

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

**O TRABALHO PEDAGÓGICO NO PIBID - “CULTURA
ESPORTIVA DA ESCOLA” E SUAS REPERCUSSÕES
PARA A FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO
FÍSICA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Daiane Dalla Nora

Santa Maria, RS, Brasil

2015

O TRABALHO PEDAGÓGICO NO PIBID - “CULTURA ESPORTIVA DA ESCOLA” E SUAS REPERCUSSÕES PARA A FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Daiane Dalla Nora

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Área de Concentração em Educação Física, Saúde e Sociedade, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestre em Educação Física

Orientador: Prof. Dr. João Francisco Magno Ribas

Santa Maria, RS, Brasil

2015

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

Dalla Nora, Daiane
O TRABALHO PEDAGÓGICO NO PIBID - "CULTURA ESPORTIVA DA ESCOLA" E SUAS REPERCUSSÕES PARA A FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA / Daiane Dalla Nora.-2015.
117 f. ; 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, 2015

1. Trabalho pedagógico 2. PIBID 3. Formação inicial 4. Política educacional I. Ribas, João Francisco Magno II. Título.

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação Física e Desportos
Programa de Pós-Graduação em Educação Física**

**A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado**

**O TRABALHO PEDAGÓGICO NO PIBID - “CULTURA ESPORTIVA
DA ESCOLA” E SUAS REPERCUSSÕES PARA A FORMAÇÃO
INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

elaborada por
Daiane Dalla Nora

como requisito para obtenção do grau de:
Mestre em Educação Física

COMISSÃO EXAMINADORA:


João Francisco Magno Ribas, Dr.
(Presidente/Orientador)


Giovanni Felipe Ernst Frizzo, Dr. (UFPel)


Elizara Carolina Marin, Dr.^a (UFSM)

Maristela da Silva Souza, Dr.^a (UFSM)

Santa Maria, 27 de abril de 2015.

Dedico este trabalho a meus pais João e Matilde, que com dedicação e amor incondicional me ensinaram a trabalhar e lutar pelos meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me dar força para percorrer e vencer mais esta etapa da minha vida, repleta de obstáculos, oportunidades e desafios.

Aos meus pais, João e Matilde, que foram meus maiores exemplos, ensinaram-me o verdadeiro valor da vida, da família, do amor e souberam entender minhas ausências. A eles meu eterno agradecimento por se doarem por inteiro e sacrificarem seus sonhos para a realização dos meus.

Às minhas irmãs Fabia e Fabiane, pelo apoio em todos os momentos, por me fazerem acreditar nos meus sonhos.

Ao meu namorado Ricardo, com o qual compartilho sonhos e projetos de vida, pelo amor e companheirismo.

À Fabia, Janaine, Arioane e Ricardo pela dedicação na reta final deste trabalho.

Ao meu orientador, Prof. João Francisco Magno Ribas, pela oportunidade, orientação, paciência, ensinamentos e pelo grande exemplo de pessoa e profissional.

Aos companheiros do GPELF e GEP, aos que hoje estão e aos que já passaram por ele.

À Universidade Federal de Santa Maria, ao Curso de Mestrado em Educação Física e a todos os professores e funcionários pela oportunidade de qualificação pessoal e profissional.

A todos os meus amigos, que sempre estiveram presentes, que com incentivo e críticas sinceras contribuíram nesta trajetória.

Muito obrigada!

Transmitir o conhecimento historicamente acumulado de forma que contribua para a emancipação das classes populares tem sido motivo suficiente para negar a reprodução, mas não tem sido suficiente para manter um debate sobre os objetivos da formação humana.

(Freitas)

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação Física
Universidade Federal de Santa Maria

O TRABALHO PEDAGÓGICO NO PIBID - “CULTURA ESPORTIVA DA ESCOLA” E SUAS REPERCUSSÕES PARA A FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA

AUTORA: DAIANE DALLA NORA

ORIENTADOR: JOÃO FRANCISCO MAGNO RIBAS

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 27 de abril de 2015.

Resumo: Este estudo tem como objetivo analisar o trabalho pedagógico no PIBID - “Cultura esportiva da escola” e suas repercussões para a formação inicial de professores de Educação Física do CEFD/UFSM. Esta pesquisa foi desenvolvida com base nas categorias dialéticas da historicidade, totalidade, mediação, contradição e com as categorias empíricas do trabalho de campo sistematizadas em: trabalho pedagógico, formação inicial, PIBID - política educacional e objetivo/avaliação. As categorias foram orientadas pela seguinte pergunta: como se desenvolve o trabalho pedagógico no PIBID - Cultura esportiva da escola e quais as repercussões para a formação inicial de professores de Educação Física do CEFD/UFSM? Para a compreensão do real fizemos uso da pesquisa documental e da entrevista semiestruturada, com acadêmicos que participaram do subprojeto e estão cursando o Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Constatou-se que o trabalho pedagógico no subprojeto contribuiu para a formação inicial dos alunos participantes, através da aproximação da realidade escolar e das trocas de experiência, sendo mais qualificado que os estágios e práticas de ensino. Entretanto, verificou-se que o trabalho pedagógico no subprojeto não repercutiu diretamente no curso de Educação Física do CEFD pela falta de articulação das ações do subprojeto PIBID com o PPC. Constatou-se que o PIBID – “Cultura esportiva da escola” enquanto política educacional é uma ação compensatória que acaba preenchendo lacunas da formação inicial. Além de ser uma política de adesão individual, própria da política neoliberal, que prejudica e desmobiliza ações coletivas desqualificando a formação de professores de Educação Física.

Palavras-chave: Trabalho pedagógico. PIBID. Formação inicial. Política educacional.

ABSTRACT

Master Dissertation4
Postgraduate Program in Physical Education
Federal University of Santa Maria

THE PEDAGOGICAL WORK IN THE PIBIB – “SPORTING CULTURE AT SCHOOL” AND ITS REPERCUSSIONS TO TEACHERS’ INITIAL TRAINING IN PHYSICAL EDUCATION

AUTHOR: DAIANE DALLA NORA

ADVISER: JOÃO FRANCISCO MAGNO RIBAS

Place and Date of Presentation: Santa Maria, April 27th, 2015.

This study aims to analyze the pedagogical work in PIBID – “Sporting Culture at School” and its repercussions to teachers’ initial training of Physical Education on CEFD/UFSM. This research was developed based on the dialectical categories of historicity, entirety, mediation and contradiction with empirical categories of systematized fieldwork in pedagogical work, teachers’ initial training, PIBID - educational policy and goal/evaluation. The categories were guided by the following question: How does the pedagogical work in PIBID – “Sporting Culture at School” and what are the repercussions to the teachers’ initial training of Physical Education of CEFD/UFSM? In order to understand the actual it was made use of documental research and semi-structured interviews with academics that participated in the subproject and they are currently enrolled in the Master's degree of the Postgraduate Program in Physical Education. It was found that pedagogical work in the subproject contributed to initial training of participating students, because it allowed greater contact with school reality and exchanges of experiences of the involved segments. Thereby the pedagogical work was greater qualified than curricular internships and teaching practices. However, it was verified that the pedagogical work in subproject did not reflect directly in the Physical Education course of CEFD by lack of coordination and actions of the subproject PIBID with the PPC. It was found that the PIBID - "Sporting Culture at School" while educational policy is a compensatory action that ends up filling gaps in the initial training. Besides it is an individual membership policy, feature of neoliberal policy, which harms and demobilizes collective actions disqualifying the teachers’ training of Physical Education.

