

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Jaqueline Welter

**O TRABALHO PEDAGÓGICO DAS PROFESSORAS
SUPERVISORAS DO PIBID: CULTURA ESPORTIVA
DA ESCOLA**

Santa Maria, RS
2016

Jaqueline Welter

**O TRABALHO PEDAGÓGICO DAS PROFESSORAS SUPERVISORAS DO
PIBID:CULTURA ESPORTIVA DA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação Física, Área de concentração em Educação Física, Saúde e Sociedade, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), com requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação Física**.

Orientador: Prof. Dr. João Francisco Magno Ribas

Santa Maria, RS
2016

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Welter, Jaqueline

O TRABALHO PEDAGÓGICO DAS PROFESSORAS SUPERVISORAS DO PIBID: CULTURA ESPORTIVA DA ESCOLA / Jaqueline Welter.- 2016.

147 p.; 30cm

Orientador: João Francisco Magno Ribas

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação Física e desportos, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, RS, 2016

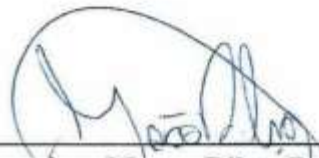
1. Educação Física; 2. Trabalho pedagógico; 3. PIBID. I. Francisco Magno Ribas, João II. Título.

Jaqueline Welter

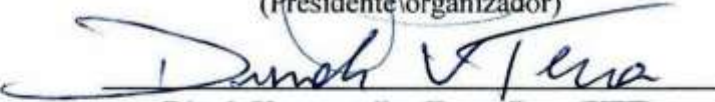
**O TRABALHO PEDAGÓGICO DAS PROFESSORAS SUPERVISORAS DO
PIBID: CULTURA ESPORTIVA DA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-graduação em Educação Física, Área de concentração em Educação Física, Saúde e Sociedade, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSMRS), com requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação Física**.


Aprovado em 08 de março de 2016:



João Francisco Magno Ribas Dr. (UFSM)
(Presidente organizador)



Dinah Vasconcellos Terra Dra. (UFF)



Maristela da Souza Silva Dra. (UFSM)

Santa Maria, RS
2016

DEDICATÓRIA

A minha família, especialmente aos meus pais, Ilói e Lidia, e também aos meus irmãos, Jocemar e Janaine, que me apoiaram em todos os momentos e foram fontes de inspirações.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela esperança de fazer acreditar nos meus sonhos e jamais desistir deles. A me dar força para enfrentar desafios e obstáculos que foram percorridos ao longo desse percurso.

A minha família, especialmente meus pais, Ilói e Lidia, por sempre estarem ao meu lado. Pela educação, apoio, incentivo, pelos créditos concedidos e por acreditar sempre que seria capaz de almejar essa conquista.

Aos meus irmãos Jocemar e Janaine que sempre foram exemplos de estudantes. A Janaine, por sempre estar ao meu lado na alegria e na tristeza e pelas inúmeras leituras e pelas contribuições para essa dissertação. O Jocemar, pelo incentivo ao estudo e pela companhia prestada em Santa Maria nos dias do vestibular. Sem essa oportunidade a minha trajetória acadêmica não seria a mesma.

A minha cunhada Elaine, pelo apoio e incentivo ao longo dessa jornada.

Ao meu namorado Cristiano, por alegrar mais os meus dias e por entender os momentos de estudo e por me acompanhar amorosamente nessa jornada.

Ao meu orientador, professor João, pelas orientações e ensinamentos que foram essenciais para a materialização deste estudo e a banca pelas contribuições.

Ao GEP, pelo compartilhamento de estudos, ideias, discussões, problematizações, confraternizações, especialmente as minhas colegas e amigas de profissão Janaine e Daiane.

Ao professor, Rosalvo por me guiar durante a graduação e pela oportunidade de participar do PIBID e também, por acreditar em mim desde o início.

Aos sujeitos dessa pesquisa, as professoras supervisoras, por aceitarem participar e contribuir com a pesquisa. Sem vocês este estudo não seria possível!

A CAPES por financiar parte deste estudo.

A colega e companheira Raquel, pela amizade e pelos bons momentos compartilhados.

A todos vocês meu muito obrigada! Essa conquista é nossa!

Na ciências não há calçadas reais, e quem aspire alcançar seus luminosos cumes, tem que estar disposto a escalar a montanha por caminhos acidentados (Karl Marx).

RESUMO

O TRABALHO PEDAGÓGICO DAS PROFESSORAS SUPERVISORAS DO PIBID: CULTURA ESPORTIVA DA ESCOLA

AUTORA: Jaqueline Welter

ORIENTADOR: João Francisco Magno Ribas

A finalidade do estudo consiste em analisar as repercussões do PIBID “Cultura Esportiva da Escola” no trabalho pedagógico das professoras supervisoras. O método que orientou a investigação foi o materialismo histórico dialético que busca chegar à síntese do fenômeno investigado a partir da apreensão múltipla da realidade. A análise foi realizada com base na pesquisa documental e nas entrevistas que ocorreram a partir de um movimento teórico e metodológico. As categorias metodológicas analisadas foram a totalidade, historicidade, mediação e contradição e de conteúdo foi *a priori* o trabalho pedagógico e *a posteriori* formação continuada, produção do conhecimento e práxis pedagógica. Essas categorias foram orientadas pelo problema de pesquisa: Qual a repercussão da participação das professoras supervisoras no PIBID “Cultura Esportiva da Escola” para o seu trabalho pedagógico? Evidenciou-se contribuições para o trabalho pedagógico no que se refere principalmente: a construção de um espaço de formação continuada; promoção da inter-relação entre escola e universidade; incentivo à produção do conhecimento; trabalho coletivo; trocas e experiências metodológicas; visão crítica sobre o trabalho desenvolvido na escola; mudanças na prática pedagógica; motivação para docência; e aproximação entre teoria e prática. As principais limitações evidenciadas foram: a descontinuidade do trabalho pedagógico; o programa não foi capaz de transformar a organização do trabalho pedagógico da escola; falta de espaços exclusivos para discussões entre os bolsistas de iniciação à docência e professoras supervisoras; problemas sociais e de infraestrutura escolar; o desenvolvimento do subprojeto no contra turno escolar; descontinuidade na produção do conhecimento; ações nas escolas muitas vezes restritas ao grupo de pibidianos. Conclui-se que o PIBID possibilitou contribuições parciais em todas as categorias analisadas trazendo algumas contribuições significativas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, porém outros elementos poderiam ser melhor desenvolvidos junto ao programa. Como resultado, observou-se que o PIBID não apresentava uma base teórica, epistemológica e filosófica definida; não repercutiu diretamente na organização trabalho pedagógico das professoras supervisoras; e não conseguiu refletir diretamente na amplitude do conceito de trabalho pedagógico defendido neste estudo.

Palavras-chave: Educação Física. Trabalho pedagógico. PIBID.

ABSTRACT

THE PEDAGOGICAL WORK OF SUPERVISING TEACHERS OF PIBID: SPORTS CULTURE OF THE SCHOOL

AUTHOR: Jaqueline Welter
ADVISOR: João Francisco Magno Ribas

The purpose of this study consists in analyzing the impact of the "Sports Culture of the School" PIBID in the pedagogical work of supervising teachers. The method that guided the research was the dialectical historical materialism in the pursuit to reach the synthesis of the phenomenon investigated from the multiple understanding of reality. The analysis was conducted based on documentary research and interviews that originated from a theoretical and methodological movement. The analyzed methodological categories were the entirety, historicity, mediation and contradiction. In principle, the content category was pedagogical work and, subsequently, continuing education, knowledge production, and pedagogical praxis. These categories were driven by the research problem: What is the repercussion of the participation of supervising teachers in the "Sports Culture of the School" PIBID for your pedagogical work? Contributions to the pedagogical work were evidenced regarding mainly: the construction of a continuing education space; promotion of an interrelationship between school and university; encouragement of the knowledge production; collective work; methodological exchanges and experiences; critical view of the work conducted at school; changes in pedagogical practice; motivation for teaching; and closer approach between theory and practice. The main highlighted limitations were: the discontinuity of pedagogical work; little evidence in transformation and organization of the pedagogical work of the school; lack of exclusive spaces for discussions between the teaching initiation fellows and supervising teachers; social and school infrastructure problems; the development of the subproject outside of school hours; discontinuity in the knowledge production; actions in schools often restricted to the group of PIBID members. It was concluded that the "Sports Culture of the School" PIBID allowed for partial contributions in all categories analyzed, bringing some significant contributions to the development of pedagogical work, however other elements could be better developed along the subproject. As a result, it was observed that the subproject did not present a defined theoretical, epistemological, philosophical basis, and did not reflect directly in the organization of the pedagogical work of supervising teachers and in the concept of pedagogical work defined in this study.

Keywords: Physical Education. Pedagogical work. PIBID.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Movimento entre teórico e metodológico.	27
Figura 2 – Trabalho dos professores.....	47
Figura 3 – Movimento dialético entre concreto, abstrato e concreto pensado.	123

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa.	77
--	----

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice 1 – Roteiro de entrevista	141
Apêndice 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	143
Apêndice 3 – Declaração de Consentimento	145
Apêndice 4 – Termo de Confidencialidade	147

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEFD/UFSM- Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria

BIRD- Banco Mundial

DEB- Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica

ENEM- Exame Nacional de Ensino Médio

FMI- Fundo Monetário Internacional

IES- Instituições de Educação Superior

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB- Leis de Diretrizes da Educação Básica

MEC- Ministério da Educação

PCN's- Parâmetros Curriculares Nacionais

PPC - Projeto Pedagógico de Curso

PPP- Projeto Político Pedagógico

PIBID- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PROUNI- Programa de Universidades para Todos

TCLE- Termo de Compromisso Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS	19
2.1 MÉTODO	19
2.2 DELINEAMENTO METODOLÓGICO	22
2.3 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA	23
2.3.1 Pesquisa documental	23
2.3.2 Entrevista	25
2.4 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS E DAS ENTREVISTAS	26
3 TRABALHO PEDAGÓGICO E EDUCAÇÃO FÍSICA	29
3.1 TRABALHO E EDUCAÇÃO.....	29
3.2 ESCOLA CAPITALISTA.....	41
3.3 O TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	44
4 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA	57
4.1 HISTÓRICO DO PIBID.....	57
4.2 O PIBID COMO UM PROGRAMA ESTRATÉGICO DA POLÍTICA EDUCACIONAL	65
4.3 O PIBID “CULTURA ESPORTIVA DA ESCOLA”	73
5 IMPLICAÇÕES DO SUBPROJETO “CULTURA ESPORTIVA DA ESCOLA” PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	77
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
REFERÊNCIAS	125
APÊNDICES	139

1 INTRODUÇÃO

A sociedade está em constante transformação social, política, cultural e econômica que influenciam e repercutem na formação de professores e no trabalho pedagógico. Sob esse ponto de vista, a formação de professores precisa não só acompanhar, mas superar as demandas na busca de uma qualificação profissional condizente com a realidade em que se encontra a sociedade e o professor. Precisa materializar seus conhecimentos em busca de organizar o seu trabalho pedagógico na escola. De nada adianta formar professores que não sejam sujeitos históricos do seu processo e que não saibam lidar com a realidade da escola e com a organização do trabalho pedagógico.

Como é de conhecimento de todos, o capitalismo é o modelo de sistema societal que cada vez mais precariza a sociedade e delimita o trabalho (FREITAS, 2002). Realidade que não difere no trabalho pedagógico do professor nos dias atuais. Assim, as mudanças sociais que ocorrem constantemente em nossa sociedade também acabam por influenciar e delimitar o trabalho pedagógico do professor em seu campo de atuação, a escola (FRIZZO, 2008b). Essas relações sociais constituem uma teia de interações e tensões que precisam ser levadas em consideração pelo pesquisador.

Na literatura várias terminologias são utilizadas com a finalidade de caracterizar e descrever o trabalho realizado pelo professor na escola. Entre elas, as principais são prática pedagógica ou prática docente, trabalho docente e trabalho pedagógico. Acredita-se que cada uma dessas possui especificidades em relação ao trabalho realizado pelo professor identificando-se sob diferentes perspectivas metodológicas. O presente estudo defende o ponto de vista elaborado por Frizzo (2008a; 2012) no qual o autor explica coerentemente as diferenças existentes entre essas terminologias. Nessa perspectiva, utilizou-se o concepção de trabalho pedagógico que seria o conceito mais adequada para a realização desta pesquisa.

O trabalho pedagógico é entendido aqui, como o envolvimento de todas as ações e funções que envolvem o trabalho do professor na escola, desde seu processo na busca de conhecimentos, em seu planejamento, execução, o processo de avaliação até a participação em reuniões pedagógicas (FRIZZO, 2012). Sob este ponto de vista, o trabalho pedagógico do professor, de um modo geral, é complexo porque envolve todo o processo de desenvolvimento dos papéis e representações do professor na escola. O professor não pode ser visto apenas como aquela pessoa que trabalha em determinada escola, que elabora e planeja aula para determinados alunos. O professor tem um papel importante na sociedade, sendo assim, este também assume a função social de ser professor. O trabalho tem sentido social e

pode contribuir para a emancipação. Para Hill (2003, p. 93) “os professores são perigosos porque eles *estão intimamente ligados à produção social da força de trabalho* [...] Os professores são os guardiões da qualidade da força de trabalho!” Deste modo, o trabalho do professor na escola está diretamente relacionado ao processo de trabalho e as relações sociais capitalistas.

A presente pesquisa versa sobre o trabalho pedagógico dos professores de Educação Física a partir do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) em busca de encontrar elementos que auxiliem no trabalho do professor de Educação Física na escola. O PIBID nasce de uma necessidade em qualificar a formação de professores e incentivar os cursos de licenciaturas, possibilitando relações diretas entre a escola e a universidade (CAPES, 2014). Ao longo de seu percurso, o PIBID tornou-se um programa que se consolidou nas diferentes áreas de conhecimentos em Instituições de Ensino Superior brasileiras, surgindo diferentes subprojetos específicos.

Na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) não foi diferente das outras universidades. Entre os diferentes subprojetos neste polo de ensino superior está o “Cultura esportiva da escola”, centro de atenção neste estudo, desenvolvido pelo Centro de Educação Física e Desportos (CEFD). Esse subprojeto foi o primeiro a ser desenvolvido pelo CEFD, a partir do Edital/2009, e tinha como objetivo principal construir um campo de atuação na docência em escolas de educação básica aos acadêmicos (formação inicial) e aos professores a partir da intervenção profissional na busca de construir estratégias inovadoras para a área da Educação Física escolar (SAWITZKI, 2009).

A finalidade do estudo consiste em analisar as repercussões do PIBID “Cultura Esportiva da Escola” no trabalho pedagógico das professoras supervisoras. Para atingir o objetivo geral foi definido os seguintes objetivos específicos: caracterizar as bases teóricas referentes ao trabalho e educação; caracterizar o trabalho pedagógico na Educação Física; evidenciar o processo histórico do Programa ao longo de seu desenvolvimento; identificar as implicações do PIBID “Cultura esportiva da escola” para o trabalho pedagógico das professoras supervisoras.

O interesse pelo estudo surgiu a partir da participação como bolsista de iniciação à docência no PIBID “Cultura esportiva da escola” instigando a investigar acerca do trabalho pedagógico das professoras supervisoras do respectivo Programa. As experiências de intervenção profissional advindas do PIBID “Cultura esportiva da escola”, através da iniciação à docência, do contato constante entre a escola e a universidade, das trocas de conhecimentos entre os demais bolsistas de iniciação à docência e professores da escola, das

vivências, dos dilemas, anseios, tudo isso é capaz de proporcionar subsídios formativos que sorrateiramente fazem pensar e entender que essas experiências de uma forma ou de outra refletem em uma melhor qualificação profissional, conseqüentemente, repercute na organização do trabalho pedagógico desses professores.

Na literatura, as produções científicas a respeito do PIBID vem aumentando significativamente. Porém, existem poucos estudos que estabelecem relações recíprocas entre o Programa e o trabalho pedagógico do professor de Educação Física na escola. Nesse viés, o estudo possibilitará o potencial de ampliar o conhecimento disponível acerca dessas duas temáticas centrais evidenciadas nesta investigação.

Segundo Gatti, Barreto e André (2011) pesquisas com o intuito de avaliar o PIBID se torna relevante à medida que irá contribuir para o melhor entendimento do Programa no que tange a formação de professores. Os estudos que se têm sobre o PIBID são recentes e a maior parte de suas publicações estruturam-se metodologicamente em relatos de experiência a partir das oportunidades que o PIBID foi capaz de possibilitar na formação inicial de professores. A principal temática abordada dentro desses estudos refere-se às contribuições deste Programa ao processo formativos dos acadêmicos de licenciatura, ou seja, as contribuições do PIBID para a formação inicial de professores.

Jardilino (2014) afirma que existe a necessidade de pesquisas mais abrangentes a respeito desse Programa, tentando identificar não só os avanços, bem como suas fragilidades, convergências e divergências. As pesquisas deixam uma lacuna no que tange a uma avaliação mais consistente sobre o PIBID no que se refere ao trabalho pedagógico dos professores supervisores, tema central dessa pesquisa.

As implicações do PIBID possibilitadas através da experiência e vivências profissionais têm fomentado novos estudos científicos e é um campo a ser mais explorado academicamente devido às constantes relações estabelecidas entre universidade e escola. Os trabalhos de Soczek (2011); Fetzner, Silva (2012), Souza (2012), Welter, Welter, Sawitzki (2012); Neves, Herneck (2012); Felício, Gomes, Allain (2014); Rosa (2014); Puiati (2014); Mateus (2014); Jardilino (2014), Welter, Sawtzki (2014); Dalla Nora (2015) são alguns exemplos, na qual, a maioria deles reforça a ideia das contribuições do PIBID para o processo formativo de professores.

Quanto à questão do trabalho pedagógico, vários autores (FRIZZO, 2008b, 2012; BOTH, 2011; FRIZZO, RIBAS, FERREIRA, 2013) defendem a necessidade do trabalho pedagógico ser temática de novos estudos ou destes serem aprofundados para uma ampliação

do conhecimento já existente em função da precarização referente ao trabalho pedagógico na escola.

Pretende-se, refletir sobre os conhecimentos que aproximam o professor de Educação Física a realidade, verificando as dificuldades e limitações enfrentadas atualmente no cotidiano escolar, buscando assim, qualificar o debate sobre a organização do trabalho pedagógico na busca de superar a lógica social vigente. Superar essa lógica capitalista é o que as pesquisas vêm apontando a fim de: comprovar como é precarizado o trabalho do professor na escola; que faltam cada vez mais condições adequadas de trabalho; e que os professores não conseguem dar conta de atender as novas exigências administrativas e pedagógicas que são impostas ao trabalho do professor na escola (FRIZZO, 2008a). Nessa perspectiva, busca-se explorar concepções e propor novas possibilidades e considerações para os futuros estudos que visem se apropriar das repercussões do PIBID “Cultura esportiva da escola” para o trabalho pedagógico do professor de Educação Física.

Ao tentar estabelecer elementos sobre o trabalho pedagógico em Educação Física dos professores supervisores a partir do PIBID “Cultura esportiva da escola” surge a nossa problemática de pesquisa: Qual a repercussão da participação das professoras supervisoras no PIBID “Cultura Esportiva da Escola” para o seu trabalho pedagógico? Assim, no transcorrer deste estudo procura-se responder a essa pergunta concretamente.

A dissertação está dividida em momentos subsequentes. O primeiro se detém a explicar como o estudo foi realizado, caracterizando o método, seus delineamentos metodológicos, os procedimentos e como foram analisados os dados obtidos nesta pesquisa. No capítulo, intitulado trabalho pedagógico e Educação Física foi abordado as seguintes temáticas: trabalho e educação identificando elementos da importância do trabalho e da educação e suas conexões, apontando como o trabalho influencia na educação e vice-versa; entender a lógica em que a escola capitalista encontra-se estruturada; e caracterizar o trabalho pedagógico na Educação Física destacando sua relevância para o trabalho do professor na escola. Logo em seguida, o PIBID, com destaque ao seu processo histórico em seu desenvolvimento; o PIBID como um programa estratégico da política educacional; e caracterizar o subprojeto PIBID “Cultura esportiva da escola”, centro dessa pesquisa. Após esses passos, analisar-se-á as implicações do PIBID “Cultura esportiva da escola” no trabalho pedagógico das professoras supervisoras a fim de responder o problema da pesquisa e os objetivos propostos neste estudo e também as considerações finais da pesquisa chegando a síntese do fenômeno investigado.

2 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS¹

2.1 MÉTODO

Neste momento irá ser destacado os caminhos que foram percorridos para conseguir atingir os objetivos que foram propostos nesse estudo. A pesquisa precisa partir da realidade do mundo concreto das necessidades humanas que são influenciadas diretamente pelas determinações históricas e sociais. A teoria do conhecimento se caracteriza pelos processos que constituem os elementos epistemológicos e pela sua relação com a realidade. Deste modo, a pesquisa precisa partir de uma realidade concreta, afinal “[...] sem esse caminho que se origina no mundo concreto da necessidade se esvazia qualquer processo de pesquisa” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2011, p.87).

Ação de pesquisar ganha sentido e significado se tiver relacionada a um contexto real para melhor entender as relações que permeiam essa realidade. Além de materializar essas interações que se justificam num plano histórico e social, bem como identificar quais as repercussões no processo ao momento presente ou num futuro próximo.

Nesse viés, o método que orientou a investigação foi o materialismo histórico dialético que busca chegar a síntese do fenômeno investigado a partir da apreensão múltipla da realidade na perspectiva de alcançar os objetivos propostos neste estudo. Essa orientação teórica possibilita não só a análise e compreensão da realidade, mas busca, a partir do real, objetivar a transformação do fenômeno investigado. O materialismo histórico dialético não preza apenas pelo conhecimento crítico da realidade, mas sim, de forma mais ampliada, pela produção do conhecimento que altere e transforme a realidade numa postura histórico-social (FRIGOTTO, 2006). Por exemplo, para Marx (2010), a luta de classes seria fundamental para a transformação da sociedade capitalista e para o surgimento de uma nova sociedade. A presente pesquisa não visa apenas a produção de um conhecimento crítico a respeito das repercussões do PIBID para o trabalho pedagógico dos professores, mas objetiva também que o seu produto final seja capaz de trazer algumas contribuições, reflexões ou transformações para o respectivo Programa.

Para Frigotto (2006) o materialismo histórico pode ser caracterizado como um método, uma postura/concepção e uma práxis. É um método quando busca uma transformação social com a finalidade de acabar com a ideologia dominante. É uma postura/concepção na

¹ A presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UFSM, sob o projeto guarda-chuva intitulado “O trabalho pedagógico no PIBID - Educação Física do CEFD/UFSM”.

perspectiva de que novos olhares sejam construídos a partir da realidade. E é também uma práxis, pois o movimento dialético da teoria e prática, indo do geral ao particular, permeado também pelo social, pela contradição, historicidade, autonomia, coletividade, interação, que embasará a transformação e orientará a prática social. É nesse contexto que se espera que o estudo também seja capaz de fornecer elementos para discutir acerca do trabalho pedagógico das professoras supervisoras do PIBID “Cultura esportiva da escola” abarcando as dimensões do método, postura/concepção e práxis.

Como seu próprio nome diz, materialismo histórico dialético é a articulação das palavras: matéria, história e dialética que possuem significações e intencionalidades. É materialista, pois utiliza a matéria como categoria fundamental para o entendimento de sua teoria do conhecimento. Sendo assim, a matéria é entendida como “[...] uma categoria que indica a realidade objetiva dada pelo homem por meio de suas sensações e que existe independente dele” (RICHARDSON, 2011, p. 44). Assim, uma das características fundamentais da matéria e que o materialismo histórico dialético utiliza é o movimento, tempo e o espaço que não devem ser menosprezados em nenhum momento.

O materialismo histórico dialético “[...] possibilita compreender a base material das ideias e, ao mesmo tempo, a força material das ideias na reprodução social” (LESSA; TONET, 2011, p. 43). Essa teoria de conhecimento é materialista porque se afirma através da relação de independência entre matéria e pensamento, sendo que o pensamento nada mais é que a apropriação da matéria, sendo este produto da prática social (FRIZZO, 2012).

A historicidade possibilita para a teoria do conhecimento materialista a volta ao passado para entender o presente e o seu futuro. Para perceber concretamente a realidade é necessário compreender o trajeto histórico da realidade, ou seja, sua limitação histórica. Assim, “[...] o resultado da atividade de toda uma série de gerações que, cada uma delas sobre os ombros da precedente, desenvolveram sua indústria e seu comércio e modificaram sua ordem social de acordo com as necessidades alteradas” (MARX; ENGELS, 2007, p. 30).

A dialética seria o caminho a ser percorrido para a interpretação da realidade, já que possibilita compreender a realidade que sempre estará em constante transformação e contradição (KONDER, 2010). Isso significa dizer que, a dialética parte da realidade e que esta realidade é sujeito a se transformar historicamente. O presente estudo foi elaborado nesse sentido, ou seja, parte de uma realidade, do trabalho pedagógico desenvolvido pela professoras supervisoras no PIBID “Cultura esportiva da escola”. Mas tem-se bem claro também que está não é uma realidade acabada e pode sim ser modificada a partir de novas

vivências e experiências escolares que podem configurar novos sentidos ao trabalho pedagógico desenvolvidos pelas professoras.

A realidade precisa ser vista em sua totalidade. Mas não é qualquer realidade que se quer chegar, mas sim a realidade concreta que seria a análise do material, de suas partes e do todo. Nessa perspectiva, surge a categoria da totalidade. Segundo Kuenzer (2011), seria uma categoria que está relacionada a uma concepção de realidade através de um processo dinâmico do real, das relações que podem ocorrer com os fatos que cercam a realidade num todo.

A categoria da mediação procura fazer com que o conhecimento não se torne isolado, fragmentando e analisado em partes. É preciso fazer uma relação com o todo. Isso só será possível através dessa categoria. Para Kuenzer (2011, p. 65) a mediação possibilita que os fatos não sejam vistos e entendidos como algo isolado, sem sentido e sem conteúdo. Justifica-se assim, a importância dessa categoria na realização da pesquisa.

A contradição possibilita que a pesquisa ganhe um constante movimento durante a investigação, buscando dialogar dialeticamente na relação de contrários entendendo as tensões que dela surgem. Para a realização de uma pesquisa que utiliza do materialismo histórico dialético “[...] o pensamento deverá mover-se durante o transcurso da investigação, entre os polos dialeticamente relacionados [...]” (KUENZER, 2011, p. 65). Sendo que esses polos podem ser contraditórios durante todo o percurso da investigação, mas nem por isso eles devem ser excluídos da pesquisa, pelo contrário, torna a pesquisa mais consistente, argumentativa e relevante.

Para Frigotto (2006) a construção do conhecimento a partir de uma postura materialista histórica não se limita apenas a conceitos e categorias, mas busca a superação do abstrato para um conhecimento concreto, verdadeiramente pensado a partir da concepção da realidade, sempre na perspectiva de avançar com o conhecimento sem discriminar a historicidade nela presente.

A dialética materialista visa orientar o pensamento humano no sentido da procura de novos resultados, da criação de teorias que descubram os mistérios da natureza e da sociedade. Mas para tanto é necessário que as categorias da dialética materialista estejam sempre no nível do conhecimento científico moderno (KOPNIN, 1978, p. 109).

O materialismo histórico dialético busca a superação do conhecimento abstrato com a finalidade de chegar um pensamento concreto, que segundo Marx (2011) seria a síntese de múltiplas determinações, ou seja, o concreto é um processo de síntese que tem como ponto de partida a intuição e a representação. Por isso, o materialismo também é conhecido como

método dialético que vai do abstrato ao concreto. Assim, esse método de pesquisa parte do empírico para se chegar ao concreto pensado. Segundo Escobar, Junior e Taffarel (2003) é preciso ter o entendimento bem claro de que o empírico existe e é independente de tudo aquilo que for pensado a partir dele. Para esses autores, não ter essa noção implica no risco de perder a dialética materialista.

Assim, o ponto de partida do conhecimento na teoria materialista é a atividade da prática social dos sujeitos concretos históricos na busca reflexiva e crítica sobre a realidade e o processo de conscientização (FRIGOTTO, 2006, p. 82). Nessa pesquisa, o ponto de partida e chegada será o trabalho pedagógico desenvolvido pelas professoras supervisoras do PIBID “Cultura esportiva da escola”. É nessa perspectiva que o estudo foi desenhado com o propósito de chegar a síntese do fenômeno investigado.

2.2 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

A pesquisa foi caracterizada como estudo de caso. Mazzotti (2006) busca questionar a respeito de pesquisas caracterizadas como estudos de caso e afirma que a grande parte das pesquisas que envolvem esse tipo de metodologia são equivocadas. O estudo de caso não se define e se caracteriza simplesmente por tratar-se de uma unidade ou de um pequeno número de participantes envolvidos na pesquisa.

Por isso, recorre-se a Yin (2005) que explica três situações em que o estudo de caso é indicado: a) busca testar uma teoria ou hipótese já explícita (nesse caso, descobrir se o PIBID repercute ou não na organização do trabalho pedagógico); b) por se tratar de um caso único (especificamente do PIBID “Cultura esportiva da escola” no CEFD/UFSM); c) caso revelador (descobrir se o do PIBID “Cultura esportiva da escola” contribuiu para a organização do trabalho pedagógico do professor em Educação Física).

Segundo Yin (2005), o estudo de caso tem a finalidade de descobrir um fenômeno contemporâneo a partir das inúmeras situações que podem ser exploradas quando o contexto e o fenômeno a serem investigados deixam possíveis lacunas, instiga o pesquisador a pesquisá-las a partir da realidade. Nesse estudo, pesquisar acerca do PIBID é algo recente, já que se trata de um Programa recente inserido em um contexto real de aprendizagem em escolas com diferentes contextos sociais.

Para Triviños (1987) o estudo de caso possibilita uma análise profunda da pesquisa. Esse conceito vai ao encontro do respectivo estudo, na qual tem a finalidade de identificar as

repercussões do PIBID “Cultura esportiva da escola” para o trabalho pedagógico das professoras supervisoras.

A pesquisa foi desenvolvida com 4 professoras supervisoras que participaram do PIBID “Cultura esportiva da escola” no período de 2010-2014. O critério utilizado na seleção dos sujeitos dessa pesquisa deve-se ao fato de que o PIBID “Cultura esportiva da escola” é o que se encontrava em funcionamento a mais tempo dos demais PIBID’s desenvolvidos no CEFD, no curso de Educação Física- licenciatura e são essas professoras que participam a mais tempo do PIBID nesse centro.

2.3 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

2.3.1 Pesquisa documental

Para alcançar os objetivos da pesquisa recorreu-se a pesquisa documental que foi uma das fontes de análise neste estudo. Sá-Silva, Almeida, Guindani (2009, p. 2) destacam a relevância da utilização de documentos para as pesquisas, já que “[...] possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural. Por exemplo, na reconstrução de uma história vivida”.

A pesquisa documental busca usufruir de documentos que ainda não foram utilizados como fontes de outras pesquisas e tem a finalidade de “[...] constituir um *corpus* satisfatório, esgotar todas as pistas capazes de lhe fornecer informações interessantes [...]” (CELLARD, 2010, p. 298, grifos do autor). Essas informações, se utilizadas corretamente pelo pesquisador, possibilitam um banco de dados e informações fundamentais acerca da temática. Neste caso, os documentos que serão utilizados nessa pesquisa serão os memoriais descritivos individuais das professoras supervisoras do PIBID “Cultura esportiva da escola”.

Cellard (2010) classifica em diferentes naturezas em que os documentos escritos podem ser constituídos. Entre eles cita os documentos públicos, privados e pessoais. Utilizou-se para esta pesquisa os documentos caracterizados como pessoais, já que os memoriais descritivos individuais reúnem uma biografia do professor na escola, a partir de um relato de experiências e perspectivas futuras que encadeiam reflexões acerca do trabalho desenvolvido nas escolas.

Para Severino (2007) os memoriais descritivos são uma forma de narrativa autobiográfica em que o autor irá descrever sua trajetória a partir de relatos na busca de contextualizar criticamente os fatos ocorridos durante sua trajetória. Narra a sua vida

acadêmica para a profissional, constituindo-se de informações, fatos, acontecimentos os mais diversos possíveis, desde o auge até os momentos mais difíceis ocorridos durante todo o seu percurso.

Segundo Júnior e Silva (2005, p. 7), os memoriais quando elaborados numa perspectiva acadêmica possibilitam:

- a) ampliar o acervo de trabalhos de pesquisas sobre Sociedade e Educação;
- b) contribuir com dados para a construção de uma cartografia da Educação Básica Brasileira das últimas décadas do século passado;
- c) disseminar as experiências sociais e educativas exitosas registradas nos Memoriais através de publicações em revistas, coletâneas de artigos, entre outras.

Os memoriais descritivos quando escritos criticamente e com autenticidade funcionam como a melhor referência que se pode utilizar ao longo de nossas vidas (SEVERINO, 2007). É nessa perspectiva que os memoriais descritivos individuais são construídos e elaborados no PIBID “Cultura esportiva da escola”. Esses memoriais possibilitam uma reflexão acerca do trabalho desenvolvido por essas professoras. Permitem também, o surgimento de pesquisas que utilizam esses documentos e que ponham em contrapartida as experiências das professoras supervisoras ao longo de sua participação no Programa na busca de divulgar essas experiências que de fato ocorrem em torno do ambiente escolar e da disciplina de Educação Física.

O memorial é capaz de “[...] expressar a evolução, qualquer que tenha sido ela, que caracteriza a história do autor” (SEVERINO, 2007, p. 245). Assim, faz-se necessário utilizar os memoriais descritivos das professoras supervisoras do PIBID “Cultura esportiva da escola” pelo fato destes registrarem procedimentos e pensamentos relativos a organização do trabalho pedagógico. Além do mais, permitem um melhor entendimento acerca das atividades realizadas no PIBID e o significado desse espaço para a formação continuada dessas professoras. O memorial descritivo é um documento que possibilita reflexões e dilemas da parte de quem escreve, sendo um procedimento que possibilita a base para analisar a organização do trabalho pedagógico das professoras supervisoras participantes do Programa.

No PIBID, especificamente no “Cultura esportiva da escola”, os memoriais descritivos eram uma das características desse subprojeto, funcionando como uma das formas de registro. Sendo assim, os memoriais deveriam ser escritos semestralmente, junto com o relatório de atividades do subprojeto. Para a análise, utilizou-se apenas os memoriais finais, já que os memoriais semestrais eram identificados como parciais e os memoriais finais contemplavam as experiências durante o desenvolvimento do subprojeto na escola durante todo o ano. Neste

estudo foram analisados os memoriais descritivos individuais das 4 professoras supervisoras do PIBID “Cultura esportiva da escola” durante o período de desenvolvimento deste Programa (2010-2014).

2.3.2 Entrevista

A entrevista, conforme Richardson (2011), possibilita maior interação entre o pesquisador e o entrevistado e é capaz de proporcionar elementos ricos para identificar concepções, definições que auxiliarão no desenvolvimento da pesquisa. O termo entrevista significa a união entre duas palavras: “entre e vista”. Essa união expressa o ato de perceber realizado entre duas pessoas, através do contato “face a face”. Assim, a entrevista leva a formulação de perguntas que partem do pesquisador fazendo que o sujeito (entrevistado) se direcione a respondê-las (RICHARDSON, 2011).

Para Deslandes e Minayo (2011, p. 64) a entrevista é uma técnica privilegiada de comunicação e conseqüentemente de interação social, na qual busca construir informações essenciais para o objeto de pesquisa a ser investigado pelo pesquisador. Nesse sentido justifica o porquê da autora considerar a entrevista como “conversas com finalidade”.

Nesse estudo, inicialmente, procurou-se realizar uma entrevista coletiva com todas as professoras supervisoras. Porém, devido a incompatibilidade de horários tornou-se impossível sua realização. A carga horária do trabalho das professoras nas escolas eram de 40 horas semanais, mescladas nos turnos da manhã, tarde e noite, inviabilizando o uso da entrevista coletiva para esta pesquisa.

Deste modo, o tipo de entrevista utilizada foi a entrevista guiada, pois funciona como um guia a partir do pré-estabelecimentos de temas anteriores ao momento da pesquisa. Essa característica possibilita que novos assuntos e temáticas possam surgir durante a entrevista e viabiliza também novos elementos e ações que auxiliem o pesquisador a atingir seus objetivos. Esse formato busca promover maior liberdade tanto da parte de quem entrevista, não ficando restrito somente as perguntas pré-formuladas, podendo (re) formular novas questões que surgem nos momentos da entrevista, quanto da parte do entrevistado que tinha maior autonomia em seus depoimentos e falas (RICHARDSON, 2011).

A coleta dos dados foi iniciada a partir do contato prévio com as professoras supervisoras do PIBID “Cultura esportiva da escola”, onde, num primeiro momento, foi apresentar a pesquisa, com ênfase nos objetivos e na metodologia. Após o primeiro contato, as entrevistas ocorreram através de um agendamento com as professoras supervisoras. O

material utilizado para a realização das entrevistas foi um gravador de áudio digital (características). Após esse momento, todas as entrevistas foram transcritas e entregues para os sujeitos da pesquisa a fim do consentimento das mesmas, sendo assinado o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE) para a autorização de sua participação na pesquisa. As informações provenientes desse estudo foram armazenadas na sala 2047, prédio 51 do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria.

2.4 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS E DAS ENTREVISTAS

A análise, com base na pesquisa documental e nas entrevistas, ocorreu a partir de um movimento teórico e metodológico tendo como pressuposto o materialismo histórico dialético em busca de chegar a síntese do concreto pensado, tendo como ponto de partida e chegada o trabalho pedagógico das professoras supervisoras do PIBID “Cultura esportiva da escola”. Esse processo ocorreu através de um movimento dialético entre as categorias de conteúdos e as metodológicas.

