estudantes da área. (C2, Masculino, 17a e 6m de profissão, ACT, Escola Beatriz)

Assim, penso que a contribuição do PIBID em termos de motivação, se insere nessa **necessidade de parcerias**. Dividir nossa realidade profissional com outras pessoas, **interessadas em aprender**, é estimulante **sim**. Geralmente, não há trocas (ou quando ocorre são esparsas) entre pares dentro da(s) escola(s). Isso, ou, essa distância, precariza as relações, obstrui o trabalho. Mas quando o oposto acontece, ou seja, quando através de um projeto **encontramos parceiros que estão dispostos a engajar seu tempo e energia** na mesma proporção que você, é um grande impulso para continuar fazendo o que se sabe e o que se gosta. (D, Feminino, 14 anos de profissão, Efetiva, Escola Beatriz)

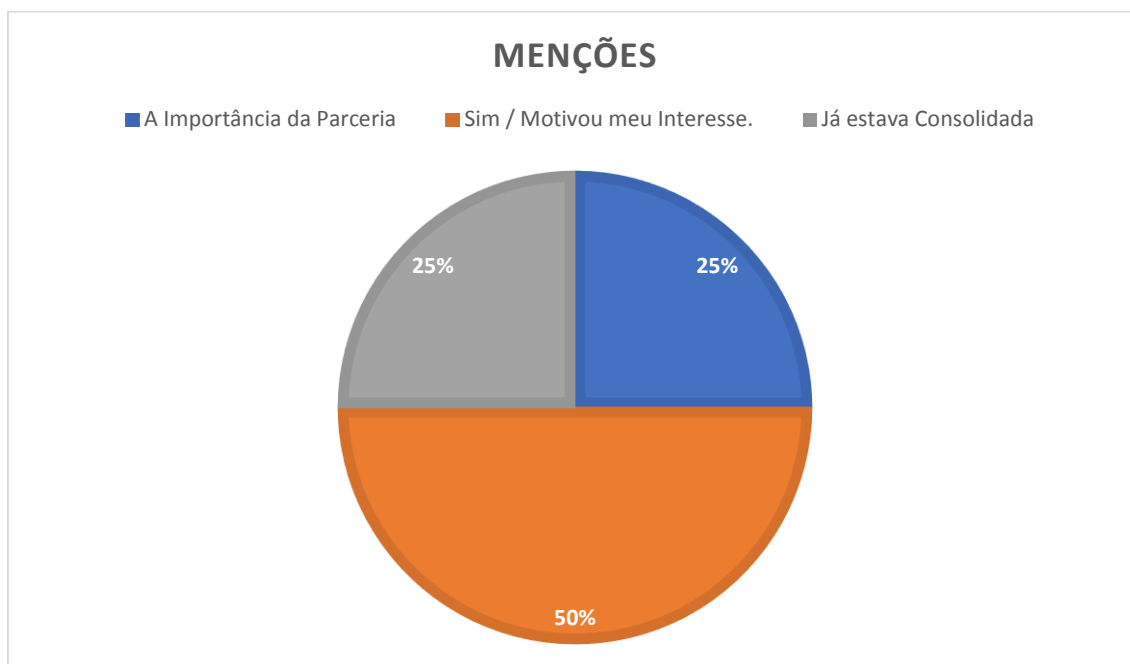
Minha motivação **já estava consolidada**, uma vez que estou quase na aposentadoria. Contudo, uma vez que estou quase na **aposentadoria**. Contudo, **motivou meu interesse na valorização da Educação Física**; (G, Feminino, 29 a de profissão, Efetiva, Escola Beatriz)

Já sou professora. (M, Feminino, 16 a de profissão, Efetiva, NEI)

**Motivou um maior interesse em continuar**, abrindo possibilidades e estreitando **parcerias**. (C1, Feminino, 4 a de profissão, Temporária, Escola Beatriz)

De certa forma, **sim**. Me ajudou a enxergar minha atuação sob uma perspectiva diferente, **me permitindo evoluir** em alguns aspectos e confirmando a minha visão de Educação Física, ainda que muitos sejam contrários. O programa grifa está como a **cultura corporal de movimento**, atentando a sua história e à sociedade que rodeia a escola. (A, Feminino, 1 a e 6 m de profissão, ACT, Escola Beatriz)

Gráfico 5 : Pergunta número 05



Verifica-se dentre os profissionais já inseridos na carreira da docência, a importância do subprojeto PIBID ao motivar estes a continuar na sua profissão original, ser professor, dado que 05 de 06 respostas terem sido afirmativas a esse respeito – a 6ª afirmou “já sou professora”, situação de difícil análise qualitativa.

Em um ambiente pautado por um certo individualismo profissional, mas também de solidão devido a falta de relações intraescolares, onde a correria diária permite se muito a opção em se dar a aula, dois docentes ressaltaram a existência do pouco diálogo. E neste processo, em meio ao campo da Educação Física, muitas vezes os docentes acabam por se sentir um pouco desamparados.

Em contraposição, dois docentes - um com 14 anos de profissão e outro com 04 anos - comentaram acerca da importância das parcerias, onde o subprojeto PIBID aparece como um campo que interrompe este distanciamento entre professores ao fomentar as diversas e diferentes trocas de expertises entre todos os envolvidos.

Ao contribuir para o diálogo construído nos subgrupos, em prol de um mesmo objetivo que seria a aprendizagem, métodos pedagógicos, inovações,



experiências docentes, o PIBID contribui para com a efetivação desta profissão, valorizando a Educação Física, conforme citado em uma das respostas.

Tal perspectiva se apresenta horizontalmente em todos os envolvidos, tanto quanto desde a entrevistada que se situa em processo de aposentadoria, mas informa uma motivação para com a valorização da educação física, quanto para com outra entrevistada que possui quatro anos de carreira docente e acrescenta as possibilidades e as parcerias como motivação para a continuação da profissão.

Outro sentido apresentado pelas respostas se insere na resposta obtida de uma professora que está há um ano e seis meses na profissão, a qual nos informa o quanto o subprojeto Educação Física possibilitou um novo enfoque sobre a profissão, possibilitando uma evolução em alguns aspectos e ressaltando alguns outros já presentes em sua formação. Tal dado surpreende em se tratando de sua curta trajetória profissional, mostrando o quanto o programa auxilia aos docentes em educação física, sejam os recém habilitados, sejam os perto de sua aposentadoria.

Portanto, cabe novamente ressaltar a importância do programa enquanto um espaço de aprendizagem para os próprios docentes, sejam eles recém-formados ou já estabelecidos profissionalmente.