Keywords: Pedagogical work. PIBID. Initial training. Educational policy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Relação entre o singular e o universal mediada pelo particular.	22
Figura 2 - Movimento entre o teórico e o metodológico.	26
Figura 3 - Relação teoria e prática entre Universidade e Escola.	69
Figura 4 - Relação teoria e prática entre grupo de estudo e escola.	71
Figura 5 - Dificuldades no planejamento e desenvolvimento do trabalho pedagógico.	73
Figura 6 - Principais facilidades no planejamento e desenvolvimento do trabalho pedagógico.	76
Figura 7 - Mudanças no trabalho pedagógico do subprojeto.	80
Figura 8 - Limitações do subprojeto para a formação inicial em Educação Física do CEFD.	82
Figura 9 - Pontos negativos do PIBID enquanto política educacional.	88
Figura 10 - Pontos positivos do PIBID enquanto política educacional.	91
Figura 11 - Mudanças para PIBID enquanto política educacional.	92
Figura 12 - PIBID: Concessões por Esfera Administrativa e Região.	94
Figura 13 - Organograma de pesquisa Concreto-abstrato-concreto pensado.	103

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - PIBID/UFSM - Número total de bolsas em 2014.	43
Quadro 2 - IDEB das escolas participantes do subprojeto.	53
Quadro 3 - Oficinas/atividades didáticas.	55
Quadro 4 - Produção Desportiva/lúdica.	57
Quadro 5 - Produção Artístico – Cultural.	58
Quadro 6 - Produção acadêmico/intelectual.	60
Quadro 7 - Ano e tempo de participação no subprojeto.	63
Quadro 8 - Tempo de atuação profissional.	64
Quadro 9 - Comparativo entre os estágios curriculares e o subprojeto.	78
Quadro 10 - Dificuldades dos subprojetos PIBID/UFSM.	81
Quadro 11 - Objetivos alcançados.	85
Quadro 12 - Objetivos parcialmente alcançados.	86
Quadro 13 - Objetivos não alcançados.	86

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BM – Banco Mundial

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior

CEFD – Centro de Educação Física e Desportos

CESNORS – Centro de Educação Superior Norte - RS

CFE – Conselho Federal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONFED – Conselho Federal de Educação Física

CREF – Conselho Regional de Educação Física

DCGs - Disciplinas Complementares de Graduação

DCNFP – Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica

DCNEF – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Física

DEB – Diretoria de Educação Básica

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

EF – Educação Física

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FMI – Fundo Monetário Internacional

IES – Instituição de Ensino Superior

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IFES – Instituições Federais de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPES – Instituições Públicas de Educação Superior

JAI – Jornada Acadêmica Integrada

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PIBIC – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PIB – Produto Interno Bruto

PNE – Plano Nacional de Educação

PPC - Projeto Pedagógico de Curso

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROUNI - Programa Universidade para Todos

RS – Rio Grande do Sul

REIPEFE - Rede Internacional de Investigação Pedagógica em Educação Física Escolar

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEB – Secretaria de Educação Básica

SESu – Secretaria de Educação Superior

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SUS – Sistema Único de Saúde

TCC's - Trabalhos de Conclusão de Curso

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice 1 - Roteiro da entrevista.	112
Apêndice 2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	115
Apêndice 3 - Declaração de Consentimento.....	117

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS	18
2.1 Método	18
2.2 Delineamento metodológico	22
2.3 Procedimentos da Pesquisa.....	23
2.3.1 Pesquisa Documental.....	23
2.3.2 Entrevista Semiestruturada.....	23
2.4 Análises dos Documentos e das Entrevistas	25
3 O TRABALHO PEDAGÓGICO E A EDUCAÇÃO FÍSICA	27
4 O PIBID E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	35
4.1 O contexto das Políticas Educacionais.....	35
4.2 Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.....	40
4.3 O Subprojeto PIBID - “Cultura esportiva da escola”.....	45
5 TRABALHO PEDAGÓGICO NO PIBID - "CULTURA ESPORTIVA DA ESCOLA" E A FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA.....	47
5.1 A formação inicial em Educação Física.....	47
5.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica - DCNFP e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Física – DCNEF	47
5.3 O trabalho pedagógico evidenciado nos relatórios.....	52
5.4 O trabalho pedagógico no subprojeto: objetivo/avaliação	63
5.5 O PIBID na Formação inicial em Educação Física	88
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	100
APÊNDICES.....	112

1 INTRODUÇÃO

A formação inicial em Educação Física deve ser situada no contexto histórico, ou seja, deve-se considerá-la atrelada ao desenvolvimento das relações produtivas capitalistas, cujo objetivo é a exploração da força de trabalho e exige um trabalhador disciplinado. A relação entre trabalho e educação é um fenômeno histórico e social do ser humano, por isso a educação exerceu e continua exercendo um papel central para a readequação dos trabalhadores às novas características do processo produtivo.

Nos dias de hoje, fica evidente a necessidade de estudarmos a formação inicial de professores, uma vez que a formação e a universidade são pontos bastante visados pelo capitalismo, sendo cotidianamente alvos de “ataques” das relações produtivas capitalistas. Assim, a educação enquanto direito passa a ser transformada em “mercadoria”, ou seja, cada vez mais vem sofrendo modificações estruturais que a desqualificam, ao prejudicar a classe trabalhadora e privilegiar apenas os detentores do capital.

A formação inicial de professores de Educação Física também está inserida nessa conjuntura atual, em projetos de formação articulados com a lógica do sistema, os quais levam à precarização da formação inicial. Assim como as demais licenciaturas, conforme Taffarel et al. (2006) a formação em Educação Física apresenta problemas teóricos, epistemológicos, curriculares, de financiamento público, de oferecimento de condições objetivas e problemas políticos.

Na formação inicial de professores de Educação Física do CEFD/UFSM se observa uma divisão entre teoria e prática, impossibilitando a práxis pedagógica. O distanciamento entre a universidade e a realidade escolar está bastante evidente no currículo, principalmente nas práticas de ensino que não acontecem em todas as disciplinas previstas e nos estágios curriculares que iniciam somente no quinto semestre do curso.