Para a análise desse estudo, foi lançado mão das categorias metodológicas e das categorias de conteúdo. Para Kuenzer (2011), a metodologia define-se através das categorias metodológicas que seriam categorias responsáveis por definir a forma de investigação e as categorias de conteúdo que é característico de cada pesquisa em particular. Nesta pesquisa, as categorias metodológicas são a totalidade, historicidade, mediação e contradição. A categoria de conteúdo foi o trabalho pedagógico. Assim, estabeleceu-se correlações e aproximações entre as categorias metodológicas e a categoria de conteúdo para a análise dos documentos e das entrevistas. Os dados foram coletados com base nos instrumentos selecionados para o estudo, por meio da articulação entre essas categorias.

A análise documental foi realizada a partir dos memoriais descritivos individuais para encontrar informações que dessem pistas a respeito da repercussão do PIBID “Cultura esportiva da escola” para o trabalho pedagógico das professoras supervisoras. Para conseguir alcançar esse objetivo, partiu-se de uma leitura e re-leitura dos memoriais descritivos individuais. Com base nessas leituras, anotou-se as principais categorias que foram surgindo à medida que a análise se desenvolvia, passo que resultou em dados que foram sendo interpretados ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

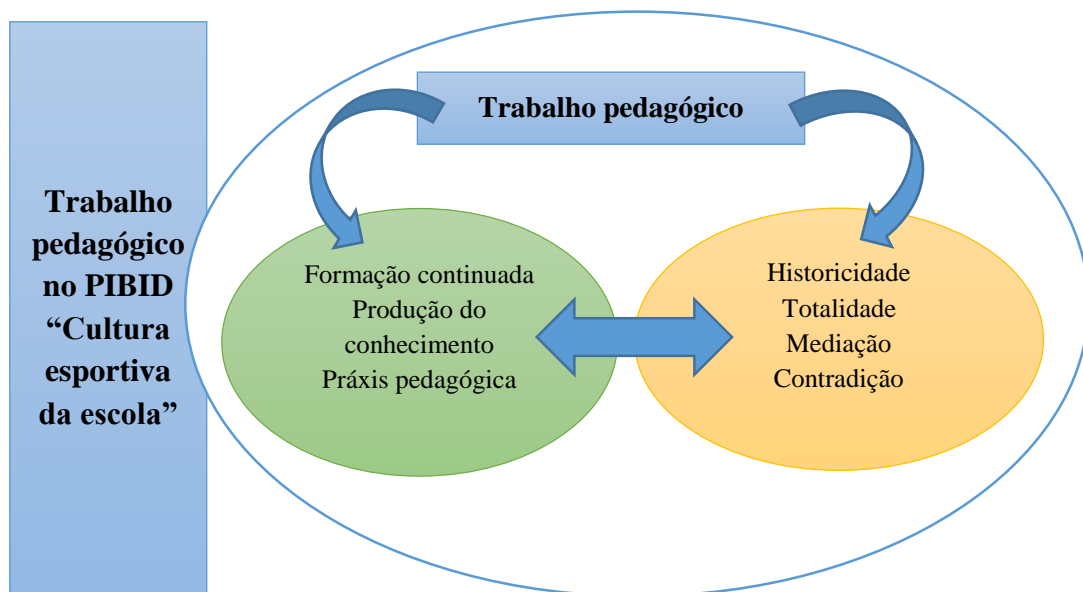
Na análise documental utilizou-se a categoria *a priori* do trabalho pedagógico. A partir dessa análise, chegou-se as categorias *a posteriori*: formação continuada, produção do

conhecimento e práxis pedagógica. Estes pontos orientaram as principais repercussões do PIBID para o trabalho pedagógico na Educação Física das professoras supervisoras.

A entrevista (apêndice 1) foi constituída em 4 blocos de conteúdo: o primeiro, os dados de identificação das entrevistadas, com destaque a formação acadêmica, tempo de atuação na escola, ao tempo de participação no PIBID; num segundo momento a formação continuada, como foi a relação estabelecida entre escola e universidade, implicações do PIBID para a formação continuada, quais as diferenças entre a formação continuada proposta pela sua escola e o PIBID; num terceiro momento enfatizou-se a produção de conhecimento, questionando as professoras supervisoras sobre o grupo de estudos desenvolvido pelo PIBID, como se deu o processo de participação na pesquisa, quais as principais temáticas estudadas; e no quarto momento ressaltou-se a práxis pedagógica, como ocorreu a relação entre teoria e prática, mudanças na prática pedagógica, transformação da realidade da escola e do trabalho pedagógico.

O movimento teórico e metodológico do presente estudo pode ser observado na figura abaixo, na qual procurou-se analisar as repercussões do PIBID “Cultura esportiva da escola” no trabalho pedagógico das professoras supervisoras a partir das categorias de conteúdo (formação continuada, trato com a produção do conhecimento e práxis pedagógica) e metodológicas (totalidade, historicidade, mediação e contradição) permeado por um processo dialético.

Figura 1 – Movimento entre teórico e metodológico.



3 TRABALHO PEDAGÓGICO E EDUCAÇÃO FÍSICA

3.1 TRABALHO E EDUCAÇÃO

As relações estabelecidas entre trabalho e educação se originam a partir da vertente teórica e epistemológica do materialismo histórico dialético, já que esse é capaz de possibilitar uma análise profunda de totalidade entre as relações sociais e seus processos históricos e contraditórios, o que contribui para identificar as mediações que são estabelecidas entre trabalho e educação na sociedade capitalista ao longo de todo o seu contexto histórico. Essa discussão teórica se firma com as discussões da pedagogia histórico-crítica de Saviani no campo da educação através de novos questionamentos e possibilidades de se pensar o real papel da educação (NOZAKI, 2015).

Essa revisão irá auxiliar num melhor entendimento a respeito de como ocorre a organização do trabalho pedagógico do professor na escola. Nessa perspectiva, para discorrer sobre o trabalho pedagógico do professor de Educação Física, é necessário abarcar o significado do trabalho e as relações estabelecidas com a educação. É importante entender como é a organização do trabalho na sociedade para compreender como a escola capitalista se encontra organizada, procurando explicar às relações de trabalho na sociedade e na escola. Também é interessante identificar a função atribuída à educação na sociedade capitalista. Segundo Taffarel (2010) é necessário entender o trabalho mediado pelas relações capitalista para compreender o que seria o trabalho pedagógico na escola e mais especificamente o trabalho pedagógico na Educação Física.

Segundo Marx (2011) não interessa a forma em que a sociedade se encontra estruturada. O trabalho é que efetiva a existência do ser humano. Essa existência acontece através da interação material do homem\mulher e a natureza a partir de uma determinada necessidade. Consequentemente, o trabalho é considerado uma ação humana que se caracteriza por sua objetividade, em outras palavras, o ser humano acaba tornando-se dependente de seu trabalho para manter a sua vida, por isso o caráter intencional do trabalho.

Ao mesmo tempo, o trabalho também é subjetivo, pois nas relações que são estabelecidas do ser humano com a natureza, este busca constantemente o aprimoramento e a transformação do natural, atendo suas demandas de sobrevivência. Nesse processo e nessas relações a própria formação humana começa a ser construída (SILVA, 2011). É por meio e através do trabalho que são estabelecidas relações recíprocas do ser humano com a natureza, o

que também pode ser notado na relação entre trabalho e educação, este será ponto de discussão no transcórre deste capítulo.

De um modo em geral, para Freitas (L., 2012), o trabalho pode ser entendido a partir das relações estabelecidas do ser humano com a natureza. Sendo assim, esse ser social objetiva a apropriação ou transformação da natureza na busca constante de suas necessidades de sobrevivência, tendo assim uma ação de caráter intencional.

Tudo que o ser humano faz e\ou transforma primeiramente é pensado de uma forma abstrata, que fica no imaginário. Ao colocar essa intencionalidade na prática à ação realizada através do trabalho se materializa, tornando-a verdadeira, concreta e objetiva.

Para Marx (2011), o trabalho é um processo de articulação entre o ser humano e natureza, sendo este processo responsável pela modificação, mediação e transformação da natureza. Essa articulação nada mais é que o movimento de apropriação material do ser humano através da natureza para manter à sua sobrevivência. Por exemplo, na diferença entre o ser humano e os animais, da melhor abelha contra o pior arquiteto, é que o ser humano idealiza um resultado final em seu processo de trabalho ao contrário do que ocorre com os animais. Por isso, o trabalho é de caráter exclusivo do ser humano. Para Leontiev (1978) o ser humano ao passar os conhecimentos de geração a geração eleva-se e distingue-se dos animais. Sua capacidade de apropriar-se ao processo histórico ao longo de sua vida faz com que este percurso adquira características humanas.

Segundo Engels (2004) o trabalho além de ser condição básica e fundamental para a vida dos homens também se torna um elemento fundamental para a criação do ser humano. Foi o trabalho que possibilitou a transformação do macaco ao homem. O macaco foi ganhando novas características morfofisiológicas que lhe permitiram cada vez mais aprimorar suas características em busca de sua sobrevivência ao longo dos anos. Para atender suas necessidades, o macaco foi transformando e adaptando-se unicamente através do e pelo trabalho. Essas transformações lhe permitiram e fizeram com que o ser humano tivesse cada vez mais domínio sobre a natureza.

Por isso, é necessário pensar no ser humano como sujeito histórico do seu processo. À sua evolução só foi possível porque o ser humano foi aprendendo através do seu trabalho, a socializar os novos conhecimentos que foram sendo incorporados, transmitidos e reformulados ao longo de sua história de vida.

Nesse sentido, o trabalho é entendido como tarefa exclusiva do ser humano e Marx (2011) mostrou que o processo de trabalho não transforma apenas a natureza, o seu objeto de trabalho, mas transforma também o próprio trabalhador, ou seja, o trabalhador ao trabalhar

acaba sendo também transformado pelo trabalho. Por ser uma condição de existência humana, o trabalho está presente em todas as sociedades e são a partir dessas relações sociais que se pode diferenciar um trabalho do outro (TAFFAREL, 2010). O trabalho é considerado a base da sociedade, pois é capaz de estabelecer diferentes vínculos entre os indivíduos, classes sociais, relações de poder e propriedade, ou seja, capaz de determinar o ritmo de uma sociedade (ALBORNOZ, 2002). São nessas relações sociais que a escola está inserida, por isso, a necessidade produzir conhecimento que faça a articulação entre trabalho e educação.

No desenvolvimento da sociedade, ao longo de sua história, o trabalho cada vez mais torna-se essência da sociedade. A escola, como uma instituição importante de aprendizagem e formação de sujeitos, vem apropriando-se cada vez mais das características presentes na sociedade capitalista e conseqüentemente, acaba também por determinar o ritmo, influenciar o trabalho do professor na escola e também que tipo de sujeito quer se formar. A escola está orientada por políticas públicas neoliberais que fazem com que ela ganhe um novo papel na sociedade. A mesma acaba sendo a responsável por fazer a mediação entre os interesses capitalistas, refletindo diretamente em que tipo de sujeito quer “(de) formar”.

Para Frigotto (2009) entender o sentido e o significado atribuído ao trabalho não é tarefa fácil, pelo contrário exige não só identificar, mas analisar como a sociedade vem constituindo-se nas diferentes esferas econômicas, políticas, culturais, nas artes e na educação. Para o mesmo autor, numa perspectiva dialética o que define o trabalho é o seu processo histórico resultante das relações de poder ligadas a sociedade.

A sociedade é diretamente influenciada, normatizada e regulamentada pelo sistema capitalista. As relações sociais presentes nela são intencionais e visam atender as demandas do capital. Como observou-se anteriormente, o trabalho surge da necessidade do ser humano em sobrevir ao longo de sua história, conseqüentemente, o trabalho transforma e adequa-se conforme a sociedade encontra-se estruturada.

O trabalho permeado pelas relações sociais como uma atividade desenvolvida pelo ser humano em diferentes formas e tempos na sociedade acaba ganhando características do sistema capitalista, objetiva-se assim, a produzir riquezas que se constituem ao longo dos marcos históricos (OLIVEIRA, 1995). O processo de trabalho faz com que o ser humano se aproprie dos elementos naturais com a finalidade de criar valores-de-uso como uma necessidade natural e eterna desse ser (MARX, 2011).

A história do trabalho começa a partir da necessidade do ser humano pela sua sobrevivência. Nos diferentes contextos históricos o trabalho subordina-se a diferentes formas e relações sociais estabelecidas na sociedade. Assim, o escravismo, feudalismo e o

capitalismo são formas sociais que configuram o processo de trabalho ao longo dos anos. Para o autor, falar sobre a história do trabalho é relacionar o progresso econômico com o social. O progresso social vem das lutas de classes constituídas ao longo de todo o processo histórico, do antagonismo entre trabalho e capital, das estruturas dominantes e da negação do trabalho (OLIVEIRA, 1995).

O capitalismo apropria-se desses elementos a fim da acumulação de capital, precariza cada vez mais as condições de trabalho preocupando-se apenas pela acumulação do capital. Nessa perspectiva, Marx (2001) destacou que existe uma relação de dependência do trabalhador com o progresso da sociedade, nesse sentido, cada vez que a sociedade cresce e conseqüentemente se desenvolve, o capitalismo faz com que o trabalhador cada vez mais crie um laço de dependência com esse sistema.

Essa dependência ocorre a partir do trabalho. O trabalhador depende do trabalho para sua sobrevivência e assim como o capitalismo. A forma com que o trabalho é organizado na sociedade e suas relações sociais são mantidas a partir do interesse do capital, fazendo com que, cada vez mais, o trabalhador torna-se dependente desse modelo produzindo conseqüentemente sua alienação.

Essa relação de dependência também é incorporada para dentro da escola e acaba por precarizar o trabalho do professor, conseqüentemente a ação recíproca entre trabalho e educação começa a ser desenhada e estabelecida pelo capitalismo. A educação passa a ser mais um espaço de imposição e exploração que o capitalismo usufrui à medida que se desenvolve.

O trabalho humano no sistema capitalista transforma-se em uma mercadoria, na qual o trabalhador é obrigado a vender sua atividade humana, como a única fonte de humanização em troca de dinheiro (DUARTE, 2010). “[...] Sob as relações sociais capitalistas a educação funciona, predominantemente, como sistema de internalização dos conhecimentos, valores e cultura funcionais à reprodução da (des) ordem do metabolismo do sistema capital” (FRIGOTTO, 2009, p. 134). A educação está inserida no modelo dominante do capitalismo, bem como o trabalho. Nessa relação, tanto a educação como trabalho são influenciados diretamente pelo sistema capitalista.

O sistema do capital forma um jogo meritocrático entre trabalho e educação. A cada passo dado, novas estratégias são criadas pensando exclusivamente em sua lógica mercadológica. Assim, durante o transcorrer do seu jogo, vai aos poucos mexendo suas peças e vai criando um ambiente propício de subordinação, novas regras são criadas e\ou adaptadas durante o processo na qual ao final o capitalismo sai vitorioso.

O capitalismo influencia os rumos da educação, fazendo com que essa se encontre inserida em condições facilitadoras da reprodução desse capital vigente e tenha objetivos a cumprir (FREITAS, L., 2002). O sistema societal capitalista acaba impondo a escola determinantes que devem ser cumpridos como forma de objetivos e obrigações. Sem ter opções e precisando formar para a sociedade capitalista, a educação passa atender a finalidade em que o capitalismo quer que ela tenha.

A sociedade capitalista é permeada por interesses antagônicos que refletem numa concepção de educação, por isso não existe neutralidade nesse processo. Em outras palavras, a educação consolida-se como um ato político e\ou prática política pois só existem duas opções em jogo, que por sinal se constituem em dois vieses contraditórios: ir contra ou a favor do capitalismo, isso significa dizer que se é a favor da manutenção do sistema capitalista ou numa outra perspectiva que vise sua transformação (FRIZZO, 2008c; SAVIANI, 2013).

Nessa relação de interesses, a classe que sai perdendo é a classe trabalhadora, que cada vez mais precisa lutar e ir contra a manutenção do *status quo*, reivindicar por seus direitos em busca da sobrevivência e por uma educação de qualidade, dentre outras ações. Diferentemente, da classe proprietária que vai ao encontro dos objetivo da sociedade capitalista, na qual tem privilégios e que é responsável por manter e direcionar a sociedade capitalista.

Parafraseando Chaves (2010), a educação que se encontra nos dias atuais nada mais é que um “grande negócio”. Nesse ponto de vista, a educação distancia-se, cada vez mais, da função de emancipar seus estudantes. Tornar-se um espaço comercial na perspectiva de atender as demandas do capital e tem como produto final desse processo o aluno, como um “cliente consumidor”, que reproduz as relações sociais capitalistas.

A organização que o trabalho assume na sociedade capitalista faz com que a educação adapte o trabalhador qualificando cada vez mais para a atuação no mercado de trabalho. Silva (2011) destaca o sentido antagônico entre trabalho e educação, pois a escola acaba por ser subordinada ao sistema vigente servindo apenas como uma forma de atender as demandas do mercado e o ser humano como um mecanismo de venda de sua força de trabalho². A autora continua afirmando que a escola é uma das possibilidades de transformação à medida que estabelece vínculos com a realidade social, envolve questões do trabalho e a formação como um processo histórico.

² Trabalho e força de trabalho possuem sentidos diferenciados. O conceito de trabalho, já foi explicado anteriormente. Utilizamos a explicação de Marx (2011) que define força de trabalho como um conjunto das capacidades físicas e mentais do ser humano que acabam produzindo valores-de-uso.

No entanto, a atual educação concretiza-se nos princípios do capitalismo. Consequentemente, ela está muito longe de configurar-se como um espaço que vise a transformação da realidade social que leve em conta todo o processo histórico do ser humano e da sociedade. A educação estrutura-se como mais um espaço de manutenção dos ideais capitalistas e precisa superar o mais rápido possível as contradições e ir em luta para a formação de sujeitos na busca de uma nova sociedade, com outros princípios e que atenda as relações da educação e do trabalho com outros olhares.

Nessas interfaces, não tem como pensar a educação, sem pensar no trabalho, vice-versa. Ambos complementam-se dialeticamente. Consequentemente, cria-se a relação de educação para o trabalho e não o trabalho como forma de aprendizagem e conhecimento, ou seja, o trabalho com sentido educativo. Assim, o trabalho precisaria ser entendido como um processo de aprendizagem e não como uma finalidade.

Saviani (2007) compartilha da mesma ideia de Marx (2011), porém acrescenta que tanto o trabalho como a educação são tarefas restritas ao ser humano única espécie que trabalha e educa. Dizer que “[...] a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como ela é, ela própria, um processo de trabalho” (SAVIANI, 1991, p. 19).

Não tem como negar que são várias as relações estabelecidas entre trabalho e educação. Por isso, a importância entender essas relações em sua totalidade, pois abrangem um contexto complexo que não permitem só caracterizar, mas entender como essas relações estruturam-se em todos os contextos sociais que deles fazem parte.

A educação precisa ser entendida como a essência do trabalho, um trabalho que ao mesmo tempo possa educar e emancipar o aluno. Embora existam contradições devido à forte presença da alienação, presente nas formas e nos conteúdos, este último não inviabiliza o caráter de emancipação presente no trabalho educativo como um processo constante de humanização (DUARTE, 2011).

Nesse sentido, Taffarel afirma que “a educação lida, fundamentalmente, com o conhecimento que é produzido e apropriado nas relações humanas vitais, no processo de trabalho” (TAFFAREL, 2010, p. 25). Em outras palavras, a educação é produto do conhecimento produzido a partir das relações sociais, sendo o trabalho embutido nessas relações.

Tanto o trabalho como a educação apropriam-se das relações que são estabelecidas na própria sociedade. Dessas relações, novos entendimentos surgem e outros são incorporados de maneira a explicar como ocorre a dialética entre trabalho e educação tão evidenciada na

sociedade capitalista. De fato, a relação que precisaria existir entre trabalho e educação seria entender o trabalho como princípio educativo que auxilie no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Mas para isso acontecer, a educação precisa superar as contradições impostas pelo sistema capitalista nesse processo.

As principais categorias que surgem durante a relação estabelecida entre trabalho e educação são o disciplinamento e a empregabilidade (FRIZZO, 2012; FRIZZO, RIBAS, FERREIRA, 2013). A perspectiva do disciplinamento para manter as ordens do capital em busca constante da acumulação de capital e a empregabilidade para ocupar uma melhor posição no mercado de trabalho e para melhor flexibilização e adaptação nessa esfera mercadológica.

Essas categorias são importantes para explicar a relevância da formação de sujeitos acrílicos para a manutenção da sociedade capitalista. Assim, formar sujeitos disciplinados significa dizer que em nenhum momento esses sujeitos vão lutar por melhores condições de vida na sociedade, e nem por uma melhor posição no mercado de trabalho, visto que forma “disciplinados” para viver nessa sociedade. Nesse sentido, a intenção não é modificar a estrutura capitalista na sociedade, mas sim ir em direção à sua manutenção e aprimoração. Outra característica presente na categoria da empregabilidade é a competitividade, ou seja, só os “melhores” terão espaço no mercado de trabalho.

Ferreira (2014) afirma que não se pode confundir trabalho com emprego. O trabalho é ação do homem em transformar a natureza visto sob um olhar teológico sobre o ser humano em sua construção histórica e social ao longo das relações que são estabelecidas com a sociedade. Já o emprego seria a forma do ser humano sobreviver, se manter e constituir-se como cidadãos na sociedade capitalista. Com base na mesma autora, o trabalho faz com que o ser humano garanta à sua existência no mundo e o emprego seria a forma encontrada pelo sistema capitalista de reproduzir as relações sociais que ocorrem no meio dela. Deste modo, o trabalho é algo mais complexo e dinâmico que permeiam não só as relações sociais, mas um conjunto de relações que dão condições do ser humano existir, de constituir e transformar-se como sujeito histórico e social do seu processo.

Antigamente, sinônimo de educação e de uma boa formação se consolidava num emprego. Atualmente, essa relação já vem sendo superada, visto que não são todos que depois de formados conseguem adentrar no mercado de trabalho pois este espaço está cada vez mais concorrido e o desemprego só tende a aumentar. Nessa perspectiva, a partir da segunda metade do século XIX, começou a existir “a promessa da *escola como entidade integradora*” (GENTILI, 2011, p. 78, grifos do autor). Essa promessa faz com que a escola assume a função

de integração social na busca pela primazia do emprego para todos. Segundo Gentili, essa promessa desaparece no final do mesmo século e a escola em vez de formar trabalhadores atualmente forma para o desemprego.

Frigotto (2009) afirma que uma relação linear entre trabalho, emprego e educação começou a surgir a partir de 1950 por vários motivos. Entre eles cita a questão das desigualdades sociais e o desemprego acirrado a partir do sistema capitalista e também nas constantes reivindicações da classe trabalhadora o direito a escola para seus filhos. Assim, tinha-se a visão de que se investir na educação as desigualdades poderiam diminuir e a empregabilidade aumentar. No entanto, “[...] a escola hoje, para a maioria, não significa garantia ou passaporte para bons empregos, mas sim para o trabalho precário” (FRIGOTTO, 2009, p. 133).

Como não tem espaço no mercado de trabalho, esses profissionais qualificados acabam inserindo-se num emprego precarizado, tendo que trabalhar de qualquer jeito para garantir a sobrevivência. Enquanto isso, estão sempre na espera de conseguir emprego no ramo de sua formação, ou seja, embora tenham acesso a uma formação de qualidade esses acabam sendo excluídos no mercado de trabalho.

Sob esse ponto de vista, surge uma relação bastante forte entre trabalho e educação: o conceito de “inclusão excludente” (KUENZER, 2002), ao mesmo tempo em que incluem, acaba excluindo mais ainda o trabalhador do seu campo formal. Esse conceito é também atribuído a educação. O motivo para isso ocorrer é aumentar o número de alunos nas escolas para atender as metas quantitativas da educação sem ter a preocupação com o processo de aprendizagem do aluno. Na falta de uma educação qualificada que não garante a qualidade exigida para a entrada no mercado de trabalho, os alunos se tornam incluídos na escola e futuramente serão excluídos da própria sociedade e do mercado de trabalho (SAVIANI, 2011).

Sendo assim, esse conceito de “inclusão excludente” é fruto das relações mercadológicas do sistema capitalista e a educação para atingir sua eficácia nos moldes capitalistas vem a converter-se em uma nova estrutura na busca constante de reproduzir a força de trabalho presente na sociedade (SANTOS, 2010). O capitalismo acaba por incorporar seus princípios para dentro da escola, já que os alunos futuramente serão à mão-de-obra para o trabalho na sociedade. Desde pequenos, os alunos são preparados e adaptados para viver e não para a transformarem a sociedade.

Para Saviani (2007) o ponto de partida na relação entre educação e trabalho é uma questão de identidade, pois segundo o autor o trabalho aprende-se trabalhando, a partir das

relações estabelecidas com as pessoas e com a natureza que os homens passavam o conhecimento de geração em geração e acabam educando-se. É sob essa perspectiva que surge a relação entre fundamentos ontológicos e históricos. O primeiro refere-se a gênese humana, o ser humano ter a capacidade de produzir a sua própria existência, por ser o produto da ação estabelecida na relação entre trabalho e educação. O segundo pode ser justificado por tratar-se do desenvolvimento ao longo dos tempos com um processo em construção.

Antunes (2010) também salienta a relação ontológica e histórica em que o trabalho está ligado diretamente à educação e não pode ser analisado separadamente, pois seu caráter, seja em via ontológica ou histórica busca sempre o desenvolvimento social através do processo formativo, sendo assim, uma das finalidades da educação. Os fundamentos históricos e ontológicos auxiliam a explicar as relações entre trabalho e educação, já que é desenhado a partir da história do ser humano que se desenvolva ao longo dos tempos formando a sociedade. E são a partir dessas relações que surge o conhecimento como produto acumulado historicamente que passa a ser transmitido através da educação, sendo essa caracterizada ao modelo da sociedade.

Saviani (2007) explica que ao longo dos anos as mudanças históricas, sociais, culturais, econômicas e políticas interferem diretamente na relação entre educação e trabalho. O trabalho é capaz de determinar e orientar a educação e a forma com que a escola encontra-se estruturada. Deste modo, acaba interferindo nos meios educacionais, pois é caracterizado como uma ação humana que ao modificar gera novos conhecimentos que podem ser utilizados na formação do indivíduo.

Percebe-se que a educação sempre esteve ligada ao processo do trabalho ao longo do contexto histórico (SAVIANI, 2007), ou seja, essa relação entre trabalho e educação precisa ser analisada como processo histórico permeada pela contradição. Sader (2005) caracteriza bem esta relação ao afirmar que para descobrir o papel que a educação vem assumindo numa determinada sociedade precisa-se olhar e entender a função atribuída ao trabalho em seu interior, pois a sociedade capitalista subordina a sua lógica para as esferas educacionais e de trabalho que se tornam submissas a ela.

Assim surge o conceito do trabalho educativo, entendido, nada mais que dialética estabelecida entre trabalho e educação (FRIZZO; RIBAS; FERREIRA, 2013). Esse conceito precisa ser entendido dentro da visão que o trabalho pode ser considerado como um momento de constantes aprendizagens e por isso pode ser incorporado à educação. Entretanto, a educação passa a ser subordinada ao trabalho sendo essa sua finalidade o que difere do conceito de trabalho educativo.

Ao longo de todo o processo da industrialização e do crescimento constante do capitalismo surgiram novas formas de organização do trabalho e conseqüentemente precisava-se formar um novo tipo de trabalhador, capaz de dar conta das demandas atuais da vida na sociedade e das novas relações de produção estabelecidas. A educação deveria cumprir esse papel básico, acompanhar e apropriar-se das demandas do capital. Precisa-se ter a clareza, de que a educação não acontece só na escola, e seu objetivo não está relacionado somente à formação do futuro trabalhador e muito menos a manutenção do metabolismo do sistema capital (FRIZZO; RIBAS; FERREIRA, 2013).

Compartilha-se a ideia de Frigotto (2003, p. 31) quando afirma que a educação não pode ser entendida e “[...] reduzida a fator, mas concebida como uma prática social, uma atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos ou classes sociais, sendo ela mesma forma específica de relação social.” Por isso, a educação precisa ser entendida como um espaço educativo que foi construído social e historicamente pelo ser humano e jamais pode ser entendida como um espaço de subordinação a partir de um grupo social determinante.

Sem dúvidas, a educação possibilita o progresso e desenvolvimento do ser humano e da sociedade. Porém o erro existente, é que ela se desenvolve no seio do modelo de trabalho capitalista, surge conseqüentemente uma contradição entre essas duas categorias fundamentais para entender como é a atual organização da sociedade e da escola nesse parâmetro (TAFFAREL, 2010).

São nessas relações sociais capitalistas que se encontram diferentes tipos de trabalho, a exemplo do trabalho material e não-material (SAVIANI, 1991). O trabalho material seria aquele onde ocorre a produção de materiais que são transformados em mercadorias a fim de gerar valor-de-uso e valor-de-troca a partir das relações estabelecidas com o capital (MARX, 2011). Para o autor, um equívoco é pensar que o trabalho material seria apenas aquele produto final consumido por outra pessoa que não seja o seu produtor.

Diferentemente, o trabalho não-material relaciona-se a atitudes, valores, ideias, conceitos, sendo que este pode separar-se do seu produto final ou não. Um exemplo de trabalho não-material na qual o produto se separa do produtor é o livro, o autor irá escrevê-lo e será consumido por diferentes leitores. Quando o produto não se separa de seu ato de produção, a exemplo da aula, onde está ao mesmo tempo é produzida e consumida, ou seja, produzida pelo professor e consumida pelos estudantes (SAVIANI 1991; TAFFAREL 2010). Por isso, a educação é caracterizada como trabalho não-material à medida que tem como ponto de partida a matéria-prima do saber objetivo que é produto das relações que são

construídas ao longo da história desde a origem do ser humano (SAVIANI, 1991). Entretanto, Freitas (L., 2012) acredita que a educação também pode ser caracterizada como trabalho material, dentro da perspectiva de trabalho concreto e útil, podendo até tornar-se o ponto de partida para o trabalho não-material, já que não se desvincula das características sociais e históricas.

O trabalho material produtivo ou socialmente útil serve de base para o trabalho não material, repercute também no desenvolvimento do trabalho do professor na escola. O trabalho material permite a construção não só de uma nova prática, mas sim que essa prática seja sempre superada, pois a consciência social é fruto dessa prática. Deste modo, é importante ter o entendimento do que seria o trabalho material e não-material e de como essas relações acontecem na escola. Sob o ponto de vista dos autores, tanto o trabalho material e não-material são essenciais para explicar as relações que podem ser estabelecidas entre trabalho e educação e de como esses elementos vão auxiliar a caracterizar o trabalho do professor.

Tanto a educação como a formação humana são processos constantes, pois derivam de aspectos sociais e culturais que são resultados dos processos históricos em que a escola se encontra constituída na sociedade ao longo dos tempos (FRIGOTTO, 2009). O papel da escola na sociedade capitalista pode contribuir “[...] para a formação do aluno trabalhador que interessa ao capital ou pode apontar uma formação “omnilateral”³ de homens capazes de atuarem na superação da sociedade capitalista” (ZANELLA, 2003, p. 153). Esse precisaria ser o objetivo da educação, em busca de formar sujeitos em sua totalidade e não fragmentar o conhecimento, como a educação tem sido imposta. A educação precisa fomentar o aluno para que ele mesmo possa construir sua própria identidade como sujeito, de acordo com seus interesses e perspectivas em busca de lutar para objetivar sua intencionalidade pela via do abstrato ao concreto.

A educação e a sociedade capitalista estabelecem fortes vínculos, o que significa dizer que existe uma relação de dependência entre elas. Sob este ponto de vista:

“[...] a Educação, é, sim, determinada pela sociedade, mas que essa determinação é relativa na forma da ação recíproca – o que significa que o determinado reage sobre a determinante. Consequentemente, a Educação interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua própria transformação” (SAVIANI, 1991, p. 95).

³ A formação na perspectiva omnilateral pauta-se no desenvolvimento do ser humano em sua totalidade presentes em todas as manifestações de vida humana (KARL; ENGELS, 1978).

Percebe-se uma relação de reciprocidade entre trabalho, educação e sociedade, por isso não se pode ter uma visão simplista, mas sim observar todas as determinantes que podem influenciar essa interação. A educação, ao mesmo tempo que é influenciada, pode também influenciar a formação de novos sujeitos. Essa relação possibilita um melhor entendimento da concepção de trabalho pedagógico ao qual defende-se neste estudo. Qual concepção de mundo, sociedade e sujeitos pretendem-se formar. Esses elementos precisam subsidiar o trabalho pedagógico do professor na escola.

Freitas (L., 2012) cita um exemplo da empresa e a escola para um melhor entendimento das relações do sistema capitalista com a educação. Todos sabem que a empresa quando produz um produto defeituoso este acaba sendo despachado e não irá futuramente ser comercializado. Essa situação, jamais pode ser revertida à educação, pois a escola não pode ignorar os alunos que têm dificuldades de aprendizagens, ou seja, rejeita a “matéria-prima defeituosa”. O papel que a escola assume faz com que esse aluno vá ao longo do processo de ensino descobrir o motivo de seu fracasso se deve a ele mesmo e não a forma com que a educação se encontra objetivada, sistematizada e organizada. Isso significa dizer que a “culpa” do fracasso escolar não está na forma com que a sociedade e a escola encontram-se organizadas, no desenvolvimento do trabalho pedagógico do professor, mas sim no próprio aluno que não consegue transpor suas dificuldades.

Ao diferenciar a empresa da escola percebem-se relações de poder implicadas conforme o sistema capitalista. A escola deveria assumir o espaço central de igualdade social. Oportunizar ao educando condições igualitárias de crescimento e desenvolvimento social. A sociedade capitalista faz da educação uma de suas principais armadilhas, formando sujeitos disciplinados para cair no jogo capitalista que acaba incorporando seus princípios e naturalizando-os. Sendo assim, são formados para viverem nessa sociedade contraditória e exploratória. Tanto o trabalho como a educação são influenciados diretamente pelos meios de produção do sistema capitalista e a escola é vista, muitas vezes, em sua forma reducionista servindo apenas para a formação do futuro trabalhador. Entende-se que a educação precisa superar esse objetivo fragmentado na busca de uma educação emancipadora. A teoria pedagógica defendida por Saviani (1991), pedagogia histórico-crítica, traz esses princípios para dentro da escola através de uma pedagogia que procura compreender e explicar como esse processo desenvolve-se, como essas relações são produzidas, suas condições de existência e como a educação insere-se neste processo.

Para Taffarel (2010) é necessário pensar em uma nova formação a fim de que se tenha a construção de um novo tipo de ser humano, diferentemente daquele encontrado na educação

tradicional, ou seja, a contradição se faz presente até mesmo no tipo de sujeito que se quer formar e o papel da educação na formação desse sujeito. Nesta perspectiva, o trabalho pedagógico do professor é influenciado pelo seu meio social, sendo que o componente curricular da Educação Física deriva dessas mudanças que estão em constantes alterações em nossa sociedade regidas pelo capitalismo.

A Educação Física presente como componente curricular obrigatório da educação básica não escapa da forma em que a escola capitalista encontra-se organizada. Deste modo, o professor de Educação Física precisa organizar o seu trabalho pedagógico a fim de superar as influências que o capital acaba exercendo perante a educação. A concepção de trabalho pedagógico procura romper com as determinações capitalistas que acabam influenciando o trabalho do professor na escola. Para melhor entendimento dessas relações, procura-se num primeiro momento tecer algumas considerações a respeito da organização da escola capitalista para num próximo passo, aprofundá-las no subtítulo “Trabalho pedagógico na Educação Física.”

3.2 ESCOLA CAPITALISTA

Para ter um melhor entendimento da concepção de trabalho pedagógico, é interessante entender a lógica em que a escola encontra-se estruturada a partir dos pressupostos capitalistas que emergem dela. As relações estabelecidas entre trabalho, educação e a escola, entendida como uma das instituições presente na sociedade, acabam por caracterizar a escola atual com princípios capitalistas. Sendo assim, a escola seria um dos diversos espaços na sociedade que as determinações capitalistas são incorporados ao contexto escolar, conseqüentemente, afeta o modo de como essa escola se organiza, e desse modo delimita o trabalho pedagógico do professor.

A “escola sempre foi um terreno de disputas ideológicas” (FREITAS, L., 2014, p. 1093), sendo assim, a educação não é um espaço neutro e conseqüentemente a escola também não é. Sob esse ponto de vista, a escola ao torna-se um espaço institucional que atende as demandas do capital, faz com que a organização do trabalho pedagógico também seja determinada por essa lógica, na qual é atribuída ao trabalho do professor essa função reducionista (FRIZZO; RIBAS; FERREIRA, 2013, p. 556).

Os princípios da escola capitalista acabam sendo incorporados no trabalho do professor na escola. As repercussões do capitalismo, afetam toda a escola que precisa se adaptar cada vez mais aos interesses do capital e do mercado caindo num “beco sem saída”. A

única alternativa é superar essas contradições impostas pelo projeto histórico hegemônico em busca da construção de uma nova escola, com novos objetivos e finalidades.

Porém, nessas relações percebe-se a forte ligação dos interesses capitalistas com a escola. Nesse sentido, a função social em que a escola capitalista assume hoje nada mais é que reproduzir a subordinação desse sistema fazendo com que a escola fique muito longe de ser um espaço que vise à emancipação do aluno. As ambições do sistema capitalista são incorporadas à dinâmica das escolas influenciando a organização do trabalho pedagógico (FREITAS, L., 2010, 2012).