**Pergunta número 06:****“Quais as suas principais críticas ao subprojeto PIBID ed. Física?”**

Duas coisas: **calendário da escola e da UFSC, que são diferentes**, em algumas atividades acabam tendo choques; e a principal é o **turno** em que ocorre o PIBID, somente no período matutino, se torna um ponto negativo pra escola, pois só parte da escola acaba sendo beneficiada com o PIBID, atribuindo isso ao currículo do curso de EF, gostaria que tivesse PIBID a tarde também. (E, Masculino, 33 a de profissão, Efetivo, Escola Beatriz)

Se restringe somente ao **turno** da manhã. (C2, Masculino, 17 a e 6 m de profissão, ACT, Escola Beatriz)

No momento **não me ocorre**. Mas penso que o processo de aperfeiçoamento de nossas atividades é sempre constante. Acho que tod@s os/as pibidian@s que participaram/participam do projeto tem esse compromisso de refletir criticamente a prática desenvolvida perspectivando sempre, uma qualidade maior. (D, Feminino, 14 a de profissão, Efetiva, Escola Beatriz)

Penso que o projeto foi **muito bem conduzido**, principalmente pela efetiva participação do coordenador, profº Fábio, com suas mediações constantes. (G, Feminino, 29 a de profissão, Efetiva, Escola Beatriz)

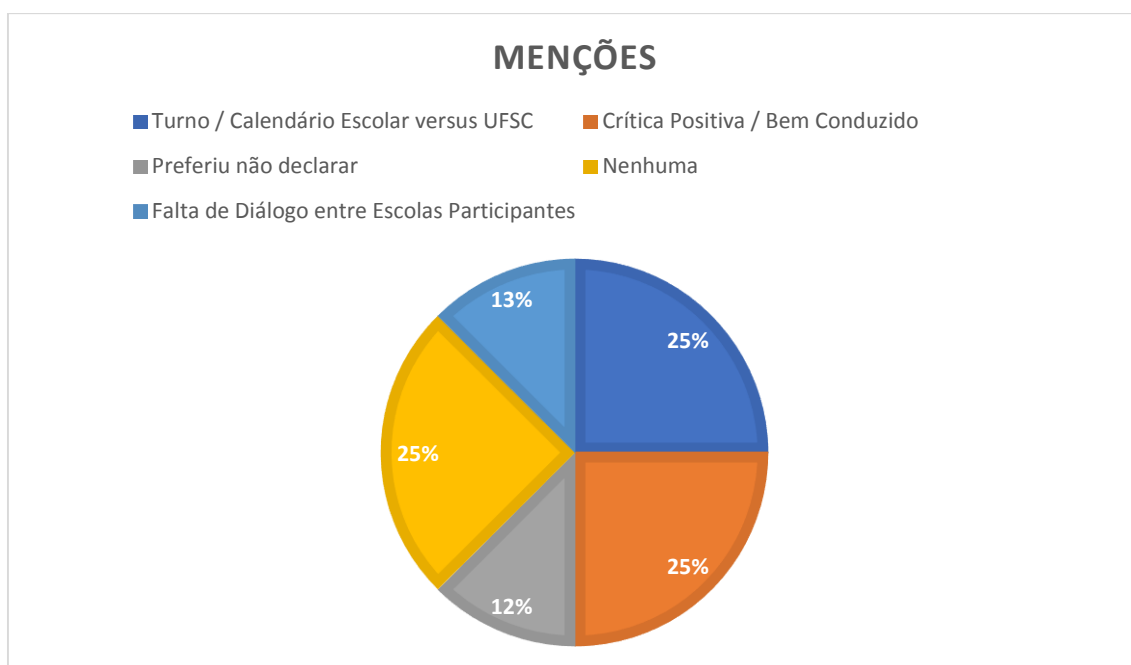
O PIBID traz uma proposta inovadora ao inserir os alunos de licenciatura nas instituições públicas, possibilitando atividades docentes acompanhadas e orientadas. Acredito que o programa de bolsas do PIBID é uma ótima oportunidade de se vivenciar esse cotidiano e assim fazer com que os nossos futuros professores percebam os desafios e as necessidades que são encontradas dentro do espaço educacional. Com essa oportunidade os graduandos podem se interar dos desafios da profissão e desde já trabalhar junto aos professores no desenvolvimento de novas metodologias para a garantia de um ensino de qualidade. Diante do exposto acima, penso que as críticas ao PIBID **são apenas críticas positivas**. (J, Feminino, 4 a de profissão, ACT, NEI)

Penso que **não estive no projeto tempo suficiente** para poder visualizar questões a serem criticadas. (M, Feminino, 16 a de profissão, Efetiva, NEI)

No meu ponto de vista acho que **faltou diálogo entre as escolas participantes**, talvez pelo envolvimento no projeto que se deu de forma diferente. (C1, Feminino, 4 a de profissão, Temporária, Escola Beatriz)

**Nenhuma.** (A, Feminino, 1 a e 6 m de profissão, ACT, Escola Beatriz)

Gráfico 6: Pergunta número 06



Dentre das críticas ao subprojeto PIBID duas se referem a questão do turno em que o mesmo é realizado. A resposta entende que este deveria ser estendida para o período da tarde, afim de contemplar um número maior de estudantes beneficiados.

Ocorre que o programa PIBID se desenvolve durante o período da manhã devido a estrutura do curso de Educação Física da UFSC, ao qual este é vinculado. Como os estudantes de graduação desta universidade, e conseqüentemente seus bolsista pibidianos, possuem a sua atividade discente nesta universidade no turno da tarde, conforme as opções disponíveis no curso de licenciatura, estes se encontram disponíveis para o exercício no programa

PIBID apenas durante o contra turno matutino. Tal empecilho acaba por sim restringir o público atingido, mas encontra se fundamentado em diretrizes universitárias de difícil resolução.

Noutro aspecto, a resposta do diretor escolar salientou como ponto negativo as diferenças entre o calendário escolar da Universidade Federal de Santa Catarina e da unidade escolar por ele dirigida. Fato este que gera um desencontro entre calendários letivos, pois as escolas podem vir a começar e terminar seu ano letivo em momentos diferentes daqueles verificados na universidade.

As demais críticas ao programa se deram de maneira positiva. Uma resposta fala que o programa se encontra sempre em movimento através do registro e do envolvimento dos professores, graduandos e coordenadores que através das devidas reuniões analisam e discutem todo e qualquer subprojeto, do seu início ao fim, sempre o adequando conforme as necessidades que vão surgindo. Situação que encontra eco na fala de um entrevistado, segundo o qual as mediações e a preocupação do coordenador do projeto vem se dando de maneira efetivamente constante, corroborando para o um resultado relevante dos subprojetos apresentados pelo programa.

Uma outra crítica positiva apresenta a possibilidade de aplicação de novas metodologias com a orientação dos professores estabelecidos, através de seus conhecimentos já adquiridos pelas suas vivencias dentro da sala de aula. Assim os mesmos, junto aos futuros professores podem dispor de um maior planejamento e efetivação de resultados devido a possibilidade do pensar e executar em conjunto, o que pedagogicamente traria mais resultados do que o pensar individual.