Para atenuar as falhas da formação inicial, o Ministério da Educação (MEC) propôs alguns projetos, dentre eles o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que foi criado em 2007 como um programa e teve um avanço significativo com a promulgação da Lei nº 12.796/2013 Art. 62, § 5º, que inseriu um adendo na LDB, instituindo o PIBID como um programa contínuo, que passa a ser uma política de Estado para a formação de professores (BRASIL, 2013).

A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) participa do PIBID desde o seu surgimento, sendo que o Centro de Educação Física e Desportos (CEFD), a partir do Edital/2009, contou com a participação da área da Educação Física com o subprojeto denominado “Cultura esportiva da escola”. O subprojeto tem como objetivo a criação de um campo de atuação na docência na escola aos educadores em formação inicial e continuada, construindo práticas e estratégias educacionais inovadoras (SAWITZKI, 2009).

No contexto do PIBID – “Cultura esportiva da escola”, pode-se observar uma série de questões que merecem um aprofundamento teórico e conceitual maior, dentre as quais destaca-se o trabalho pedagógico. Frizzo (2012) entende que o trabalho pedagógico não é apenas um tipo de prática e sim trabalho, pois é uma manifestação da atividade humana produtiva dos sujeitos do contexto escolar. Segundo Frizzo (2008, p. 1), o conceito de trabalho pedagógico se refere a uma “noção ampliada do trabalho desenvolvido pelo professor na escola e de suas possibilidades de articulação entre a macroestrutura sócio-política e o cotidiano da docência nos espaços escolares”.

Nesse sentido, o trabalho pedagógico no subprojeto supracitado aponta para possíveis características, tais como uma maior de aproximação entre a teoria e a prática. Para Gamboa (1995, p. 1) “Teoria e prática são duas categorias que indicam sempre uma relação. Entretanto, a literatura nem sempre apresenta consenso na interpretação dessa relação. Algumas tendências defendem o primado da teoria perante a prática; outras, o primado da prática que confere validade à teoria”.

Acredita-se pertinente focar no trabalho pedagógico e a relação estabelecida na formação inicial em Educação Física do CEFD/UFSM. Diante da relevância do tema, como problema orientador desta pesquisa, formulou-se a seguinte questão: Como se desenvolve o trabalho pedagógico no PIBID – “Cultura esportiva da escola” e quais as repercussões para a formação inicial de professores de Educação Física do CEFD/UFSM?

Assim, o objetivo geral deste estudo consiste em: *Analisar o trabalho pedagógico no PIBID - “Cultura esportiva da escola” e suas repercussões para a formação inicial de professores de Educação Física do CEFD/UFSM.*

Deste modo, estabelecemos como objetivos específicos:

- *Identificar o trabalho pedagógico desenvolvido no PIBID - “Cultura esportiva da escola”;*
- *Verificar a compreensão dos alunos egressos sobre o trabalho pedagógico no subprojeto;*
- *Analisar as implicações do trabalho pedagógico no PIBID - “Cultura esportiva da escola” para a formação inicial em Educação Física;*
- *Verificar a compreensão dos alunos egressos sobre o PIBID como política educacional.*

A realização deste estudo justifica-se devido à proximidade com a temática e relevância. Tal interesse surgiu a partir do contexto de participação como bolsista de iniciação à docência no subprojeto PIBID - “Cultura esportiva da escola”, o qual serve como base de referência empírica e me instigou a investigar inquietações, frutos dessa vivência.

Entre os motivos de ordem teórica/acadêmica, o estudo justifica-se pela necessidade de pesquisas de avaliações dos programas de formação de professores. Deste modo, o PIBID necessita de avaliação, em virtude de sua proporção e rápida ampliação, se comparada a outros programas e projetos para formação inicial. Por exemplo, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) levou mais de 20 anos para agregar um número próximo ao que o PIBID tem hoje (RELATÓRIO DE GESTÃO 2009-2011). O PIBIC é um programa que não teve ainda uma avaliação abrangente, sendo uma política educacional recente que carece de um aprofundamento teórico. Existem estudos relacionados ao programa, porém a maior parte deles se estrutura metodologicamente em relatos de experiência, além da ausência de produção intelectual mais abrangente e aprofundada que versasse a iniciação à docência na formação inicial. As pesquisas deixam lacunas no que tange a uma avaliação mais consistente do PIBID – Educação Física.

Quanto aos motivos que indicam a relevância social da pesquisa, a escolha deste problema de pesquisa se deu pelo compromisso que se tem com esta realidade, na qual se está inserido, que é a formação de professores no CEFD/UFSM. A necessidade de pesquisas e avaliações dos programas de formação inicial de professores como o PIBID é uma questão que se divide em dois polos. De um lado é vista como uma política que contribui para a formação de professores e, de outro, uma política neoliberal. Por isso, o problema necessita desvendamento e compreensão.

É com o interesse de estudar o trabalho pedagógico no PIBID - “Cultura esportiva da escola” e suas repercussões para a formação inicial de professores de Educação Física do CEFD/UFSM, que nos propomos a discutir esse tema, visando explicar seus condicionantes e suas relações que, em nosso entendimento, irá contribuir na compreensão do significado do mesmo para o processo de formação de professores, buscando a qualificação do debate sobre o trabalho pedagógico no PIBID - Educação Física.

Após introduzirmos a temática e apresentarmos o objetivo da pesquisa, o estudo foi estruturado da seguinte forma: No capítulo 2 apresentamos os encaminhamentos metodológicos da pesquisa, definindo o método, o delineamento da pesquisa, os procedimentos de coleta e análise das informações; No capítulo 3 discorremos sobre o trabalho pedagógico e a Educação Física; No capítulo 4 abordamos o PIBID e as políticas

educacionais; No capítulo 5 apresentamos o contexto da formação inicial em Educação Física e os resultados, discutimos e respondemos o problema de pesquisa; No capítulo 6 apresentamos a conclusão, sintetizando toda a pesquisa realizada.

2 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

2.1 Método

A metodologia mostra os caminhos pelos quais o trabalho científico será desenvolvido, evidenciando a forma como as respostas foram organizadas aos questionamentos propostos no estudo. Assim, neste capítulo, com o objetivo de analisar o trabalho pedagógico no PIBID - “Cultura esportiva da escola” e suas repercussões para a formação inicial de professores de Educação Física do CEFD/UFSM, pretende-se apresentar a estrutura que norteará o estudo, apresentando e justificando o método a ser utilizado, os procedimentos e as técnicas de produção e análise dos dados que irão dar as respostas para o problema.

A pesquisa é uma atividade básica da ciência em sua indagação e construção da realidade no plano teórico. Minayo (2011) explica que é a pesquisa que mantém a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade e, embora seja uma prática teórica, vincula pensamento e ação. As questões de investigação estão relacionadas a circunstâncias socialmente condicionadas. Segundo a autora, “nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática” (p. 16).