Para Kuenzer (2007, p. 1162) a contradição está presente na escola capitalista e não se pode negar sua existência, já que se constrói historicamente pela classe burguesa, afirmando os interesses capitalistas. Entretanto não se pode negar o seu espaço emancipatório, já que “[...] em todo processo contraditório, haja espaço para processos emancipatórios”, sendo que a escola precisaria lutar por este espaço e não por aquele.

Os pares dialéticos objetivo/avaliação e conteúdo/método são importantes categorias para entender a atual organização na escola capitalista. Para Freitas (L., 2012) a categoria objetivo/avaliação assume a função social atribuída a escola capitalista e a de conteúdo/método possibilita a objetivação da função social atribuída a escola capitalista.

Um dos aspectos relevantes é o papel desempenhado pela escola capitalista que tem a finalidade de cumprir funções sociais, por isso “a escola capitalista encarna objetivos (função social) que adquire do contorno da sociedade na qual está inserida e encarrega os procedimentos de avaliação, em sentido amplo, de garantir o controle da consecução e tais funções” (FREITAS, L., 2012, p. 95). O sistema vigente atribui finalidades a educação e também será avaliada de acordo com suas leis.

Segundo Freitas (L., 2010) o processo de avaliação utilizado pela escola está diretamente relacionado aos objetivos da escola numa perspectiva que vise a promoção dos ideais capitalistas. É necessário, a superação dessa escola capitalista, tendo como ponto de partida novos objetivos e conseqüentemente, uma nova maneira de avaliação para que se tenha de fato uma nova organização do trabalho pedagógico na escola.

Deste modo, novos objetivos e avaliações precisam ser pautados em aspectos mais consistentes, de caráter qualitativo que avaliem a totalidade do processo de aprendizagem e não apenas o resultado final. Um bom exemplo é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), onde a escola é obrigada a aumentar sua nota de avaliação e a cumprir com requisitos pré-estabelecidos a fim de que não sofra punições, nem a diminuição de recursos financeiros. Uma das fortes críticas, atualmente, concentra-se em como a educação vem

sendo avaliada pelas políticas públicas educacionais. Para Freitas (H., 2007), o próprio IDEB que avalia especificamente o rendimento dos alunos não se preocupa com o seu processo de aprendizagem. Para a autora, isso tudo demanda uma nova organização do tempo e espaço na escola e conseqüentemente, uma nova organização do trabalho pedagógico.

Uma das conseqüências da organização da escola capitalista acaba sendo voltada para a formação, como exemplo, a pedagogia das competências. Essa formação do sujeito está diretamente relacionado as leis do mercado capitalista e a formação para o trabalho, sendo que a escola seria a ponte de ligação entre essas esferas, e o trabalho do professor seria o responsável por sistematizar essa função (KUENZER, 2002).

A organização da escola capitalista parte do projeto hegemônico da sociedade capitalista, fazendo com que a força do trabalho do professor na escola se torne alvo de mercadoria e o aluno seja considerado matéria-prima (FRIZZO, 2012). Essa matéria-prima precisa ser lapidada e transformada num produto. Esse produto e\ou resultado final da formação será compatível com os interesses capitalistas.

Percebe-se que uma das finalidades da escola capitalista é a formação do futuro trabalhador, atendendo a demanda mercadológica que é imposta pela ideologia dominante. Uma das grandes finalidades da escola seria lutar para a rescisão da “lógica do capital no interesse da sobrevivência humana” (MÉSZÁROS, 2005, p. 45).

A escola capitalista adere como parâmetros de formação as demandas impostas pela lógica do capital. Sendo assim, escola capitalista não forma sujeitos históricos para viver na sociedade. Simplesmente, a escola torna-se um espaço de alienação que garante a subordinação do capitalismo ao invés de ser um espaço concreto entre o conhecimento e a realidade (FRIZZO, 2012).

A escola capitalista precisa superar as contradições que são impostas pelo sistema vigente. Mas, para isso acontecer precisa-se pensar em uma nova organização da escola que supere os ideais capitalista em busca de uma formação que “forme e não desforme” os sujeitos e que tenha como perspectiva a superação da sociedade atual em via de transformação. Essa transformação precisa materializar-se para que a escola não continue a ser um espaço artificial, isolado histórica e socialmente, fazendo com que o estudante não seja visto como sujeito de seu processo formativo (FREITAS, L., 2010).

A escola não pode ser um mecanismo de subordinação do sistema capitalista, ela precisa cumprir seu papel na formação de uma sociedade emancipadora. Mas, para isso acontecer, é necessário a ruptura da sociedade capitalista em busca de uma nova sociedade, na qual a escola seja vista com novos sentidos e significados. A presença confirmada na escola

capitalista é a alienação que repercute negativamente na relação entre conhecimento e sujeito, teoria e prática, separa a vida da escola como processos distintos da realidade do aluno. Em nenhum momento, a escola capitalista considera o ser humano como um produto histórico social (FRIZZO, 2012).

Compartilha-se a ideia de Almeida (2003, p. 112), em suas palavras, afirma que “o conhecimento tratado na escola não é definido apenas pelo seu potencial formador e cultural, ele é parte de uma totalidade complexa que necessita ser entendida, investigada, desvelada, para possibilitar uma intervenção crítica e transformadora”. O conhecimento ofertado pela escola precisa chegar ao aluno de forma crítica na qual ele mesmo possa interpretar e contextualizar esse conhecimento com novos olhares e perspectivas, percebendo o todo e as contradições que estão à sua volta.

Freitas (L., 2012) alerta sobre a configuração que o trabalho pedagógico assume na escola capitalista e destaca três características fundamentais que a contempla: ausência do trabalho material, a fragmentação e a alienação. Para superar essa organização é necessário a construção de uma nova prática social na escola com base na elaboração de um novo projeto histórico. Nessa situação, o professor precisa articular o seu trabalho com a escola para que este não se torne fragmentando e alienado, objetivando o trabalho pedagógico em sua totalidade.

Entretanto, a escola consolida-se definitivamente como um espaço de dominação pelo sistema capitalista e conseqüentemente, está voltada para uma formação condizente com os objetivos da classe proprietária, detentora do poder na sociedade. Quanto mais essa relação se define, mais precarizada se torna essa formação, pois cada vez mais volta-se para a lógica mercadológica. Por isso, superar as contradições historicamente presentes na escola não é tarefa fácil, mas é preciso ir em direção para dar o primeiro passo em busca da transformação social, na perspectiva de que a escola tenha uma nova organização e que se possa pensar de forma diferente o trabalho do professor na escola.

3.3 O TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Ao longo deste tópico será abordado definições, fundamentos e características do que seria a concepção do trabalho pedagógico na escola. Primeiramente, explicar-se-á o significado da categoria trabalho pedagógico. A terminologia trabalho tem origem na categoria trabalho de Marx em que o autor se dedica a explicar o trabalho para um melhor entendimento da sociedade e das relações sociais existentes. O trabalho torna-se uma

categoria central para entender essas relações na atualidade e conseqüentemente, torna-se ponto de referência para explicar o trabalho desenvolvido pelo professor na escola, sendo que uma das finalidades da organização do trabalho pedagógico é a produção de conhecimento através do trabalho entendido como valor social (FREITAS, L., 2012).

No que se refere o termo pedagógico, Ferreira (2008) nos questiona a respeito do uso inadequado do pedagógico pela literatura, por isso a necessidade e a importância de encontrar respostas para o que de fato seria ou não pedagógico. No pensamento da autora, pedagógico seria tudo aquilo que fosse produzido na escola com a finalidade de gerar conhecimento, voltando-se assim, as questões referentes ao espaço, tempo e trabalho realizado na escola na busca da construção do conhecimento.

Para Saviani (1991), o pedagógico refere-se à especificidade da educação. Não temos como caracterizar a educação sem utilizar a pedagogia como ponto de referência. Entretanto, o pedagógico na escola sofre interferências de relações de poder, fazendo com que o mesmo se torne regulamentado e burocratizado a partir das relações que se naturalizam no espaço e tempo escolar (RIBAS; FERREIRA, 2014).

A articulação da categoria de trabalho com a categoria do pedagógico vai delinear e especificar o trabalho realizado pelo professor na escola. O modo com que o professor realiza o seu trabalho na escola vai especificar como esse conhecimento cultural vai ser passado de uma geração a outra, como se concretiza por trás, a partir das ações de educar e sólidos objetivos a cumprir.

Observou-se que no livro de Saviani (1991) intitulado “Pedagogia Histórico-Crítica” que o autor acaba utilizando em alguns trechos a terminologia de trabalho pedagógico quando se refere ao objeto da educação. Para Saviani dois elementos são fundamentais: O primeiro elemento é voltado a apropriação cultural para que o homem\mulher se torne humanizado; e o segundo refere-se a maneira que a educação irá concretizar esse objetivo tendo como ponto de partida o desenvolvimento trabalho pedagógico através de espaços, tempos, conteúdos e procedimentos.

Nessa perspectiva, a categoria trabalho pedagógico envolve todas as ações e funções do trabalho realizado pelo professor na escola ampliando assim, o conceito de trabalho desenvolvido pelo professor. Por isso, a essência do trabalho pedagógico ser entendido em sua totalidade e não em partes fragmentadas, já que este se constitui em diferentes momentos que mediam a organização do trabalho realizado pelo professor na escola. Trabalho pedagógico refere-se a uma “[...] noção ampliada do trabalho desenvolvido na escola e de

suas possibilidades de articulação entre a macro-estrutura sócio-política e o cotidiano das docências nos espaços escolares” (FRIZZO, 2008a, p. 159).

Ribas e Ferreira (2014) afirmam que um dos erros muito comuns ao mencionar o trabalho do professor é identificá-lo apenas como prática. Essa é uma afirmação incorreta, pois reduz assim, o conceito de trabalho pedagógico ao momento em que o professor realiza a sua docência a partir da intervenção frente aos alunos. A concepção de trabalho pedagógico, defendida neste estudo, está longe de ser apenas uma prática pedagógica que utiliza somente a docência como ponto de referência. A docência é um dos momentos de todo o trabalho desenvolvido pelo professor, mas o trabalho pedagógico não se reduz a esse ponto.

Acredita-se que a docência é o cerne do trabalho do professor na escola. Entretanto, tem-se a plena noção que o trabalho pedagógico envolve outras ações que também por sinal vão caracterizar e consolidar o trabalho do professor desenvolvido na escola. Assim, dizer que o trabalho pedagógico é apenas a intervenção frente aos alunos significa uma noção fragmentada do trabalho realizado pelo professor.

O trabalho pedagógico se fundamenta na perspectiva dialética, centralizando-se na relação entre o sujeito e o objeto no processo de conhecimento. O professor seria o sujeito e o agente transformador dessa relação e o objeto central acaba sendo a realidade encontrada pelo professor no seu trabalho realizado na escola, também chamado como “mundo concreto na necessidade” (FRIZZO, 2008b).

O trabalho pedagógico do professor sempre vai ter como foco de atuação a realidade da escola e dos alunos. O trabalho do professor é algo real que concretiza-se no ambiente escolar utilizando como via para superar todas as contradições e limitações que são impostas e que acabam por descaracterizá-lo.

Para Ribas e Ferreira (2014), como mostra a figura abaixo, o trabalho pedagógico utiliza-se como fonte de inspiração o materialismo histórico-dialético, sendo que as categorias metodológicas, contradição, historicidade e totalidade podem auxiliar na explicação de como se desenvolve o trabalho do professor na escola. Por exemplo, a historicidade é importante para o professor perceber-se como um sujeito social com sentido e significado que produz conhecimento por meio de seu trabalho; contradição elemento que o professor precisa enfrentar para superar o modelo hegemônico presente no sistema capitalista (forças de produção e classes sociais; o ensino tradicional e uma perspectiva de formação que visa a transformação social dos sujeitos); totalidade na perspectiva de compreender a realidade que engloba todo o trabalho desenvolvido pelo professor na escola, como um trabalho que não é fragmentado.

Figura 2 – Trabalho dos professores.



Fonte: Ribas; Ferreira, 2014, p. 135.

O trabalho pedagógico precisa ser entendido na perspectiva em que contemple todo o trabalho realizado pelo professor na escola, a favor da práxis pedagógica. Esta é uma categoria central para o desenvolvimento do trabalho dos professores nas escolas. A práxis pedagógica torna-se um grande desafio para o professor consolidá-la em seu trabalho pedagógico, pois busca ir além da articulação entre a teoria e a prática, numa relação de dependência uma com a outra.

Sánchez Vázquez (1977) explica que toda a práxis pode ser considerada uma atividade, porém nem sempre uma atividade pode ser considerada práxis. A práxis é entendida como atividade quando ao mesmo tempo é real, é objetiva, é material (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1977) que se consolida nas relações entre a teoria e a prática. Sendo assim, pensar a práxis na Educação Física sob essas características significa dizer que ela é real já que se consolida através das manifestações presentes na cultura corporal; é objetiva pois o professor de Educação Física no desenvolvimento de seu trabalho pedagógico deve contemplar todas essas manifestações; é material, pois objetiva a consolidação da realidade, tendo como ponto de partida o concreto (a realidade da escola, comunidade e dos alunos).

A “[...] práxis pedagógica é a essência do trabalho profissional dos professores e, nessa perspectiva, torna-se científica, por isso, metódica, sistemática, hermeneuticamente elaborada e teoricamente sustentada” (RIBAS; FERREIRA, 2014, p. 136). Daí a importância da práxis ser um dos elementos centrais do trabalho pedagógico, já que a concepção de pedagógico está relacionado a produção de conhecimento e conseqüentemente, o conhecimento é construído a partir da práxis (TAFFAREL et al. 2006).

A práxis pedagógica tem como ponto de partida a indissociação entre teoria e prática. Isso significa dizer que se o professor realizar uma aula teórica e prática não é sinônimo que esse professor esteja utilizando a práxis, pois seu conceito vai além dessa relação. O trabalho pedagógico do professor precisa estar embasado nesse conceito de práxis pedagógica. Para Frizzo (2008c), o trabalho pedagógico tem como pressuposto a emancipação da atuação pedagógica do professor, à medida que busca o desenvolvimento concreto e a materialidade, a partir da práxis numa perspectiva de pedagogia revolucionária.

A práxis pedagógica vai além da relação estabelecida entre teoria e prática. O trabalho do professor na escola não pode ser considerado apenas como uma atividade e/ou prática, mas sim como uma área de conhecimento. Assim, o conceito de práxis, não é somente uma mera atividade nem só prática. O trabalho pedagógico é práxis pedagógica porque é interativa, interação constante entre os sujeitos envolvidos, a exemplo de professor e aluno; é práxis social porque o trabalho do professor na escola é elaborado e organizado além de ser possuidor de intencionalidade; é práxis criadora porque repercute na produção teórica e em sua transformação, ou seja, produz, autoproduz, inventa e cria ganhando contornos de historicidade; é práxis imitativa, reiterativa e repetitiva quando o trabalho do professor na escola cai na rotina, impedindo que os professores reconheçam o trabalho que é realizado (RIBAS; FERREIRA, 2014). Sendo assim, “[...] não é possível compreender a escola descontextualizada da realidade a qual está inserida, onde o ponto de partida deve ser a articulação do trabalho pedagógico com a práxis fundamental – a produção da existência” (FRIZZO, 2012, p. 122).

O trabalho pedagógico é caracterizado como uma prática social e/ou práxis pedagógica que sofre influência da sociedade. A prática social concretiza a existência humana e objetiva a construção de sujeitos humanos com suas próprias características. Esta possui forma e conteúdo e esta relacionada as determinações políticas e ideológicas da sociedade. A escola é caracterizada como uma instituição que tem a finalidade de promover a formação humana e ambos, tanto a prática social quanto o trabalho pedagógico busca essa concretização enquanto fomentador desse processo formativo (FRIZZO, 2008a).

Freitas (L., 2012, p. 99) afirma que a organização do trabalho pedagógico na escola acaba fazendo com que o trabalho seja desvinculado da prática social, “seja porque a concepção de conhecimento que orienta a organização da escola admite a separação sujeito/objeto, teoria/prática, seja porque a escola nasceu como escola para as classes ociosas [...]”. No trabalho pedagógico não pode ocorrer essas separações, pois todas elas são importantes para o desenvolvimento e a consolidação do trabalho do professor na escola. A

educação não pode sozinha transformar o mundo, mas o trabalho pedagógico do professor pode auxiliar e contribuir significativamente para que se tenha uma formação cada vez mais emancipada e humanizada a partir de uma nova pedagogia (FRIZZO, 2008c).

O conceito de trabalho pedagógico tem uma perspectiva crítica de transformar a realidade da educação, da escola e conseqüentemente do trabalho realizado pelo professor na escola. Isso significa que, o trabalho pedagógico possui uma concepção de Mundo, Homem\Mulher, Sociedade, Educação e Educação Física que objetiva o transpasse desses elementos numa via dialética que ponha em prática essas concepções e que embasará o desenvolvimento do trabalho do professor na escola.

Para Duarte, Silva e Taffarel (2009, p. 92) o trabalho pedagógico constitui-se através das relações estabelecidas entre professor, aluno e conhecimento, à medida que busca identificar diferentes percepções e dimensões sociais que estão articuladas entre eles. Não tem como pensar o trabalho pedagógico sem a articulação de todos os agentes envolvidos (professor, aluno e conhecimento) no processo de realização do trabalho do professor. Pensar esses elementos separados configuraria a fragmentação dessa concepção de trabalho na escola.

Para Frizzo, Ribas e Ferreira (2013, p. 563) o trabalho pedagógico é uma categoria central para a organização da escola e para a produção do conhecimento. O trabalho pedagógico é consequência da organização da escola englobado em seu projeto político pedagógico (PPP) e ocorre deste modo, a necessidade de radicar conhecimentos que englobam especificamente esta temática.

A organização da escola, configurada no PPP funciona como parâmetro para o trabalho pedagógico. Seguindo essa linha, quais são os objetivos da escola, que alunos pretende-se formar, como é o processo avaliativo, quais os métodos, alternativas de ação e conteúdos empregados, são alguns exemplos que vão auxiliar no desenvolvimento do trabalho pedagógico específico de cada professor. Nesse sentido, primeiramente é necessário entender como é a organização da escola e de como essa vem sendo estruturada atualmente para depois debater a respeito do trabalho pedagógico do professor. Para Santos (2010) o trabalho pedagógico do professor de Educação Física será eficaz quando conseguir formar alunos sujeitos ativos de seu próprio processo, na qual esteja presente em seu constante trabalho a resolução de problemas e a tomada de decisão nos discentes.

Por isso que a organização do trabalho pedagógico da escola é que irá delimitar todo o desenvolvimento do trabalho de cada professor. Para Frizzo (2012) pensar na organização do trabalho pedagógico só é possível quando ocorrer a articulação entre docente/discente,

trabalho concreto e conhecimento, formando a dialética entre sujeito e objeto. Essa relação é de extrema importância para entendimento do que seria o trabalho pedagógico.

Compartilha-se a ideia de Taffarel (2010) que afirma que a organização do trabalho pedagógico precisa ter como ponto de partida os problemas mais significativos e relevantes da escola. Pensar nessa perspectiva auxiliará o professor a refletir sobre como vai ser daqui para frente todo o desenvolvimento de seu trabalho na escola, trabalho este articulado com a prática social.

O trabalho pedagógico é fruto das relações sociais e produtivas da sociedade capitalista fazendo com que este se constitua dentro da escola como uma das formas de expressão enraizadas do capitalismo relacionando em parte com a concepção geral do trabalho (KUENZER, 2002). O trabalho pedagógico do professor na escola acaba assumindo o mesmo papel de alienação presente no trabalho capitalista, por isso um dos objetivos presentes visa romper e superar o modelo da esfera de produção capitalista na perspectiva de transformação social (FRIZZO, 2008a).

A concepção do trabalho pedagógico visa a formação do aluno em sua totalidade na superação dos métodos tradicionais de ensino propondo a ruptura com os parâmetros idealizados na escola na visão capitalista. Para que a dialética ocorra no trabalho pedagógico do professor de Educação Física precisa estar articulado com as diretrizes em que a própria escola está organizada. Não se pode pensar na organização do trabalho pedagógico em Educação Física sem ter os objetivos e a clara concepção de educação pensada pelos educadores na escola. Sob este ponto de vista, a proposta de trabalho pedagógico na Educação Física precisa estar articulada com a proposta da escola.

A organização do trabalho pedagógico em Educação Física precisa estar articulada com o PPP da escola e buscar como ponto de referência a concepção de educação que objetiva a formação omnilateral e o trabalho como princípio educativo (FRIZZO, 2012). Esses dois elementos são importantes para o desenvolvimento do trabalho pedagógico pois expressam a ruptura com os ideais capitalistas já que a formação precisa visar a emancipação e a formação de sujeitos críticos tendo o trabalho como categoria central para essa materialização.

Outra característica presentes no trabalho pedagógico é movimento dialético entre o individual representado pelo professor que é sistematizado em seu projeto pedagógico individual e o coletivo tendo como referência a escola e toda a comunidade escolar concretizado no projeto político e pedagógico (RIBAS; FERREIRA, 2014). Por exemplo, a

aula do professor de Educação Física representa o individual que deve estar articulado aos objetivos presentes na proposta pedagógica de escola a partir do coletivo.

Do mesmo modo, o que diferencia o trabalho pedagógico de um professor de Educação Física para o de Matemática, são as diferentes áreas do conhecimento a qual pertencem. Entretanto, o trabalho pedagógico de todos os professores precisam estar pautados em objetivos comuns, tendo como base o PPP de cada escola. Pensar no trabalho pedagógico somente como algo individual, faz com que o mesmo não tenha a perspectiva da totalidade e sim se torna um trabalho fragmentando e descontextualizado que não leva em consideração a proposta coletiva da escola, muito menos a articulação das diferentes áreas do conhecimento.

Frizzo (2012) destaca a importância da dialética, do movimento constante entre os agentes envolvidos no processo educacional. O trabalho pedagógico do professor de Educação Física, assim como os demais professores é complexo, não se restringido a apenas um elemento, mas sim a uma cadeia de interações entre quem ensina e quem aprende. Para desenvolver seu trabalho pedagógico o professor de Educação Física precisa usufruir de todas as interações provenientes do contexto escolar e sistematizar de forma adequada essas informações afim de realizar seu trabalho pedagógico da melhor maneira possível.

Kuenzer (2002) detectou que a fragmentação do trabalho pedagógico é resultante de uma série de implicações entre elas a autora destaca: o surgimento de diferentes escolas para atender as demandas da classe, a exemplo da classe proprietária e da classe trabalhadora; a fragmentação curricular fazendo com que as disciplinas se tornem isoladas entre si, não se relacionam com os demais componentes curriculares; à falta da relação entre teoria e prática o que se pode observar principalmente nas universidades no que se refere a formação de professores. Além do mais, destaca-se a falta de contratação de professores adequada e clareza na identidade profissional e a discussão do trabalho pedagógico em sua sua especificidade não em sua totalidade.

Pode-se perceber pela autora que o trabalho do professor atualmente tem enfrentado muitos dilemas impostos pelo capitalismo e que todos esses elementos acabam por descaracterizar o trabalho pedagógico. Observa-se que muito ainda precisa ser feito para que de fato o trabalho pedagógico aconteça concretamente na escola.

Para Frizzo (2008b, 2008c) a concepção de trabalho pedagógico está atrelada a ciência como um produto sócio-histórico que está em constante movimento, cheio de conflitos e interesse sociais por trás. O professor de Educação Física precisa superar as contradições existentes na sociedade e na escola capitalista a fim de objetivar e organizar o seu trabalho pedagógico com discernimento, autonomia e emancipação.

O trabalho pedagógico do professor de Educação Física tem como trato de conhecimento a cultura corporal. A apropriação desse conhecimento pontencializa-se a partir de sua historicidade. Esse conhecimento se transforma em práticas históricas que inevitavelmente, torna-se produto social que passa a ser estudado, investigado e que vai se transformando e passado as novas gerações ao longo do seu percurso histórico (TAFFAREL et al., 2006). Sob esse ponto de vista, o conhecimento da cultura corporal precisa ser produto do trabalho pedagógico na Educação Física. Isso significa dizer que no processo de organização do trabalho pedagógico se faz necessário apropriar-se do conhecimento da cultura corporal para conseqüentemente transformá-lo.

A Pedagogia Histórico-Crítica, fonte de inspiração da concepção Crítico-Superadora, propõe identificar o conhecimento como produto da histórica, compreendendo suas principais manifestações que dela derivam assim como sua perspectiva de transformar. Deverá também converter esse conhecimento em saber escolar para uma melhor assimilação dos alunos, provendo meios com que os alunos além de assimilar esse saber tenham a capacidade de transformá-lo (SAVIANI, 1991).

A docência é a identidade do professor e conseqüentemente faz parte do trabalho pedagógico (TAFFAREL et al., 2006). Porém, a concepção de trabalho pedagógico não constitui-se apenas o momento da docência, e que outros espaços também precisam ser levados em consideração quando se referir ao trabalho pedagógico.

A concepção de trabalho pedagógico visa superar a fragmentação que se tem hoje a respeito do trabalho realizado pelo professor na escola. Por exemplo, o trabalho pedagógico da Educação Física, não é só momento de intervenção frente aos seus alunos, não é somente o processo de planejamento, execução e avaliação das aulas, não é somente a busca por condições melhores de trabalho, na compra de materiais esportivos, não é somente o desenvolvimento de atividades extracurriculares (ex. a interséries).

O trabalho pedagógico do professor de Educação Física envolve todos esses momentos pedagógicos realizados em seu trabalho cotidiano na escola. Por isso, entende-se que trabalho pedagógico seria todo o trabalho realizado pelo professor na escola, sendo caracterizado como algo amplo e complexo ao mesmo tempo (FRIZZO, 2008a, 2008b, 2012). É amplo, como obervou-se anteriormente, pois o conceito de trabalho pedagógico envolve todo o trabalho que o professor realiza na escola. É complexo porque o trabalho pedagógico não se restringe apenas ao espaço escolar e abarca também outros campos sociais, a comunidade e a realidade em que a escola e os estudantes encontram-se inseridos, em via de superar as relações capitalistas que o alienam.

O conceito do trabalho pedagógico tem como referência todo o trabalho que é desenvolvido pelo professor no espaço escolar, e que leve em consideração as articulações existentes entre as estruturas sociais, políticas, econômicas, culturais e a realidade da docência na escola. Deste modo, o professor precisa levar em consideração a realidade social dos estudantes para depois fazer a organização de seu trabalho na escola. Diante dessa realidade, o professor poderá sistematizar o seu trabalho pedagógico materializando-se em uma prática social nos tempos e espaços escolares.

Para Duarte, Silva e Taffarel (2009) o conceito de trabalho pedagógico permite entender o papel da sociedade e a importância de sua transformação social para que de fato a alienação nesse meio seja pelo menos enfrentada, assim como a alienação do trabalho pedagógico do professor. Nessa completude, o trabalho pedagógico de Educação Física precisa enfrentar a condição atual para que esta subjaz a alienação que lhe é imposta. Para isso, faz-se necessário problematizar em busca de conscientizar valores e transformar elementos culturais, na qual o sujeito e o agente transformador deste processo é o docente e seu objeto parte da realidade encontrada (FRIZZO, 2008a).

Discutir acerca do trabalho pedagógico pode ser uma das hipóteses para reverter a situação atual em que a Educação Física se encontra, “[...] onde praticamente não se ensina o esporte, mas, sim, praticam-se algumas modalidades esportivas nas escolas” (DUARTE; SILVA; TAFFAREL, 2009, p. 90). A organização do trabalho pedagógico tem a finalidade de desenvolver um trabalho útil com sentido e significado tanto social como político. Somente assim, irá ocorrer uma visão ampliada de todas as relações que permeiam o trabalho pedagógico como um todo (FERREIRA; VILARINHO NETO, 1999). Sob esse ponto de vista, a organização do trabalho pedagógico do professor de Educação Física está relacionado com a forma em que escola capitalista encontra-se estruturada e organizada além do entendimento da sociedade mantenedora de uma política ideológica que afeta também o trabalho realizado pelo professor.

Os pares dialéticos objetivo\avaliação e conteúdo\método são importantes categorias para a organização do trabalho pedagógico na escola e mais especificamente do professor de Educação Física. Essas categorias também caracterizam como esse trabalho é materializado na escola e na sociedade. Por isso, são essenciais para o entendimento de como a escola incorpora as leis provenientes do regime capitalista além de serem importantes categorias que auxiliem a caracterizar o trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor de Educação Física.

O Coletivo de Autores (1992) propõe novas finalidades a Educação Física, identifica pressupostos que nortearão a organização do trabalho pedagógico do professor e como pode ser pensado a organização objetivo/avaliação e conteúdo/método na Educação Física. Em síntese, o Coletivo de Autores propõe: que atenda ao projeto histórico em que a historicidade do conhecimento jamais seja negada; que as condutas humanas sejam analisadas e observadas a partir da totalidade e não da fragmentação; que as práticas avaliativas também sejam práticas educativas que possibilite aos alunos a sua participação nesse processo de forma crítica e reflexiva; que as decisões sejam coletivas e não meramente individuais centradas no professor; que o professor tenha capacidade e discernimento em organizar o seu trabalho pedagógico utilizando flexibilidade no tempo para que de fato os alunos desenvolvam sua aprendizagem; levar em consideração que cada aluno possui características diferenciadas e se apropriam diferentemente da cultura corporal, muitas vezes a pertencerem a realidade e classes sociais distintas; que privilegie a ludicidade e a criatividade; que a avaliação é cheia de intencionalidades e intenções em que o professor saiba se apropriar coerentemente delas; que tenha sempre a possibilidade de reinterpretação e redefinição de valores e normas no processo de avaliação.

A Educação Física como componente curricular deve buscar a apropriação dos conhecimentos da cultura corporal, instigando os alunos aos conhecimentos dos diversos conteúdos que dela fazem parte, instrumentalizando-os a partir da vivência, não só do conhecer, mas fazer com que os alunos sejam capazes de problematizar, criticar e transformar as práticas da cultura corporal que foram produzidas ao longo da história e que vem sendo passada de geração a geração. Além do mais, as aulas de Educação Física devem construir um espaço criativo que possibilite explorar outras formas de práticas que ainda não foram aprimoradas, reinventadas e criadas na perspectiva de construir novas práticas corporais de acordo com a realidade que vivenciam, ou seja, novas práticas e novos sentidos e significados para os alunos.

O trabalho pedagógico na perspectiva da cultura corporal fundamenta o trabalho do professor de Educação Física na escola, possibilitando novos olhares a partir do trato do conhecimento da qual ela faz parte. Pensar o trabalho pedagógico sob a luz da cultura corporal significa considerar o contexto histórico e social para que de fato o conhecimento chegue ao aluno em sua totalidade, objetivando a formação de sujeitos críticos e emancipados, capazes de transformar a realidade em que vivem.

O trabalho pedagógico, mais especificamente, do professor de Educação Física não é diferente dos demais docentes na escola e conseqüentemente, não requer somente os

momentos de práticas de ensino perante os alunos, mas sim todos os momentos que consolidam o trabalho do professor na escola. Com esse intuito, procurou-se ao longo desse capítulo discutir acerca do desenvolvimento do trabalho pedagógico do professor de Educação Física na escola, de como este vem sendo consolidado e organizado na Educação Física Escolar. Buscou-se assim, elencar conhecimentos essenciais que corroboram significativamente para um melhor entendimento do trabalho pedagógico na Educação Física.

O trabalho pedagógico do professor de Educação Física não foge das características e elementos que foram apresentados nesse capítulo, pelo contrário precisa materializar-se no campo pedagógico. Mas como o professor de Educação Física dará conta de tudo isso? Ele conseguirá fazer? Tem condições objetivas de trabalho? Tem critérios? Como irá priorizar? Essas perguntas serão respondidas no cotidiano escolar, ou seja, através do desenvolvimento de seu trabalho na escola, aprendendo com suas experiências escolares e com os estudantes. Mas para isso acontecer de fato, o professor de Educação Física precisa ter em mente qual é o seu papel na escola; que perspectiva de sujeitos quer formar; precisa superar as relações capitalistas, econômicas sociais, culturais e históricas; precisa desenvolver a partir da totalidade, contradição e historicidade da cultura corporal embasado em uma práxis pedagógica, levando em consideração o processo que vai do individual ao coletivo, para assim construir e organizar o trabalho pedagógico na Educação Física, materializando-se na prática social.

4 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

4.1 HISTÓRICO DO PIBID

O PIBID foi criado no ano de 2007 pela Portaria normativa n.38, apresentado com o nome de Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência. Tinha como objetivo fomentar a iniciação à docência e preparar a formação de professores em nível superior. Seus principais objetivos eram de:

I - incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio; II - valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente; III - promover a melhoria da qualidade da educação básica; IV - promover a articulação integrada da educação superior do sistema federal com a educação básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial; V - elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior (BRASIL, 2007).

A portaria n.º. 38 deixa claro que o PIBID foi criado para atender as demandas da formação inicial, incentivando a formação dos cursos de licenciaturas plenas. Em nenhum momento refere-se ao Programa como incentivador também da formação continuada de professores. Conforme essa portaria o professor supervisor do PIBID seria aquele professor de escola pública responsável pela supervisão dos bolsistas de iniciação à docência, ou seja, não é lhe atribuído outras funções que não seja acompanhar os estudantes da formação inicial no desenvolvimento deste Programa na escola.

Para Mateus (2014, p. 369) o PIBID é “[...] política na interface da formação inicial, de caráter corretivo, e da formação continuada, de caráter compensatório”, ou seja, atua diretamente na qualificação da formação inicial, sendo esse seu principal objetivo, e indiretamente na formação continuada.

A ideia inicial do PIBID era atender a educação básica com ênfase no ensino médio, com destaques as áreas de conhecimento atendidas eram a física, química, matemática e biologia. Para os anos finais do ensino fundamental privilegiava as áreas de ciência e matemáticas. O PIBID também poderia atuar de forma complementar através das letras, educação musical e artística e demais licenciaturas. Observa-se nesse ranquiamento do PIBID, o privilégio de algumas áreas de conhecimento em detrimentos de outras.

Essa mesma portaria utiliza como requisito para escolher as escolas que participariam do PIBID aquelas cujo apresentam baixos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica -

IDEB e em escolas com baixas médias no Exame Nacional de Ensino Médio - ENEM. As universidades que poderiam ser contempladas deveriam ser universidades públicas. Atribui também, a concessão de bolsas de estudo para professor coordenador, professor supervisor das escolas e para os estudantes em iniciação à docência.

Em janeiro de 2009, foi publicado o Decreto n.6.755, que se refere a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, que posta a responsabilidade da CAPES ao incentivo a formação inicial e continuada de professores. O artigo 8 refere-se especificamente a formação continuada a partir da proposta de cursos e/ou atividades de caráter formativo que englobam cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, mestrado ou doutorado. Sendo estas oferecidas pelas instituições públicas que podem ser presenciais ou a distância de acordo com a necessidade da formação continuada.

Ainda no ano de 2009, a Portaria n.º 16 é criada e substitui o nome do PIBID para Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Atribui uma nova bolsa para o professor coordenador institucional e atribuem melhores explicações a respeito das responsabilidades de alguns sujeito envolvido no processo (professor coordenador institucional, professor coordenador de área, bolsistas de iniciação à docência respeitando alguns pré-requisitos) sendo que a função do professor supervisor no PIBID ainda continua sendo a de supervisionar os bolsistas de iniciação à docência.

A portaria normativa CAPES, nº 122 criada em 2009 atribui a participação do PIBID em novas áreas de conhecimento, com destaque para o ensino médio nas licenciaturas de física, química, filosofia, sociologia, matemática, biologia, português, pedagogia e para projetos interdisciplinares. Para o ensino fundamental destaque para as áreas de pedagogia, ciências, matemática, educação artística e musical e projetos interdisciplinares. E na forma complementar, letras em língua estrangeira, licenciatura interculturais (educação indígena), educação no campo e quilombolas. As demais licenciaturas poderão participar desde que apresentem uma boa justificativa partindo da relevância social. Essa portaria possibilita que o PIBID seja ampliado para outras licenciaturas que não foram contempladas nas portarias anteriores, porém ainda permanece o caráter discriminatório de umas disciplinas sobre as outras.

Nessa mesma Portaria os objetivos do PIBID são alterados em sua forma redigida, em sua ordem de sequência e também novos objetivos são criados. São objetivos do PIBID a partir do ano de 2009 conforme a portaria 122:

I. incentivar a formação de professores para a educação básica, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública; II. valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente; III. elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições públicas de educação superior; IV. Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; V. proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensinoaprendizagem, levando em consideração o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM, entre outras; VI. incentivar escolas públicas de educação básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros professores.

Observa-se mudanças a partir do 1º objetivo que não está se referindo diretamente ao ensino médio, embora ainda este seja uma prioridade nos subprojetos. No 2º objetivo não é mais promover a qualidade da educação básica, mas sim incentivar a formação inicial, mostrando mais uma vez que o PIBID foi criado tendo como ponto de partida formação inicial. No 4º objetivo destaca que as escolas participantes sejam escolhidas através das avaliações nacionais. Os dois últimos objetivos do PIBID, são novos e têm como pressupostos fomentar as experiências profissionais através da participação no PIBID e incentivar cada vez mais, papel dos professores como co-formadores dos futuros professores. Nessa perspectiva, o PIBID possibilita aos acadêmicos em formação inicial a oportunidade do contato direto com as escolas públicas através da inserção profissional com acompanhamento, ou seja, o bolsista de iniciação à docência realiza suas intervenções sempre acompanhando por um professor responsável.