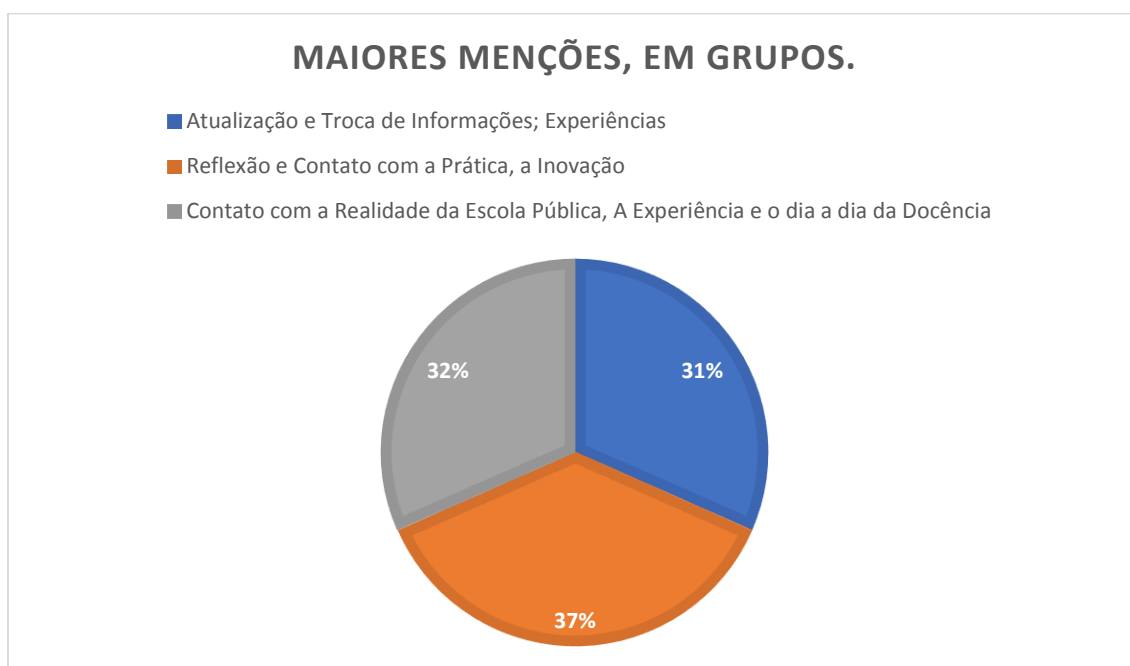
Uma das críticas ressaltou o que parece ser uma certa individualização da escola em relação à outras escolas na aplicação do subprojeto PIBID. Em que pesem a existência de encontros de socialização do PIBID, além de estágios organizados pela Secretaria Municipal da Educação, o que cumpri parcialmente uma perspectiva de socialização. A entrevistada resalta que não ocorre a conversa entre as escolas envolvidas no projeto, ficando os resultados do programa restritos a cada unidade. Tal troca de informações entre as escolas

participantes, vindo a existir de maneira mais rotineira, poderia despontar uma nova visão sobre determinado assunto que ainda não foi percebida em outras unidades do projeto. A troca de conhecimentos através de professores e diretores de escolas diferentes poderiam trazer benefícios para ambos, pois contrapondo as suas dificuldades, o que pode ser problema para uma escola pode ser a solução para outra.

Por fim, dois professores entrevistados não encontrando nenhuma crítica, sendo um destes considerado por si inapto a responder devido ao pouco tempo de participação junto ao programa PIBID.

### 7.1 ANÁLISE DAS RESPOSTAS.

Gráfico 7: Análise Quanti-qualitativa



Em todas as respostas, se verificou um conjunto de palavras chave que se sobressaíssem frente as demais, notadamente a “troca de experiência como fator importante para a formação inicial e a formação continuada”.

Neste sentido, supervisores professores, independentemente do tempo de serviço, enfatizaram a importância da troca do conhecimento, de experiências acadêmicas e pedagógicas, a relação da universidade para com a escola e

principalmente da escola para com os futuros professores. Tais questões foram colocadas como pontos fundamentais. Por onde se acredita que a união em prol de uma formação mais densa dos graduandos - tanto de fases iniciais quanto finais de seu curso de licenciatura Educação Física – os favoreça.

Seja através de aspectos como uma maior quantidade de tempo hábil para a observação da rotina da escola participante, seja agregando o fator de troca de conhecimento entre os professores e coordenadores, sejam os subsídios necessários para melhoria da formação inicial, podendo-se observar e obter mais claramente uma visão crítica sobre a escola, a comunidade e os alunos da rede pública de ensino de Florianópolis.

Outro aspecto mencionado pelos docentes foi o da possibilidade de reflexão sobre prática pedagógica, descrita inúmeras vezes por todos entrevistados, tanto por aqueles professores formados há mais de dez anos quanto pelos com menor período de formação. Três deles estão inseridos na docência há quatro anos apenas, e um a menos de dois anos, portanto advindos de uma formação já baseada no currículo novo. Portanto, indiferente ao período de formação destes professores, todos se beneficiaram da circulação de ideias que proporcionaram a reflexão acerca de sua docência.

Ocorre que ao considerarmos os processos de ensino/pedagógicos que surgiram com mais força no início dos anos 90 e as mudanças de grade curricular em 2006, quando da separação entre a licenciatura e o do bacharelado, com uma maior ênfase dentre as matérias curriculares da licenciatura, cinco dos nove entrevistados (quatro efetivos e um temporário) já se encontravam formados e exercendo suas devidas profissões. Ou seja, foram graduados sem esta ênfase. Mas os professores formados há quatro anos, que teoricamente teriam tido esta formação? Portanto, não é sem sentido afinal que a colocação “propostas inovadoras” tenha sido mencionada de uma forma positiva nas respostas pelos professores com uma formação superior a dez anos. Porém, em relação aos formados há menos tempo, qual seria o seu sentido dado ao aperfeiçoamento, a atualização? Tal questão não é respondida e permanece em aberto

Por fim, diversas falas apontaram no sentido de que a maior riqueza é a vivência de fato dentro da escola, com a realidade da instituição escolar sendo

exibida da maneira como ela se apresenta no dia a dia de um ano letivo, contexto social, indisciplina, limites orçamentários, etc, enfim, toda a gama de situações – gratificantes e estressantes - que a escola apresenta e que a graduação como formação inicial não consegue apresentar durante a sua vigência. São diversas realidades escolares, públicas e particulares, envoltas em uma sociedade desigual, com problemas e soluções diferenciadas, distantes da realidade observada na UFSC e de seu curso de educação física, pois conforme Gonçalves e Gonçalves (1998), faz se importante “ (...) a necessidade de uma prática de ensino mais efetiva, proporcionada ao longo do curso de formação e não apenas no final dele, como ocorre no modelo vigente predominante”.

Neste sentido, duas falas ressaltaram a importância do convívio com os alunos, em especial as crianças, com as quais o graduando em educação física possui pouca aproximação durante o seu curso. São poucas as opções deste tipo de contato, lembrando que o material de trabalho de um professor, a grosso modo, é com o ser humano. Dois estágios de seis meses nem sempre dão conta de suprir as necessidades pedagógicas específicas do contato com as crianças, onde pedagogicamente o graduando não consegue se apropriar de tanta informação em tão pouco tempo. Quiçá por isto que uma professora, com apenas um ano e seis meses de atuação profissional, tenha ressaltado em sua resposta a importância da escola dentro do subprojeto para o planejamento de uma experiência mais rica de estágio no futuro, pois esta traria aos graduandos uma maior densidade e riqueza no seu conjunto de informações sobre a práxis escolar.

Assim sendo, uma das questões para as quais os alunos de hoje percebem com mais facilidade é a que a formação inicial é um momento singular, pois ela define em grande parte a carreira profissional. Ao mesmo tempo, e talvez com menos “pragmatismo”, é bom também saber que estudar, estar em formação é uma experiência muito relevante e que deve bastar por si própria. Não devemos retirar o prazer da docência, apesar de todas as agruras enfrentadas pela educação, pois esta é feita de seres humanos, os quais se propõem a trabalharem juntos, não por obrigação, mas pelo sentido da profissão. Talvez por isso se notou que a troca de conhecimento pura e simples, entre os professores e os graduandos, tenha sido citada no questionário apenas duas

vezes, em contraposição a troca de conhecimento através da vivência com o professor e seus atos como educador, dentro da sala de aula, por meio da transmissão do conhecimento, adquirido na vivência cultural escolar, fato este ressaltado mais vezes.