Entende-se que, para analisar e compreender o problema de pesquisa é necessário a utilização de um método, ou seja, de um caminho seguro que permita explicar a realidade social a ser investigada. Segundo Sánchez Gamboa (2007), o método não se restringe a um conjunto de instrumentos, técnicas e procedimentos, o autor afirma que:

O método ou caminho do conhecimento é mais amplo e complexo; por sua vez, um método é uma teoria de ciência em ação que implica critérios de cientificidade e de rigor da prova científica. De igual maneira, toda teoria de ciência se afirma numa teoria do conhecimento, onde as concepções de objeto, sujeito e sua mútua relação se explicitam entre si (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007, p. 183).

O autor expressa ainda, que o método se apresenta como um caminho de se chegar ao objeto, sendo realizado pelas relações estabelecidas pelas suas próprias características. É preciso cuidado para que o objeto de estudo não seja descaracterizado pelos rigores metodológicos, adverte Sánchez Gamboa (2007).

Este estudo foi desenvolvido tendo como orientação metodológica o materialismo histórico dialético, pois se entende que o mesmo direciona para a interpretação da realidade concreta da sociedade em sua complexidade histórica e social, e procura esclarecer a essência dos fenômenos estudados, tendo em vista a sua transformação. Diante disso, a opção pelo método justifica-se pelo entendimento de que o mesmo possui as condições teóricas-metodológicas necessárias para analisar a realidade social a ser investigada. Frigotto (2006) defende o Materialismo Histórico Dialético não apenas como um método de investigação, mas como uma concepção de mundo, uma postura, e como uma práxis, pressupostos esses que fazem o pesquisador caminhar em direção à totalidade de seu objeto de estudo.

Marx efetivou seu pensamento, a partir da realidade vivenciada da sua época e elaborou uma filosofia para auxiliar a classe trabalhadora que é a classe desfavorecida. Para isso, Marx na construção de seu método, se apropriou criticamente do materialismo de Feuerbach e do pensamento dialético de Hegel, ele expressa que:

Meu método dialético, por seu fundamento, difere do método hegeliano, sendo a ele inteiramente oposto. Para Hegel, o processo do pensamento - que ele transforma em sujeito autônomo sob o nome de ideia - é o criador do real, e o real é apenas sua manifestação externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado (MARX, 2013, p. 28).

Marx (2004), ao formular o método dialético analisou o movimento dos contrários, em que, para cada tese (que é uma afirmação), há uma antítese (que é a negação da afirmação), que gera uma síntese (a negação da negação). Essa síntese não é simplesmente a soma dos dois momentos anteriores, mas sim uma nova tese, que também será negada, originando o processo de conhecimento da realidade, num movimento contínuo.

O caminho para se chegar à compreensão e interpretação da realidade, isto é, à essência do fenômeno, deve considerar o seguinte movimento: concreto-abstrato-concreto. Deve-se partir do concreto real, posteriormente fazer as abstrações e voltar para o concreto, agora pensado. O método de Marx mostra que devemos considerar que o movimento de interpretação da realidade começa pelo real e pelo concreto que, inicialmente, é uma visão caótica do todo. Pela análise chegaríamos a conceitos mais simples e abstrações mais detalhadas, até atingir as determinações mais simples. Com base nesse exercício científico, é

necessário fazer o caminho inverso retornando à realidade, agora não mais uma representação caótica, “[...] mas uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas” (MARX, 2011, p. 247).

Marx (2011, p. 248) situa a realidade concreta, ressaltando que:

O concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade da diversidade. É por isso que ele é para o pensamento um processo de síntese, um resultado, e não um ponto de partida, apesar de ser o verdadeiro ponto de partida e, portanto igualmente o ponto de partida da observação imediata e da representação.

O movimento de ida do concreto caótico, passando por sua forma abstrata, e retornando a forma inicial, agora de modo superior ao ponto de partida - o concreto pensado, não ocorre de forma simples, é necessário o auxílio de categorias neste processo. Para auxiliar a relação pesquisador e objeto de pesquisa, o método do materialismo histórico dialético considera que as categorias representam as imagens ideais das coisas materiais. Kuenzer (1998, p. 62) aponta que “são as categorias que servem de critério de seleção e organização da teoria e dos fatos a serem investigados, a partir da finalidade da pesquisa, fornecendo-lhe o princípio de sistematização que vai lhe conferir sentido, cientificidade, rigor, importância”.

A autora define a existência de dois tipos de categorias: as categorias metodológicas e as categorias de conteúdo. Kuenzer (1998, p. 66) expressa que:

a metodologia se define através da expressão das leis universais (categorias metodológicas que definem a forma de investigação) e sua aplicação ao particular (as categorias de conteúdo específicas para cada pesquisa e determinadas a partir de seus objetivos).

As categorias metodológicas do método do materialismo histórico dialético trabalhadas no estudo foram: a historicidade, a totalidade, a mediação e a contradição.

A historicidade trata o conhecimento numa perspectiva histórica. Segundo Kuenzer (1998), é preciso analisar o sujeito e o objeto como um produto histórico da sociedade, pois a base real de sua unificação está na história. Logo, os fenômenos são elementos concretos produzidos historicamente, considerando a especificidade de cada período histórico.

A totalidade trata das múltiplas determinações dos fenômenos, é um todo estruturado. Como expressa Kuenzer (1998, p. 64):

Esta categoria implica na concepção da realidade enquanto um todo em processo dinâmico de estruturação e de autocriação, onde os fatos podem ser racionalmente compreendidos a partir do lugar que ocupam na totalidade do próprio real e das relações que estabelecem com os outros fatos e com o todo; onde os fatos são parte

integrante de um processo de concretização que se dá através do movimento e das relações que ocorrem das partes para o todo e do todo para as partes, dos fenômenos para a essência e vice-versa, da totalidade para as contradições entre as partes.

Neste sentido, a categoria totalidade possibilitará estabelecer as relações do trabalho pedagógico no subprojeto com as políticas educacionais, sendo estas últimas influenciadas por toda uma conjuntura social, econômica e política, de maneira que um elemento sempre está relacionado ao outro, pertencendo a um conjunto.

A contradição aborda os fenômenos como movimentos contraditórios, os quais estão em constante mudança, estabelecendo assim o caráter mutável das relações sociais. Por isso, para Kuenzer (1998, p. 65) “a pesquisa deverá buscar captar a todo momento o movimento, a ligação e unidade resultante da relação dos contrários, que ao se opor dialeticamente, um incluindo-se/excluindo-se no/do outro, se destroem ou se superam”.

A mediação, segundo Kuenzer (1998, p. 65) é uma categoria necessária, pois através da divisão do todo para se chegar às determinações mais simples do objeto de estudo, podemos investigar as relações com os outros fenômenos e com a totalidade. No entanto, a autora ressalta que:

Embora para conhecer seja necessário operar uma cisão no todo, isolando os fatos a serem pesquisados e tornando-os relativamente independentes, é preciso ter clareza de que esta cisão é um recurso apenas para fins de delimitação e análise do campo de investigação; no contexto do real nada é isolado; isolar os fatos significa privá-los de sentido e inviabilizar sua explicação, esvaziando-o de seu conteúdo (KUENZER, 1998, p. 65).