A portaria 122 especifica mais do que as portarias anteriores os critérios para o professor supervisor do PIBID. Sendo o mesmo responsável por supervisionar as atividades desenvolvidas nas escolas pelos bolsistas de iniciação à docência podendo as escolas serem da redes públicas, estadual ou municipal. Além do mais, o professor supervisor deverá promover a articulação entre a teoria e a prática, fazendo com que a escola pública seja o espaço protagonista da formação inicial. Porém, a relação entre teoria e prática ainda não foi considerado como um objetivo do Programa.

A portaria de nº. 72 instituída no ano de 2010 possibilitou que as escolas tanto de baixo/médio IDEB pudessem participar do PIBID, bem como aquelas escolas que têm experiências bem sucedidas de trabalho pedagógico e no processo de ensino e aprendizagem. A principal justificativa desta abertura tem em vista que as diferentes realidades e necessidades podem contribuir e permitem aos bolsistas de iniciação à docência a compreensão e atuação em distintos campos escolares.

Para Fernandes e Medonça (2013) o PIBID foi capaz de melhorar significativamente alguns indicadores que avaliam a qualidade da educação básica, a exemplo o IDEB das escolas, mas que mesmo assim, a ação central do PIBID não pode ser somente no aumento da qualidade desse indicador, ou seja, não pode ser entendido como fim mas como consequência desse processo.

Todavia, essa foi uma jogada interessante do PIBID, já que é mais fácil aumentar o IDEB de uma escola classificada mediana do que uma escola de baixo IDEB. Essa foi uma das alternativas encontradas pelo Programa para afirmar de fato que a implementação desse Programa tem diversas repercussões e contribui também para aumentar os IDEB das escolas públicas.

Em seu início, o PIBID contemplava somente universidades públicas através de editais. A partir da Portaria nº. 72 contempla também Instituições Federais, Estaduais e Municipais e Instituições Comunitárias, Confessionais e Filantrópicas, Privadas sem fins lucrativos, todos através de editais lançados pela CAPES. Consequentemente, o que reafirma a expansão do PIBID oportunizando que as experiências do Programa contemplassem escolas e universidades com diferentes realidades.

Com base na portaria normativa CAPES nº. 122, no ano de 2010 o decreto de nº. 7219 amplia e possibilita que o PIBID atenda todo os níveis da educação básica, contemplando a educação infantil, o ensino fundamental (anos iniciais e finais) e o ensino médio, até mesmo a educação de pessoas com deficiência, jovens e adultos, comunidades quilombolas, indígenas e a educação no campo, não restringindo apenas ao ensino médio e fundamental.

A Portaria nº. 260 no ano de 2010 aprova as normas do PIBID, e adota alguns critérios para a seleção de subprojetos nas universidades. Prevê também, que cada universidade só pode abranger um subprojeto do PIBID por área de licenciaturas devido ao grande número de subprojetos enviados para a CAPES. O documento especifica também quais os itens que são e não são financiados como pagamentos de bolsas, definição e requisitos dos bolsistas, prevê como será o acompanhamento e a avaliação dos subprojetos aprovados e a prestação de contas, entre outros elementos.

Essa portaria, consta todas as informações referentes as normas gerais do PIBID de forma explicativa e engloba novos elementos que não eram especificados em portarias anteriores. Dentre os principais objetivos do PIBID é incluído um novo, na qual consta a relação entre a teoria e a prática com a finalidade de que esta articulação possa contribuir para a formação de professores na busca de elevar a qualidade acadêmica nos cursos de licenciatura.

Além do mais, é criada uma nova bolsa de coordenação de área de gestão de processos educacionais, com a função de apoiar o Coordenador Institucional no desenvolvimento do projeto. Nessa portaria também são estabelecidos que cada professor supervisor terá no mínimo 5 e no máximo 10 bolsistas de iniciação à docência. Apresenta como pré-requisitos para o professor supervisor participar do PIBID: ser professor de escola pública, com prática efetiva em sala de aula, em exercício de no mínimo 2 anos, e auxiliar como coformador dos bolsistas de iniciação à docência, juntamente com o professor coordenador na área. Cabe ao professor supervisor: informar o coordenador da área sobre quaisquer mudanças de alterações cadastrais e de condições que alteram a permanência no PIBID; controlar a frequência dos bolsistas de iniciação à docência na escola; supervisionar os bolsistas de iniciação à docência na escola; participar dos seminários regionais do PIBID; manter a equipe diretiva informada sobre as ações dos bolsistas na escola; elaborar documentos das atividades desenvolvidas nas escolas do PIBID ao coordenador da área.

Observa-se que os professores supervisores do PIBID não tem somente a função de supervisionar, mas também funcionam como protagonistas da formação inicial através das trocas de saberes e experiências profissionais e que podem contribuir em uma melhor qualificação profissional aos futuros professores. Porém, em nenhum momento, referem-se ao PIBID como um espaço que possibilita a formação continuada, ou seja, que as trocas de experiências não só contribuem para a formação inicial, mas que também constituem espaços importantes para a qualificação profissional do professor que atua na escola.

Alguns questionamentos surgem a partir das responsabilidades dos professores supervisores junto ao PIBID, já que os documentos do PIBID ressaltam que o planejamento das atividades parece ser indicadas apenas pelo professor/coordenador sendo que os professores supervisores estão afastados e distanciados dessa função; que não há especificações da carga horária dos professores supervisores para o desenvolvimento de suas atividades no Programa, de como ocorre o processo de acompanhar os bolsistas de iniciação à docência na escola e de seu papel coformador, ou seja, um professor com carga horária de 60 horas pode vir a ser um professor supervisor, conseqüentemente não se sabe ao certo qual será a dedicação desse professor supervisor junto ao Programa (SILVA, 2012). O estudo realizado por Martelet (2015) identificou que o PIBID contribui para o processo de formação continuada, mas que a organização do PIBID é algo que determina esse processo, ou seja, varia de subprojeto para subprojeto.

O PIBID como espaço de formação continuada depende muito do interesse do professor, do desempenho e de seu envolvimento ao longo do desenvolvimento do Programa.

Essas características individuais são essenciais para que o Programa se consolide de fato num espaço que incentive a formação continuada de professores, sendo que “[...] o trabalho de ‘coformação’ está adicionado ao cumprimento de todas as demais responsabilidades de sala de aula, que a compensação por meio de bolsa não pode resolver” (MATEUS, 2014, p. 373). Assim, a participação no PIBID é algo que vai além de todo o trabalho pedagógico realizado pelo professor na escola.

Além do mais, não se sabe ao certo as relações estabelecidas entre os professores supervisores com os demais professores da escola. Se existe na escola um espaço compartilhado das experiências do PIBID com os professores que não participam do Programa. Se essas relações acontecem ou não e como se dá esse processo é algo que pode embasar novas pesquisas a respeito dessa discussão.

O professor supervisor do PIBID acaba assumindo uma função burocrática, já que suas funções são impostas através das normas pré-estabelecidas a partir do Programa. Além de realizar o seu trabalho pedagógico, o professor supervisor precisa dar conta e acompanhar a inserção dos bolsistas de iniciação à docência em sua respectiva escola.

A Portaria n.º. 260 é revogada e aprovada a portaria de n.º 96 no ano de 2013 que consta um novo regulamento sobre o PIBID e cria um novo objetivo do PIBID, dentre os já existente, com a finalidade de contribuir para que os acadêmicos de licenciatura se insiram na cultura escolar através de reflexões, apropriações sobre os saberes, instrumentos e peculiaridades que envolvem o trabalho do professor na escola. As experiências proporcionadas pelo PIBID levam em consideração as diferentes realidades encontradas nos espaços escolares e que os bolsistas de iniciação à docência tenham capacidades de apropriação e reflexão sob o trabalho desenvolvido nas escolas.

Novos requisitos também foram escolhidos, sem menosprezar as portarias anteriores, para ser professor supervisor do PIBID. Estes deveriam possuir: formação de licenciatura, com preferência na área do subprojeto, ser professor da escola participante pelo PIBID e ser selecionado pelo PIBID da IES.

Devido ao grande impacto e destaque do PIBID no fomento e na preocupação de formação de professores esse consolida à sua presença na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), sob a lei de n.º. 12.796, de 4 de abril de 2013, at.62 § 5º, quando referem-se às questões que promovam a formação de professores. Nela consta que a formação de professores será incentivada pela união, distrito federal, estado e municípios mediante o PIBID.

Para Puiati (2014) esses aspectos também demonstram o quão importante o PIBID vem se tornando para qualificar a formação de professores. Entretanto, surgem dúvidas a esse respeito, pois não se sabe ao certo como esse Programa passará a ser incentivado por todas essas esferas (união, distrito federal, estados e municípios).

No ano de 2013 através do edital nº 61, o PIBID também contempla universidades privadas com fins lucrativos que participam do Programa de Universidades para Todos (Prouni). Conforme o edital, foi concedida 72 mil bolsas a estudantes de licenciatura, sendo que dessas bolsas 10 mil serão destinadas exclusivamente a estudantes contemplados pelo Prouni, incluindo nessa listagem os professores de escola pública e do ensino superior. O órgão responsável pela concessão de bolsa é exclusivamente da CAPES, ou seja, as universidades privadas não a financiam as bolsas do PIBID. A principal justificativa concessão de PIBID-Prouni são as pesquisas que comprovam que grande parte dos professores da rede pública tiveram sua formação em universidades privadas (DEB, 2009-2013). As bolsas que não forem preenchidas pelo PIBID-Prouni serão revertidas as outras instituições que participaram da seleção nesse mesmo edital.

No ano de 2013, foi publicado o edital de nº 66, que se refere exclusivamente a inserção de novos projetos as instituições de ensino que trabalham com a educação indígena, quilombola e do campo. Sendo assim o PIBID- Diversidade foi criado e ampliou ainda mais as possibilidades de inserção do PIBID nas escolas. Conforme esse edital foram concedidas 3 mil bolsas além de recursos de custeio das atividades para o desenvolvimento do Programa nas áreas de intercultura.

Nos dados apresentados pela CAPES em 2014, o PIBID oferece 72.845 bolsas de iniciação à docência; 11.717 bolsas de supervisão para os professores da rede pública; e 4.924 bolsas para coordenadores na área, professores das Instituições de Educação Superior (IES), participam do PIBID em 284 IES de todo o país que desenvolvem 313 subprojetos (CAPES, 2014). Na tentativa de oportunizar um maior número de acadêmicos bem como de professores da escola pública a partir da formação continuada, não ficando restrito a um pequeno número de participantes (ROSA, 2014).

A ideia central do PIBID é aprimorar, qualificar e incentivar a formação inicial de professores. Nas portarias e decretos do PIBID a formação continuada não aparece de forma explícita nesses documentos, mas acredita-se que o PIBID possibilita um espaço de formação continuada para os professores supervisores que dele participam. O estudo de Rosa (2014) mostrou que os documentos oficiais do PIBID centralizam-se em especificamente na

formação inicial, mas outros documentos como editais de seleção, projetos e subprojetos ressaltam como objetivo específico também a formação continuada.

O PIBID ao funcionar através da articulação entre as instituições de ensino superior com apoio das escolas públicas, promove uma parceria propícia para o desenvolvimento de ações voltadas tanto para a formação inicial como também continuada de professores, assim, incentiva que os bolsistas de iniciação à docência realizem sua inserção nas escolas e os professores supervisores participariam destes momentos de intervenções profissionais. O PIBID faz a aproximação entre escolas e universidades, teoria e prática. A teoria e prática são consideradas lacunas evidenciadas na formação de professores em Educação Física (TAFFAREL, et al. 2010; TAFFAREL, 2006).

Observa-se que ao longo do desenvolvimento do PIBID algumas alterações foram observadas em torno dos objetivos do PIBID, como se dá a participação das universidades, escolas, dos bolsistas de iniciação à docência, dos professores supervisores da escola e dos coordenadores nesse processo. Durante a sua realização passou de um simples programa, ganhando seu espaço na LDB e que hoje se torna um programa de destaque, importante não só como um espaço que incentiva a formação inicial, mas fomenta também, a formação continuada de professores. O PIBID aproxima os professores das escolas com as universidades possibilitando momentos significativos de trocas de saberes e aprendizado profissional.

Para Silva (2012) os documentos do PIBID foram sendo alterados e modificados para uma melhor organização do Programa ao longo de seu desenvolvimento. Entretanto, as novas modificações não podem ser descartadas, pelo contrário precisam ser feitas pois ainda existem muitas ambiguidades e especificações que merecem detalhes, a exemplo das responsabilidades do professor supervisor junto ao Programa e das bolsas concedidas.

Pode-se perceber algumas alterações nas principais, portarias e decretos do PIBID desde 2007 até os dias atuais. Essas informações são pertinentes para entender como o PIBID encontra-se atualmente. Sendo assim, pode-se identificar os primeiros passos desse Programa, para de fato compreender as repercussões do PIBID para a formação de professores. Contextualizar esses momentos históricos faz com que se tenha uma melhor compreensão e discernimento ao questionar o Programa e suas repercussões.

O PIBID embora esteja presente na lei ele tem a dinâmica de um programa que tem como base a lógica de “editalização”. Isso significa dizer que somente alguns projetos são aprovados com base nos editais, o que inviabiliza a participação de todos (acadêmicos, professores das escolas públicas e universitários), ou seja, somente alguns são selecionados e

têm a oportunidade de participar do Programa e receber bolsas. Essa característica acaba sendo uma das limitações do Programa (DALLA NORA, 2015).

O PIBID parte de um projeto político, isso significa dizer que a qualquer momento esse pode deixar de existir (SOCKEZ, 2011) e novos programas e políticas educacionais podem surgir. Os editais de seleção do PIBID reforçam essa ideia e se consolida como uma política generalista que se tem hoje, onde se criam cada vez mais políticas e/ou programas afim de resolver os problemas, mas ao serem criados são poucos que são capaz de contornar e superá-las.

4.2 O PIBID COMO UM PROGRAMA ESTRATÉGICO DA POLÍTICA EDUCACIONAL

Primeiramente, conceitua-se o que seria uma política pública, qual a sua finalidade, para depois compreender como funcionam as políticas educacionais, tendo em vista que a educação é uma das finalidades do estado e está regulada por diferentes políticas públicas que muitas vezes acabam sob influências do mercado, regidas pelos princípios do capitalismo.

Para entender o significado de políticas públicas acredita-se ser conveniente a conceituação de política. Assim, política seria “[...] a direção assumida e imprimida aos interesses públicos, sob a responsabilidade do Estado, decorrente de confrontos e conflitos em torno das posições defendida por classes sociais antagônicas” (TAFFAREL; LÁCKS, 2001, p. 1). Noutras palavras, política é a forma de governo assumida publicamente, controlada pelo estado na perspectiva de atender interesses por parte de quem está no poder, ou seja, nelas estão acentuadas forças contraditórias num jogo político de ascensão ao poder.

As políticas públicas seriam então uma forma de política que se direciona a todo a população, como um direito de todos. Porém essas acabam por manter o *status quo*, privilegiando os interesses capitalistas, fazendo com que o estado acaba por assumir a função de conservar o sistema vigente a partir da exploração de classe (TAFFAREL; LÁCKS, 2001, p.1) conseqüentemente, não luta-se por uma transformação nas classes sociais e no modo como a sociedade encontra-se organizada. O que acaba ocorrendo é que muitas vezes as políticas públicas não conseguem englobar toda a população para que ela seja beneficiada, o que acaba restringindo a uma minoria de pessoas que são contempladas, muitas vezes ainda de forma precária.

A autora Höfling (2001) destaca o cuidado que se deve ter quando se fala em políticas públicas, pois, elas não podem ser reduzidas a políticas estatais. As políticas públicas são de responsabilidade do “[...] Estado implantando um projeto de governo, através de programas,

de ações voltadas para setores específicos da sociedade” (HÖFLING, 2001, p. 31), a exemplo das políticas educacionais que são direcionadas para atender as demandas da educação.

As políticas públicas são implementadas em busca de superar as demandas atuais na sociedade que são resultados das relações sociais historicamente construídas e estão fortemente relacionadas a relações de poder do governo e estado aplicadas na sociedade em busca de melhorar e qualificar problemáticas. Por exemplo, “A educação a distância ou a mista (presencial/a distância) tem sido o caminho mais escolhido para a educação continuada de professores pelas políticas públicas, tanto em nível federal como estadual e municipal” (GATTI, 2008, p. 65). Uma das hipóteses mais prováveis para isso é o baixo custo em que essas políticas a distância representam se comparadas a presenciais.

Para Freitas (H., 2003, p.1100, grifos da autora) “[...] nas políticas atuais, o significado de *público* na ótica das políticas neoliberais: *nem estatal, nem gratuito*. Estas medidas são prenúncio para a cobrança de mensalidades nas instituições públicas, tal como recomendado pelo Banco Mundial [...]”. Isso significa que cada vez mais as políticas neoliberais privatizam órgãos públicos a partir das ações internacionais, extinguindo as verdadeiras políticas de caráter público.

As políticas que se têm postas hoje são caracterizadas como políticas neoliberais que se instauram ao final da década de 60 e início da 70 como marco da crise do sistema econômico capitalista. Uma das formas de superar essa crise foi a criação de várias políticas neoliberais na tentativa de reestruturação do capital, do seu modelo de produção e do trabalho. Essas políticas agem fortemente na privatização do estado e na desregulamentação dos direitos dos trabalhadores (ANTUNES, 2009).

Os anos 1990 são considerados a “década da educação” na qual ocorre o avanço significativo nas políticas neoliberais (FREITAS, H., 2003). Segundo Taffarel (1998) a implementação de políticas neoliberais visa primordialmente o capital financeiro e especulativo, por isso se torna um dos temas centrais para os países internacionais em desenvolvimento exercerem influências sob outros países, a exemplo do Brasil.

Para Nozaki (2004) as políticas educacionais brasileiras sofrem interferências de órgãos internacionais, a exemplo do Banco Mundial (BIRD) e do Fundo Monetário Internacional (FMI). O mesmo autor afirma que, essas interferências proporcionam um movimento neoliberal que em vez de contribuir na melhoria da educação, cada vez mais adota medidas precárias que provocam: a redução de salários, falta de investimentos financeiros para uma educação de qualidade, promoção de diretrizes e leis que adotam como modelo de exemplo os países economia internacional, com uma realidade distinta do Brasil.

Para Taffarel e Lácks (2001) e Taffarel (1988), ao serem comandados por países com grande desenvolvimento econômico, o FMI e o BIRD, tornam-se um processo que visam políticas a partir de uma reestruturação neoliberal adotando medidas de privatização sobre a educação. Para Baccin (2010) as políticas atuais estão relacionadas as políticas neoliberais que preveem a redução de custos voltados à educação, por exemplo, uma política contra ao aumento do piso salarial dos professores. Outro exemplo, específico da Educação Física no estado do Rio Grande do Sul, foi a criação das Lições do Rio Grande em 2009, como um referencial curricular que irá auxiliar o professor no desenvolvimento do trabalho pedagógico, corrobora-se para manter o status atual em que “[...] o governo do Estado possui claros objetivos de manutenção do atual modo de produção e, portanto, buscará implementar diretrizes que auxiliem para isso” (BACCIN, 2010, p. 66). Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s) também são incluídos nessas políticas de governo.

As políticas públicas educacionais são direcionadas a educação e refletem nos diferentes componentes curriculares que dela fazem parte. No caso da Educação Física, como nos mostra Nozaki (2004), os impactos dessas políticas neoliberais acabam por resultar na divisão do profissional em Educação Física, na formação do licenciado e do bacharelado na busca de atender os interesses dominantes.

Para Baccin (2010) as políticas educacionais estão diretamente relacionadas com o modo de produção capitalista que visa à objetivação a manutenção da estrutura social. Essas políticas influenciam também as finalidades da educação repercutindo até mesmos na organização do trabalho pedagógico nas escolas. Em outras palavras, as políticas educacionais buscam favorecer a manutenção do sistema capitalista, atendendo seus interesses econômicos.

A maneira que essas políticas assumem sua forma, elas repercutem diretamente na educação e conseqüentemente, na organização do trabalho pedagógico. Nessa perspectiva, pensar em políticas de formação de professores é pensar em um movimento contraditório entre a necessidade da reformulação dos cursos de formação de professores e o processo que são construídas essas políticas públicas, que atende os interesses constantes do capital (FREITAS, H., 2002).

Freitas (H., 2007) defende que deveria existir uma política global que atenda a formação de professores. Para isso acontecer, a autora acaba apontando alguns elementos necessários para contornar a situação que se encontra presente em nossos dias. São eles: uma concepção sócio-histórica que possibilite maior articulação entre o ensino superior e o ensino básico, para garantir condições de trabalho e formação continuada adequadas; propor uma

nova maneira de organizar a formação inicial e continuada de professores; e inserção de novas políticas ligadas à formação e a valorização do professor.

De acordo com a página do MEC, existem 26 programas de políticas educacionais no Brasil que estão diretamente relacionadas a formação de professores, entre elas, o PIBID. O que diferencia o PIBID dos demais programas brasileiros é justamente a aproximação dos diferentes segmentos envolvidos no PIBID (alunos e professores de escolas públicas, estudantes de licenciatura e professores do ensino superior).⁴

O PIBID como um programa vem qualificar a formação inicial e continuada de professores porque permite possibilidades reais de conhecimentos relevantes que possam contribuir para sanar as dificuldades encontradas. Por exemplo, a partir dessa intervenção dos bolsistas nas escolas, os professores em formação continuada têm a possibilidade de desenvolver novos conhecimentos profissionais atrelados ao trabalho pedagógico que atualmente vem sendo desenvolvido nas escolas.

Entretanto, deve-se olhar também o outro lado do PIBID, que ainda é muito pouco questionado. Por exemplo, não são todos os acadêmicos, professores em formação continuada e escolas que tem a oportunidade de participar do PIBID, ou seja, embora o programa aumentasse o número de bolsas, não contempla todo o público envolvido. Por isso, o PIBID não pode ser o único programa que incentive e valorize o magistério. Não deixa de ser verdade que o PIBID é um programa que vem trazendo grandes contribuições e benefícios aos que tem a oportunidade de participar. No entanto, muitas coisas ainda precisam ser feitas para que de fato se tenha uma melhor qualificação profissional.

Até o momento, o PIBID reproduz como uma política que se afirma através da inclusão excludente de Kuenzer (2002). Isso significa dizer que o PIBID acaba por incluir uma minoria de acadêmicos em formação inicial, poucos professores das escolas públicas e professores universitários, conseqüentemente levando a exclusão de uma grande parcela de professores que acabam por não serem contemplados. Além do mais, sendo que as escolas públicas contempladas estão presentes nas cidades onde há uma instituição de ensino superior, o que leva com que as escolas das pequenas cidades só ouvem falar sobre esse Programa.

Outra questão é que o PIBID concede bolsas a todos os envolvidos no Programa, sendo que o valor da bolsa varia conforme as funções desenvolvidas por cada integrante. As bolsas oferecidas no PIBID apresentam uma ordem dependendo da função estabelecida junto

⁴ Essas informações estão disponíveis na página do MEC, através do site <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15944:programas-domecvoltados-a-formacao-de-professores>. Acesso em: 20 jan. De 2015.

ao Programa, sendo que o menor valor é referente aos bolsistas de iniciação à docência, logo em seguida do professor supervisor, professor coordenador e assim sucessivamente. Pergunta-se por que o valor das bolsas do professor coordenador é maior que o professor supervisor já que ambos são responsáveis pela inserção dos acadêmicos na escola? Observa-se uma ordem hierárquica estabelecida no que concerne as bolsas oferecidas, onde ainda ocorre uma valorização docente muito grande acerca do professor universitário se comparado ao da educação básica.

A concessão de bolsas pelo PIBID é importante para os acadêmicos de licenciatura para que se tenha uma dedicação maior aos estudos, este não precisa então encontrar outra forma de remuneração durante o período de sua graduação. Já as bolsas destinadas aos professores supervisores se torna uma forma compensatória e de potencial assistencialista (MATEUS, 2014). Podem existir muitos professores supervisores que participam exclusivamente desse Programa só porque recebem bolsas que vão auxiliar nas despesas ao final do mês, funcionando como uma renda a mais não se preocupa de como esse espaço oferecido pelo Programa pode contribuir na formação de professores.

Segundo Soczek (2011) o valor das bolsas é inversamente proporcional a todo o trabalho que é desenvolvido na escola através do Programa, o que repercute num “voluntarismo idealista” de seus participantes. Uma das alternativas propostas pelo autor seria que o trabalho realizado pelo professor deveria incorporar-se na carga semanal dos professores de escola pública e do ensino superior.

Esse é um dos pontos que o Programa vem sendo criticado, pois este recurso financeiro poderia ser investido na qualidade da educação, no trabalho do professor na escola que se encontra precarizado, no salário dos professores que seria outra forma de incentivar também a procura nos cursos de licenciatura, já que são poucos os que têm a oportunidade de participar do PIBID (ROSA, 2014).

O PIBID também pode ser considerado um exemplo de um programa que se consolida a partir de uma política neoliberal. O seu recurso financeiro atende uma minoria de acadêmicos em formação inicial, professores supervisores e escolas da educação básica. Esse recurso financeiro destinado ao PIBID poderia ser investido na educação básica, na melhoria das condições de trabalho na escola, na formação inicial e continuada que contemplasse a todos e não a uma minoria.

Essa hipótese pode estar diretamente relacionada à redução de gastos para esses setores, já que é mais fácil criar um programa que tenha bastante impactos, como é o caso do PIBID, em prol de atender todos o que requer mais recursos financeiros. O PIBID pode ser

considerado um programa de cunho neoliberal porque foi a maneira mais fácil e barata de investir na melhoria da qualidade da formação de professores e da educação básica. Entretanto, vem sendo um Programa que trouxe vários pontos positivos e isso também precisa ser destacado. Não se pode negar os avanços que o PIBID trouxe na melhoria da qualidade, principalmente na formação de professores.

Quando se ressalta os pontos positivos alguns questionamentos surgem: as contribuições do PIBID para a formação de professores deve-se ao fato da implementação desse Programa ou do contato com a realidade da escola, da articulação entre teoria e prática? O PIBID vem a qualificar a formação de professores, disso não há dúvida. Entretanto, tudo o que ele faz deveria estar presente e se consolidar no próprio processos formativo, o que não se percebe atualmente.

A forma como a escola e a universidade encontram-se estruturadas e organizadas não permitem o apoio e a inserção dos universitários para conhecer a realidade da educação básica, o que resulta numa formação academicista e pragmaticista (MATEUS, 2014). Acredita-se que o espaço ofertado pelo PIBID precisaria existir, dentro da própria grade curricular do curso em disciplinas na busca de uma formação ampliada que se consolidasse através de uma maior articulação entre o ensino superior e a educação básica, a práxis pedagógica e que promovesse o tripé do ensino, pesquisa e extensão.

Observou-se no Relatório de Gestão da CAPES (DEB, 2009-2011; 2009-2013) que não há questionamentos e críticas a respeito do PIBID, assim apenas as contribuições são evidenciadas. Deste modo, um campo ainda a ser estudado cientificamente, é explorar o PIBID na busca de identificar elementos que auxiliem ainda mais a qualificar o Programa a partir de outros apontamentos. A CAPES, é um órgão do governo, que possui um sistema de avaliação próprio para avaliar o desenvolvimento dos programas e das políticas educacionais e serve também, de base para a construção de novas políticas. Sendo assim, o seu processo de avaliação é suspeito e tendencioso (DALLA NORA, 2015).

Os relatórios frutos das ações do PIBID ressaltam somente os aspectos positivos, evidenciando contribuições para a formação de professores. Assim, o que deu errado, as dificuldades e as limitações enfrentadas por cada subprojeto do PIBID em cada escola não aparece nesses relatórios. Por exemplo, se algo está errado, precisa ser revisto e melhorado, o que significa que esse Programa precisa ser modificado e superado e isso requer novos investimentos, novas iniciativas e novas políticas educacionais.

As contribuições do PIBID como um programa para a formação de professores são várias. Isso significa que o PIBID vem se constituindo, no momento presente, de extrema

importância para pensar acerca da formação de professores. Mas considerações pertinentes se devem fazer a respeito de algumas questões: E se o PIBID acabar como vai ficar a formação de professores? Do mesmo jeito? Vai continuar fragmentada? São esses elementos que precisam ser levados em consideração, pois todos têm o objetivo em comum, valorizar, incentivar e qualificar a formação de professores. Por isso, não adianta somente incentivar e valorizar. Transformar se faz uma necessidade nos dias atuais. O PIBID não vai acabar com todos os problemas existentes na formação de professores e não pode ser entendido como único mecanismo de mudança na perspectiva de uma melhor formação de professores.

As implicações, contribuições e questionamentos sobre o PIBID são evidenciadas ao longo dessa pesquisa e não devem apenas servir para refletir sobre a formação de professores, mas sim deve ir além à busca de uma transformação, por exemplo, que tenham impactos na (re) estruturação dos currículos na formação de professores no ensino superior e novos olhares e mais oportunidades sejam oferecidas aos professores nas escolas públicas na busca constante da formação continuada. O que vem se percebendo ao longo do contexto histórico é que na formação de professores sempre existiram lacunas e que estas não ocorreram agora, pois há muito tempo vem se discutindo questões relacionadas a formação de professores e que ainda se encontram fragmentadas em nosso presente reforçando mais ainda a necessidade de uma formação continuada.

Segundo Kuenzer (2007) atualmente a relação estabelecida entre estado, capital e trabalho implica na privatização da educação e conseqüentemente, essa passa a não ser mais responsabilidade do estado adquirindo caráter público não-estatal e a substituição de políticas públicas por programas fragmentados. Segundo Dalla Nora (2015) o PIBID é um programa e conseqüentemente, não se torna de fato uma política pública educacional, pois a participação no PIBID depende de um processo seletivo que embora seja “democrático” também é excludente e tem caráter de alterabilidade a cada novo processo seletivo.

Sendo assim, “a formulação de políticas públicas passa a ser substituída pela proposição de programas que, além de fragmentarem as ações, duplicam financiamentos e estruturas para as mesmas finalidades, sem que haja controle de sua efetividade social”, o que gera o aumento de repasses e de verbas para o sistema privado, particular, comunitárias e para organização não-governamentais (KUENZER, 2007, p. 1175).

O PIBID é um bom exemplo dessas relações, já que ocorre a expansão do Programa não só para as instituições públicas mas também para instituições privadas⁵. No início, o

⁵ Ver edital do PIBID nº. 61 de 2013.

PIBID contemplava apenas instituições públicas e, atualmente, por conta de sua ampliação também passou a fazer parte da parceria estabelecida entre público e privado. Além do mais, o investimento sobre o PIBID poderia ser aplicado a todo o processo formativo, não se restringindo apenas uma parcela de professores e alunos da educação básica e futuros professores.

Através dessa articulação entre o público e privado, as universidades privadas ficam isentas de pagamentos de impostos, gerando conseqüente, a redução de investimentos que poderiam ser feitos para a educação pública (DALLA NORA, 2015). Esse processo fortalece a lógica capitalista e enfraquece cada vez mais o sonho de uma educação de qualidade pública e para todos.

Para Kuenzer (2007) há “*impossibilidade*” (grifos da autora) do estado em cumprir suas funções e deveres sociais sendo que a maior eficácia seria alcançada por instituições privadas criando parcerias entre o setor público e o privado. Acredita-se que os investimentos financeiros do PIBID, já que são fruto de recursos públicos, deveriam contemplar apenas IES públicos. Para Rosa (2014) a inserção do PIBID em IES de caráter privado é um claro exemplo de estratégia de governo sob a imposição das leis de mercado. “Deste modo, percebe-se que o PIBID é uma política de caráter neoliberal, que defende os princípios do capitalismo, baseado no individualismo” (DALLA NORA, 2015, p. 98).

O PIBID configura-se com uma grande “estratégia de governança” (MATEUS, 2014, p. 375) em que a principal alegação desse Programa se processa através da parceria firmada entre escola e universidade. O governo está jogando com o que tem de mais concreto na formação de professores da articulação entre teoria e prática, já que o PIBID é algo mais rápido e fácil de se investir no processo formativo de professores. Sendo assim, o PIBID não acaba tendo um objetivo contra hegemônico, pelo contrário ele atua em paralelo com as ações do governo através da implementação de políticas neoliberais, privilegiando uma minoria e não toda a classe trabalhadora, mais especificamente, a classe dos professores.

Do modo que o PIBID vem se desenvolvendo este consolida como um programa que tem a raiz na política de governo e não de estado, porque foi implementado a partir de um partido político, detentor do poder. Sendo assim, acaba reproduzindo as lacunas presente na formação de professores. O PIBID vem a caracterizar-se como um programa de caráter imediatista e assistencialista que corrobora para a manutenção e a continuidade de políticas neoliberais que não estão nem um pouco preocupadas com a formação de professores e com sua valorização profissional. Por trás deles os interesses acabam sendo outros (MEDEIROS; PIRES, 2014).

Desde a década 90, o governo vem pensando em políticas que incentivem a qualificação na formação de professores. O PIBID é um bom exemplo e tem funcionado como um Programa de uma política compensatória do governo. Essa característica faz com que o esse Programa esteja em uma situação vulnerável, pois não se sabe ao certo qual será à sua perspectiva de continuidade, ao mesmo tempo que não apresenta também possibilidades de consolidar-se como uma política de Estado (JARDILINO, 2014).

Esse é um dos grandes pontos em que o PIBID vem sendo questionado e conseqüentemente merece destaque. Não tem como pensar no PIBID enquanto um Programa sem questionar as claras intenções de governo estabelecidas em paralelo. Nesse aspecto, percebe-se que o PIBID vem a firmar-se através mediações governamentais e torna-se também, um Programa de compensação para tentar reverter as lacunas evidenciadas na formação de professores e nos baixos índices da educação básica, na qual “[...] o programa aparece como um grão de areia no oceano das dificuldades do setor educacional” (JARDILINO, 2014, p. 362).

4.3 O PIBID “CULTURA ESPORTIVA DA ESCOLA”

O presente estudo tem como foco o PIBID intitulado “Cultura esportiva da escola”, criado através do segundo edital lançado pelo PIBID (Edital nº 02/2009), sendo este o primeiro subprojeto do PIBID desenvolvido pelo CEFD. Este Programa iniciou-se no ano 2010, com previsão de duração de 2 anos. Entretanto, o mesmo foi prorrogado por mais 2 anos e findou-se em fevereiro de 2014.

Nesse período, participaram 3 escolas da rede pública do município de Santa Maria/RS. Uma nova escola foi incorporado no ano de 2013 e o projeto foi desenvolvendo-se em 4 escolas, com realidades diferenciadas, sendo essas caracterizadas como escolas centrais, periféricas e no campo. Sendo assim, participavam 4 professoras de Educação Física em formação continuada e 24 bolsistas de iniciação à docência.

Algumas de suas ações previstas no PIBID “Cultura esportiva da escola” era de formar um grupo de estudo com reuniões semanais na busca de construir um espaço de diálogo com a comunidade acadêmica e professores da rede pública a partir dos problemas da cultura esportiva da escola; aproximar o cotidiano da escola com a formação inicial; proporcionar o convívio aos futuros professores a vivenciar experiências profissionais de caráter inovador, buscando sempre alternativas de ação aos problemas cotidianos da escola e do processo de

ensino aprendizagem; organizar eventos esportivos na busca de promover a escola como um espaço educativo (Dados obtidos do relatório do PIBID “Cultura esportiva da escola”, 2009).

Para o coordenador do PIBID “Cultura esportiva da escola”, esse Programa buscava a participação do coletivo dos envolvidos. As intervenções realizadas na escola na perspectiva de construir um espaço significativo de diálogo, interação, debate a respeito da diversidade da cultura do esporte com o intuito de consolidar o seu lugar na escola (SAWITZKI, 2013).

O principal centro de discussão no PIBID “Cultura esportiva da escola” era o esporte, entendido como um conteúdo importante para o desenvolvimento individual e coletivo dos alunos e não tinha a finalidade de especializar. Não tinha como objetivo principal a formação de atletas, mas sim buscar um espaço onde os alunos pudessem adequar as suas necessidades sociais, preparando para a vida em sociedade (SAWITZKI, 2013).

Uma das finalidades desse Programa era acabar com a prática hegemônica do esporte coletivo sistematizado no espaço das aulas de Educação Física, com o intuito de possibilitar novas experiências e vivências corporais aos alunos, em busca de ressignificar o espaço da Educação Física na escola. Assim, os bolsistas de iniciação à docência e as professoras supervisoras eram sempre desafiados a construir um novo espaço que, cada vez mais, consolidasse a Educação Física na escola.

Além do mais, o propósito deste subprojeto se concentrava em desenvolver “o esporte da escola”, caracterizando a cultura local da própria escola. Um novo esporte poderia ser construído na escola, com o intuito de não reproduzir as práticas esportivas que são hegemônicas na sociedade e assim sendo, seja capaz intervir na história cultural da sociedade (VAGO, 1996).

O PIBID “Cultura esportiva da escola” atuava em diferentes segmentos formativos (escola, universidade, comunidade) potencializando o debate nesses espaços sobre o que vem sendo a atuação do PIBID na escola. O estímulo constante na busca por novos conhecimentos, ações, demandas e a criatividade foram também metas almejadas ao longo do desenvolvimento desse subprojeto nas escolas, sempre respeitando o PPP de cada escola (SAWITZKI, 2013).

Além disso, esse subprojeto foi constituído em quatro fases de desenvolvimento que nortearam todo o processo de inserção dos mesmos nas escolas. O primeiro momento constituía-se da sondagem e diagnóstico das escolas, na qual ocorreu o levantamento de informações relevantes para o conhecimento da realidade, ou seja, em qual contexto a escola estava inserida; o segundo momento é marcado por uma discussão no coletivo dos envolvidos nesse Programa a partir do diagnóstico realizado na fase anterior; o terceiro constitui-se

através do planejamento e aplicação de práticas esportivas/formativas escolares; e o último momento consiste na avaliação, a fim de identificar pressupostos para identificar se os objetivos foram alcançados, identificando as dificuldades encontradas ao longo do desenvolvimento desse Programa nas escolas.