## 7.2 COMPARAÇÃO RESULTADOS DAS ENTREVISTAS – SEMINÁRIO PROJETO PIBID / UFSC, 2017.

No dia 23 de setembro de 2017 realizou nas dependências do Centro de Educação (CED), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), o ENCONTRO PIBID – AVALIAÇÃO DO PIBID – PERSPECTIVA DA ESCOLA. Como coordenadores do Eixo “O PIBID e as formações inicial e continuada na escola”:-

Neste encontro podemos avaliar que as respostas obtidas nos questionários respondidos vão de encontro com as perspectivas das escolas participantes do PIBID em Florianópolis, pois observamos que as falas dos professores participantes deste encontro por diversas vezes eram semelhantes as registradas pelos entrevistados do subprojeto PIBID Educação Física. Conforme tabela de citações abaixo:

Tabela 4: Falas avaliação PIBID

Ator	Fala.
Colégio de Aplicação UFSC	“Professores da escola tem contato com o que se produz na academia”.
Instituto Estadual de Educação e Colégio Getúlio Vargas.	“Formações se encontrarem e fortalecerem (professores e estudantes)”.
SubProjeto PIBID Biologia	“Conseguir dar uma aula. O PIBID te ajuda a ganhar segurança e auto-estima... passar o conteúdo.”



Colégio de Aplicação UFSC	“Construir o sentido do que é ser professor... estágio curricular ser pulverizado... o PIBID alcança isso... pois renova/media a formação dos sentidos da experiência docente.”
Secretaria Estadual de Educação / Política de Formação.	“A formação deve acontecer a partir da escola... muitas vezes recebemos o estagiário como mais um que vem para atrapalhar, mais um problema (PIBID possibilitou que enxergasse de outra maneira). A relação com as universidades fortaleceu. O PIBID contribui com a política de formação de professores do estado... com uma riqueza de experiências de formação.”
SubProjeto PIBID Biologia	“Ajuda o professor a refletir sobre o que é possível fazer... articulação da formação inicial e continuada de professores... criar juntos”.

Como exemplo da troca de conhecimento da universidade em relação a formação continuada, temos a fala de uma professora com 30 anos de docência na pedagogia, a qual mencionou estar sem direção e desmotivada, levando a não mais conseguir interagir com uma determinada turma de alunos, vindo quase a desistir. Entretanto, a relação da professora com o subprojeto aplicado em sua - Escola Padre Anchieta – foi de suma importância para que todos juntos conseguissem alcançar uma nova visão dentro da sua teoria / prática para com aquela turma. Como resultado, ocorreram mudanças positivas em sua relação para com a turma, levando conseqüentemente ao sucesso e ao o aprendizado de todos. O que a levou a solicitar que o projeto PIBID não abandone a sua escola.

Através destas respostas selecionadas dentro de um universo mais amplo, porém em concordância, podemos aferir que a maioria das respostas dos docentes participantes do projeto PIBID em Florianópolis vai ao encontro dos resultados desta pesquisa. Ou seja, a troca de experiência potencializando um maior conhecimento a todos os envolvidos, ocorrendo uma valorização dentro das escolas para com todos os envolvidos e incentivando a formação docente; posição reforçada pela Secretaria Estadual de Educação / SC.

## **8 CONSIDERAÇÕES GERAIS.**

Considerando a análise das respostas de professores e um gestor sobre a contribuição do programa PIBID e do sub-projeto Educação Física para as escolas e bolsistas envolvidos, busca-se compreender aspectos da efetivação do programa no sistema educacional brasileiro, notadamente do seu impacto sobre formação inicial e continuada de professores.

Primeiramente, fica clara a sua importância para a escola, pois contribui para um olhar mais atencioso e amplo por parte de todos os sujeitos envolvidos nestes processos da educação, buscando identificar, compreender e pensar ações coletivas para diversos problemas que estejam ocorrendo durante os processos de ensino, com vistas a sua resolução. Neste sentido, devido ao tempo disponível e dedicado por professores supervisores das escolas e os estudantes lds de graduação em educação física da UFSC envolvidos no programa PIBID – os chamados pibidianos - tal perspectiva é encontrado em uma via de mão dupla – pela troca de experiências e conhecimento.

Os pibidianos ao entrarem no ambiente escolar, percebem diferentes situações, por vezes despercebidas pelos profissionais já habituados a estes ambientes. Por outro lado, ao se depararem com uma realidade concreta e complexa, por vezes ainda distante da sua formação no curso de licenciatura, que seria conhecer sobre o funcionamento de uma escola pública, os pibidianos são orientados pelos docentes sobre e nas diversas situações que ocorrem cotidianamente na escola. Apresentando, em contrapartida, diferentes propostas, inovadoras ou tradicionais, quase sempre com a disposição e a ansiedade em tentar se algo diferente, um novo olhar, um novo conhecimento, para contribuir para com o dia a dia por vezes desgastado pela rotina escolar.

Desta maneira se concretiza um encontro entre sujeitos em momentos diferentes de atuação e formação, o novo e o habitado, tendo como resultado a busca do diálogo e a construção de uma visão mais crítica acerca dos problemas dentro da escola, que não se referem tão somente ao professor, mas sim a uma instituição de ensino que faz parte de um projeto nacional de educação.

Através das reuniões pedagógicas, pontos de encontro onde todos os atores envolvidos no processo do subprojeto PIBID se reúnem, os coordenadores problematizam as experiências de ensino e discutem diferentes possibilidades de atuação profissional tanto para futuros professores quanto também para professores já estabelecidos, buscando assim se aprofundar teoricamente e contribuir na sua formação. Desta maneira são quebrados vários paradigmas pré-existentes dentro da educação por parte de docentes habilitados há anos e também lapidados novos conhecimentos por parte dos graduandos, em especial os relacionados as atividades do ensino de educação física. Dentro da instituição escolar.

Desta maneira, entrega-se através deste somatório um sentido de formação continuada para os docentes envolvidos, agregando a seus conhecimentos as mudanças que vem surgindo dentro da educação física devido as próprias mudanças ocorridas dentro da sociedade contemporânea, ou seja, em resposta a demandas desta sociedade.

O aparecimento desta nova reestruturação do mundo do trabalho através da introdução à beleza, o culto ao corpo, à imagem acima de tudo, pode se verificar no uso intensivo das redes sociais onde imagens de si próprio – as selfies – se configuram como um exemplo deste culto a imagem. Portanto, a educação física se apresenta como um espaço único e talvez nunca pensado para o questionamento destas ações por parte de alunos adolescentes, frequentadores destas redes sociais que nelas demonstram seus corpos e emoções.

A educação brasileira carece historicamente de incentivos por parte do Estado e da sociedade como um todo. Enquanto discurso, a educação aparenta ser uma unanimidade nacional. Enquanto prática, há muito a que se fazer, ainda. Por mais que o país tenha evoluído e caminhado no sentido de melhorar a sua educação e por consequência a formação de seus professores – vide reformas curriculares e implantação de PCC's por exemplo -, ainda se verifica um hiato entre aquele saber pedagógico aprendido na universidade enquanto teoria e a sua aplicação didática, na prática de um ambiente escolar.

São diversas questões que se apresentam ao dia a dia do professor de educação física. A sua expertise técnica perante o senso comum. O professor de educação física não é um mero recreacionista. Portador de todo um conhecimento técnico, a este profissional cabe a apresentação de seu saber perante a sociedade, em um espaço escolar que irá dialogar com ele, perguntando, impondo, cedendo, aprendendo. Pois a escola é um organismo vivo, e a construção da práxis – a teoria e a prática – se apresenta como uma tarefa árdua, mas prazerosa ao final de um dia de aula.