As categorias de conteúdo, segundo Kuenzer (1998) também são passíveis de detalhamento em subcategorias, a partir das quais se organizam os dados, configurando um movimento que vai do geral ao particular na exposição, e do particular ao geral na investigação e exposição. Neste trabalho iremos utilizar as categorias de conteúdo: Trabalho pedagógico, formação inicial, PIBID - política educacional e objetivo/avaliação.

Este estudo será orientado pelas categorias teórico-metodológicas apresentadas acima, considerando que o contexto das Políticas Educacionais corresponde ao Universal/Geral, a Formação inicial de professores de Educação Física representa o Particular e o trabalho pedagógico no PIBID – “Cultura esportiva da escola” constitui-se como o Singular. Dessa forma, com base no método do materialismo histórico dialético, podemos ter condições de conhecer e compreender o problema de pesquisa em sua totalidade. A partir disso, organizou-se, graficamente, o movimento entre o teórico e o metodológico, do seguinte modo:

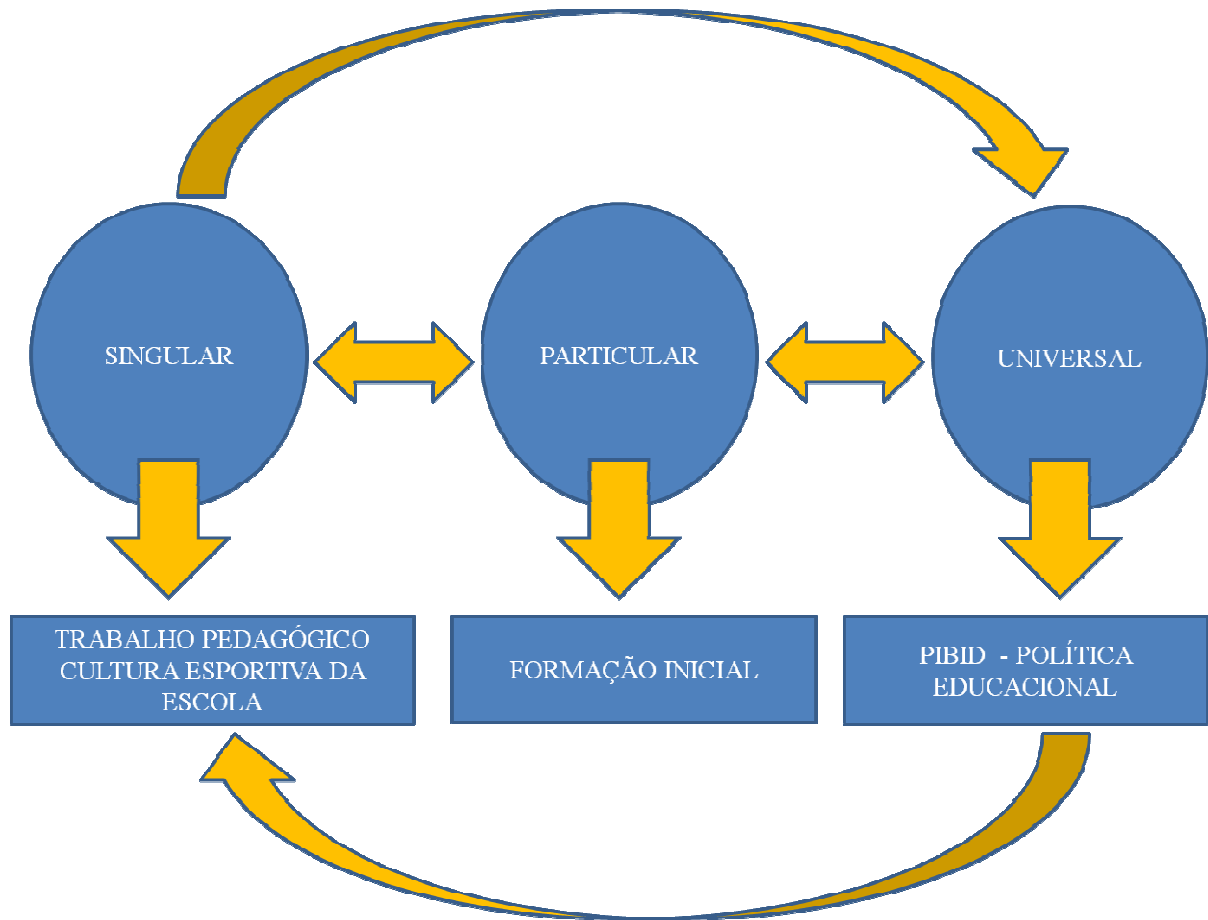


Figura 1 - Relação entre o singular e o universal mediada pelo particular.

2.2 Delineamento metodológico

A pesquisa será desenvolvida a partir de um Estudo de Caso, que para Yin (2005) é uma estratégia para examinar acontecimentos contemporâneos, quando não se pode manipular comportamentos relevantes. Em geral,

[...] os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo "como" e "por que", quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real (YIN, 2005, p. 19).

Conforme os objetivos, o estudo focará no trabalho pedagógico no subprojeto “Cultura esportiva da escola” do CEFD/UFSM, o qual teve duração de quatro (4) anos (2010, 2011, 2012, 2013), com diversas implicações na formação inicial de professores de Educação Física.

2.3 Procedimentos da Pesquisa

2.3.1 Pesquisa Documental

Para a execução do estudo se lançou mão de pesquisa documental, que se utiliza de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico. Segundo Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 5), a pesquisa documental “é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”, caracterizando-se pela busca de informações em documentos que ainda não são científicos.

Para Cellard (2010) o documento possibilita acrescentar à compreensão do social a dimensão do tempo. Além disso, a análise documental é mais adequada no que se refere à coleta de dados, pois elimina parcialmente a dimensão da influência exercida pelo pesquisador. O autor também destaca que para avaliar adequadamente a documentação é necessário a análise preliminar, que se constitui em uma avaliação crítica, a qual se aplica considerando as seguintes dimensões: **o contexto social**, onde foi produzido e estava inserido seu autor, e a quem se destinava; **o (s) autor (es)**, quem é a pessoa que escreve, seus interesses e em nome de quem fala; **confiabilidade do texto**; **a natureza do texto**, a qual conforme o contexto em que é redigido pode variar muito a sua estrutura; **os conceitos-chave e a lógica interna**, que é o sentido dos termos utilizados pelo (s) autor (es) no texto.

Neste estudo os documentos analisados foram: a) Programa do Subprojeto “Cultura esportiva da escola”; b) Relatórios anuais do subprojeto referentes aos anos 2010, 2011, 2012, 2013. A escolha pelos documentos selecionados se deu por proporcionarem as informações adequadas para cumprir o objetivo do estudo, no que tange ao trabalho pedagógico no subprojeto “Cultura esportiva da escola”.