Segundo Sawitzki (2013) a fase inicial de inserção do PIBID “Cultura esportiva da escola” na escola foi bastante conturbada. Os bolsistas de iniciação à docência, num primeiro momento, eram caracterizados pela equipe diretiva e professores como estagiários, ou seja, na falta de um professor acabavam muitas vezes recorrendo aos bolsistas de iniciação à docência para ministrar as aulas. Essa visão foi reconstruída na escola a fim de atingir os objetivos desse PIBID.

Esse foi um dos grandes problemas da inserção do PIBID na escola: os bolsistas de iniciação à docência acabam por resolver os problemas imediatos que apareciam na escola, não sendo essa a finalidade desse Programa. Para acabar com essa visão reducionista do Programa na escola era necessário que o professor supervisor entendesse o seu papel em busca da articulação entre os bolsistas de iniciação à docência na inserção no espaço escolar e não na substituição do professor em sala de aula.

O PIBID “Cultura esportiva da escola” possibilita conhecer a organização do trabalho pedagógico realizados pelos professores, a realidade de cada escola e o seu respectivo PPP. Esse projeto traz elementos importantes para pensar na realidade de como o trabalho pedagógico é desenvolvido no componente curricular da Educação Física em diferentes realidades e perspectivas escolares.

5 IMPLICAÇÕES DO SUBPROJETO “CULTURA ESPORTIVA DA ESCOLA” PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Quadro 1 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa.

Identificação	A	B	C	D
Formação e ano	Educação Física (1984) Direito (2004)	Educação Física (1992)	Educação Física (1981) Magistério (1981)	Educação Física (1989)
Pós-graduação	Sim (especialização)	Não	Não	Sim (especialização)
Tempo de atuação na escola	17 anos	17 anos	35 anos	23 anos
Caracterização da escola	Estadual	Estadual	Estadual	Municipal
PIBID “Cultura esportiva da escola”	4 anos	4 anos	4 anos	2 anos
Participa de outro subprojeto PIBID	Não	Não	Sim	Não

Fonte: Elaborada pela autora.

O quadro a cima evidencia os sujeitos participantes da pesquisa: as professoras supervisoras, todas do sexo feminino, foram identificadas com as respectivas letras, A, B, C e D; ano e formação profissional das professoras supervisoras; tempo de atuação na escola; a caracterização das escolas, o tempo de participação no subprojeto “Cultura esportiva da escola”; e a participação ou não em outro subprojeto do PIBID Educação Física.

Observa-se um significativo tempo de atuação profissional de todas as professoras supervisoras participantes desse subprojeto do PIBID (17 anos até 35 anos) o que demonstra grande experiência profissional na área, além de uma significativa atuação no PIBID (2 anos a 4 anos). Observa-se a predominância de escolas estaduais (3) como participantes do PIBID. Mas ao longo do desenvolvimento do subprojeto foi contemplado também uma escola municipal.

A formação inicial das professoras supervisoras era baseado num currículo de Educação Física em que se pautava em seu caráter biológico. Nesse mesmo período, a Educação Física Escolar era apenas atividade e não se caracterizava como componente curricular da educação básica. Deste modo, a Educação Física não se constituía como uma área de conhecimento sistematizado. Na escola era apenas uma prática sem sentido e significado para os alunos, ou seja, um fazer por fazer. Somente em 1996 com a nova LDB e

com as novas diretrizes curriculares a Educação Física torna-se componente curricular obrigatório (SOUZA; VAGO, 1999).

Somente a **professora supervisora C** continua participando de outro subprojeto no PIBID de caráter interdisciplinar intitulado “Trabalho pedagógico da Educação Física e da Pedagogia nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, com a participação de bolsistas de iniciação à docência em Educação Física e Pedagogia.

A **professora supervisora D**, atualmente não participa do PIBID. No entanto no decorrer do ano de 2014 participou do subprojeto do PIBID intitulado “Educação Física na Educação Básica/segmento Anos Iniciais”. Essa professora exercia à docência nos anos iniciais e finais do ensino fundamental e participava do PIBID dos anos iniciais. A mesma relata que tentou continuar no PIBID, mas devido a problemas estruturais no município não conseguiu dar continuidade ao Programa, já que passou a exercer à docência somente nos anos finais o que repercutiu na saída do PIBID.

Por que não continuei, por que hoje eu não estou? Eu tentei continuar agora em 2015 dentro dos anos iniciais mas por causa de um problema estrutural do município eu não fiquei com os anos iniciais e aí eu não dei continuidade nos anos iniciais e que os bolsistas me pediam que eu desse essa continuidade mas eu tentei e não deu certo e aí eu parei (PROFESSORA SUPERVISORA D).

Freitas (H., 2014) analisou o PIBID a partir do debates problematizados na universidade no período de 2009-2012 identificou que há desafios que ainda precisam ser enfrentados pelo PIBID. A autora destaca, de uma maneira geral, que a escolha dos professores supervisores no PIBID não é um processo democrático e que precisa ser alterada a forma como estes são selecionados para participar do Programa. A professora refere-se aos processos seletivos que ainda estão centrados nas relações pessoais e na inexistência de articulação com o Projeto da Escola. Assim, a autora sugere a realização de melhores critérios, como por exemplo, a experiência do professor na área, o cumprimento da carga horária compatível com o Programa, permanência da escola pela dedicação e tempo de duração do Programa e a criação de espaços coletivos na escola. Inicialmente o PIBID “Cultura esportiva da escola” não contemplava processo seletivo. Atualmente a seleção de professor supervisor desenvolve-se a partir de editais.

A **professora supervisora B** também alega que tentou participar do PIBID de Educação Física nos anos iniciais porém não passou no processo seletivo e ficou suplente. Sendo assim, observa-se que todas as professoras supervisoras tentaram dar continuidade no PIBID através de outros subprojetos em suas respectivas escolas, com exceção da **professora**

supervisora A, que está aposentada e que a impede de participar do Programa, o que demonstra interesse pelo Programa e pela continuidade do PIBID nas escolas.

A principal justificativa das professoras supervisoras ao participarem do subprojeto “Cultura esportiva da escola” foi o querer estudar e retornar a universidade. Para a **professora supervisora A e B** o contato inicial com o PIBID deu-se através do professor coordenador visitando a escola.

Fui escolhida. A princípio a escola foi escolhida para participar. O professor esteve na escola oferecendo o programa e foi perguntado se eu queria participar e trazer esse projeto para a escola. Aí eu pensei que seria bom para os alunos e ter o elo mais perto com a universidade. Aí a gente trouxe para a escola, mas nós fomos convidados a participar (PROFESSORA SUPERVISORA B).

O PIBID “Cultura esportiva da escola” iniciou no ano de 2010, momento em que o subprojeto não tinha repercussão e aceitação das escolas como se observa nos dias de hoje. Segundo a **professora supervisora B**, a ida do professor coordenador na escola foi essencial para a sua participação no PIBID. Para a mesma, a inserção do PIBID na escola foi difícil:

[...] porque a gente tinha uma colega que ela não queria os bolsistas. Ela achava que os bolsistas eram intrusos, uma colega da Educação Física. Já à direção não [...]. Até que depois ela começou a aceitar mais, viu que o trabalho era bom e começou a ter uma aceitação melhor das atividades.

Como pode-se observar a aceitação do PIBID nessa escola ocorreu de forma parcial, mas conforme o Programa desenvolvia-se na escola sua aceitação foi melhorando. Diferente da **professora supervisora A**, na qual a inserção do Programa na escola foi bem aceito:

A inserção foi de forma muito positiva. É muito importante ter esse acolhimento do corpo docente, discente, dos funcionários, comunidade escolar. Todos acreditaram no projeto e desde o início teve muito respeito com os acadêmicos. Foi muito valorizado. Não foram vistos como estagiários que a escola costumava receber, mas sim como acadêmicos dispostos a trabalhar, ter uma inserção muito maior a princípio que a inserção dos estágios na escola.

A inserção do PIBID na escola da **professora supervisora C** ocorreu a partir de sua busca na universidade de parceiros para o Projeto Mais Educação⁶ e descobriu o subprojeto

⁶ O Programa Mais Educação constitui uma estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. As escolas das redes públicas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal fazem a adesão ao Programa e, de acordo com o projeto educativo em curso, optam por desenvolver atividades nos macrocampos de acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da

“Cultura esportiva da escola”. O coordenador do Programa explicou como funcionava o PIBID, como seria desenvolvido e a dificuldade que estava encontrando para a sua aceitação nas escolas. Assim, **professora supervisora C** resolveu aceitar o desafio de participar do PIBID. A inserção do subprojeto na escola ocorreu de uma forma equivocada como relata:

Inicialmente houve a tendência automática de que onde estivesse o acadêmico atuando não precisava ter um professor formado. Então demorou um pouquinho, até a gente construir essa cultura de que na verdade eles estavam em inserção precoce e eu como professora supervisora, sendo co-formadora. O professor da turma também não deixava de ser um co-formador nessa inserção precoce que eles estavam tendo frente aos alunos.

Através da fala observou-se que inicialmente os bolsistas de iniciação à docência eram confundidos como estagiários e que nesse espaço de desenvolvimento do PIBID o professor, regente da turma, não precisaria estar junto e participando também como um co-formador dos bolsistas de iniciação à docência. A dissertação de Dalla Nora (2015) que tratou de analisar o trabalho pedagógico no PIBID evidenciando as repercussões para a formação inicial em Educação Física do CEFD/UFSM. O estudo mostra a diferenciação entre os estágios curriculares e as práticas de ensino com a proposta de iniciação à docência no PIBID. A autora constatou que o PIBID é capaz de possibilitar um conhecimento mais aprofundado da realidade escolar, instrumentalizar o enfrentamento dos problemas e sua problematização, maiores trocas de experiência, carga horária maior, maior tempo para planejamento, sistematização dos conteúdos. Todavia, mesmo com esse direcionamento a uma formação mais ampla e qualificada dos bolsistas de iniciação à docência, constatou-se que o Programa não conseguiu repercutir diretamente na formação inicial destes devido a falta de articulação do PIBID com o Projeto Político do Curso (PPC).

Puiati (2014) também afirma que o PIBID acaba sendo um espaço de compensação na qual o Programa acaba constituindo-se como um momento para amenizar as lacunas presentes na formação inicial de professores, principalmente a prática. As disciplinas curriculares, a maior parte delas desenvolve somente seu aspecto teórico e deixa a desejar em seu aspecto prático e de conhecimento da realidade escolar. Deste modo, não há de fato uma articulação entre a formação inicial de professores e o PIBID.

A inserção da **professora supervisora D** no PIBID “Cultura esportiva da escola”, no ano de 2012, foi a partir de um processo seletivo com entrevista e na escrita de um memorial

contendo as justificativas para a inserção no Programa. Após a aprovação começou a participar do respectivo Programa. Nessa época, o PIBID já era reconhecido e já tinha um processo seletivo definido e estruturado que ocorria através de editais lançados pela CAPES.

Meu objetivo era voltar a estudar. Nosso trabalho de professor nas escolas é um trabalho muito estante porque a gente não tem contato com outros colegas com discussões, problemas que surgem nas nossas aulas e as reuniões que tem de Educação Física durante o ano, pela prefeitura, eram reuniões que a gente só ia para se lamentar. Um colega ficava falando do trabalho do outro, das dificuldades o tempo inteiro e então a gente não tinha essa parte de tratar o conhecimento, de fazer discussões mais aprofundadas e eu estava precisando voltar a estudar [...]. Aí eu senti falta e voltei, tentei voltar a universidade dessa forma (PROFESSORA SUPERVISORA D).

O principal motivo da inserção no subprojeto “Cultura esportiva da escola” para a **professora supervisora D** foi voltar aos estudos em busca de discussões aprofundadas na Educação Física e também pela falta de apoio e incentivo dos demais colegas municipais. Observa-se que a inserção do PIBID “Cultura esportiva da escola” nas escolas ocorreu de diferentes formas: uma escola com o total apoio da comunidade escolar, outras com a dificuldade de aceitação do Programa na escola, outra escola em que os bolsistas foram confundidos como um estagiário a mais na escola.

Ainda, quanto a inserção do PIBID nas escolas não se pode deixar de questionar as professoras supervisoras quanto a relevância da bolsa recebida pelo Programa como um dos principais motivos para a inserção do PIBID nas escolas. Para a **professora supervisora C**, a bolsa foi uma surpresa, já que aceitou participar do PIBID e logo depois descobriu que receberia uma bolsa. Todavia, todas as professoras supervisoras ressaltaram a importância da bolsa nesse processo, como retrata a **professora supervisora B** “[...] foi bom ter a bolsa sim, eu acho que é o que te faz ir adiante”. A bolsa propiciou mais um incentivo para a inserção do Programa nas escolas, já que é bastante recorrente a desvalorização salarial do professor. O recebimento da bolsa possibilitou a concretude do PIBID nas escolas aliado as outras intenções, como por exemplo, o retorno para a universidade.

Atualmente, as condições de trabalho enfrentadas pelo professor são precárias. Pode-se citar entre elas: o baixo salário; falta de condições materiais e objetivas de trabalho; falta de trabalho coletivo; carga horária alta de docência sobrando pouco tempo para atividades didáticas de planejamento, sistematização de conteúdos e avaliação; a falta de uma formação continuada qualificada. Frizzo (2008a) salienta que as pesquisas comprovam que a carência de condições de trabalho adequadas aos professores nas escolas e que esses estão cada vez

menos preparados as novas exigências pedagógicas e administrativas que lhes são impostas, o que consolida ainda mais a alienação do trabalho pedagógico.

O PIBID contempla uma bolsa para os professores supervisores fato esse que impacta como uma renda a mais; o PIBID possibilita a compra de materiais didáticos pedagógicos que acabam amenizando as condições materiais das escolas que, muitas vezes, não possuem recursos para isso; ocorre um planejamento nas atividades desenvolvidas pelo PIBID na escola, bem como sistematização de conteúdos e avaliação através de um trabalho coletivo; e também, possibilita um espaço de formação continuada através da aproximação entre a escola e a universidade. Isso tudo, acaba amenizando um pouco a precarização do trabalho na escola, embora ainda continue existindo. Para Freitas (H., 2014) as bolsas dos professores supervisores e dos coordenadores da área deveriam ser revistas, já que no âmbito do PIBID precisaria haver o envolvimento de todos os professores das universidades e das escolas com o processo de formação e de co-formação junto ao Programa.

Os programas de formação continuada devem possibilitar o entendimento de todas as condições macroestruturais que medeiam o trabalho do professor na escola, todos os processos políticos que estão por trás e não privilegiar, apenas, os processos técnico-burocráticos (LOREIRO; CAPARRÓZ, 2010). Entretanto, a realidade é outra. Para Freitas (H., 2002, p. 148) a formação continuada acaba se consolidando como um processo precário de certificação e/ou diplomação dos professores. Para a autora vive-se um momento de “desprofissionalização do magistério”, não possibilita assim, uma qualificação e aprimoramento no desenvolvimento do trabalho pedagógico do professor.

Loreiro e Caparróz (2010) atribuem três características a formação continuada: 1- o seu caráter global, campo de atuação amplo que está relacionado a diversos fatores, entre eles valorização do magistério, progressão na carreira, autoestima dos professores, o fortalecimento da classe; 2- caráter complexo porque envolve políticas governamentais, as iniciativas privadas, condições socioeconômicas, históricas e político cultural dos professores e o próprio interesse e a subjetividade dos professores; 3- caráter singular porque cada programa formativo é único e tem suas características próprias.

Dentro dessas características, o PIBID deixou a desejar em seu caráter global, quanto a valorização do magistério, sendo este um dos objetivos do Programa, requer melhores condições de trabalho e no mínimo um piso salarial digno que muitos professores ainda não possuem, a exemplo do Rio Grande do Sul. No entanto, PIBID foi capaz de possibilitar motivação profissional para as professoras supervisoras. Quanto ao caráter complexo, o PIBID não conseguiu avançar sendo que as relações não contemplaram os aspectos

macroestruturais. O foco das ações estavam votado para o “interior” da escola” e deixou a desejar na lógica externa, como por exemplo, quais as intenções governamentais que estão por trás desse Programa? As políticas educacionais ou programas não estão exclusivamente relacionados a resolução de problemas educacionais, mas também se direcionam na manutenção do poder. Quanto ao caráter singular, o espaço ofertado pelo PIBID como uma formação continuada diferenciada das quais estavam acostumadas a ter na escola, ou em cursos, seminários, consolidou-se como um espaço significativo na visão das professoras supervisoras.

Segundo Marin et al. (2011) existe uma relação dialética entre formação continuada e mundo do trabalho, sendo as políticas educacionais responsáveis por fazerem as mediações. Essa relação é dialética pois a formação continuada é vinculada ao mundo do trabalho, mundo este que atende os interesses da lógica vigente e não busca sua superação. A contradição se faz presente quando se pensa a formação continuada e as políticas educacionais. A formação continuada precisa passar por um processo que parte do movimento teórico-ideológico, das constantes lutas para ir contra as imposições presente no capitalismo. O PIBID acaba sendo um exemplo dessas contradições, embora o PIBID seja uma boa estratégia para o processo educacional, para a formação de professores (inicial e continuada), para a educação básica, de outro lado, evidencia-se a sua precarização, ou seja, os problemas continuam.

A formação continuada precisa estar articulada com a realidade que o professor enfrenta ao realizar o seu trabalho no cotidiano das escolas, tendo como exemplo o PIBID. Faltam políticas educacionais que tenham a missão de construir um espaço de diálogo coletivo que aproxime os professores a universidade e que não neguem a realidade da escola. As questões da organização do trabalho pedagógico do professor na escola sejam levadas em consideração. A **professora supervisora B** ressalta esse problema afirmando que:

Investir na formação é imprescindível, contudo, penso que não deva ser qualquer formação, e sim uma formação pautada em um ideal com propostas de formação concretas, para que nós professores possamos trocar experiências, refletir e agir em nosso trabalho pedagógico diário. Acredito que a formação continuada não pode ser um meio de acumulação de conhecimentos através de cursos e palestras, mas sim um trabalho que nos faça refletir sobre nossas práticas e que faça com que estejamos em permanente construção de nossa identidade profissional. O subprojeto promove a interação entre universidade/escola e, como consequência, resulta na melhor qualidade de ensino para os alunos, que são os principais “atores” do processo educacional, constituindo, além disso, um complemento para as aulas.

Outra característica importante para a formação continuada é a relação estabelecida entre escola e universidade. Para a **professora supervisora C** essa relação foi sendo

construída aos poucos, permeada por diálogos entre os professores, equipe diretiva e coordenador do Programa.

Essa interação foi muito positiva no sentido de que conseguimos levar para a universidade a prática da Educação Física dentro da escola e em cima dessa prática conseguimos estudar textos, abordagens pedagógicas no sentido de solucionar ou amenizar as situações problemáticas de aprendizagens na área da Educação Física (PROFESSORA SUPERVISORA A).

Como evidencia a **professora supervisora A** essa interação entre escola e a universidade é o diferencial do PIBID, fazer com que a universidade esteja cada vez mais perto da realidade da escola e do componente curricular da Educação Física. A **professora supervisora B** também complementa essa ideia ao afirmar que:

[...] até hoje a universidade ainda tem alguns professores que têm uma visão errada de como que é a movimentação na escola, de como se dão as aulas na escola, como é a rotina de uma escola. Eu acho que tem muito professor lá dentro que não vivenciou a escola. Mas acho que no geral, deu para ir se adequando com uma ou outra escola com o pensamento da universidade e o pensamento dos professores tentar abrir um pouco mais e o pessoal da universidade abrir mais a cabeça para ver como funciona a escola mesmo. E quanto aos bolsistas eles vieram abertos para aprender. Então eu acho que foi bem tranquilo.

Essa aproximação da escola e universidade e vice versa, possibilita essa troca de conhecimentos na qual a escola traz para a universidade à sua realidade e a universidade, através do PIBID, apropria-se dessa realidade possibilitando uma fundamentação teórica que a justifique, procurando superar os desafios e problemáticas que o ensino da Educação Física vem enfrentando. Isso foi possível a partir das trocas de experiências que ocorreram entre as professoras supervisoras, bolsistas de iniciação à docência e o professor coordenador. Para a **professora supervisora B** e **D** as trocas de experiências mais significativas ocorreram com os bolsistas de iniciação à docência:

[...] com os bolsistas foi o que deu uma alavancada. Até na vontade da gente mudar em nossas aulas porque eles estavam com sede de mudar de fazer de viver, de apreender. Eles traziam muitas coisas novas e eu muito me inspirei no que eles faziam para levar para a minha aula. Acho que aprendi muito com os bolsistas: essa gana de estudar, essa vontade de estudar, de querer fazer, de querer aprender. E as professoras supervisoras, claro a gente troca experiências, conversa muito vê que nas escolas uma é parecida com a outra, mas elas tinham as mesmas vivências que eu. E o coordenador ele tinha aquela mentalidade né de... ele foi professor na escola, mas ele foi para trás da mesa de querer estudar e de apreender. Ele queria às vezes algumas coisas que na escola era difícil. Então o melhor de tudo foi a troca de experiências com os bolsistas que eles sim vieram para fazer a diferença dentro da escola (PROFESSORA SUPERVISORA B).

Essas é uma das partes melhores que eu falo em relação a troca principalmente com os alunos bolsistas [...]. Eu estava procurando a tempos discutir planejamentos e problemas e conhecimentos dentro da Educação Física. Isso no PIBID acontecia (PROFESSORA SUPERVISORA D).

O maior contato das professoras supervisoras eram com os bolsistas de iniciação à docência pois eram elas que vivenciavam a inserção dos pibidianos nas escolas. A **professora supervisora D**, compartilha da mesma ideia. As interações resultantes entre as trocas de experiência com os bolsistas de iniciação à docência foi essencial e possibilitou momentos para que pudessem discutir sobre a realidade da escola coletivamente. Os professores de Educação Física não contam com o apoio e a colaboração de outros professores da área para discutir o seu planejamento e o desenvolvimento de suas aulas. A **professora supervisora A** relata que: “*Houve interação na verdade numa via de mão dupla. Acredito que foi importante para a universidade quanto para a escola*”.

A formação continuada das professoras supervisoras a partir dessa interação com os bolsistas de iniciação docência fomentou não só as trocas de experiências escolares mas também, possibilitou a articulação entre escola e universidade. Essa articulação consolida-se através da abertura das escolas e da própria universidade, na qual os bolsistas de iniciação vem conhecendo mais de perto a realidade escolar e os professores de educação básica estão tendo a oportunidade de voltar a universidade e de participar de grupos de estudos.

Todas as professoras supervisoras participantes dessa pesquisa afirmam que a experiência proporcionada pelo PIBID funcionou como uma formação continuada. Para a **professora supervisora B**, os cursos e palestras ofertados pela escola e pelo coordenadoria estadual agregam poucos conhecimentos. Geralmente, não fazem refletir sobre o trabalho pedagógico que é desenvolvido pelo professor na escola e conseqüentemente, torna-se um espaço pouco significativo de formação continuada. Para a mesma, professora supervisora, a participação no PIBID consolidou-se como espaço de formação continuada contribuindo significativamente para (re) pensar o trabalho pedagógico que é desenvolvido na escola. A **professora supervisora A e C** explica como acontecia a formação continuada em sua escola e a importância do PIBID nesse processo:

A formação continuada da escola era algo imposto. Era algo programado, era algo protocolado e o PIBID possibilitou essa situações de ações problemáticas de ensino aprendizagem e a busca de referencial teórico, de doutrinar, que possibilitaram um crescimento visto na prática do professor de Educação Física quanto as experiências dos acadêmicos (PROFESSORA SUPERVISORA A).

A nossa formação continuada na escola não é uma formação específica na área. Ela não é específica na área da Educação Física, da Matemática, do Inglês, do

Português. É uma formação continuada feita no todo. Então quando ela não é uma formação continuada específica da tua área, tu fica na superfície, tu não mergulha fundo. E no momento em que você participa de um programa, de um projeto como foi o Cultura Esportiva, tu mergulha fundo dentro da tua área. Então o nosso foi Cultura esportiva da escola nas séries iniciais, então eu mergulhei fundo naquilo que eu estava fazendo. Então eu acredito que é essa diferença positiva de tu participar de um projeto, assim como o PIBID, e depois tu fazer a tua formação continuada que ela abrange um todo (PROFESSORA SUPERVISORA C).

Para Gatti (2003) um dos grandes erros presentes na formação continuada é a falsa visão de que oferecer programas ou cursos de formação continuada que enfatize novas informações, conteúdos e uma racionalidade profissional irão repercutir na mudança de concepção e prática pedagógica desses docentes. A mesma autora afirma que esses programas acabam sendo “inefícazes” pois, não levam em consideração os aspectos sociais, afetivos e culturais que também constituem a profissão de ser professor. Por isso, o processo de formação continuada não pode ser levado para o lado dos aspectos cognitivos individuais, reprodutivos e técnicos em detrimento dos aspectos sociais e culturais, e principalmente de emancipação humana.

O estado acaba não tendo condições de oferecer uma formação continuada de qualidade e, como alternativa, acaba recorrendo a parcerias com empresas privadas como um negócio lucrativo (ROSSI; HUNGER, 2013). Nessa linha de raciocínio, a formação continuada “[...] passa a ser vista como lucrativo negócio nas mãos do setor privado e não como política pública de responsabilidade do Estado e dos poderes públicos” (FREITAS H., 2002, p. 149). Essa ação demonstra que o estado recorre a parcerias para atender a demanda da formação continuada e acaba contornando com uma política que corrobora com o modelo capitalista, possibilitando o surgimento de novas empresas como um ramo de negócio lucrativo.

A lógica prevista para a formação em educação a partir da visão empresarial relaciona-se a “qualidade total” que seria uma forma de aplicar princípios empresariais para controlar a qualidade na escola, como uma forma de adaptar a educação ao mercado. Essa proposta propõe transformar a escola em um espaço produtivo equivalente a uma empresa. Enfatiza assim, uma educação voltada para competir no mercado de trabalho com base numa mão de obra de baixo custo. Fomenta também uma dicotomia entre eficácia, eficiência, rentabilidade, competitividade, produtividade que atende aos interesses capitalistas, ou seja, uma proposta ideológica de cunho neoliberal. Oposta a essa visão encontra-se a “qualidade social” que propõe uma formação humana ampla que visa a emancipação dos sujeitos e a construção da cidadania (SOUZA, VAGO, 1999; GENTILI, 1996).

De acordo com Marin et al. (2011) os programas de formação continuada são organizadas por empresas lucrativas e chegam na escola a partir de políticas educacionais. Esses programas oferecem produtos e técnicas e não levam em consideração, por exemplo, a opinião dos professores, sujeitos desse processo. Mediante a isso, os professores se tornam passivos, pois esses programas oferecidos não são capazes de contemplar a realidade que o professor enfrenta em cada escola. Conseqüentemente, esses programas são impostos aos professores e não atendem as necessidades e as realidades do professor na escola, pouco auxiliando na organização do trabalho pedagógico.

A **professora supervisora B**, no início de sua atuação na escola, procurava investir em cursos e palestras de caráter privado, com o intuito de buscar outros momentos que subsidiassem o seu trabalho pedagógico na escola. Porém, aos pouco ela foi percebendo que esse processo não auxiliava em seu trabalho pedagógico e acabou desistindo. A qualidade da formação continuada independe do caráter privado ou público que ela tem, mas sim da intencionalidade e do grau de identidade com o contexto. Uma formação continuada não pode desconsiderar a realidade do trabalho desenvolvido pelo professor na escola, mas sim buscar a articulação de novos conhecimentos ou situações que objetivam situar uma realidade concreta e não abstrata. Esta realidade também foi constatada na fala da **professora supervisora B**:

Justamente por ter ocorrido essa troca de informações, de experiências ela trouxe uma formação continuada diferente de que nós tinha na escola, de que era algo imposto. Chegavam temáticas já pré-estabelecidas e essa formação continuada do PIBID possibilitou adequação a realidade, aos casos concretos e de situações de sala de aula em Educação Física. Então a partir desse momento que se tornou mais interessante e não só protocolos de formação continuada, que às vezes, tu fica preenchendo.

O PIBID difere-se de Programas de formação continuada impostos pelas instituições de ensino que desconsideram a realidade do professor. O espaço de atuação do PIBID é na escola, a partir de um projeto definido pelos membros do PIBID (bolsistas de iniciação à docência, professores supervisores e professor coordenador). O PIBID é uma tentativa de propor ideias inovadoras considerando a realidade de cada escola. Por isso, a região, a comunidade, os alunos, ou seja, as características individuais de cada escola são levadas em consideração no desenvolvimento desse Programa. O relato da **professora supervisora C** evidencia que o locais de aprendizagens são a escola e a universidade: “*o espaço Escola/Universidade, Universidade/Escola é o principal local de aprendizagem, educação e socialização do ser humano. É o ambiente onde se constroem e desconstroem saberes, é o foco do pensar e do agir pedagógico*”.

Ainda na relação estabelecida entre escola e universidade, no que se refere a Pós-Graduação, nenhuma das professoras supervisoras do PIBID “Cultura esportiva da escola” ingressou e/ou teve sua inserção de fato nesses Programas ao longo do desenvolvimento do subprojeto ou após o término deste. Conforme afirma a **professora supervisora B**:

Foi bom participar do PIBID. Até cheguei a pensar em conseguir fazer um mestrado alguma coisa assim na época que eu estava lá mas aí aconteceram outras coisas e eu acabei não fazendo. Acho que se eu tivesse um pouco mais de persistência, ido mais fundo um pouquinho eu acho que eu teria feito um mestrado.

Embora a **professora supervisora B** tenha pensado sobre a continuação de estudos em nível de pós-graduação isso de fato não ocorreu. Algumas hipóteses e/ou motivos para isso não ter acontecido quem sabe se deva ao fato de que as 4 professoras supervisoras todas estão no final da carreira profissional, as condições de trabalho (exemplo da alta carga horária; trabalho em duas ou mais escolas) ou também devido a limitação de sólida base teórica, articulada com a realidade da escola.

A formação de professores precisa ser constituída de uma sólida base teórica e na docência. A docência é entendida como a base da identidade profissional do professor na escola, já a base teórica, como a busca de um caráter científico, como um campo de estudo, de reformulações curriculares que permita uma apropriação do trabalho pedagógico para questionar a respeito da realidade social e da educação brasileira (TAFFAREL; LACKS; SANTOS JUNIOR, 2006). Para os autores, um dos fundamentos para o seu desenvolvimento pauta-se na busca por uma concepção de formação continuada, apresentando a oportunidade do retorno de professores para a universidade, estabelecendo o contato com o mundo de trabalho.

Pensando no espaço proposto pelo PIBID “Cultura esportiva da escola” para as professoras supervisoras, o foco de atuação desse Programa sempre teve como ponto de partida à docência e, é através deste momento, o PIBID se desenvolve nos seios das escolas. O Programa possibilitou o retorno dos professores das escolas públicas para a universidade, professores aos quais estavam vinculados ao mundo do trabalho. Porém, o estudo apresentou evidências da falta de desenvolvimento de uma sólida base teórica no subprojeto para que ocorresse uma apropriação para o desenvolvimento do trabalho do professor na escola.⁷

A concepção de formação continuada precisa estar atrelada à formação de qualidade, possibilitando ao professor que está atuando em seu campo de trabalho uma aproximação com

⁷ Mais adiante será retomada a ideia.

a universidade. A ideia de formação continuada não pode ser pensada como a ideia da extensão do currículo, mas sim uma formação que contemple a realidade em que o professor vivencia na escola e que seja capaz de fundamentar a organização do seu trabalho pedagógico (TAFFAREL; LACKS; SANTOS JUNIOR, 2006).

Com base na fala da **professora supervisora C**, há evidências de que o entendimento da concepção de formação continuada, inicialmente pareceu ser limitada a leituras de autores, baseada numa concepção tradicional. Essa mesma percepção foi encontrada no estudo de Jardimino e Oliveri (2013) que propuseram compreender a concepção de formação continuada dos professores supervisores do PIBID, na qual o resultado não foi diferente. O respectivo estudo identificou uma concepção de formação continuada restrita a leitura e discussão de textos, eventos e palestras. Observou-se no entanto, que para a **professora supervisora C**, à sua vivência no Programa parece ter agregado novos significados para esse conceito, conforme explicação abaixo:

Antes eu achava que eu lendo Celso Vasconcellos, que eu lendo Miguel Arroyo, que eu lendo um artigo que outro sobre avaliação, eu participando da formação continuada que a escola oferecia eu achava que eu estava fazendo bastante coisa. E estava fazendo alguma coisa! Só que não! Só depois de participar do PIBID que há muito mais do que se ler, que há muito mais a se fazer. Na verdade, a participação no PIBID me fez ver, me fez fazer uma auto-avaliação e ressignificar o meu fazer tanto da minha prática quanto da minha forma de fazer a minha formação.

A formação continuada deve ser entendida como uma formação sem um tempo pré-estabelecido ou determinado que acompanhe o percurso do trabalho desenvolvido pelo professor em seu cotidiano escolar, aproximando-o cada vez mais da universidade na busca de abarcar conhecimentos pessoais, profissionais e históricos que foram construídos, historicamente, na profissão (MARIN et al., 2011). Esse aspecto o PIBID acaba não contemplando, pois o Programa desenvolve através de editais com período definido, ou seja, não é um processo contínuo que vai permear do início ao fim da carreira do professor, mas sim desenvolve-se por um período de tempo, atingindo um pequeno grupo de professores.

Além do mais, a formação continuada precisa auxiliar e promover a construção do conhecimento coletivo, os quais são construídos historicamente a partir das necessidades que são reafirmadas através de experiências profissionais, e até mesmo pessoais, na busca de contribuir nas mudanças do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor (MARIN, et al. 2011). No PIBID, um dos espaços que melhor define esse momento acontece nas reuniões gerais dos subprojetos, quando ocorrem trocas de experiências profissionais entre todos os envolvidos nesse processo a partir da vivências nas escolas, com ênfase na leitura e discussão

de artigos científicos, discussão, sistematização e avaliações das ações desenvolvidas nas escolas, além de produções didáticos-pedagógicas (planos de aulas, banco de imagens, vídeos, sons, criação de Blogs entre outras), produções bibliográficas (artigo técnico-científico publicado, organização e/ou coordenação de livros ou coleções, publicação de jornais na escola; publicação de livro e/ou capítulo de livro; publicação de resumo técnico-científico; publicação de trabalho completo), produções artísticos-culturais (criação de espetáculos de dança, apresentações escolares para a comunidade, amostra pedagógica, atividades culturais como festa junina, páscoa, dia das mães e dos pais, entre outros); produções desportivas e lúdicas (gincanas escolares e inter-séries, entre outros). Também deve-se destacar os espaços oferecidos pela própria universidade, como por exemplo, o acesso a biblioteca, o contato com os professores universitários, eventos científicos, palestras. Todos esses momentos foram sendo construídos aos poucos através do coletivo de envolvidos (professoras supervisoras, bolsistas de iniciação à docência e coordenador do subprojeto).

Com base na análise dos memoriais descritivos e das entrevistas percebe-se que o PIBID “Cultura esportiva da escola” tornou-se um espaço significativo de formação continuada para as professoras supervisoras. Das 4 professoras supervisoras do PIBID, somente uma continua a participar do PIBID. Apesar de terem acontecido esses afastamentos todas relatam a importância de participar do PIBID para o processo de formação continuada. As **professoras supervisoras A e C** fazem as seguintes observações:

Olha para mim foram maravilhosas, pra mim foi muito bom! Porque para mim é como se eu tivesse recebido uma injeção de ânimo! Porque mais que a gente não esteja acomodado, por mais que tu esteja sempre procurando melhorar. No momento em que tu retorna a universidade, no momento que você começa a conviver com os acadêmicos é como tu rejuvenescesse porque eles trazem vida, trazem energia para dentro da escola e automaticamente para o fazer pedagógico (PROFESSORA SUPERVISORA C).

[...] o PIBID como uma formação continuada para o professor foi positivo no sentido de que conseguimos fazer um trabalho teórico e prático e não só algo protocolado pelo governo impostos como estudos pré-estabelecido. No PIBID, a minha formação continuada foi diferente no sentido de adequação da prática daquilo que eu estava vivenciando na sala de aula (PROFESSORA SUPERVISORA A).

O estudo de Rosa (2014) evidenciou que o PIBID cada vez mais vem se afirmando como um espaço de formação continuada para os professores supervisores que dele participam. Para as professoras supervisoras, não foi diferente. A oportunidade de participar do PIBID foi importante para a formação continuada das professoras supervisoras e não veem o espaço ofertado do PIBID como uma limitação, mas sim como contribuições para à sua

formação continuada e não sugerem novas alternativas de ação que possam melhor ainda mais esse Programa. O espaço ofertado pelo PIBID era diferente da formação continuada da escola, ofertada pelo estado ou pelo município, e também diferenciava-se dos cursos e palestras que participavam através de investimentos financeiros. Por ser um espaço diferenciado, na qual as professoras supervisoras não estavam acostumadas a vivenciar, talvez seja esse um dos principais motivos para não perceberem limitações do Programa, bem como a inexistência nos memoriais e entrevistas de sugestão e/ou propostas para melhorar o Programa.