Neste sentido, o PIBID demonstra que tanto a escola quanto a universidade não possuem condições de qualificar o quadro da educação brasileira se atuarem separadamente. E nem poderiam dados os imensos desafios apresentados pela educação em uma sociedade conectada, composta por diversas identidades e diversos anseios. Pois respostas, qualquer buscador de internet fornece. Mas o pensamento livre e crítico acerca daquilo que ocorre no mundo e afeta nossos jovens, apenas a educação fornece. Então, perante estes novos desafios, escola e universidade se entrelaçam afim de buscarem não tão somente a formação de um professor inicial e continuada, mas a construção de uma educação crítica, capaz de fornecer ao Brasil não apenas uma mera mão de obra tecnicista, mas cérebros que pensem, pesquisem, e ajudem o país a se consolidar em uma sociedade global.

## REFERÊNCIAS

BRACHT, VALTER. **Educação Física**: conhecimento e especificidade. Texto – base da palestra proferida no III Seminário de Educação Física Escolar, realizado pela Escola de Educação Física e Esportes da USP, em dezembro de 1995. Uma versão foi publicada na Revista Paulista de Educação Física, nº 2, 1996.

\_\_\_\_\_. **Saber e fazer pedagógicos**: acerca da legitimidade da educação física como componente curricular. In: CAPARRÓZ, F. E. (Org.). Educação Física escolar. Espírito Santo: Proteoria, 2001. p. 67-79.

\_\_\_\_\_. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos CEDES**, Campinas, ano XIX, v. 19. n. 48, ago., 1999, p. 69-88.

BRASIL, **Resolução nº 69**, de 06 novembro de 1969. Fixa os mínimos de conteúdo e duração do curso de Educação Física. Brasília, 1969.

\_\_\_\_\_. **Parecer nº 215**, de 11 de março de 1987. Reestruturação dos cursos de graduação em educação física, sua nova caracterização, mínimos de duração e conteúdo. Brasília, 1987.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 03**, de 16 de junho de 1987. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). Brasília, 1987.

\_\_\_\_\_. **Parecer 138**, de 03 de abril de 2002. Diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em educação física. Brasília, 2002.

\_\_\_\_\_. **Parecer nº 009** de 08 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. **Parecer nº 027** de 02 de outubro de 2001. Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP 2**, de 19 de fevereiro de 2002 (nº 02/02). Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, 2002.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CES nº 7**, de 31 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação**. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica - DEB – CAPES - Relatório de Gestão 2009-2012.

BURCHARD, C. P.; SARTORI, J. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS: REFLETINDO SOBRE AS AÇÕES DO PIBID NA ESCOLA**. 2º Seminário sobre Interação Universidade/Escola. 2º Seminário sobre Impactos de Políticas Educacionais nas Redes Escolares. 31.ago.11 a 03.set.11 - UFSM - Santa Maria – RS.

Capes. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (2014). Programa institucional de bolsa de iniciação à docência – PIBID. São Paulo. Disponível em: <http://capes.gov.br/educacaobasica/capespibid>.

Capes/Deb. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Educação Básica Presencial. (2014) Programa institucional de bolsa de iniciação à docência – PIBID. São Paulo/SP. Disponível em: [http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital02\\_PIBID2009.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital02_PIBID2009.pdf)

CARVALHO, A.M.P. e GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências**. São Paulo: Cortez, 2000.

CATUNDA, Ricardo. **O papel do profissional de educação física na sociedade**. Curso olimpíada e cidadania, CREF 05, Fasc. 01, set. 2011.

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

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição dos paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1998.

\_\_\_\_\_. (1999) Trabalho docente e ensino superior. In: RAYS, Oswaldo. **Trabalho pedagógico: realidades e perspectivas**. Porto Alegre: Sulina.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 11ª ed., Rio de Janeiro: Graal, 1997.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002, p. 136- 167. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf>.

\_\_\_\_\_. (nova) política de formação de professores: A prioridade postergada. In Educação e Sociedade: **Revista de Ciência Educação/CEDES**, v. 28, p.1203-1230, 2007.

GAMBOA, SILVIO SÁNCHEZ. **EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA: as inter-relações necessárias**. Maceió: EDUFAL, 2007

GONÇALVES, T. V. e GONÇALVES, T. O. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.) **Cartografia do Trabalho Docente: professor (a) pesquisador (a)**. Mercado das Letras: Campinas, SP, 1998.

GONÇALVES, J. A. M. A carreira das professoras de ensino primário. In: NÓVOA, A. **Vidas de Professores**. Porto Editora: Porto, 1992, p. 141-170.

LIVIO, A. I. T. O vazio da formação e o vazio da profissão. In: BUENO, B.O.; CATANI, D.B; SOUSA, C. P. (orgs.). **A Vida e o Ofício dos Professores**. São Paulo: Escrituras, 1998, p. 145-150.

Mec/Capes/Fnde. (2014) **Ministério da Educação**. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Programa institucional de bolsa de iniciação à docência – PIBID. Disponível em: [http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital\\_PIBID.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_PIBID.pdf)

MENDES, C. L. **A reforma curricular do curso de educação física da UFMG: relações de poder, atores e seus discursos**. Belo Horizonte, p. 146, 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação/UFMG, 1999.

MORENO, E.G. **Profissão professora: um contentamento descontente**. In: BUENO, B. O.; CATANI, D. B; SOUSA, C. P. (orgs.). **A Vida e o Ofício dos Professores**. São Paulo: Editora Escrituras, 1998, p. 129-136.

MUÑOZ, G. H. et al. Reforma curricular dos cursos de licenciatura em Educação Física: contribuições dos professores das redes públicas de ensino. **Pensar a Prática**, Goiânia, nº 02, v. 09, p. 231 – 248, 2006.

NUNES, M. L. F.; RUBIO, K. O(s) currículo(s) da Educação Física e a constituição da identidade de seus sujeitos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, p. 55-77, jul.-dez. 2008.

PERES, S. A. B. Catapulta. In: BUENO, B.O.; CATANI, D. B; SOUSA, C.P. (orgs). **A Vida e o Ofício dos Professores**. São Paulo: Escrituras, 1998, p. 83-100.

RODRIGUES, N. Educação: da formação humana à construção do sujeito Ético. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 76, v. 22, p. 232-257, 2001

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 40. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico crítica: Primeiras aproximações**. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

SCHEIBE, L. O conselho técnico-científico da educação básica da capes e a formação docente. **Cadernos de pesquisa**, v. 41, n. 144, set./dez. 2011.

SEVERINO, A. J. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'Água, 2002.

SERBINO R.V; RIBEIRO R.; BARBOSA R.L.L.; GEBRAN R.A. **Formação de professores**. São Paulo: UNESP, 1998.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.



SOUZA JÚNIOR, M. B. M. A constituição dos saberes escolares na educação básica. 2007. 346 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco. 2007. \_\_\_\_\_. Educação Física numa proposta pedagógica em ciclos de aprendizagens. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 85-101, jan. 2007.

TSYGANKOV, V.(1987). **O socialismo e a ciência**. In: Academia de Ciências de URSS (Org.) Moscou: Progresso, 1987.

Vygotsky, Lev. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidade. **Educação**, v. 35, n. 3, p. 479-504, maio/ago. 2010.