2.3.2 Entrevista Semiestruturada

A entrevista é uma técnica muito utilizada para a produção de dados, que busca descobrir aspectos de determinada experiência, através da comunicação verbal. Para Minayo (2011, p. 65):

A entrevista como fonte de informação pode nos fornecer dados secundários e primários de duas naturezas: (a) os primeiros dizem respeito a fatos que o pesquisador poderia conseguir por meio de outras fontes como sensores, estatísticas, registros civis, documentos, atestados de óbitos e outros; (b) os segundos – que são objetos principais da investigação qualitativa - referem-se a informações diretamente construídas no diálogo com o indivíduo entrevistado e tratam da reflexão do próprio sujeito da realidade que vivencia.

Neste estudo utilizou-se a entrevista semiestruturada, que segundo Minayo (2011, p. 64) “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”. Fizeram parte deste estudo dez (10) alunos formados em Educação Física. Como critério de seleção dos participantes, optou-se por alunos egressos do Curso de Educação Física – Licenciatura, que participaram do subprojeto entre os anos de 2010, 2011, 2012 e 2013 e são alunos que ingressaram no Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Física nos anos de 2012, 2013 e 2014, os quais são mestrandos da universidade onde esteve inserido o subprojeto. A seleção justifica-se em razão dos alunos se encontrarem em processo de formação continuada, o que possibilita que os sujeitos possuam um entendimento acadêmico ampliado do contexto de estudo: escolar e universidade.

A coleta de informações foi realizada por meio de uma entrevista pré-agendada. Para participar da entrevista, os colaboradores do estudo assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). As entrevistas foram registradas em áudio e transcritas na íntegra. A transcrição da entrevista foi entregue aos colaboradores para que fizessem a leitura e verificassem a clareza das informações. Cientes das informações contidas assinaram a Declaração de Consentimento. Todas as informações foram armazenadas na sala 2047, prédio 51, Centro de Educação Física e Desportos da UFSM sob responsabilidade do professor João Francisco Magno Ribas, orientador desta pesquisa.

As perguntas (Apêndice 1) que orientaram a entrevista semiestruturada foram estabelecidas a partir de questões norteadoras estruturadas nos seguintes blocos: Bloco 1: Dados de identificação; Bloco 2: Compreensão dos participantes quanto ao trabalho pedagógico realizado no subprojeto; Bloco 3: Implicações do trabalho pedagógico no PIBID - “Cultura esportiva da escola” para a formação inicial.

2.4 Análises dos Documentos e das Entrevistas

A análise científica dos dados produzidos pela pesquisa documental e entrevista semiestruturada foi realizada a partir das categorias teórico-metodológicas do método do materialismo histórico dialético. Conforme Kuenzer (1998), no processo de produção do conhecimento, se faz necessário a articulação entre as categorias metodológicas e as categorias de conteúdo. Para a análise dos dados foram estabelecidas categorias específicas desta pesquisa, para a sistematização e discussão dos dados, elencadas a partir dos questionamentos iniciais, que possibilitou o processo de análise almejado.

A análise documental foi realizada a partir da exploração dos documentos com o intuito de buscar as informações referentes ao trabalho pedagógico no subprojeto, para assim buscar descobrir o que está por trás do imediatamente aprendido. A análise exigiu pré-análise, leitura; categorização da informação; tratamento dos dados e interpretação dos dados. Deste modo, a leitura dos documentos estruturou-se a partir dos seguintes indicadores sobre o trabalho pedagógico: ano/tempo de duração/ escolas /bolsistas/alunos envolvidos; IDEB; oficinas desenvolvidas/atividades didáticas; produções desportivas e lúdicas; produção artístico-culturais; produções didático-pedagógicas; número de eventos; trabalhos acadêmicos e científicos.

A análise das entrevistas semiestruturadas foi realizada a partir dos três blocos de questões que orientaram a entrevista: dados de identificação; compreensão dos participantes quanto ao trabalho pedagógico realizado no subprojeto; implicações do trabalho pedagógico no PIBID - “Cultura esportiva da escola” para a formação inicial.

As categorias metodológicas que orientaram o processo de análise foram a historicidade, a totalidade, a mediação e contradição. As categorias de conteúdo foram Trabalho pedagógico, formação inicial, PIBID - política educacional e objetivo/avaliação. As categorias de conteúdo geraram o movimento de respostas ao problema definido nesta pesquisa, orientadas pelas categorias metodológicas e confrontados com o referencial teórico que deu suporte científico à pesquisa.

A partir da orientação deste tipo de abordagem metodológica, crítico-dialética, buscou-se apreender o fenômeno estudado. Conforme Chavez-Gamboa e Sánchez Gamboa (2009, p. 40), quando a pesquisa é orientada pelo interesse crítico emancipador, “a atividade intelectual reflexiva se organiza para desenvolver a crítica e alimentar a práxis (teoria e

prática) que transforma o real e libera o sujeito de diferentes condicionantes e situações *hipostasiadas (posta aí)*”.

Este estudo desenvolvido foi orientado pelo materialismo histórico dialético, e concordando com os momentos fundamentais colocados por Frigotto (1989), tendo como referência os cinco (5) Passos de Saviani. A pesquisa se deu pela prática social: inicialmente não tínhamos um problema e sim uma problemática dentro de uma totalidade, além de estudos e sínteses anteriores; problematização: resgatou-se criticamente, com uma postura teórica, com a finalidade de romper e superar sínteses; instrumentalização: depois do levantamento dos dados, discutiu-se teoricamente com as novas determinações e categorias, organizando a análise; catarse: e na análise buscou -se superar o imediato, passar assim para o concreto e expressar o conhecimento alcançado da realidade, buscando relacionar a parte com o todo; e retornou-se à prática social: realizou-se a síntese da investigação, buscando apontar o avanço em relação ao conhecimento anterior e discutir as implicações para a ação concreta.