Essa nova aproximação das professoras supervisoras do PIBID com a universidade cria um espaço dinâmico de interações que fundamenta um processo de formação continuada, contemplando a docência, elemento central para formação de professores, e a construção de espaços e conhecimentos que foram realizados coletivamente. No entanto, percebe-se que o PIBID deixou a desejar em algumas características que a formação continuada é constituída: faltou uma articulação do PIBID com as condições macroestruturais que acabam implicando no trabalho pedagógico dos professores, da relação dialética entre formação continuada e o mundo do trabalho. Este se deu de forma superficial, pois embora se pautava no trabalho desenvolvido pelo professor na escola não observou-se mediações com o mundo do trabalho e a busca de sua superação, acontecendo o mesmo com a articulação entre escola e universidade, que pouco repercutiu na formação em nível de pós-graduação. Além do mais, não tem caráter contínuo, o que significa dizer que é desenvolvido num período de tempo e que sua renovação depende dos editais lançados pela CAPES.

O Programa deveria constituir-se em uma ação permanente, contemplado assim todos os alunos da graduação e todos os professores (universitários e da educação básica) visando uma formação continuada em sua totalidade, mediada pelas relações entre escola e universidade e pelas contradições que se estabelecem nessas relações. O PIBID “Cultura esportiva da escola”, como espaço de formação continuada, precisa buscar novos elementos para que de fato ocorra uma apropriação do conhecimento por parte dos professores supervisores na organização do trabalho pedagógico.

Outra categoria de análise do PIBID “Cultura esportiva da escola” em relação ao trabalho pedagógico das professoras supervisoras refere-se ao trato com a produção do conhecimento. De acordo com Frizzo (2008a) o trabalho pedagógico é referência para as pesquisas em Educação Física à medida que questiona sobre o conhecimento da escola e também da realidade da educação brasileira.

O conhecimento científico, para o materialismo histórico dialético, é útil quando este é verdadeiro sendo que a utilidade é consequência da verdade, ou seja, a verdade não fica

subordinada ao conhecimento útil. Nesse entendimento, o conhecimento será uma atividade material, objetiva e transformadora que não fica reduzida a subjetividade e a individualidade (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1977).

Um dos aprendizados do PIBID para as professoras supervisoras foi o processo de produção científica, ou seja, na elaboração de artigos científicos, livros, capítulos de livros e trabalhos em anais apresentados em diferentes tipos de eventos. As professoras supervisoras do PIBID tiveram a oportunidade de elaborar e socializar os conhecimentos produzidos a partir desse Programa. Esse espaço que vem sendo construído pelo PIBID tem sido fundamental para a formação continuada das professoras supervisoras, pois o que ocorre nos espaços escolares, muitas vezes, não tem sido compartilhado e/ou transformado em conhecimento pelo professor na escola. O PIBID tem esse processo de divulgação científica, sendo um dos objetivos do subprojeto, viabilizando que a realidade dos espaços escolares seja transformado em conhecimento científico.

Tematizar o trato com o conhecimento na Educação Física e de como ela se expressa através da cultura corporal, acaba sendo essencial, pois, torna-se a base que consolida o trabalho pedagógico do professor de Educação Física (TAFFAREL et al. 2006). Deste modo, o PIBID possibilitou um espaço de reafirmação do conhecimento que trata a Educação Física. A **professora D** destaca que, “[...] após vinte anos de experiência profissional, procuro ainda buscar referências e discussões em relação ao ser e fazer pedagógico”. Isso demonstra a importância da contextualização do conhecimento.

O trato com a produção do conhecimento precisa constar desde a formação inicial em Educação Física, à medida que possibilita estabelecer conexões e reflexões sobre os conhecimentos que permeiam a área, essenciais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola. No entanto, o atual currículo da Educação Física da UFSM não contempla essa ação, pelo contrário, a fragmenta. A única disciplina voltada exclusivamente para a produção do conhecimento é o Trabalho de Conclusão de Curso, vinculado ao último semestre do curso, não sendo aproximado e articulado com todas as demais disciplinas da grade curricular.

A nova proposta curricular busca uma formação ampliada em Educação Física⁸, defendida por Taffarel, na qual a produção de conhecimento é contemplada em todas as disciplinas, permitindo que esse diálogo aconteça em cada semestre. A articulação do currículo se efetiva por meio da práxis, no qual as disciplinas teóricas são articuladas com as

⁸ A proposta de formação ampliada foi aprovada pelo CEFD, porém não foi implementada.

práticas de ensino e com os estágios curriculares. A produção do conhecimento torna-se assim, uma das bases centrais na formação de professores, e também permite entender que o trabalho pedagógico está vinculado com o trato com a produção do conhecimento, que se constitui através do processo histórico e se origina a partir da práxis humana. O domínio sobre os conhecimentos científicos e seus meios de produção são essenciais não só para o entendimento do trabalho pedagógico como também para a construção histórica de uma identidade epistemológica para a Educação Física (DANTAS JUNIOR, TAFFAREL, 2006; TAFFAREL, et al., 2006).

A produção do conhecimento teve um significativo aumento nas últimas décadas, o que requer a atualização das principais discussões que vem permeando a área da Educação Física. O professor sempre terá que atualizar os seus conhecimentos, estar informado, buscando assim objetivar, articular e apropriar-se desses avanços que permeiam a produção de conhecimento na organização do seu trabalho pedagógico na escola, a partir da contextualização de sua realidade escolar.

Isso será possível através do movimento dialético entre teoria e prática e o que nas palavras de Sánchez Vázquez (1977, p. 234) significa dizer que a prática “tem primazia sobre a teoria; mas esse seu primado, longe de implicar numa contraposição absoluta à teoria, pressupõe uma íntima vinculação com ela”, ou seja, teoria e prática precisam andar dialogando juntas. Quando separadas acabam perdendo seu sentido e intencionalidade, pois a teoria sempre tem que ter como alvo a realidade vivenciada na prática do trabalho do professor na escola e a prática direcionada a teoria fundamentada em princípios concretos.

Compartilha-se a ideia de Rosa (2014, p. 97) quando afirma que “[...] o avanço no debate educacional exige considerar as IES e as escolas como um importante espaço de produção e difusão do conhecimento, ao mesmo tempo um ambiente de formação de profissionais da educação.” Não se pode pensar que a produção do conhecimento seja objetivo e meta somente da universidade. Acredita-se que a escola também precisa assumir essa função, pois é ela que deveria trazer à tona a realidade da Educação Física, e os professores deveriam ser produtores de conhecimentos didáticos e pedagógicos a partir das experiências que são realizadas nas escolas. No entanto, o professor acaba não tendo tempo para a produção do conhecimento em seu trabalho pedagógico.

O trabalho pedagógico dos professores nas escolas não contempla a produção do conhecimento, pois os professores não possuem tempo para que isso se efetive de fato. O trabalho do professor na escola acaba se restringindo ao planejamento e sistematização dos conteúdos, na avaliação dos alunos e na docência. A produção do conhecimento, característica

do trabalho pedagógico, não existe e não faz parte do trabalho do professor na escola, elemento este que deveria ser contemplado.

As professoras supervisoras ressaltam a importância do grupo de estudos nas ações desenvolvidas a partir do PIBID “Cultura esportiva da escola”. O grupo de estudo era realizado semanalmente com a participação das professoras supervisoras, bolsistas de iniciação à docência e o professor coordenador. O estudo das abordagens da Educação Física foi um marco essencial neste espaço do PIBID, já que foi citado por todas as professoras supervisoras, e de certa forma esse aspecto pode ter repercutido na prática pedagógica.

Realizamos semanalmente encontros que foram de grande importância para a minha prática docente. Os mesmos foram gratificantes, por vezes descontraídos, onde tivemos acesso a artigos científicos referentes às situações pedagógicas. Através de seminários sobre as abordagens didáticas do ensino e aprendizagem da Educação Física, podemos fazer reflexões, tornando-se possível um debate sobre a percepção de cada integrante do grupo sobre a prática pedagógica a ser utilizada (PROFESSORA SUPERVISORA A).

No que se refere a base teórica elaborada pelo PIBID “Cultura esportiva da escola” para a **professora supervisora A** o grupo de estudos do PIBID conseguia aprofundar temáticas/assuntos que foram discutidos através de textos e artigos científicos e consequentemente possibilitou uma formação continuada com uma sólida base teórica.

Tínhamos uma reunião e a cada reunião nós tínhamos textos que seriam debatidos e discutidos. Então havia a leitura de artigos pelos acadêmicos, pelas professoras supervisoras pelo coordenador do programa. Fazíamos uma mesa redonda de discussões, reflexões e trocas de experiências que realmente foi muito importante (PROFESSORA SUPERVISORA A).

Diferentemente das **professoras supervisoras B, C e D** que afirmaram que o tempo proposto nas reuniões de estudos não possibilitava o aprofundamento nas discussões, pois geralmente cada reunião tinha uma temática diferente. A **professora supervisora D** afirma que: “A gente tentava alguma coisa e o que eu volto a falar a questão tempo. O aprofundamento assim tu terias que buscar mais sozinha, com um monte de escola, às vezes não dava. Então se tivesse um tempo maior só para isso”. A fala da **professora supervisora B** também se encaminha nessa direção:

Porque toda a semana mudava. Quando tu achavas que estava entendendo um texto, aquele texto já tinha passado e outra semana já vinha com outro texto ou se estudava um texto e surgia um assunto que era mais importante e a reunião acabava indo para aquele assunto.

O estudo de Dalla Nora (2015), sob a opinião dos acadêmicos que participaram do subprojeto e estão cursando o Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Física, observou que o grupo de estudo desenvolvido no PIBID não foi capaz de possibilitar aprofundamentos e discussões teóricas mais complexas em virtude do tamanho do grupo. O número excessivo de pibidianos (29 participantes) impossibilitava o aprofundamento de discussões, ficando esse espaço restrito a debates e reflexões sobre os relatos de experiência do PIBID na escola.

Ainda, no que se refere ao grupo de estudos, as professoras supervisoras do PIBID acreditam que este espaço não apresentava um embasamento teórico e metodológico próprio. Os textos e artigos científicos discutidos nos grupos de estudos não seguiam apenas uma perspectiva epistemológica e filosófica.

Na verdade nós não usaríamos apenas um embasamento teórico e metodológico próprio ou uma metodologia. Era para nós exposto várias abordagens metodológicas e a partir desse momento cada um era livre e poderia expor o seu posicionamento em cima daquela matriz teórica, em cima daquele referencial teórico estudado e proposto para cada grupo de estudos (PROFESSORA SUPERVISORA A).

Para algumas professoras supervisoras os textos discutidos nos grupos de estudos não retratavam a realidade dos espaços escolares e para outros, sim. Com base nas afirmações das **professoras supervisoras A e B** percebe-se essa contradição:

Com certeza. Até porque alguns artigos até eram propostos a partir de problemáticas levantadas pelos próprios acadêmicos nas reuniões onde a partir dessa problemática se buscava uma matriz teórica, um referencial teórico na tentativa de debater e ver assim na prática e na teoria (PROFESSORA SUPERVISORA A).

Eu acho que o que precisava era ter textos relevantes que fossem mais condizentes com a nossa realidade escolar, que trouxesse mesmo a realidade escolar e que daí pudessem ser estudados quantos encontros fossem necessários. E não pegar um texto e estudar num encontro e na outra semana outro texto (PROFESSORA SUPERVISORA B).

Houve também opiniões contrárias quando perguntou-se a respeito do grupo de estudo se este de fato ofereceu suporte teórico para sustentar e/ou auxiliar o trabalho pedagógico na escola. Para as **professoras supervisoras A e C** houve contribuições significativas que foram ressaltadas no sentido de sua totalidade: *“Totalmente e a partir dele foi possível fazer a resignificação da prática pedagógica e a avaliação de como eu estava trabalhando” (PROFESSORA SUPERVISORA C).* A **professora supervisora A** complementa afirmando

que os grupos de estudos possibilitaram: “[...] *um aporte bom para que se conseguia resultados mais positivos para a prática da Educação Física dentro da escola*”.

Para a **professora supervisora D** houve um meio termo e que as primeiras aproximações com a base teórica proposta pelo PIBID, aliada a sua participação na elaboração de uma proposta pedagógica municipal para o ensino da Educação Física, começam a refletir no trabalho pedagógico na escola. Diferentemente da **professora supervisora B**, consoante aos trechos abaixo:

Mais ou menos, eu acho que aconteceu um pontapé inicial. Uma coisa assim surtiu efeito mas de sustentação e conclusão eu acho que não [...]. Desde 2014 a 2015 a gente está num processo de organizar planos de estudos da Educação Física, que no município não existe. Então agora eu acho que estou conseguindo fazer uma ligação (PROFESSORA SUPERVISORA D).

Não. Suporte teórico não. Então não se tinha como ter um suporte teórico para me auxiliar no meu trabalho pedagógico na escola [...] Ali nenhuma escola era igual a outra. Então não tem como tu fazer e dizer que isso vai ser bom para ti, principalmente essa parte teórica (PROFESSORA SUPERVISORA B).

Com base nas afirmações das professoras supervisoras observa-se opiniões distintas entre elas no que tange a base teórica proposta pelo Programa e a sua vinculação e apropriação para o trabalho pedagógico na escola. Os conhecimentos que eram tratados nas reuniões muitas vezes não foram relacionados com a realidade da escola e, mais pontualmente, com as aulas de Educação Física. Um dos objetivos do PIBID é fazer essa relação. Entretanto de acordo com as falas das professoras, somente algumas vezes esse processo foi consolidado.

Acho que alguma coisa sim. Eu acho que alguma coisa a gente conseguiu fazer, dentro das propostas de nosso grupo era tentar inovar metodologicamente e a gente fazia isso sempre dentro do nosso grupo e da realidade social. Então dentro dessas reuniões a gente tinha um seminário interno e dentro desse seminário a gente trazia as nossas propostas metodológicas, os problemas que a escola tinha, os problemas sociais. Então a gente sempre tentou colocar, assim, para o grupo o que estava acontecendo e os outros grupos também traziam isso para a gente. Então a gente podia copiar algumas coisas interessantes que davam para a nossa realidade, que davam para as nossas características e para o perfil da nossa escola então a gente conseguia fazer isso. Esse conhecimento se deu em partes (PROFESSORA SUPERVISORA D).

Em síntese, com base nos relatos das professoras supervisoras, pode-se observar o predomínio dos seguintes aspectos: dicotomia entre a teoria e prática; problemas de organização e de estruturação de espaços e de materiais; a precariedade da realidade social da

escola. A combinação desses fatos parece ter dificultado a consolidação do conhecimento tematizado no grupo de estudos com a realidade escolar.

Todas as professoras supervisoras afirmaram que o PIBID “Cultura esportiva da escola” proporcionou a participação de eventos científicos na área, incentivando a participação com a socialização do trabalho que eram desenvolvidos pelo PIBID. A dissertação de Corrêa (2014) tratou das contribuições do PIBID para o desenvolvimento profissional dos professores supervisores e as ações e referenciais teóricos que subsidiaram a construção de um projeto de formação continuada a partir do desenvolvimento PIBID na Universidade Federal de Pelotas. Os sujeitos da pesquisa foram 12 professores supervisores das áreas de Ciências e Matemática. Os dados evidenciaram a importância de espaços de estudos no Programa e de atualização profissional constante, além do auxílio financeiro do PIBID para a participação em eventos científicos e acadêmicos na área de atuação.

O que se observa em relação as condições de trabalho atual do professor de escola pública, normalmente, não possui estrutura, condições objetivas e financeiras de realizar uma formação continuada. No PIBID existe todo o aporte estrutural e financeiro que possibilita aos professores supervisores a participação em eventos científicos e acadêmicos na área. Porém, o Programa não pode substituir as condições de trabalho que o professor precisa ter na escola. A escola pública precisa fomentar e incentivar a formação continuada com ações e políticas educacionais para além das ações do PIBID na escola. O PIBID não deve ser visto como a única alternativa de formação continuada no ensino público. Pelo contrário, deve servir como exemplo para que novas ações e Programas sejam criados contemplando a formação continuada dos professores que estão na escola.

O PIBID possibilitou que as professoras supervisoras passassem da função de ouvinte/leitora a autoras de novos conhecimentos para a área. Estes aspectos puderam ser observados quando indagadas sobre a produção de conhecimento antes e durante o Programa.

Não, nunca, nunca escrevi. E a minha participação nos eventos foi sempre como ouvinte. Sempre foi como ouvinte e nunca foi de forma ativa. Depois do cultura que eu comecei a participar como autora [...] de participar enviando resumos, enviando banners, artigos. Inclusive a gente publicou um capítulo de livro nosso das supervisoras, um livro de material didático com os acadêmicos. Isso incentivou muito, muito mesmo (PROFESSORA SUPERVISORA C).

O programa incentivou a participação em eventos o tempo interio. Tinhamos acadêmicos que iam apresentar trabalhos, até eventos internacionais, e as próprias professoras supervisoras das escolas também apresentavam trabalhos na jornada acadêmica, as próprias pblicações de livros. Basicamente não tinha como fugir da produção científica (PROFESSORA SUPERVISORA A).

Essa inserção e participação de autoria em eventos científicos na área possibilitou as professoras assumirem um papel ativo no processo de formação continuada a partir do PIBID. De leitoras sobre a produção científica da área e de ouvintes de palestras, seminários, cursos para autoras desse processo e conseqüentemente produtoras e disseminadoras do conhecimento científico advindo das experiências escolares e da participação no PIBID. Porém, esse processo não foi fácil. Algumas professoras supervisoras relataram a dificuldade na produção do conhecimento, pois não estavam acostumadas a esse tipo de atividade. No entanto, perceberam esse momento como relevante para sua formação, já que implicou em sua participação na pesquisa, como destaca a **professora supervisora B**:

[...] Foi uma superação de limites escrever artigos, escrever livros com as colegas porque eu tive que ler muito [...] foi penoso. Olha que me manter no PIBID depois que o professor começou a exigir a escrever artigos, escrever livros, que eram 2 livros que tinham que escrever, relatórios porque relatório tua acaba escrevendo mas como ele queria um relatório não rebuscado, ele queria livro ele queria artigo. Para mim assim, foi desgastante. Tive que estudar muito. Tu sabe que foi bom porque agora eu pego um projetinho aqui na coordenação e numa tarde eu faço um projeto. Foi bom, me ajudou [...].

As principais produções científicas para as professoras supervisoras foi a publicação do livro intitulado “Cultura esportiva da escola”, ano de 2013, com a organização dos professores Rosalvo Luis Sawitzki e João Francisco Magno Ribas de autoria das professoras supervisoras juntamente com os bolsistas de iniciação á docência. O objetivo deste livro foi a produção de um material didático que apresentasse o desenvolvimento do Programa nas escolas. Além disso, as professoras supervisoras escreveram um capítulo do livro “PIBID-UFSM: experiências e aprendizagens”. O capítulo foi intitulado “PIBID Educação Física x Formação Continuada: desafios em busca de uma educação inovadora”, publicado no ano de 2013. Além de livros e capítulos as professoras supervisoras participaram de apresentações e publicações em anais de eventos científicos da área.

A elaboração e a produção científica foi um processo que foi enfatizado no PIBID “Cultura esportiva da escola”, sendo que as principais publicações científicas ocorreram no ano de 2013. Anterior a esse processo, a produção científica estava mais voltada a autoria em trabalhos científicos em eventos da área. As principais temáticas evidenciadas nessas publicações, para as professora supervisoras, foram relatos de experiências do desenvolvimento do Programa, contribuições do PIBID para o trabalho na escola e sobre a formação continuada. Para essas professoras, as temáticas que eram abordadas nas publicações surgiam a partir das vivências e experiências proporcionadas pelo Programa.

A pesquisa realizada Martelet (2015, p. 99) com 24 professores supervisores do PIBID, no ano de 2010 a 2012, constatou que o PIBID valoriza a pesquisa e a produção científica e que as principais temáticas dessas referem-se as dificuldades e aos desafios do trabalho do professor na escola. Nas palavras da autora, a pesquisa no PIBID “[...] constitui-se em um fundamento para a qualificação da formação docente apoiado no princípio de que o espaço acadêmico é o lócus onde, permanentemente, vão se delineando as tessituras dessa relação.”

Deste modo, as experiências proporcionadas pelo PIBID são capazes de “[...] despertar nos participantes uma consciência mais clara de sua profissionalidade e do papel do professor como sujeito produtor de conhecimento e não apenas seu reproduzidor” (JARDILINO; OLIVERI, 2013, p. 3). Para Sánchez Gamboa (2011, p. 78) o processo de pesquisa na educação tem que partir da elaboração de perguntas que surgem dos problemas que são evidenciados na prática do professor na escola e precisam evidenciar resposta que justifiquem ou expliquem essas experiências já que “[...] o conhecimento se desenvolve num percurso que deverá partir da prática e voltar sobre a prática. O processo será pautado por uma compreensão “da” prática e “para” a prática”. As produções científicas das professoras supervisoras tinham como ponto de partida o trabalho desenvolvido na escola.

[...] o conhecimento novo será produzido através do permanente e sempre crescente movimento do pensamento que vai do abstrato ao concreto pela mediação do empírico; ou seja, através do efetivo movimento da teoria para a prática e desta para a teoria, na busca da superação fenomênica e aparente do objeto, buscando sua concretude; a teoria já produzida e expressa na literatura será buscada permanentemente a partir das demandas de compreensão do empírico e tomada sempre como marco inicial e provisório, a ser reconstruída e transformada na sua relação com o objeto de investigação (Kuenzer, 2011, p. 64).

O processo de produção do conhecimento das professoras supervisoras era voltado a prática, e a argumentação e discussão ocorriam através da teoria, com embasamento no referencial teórico da área. Esse processo possibilitou uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido na escola mediado pelas experiências do PIBID. Entretanto, não se tem a certeza que este processo possibilitou a reconstrução e a transformação com o objeto de investigação, como aponta Kuenzer. A produção do conhecimento das professoras supervisoras teve início na prática, subsidiado pela teoria. Porém, não se tem a certeza de que este conhecimento resultou em uma nova prática, ou seja da teoria para a prática. Não se pode afirmar também se esse movimento abstrato-concreto de fato permanece subsidiando a produção do conhecimento das professoras supervisoras.

A **professora supervisora D** destaca, quanto ao aspecto da produção do conhecimento no PIBID, a falta de espaço no Programa e no trabalho para a realização dessas atividades. Assim, uma das alternativas encontradas foi a realização de reuniões com as professoras supervisoras fora do espaço do PIBID para dar conta da elaboração, escrita e produção científica, já que a carga horária do PIBID contempla horas na escola de supervisão dos bolsistas de iniciação à docência e o grupo de estudos. Uma sugestão para o Programa seria a fixação de horas semanais, por exemplo, um turno que reunisse as professoras supervisoras para essa atividade, e que possibilitasse incentivar a produção científica do Programa, já que atualmente ele vem se caracterizando como um projeto de ensino, pesquisa e extensão. Para as professoras supervisoras a produção do conhecimento a partir do PIBID contribui no sentido de refletir sobre o trabalho desenvolvido na escola.

A contribuição foi justamente no sentido de reflexão de busca de novos aportes científicos, bibliográficos e sair da estagnação e principalmente conseguir esse papel de co-formador e de certa forma auxiliar a escola, os acadêmicos e a minha própria formação continuada (PROFESSORA SUPERVISORA A).

Contribui porque eu melhorei como profissional, eu melhorei como professora, eu melhorei como colega, ampliou os meus horizontes. Hoje eu acho que eu tenho uma visão mais clara e melhor para tratar, inclusive dos problemas dos meus alunos, eu tenho mais condição de pegar uma turma com problemas e não vê-los como problemas e sim como possíveis soluções. Melhorou muito (PROFESSORA SUPERVISORA C).

Para as professoras supervisoras a participação no PIBID possibilitou uma visão mais crítica sobre a realidade da escola, sobre a organização do trabalho pedagógico da Educação Física. Para a **professora supervisora A**, o PIBID “[...] conseguiu nos dar um caminho, um norte de como realmente tentar modificar aquela realidade que se encontrava a escola.” Sob esse mesmo ponto de vista, a **professora supervisora C** destaca que o PIBID possibilitou uma apropriação de conhecimentos que refletiu em uma avaliação do trabalho desenvolvido na escola.

No entanto, essa produção do conhecimento na escola para as professoras supervisoras, aconteceu somente durante as atividades do PIBID. Com o fim do PIBID o incentivo a produção científica na escola terminou. Somente a **professora supervisora C** continua a produção de conhecimento. Entretanto, esta supervisora é a única professora que continua a participar de outro subprojeto PIBID na escola, ou seja, a produção do conhecimento cessa com o fim do Programa. As demais professoras supervisoras deixaram de

produzir conhecimento, mesmo alegando a importância da produção científica da área bem como das produções científicas desenvolvidas juntamente ao Programa.

A produção do conhecimento na escola precisa compor o trabalho pedagógico do professor. Isso significa dizer, que o professor precisa de um espaço e de condições objetivas para produzir o conhecimento através das experiências escolares. Sendo assim, a produção do conhecimento não pode ficar reduzida aos professores universitários e/ou estudantes (graduação e pós-graduação) mas deve permear também o trabalho pedagógico do professor na escola. O professor deverá dispor de horas para produzir conhecimento e condições objetivas para participar de eventos científicos e publicar seus estudos.

A dissertação de Silva (2012, p. 260) teve como objetivo compreender as repercussões dos subprojetos do PIBID/UFSM nas escolas públicas de educação básica. O estudo identificou que as repercussões do PIBID nas escolas foram diferenciadas e que o professor supervisor do PIBID não acaba sendo o “autor do conhecimento produzido”. Para a autora, embora as ações do PIBID na escola sejam consideradas como boas práticas os professores supervisores não conseguem reproduzir e organizar melhor o seu trabalho pedagógico na escola pois não há de fato perspectiva de continuidade das ações do PIBID nas escolas.

Como foi o que aconteceu de fato com as professoras supervisoras do PIBID “Cultura esportiva da escola” relacionadas a produção do conhecimento. Embora o Programa tenha contribuído no sentido de refletir sobre o trabalho desenvolvido na escola, além de possibilitar a busca de novos aportes científicos, novas bibliografias, ampliação do conhecimento, maior embasamento teórico para solucionar os problemas do dia-a-dia. Não se sabe ao certo se esses elementos permanecem subsidiando o trabalho pedagógico das professoras supervisoras pois uma das repercussões disso tudo foi a produção do conhecimento ao qual não continuou a ser desenvolvido no âmbito das professoras supervisoras após o seu desligamento com o Programa.

A produção do conhecimento precisa fazer parte do trabalho pedagógico do professor na escola. No entanto, percebe-se com base nos memórias descritivos e das entrevistas realizadas com as professoras supervisoras, que antes da participação no PIBID a produção do conhecimento não fazia parte do trabalho do professor. A participação no Programa possibilitou um trato com a produção do conhecimento, possibilitando um papel de autoria. Entretanto esse processo não permaneceu após a saída das professoras supervisoras no PIBID, sendo que esse precisaria continuar permeando o trabalho pedagógico. Observou-se assim, que o PIBID não foi capaz de fazer com que a produção do conhecimento continuasse no desenvolvimento do trabalho do professor na escola.

Um dos objetivos propostos pelo PIBID é a articulação entre a teoria e prática. A filosofia da práxis surge e se sustenta a partir da crítica a prática isolada, já que uma análise desse tipo torna-a fragmentada, incompleta e sem totalidade. A teoria e prática não pode ser analisada separadamente, pois são categorias que estão relacionadas uma com a outra. A teoria é capaz de tencionar a prática, vice-versa, o que possibilita uma relação de dependência entre elas, ou seja, não existe um equilíbrio entre elas, mas sim uma relação dialética, dinâmica e contraditória (SÁNCHEZ GAMBOA, 2010). Para Sánchez Vázquez (1977) as relações estabelecidas entre a teoria e a prática não podem ser vistas de um modo simplista ou mecânico, mas sim como algo complexo de interações, já que essa relação não se caracteriza como algo direto e imediato, mas sim como um processo dialético, histórico, social, que às vezes começa na prática e se estende a teoria e noutras da teoria à prática.

Para as **professoras supervisoras A e C** o PIBID “Cultura esportiva da escola” possibilitou momentos em que ocorreu uma articulação entre teoria e prática. Para a **professora supervisora C**, esses momentos foram sendo construídos aos poucos, de forma complexa, através de embasamentos teóricos que subsidiavam a discussão no grupo de estudos considerando o contexto escolar.

Com certeza. Nas próprias reuniões o professor trouxe abordagens teóricas acima de situações apresentadas nas escolas. Quando ocorria uma situação problemática o professor trazia a temática doutrinária e havia todo o debate do grupo e a própria produção científica dos acadêmicos era voltada para essas situações que eram levantadas nas reuniões no PIBID (PROFESSORA SUPERVISORA A).

[...] Nós estudávamos bastante! [...] Nós tínhamos os textos, nós discutíamos e na medida do possível a gente sempre procurava amparo nos nossas leituras, nas discussões do grupo de estudos o embasamento para os desafios no cotidiano da escola. Então eu acho que a gente pode dizer que sim! Foi uma coisa construída, não é uma coisa fácil, lisa, mas foi uma coisa que se foi construindo (PROFESSORA SUPERVISORA C).

Diferentemente, para as **professoras supervisoras B e D** o PIBID “Cultura esportiva da escola” possibilitou uma aproximação entre a teoria e prática, mas de fato ela não aconteceu na escola. “[...] A prática da escola ainda está muito longe da teoria da universidade. A universidade está bem aquém do que acontece na escola” (PROFESSORA SUPERVISORA B). Para esta professora supervisora, a relação entre teoria e prática ainda está muito distante e os espaços ofertados pelo PIBID não foram capazes de fazerem essas articulações.

Caparroz e Bracht (2007) questionam a respeito do ditado popular que “a teoria na prática é outra”. Para os autores, a teoria não pode ser apenas aplicada na prática, pois, deste

modo, o professor não acaba sendo o autor de sua própria prática, mas sim um legítimo reproduzidor da teoria. Deste modo, a teoria não deve ser aplicada pelo professor na prática. É preciso fazer mais que isso. O professor precisa apropriar-se da teoria de forma autônoma e crítica para a partir dela (re)construir e (re)inventar uma nova prática com base em suas vivências e experiências escolares.

Para Frigotto (2006, p. 81) “a reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação de transformar.” Nesse sentido, a teoria precisa estar direcionada a prática visando sua transformação. Se a reflexão teórica não atingir esse objetivo ela perde sua intencionalidade na qual se propõe. Nas palavras de Sánchez Vázquez (1977, p. 232) a atividade teórica “[...] só pode ser fecundada se não perder seus laços com a realidade que deve ser objeto de interpretação e transformação, e com a atividade prática que é sua fonte inesgotável.”

Acredita-se que o mais próximo que o PIBID “Cultura esportiva da escola” chegou ao conceito de práxis, foi na aproximação entre teoria e prática. Porém, a práxis possui outras características, como revolucionária, criadora, produtiva, social e política. Essas características não foram desenvolvidas pelo Programa. Pode-se observar isso nas próprias portarias normativas, decretos do PIBID. A única característica da práxis pedagógica que esses documentos apresentam é o estabelecimento de uma relação entre a teoria e prática.

No que se refere a relação estabelecida entre teoria e prática ainda ocorre um distanciamento entre a proposta pedagógica e a didática em relação a método/metodologia e as técnicas de ensino. O primeiro, parece que está mais voltado para as discussões problematizadas na universidade através de um aporte teórico com embasamento em autores na área. O segundo, centrado na escola, na docência, evidenciando as experiências práticas do professor de Educação Física. Para Caparroz e Bracht (2007) os conhecimentos da didática que são evidenciados na formação em Educação Física não dão conta de garantir uma materialização na escola. Esse processo, resultado de uma falta de aprendizagem, faz com que os professores tenham dificuldades de transpor esses conhecimentos didáticos na organização de seu trabalho pedagógico, o que resulta em dificuldades de ensino, de tarefas escolares e até mesmo do respectivo planejamento.

No PIBID, a predominância da teoria ocorreu no grupo de estudos e a prática na inserção das atividades nas escolas. Para as **professoras supervisoras A e C** houve a articulação entre teoria e prática, diferentemente das **professoras supervisoras B e D** que alegam que apenas ocorreram aproximações entre elas.

Para a **professora supervisora B**, uma das limitações do subprojeto “Cultura esportiva da escola” para o trabalho pedagógico foi a articulação entre teoria e prática, na qual faltaram momentos no grupo de estudos que proporcionasse este diálogo. Para a mesma, o grupo de estudos deveria ter momentos e vivências de práticas coletivas e, partindo dessas situações e/ou das experiências da realidade escolar, a realização do debate de textos que problematizassem essas realidades.

Um das atividades mais práticas ali nas horas de encontros de grupo, acho que se a gente tivesse mais atividade prática em vez de tanto estudo de texto. Acho que de 15 em 15 dias uma atividade prática e de 15 em 15 dias uma atividade teórica, em vez de um estudo de texto. Seria bom mais prática (PROFESSORA SUPERVISORA B)

Com base no depoimento da **professora supervisora B**, os momentos de práticas no PIBID deveriam ser ampliados, ou seja, que o grupo de estudo no PIBID fosse dividido entre a teoria e a prática, o que dá a entender que para essa professora supervisora a prática deveria ser elemento central no Programa. O estudo realizado por Puiati (2014), que procurou compreender as relações que são estabelecidas entre a organização e o desenvolvimento dos subprojetos do PIBID em relação aos cursos de licenciatura da UFSM, destaca que um dos entraves com o professor supervisor no PIBID ocorreu através da descrença das leituras e dos aportes teóricos. O estudo realizado por Silva (2012), procurou compreender as repercussões dos subprojetos do PIBID/UFSM nas escolas públicas de educação básica, também identificou que as professoras supervisoras do PIBID acreditam que a prática é mais importante se comparada a teoria. “A concepção de filosofia da práxis como atividade prática em si é, em nossa opinião, uma concepção idealista, incompatível como o verdadeiro conceito de práxis” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1977, p. 208).

A divisão do grupo de estudos em momentos práticos e teóricos, conforme evidencia a **professora supervisora B**, não resolveria o problema do distanciamento entre teoria e prática no Programa. Além do mais, para as **professoras supervisoras B e C** essa articulação entre teoria e prática no PIBID “Cultura esportiva da escola” não foi capaz de encaminhar algumas transformações na realidade social da escola e da Educação Física. “*Transformar a realidade social só a vinda do PIBID para a escola e a Educação Física não. Tem muita coisa envolvida, tem toda a vida dos alunos por fora, tem uma comunidade, uma comunidade escolar*” (PROFESSORA SUPERVISORA B).

Foi só apenas uma aproximação. Essa realidade social não é uma discussão, uma formação ampla que a gente vai conseguir resolver esse problema. A escola

continua com os seus problemas sociais [...]. A gente tenta fazer um trabalho diferenciado dentro da Educação Física, mas o problema social é muito forte aqui [...]. Então o problema social continua e é gritante. Mas, com esse trabalho dentro do PIBID a gente consegue atenuar esses problemas sociais [...] (PROFESSORA SUPERVISORA C).

Com base nas afirmações das professoras supervisoras o PIBID “Cultura esportiva da escola” não foi capaz de mudar a realidade da escola, sendo que essa é uma das características que a práxis contempla. Segundo Sánchez Vazquez (2011, p. 208) a práxis tem como característica a transformação da realidade social e natural, sendo que “[...] a práxis nos apresenta como atividade material, transformadora, ajustada a objetivos”, ou seja, a práxis tem caráter intencional.

Para Sánchez Gamboa (2010, p. 7) “[...] toda prática está inserida no contexto maior de ação histórica da humanidade que busca e constrói um novo projeto, uma nova realidade. Toda a prática tem um sentido social e histórico.” O subprojeto “Cultura esportiva da escola” não consegue de fato, para as **professoras supervisoras B e C**, construir e/ou transformar a realidade da escola, sendo este uma das características centrais do conceito da práxis.

As transformações que poderiam ocorrer seriam: a luta por melhores condições de trabalho; maior valorização no componente curricular da Educação Física perante as outras disciplinas; a construção de uma cultura esportiva da escola; construção de um planejamento e sistematização de conteúdos; a ênfase no trabalho coletivo; produção do conhecimento; formação continuada. Esses são alguns exemplos possíveis de transformações que poderiam ser pensando a partir das ações do PIBID na escola.

Também perguntou-se para as professoras supervisoras se o PIBID “Cultura esportiva da escola” foi capaz de mudar a organização do trabalho na escola. Neste tema constatou-se distintos pontos de vista. Para as **professoras supervisoras A e D** o PIBID contribuiu para a organização do trabalho na escola, diferentemente das **professoras supervisoras B e C** que afirmam que o PIBID não mudou a organização do trabalho na escola, pelo contrário, inseriu-se na proposta pedagógica da escola. Abaixo apresenta-se uma posição favorável e outra contrária a essa transformação:

Percebeu-se um grande crescimento didático pedagógico durante o desenvolvimento do PIBID na escola, onde a aplicação do projeto na escola proporcionou um diálogo reflexivo entre as supervisoras, acadêmicos bolsistas e coordenador do PIBID, na qual transformou a escola em um locus de intervenção e atuação profissional evidenciando-se a formação continuada de professoras da rede pública estadual mais preparadas e motivadas para a docência (PROFESSORA SUPERVISORA A).

A organização da escola eu acredito que não. O PIBID não muda essa organização. Eu acho que quando o PIBID vem ele se adequa a escola porque não tem como mudar uma rotina da escola, em função de um projeto. O projeto ele vem e se insere na escola e começa a trabalhar conforme anda a escola. Mudar a rotina da escola em função de um projeto e com vários projetos, subprojetos não tem como (PROFESSORA SUPERVISORA B).