## 9 ANEXOS:

**Anexo 01: Tabela comparativa da Grade Curricular do Curso de Educação Física UFSC – Bacharelado x Licenciatura. Anexo 1: Tabela comparativa da Grade Curricular do Curso de Educação Física UFSC – Bacharelado x Licenciatura.**

Bacharelado		Licenciatura	
Fase/Disciplinas	Equivalente	Fase/Disciplina	Equivalente
<b>1 Fase</b>			
MOR 5219 Anatomia Aplicada à Educação Física	MOR 5203	DEF5829 Teoria e Metodologia do Atletismo I	DEF5214/DEF5215
	DEF 5121/DEF5122	DEF5835 Teoria e Metodologia da Ginástica	DEF5416/DEF5417
DEF 5892 Crescimento e Desenvolvimento Humano	DEF 5115	DEF5843 Teoria e Metodologia do Futebol	DEF 5123
	---	DEF5844 Teoria e Metodologia do Handebol	DEF 5118
DEF 5805 Introdução à Educação Física	DEF 5214/DEF 5215	DEF5884 Fundamentos Histórico - Pedagógicos da EF	DEF 5115
	DEF 5416/DEF 5417	DEF5892 Crescimento e Desenvolvimento Humano	DEF 5121/5122
DEF 5809 Fundamentos Didático-Pedagógicos do Esporte	DEF 5123	DEF5894 Metodologia do Trabalho Acadêmico	DEF 5233
	DEF 5118	MOR5219 Anatomia Aplicada à Educação Física	MOR 5203
DEF 5829 Teoria e Metodologia do Atletismo			
DEF 5835 Teoria e Metodologia da Ginástica			
DEF 5843 Teoria e			

Metodologia do Futebol			
DEF 5844 Teoria e Metodologia do Handebol			
2 Fase			
CFS 5148 Fisiologia Humana CFS 5147 MOR 5219	CFS 5147 DEF 5310 -----	CFS5148 Fisiologia Humana  DEF5807 Fundamentos Sócio-Antropológicos da EF	CFS 5147 DEF 5702 DEF 5108
DEF 5893 Aprendizagem e Controle Motor	DEF 5233 DEF 5216 DEF 5418	DEF5845 Teoria e Metodologia do Basquetebol	DEF 5125 MEN 5164 DEF5425/5838
DEF 5806 Fundamentos Histórico-Filosóficos da EF	DEF 5108 DEF 5125	DEF5846 Teoria e Metodologia do Futsal  DEF5870 Seminário Pedagógico em EF	DEF 5310 DEF 5311/DEF5831
DEF 5894 Metodologia do Trabalho Acadêmico		DEF5886 Fundamentos Teórico - Metodológicos do Lazer	DEF 5870
DEF 5830 Teoria e Metodologia do Atletismo II		DEF5893 Aprendizagem e Controle Motor	
DEF 5836 Teoria e Metodologia da Ginástica Esportiva		DEF5896 Teoria e Metodologia da Natação I	
DEF 5845 Teoria e Metodologia do Basquetebol (**)		MEN5164 Seminário Pedagógico em E. Física	

<p>DEF 5846 Teoria e Metodologia do Futsal (**) (**) O estudante deverá eleger uma das disciplinas: DEF 5845 ou DEF 5846.</p>			
<p>3 Fase DEF 5897 Adaptações Orgânicas ao Exercício A</p> <p>DEF 5838 Teoria e Metodologia da Recreação e Lazer</p> <p>DEF 5807 Fundamentos Sócio-Antropológicos da EF</p> <p>DEF 5898 Biomecânica</p> <p>DEF 5831 Teoria e Metodologia da Natação I</p> <p>DEF 5837 Teoria e Metodologia da Dança</p> <p>DEF 5847 Teoria e Metodologia do Voleibol (***)</p> <p>DEF 5848 Teoria e</p>	<p>DEF 5128</p> <p>DEF 5425</p> <p>DEF 5702</p> <p>DEF 5314</p> <p>DEF 5311</p> <p>DEF 5140</p> <p>DEF 5119</p> <p>DEF 5221</p>	<p>DEF5810 Planejamento e Organização de Eventos</p> <p>DEF5847 Teoria- Metodologia- Voleibol</p> <p>DEF5848 Teoria e Metodologia do Tênis</p> <p>DEF5897 Adaptações Orgânicas ao Exercício</p> <p>DEF5898 Biomecânica</p> <p>EED5331 Teorias da Educação</p> <p>PSI5137 Psicologia Educacional: Desenvolvimento e Aprendizagem</p> <p>Disciplina Eletiva I</p>	<p>DEF 5223</p> <p>DEF 5119</p> <p>DEF 5221</p> <p>DEF 5128</p> <p>DEF 5314</p> <p>FIL 5132</p> <p>PSI5136</p>

Metodologia do Tênis (***) (***) O estudante deverá eleger uma das disciplinas: DEF 5847 ou DEF 5848.			
4 Fase			
DEF 5895 Emergências em Educação Física	DEF 5235	DEF5818 Educação Física Adaptada	DEF5141
	DEF 5126		DEF5210
	DEF 5132	DEF5849 Teoria e Metodologia do Judô	DEF5225
DEF 5820 Teoria e Metodologia do	DEF 5312	DEF5850 Teoria e Metodologia da	---
Condicionamento Físico	-----	Capoeira	DEF5140 ou DEF5837
	DEF 5701	DEF5869 Jogos e Brinquedos da Cultura Popular	EED5129
DEF 5821 Medidas e Avaliação em Educação Física	DEF 5706/PSI 5414	DEF5887 Fundamentos Teórico - Metodológicos da Dança	MEN5138/MEN 5602)
DEF 5832 Teoria e Metodologia da Natação II		EED5187 Organização Escolar	
DEF 5815 Atividade Física, Saúde e Qualidade de Vida		MEN5603 Didática C	
DEF 5808 Princípios de Conduta Profissional			
PSI 5415 Psicologia do Esporte)			
5 Fase			

DEF 5826 Metodologia da Pesquisa em Educação Física	DEF 5235  -----  -----	DEF5821 Medidas e Avaliações em Educação F.  DEF5840 Teoria e Metodologia dos Esportes Adaptados	DEF5132  DEF5141  -----
DEF 5822 Avaliação e Prescrição de Exercícios	DEF 5223  DEF 5136  DEF 5210	DEF5841 Teoria e Metodologia dos Esportes de Aventura	DEF5127/MEN5 186
DEF 5823 Atividade Física em Academia	DEF 5225  -----	DEF5871 Metodologia - Ensino - Educação Física	-----  DEF5815
DEF 5810 Planejamento e Organização de Eventos		DEF5885 Educação Física na Infância  DEF5890 Educação Física - Saúde - Qualidade de Vida	DEF5127/DEF5 871
DEF 5816 Atividade Física para Grupos Especiais		MEN5186 Metodologia do Ensino da Educação F.	
DEF 5849 Teoria e Metodologia do Judô (****)			
DEF 5850 Teoria e Metodologia da Capoeira (****)			
Disciplina Eletiva I (****)O estudante deverá eleger uma das opções			
6 Fase INE 5119 Introdução à Bioestatística	-----  -----	DEF5808 Princípios de Conduta Profissional	DEF5701  DEF 5235

<p>DEF 5824 Estágio Supervisionado em Avaliação e Prescrição de Exercícios</p> <p>DEF 5812 Teoria e Metodologia do Treinamento Esportivo</p> <p>DEF 5817 Envelhecimento, Atividade Física e Saúde</p> <p>DEF 5818 Educação Física Adaptada</p>	<p>DEF 5133</p> <p>-----</p> <p>DEF 5141</p>	<p>DEF5826 Metodologia da Pesquisa em Educação F</p> <p>DEF5872 Estágio Supervisionado em Educação F</p> <p>MEN5321 Estágio Supervisionado em Educação F</p> <p>Disciplina Eletiva II</p>	<p>MEN5321</p> <p>DEF5872</p> <p>----</p>
<p>7 Fase</p> <p>DEF 5827 Trabalho de Conclusão de Curso I</p> <p>DEF 5811 Gestão Esportiva</p> <p>DEF 5819 Estágio Supervisionado em Atividade Física e Saúde</p> <p>DEF 5840 Teoria e Metodologia dos Esportes Adaptados</p>	<p>-----</p> <p>DEF 5124</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p>	<p>DEF5873 Estágio Supervisionado em Educação II</p> <p>DEF5874 Seminário de Conclusão de Curso I</p> <p>EED5188 Seminário Temático/Educação/Processos Inclusivos</p> <p>MEN5322 Estágio Supervisionado em Educação II</p>	<p>MEN5322</p> <p>DEF 5160</p> <p>---</p> <p>DEF5873</p>