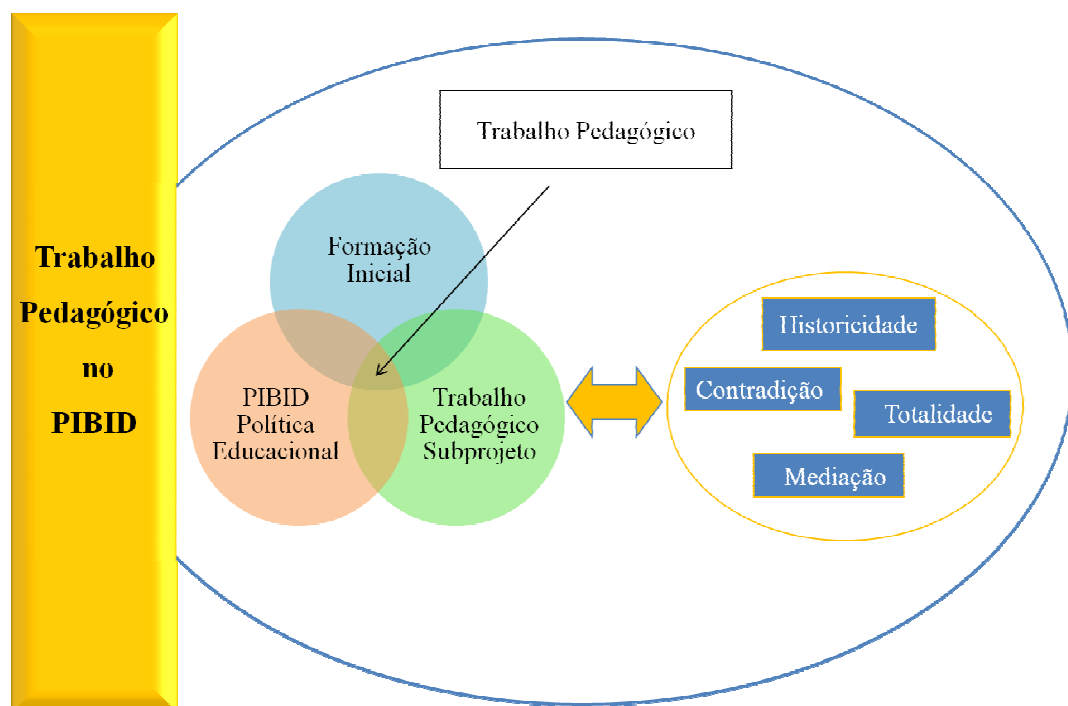


Figura 2 - Movimento entre o teórico e o metodológico.

3 O TRABALHO PEDAGÓGICO E A EDUCAÇÃO FÍSICA

No processo histórico o trabalho é que dá origem ao desenvolvimento da humanidade. Segundo Marx (2013) o trabalho é uma condição de existência da vida humana, sendo uma necessidade de mediação entre o ser humano e a natureza. O autor afirma que o trabalho está presente em todas as formas de sociedade, mas se distingue pelas relações sociais que são estabelecidas.

Taffarel (2010) afirma que o trabalho é o elemento fundante do ser social. Sendo ele muito mais do que uma ação humana, trabalho significa um ser humano, “com suas condições físicas, químicas, biológicas, psicológicas e sociais que realiza um intercâmbio com a natureza, transformando-a e sendo transformado por ela, gerando a cultura” (p. 20).

Segundo Taffarel (2010, p. 21-22) o processo do trabalho é uma atividade produtiva em que o objetivo do seu produto e sua materialização é um valor de uso, ou seja, “trabalho útil ou trabalho concreto.” “Todo o produto do trabalho que entra no processo de troca converte-se em mercadoria”, isto é, tudo que o ser humano produz é mercantilizado, e no modo de produção capitalista, até mesmo a sua força de trabalho vira uma mercadoria, a qual gera mais valor do que já possui, produzindo assim a mais-valia.

Marx (2013) expressa que o valor de qualquer mercadoria era originado pela quantidade de trabalho necessário para sua produção. O autor afirma que a mais-valia é gerada quando o trabalhador trabalha além da carga horária X e recebe o mesmo salário, num ritmo muito mais acelerado, reduzindo o tempo de produção, produzindo um valor a mais ao correspondente a sua força de trabalho, ou seja, um excedente. Na sociedade capitalista o trabalho é convertido em valor de troca, tornando-se muitas vezes a única mercadoria, sendo a força de trabalho vendida por salários.

O trabalho assume outro sentido e passa a ser trabalho alienado, da mesma forma que se constitui como objetivação da vida, o caráter ontológico da existência humana, a partir do surgimento do modo de produção capitalista, com a divisão em classes sociais. Como expressa Frizzo et al. (2013, p. 3) [...] “o trabalho humano não pertence mais ao homem que o produz, pertence a quem compra a força de trabalho e o capitalista (dono dos meios de produção) torna-se proprietário do trabalho do trabalhador”.

Neste sentido, Taffarel (2010) expressa que o ser humano na sociedade atual passa a ser objeto do processo da história e não mais o sujeito ativo (ser sujeito). Exemplo disso é capital gerado pelo trabalho, no qual se extrai a mais-valia, parte não paga do trabalho ao trabalhador,

exploração do mesmo, trabalho alienador, onde o trabalhador não é dono do seu trabalho, levando ao processo de “alienação”, no qual a mercadoria passa a mediar as relações sociais (p. 24).

Como exposto, percebe-se que no modo de produção capitalista, as dimensões alienada e ontológica do trabalho estão em constante luta, através da contradição capital versus trabalho. Conforme Frizzo et al. (2013):

Ainda que complete a condição de vida humana, inserido na sociedade capitalista, trabalhadores e trabalho são, paradoxalmente, estranhos entre si, pois o trabalho não é natural, não pertence a natureza humana (MARX e ENGELS, 1989). Tal estranhamento gera mal-estar, fazendo com que o trabalhador elabore uma situação na qual os trabalhadores não se veem integrados ao que produzem, passando a negar-se (2013, p. 3).

Por meio do trabalho o ser humano passou a acumular conhecimentos, através da articulação entre trabalho e educação, sendo a relação trabalho-educação um fenômeno natural do ser humano, que se estabelece no projeto de formação humana. Sader (2005, p. 17) afirma que “Ao pensar a educação na perspectiva da luta emancipatória, não poderia senão reestabelecer os vínculos - tão esquecidos - entre educação e trabalho, como que afirmando: digam-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação”.

Para Frizzo et al. (2013, p. 3) trabalhar e educar são atividades específicas do ser humano, sendo o trabalho o processo de transformação da natureza e o meio pelo qual se estabelece as relações humanas. Ainda segundo os autores, desse processo surgem as relações sociais e a constituição das sociedades, que deram origem às relações de produção, as quais constituem o mundo do trabalho.

Para Saviani (1991 apud FREITAS, 2012, p. 28) a educação é:

Uma exigência do e para o processo de trabalho humano em geral, bem como é, ela própria, um processo de trabalho. O processo de trabalho que caracteriza a educação é específico na medida em que diz respeito ao trabalho não material, vale dizer, produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades, enfim, à produção do saber. A cadeia de análise se completa ao se estabelecer que, ainda dentro do campo do trabalho não material, a educação pertence à modalidade que diz respeito às atividades em que o produto não se separa do ato de sua produção (p. 20).

Esta relação dialética entre trabalho e educação é caracterizada como o trabalho educativo que segundo Saviani (2003, p. 13) [...] “é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Neste sentido, o objeto da educação considera “de

um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo” (SAVIANI, 2003, p. 13).

Frizzo et al. (2013) aponta que a educação como processo de formação humana, atua nos meios de produção e reprodução da vida. Por isso, como expressa Taffarel (2010), sem o entendimento do trabalho em geral e suas características assumidas no modo de produção capitalista, não se consegue compreender o trabalho pedagógico na escola e nem o trabalho pedagógico da Educação Física.