O papel do PIBID na escola não pode estar relacionado diretamente com a organização do trabalho na escola, ou seja, não pode ser visto apenas como um complemento das atividades da Educação Física. O PIBID “Cultura esportiva da escola” não tinha essa finalidade. Buscava sim, fazer a inserção neste espaço na tentativa de criar um campo de atuação na docência a partir do desenvolvimento de estratégias educacionais que viabilizassem a construção de alternativas para a superação das problemáticas evidenciadas na realidade escolar (SAWITZKI, 2009). A proposta do PIBID “Cultura esportiva da escola” não aponta para uma transformação da organização do trabalho pedagógico da escola.

O estudo de Silva (2012) evidenciou que o PIBID foi capaz de modificar a organização do trabalho na escola através de: ajustes dos horários, da organização e revitalização de espaços da escola que poderiam ser utilizados no desenvolvimento de ações junto ao Programa; possibilidade de receber alunos no contraturno escolar e a disponibilizar materiais didático e pedagógico para o desenvolvimento do Programa na escola; possibilidade de espaços e discussões de formação continuada com todos os professores da escola; espaço de atendimento aos alunos que estavam com dificuldades de aprendizagem; e também novas tarefas a equipe gestora da escola. No entanto, a pesquisa conclui que essas mudanças foram restritas e superficiais a inserção e ao desenvolvimento do PIBID nas escolas, após o encerramento do Programa a organização do trabalho na escola voltou o que era antes.

Percebe-se quanto a práxis pedagógica, a transformação da realidade social da escola e da Educação Física e a organização do trabalho pedagógico na escola, encontrou-se diferentes argumentos que foram expressos em dois pontos de vistas: a) o PIBID possibilitou articulação entre teoria e prática e contribui na transformação social da escola e da Educação Física, bem como da organização do trabalho pedagógico na escola (PROFESSORA SUPERVISORA A e C); b) o PIBID possibilitou apenas uma aproximação entre a teoria e a prática e não contribui para a transformação da realidade social da escola e da Educação Física e, conseqüentemente, não houve mudanças na organização do trabalho pedagógico na escola (PROFESSORA SUPERVISORA B e D). Uma das hipóteses para explicar esses pontos de vistas distintos quem sabe se deva que a **professora supervisora A** esteja aposentada e veja com bons olhos as ações do PIBID durante à sua participação no respectivo Programa e a **professora**

supervisora C participa atualmente de outro subprojeto no PIBID. Diferentemente das **professoras supervisoras B e D** que não participam mais do PIBID embora estejam ainda atuando na escola.

O trabalho pedagógico na perspectiva de práxis pedagógica também possui outras características que a contemplam, entre elas o seu caráter social, político, objetivo e subjetivo. É social porque o trabalho do professor na escola vincula-se as relações estabelecidas na sociedade no sentido de emancipar os sujeitos através da constituição do próprio ser humano, de sua produção e autoprodução. É político e objetiva, porque “[...] a práxis não é neutra. Contém uma clara conotação política [...]” e também pela sua característica pedagógica cheia de intencionalidades, nas quais são construídas historicamente. É subjetiva, pois à medida que este conhecimento é construído historicamente pelas relações sociais, estas relações vão sendo mudadas e transformadas a partir desse processo (FERREIRA; RIBAS, 2015, p. 94).

No que refere-se a prática pedagógica houve significativas implicações do PIBID. Para todas as professoras supervisoras o PIBID foi capaz de transformar aspectos da prática pedagógica na escola, conforme o relato da **professora supervisora C**:

Participar do PIBID me possibilitou uma reflexão sobre o processo de ensino aprendizagem em Educação Física na escola pública e me incentivou a desenvolver ações didáticas inovadoras. Isso me proporcionou uma formação continuada que contribuiu para minha reflexão e ressignificação da prática pedagógica efetuada.

Um dos pontos centrais que caracterizavam a prática pedagógica das professoras supervisoras era à sua formação inicial, tecnicista e desenvolvimentista. Durante a participação no PIBID, as professoras supervisoras começaram a ter uma outra visão de Educação Física e conseqüentemente repercutiu na prática pedagógica dessas professoras. Além do mais, o PIBID possibilitou a retomada de estudos e os conhecimentos sobre as concepções pedagógicas da Educação Física que de certa forma foram apropriadas na prática pedagógica. Os vários espaços proporcionados pelo PIBID levam a reflexão do trabalho que vem sendo realizado pelo professor na escola. As professoras supervisoras relatam a mudança em sua prática pedagógica, sob um novo agir e pensar da Educação Física. Observa-se estes aspectos na fala da **professora supervisora C**:

Por participar do PIBID de Educação Física e pertencer ao grupo de estudos do mesmo, o que ampliou minha ótica e me incentivou a buscar uma proposta pedagógica que instrumentalizasse e norteasse meu fazer tanto como docente ou como supervisora, passei a estudar mais detidamente as concepções pedagógicas.

A concepção de trabalho pedagógico é justamente essa, refletir de forma crítica sobre as ações que permeiam o trabalho do professor na escola na busca constante de superar os conhecimentos de métodos tradicionais que ainda são utilizados pelos professores de Educação Física no desenvolvimento de seu trabalho pedagógico. O trabalho pedagógico, também precisa ser pensado na perspectiva da transformação da prática social, rompendo com os parâmetros de subordinação da conjuntura macro-estrutural da sociedade capitalista (FRIZZO, 2008a), refletindo assim sobre a realidade da Educação Física e da escola. Para a **professora supervisora D:**

Atuar como professora supervisora neste projeto é uma oportunidade ímpar; pois estar vivenciando estas novas experiências trouxe-me lembranças de conhecimentos adormecidos e de novas práticas pedagógicas. Além disso, o constante debate com os alunos bolsistas e o conhecimento sobre o que está acontecendo fora dos muros da nossa escola, nos traz meio de ver o que está dando certo e o que podemos melhorar, tornando nossas aulas mais dinâmicas e de melhor qualidade.

Observa-se no trecho acima, que o PIBID constitui-se num espaço de reflexão sobre a prática pedagógica da Educação Física, na qual foi contemplado o contexto da comunidade onde a escola encontra inserida, ou seja, o professor de Educação Física precisa levar em consideração a realidade em que o aluno vive. Este aspecto vai ao encontro da proposta pedagógica do Coletivo de Autores (1992), que indica que o conhecimento da cultura corporal precisa chegar ao aluno com sentido e significado partindo sempre de uma realidade concreta. A cultura corporal, como objeto de conhecimento da Educação Física, e o trabalho pedagógico como categoria central, são elementos essenciais para o desenvolvimento do trabalho do professor de Educação Física na escola (TAFFAREL, et al. 2006).

Neste estudo constatou-se que as trocas de experiências foram bastante significativas para as professoras supervisoras, principalmente no que tange à docência. Este aspecto foi encontrado na fala da **professora supervisora A:**

A experiência no programa foi fundamental para construir uma reflexão mais sistematizada sobre a minha prática pedagógica. Além disso, percebi as mudanças positivas que estavam acontecendo no ambiente escolar por conta da intervenção do PIBID. O envolvimento no programa permitiu participar de congressos, debates com outros profissionais da educação, conviver com outras didáticas profissionais, sempre de maneira orientada. Esses espaços são fundamentais de aprendizagem e reflexão sobre o nosso fazer.

Uma das principais implicações do PIBID “Cultura esportiva da escola” para as professoras supervisoras foi na prática pedagógica, na docência, na qual todas as professoras supervisoras relatam mudanças na prática pedagógica na escola. Sabe-se que a prática pedagógica constitui um dos momentos centrais no trabalho pedagógico do professor na escola. Este estudo defende o conceito de práxis pedagógica, considerada também em outros aspectos, e o conceito de trabalho pedagógico. Ambos não se reduzem somente a prática pedagógica, sendo este o momento da sala de aula e da organização dos espaços de ensino-aprendizagem e não de práxis pedagógica. Porém na entrevista utilizou-se a prática pedagógica para o melhor entendimento para as professoras supervisoras.

Outra implicação do PIBID para o trabalho pedagógico das professoras supervisoras foi a possibilidade da realização de um trabalho coletivo, evidenciado em vários momentos do Programa. Esta sistematização das atividades do PIBID foi destacada pela **professora supervisora B**:

Aqui na escola com os meus bolsistas a gente tinha reuniões que a gente fazia entre nós. Nós participamos de gincana. Eles me ajudaram a organizar gincanas, jogos esportivos, atividades para as crianças nos dias das crianças. Também ali, eu fiz muito grupo de estudo com as outras colegas, com as outras professoras supervisoras. Foi muito trabalho em grupo aqui com elas. Olha que a gente se encontrava até fora do horário, para fazer os estudos que o professor queria.

Pode-se observar com base no relato da **professora supervisora B** que o PIBID proporcionou espaços coletivos com a organização de eventos nas escolas que promovessem espaços culturais e sociais aos alunos. O estudo realizado por Felício, Gomes e Allain (2014) destaca que o desenvolvimento do PIBID na escola favorece o trabalho coletivo, pois são vários momentos do Programa (compartilhamento de experiências, reuniões coletivas de planejamento, entre outros) que contribuem nesse sentido.

Para a **professora supervisora D**, a escola acaba sendo um espaço individual que não constrói discussões coletivas sobre a realidade da escola. O PIBID proporcionou um lócus de intervenção profissional coletiva.

Os professores dispõem um tempo limitado para dedicar-se ao próprio desenvolvimento profissional ou a discussões coletivas sobre os problemas do ensino. Apesar das reformas, a escola continua sendo bastante individual e seus métodos de ensino muito tradicionais, minimizando espaços para estudos e discussões [...] A experiência individual deve ser passada para o saber coletivo, dentro de formações iniciais e continuadas, como uma indagação de forma que alivie as preocupações pedagógicas (PROFESSORA SUPERVISORA D).

Para Frizzo (2012) o trabalho coletivo é considerado um princípio da organização curricular e contempla toda a esfera da organização escolar e o trabalho pedagógico dos sujeitos que compõem a escola. Entretanto, o que se percebe atualmente na escola é o desenvolvimento do trabalho do professor na escola permeado por seu caráter individualista, ou seja, a relação do individual para o coletivo não acaba ocorrendo nos espaços escolares.

Para Ribas e Ferreira (2014) o trabalho pedagógico como práxis pedagógica fundamenta-se a partir do movimento dialético que vai do individual ao coletivo. Para Imbert (2003, p. 71) “a questão da práxis na instituição escolar será a de um projeto de autonomia que visará revolucionar, tanto em nível da pessoa quanto em nível coletivo”.

A práxis pedagógica constitui-se a partir de uma elaboração coletiva entre o conjunto de autores da escola (gestão pedagógica, equipe diretiva, professores, funcionários, alunos, comunidade escolar) que precisam estar articulados entre si. A práxis pedagógica parte de um projeto de autonomia, neste caso o PPP da escola, na qual segundo a LDB, lei 9.394/96 a escola possui autonomia para construção e elaboração da proposta. Este projeto precisa ser construída coletivamente além de materializar-se nesse coletivo articulado que é a escola.

Esse processo faz com que os professores ganhem autonomia em seu trabalho. Porém também faz com que a responsabilidade do estado seja reduzida e proporcionalmente aumenta a responsabilidade da escola, professores e da comunidade, atribuindo-se novas funções e deveres. Nega-se a autonomia também quando esse processo é individualizado. Neste caso o processo de criação, práxis criadora, não se materializa. Deste modo ocorre apenas a repetição e a reprodução de procedimentos, métodos e técnicas de ensino sem refletir sobre as condições históricas e sociais tanto da escola quanto dos alunos. Neste caso a práxis inexistente (FERREIRA; RIBAS, 2015).

A práxis pedagógica objetiva a autonomia que se refere a capacidade de construção de um mundo próprio pelo ser vivo. Na escola a práxis será desenvolvida através do projeto de autonomia na busca de revolucionar refletindo sobre o seu imaginário, os personagens da escola, ou nas palavras de Imbert, o mestre, o bom e mau aluno, sobre o conjunto de imagens e discursos na qual não se tornam sujeitos do processo. Para que a práxis pedagógica se materialize é preciso desnaturalizar a escola, historicizá-la e reapropriá-la afim de libertar-se de tudo o que a cerca. Essa concepção de autonomia não tem um fim definido, ou seja, é indeterminada (IMBERT, 2003).

O PIBID “Cultura esportiva da escola” era pautado na participação coletiva em todas as suas ações e intervenções que eram realizadas nas escolas (SAWITZKI, 2009). As trocas

de saberes e experiências profissionais possibilitam reflexões acerca do trabalho pedagógico do professor em Educação Física conduzindo-se a um novo espaço para pensar na Educação Física Escolar. Com base nisso, percebe-se que o espaço do PIBID, tanto na escola quanto na universidade, é construído coletivamente pelos professores e futuros professores como um momento desafiador, o que faz com que o Programa se torne um espaço constante de reflexões sobre a organização do trabalho pedagógico na escola e o desenvolvimento do trabalho pedagógico na Educação Física. Para a **professora supervisora C**:

[...] conviver com os acadêmicos bolsistas tem sido uma experiência ímpar, desafiadora. Mas que ao mesmo tempo me incentiva a ser melhor na busca de alternativas, no planejamento pedagógico das atividades que irão fazer parte nos confrontos que acontecem no cotidiano e que possam contribuir na formação de todos os envolvidos neste processo, norteando nosso trabalho.

Segundo Taffarel, Lácks e Santos Júnior (2006), há uma constante desvalorização profissional do professor de Educação Física. É possível concluir que esta desvalorização contribui para a falta de motivação no desenvolvimento do trabalho do professor na escola, o que implica em outra limitação do trabalho pedagógico. Esse foi um dos principais motivos apontados pelos professores para participarem do PIBID. A **professora supervisora A** explica que:

Para a minha vida profissional foi bem relevante a participação nesse projeto, proporcionou uma releitura de etapas da minha vida profissional, melhorando significativamente o meu trabalho pedagógico e motivação para a docência na área de Educação Física.

Nascimento (2014) destaca que a motivação configura-se como um elemento essencial não só para a profissão mas também para o comprometimento dos professores supervisores junto ao Programa. Esse aspecto também foi encontrado no estudo de Rosa (2014) no qual os professores supervisores demonstram que com a participação no PIBID ficaram mais motivados para o exercício da docência. Acredita-se que a motivação é um dos requisitos para avaliar a participação dos professores supervisores no PIBID. A falta de motivação é considerado uma das justificativas para o interesse dos professores participarem do Programa.

O PIBID possibilitou as professoras supervisoras motivações frente à carreira profissional repercutindo diretamente em uma melhor organização do trabalho pedagógico na Educação Física, como afirma **professora supervisora B**: “Pude perceber também que após esta minha inserção passei a ter uma maior percepção crítica do trabalho pedagógico e

muito mais segurança do que ensinar, como e para que ensinar.” A participação no PIBID “Cultura esportiva da escola” foi uma fase importante para a vida profissional das professoras supervisoras.

A pesquisa realizada por Nascimento (2014) referente aos professores supervisores do PIBID destacou que a participação no Programa possibilitou o desenvolvimento profissional, ressaltando a satisfação pessoal dos professores supervisores ao participar do PIBID. Também destacaram as contribuições para as reflexões sobre a prática pedagógica e investigações que a partir daí surgiram, o desenvolvimento de um trabalho em equipe e a atualização nos conhecimentos pedagógicos e educacionais. Entretanto, o mesmo autor, destaca que isso depende de como os subprojetos do PIBID encontram-se coordenados e organizados, assim como a maneira como os professores supervisores estão comprometidos com o respectivo Programa. Esse aspecto é muito relativo e subjetivo, e dependerá da concepção pedagógica de cada coordenador que irá orientar as suas ações. No PIBID “Cultura esportiva da escola” o coordenador seguia os procedimentos/normas adotados pela CAPES.

O estudo do Puiati (2014) evidenciou que um dos entraves do PIBID, encontrados em alguns subprojetos desenvolvidos na UFSM, foi a falta de envolvimento do professor supervisor junto ao Programa. A autora destaca também que o projeto institucional da UFSM é formado por vários subprojetos do PIBID bastante distintos e que desenvolvem atividades diferenciadas havendo pouca interação/relação entre os mesmos.

Essa reflexão no trabalho pedagógico demonstra a importância que o PIBID vem assumindo na vida profissional das professoras supervisoras. Refletir sobre o trabalho pedagógico é essencial para o desenvolvimento de seu trabalho na escola, já que o trabalho pedagógico é um produto sócio-cultural que se modifica e transforma-se (FRIZZO, 2008a). Por isso, a importância do professor de Educação Física fazer reflexões constantes ao longo de seu trabalho na escola. Isso significa dizer, que ao longo da carreira profissional o professor irá seguir constituindo seu trabalho pedagógico de maneiras distintas, aperfeiçoando o seu trabalho através das experiências significativas que qualifiquem o trabalho pedagógico na Educação Física. Segundo a **professora supervisora D:**

É necessário perceber que essas histórias de vida e de trabalho estão ligadas às relações sociais da sociedade em que os professores estão inseridos que apelam para sentimentos, valores e emoções. Em meio às discussões isso foi incorporado ao longo da vida dos professores e se manifestam e influenciam na docência de um contexto escolar.

O trabalho pedagógico do professor de Educação Física precisa estar diretamente relacionado ao PPP da escola. Esse projeto não deve servir só como um referencial teórico que apresenta suas ações e intenções, mas também precisa ser capaz de expressar reflexões sobre a realidade da sociedade e explicitar o sujeito que pretende formar. A principal funcionalidade do PPP é fazer com que seus princípios sejam orientadores da prática pedagógica, materializando assim o conhecimento que parte dele (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Nessa perspectiva, o projeto da escola é um dos principais instrumentos que orientará a organização do trabalho pedagógico da escola e do professor de Educação Física.

Pode-se constatar que o trabalho pedagógico das professoras supervisoras estava articulado com o PPP da escola, conforme manifestação da **professora supervisora C**: *“Sabedora do contexto social em que nossa escola está inserida, procurei ter sempre como referencial da minha prática, o Projeto Político Pedagógico da escola [...]”* O subprojeto PIBID “Cultura esportiva da escola” levava em consideração a realidade dos alunos, da escola, e o seu respectivo PPP como afirma as **professoras supervisoras A, B e C**. Sendo assim, as inserções de oficinas pedagógicas seguiam os princípios didáticos pedagógicos das escolas envolvidas.

No que se refere ao trabalho pedagógico a **professora supervisora D** salientou algumas limitações a respeito deste. Para a mesma, falta tempo para realização do trabalho do professor na escola, sendo que o tempo para desenvolver o seu trabalho pedagógico é insignificante perto de todo o trabalho que o professor desenvolve na escola. Também menciona a falta de espaços coletivos que tematizam reflexões sobre o trabalho pedagógico dos professores e destaca o predomínio de métodos de ensino tradicionais dos professores, o que implica na alienação do trabalho pedagógico desenvolvido na escola.

Nascimento (2014) defende que o PIBID precisa ser capaz de possibilitar aos professores supervisores reflexões contextualizadas a respeito dos problemas que a escola atualmente vem enfrentando, assim como a organização do trabalho pedagógico. Segundo o mesmo autor, essas questões estão diretamente relacionadas as políticas públicas, ou seja, os problemas das escolas são mais amplos e complexos que recai nas formas de implementação, organização e estruturação de políticas públicas educacionais.

A pesquisa realizada por Taffarel et al. (2007) é um bom exemplo da precarização do trabalho do professor na escola. O estudo refere-se aos professores de Educação Física da rede pública do estado da Bahia. Essa pesquisa demonstrou as dificuldades enfrentadas pelos professores de Educação Física quanto ao desenvolvimento do trabalho pedagógico dos

professores em escolas públicas. Foi constatado inúmeros problemas e/ou dificuldades, e que, normalmente partem da formação inicial e continuam ao longo do desenvolvimento do trabalho pedagógico do cotidiano, gerando: dificuldades na inserção e acesso aos Programas de Pós-Graduação; falta de diretrizes curriculares e políticas educacionais; ausência de supervisão, acompanhamento e avaliação do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor na escola; falta de coerência na realização do trabalho do professor de Educação Física quanto aos objetivos\avaliação e seus conteúdos\métodos; falta de comunicação e trabalho coletivo entre os professores da escola com os professores de Educação Física; precariedade de recursos materiais e espaços físicos adequadas para o trabalho pedagógico; desvalorização da Educação Física perante o currículo escolar.

Esses aspectos dificultam a organização do trabalho pedagógico na Educação Física e aceleram cada vez mais a alienação sobre todo o trabalho desenvolvido pelo professor na escola. Para superar a alienação do trabalho pedagógico na Educação Física é necessário transformar o processo de trabalho que se encontra estruturado na escola capitalista. Para isso acontecer se faz necessária a transformação social (DUARTE; SILVA; TAFFAREL, 2009). Assim, o professor de Educação Física precisa estar atento a estes parâmetros responsáveis pelo processo de alienação. Um exemplo é a predominância do conteúdo do esporte, o que restringe o aluno a experiência de apenas uma cultura corporal.

Para Silva, Duarte e Taffarel (2009) pensar o esporte na escola como competição parte do entendimento de como ver a estrutura da sociedade capitalista, cada vez mais competitiva exigindo dos trabalhadores disputas entre os melhores empregos. O esporte numa perspectiva educacional visa à emancipação humana na tentativa da transformação de uma nova sociedade (socialismo) em busca da superação da sociedade dividida de classes. Pensar o esporte num viés emancipador significa pensar em uma nova organização do trabalho pedagógico na escola, voltado para um novo trato com o conhecimento escolar permeado por uma nova gestão. O trabalho pedagógico do professor precisa então, abordar sobre o esporte em todas as suas esferas, políticas, éticas, sociais, históricas e culturais o que repercute em novas formas de pensar o trabalho pedagógico na Educação Física.

Uma das limitações do PIBID “Cultura esportiva da escola” foi a descontinuidade do trabalho pedagógico desenvolvido na escola através das trocas dos bolsistas de iniciação à docência e também na (re)adequação dos horários horários o que não representava uma continuidade das ações desenvolvidas no Programa. Esta alteração provocava a “quebra” em todo o trabalho desenvolvido na escola, fazendo com que não houvesse muitas vezes sequência e continuidade das oficinas pedagógicas desenvolvidas nas aulas de Educação

Física. O estudo de Quinteiro, Pimental e Gonçalves (2013) também relata que foram vários pedidos de cancelamento de bolsa por parte dos bolsistas de iniciação à docência. Este aspecto foi ressaltado pela **professora supervisora A**:

As limitações que ocorreram assim para mim foi justamente a mudanças de acadêmicos ou a própria carga horária das aulas da Educação Física que modificavam a cada semestre [...] Então acredito que se tivesse no mínimo ser obrigatório 2 semestres, pois tinha acadêmico que ficava um semestre e ia embora. Então aquela continuidade do trabalho pedagógico estava tudo certo eu tinha que a cada semestre recomençar tudo do zero para reiniciar, para reorganizar tudo, além trocas de horários até as situações didáticas de acompanhamento.

Outra dificuldade no desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola está relacionado aos problemas sociais enfrentados pelas escolas, alunos de baixa renda, com dificuldades de aprendizagem; estudantes procurando trabalho na função de aprendizes para ajudar na renda familiar. Como as atividades do PIBID eram desenvolvidas no contraturno escolar, muitos alunos acabavam não participando das ações desenvolvidas pelo Programa. Observa-se este aspecto na fala da **professora supervisora D**:

[...] Durante o ano de 2013 nós tínhamos que trabalhar com os alunos no contra turno e eu tive problema nessa escola porque os alunos não vinham no contra turno. Nós tínhamos de 15 a 20 alunos inscritos e em cada aula vinha cinco, vinha quatro. Então eles nos diziam: o professora se tiver merenda a gente vem. E inclusive a gente falava isso nas nossas reuniões professor eu tenho problemas sociais na escola e que os alunos precisam lanchar, eles precisam comer. Então eles nos perguntam professora vai ter? A gente vem! Tinha um aluno bem legal que dizia assim: ô professora vem todo mundo, vem tanta gente que a senhora nem vai saber mas se tiver merenda. Então realmente, isso aconteceu. Nós não tínhamos merenda, a escola não tinha merenda. A escola não podia dar mais do que ela já dá e os alunos começaram a não vir [...].

O mesmo ocorreu com a **professora supervisora B**. A professora relata que as atividades desenvolvidas no contraturno escolar foram problemáticas porque os alunos eram de baixa renda e que grande parte dos alunos buscava um trabalho remunerado nesse período e/ou cursos profissionalizantes. Para Puiati (2014) um dos limites do PIBID na escola ocorreu através do contraturno, sendo que a rotatividade dos alunos na aulas era grande o que impossibilitava uma sequência didática no trabalho desenvolvido na escola. Os estudos de Peripolli, Ritter e Arend (2013) e de Dalla Nora (2015) evidenciam também alguns questionamentos a respeito do desenvolvimento do PIBID no contraturno da escola. Um deles se refere ao trabalho realizado no contraturno escolar que não abrangia todos os alunos da escola, resultando em menor participação efetiva destes nas atividades desenvolvidas pelo PIBID, conseqüentemente não se caracteriza como um trabalho com a Educação Física. Outro

questionamento refere-se também, aos distintos objetivos das oficinas em relação às aulas de Educação Física.

O papel do PIBID na escola não deve ser visto como complemento das atividades da Educação Física na escola ou como reforço escolar. Mas sim, como um outro momento de interações e aprendizagens que além de contemplar a escola e seus estudantes, contempla também os professores e futuros professores, numa relação entre escola e universidade, formação inicial e continuada.

Além do mais, a **professora supervisora D**, destaca que as atividades do PIBID no contraturno escolar aliadas aos problemas de infraestrutura na escola impossibilitava a continuidade do Programa e do desenvolvimento no trabalho pedagógico.

[...] Se chovia não tinha espaço para trabalhar, não tinha espaço fechado nem sala de aula para trabalhar porque na sala de aula eram outros alunos tendo aula e se chovia não tinha espaço. Então ficou assim um trabalho a desejar. Poderia ter sido melhor se a escola tivesse um espaço melhor, um espaço físico melhor para ser desenvolvido as atividades no PIBID (PROFESSORA SUPERVISORA D).

Para a **professora supervisora C** houve falta de tempo no PIBID, ou seja, não existiam espaços exclusivos com os bolsistas de iniciação à docência para discutir sobre a realidade de cada escola, assim como espaços exclusivos para as professoras supervisoras. Para a **professora supervisora C**, às vezes era necessário fazer encontros para que houvesse maior diálogo entre as professoras supervisoras com os bolsistas e entre as próprias professoras supervisoras. Esse espaço, muitas vezes, acontecia fora dos horários ofertados pelo PIBID, conseqüentemente não existia aprofundamento, conforme relato da **professora supervisora C**: “[...] eu não conseguia sentar e conversar com os bolsistas, de contar e discutir tudo o que tinha acontecido na escola. Então talvez mais tempo para essas discussões.”

Além do mais, a **professora supervisora D** afirma que as ações do PIBID em sua escola ficaram, muitas vezes, restritas ao grupo de pibidianos e não contemplavam a escola, ou seja, a equipe diretiva e os outros professores da escola não sabiam o que estava sendo trabalhado no Programa. Deste modo, faltou essa articulação entre o PIBID e a escola, um espaço dentro da escola para conversar sobre o desenvolvimento PIBID. Uma das estratégias para reverter essa situação evidencia-se na fala da **professora supervisora D**: “A gente fazia murais e tal, colocava fotos do que a gente fazia. Mas eles não tinham acesso muitos a nossa aula, os trabalhos esses que a gente fazia.”

O estudo realizado por Felício, Gomes e Allain (2014) destaca que uma das limitações do PIBID na escola referia-se a infraestrutura da escola, as dificuldades na gestão escolar em que havia ausência de articulação entre o PIBID e a própria escola. Sendo assim, as ações do PIBID na escola eram pouco divulgadas e problematizadas no espaço escolar. Um dos limites para o desenvolvimento de subprojetos nas escolas, evidenciado por Puiati (2014), refere-se a justamente a falta de interação do PIBID com os demais professores das escolas.

Entretanto para a **professora supervisora A** o desenvolvimento do PIBID “Cultura esportiva da escola” possibilitou a articulação de todos os professores das escolas, conforme o relato evidenciado no memorial descritivo da **professora supervisora A**:

No decorrer desses quatro anos fizemos reuniões com os professores aqui na escola e dentro destas há discussões de situações escolares [...] O que percebeu-se ao longo da aplicação no PIBID, que existiu comunicação através dessas reuniões com os acadêmicos e professores, a fim de que fossem refletido as problemáticas enfrentadas nas práticas docentes da escola, tornando o trabalho mais interessante.

Para as professoras supervisoras um dos grandes empecilhos do PIBID refere-se ao caráter de continuidade do Programa, ou seja, não se sabe ao certo quanto tempo ele vai permanecer existindo. Além da ampliação do Programa que contemplasse mais professores e bolsistas de iniciação à docência. Essa discussão já foi problematizada anteriormente.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise, proposta neste estudo, procurou-se analisar as repercussões do PIBID “Cultura Esportiva da Escola” no trabalho pedagógico das professoras supervisoras. Verificou-se que o trabalho pedagógico no subprojeto avançou principalmente no que se refere a uma aproximação de uma formação continuada de qualidade com vista em integrar a realidade encontrada no desenvolvimento do trabalho pedagógico das professoras supervisoras com a retomada de estudos e do contato com a universidade. Evidenciou-se também a importância da participação no Programa para a vida profissional das professoras supervisoras, sendo um momento único de compartilhamentos de experiências e o desenvolvimento de novas estratégias educacionais para o componente curricular da Educação Física, viabilizando também, a construção de um espaço de relevância para a formação continuada na Educação Física.

Entretanto, alguns aspectos poderiam ser melhor contemplados e/ou aprofundados nessa formação continuada proposta pelo subprojeto. Estabelecer melhores relações com os aspectos macroestruturais, abarcando uma relação dialética entre o mundo do trabalho e a formação continuada, na qual estes aspectos acabam influenciado no trabalho pedagógico do professor na escola.

Além do mais, verificou-se que o PIBID “Cultura Esportiva da Escola” não foi capaz de viabilizar o acesso das professoras supervisoras aos Programas de Pós-Graduação. Uma das hipóteses para isso pode ser o resultado do tempo de atuação na escola, sendo que todas as professoras supervisoras, no momento de atuação no subprojeto, estavam em final de carreira do magistério e também que o espaço ofertado pelo subprojeto constituiu-se como uma formação continuada significativa. Evidenciou-se também que um dos elementos centrais para a formação continuada é um processo contínuo que precisa permear toda a carreira profissional dos professores na escola. Embora o subprojeto tenha o caráter de formação continuada não apresenta esta característica e não é capaz de contemplar todos os professores da educação básica, restringindo essas experiências profissionais a uma minoria do corpo docente, ficando restritas também a um período, desarticulado e isolado em sua formação.

Em relação a categoria da produção do conhecimento verificou-se que o PIBID “Cultura Esportiva da Escola” incentivou essa produção científica nas professoras supervisoras, possibilitando novos olhares, reflexivos e críticos, sobre o trabalho desenvolvido na escola. Porém, o subprojeto não conseguiu materializar essa ação no trabalho pedagógico das professoras supervisoras quando desvinculadas do Programa. Constatou-se

também, que o PIBID não contempla tempos e espaços para a produção do conhecimento. Para realizar essa ação as professoras supervisoras precisaram reunir-se fora dos tempos e espaços ofertados pelo subprojeto para concretizar essa meta. Seria necessário, mais tempo para a produção científica no PIBID, um espaço semanal em que as professoras supervisoras pudessem dedicar-se para a elaboração do conhecimento junto ao Programa. Quanto a carga horária, a respeito do desenvolvimento do PIBID na escola, para o professor supervisor, deveria ser realizado fora dos horários de trabalho, isso significa dizer que o professor supervisor deveria ter dedicação integral para as atividades do PIBID, não podendo dividir à sua carga horária, realizada na escola, com as atividades junto ao Programa.

No que tange a práxis pedagógica no PIBID “Cultura esportiva da escola” verificou-se que o mais próximo que o subprojeto conseguiu dialogar foi na relação entre teoria e prática, sendo este um dos objetivos centrais do Programa. Com base neste estudo, constatou-se que o desenvolvimento de uma concepção de práxis pedagógica não está contemplada na proposta do Programa e tão pouco, nas diretrizes do subprojeto. Este conceito constitui-se em um elemento central do trabalho pedagógico. Observou-se vários pontos de vistas distintos entre as professoras supervisoras, principalmente no que se refere as características da práxis pedagógica, articulação dialética entre teoria e prática, transformação social da escola e da Educação Física. O não aprofundamento dessas contradições se constituiu em uma das limitações da pesquisa. Esse debate poderia fomentar novos estudos e discussões entre as professoras supervisoras participantes dessa pesquisa.

Um das ações prevista no PIBID “Cultura esportiva da escola” era a construção de um grupo de estudos do subprojeto. Embora esse grupo de estudos tenha sido desenvolvido semanalmente, constatou-se que este momento não foi capaz de possibilitar uma sólida base teórica. Para algumas professoras supervisoras os textos e artigos científicos algumas vezes não davam conta de retratar a realidade escolar ou era desenvolvido de forma superficial, impossibilitando uma aprofundamento e discussões a respeito das temáticas evidenciadas no subprojeto, comprometendo assim o movimento teórico-prático.

As contribuições do subprojeto “Cultura esportiva da escola” para o desenvolvimento do trabalho pedagógico das professoras supervisoras evidenciam-se através de um espaço de formação continuada que possibilitou inter-relação entre escola e universidade; o incentivo ao trato com a produção do conhecimento através da publicações científicas na área; trabalho coletivo a partir de trocas e experiências metodológicas; reflexões críticas sobre o trabalho desenvolvido na escola; mudanças na prática pedagógica; professores mais motivados para a docência; e a busca pela aproximação entre a teoria e a prática.

No que refere-se as limitações do subprojeto “Cultura esportiva da escola” para o desenvolvimento do trabalho pedagógico das professoras supervisoras evidenciou que não houve avanço significativo em relação a transformação da realidade social da escola e das aulas de Educação Física. Esta conclusão deve ser compreendida considerando as limitações em relação ao contexto do estudo, que abarcou um subprojeto PIBID, quatro professoras supervisoras, que participaram de dois a quatro anos no subprojeto. As principais limitações foram: poucas evidências na transformação e organização do trabalho pedagógico na escola; a descontinuidade do trabalho pedagógico desenvolvido na escola através da troca de bolsistas de iniciação à docência e a adaptação constante no horário dos bolsistas nas escolas; a falta de espaços exclusivos com os bolsistas de iniciação à docência para discutir sobre a realidade de cada escola, assim como espaços exclusivos para as professoras supervisoras; problemas sociais e de infraestrutura escolar; as ações do PIBID muitas vezes, não contemplava toda a escola ficando restritas muitas vezes aos pibidianos; o desenvolvimento do subprojeto no contra turno escolar não contemplava todos os estudantes da escola; falta de continuidade na produção do conhecimento das professoras supervisoras, já que após sua participação pararam de produzir conhecimento.

O PIBID “Cultura esportiva da escola” não apresentava uma base teórica, epistemológica e filosófica definida, como nesse estudo defende-se o materialismo histórico dialético, o que também foi identificado pelas professoras supervisoras. O subprojeto não tinha como meta essas preocupações, por isso constatou-se várias limitações para o trabalho pedagógico das professoras supervisoras. É importante destacar que este foi o primeiro subprojeto de Educação Física desenvolvido no CEFD/UFSM, o que indica que a coordenação teve que compreender sua dimensão no decorrer das atividades já que não haviam referências anteriores. Sua relevância torna-se maior no momento em que, a partir de avaliações dos coordenadores e de outros professores do CEFD, sustentou a construção de um novo projeto institucional do PIBID para a Educação Física incluindo diferentes subprojetos que contemplassem todas as esferas da educação básica (educação infantil, anos iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio).