Disciplina Eletiva II			
8 Fase DEF 5828 Trabalho de Conclusão de Curso II	Não se aplica	DEF5875 Seminário de Conclusão de Curso II	----  LLE7881
DEF 5814 Estágio Supervisiona do em Treinamento e Gestão Esportiva		LSB7904 Língua Brasileira de Sinais	-----
NTR 5107 Nutrição e Atividade Física		Disciplina Optativa	
DEF 5841 Teoria e Metodologia dos Esportes de Aventura			
DEF 5899 Atividades Acadêmico- Científico- Culturais (240 hrs)			
Disciplina Optativa 72			
Disciplinas Eletivas DEF 5813 Cineantropom etria DEF 5833 Atividades Rítmicas e Expressão DEF 5834 Informática Aplicada à Educação Física		Disciplinas Eletivas DEF5813 Cineantropometria (PCC 18 horas) DEF5816 Atividade Física para Grupos Especiais A DEF5817 Envelhecimento, Atividade Física e Saúde DEF5822 Avaliação e Prescrição de Exercícios	



<p>DEF 5839 Seminário de Aprofundamento em Avaliação e Prescrição de Exercícios</p> <p>DEF 5842 Seminário de Aprofundamento em Treinamento e Gestão</p> <p>DEF 5843 Teoria e Metodologia do Futebol</p> <p>DEF 5844 Teoria e Metodologia do Handebol</p> <p>DEF 5845 Teoria e Metodologia do Basquetebol</p> <p>DEF 5846 Teoria e Metodologia do Basquetebol</p> <p>DEF 5847 Teoria e Metodologia do Voleibol</p> <p>DEF 5848 Teoria e Metodologia do Tênis</p> <p>DEF 5849 Teoria e Metodologia do Judô</p> <p>DEF 5850 Teoria e Metodologia da Capoeira</p> <p>DEF 5851 Tópicos Avançados</p>		<p>DEF5830 Teoria e Metodologia do Atletismo II</p> <p>DEF5832 Teoria e Metodologia da Natação II</p> <p>DEF5833 Atividades Rítmicas e Expressão</p> <p>DEF5834 Informática Aplicada à Educação Física</p> <p>DEF5836 Teoria e Metodologia da Ginástica Esportiva</p> <p>DEF5843 Teoria e Metodologia do Futebol</p> <p>DEF5844 Teoria e Metodologia do Handebol</p> <p>DEF5845 Teoria e Metodologia do Basquetebol</p> <p>DEF5846 Teoria e Metodologia do Futsal</p> <p>DEF5847 Teoria- Metodologia- Voleibol</p> <p>DEF5848 Teoria e Metodologia do Tênis</p> <p>DEF5849 Teoria e Metodologia do Judô</p> <p>DEF5850 Teoria e Metodologia da Capoeira</p> <p>DEF5851 Tópicos Avançados em Biomecânica</p> <p>DEF5867 Corporeidade (PCC 18 horas)</p> <p>DEF5876 Tópicos Avançados em Atividade Motora Adaptada</p> <p>DEF5879 Educação Física Escolar e Saúde</p> <p>DEF5880 Saúde e Urgências na Escola</p> <p>DEF5881 Educação Física e Mídia</p> <p>DEF5882 Educação Física - Tecnologias</p>	
---	--	--	--

<p>em Biomecânica DEF 5852 Teoria e Metodologia da Ginástica Rítmica Esportiva DEF 5853 Teoria e Metodologia da Ginástica Artística DEF 5854 Estudos Avançados em Esportes – Futebol DEF 5855 Estudos Avançados em Esportes - Handebol DEF 5856 Estudos Avançados em Esportes – Basquetebol DEF 5857 Estudos Avançados em Esportes - Futsal DEF 5858 Estudos Avançados em Esportes – Voleibol DEF 5859 Estudos Avançados em Esportes – Tênis DEF 5860 Estudos Avançados em Esportes – Atletismo</p>		<p>Informação - Comunicação DEF5883 Gênero na Educação Física DEF5888 Fundamentos Pedagógicos - Esporte DEF5889 Fundamentos Filosóficos da Educação Física DEF5891 Vivências Corporais A DEF5901 Método Pilates I DEF5903 Teoria e Metodologia do Xadrez DEF5910 Cinesiologia INE5119 Introdução à Bioestatística NTR5107 Nutrição e Atividade Física PSI5415 Psicologia do Esporte DEF5813 Cineantropometria (PCC 18 horas) DEF5816 Atividade Física para Grupos Especiais A DEF5817 Envelhecimento, Atividade Física e Saúde DEF5822 Avaliação e Prescrição de Exercícios DEF5830 Teoria e Metodologia do Atletismo II DEF5832 Teoria e Metodologia da Natação II DEF5833 Atividades Rítmicas e Expressão DEF5834 Informática Aplicada à Educação Física DEF5836 Teoria e Metodologia da Ginástica Esportiva</p>	
---	--	--	--

<p>DEF 5861 Estudos Avançados em Esportes – Natação DEF 5862 Estudos Avançados em Esportes – Judô DEF 5863 Estudos Avançados em Esportes – Ginástica Artística DEF 5864 Estudos Avançados em Esportes – Ginástica Rítmica Esportiva DEF 5865 Seminário de Aprofundame nto em Atividade Física e Saúde DEF 5867 Corporeidade DEF 5868 Esporte, Comunicação e Mídia DEF 5869 Jogos e Brinquedos da Cultura popular DEF 5876 Tópicos Avançados em Atividade Motora Adaptada DEF 5885 Educação</p>		<p>DEF5843 Teoria e Metodologia do Futebol DEF5844 Teoria e Metodologia do Handebol DEF5845 Teoria e Metodologia do Basquetebol DEF5846 Teoria e Metodologia do Futsal DEF5847 Teoria- Metodologia- Voleibol DEF5848 Teoria e Metodologia do Tênis DEF5849 Teoria e Metodologia do Judô DEF5850 Teoria e Metodologia da Capoeira DEF5851 Tópicos Avançados em Biomecânica DEF5867 Corporeidade (PCC 18 horas) DEF5876 Tópicos Avançados em Atividade Motora Adaptada DEF5879 Educação Física Escolar e Saúde DEF5880 Saúde e Urgências na Escola DEF5881 Educação Física e Mídia DEF5882 Educação Física - Tecnologias Informação - Comunicação DEF5883 Gênero na Educação Física DEF5888 Fundamentos Pedagógicos - Esporte DEF5889 Fundamentos Filosóficos da Educação Física DEF5891 Vivências Corporais A</p>	
--	--	--	--

Física na Infância		DEF5901 Método Pilates I DEF5903 Teoria e Metodologia do Xadrez DEF5910 Cinesiologia INE5119 Introdução à Bioestatística NTR5107 Nutrição e Atividade Física PSI5415 Psicologia do Esporte	
--------------------	--	---	--

## Anexo 2: Pesquisa Aplicada

PROJETO PESQUISA PIBID EDUCAÇÃO FÍSICA UFSC (2012/2016)

Participantes:

Prof. Fábio Machado Pinto e Jaison José Bassani e bolsistas Ids (21)

Objetivos:

Analisar o impacto do subprojeto educação física do programa PIBID UFSC/CAPES na formação inicial de professores no curso de licenciatura em de Ed. Física/UFSC nos seguintes aspectos:

Específicos:

contribuições do programa para formação dos estudantes, preparação para o estágio supervisionado; TCC; inserção na carreira profissional;

contribuições do programa para professores supervisores; formação continuada;

contribuições do programa para escolas campo, projetos, parcerias...