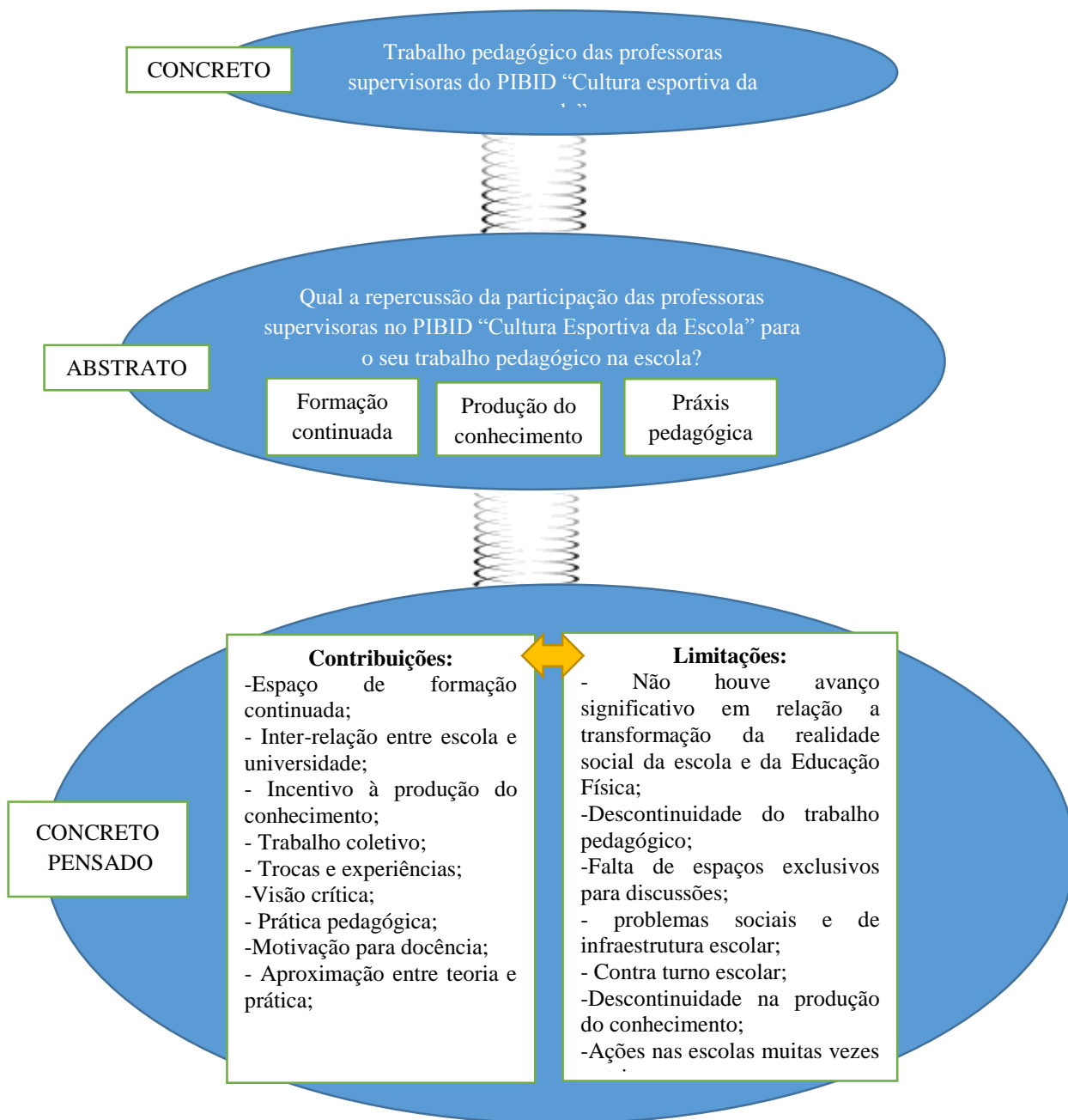
Procurou-se nesse momento chegar a síntese das múltiplas determinações através das análises realizadas a partir dos instrumentos utilizados na presente pesquisa. Neste aspecto, identificou-se as implicações do PIBID “Cultura esportiva da escola” para o trabalho pedagógico das professoras supervisoras no que se refere a formação continuada, o trato com a produção do conhecimento e a práxis pedagógica. Conclui-se que o PIBID possibilitou contribuições parciais em todas as categorias analisadas, ou seja, trouxe algumas

contribuições para o trabalho pedagógico, porém outros elementos poderiam ser melhor desenvolvidos junto ao Programa, principalmente a continuidade e articulação maior entre as instituições.

Com base nos autores (SAVIANI, 1991; KUENZER, 2002; FRIZZO, 2008a, 2008b, 2008c, 2012; DUARTE, SILVA, TAFFAREL, 2009; TAFFAREL, 2010; FREITAS, 2012; RIBAS, FERREIRA, 2013) e na análise realizada neste estudo, não foram encontradas evidências de que o subprojeto PIBID “Cultura esportiva da escola” repercutiu diretamente na organização trabalho pedagógico das professoras supervisoras. Como resultado, observou-se que o PIBID não contribui para a totalidade trabalho pedagógico das professoras supervisoras. O Programa possibilitou algumas contribuições para a organização do trabalho pedagógico não refletindo diretamente na amplitude do conceito de trabalho pedagógico defendido neste estudo.

Buscou-se neste estudo identificar as repercussões do PIBID “Cultura esportiva da escola” apontando contribuições e limitações do subprojeto para o trabalho pedagógico das professoras supervisoras no que se refere as categorias de formação continuada, produção do conhecimento e práxis pedagógica. A figura 3 sintetiza o resultado do estudo, a partir do movimento científico realizado, afim de compreender e materializar as repercussões para o trabalho pedagógico das professoras supervisoras. Com isso, espera-se que este estudo oriente o desenvolvimento de outros programas desta natureza, aproximando-o do real sentido que lhe é atribuído, na qual muitas vezes acaba sendo negado.

Figura 3 – Movimento dialético entre concreto, abstrato e concreto pensado.



Fonte: Elaborada pela autora.

REFERÊNCIAS

ALBORNOZ, Suzana. **O que é trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 2002. (Coleção Primeiros Passos; 171).

ALVES, Melina Silva. **Divisão social do trabalho e alienação na formação de professores de educação física da UFS: o estágio supervisionado/prática de ensino enquanto síntese dialética dos projetos em disputa**. 2010, f. 142. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2010.

ALMEIDA, Rosane Soares. Contribuições dos conteúdos específicos para o projeto político pedagógico na formação de professores e na escola pública. IN: CHAVES, Márcia; SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio; TAFFAREL Celi (org.). **Prática pedagógica e produção do conhecimento na Educação Física & Esporte e Lazer**. Maceió: EDUFAL, 2003, p. 101-121.

ANTUNES, Caio. Acerca da indissociabilidade entre as categorias trabalho e educação. **Motrivivência**, Santa Catarina, Ano XXII, Nº 35, p. 41-61 Dez./2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/21758042.2010v22n35p41/18083>>. Acesso em: 28 ago. 2013.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2ª ed., 2009, 287 p.

BACCIN, Ecléa Vanessa Canei. **Educação física escolar**: implicações das políticas educacionais na organização do trabalho pedagógico. 2010. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2010.

BOTH, Vilmar José. Crise estrutural do capital, mudanças no mundo do trabalho e suas mediações na Educação Física. **Motrivivência**, Santa Catarina, Ano XXIII, nº 36, p. 45-62 Jun./2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/21758042.2011v23n36p45/19630>>. Acesso em 22 ago. 2013.

BRASIL, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Portaria n.38, de 12 de dezembro de 2007- Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID)**. Brasília/BR: Diário Oficial da União, 12.dez.2007, Seção 1, p.39.Disponível em:<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_Normativa_38_PIBID.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2014.

_____. **Lei n. 11.502, de 11 de julho de 2007**. Brasília, 2007. Altera as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Presidência da República, Brasília, Distrito Federal, 11 jul. 2007. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm>. Acesso em: 20 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Portaria n.1.504 – Altera a Portaria no 38 de 12 de dezembro de 2007, que "Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência-PIBID"**. Brasília/BR: Diário Oficial da União, 12.dez.2008, Seção 1, p.21. Disponível em:<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Aj0GDLxsjhYJ:portal.mec.gov.br/index.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D3383%26Itemid%3D+&cd=4&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 26 nov. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Normativa n.16,- Dispõe sobre o PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Brasília/BR: Diário Oficial da União, 24. dez.2008, Seção 1, p.91. Disponível em:<http://www.pibid.ufms.br/Portaria_Normativa_16_23_12_2009.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Decreto n.6.755 - Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências**. Publicado em 29.jan.2009. Disponível em:<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em 26 de nov. de 2014.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Normativa n.122,-de 16 de setembro de 2009. Dispõe sobre o PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, no âmbito da CAPES**. Brasília/BR: Diário Oficial da União, 16. set.2009, Seção 1, p.91. Disponível em:<http://www.unifalmg.edu.br/pibid/files/file/PortariaNormativa122_PIBID.pdf>. Acesso em 26 nov. 2014.

_____. **Decreto n.7.219 - Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências**. Brasília/BR: Diário Oficial da União, 25.jun.2010, Seção 1, p.4. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm>. Acesso em: 26 nov. 2014.

_____. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a legislação sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República, Brasília, Distrito Federal, 4 abr. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1>. Acesso em: 28 out. 2013.

_____. **Lei n. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República, Brasília, Distrito Federal, 20 dez. 1996. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 03 dez. 2015.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Portaria n.096, de 18 de Julho de 2013 – Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. Disponível em:<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2014.

CAPES. Edital nº 02/2009. Edital do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID. 25 set. 2009. Disponível em:<

http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital02_PIBID2009.pdf>. Acesso em: 28 set. 14.

_____. **Portaria n. 72, de 09 de Abril de 2010 - Dá nova redação a Portaria que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, no âmbito da CAPES.** Diário Oficial da União. Seção 1, n.68, 12 de Abril de 2010. Disponível em:<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/Portaria72_Pibid.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2014.

_____. **Portaria n.260 – Aprova as Normas Gerais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.** Brasília/BR. Publicada em 30.dez.2010. Disponível em:<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria260_PIBID2011_Nomas_Gerais.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2014.

_____. **Edital nº. 61\2013- Edital do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência–PIBID.** Publicado em 02 de agosto de 2013. Disponível em:<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_061_2013_PIBID.pdf>. Acesso em 8 de abr. 2015.

_____. **Edital nº. 66\2013- Edital do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência–PIBID.** Publicado em 06 de setembro de 2013. Disponível em:<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_066_2013_Pibid-Diversidade-692013.pdf>. Acesso em 8 de abr. 2015.

_____. **Pibid – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.** Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

CAPARROZ, Francisco Eduardo; BRACHT, Valter. O tempo e o lugar de uma Didática da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, SC, v. 28, n. 2, Jul. 2007. Disponível em: <<http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/53/61>>. Acesso em: 10 Dez. 2015.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis: Vozes, 2010. p. 295-316.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992. 119 p.

CORRÊA, Magda Rosane Nunes. **Um olhar "pibidiano" sobre o desenvolvimento profissional de professores do PIBID/UFPel.** 2014 . 34f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

DALLA NORA, Daiane. **O trabalho pedagógico no PIBID - “cultura esportiva da escola” e suas repercussões para a formação inicial em Educação Física.** 2015, 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. 2015.

DANTAS JUNIOR, Halmicar; TAFFAREL, Celi Zulke. Formação de professores de Educação Física: a história como matriz científica. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE

ESTUDOS E PESQUISAS: “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL” – HISTEDBR, 7.,

2006, Campinas. **Anais...** Campinas: Unicamp, 2006, 1-16. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/C/Celi%20Zulke%20Taffarel%20e%20Hamilcar%20S.%20Dantas%20Junior.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2015.

DIRETORIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PRESENCIAL. **Relatório de Gestão 2009-2011**. Brasília: CAPES, 2012. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/DEB_PibidRelatorio2009_2011.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2013.

DIRETORIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PRESENCIAL. **Relatório de Gestão 2009-2013**. Brasília: CAPES, 2013. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf>>. Acesso em: 8 abr. 2015.

DUARTE, Newton. Limites e contradições da cidadania na sociedade capitalista. **Proposições**, Campinas, v. 21, n. 1 (61), p. 75-87, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v21n1/v21n1a06.pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2014.

_____. Luta de classes, educação e revolução. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 3, n. 1, p. 128-138; fev. 2011. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9499/6923>>. Acesso em: 5 jul. 2014.

DUARTE, Ruy José Braga; SILVA Wellington Araújo; TAFFAREL Celi Nelza Zülke. Emancipação humana, trabalho pedagógico e esporte. In: COLAVOLPE, Carlos Roberto; TAFFAREL, Celi Neuza Zülke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira (org.). **Trabalho pedagógico e formação de professores/ militantes culturais: construindo políticas públicas para a educação física, esporte e lazer**. Salvador: EDUFBA, 2009, p.87-94.

ENGELS, Friedrich.; Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: Antunes, R. (org.) **A dialética do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2004, p.11-28.

ESCOBAR, Micheli Ortega; JUNIOR, Cláudio Santos; TAFFAREL, Celi. Parâmetros teórico-metodológicos para o ensino e a pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer. IN: CHAVES, Márcia; SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio; TAFFAREL Celi (org.). **Prática pedagógica e produção do conhecimento na Educação Física & Esporte e Lazer**. Maceió: EDUFAL, 2003, p. 59-80.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos; GOMES, Claudia; ALLAIN, Luciana Resende. O PIBID na ótica dos licenciandos: possibilidades e limites no desenvolvimento do programa. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 2, p. 339-352, maio/ago. 2014.

FERNANDES, Maria José da Silva; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. PIBID: Uma contribuição à política de formação docente. **EntreVer**, Florianópolis, v. 3, n. 4, p. 220-236, jan./jun. 2013. Disponível em: <

<http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/EntreVer/article/view/2581/3081>>. Acesso em: 21 ago. 2015.

FERREIRA, Liliana Soares. Gestão do pedagógico: de qual pedagógico se fala? **Currículo sem Fronteiras**, v.8, n.2, pp.176-189, Jul/Dez 2008. Disponível em:<<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/ferreira.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2014.

_____. Trabalho dos professores e conflitos na escola: uma abordagem pedagógica. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 21, n. 1, jan./abr. 2014. Disponível em:<<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/2837/1138>>. Acesso em: 27 mai. 2015.

_____; RIBAS, João Francisco Magno. O trabalho dos professores como práxis pedagógica: primeiras aproximações. In: SOUZA, Maristela da Silva; RIBAS, João Francisco Magno; CALHEIROS, Vicente Cabrera (orgs.). **Conhecimento em Educação Física: no movimento das mudanças no mundo do trabalho**. Editora da UFSM: Santa Maria, 2015, p. 83-104.

FETZNER, A. R; SOUZA, M. E. V. Concepções de conhecimento escolar: potencialidades do Programa Institucional de Iniciação à Docência. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 03, p. 683-694, jul./set. 2012. Disponível em:<<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/47902/51638>>. Acesso em: 24 mar. 2013.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2014.

_____. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1095-1124, dezembro 2003. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a02v2485.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

_____. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2014.

_____. O PIBID e as políticas de formação e valorização profissional do magistério. In: AYOUB, Eliana; PRADO, Guilherme do Val Toledo (orgs). **PIBID-UNICAMP: Construindo parcerias entre a universidade e a escola pública**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2014. (Coleção formação docente em diálogo; v. 2), p. 17-33.

FREITAS, Luis Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01085.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2015.

_____. A internalização da exclusão. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 299-325. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302002008000015&script=sci_arttext>. Acesso em: 04 jul. 2014.

_____. Avaliação: para além da “forma escola”. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro/São Paulo, v. 20, n.35, jul.-dez.-2010, p. 89-99. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Regionais/108600/Documentos/REUNI%C3%83O%20DE%20ORGANIZA%C3%87%C3%83O%202012/Avaliacao%20para%20alem%20da%20escola%20_%20LCFreitas.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2014.

_____. **Crítica da Organização do Trabalho pedagógico e da Didática**. 11ªed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2012 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores. In: COSTA, Hélio da. **CONCEIÇÃO, Martinho. Educação Integral e Sistema de Reconhecimento e certificação educacional e profissional**. São Paulo: Secretaria Nacional de Formação, p. 63-71– CUT, 2005. Disponível em: <http://redeescoladegoverno.fdrh.rs.gov.br/upload/1392215839_O%20TRABALHO%20COMO%20PRINC%C3%8DPIO%20EDUCATIVO%20NO%20PROJETO.pdf>. Acesso em: 05 set. 2014.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 10ªed., 2006, p.69-90.

_____. Escola e trabalho numa perspectiva histórica: contradições e controvérsias. **Sísifo / revista de ciências da educação**, Lisboa/Portugal, n.º 9, p. 129-136, mai/ago 2009. Disponível em: <http://www.gestoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2010/escola_trabalho_numa_perspectiva_historica.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2014.

FRIZZO, Giovanni Felipe Ernst. O trabalho pedagógico como referência para a pesquisa em educação física. **Pensar a Prática**, Goiás, n.11, v.2, p.159-167, maio/ago. 2008a. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/3535/4076>>. Acesso em: 22 ago. 2013.

_____. Trabalho pedagógico: conceito central no trato do conhecimento da pesquisa em educação. **Trabalho Necessário**, Niterói, ano 6, n.º 6, 2008b. Disponível em: <<http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN06FRIZZO,G.pdf>>. Acesso em 16 jan. 2015.

_____. A produtividade da Educação Física improdutiva. **Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 03, p. 209-232, setembro/dezembro de 2008c. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2591/4184>>. Acesso em: 01 out. 2014.

_____. **A organização do trabalho pedagógico da Educação Física na escola capitalista**. 2012, f.264. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano), Curso de Educação Física, Departamento de Educação Física, UFRGS, Porto Alegre, 2012.

_____.; RIBAS, João Francisco Magno; FERREIRA, Liara Soares. A relação trabalho-educação na organização do trabalho pedagógico da escola capitalista. **Educação**, Santa

Maria, v. 38, n. 3, p. 553-564, set./dez. 2013. Disponível em:<<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/8987>>. Acesso em: 22 out. 2013.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação continuada de Professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 191-204, julho/ 2003. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a10>>. Acesso em: 16 jan. 2015

_____. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 13 n. 37, p. 57- 70, jan./abr. 2008. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2015.

_____.; BARRETO, Elba Siqueira Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.

GENTILI, Pablo. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.) **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 10ed. Petrópolis, SP: Vozes, 2011, p. 76-99.

_____. O discurso da “qualidade” como retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Vozes: Petrópolis, 1996. p.111-178.

HILL, Dave. O Neoliberalismo Global, a Resistência e a Deformação da Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.2, p.24-59, Jul/Dez 2003. Disponível em:<<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/hill.pdf>>. Acesso em: 03 dez. 2015.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP, ano XXI, nº 55, p. 30-41 novembro/2001. Disponível em:<<http://scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539>>. Acesso em: 25 out. 2014.

IMBERT, Francis. **Para uma práxis pedagógica**. (Tradução de Rogério de Andrade Córdova). Brasília: Plano de Editora, 2003, 156 p.

JARDILINO, Jose Rubens Lima. Políticas de formação de professores em conflito com o currículo: estágio supervisionado e PIBID. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 2, p. 353-366, maio/ago. 2014. Disponível em:<<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/12068/pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

_____. OLIVERI, Andressa Maris Rezende. A formação continuada de professores no âmbito do PIBID na região dos Inconfidentes (MG). **EntreVer**, Florianópolis, v. 3, n. 4, p. 237-249, jan./jun. 2013. Disponível em:<<http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/EntreVer/article/view/2582/3083>>. Acesso em: 21 ago. 2015.

JÚNIOR, A. L. S.; SILVA, L. L. S. O memorial como instrumento reflexivo: um relato de experiência acadêmico-pedagógica. **Revista da UFG**, Goiás - Ano VII, n. 2, p. 1-8, dezembro de 2005. Disponível em: <http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/45anos/J-memorial.html>. Acesso em 28 ago. 2013.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. Editora Brasiliense. 28. ed. Sao Paulo: Brasiliense, 2010. 85 p.

KOPNIN, Pável Vasílievich. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. 354p.

KUENZER, Acácia Zeneide. Exclusão Includente e Exclusão Excludente: A nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luis (orgs.). **Capitalismo, trabalho e Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002, p.77-96.

_____. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1153-1178, out. 2007. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2428100.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2015.

_____. Desafios teóricos metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.) **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 10 ed. Petrópolis, SP: Vozes, 2011, p.55-75.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução a filosofia de Marx**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011. 124 p.

LOUREIRO, Walk.; CAPARRÓZ, Francisco Eduardo. O imaginário social de professores de educação física da rede municipal de ensino de vitória a respeito de sua formação continuada. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 31, n. 3, p. 23-42, maio 2010. Disponível em:< <http://rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/article/view/922/525>>. Acesso em: 05 dez. 2014.

MARIN, Elizara Carolina *et al.* Formação Continuada em Educação Física: Relação entre Mundo do Trabalho, Políticas Educacionais e Educação. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 02, p. 259-278, abr/jun de 2011. Disponível em:< <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/16670/13142>>. Acesso em: 16 jan. 2015.

MARTELET, Michele. **O Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a qualidade para a formação continuada de professores**. 2015. f.175. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre,2015.

MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **Crítica da educação e do ensino**. São Paulo: Moraes, 1978.

_____. **Manuscritos Econômicos e Filosóficos**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2001. 198 p.

_____.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **O capital**: crítica da economia política. Livro 1, v.1, 28 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. (Tradução de Reginaldo Sant'anna).

MATEUS, Elaine Fernandes. Um esboço crítico sobre “parceria” na formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.30, n.03, p.355-384, Jul-Set. 2014. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/edur/v30n3/v30n3a16.pdf>>. Acesso em: 8 de abr. 2015.

MAZZOTI, Alda Judith Alves. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, Maranhão, v. 36, n. 129, p.637-651, set./dez. 2006. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0736129.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2014.

MEDEIROS, Josiane Lopes; PIRES, Luciene Lima de Assis. O PIBID no bojo das políticas educacionais de formação de professores **Cad. Pes.**, São Luís, v. 21, n. 2, mai./ago. 2014. Disponível em:<<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/2571/1567>>. Acesso em: 21 ago. 2015.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOLINA NETO, Vicente Rosane; KREUSBURG, Molina. Capacidade de escuta: questões para a formação docente em Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 57 - 66, janeiro/abril 2002. Disponível em:<<http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2637/1263>>. Acesso em: 16 jan. 2015.

NASCIMENTO, Wilson Elmer. **Professores supervisores do PIBID**: um estudo sobre o desenvolvimento profissional. 2014. 182f. Dissertação (Mestrado do Ensino da Ciências e Matemática) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

NEVES, E. do R.; HERNECK, H. R. Trocas de saberes proporcionadas pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência: contribuições para a formação das bolsistas. Revista Eletrônica **Pesquiseduca**, Santos, São Paulo, v.04, n. 07p. 86-109, jan.-jul.2012. Disponível em: <<http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/view/216/pdf>>. Acesso em: 28 out. 2013.

NOZAKI, Hajime Takeuchi. Trabalho e educação na atualidade: mediações com a Educação Física brasileira. **Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 183-200, jan./abr. 2015.

_____. **Educação física e reordenamento no mundo do trabalho**: mediações da regulamentação da profissão. 2004. f. 383. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, 2004.

OLIVEIRA, Carlos Roberto de. **História do trabalho**. São Paulo: Editora Ática. 3ªed, 1995. 94 p.

PERIPOLLI, Z. P.; RITTER, D.; AREND, G. B. G. Vantagens e desvantagens do PIBID na sala de aula e no contra turno. **Anais do XIX Encontro Regional de Estudantes de Matemática do Sul**. V. 1 N. 1. Santa Maria. 2013. Disponível em:<http://w3.ufsm.br/coordmat/erematsul/anais/arquivos/RE/RE_Peripolli_Patricia_Zanon.pdf>. Acesso em: 20 out. 2015.

PUIATI, L. L. **Iniciação à docência na formação inicial de professores: possíveis relações entre cursos de licenciatura e subprojetos PIBID/CAPES na UFSM.** 2014. 283f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade federal de Santa Maria. Santa Maria. 2014.

QUINTEIRO, Maria Eliza; PIMENTEL, Chierighini; GONÇALVES, Gisele. A escola como espaço da formação docente universitária em debate. **EntreVer**, Florianópolis, v. 3, n. 4, p. 193-219, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/EntreVer/article/view/2580/3079>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

RIBAS, João Francisco Magno; FERREIRA, Liliana Soares. Trabalho de professores na escola como práxis pedagógica. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 01, p. 125-143, jan/mar de 2014. Disponível: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/40235>>. Acesso em 30/10/2014.

_____.; FERREIRA, Liliana Soares. À guisa de um posfácio: uma resenha sobre o trabalho pedagógico e o PIBID. IN: SAWITZKI, R. L.; RIBAS, J. F. M. **Cultura esportiva da escola.** São Leopoldo: Oikos, 2013, p. 135-140.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: Métodos e técnicas.** 3ªed. São Paulo: Atlas, 2011.

RIGHI, Marisa; MARIN, Elizara Carolina; SOUZA, Maristela da Silva. Formação continuada: entendimentos e vivências dos professores de Educação Física no contexto do governo Estadual (RS) gestão 2007/2010. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 34, n. 4, p. 875-890, out./dez. 2012. Disponível em: <<http://rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/article/view/1086/793>>. Acesso em: 16 jan. 2015.

ROSA, Cristian Lopes da. **PIBID: Formação Continuada para Professores de Educação Física.** 2014. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) -Universidade Federal de Pelotas, 2014.

SOUSA, Eustáquia Salvadora; VAGO, Tarcísio Mauro. A Educação Física e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental. **Presença Pedagógica**, v.5, n.26, 1999.

ROSSI, Fernada; HUNGER, Dagmar. O cenário global e as implicações para a formação continuada de professores. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, Vol. 23, n.42, p. 72-89, Jan-Abr. 2013. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/eduteo/v23n42/v23n42a06.pdf>>. Acesso em: 05 dez. 2014.

SADER, Emir. Prefácio. In: MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do capital.** Boitempo, 2005.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio Áncizar. O debate da pós-modernidade: as teorias do conhecimento em jogo. **Filosofia e Educação** (Online), Revista Digital do Paideia, v.2, n.2, Out. de 2010-Mar 2011. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/rfe/article/view/2170/2039>>. Acesso em: 06 fev. 2015.

_____. Teoria e prática: uma relação dinâmica e contraditória. IN: V COLÓQUIO DE EPISTEMOLOGIA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 2010 Maceió, Alagoas. **Anais...** Maceio, Alagoas: Universidade Federal de Alagoas, 2010, p. 01-12. Disponível em:<http://congressos.cbce.org.br/index.php/cepistef/v_cepistef/paper/viewFile/2644/1109>. Acesso em: 30 ago. 2014.

_____. Silvio. Quantidade-Qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO, José Camilo dos & SANCHÉZ GAMBOA, Silvio (Org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 6 ed. São Paulo, Cortez, 2007. p.84-110.

SÁNCHEZ, VASQUEZ. A. **Filosofia da práxis**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011. 448p.

SANTOS, Manoel dos. Educação e sua relação com o trabalho: limites e possibilidades da Teoria do Capital Humano em face do desenvolvimento de potencialidades humanas. **R. FACED**, Salvador, n.18, p.33-47, jul./dez. 2010. Disponível em:<<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/5430/4288>>. Acesso em: 19 ago. 2014.

SANTOS, Marcelo da Silva dos. Reordenamento do Mundo do Trabalho e Pedagogia das Competências: implicações para a Educação Física escolar (período pós 1990). **Motrivivência**, Santa Catarina, Ano XXII, Nº 35, P. 166-183 Dez./2010. Disponível em:<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/21758042.2010v22n35p166/18090>>. Acesso em: 10 out. 2013.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, São Leopoldo, RS, ano 1, n. 1, jul. 2009. Disponível em: <http://www.rbhcs.com/index_arquivos/Artigo.Pesquisa%20documental.pdf>. Acesso em: 21 mai. 2014.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991. 112p.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, São Paulo, v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em 05 de jul. de 2014.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 14, n.40, jan/abr de 2009. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2015.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, dez. 2013. Disponível em:<

<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9697/7085>>. Acesso em 15 de jan. de 2015.

SAWITZKI, Rosalvo Luís. Subprojeto PIBID Educação Física “Cultura esportiva da escola”. In: Tomazetti, E. M.; LOPES, A. R. L.V. (Org.) **PIBID-UFSM: experiências e aprendizagens**. São Leopoldo: Oikos, 2013. p. 27-46.

_____. Concepção de esporte. IN: _____.; RIBAS, J. F. M.(org.) **Cultura esportiva da escola**. São Leopoldo: Oikos, 2013, p. 15-24.

_____. **Detalhamento do Subprojeto Cultura Esportiva da Escola**. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Santa Maria, RS, 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed, São Paulo: Cortez, 2007. 304 p.

SILVA, Andreia Aurélio da. **Repercussões das atividades desenvolvidas pelos projetos institucionais da UFSM no âmbito do PIBI/CAPES/MEC em escolas públicas de educação básica**. 2012, 376f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, 2012.

SILVA, Vanessa Gomes da. Trabalho e formação humana: elementos indissociáveis para a construção de uma concepção histórico-crítica na área educacional. **Revista Labor**, Fortaleza, Ceará, n. 5, v.1, p. 219- 230, 2011. Disponível em:<http://www.revistalabor.ufc.br/Artigo/volume5/12_Vanessa_Gomes_Silva.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2014.

SOCZEK, Daniel. PIBID como Formação de Professores: reflexões e considerações preliminares. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre formação de professores**, cidade? v. 3, n. 5, p.01-06. Agost/dez. 2011. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/10/39/1>> Acesso em: 19 jul. 2013.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. A formação profissional e as diretrizes curriculares do Programa Nacional de graduação: o assalto as consciências e o amoldamento subjetivo. In: **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, 9(1):13-23, 1998. Disponível em:<<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3823/2635>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

_____.; LACKS, Solange. **Política de formação profissional e educação física: conflitos e confrontos entre MEC/CNE, ANFOPE e CONFEF**. Salvador, 2001. Mimeo. Disponível em:<<http://www.ceap.br/material/MAT21052012134155.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2014.

_____.; LACKS, Solange; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira. Formação de professores de educação física: estratégia e táticas. **Motrivivência**, Santa Catarina, Ano XVIII, nº 26, p. 89-111 Jun./2006. Disponível em:<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/681/1871>>. Acesso em: 16 jan. 2015.

_____. *et al.* Formação de professores de Educação Física para a cidade e o campo. **Pensar a Prática**, Goiás, n. 9, v2, p. 153-179, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fe/article/view/166/1482>>. Acesso em 15 de jun. de 2014.

_____. *et al.* Reestruturação Curricular do Curso de Licenciatura da UFBA: contribuições dos professores da Rede Pública de Ensino do Estado da Bahia. In: HILDEBRANDT-STRAMAN, R.; TAFFAREL, C. Z. (org.). **Currículo e Educação Física: formação de professores e práticas pedagógicas nas escolas**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007, p. 300-328.

_____. Do trabalho em geral ao trabalho pedagógico: Contribuição ao debate sobre o trabalho pedagógico na educação física. **Motrivivência**, Santa Catarina, Ano XXII, n° 35, dezembro/2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/21758042.2010v22n358/18082>>. Acesso em: 23 ago. 2013.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, SP: Editora Atlas, 1987. 175p.

VAGO, Tarciso Mauro. O "esporte na escola" e o "esporte da escola": da negação radical para uma relação de tensão permanente. Um diálogo com Valter Bracht. **Movimento**, Porto Alegre, Ano III, n° 5, 1996/2. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2228>>. Acesso em: 06 fev. 2015.

VERA, Lúcia Jacob Chaves. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação dos oligopólios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 481-500, abr.-jun. 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n111/v31n111a10.pdf>>. Acesso em: 04 jul. 2014.

WELTER, Jaqueline; WELTER Renata; SAWITZKI, Rosalvo Luis. A contribuição do subprojeto PIBID/EDF no processo de planejamento das aulas de Educação Física para os anos iniciais. **Cadernos de Formação RBCE**, Florianópolis, v. 3 n.1 p. 87-96, mai. 2012. Disponível em: <<http://www.rbceonline.org.br/revista/index.php/cadernos/article/view/1360/765>>. Acesso em: 28 ago. 2013

_____; SAWITZKI, Rosalvo Luis. As implicações do subprojeto Cultura esportiva da escola-PIBID/EDF para a formação inicial em Educação Física. **Motrivivência**, Santa Catarina, v. 26, n. 43, p. 262-276, dez. de 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2014v26n43p262/0>>. Acesso em: 06 fev. 2015.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005. 212 p.

ZANELLA, J. L. **O trabalho como princípio educativo do ensino**. 2003. f. 311. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Roteiro de Entrevista

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Identificação
1.1 Nome?
1.2 Idade?
1.3 Formação Acadêmica? Fez pós-graduação?
1.4 Há quanto tempo de profissão? Escola estadual ou municipal?
1.5 Ano e tempo de participação no subprojeto “Cultura esportiva da escola”?
2. Formação continuada
2.1 O que te levou a participar do PIBID “Cultura Esportiva da Escola”?
2.2 Qual a relevância da bolsa nesta escolha?
2.3 Como se deu a relação entre escola e universidade no PIBID?
2.4 Como ocorreu a troca de experiências com os bolsistas de iniciação à docência, com as professoras supervisoras das outras escolas e com o coordenador do programa?
2.5 Quais implicações do PIBID “Cultura Esportiva da Escola” para a formação continuada?
2.6 Você procura investir em sua formação continuada, além de sua participação no PIBID?
3. Produção do conhecimento
3.1 Comente sobre o grupo de estudo desenvolvido pelo PIBID?
3.2 O grupo de estudo tinha um embasamento teórico e metodológico próprio?
3.3 O grupo de estudos conseguia aprofundar textos e artigos?
3.4 O grupo de estudo ofereceu suporte teórico para sustentar/auxiliar o trabalho pedagógico na escola?
3.5 Esse conhecimento que era tratado nas reuniões foi de fato incorporado na escola e nas aulas de EF?
3.6 O PIBID incentivou a participação em eventos científicos da área?
3.7 Como ocorreu à sua participação na pesquisa no PIBID?
3.8 Você continuou a produzir conhecimento depois de sua participação no PIBID
3.9 O que isso contribui para o seu trabalho pedagógico na escola?

4. Práxis pedagógica
4.1 Houve articulação entre teoria e prática dentro do PIBID?
4.2 Essa articulação entre teoria e prática foi capaz de transformar a realidade social da escola e da Educação Física?
4.2 O PIBID contribui para mudanças na prática pedagógica?
4.3 Quais implicações do PIBID para o seu trabalho pedagógico?
4.4 O subprojeto possibilitou momentos de trabalho coletivo?
4.5 Você acredita que o PIBID contribui e\ou foi capaz de mudar a organização do trabalho na escola?
4.6 Conforme a sua experiência como professora supervisora no PIBID, você tem alguma sugestão para melhorar o programa?

Apêndice 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Mestranda: Jaqueline Welter

Orientador: João Francisco Magno Ribas

Título da pesquisa: *O trabalho pedagógico das professoras supervisoras do PIBID: Cultura esportiva da escola*

Você está sendo convidado(a) a participar dessa pesquisa de forma totalmente voluntária. Antes de concordar em participar é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Os pesquisadores deverão responder todas as suas dúvidas antes que você se decidir a participar. Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

Você está sendo convidado (a) a participar deste estudo cujo objetivo é *analisar as repercussões do PIBID “Cultura Esportiva da Escola” no trabalho pedagógico das professoras supervisoras*. Você foi selecionado (a) em função da sua aproximação com o tema de estudo e por ter participado do subprojeto como professor/supervisor. Sua participação não é obrigatória.

Sua participação nesta pesquisa consistirá no consentimento dos memoriais descritivos durante à sua participação no subprojeto PIBID”Cultura esportiva da escola” para a análise documental e entrevista, contendo questões relacionadas a identificação pessoal, trabalho pedagógico e o PIBID “Cultura esportiva da escola”.

Riscos: no decorrer das atividades o participante poderá sentir algum constrangimento podendo, portanto, a qualquer momento desistir de colaborar com a pesquisa.

Benefícios: À sua participação nessa pesquisa é importante pois o presente estudo possibilitará o potencial de ampliar o conhecimento disponível acerca do PIBID e as contribuições desse programa para o trabalho pedagógico na Educação Física, mais especificamente, conhecer as repercussões do PIBID “Cultura Esportiva da Escola” no

trabalho pedagógico dos professoras supervisoras.

Sua identidade será preservada e os dados obtidos através da entrevista serão usados exclusivamente para finalidades acadêmicas. Os dados serão analisados em confronto com o referencial teórico que dá suporte científico à pesquisa. O trabalho resultante dessa investigação terá circulação e eventual publicação em veículos da esfera acadêmica e científica, sem qualquer vínculo comercial.

Todas as informações estarão armazenadas junto ao Grupo de Pesquisa em Lazer e Formação de Professores – GPELF do CEFD/UFSM, sob responsabilidade do Prof. Dr. João Francisco Magno Ribas (ribasjfm@hotmail.com e tel. (55) 9972-8862), sala 2047, do prédio 51, Centro de Educação Física e Desportos da UFSM (CEP 97.105-900). Antecipadamente agradecemos sua colaboração.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu _____, ciente das informações descritas acima e, tendo sido esclarecido (a) das questões referentes à pesquisa, concordo em participar livremente do estudo.

Assinatura: _____

Santa Maria, ____ de _____ de 2015.

Prof. Dr. João Francisco Magno Ribas
Professor responsável

Jaqueline Welter
Mestranda responsável

Apêndice 3 – Declaração de Consentimento



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA



DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Mestranda: Jaqueline Welter

Orientador: João Francisco Magno Ribas

Título da pesquisa: *O trabalho pedagógico das professoras supervisoras do PIBID: Cultura esportiva da escola*

Eu _____, li a transcrição da minha entrevista e, ciente das informações transcritas, concordo em participar livremente do estudo. Sendo a minha identidade preservada e, os dados obtidos através dos memoriais descritivos e entrevista foram usados exclusivamente para finalidades acadêmicas. Tendo o trabalho resultante dessa investigação circulação e eventual publicação na esfera acadêmica e científica, sem qualquer vínculo comercial.

Assinatura: _____

Santa Maria, ____ de _____ de 2015.

Prof. Dr. João Francisco Magno Ribas
Professor responsável

Jaqueline Welter
Mestranda responsável

Apêndice 4 – Termo de Confidencialidade



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
FÍSICA
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**



TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Mestranda: Jaqueline Welter

Orientador: João Francisco Magno Ribas

Título da pesquisa: *O trabalho pedagógico das professoras supervisoras do PIBID: Cultura esportiva da escola*

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria/UFSM, Departamento de Desportos Coletivos/CEFD

Telefone para contato: (55) 81157739

Os pesquisadores da presente pesquisa se comprometem a preservar a privacidade dos pacientes cujos dados serão coletados em entrevista, através de gravação de áudio; memoriais descritivos através de análise documental. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas no (a) sala número 2047 do Deptº de Desportos Coletivos, Centro de Educação Física e Desportos da UFSM no prédio 51, CEP 97.105-900, por um período de 2 anos sob a responsabilidade do Prof. João Francisco Magno Ribas. Após este período, os dados serão destruídos. Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM em 12/08/2014, com o número do CAAE 3398.5014.5.0000.5346.

Santa Maria, ____ de _____ de 2015.

Prof. Dr. João Francisco Magno Ribas
Professor responsável

Jaqueline Welter
Mestranda responsável