Metodologia de investigação:

- Análise do material produzido de 2012/2016: estudos dos relatórios do subprojeto.

- Análise da declaração dos estudantes na ativa: em torno de 21. (Gabriela e Alesandra)

- Análise da declaração dos estudantes egressos: em torno de 11. (Jéssica e Claudio)

- Análise da declaração dos supervisores: Adriana, Gisela, Karla, Debora, Catiúscia, Mirtes, Eduardo, Carlos e Aline. (Rosa e Marina)

- Análise de outros professores das escolas envolvidos: diretores e equipe pedagógica Beatriz, Rohr, Hilda... (Jonatas e Gabriel)

- Depoimento dos Coordenadores: Fábio e Jaison (Alexandre)

Entrevistas gravadas e transcrita. (ou roteiro enviado e respondido em casa pelo entrevistado)

#### Questionário 01.

Análise da declaração dos estudantes na ativa: 21 bolsistas

Nome:

Data de nascimento: ( / / )

Gênero: ( ) Feminino, ( ) masculino, ( ) Outro.

Autodenominação étnico-racial:

( ) Branco,

( ) Negro,

( ) Pardo,

( ) Oriental,

( ) Indígena.

Ocupação dos pais:

Mãe: \_\_\_\_\_

Pai: \_\_\_\_\_

Formação dos Pais:

Mãe: \_\_\_\_\_

Pai: \_\_\_\_\_

Naturalidade/Nacionalidade:

Data de ingresso no PIBID: (\_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_)

Quais foram os motivos que o levaram a participar do programa PIBID ed. Física?

Quais foram as principais contribuições do subprojeto PIBID ed. Física em sua formação?

Cite três atividades relevantes realizadas no âmbito do subprojeto ed. física/PIBID? Justifique:

A participação no PIBID contribuiu (de que forma) para realização do seu estágio curricular obrigatório?

Na sua opinião, quais as contribuições do subprojeto ed. física/PIBID para a escola e seus supervisores?

Na sua opinião, quais contribuições da escola para o bolsista ID e para o curso de licenciatura em ed. física/PIBID?

Quais as suas principais críticas ao subprojeto PIBID ed. Física?

Quais sugestões você propõe ao subprojeto PIBID ed. Física?

Seu TCC terá alguma relação com as atividades realizadas no subprojeto ed. física/PIBID? Explique?

A sua participação no subprojeto ed. física/PIBID tem motivado o seu de/interesse em ser professor de ed. Física? Explique:

Questionário 02.

Análise da declaração dos estudantes egressos: em torno de 10.

Nome:

Data de nascimento: ( / / )

Gênero: ( ) Feminino, ( ) masculino, ( ) Outro.

Autodenominação étnico-racial:

( ) Branco,

( ) Negro,

( ) Pardo,

( ) Oriental,

( ) Indígena.

Ocupação dos pais:

Mãe: \_\_\_\_\_

Pai: \_\_\_\_\_

Formação dos Pais:

Mãe: \_\_\_\_\_

Pai: \_\_\_\_\_

Naturalidade/Nacionalidade:

Data de ingresso no PIBID: (\_\_\_/\_\_\_/\_\_\_)

Data de desligamento do PIBID: (\_\_\_/\_\_\_/\_\_\_) e motivo:

Ocupação atual do egresso:

\_\_\_\_\_

Quais foram os motivos que o levaram a participar do programa PIBID ed. Física?

Quais as principais contribuições do subprojeto PIBID ed. Física em sua formação?

Cite três atividades relevantes realizadas no âmbito do subprojeto ed. física/PIBID? Justifique:

A participação no PIBID contribuiu (de que forma) para realização do seu estágio curricular obrigatório?

Na sua opinião, quais as contribuições do subprojeto ed. física/PIBID para a escola e seus supervisores?

Na sua opinião, quais contribuições da escola para o bolsista ID e para o curso de licenciatura em ed. física/PIBID?

Quais as suas principais críticas ao subprojeto PIBID ed. Física?

Quais sugestões você propõe ao subprojeto PIBID ed. Física?

Seu TCC teve alguma relação com o alguma das atividades realizadas no subprojeto ed. física/PIBID? Explique:

A sua participação no subprojeto ed. física/PIBID motivou o seu de/interesse em ser professor de ed. Física?

### Questionário 03.

Análise da declaração dos supervisores: Adriana, Gisela, Karla, Debora, Catiúscia, Mirtes, Eduardo, Carlos e Aline.

Nome:

Data de nascimento: ( / / )

Gênero: ( ) Feminino, ( ) masculino, ( ) Outro.

Autodenominação étnico-racial:

( ) Branco,

( ) Negro,

( ) Pardo,

( ) Oriental,

( ) Indígena.

Tempo de Serviço:

Tipo do vínculo empregatício:

Renda mensal:

Naturalidade/Nacionalidade:

Formação Continuada:

( ) especialização, qual:

( ) Mestrado, qual:



( ) Outros, qual:

Data de ingresso no PIBID: (\_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_)

Data de desligamento do PIBID: (\_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_) e motivo:

Quais foram os motivos que o levaram a participar do programa PIBID ed. Física?

Quais as principais contribuições do subprojeto PIBID ed. Física em sua formação?

Cite três atividades relevantes realizadas no âmbito do subprojeto ed. física/PIBID? Justifique:

Na sua opinião, quais as contribuições do subprojeto ed. física/PIBID para a escola e supervisor?

Na sua opinião, quais contribuições da escola para o bolsista ID e para o curso de licenciatura em ed. física/PIBID?

Quais as suas principais críticas ao subprojeto PIBID ed. Física?

Quais sugestões você propõe ao subprojeto PIBID ed. Física?

A sua participação no subprojeto ed. física/PIBID motivou o seu de/interesse em ser professor de ed. Física?

Sua participação no subprojeto ed. física/PIBID motivou o seu des/interesse pelo estudo e a pesquisa?

## ANEXO 04

Análise de outros professores das escolas envolvidos: diretores e equipe pedagógica...

Nome:

Data de nascimento: ( / / )

Gênero: ( ) Feminino, ( ) masculino, ( ) Outro.

Autodenominação étnico-racial:

( ) Branco,

( ) Negro,

( ) Pardo,

( ) Oriental,

( ) Indígena.

Tempo de Serviço:

Tipo do vínculo empregatício:

Renda mensal:

Naturalidade/Nacionalidade:

Formação Continuada:

( ) especialização, qual:

( ) Mestrado, qual:

( ) Doutorado, qual:

( ) Outros, qual:

Área de atuação e função na escola:

Cite três atividades relevantes realizadas pelo subprojeto ed. física/PIBID na sua escola? Justifique:

Na sua opinião, quais as contribuições do subprojeto ed. física/PIBID para a escola e supervisor?

Na sua opinião, quais contribuições da escola para o bolsista ID e para o curso de licenciatura em ed. física/PIBID?

Quais as suas principais críticas ao subprojeto PIBID ed. Física?

Quais sugestões você propõe ao subprojeto PIBID ed. Física?