O conceito de trabalho pedagógico, para Frizzo et al. (2013) refere-se ao trabalho desenvolvido pelo professor numa visão mais ampla, pois considera o trabalho realizado pelo professor para além do trabalho burocrático, técnico, descontextualizado, repetitivo e mecânico. O trabalho pedagógico possibilita a articulação entre a macroestrutura sócio-política com a microestrutura, que é o contexto de atuação do professor na escola, além de buscar superar a divisão entre teoria e prática com a práxis.

Frizzo (2008) entende que trabalho pedagógico é uma atividade intelectual do ser humano entendida como práxis, onde não se dissocia a relação teoria-prática. O autor aponta que segundo a filosofia da práxis, somente entende-se a teoria como “teoria de uma prática” e a prática como “prática de uma teoria”, sendo a teoria a compreensão da prática, bem como a teoria é válida quando transforma a prática e vice-versa (p. 4).

Segundo Gamboa (1995, p. 2) esse dualismo entre teoria e prática é superado quando se prioriza a relação dinâmica das mesmas, sendo esta dinâmica denominada práxis, ou seja, “a relação teoria-prática sintetiza-se no termo práxis”, a qual ao contrário de outras concepções “visam à adequação, ou ao equilíbrio entre a teoria e a prática, expressa a tensão, o confronto e a contradição entre elas, tensão essa que gera um movimento dinâmico de superação”. Ainda segundo o autor

A teoria transforma-se na negação da prática porque a tenciona: a prática coloca em xeque a teoria, porque em vez de se ajustar a ela, transforma-se em seu contrário. Desse modo, a relação teoria-prática é, em verdade, uma relação dialética. E, como tal, não procura o equilíbrio, o ajuste, a acomodação de uma à outra, visa à sua contradição, isto é, à tensão permanente entre elas. Vale dizer, a teoria transforma-se no contrário da prática e vice-versa (GAMBOA, 1995, p. 2).

Todo o trabalho pedagógico está fundamentado em uma práxis pedagógica que possui as seguintes características de acordo com Sánchez Vázquez (2011): transformadora da

realidade social e natural, totalidade, histórica, social, criadora (transformação, revolução) e intencional. Além disso, tem como base o conhecimento das leis que regem as estruturas sociais e das que presidem a transição de uma estrutura social (capitalismo) a outra (socialismo).

O trabalho pedagógico consiste no trabalho realizado pelo professor, tendo como base as ciências da Educação, visando o processo de apropriação do conhecimento mais elaborado, conhecimento científico, mais atual x clássico, que visam a transformação social. As características do trabalho pedagógico realizada por meio da síntese de autores que tratam do tema são:

- a) Processo de apropriação de conhecimento que supere os métodos tradicionais e acríticos;
- b) Deve contemplar condições objetivas para apropriação do conhecimento, sendo este o conhecimento clássico e o mais avançado (DUARTE, 2003);
- c) Contempla as categorias centrais do materialismo histórico dialético, no caso, a contradição, a historicidade e a totalidade; Movimento dialético entre o individual e coletivo (RIBAS; FERREIRA, 2012);
- d) Deve romper e estabelecer novos caminhos com a subordinação da Educação (política educacional) à esfera de produção capitalista, necessidade de compreender seus determinantes para ser superada (FRIZZO, 2008);
- e) Formação Omnilateral – desenvolvimento total, mais ampliado de capacidade, principalmente no plano cultural e intelectual (MANACORDA citado por FRIZZO, 2008);
- f) Trabalho dos professores como Práxis (RIBAS; FERREIRA, 2014);
- g) Apropriação dos métodos científicos (PISTRAK citado por TAFFAREL, 2010).

A dimensão ontológica do trabalho, que trata do ser enquanto ser é o que dá origem à produção de conhecimento e cultura pelo homem. Deste modo, o trabalho pedagógico é: “uma prática social munida de forma e conteúdo, expressando, dentro das suas possibilidades objetivas, as determinações políticas e ideológicas dominantes em uma sociedade ou, ainda, busca a explicitação da superação destas determinações” (FRIZZO et al., 2013, p. 4).

Neste sentido, Freitas (2012) ressalta que a escola atualmente, não tem envolvido o trabalho material no processo educativo. O que restou para a escola foi desenvolver a personalidade e mudar a consciência do aluno, para depois ele atuar na transformação da sua realidade. O autor expressa que as consciências não mudam sem a vivência da prática social e, se questiona “Como incluir o trabalho material se a aula está confinada – como processo e produto – aos domínios do trabalho não-material?” (p. 39). Freitas (2012, p. 40) entende que

essa limitação do trabalho pedagógico na forma de trabalho não-material vem de fora dele, "Advém da estrutura social na qual a escola está inserida, que separa o trabalho intelectual do trabalho manual. Sua limitação de trabalho não-material pode ser rompida à medida que se veja a escola inserida e não afastada do trabalho material produtivo, dentro de outras relações sociais". Neste sentido,

A educação se define por uma forma particular de trabalho, o trabalho não-material, mas isso não significa que seus métodos de ensino devam ter, obrigatoriamente, a mesma natureza, senão pelo contrário, o trabalho material concreto e socialmente útil deve ser o ponto de partida dos processos educativos como trabalho não-material. Nesta concepção, além do produto do trabalho não ser material (conhecimento), o produto da atividade não se separa do ato de sua produção, no qual o ser humano atribui um valor de uso particular que é mediatamente consumido concomitantemente à sua produção (FRIZZO et al.; 2013, p. 5).

Percebe-se que a fragmentação da formação humana na escola, vem a atender os objetivos do modo de produção capitalista - flexibilização do trabalhador para o mercado de trabalho. A escola capitalista tem sua estrutura curricular fragmentada, de maneira que o conhecimento não está articulado e nem ligado à realidade do aluno, de forma que o aluno não tem o entendimento mais ampliado das relações do trabalho. Esse modo de produção indica a formação de um trabalhador flexível as demandas do mercado de trabalho.

Freitas (2012) expressa que a escola capitalista encarna objetivos/função social e insere a avaliação como forma de garantir o controle de tais funções. Como afirma Mészáros (1981 apud Freitas, 2012, p. 95) a educação numa sociedade capitalista tem duas funções principais: “produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia” e “a formação de quadros e a elaboração dos métodos para um controle político”. Ainda segundo Freitas (2012) a escola capitalista é elitista, não é para todos, é uma escola de classe. O sistema educacional é seletivo, onde:

As classes sociais menos privilegiadas transitam por determinados caminhos preestabelecidos e que as orientam para determinadas profissões – em geral menos valorizadas -, enquanto as classes mais privilegiadas se dirigem para os níveis mais altos de escolaridade – em geral profissões mais valorizadas social e economicamente falando. Interioriza-se, assim, a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual (2012, p. 95-96).

Freitas (2012) afirma que objetivos e avaliação são categorias que são contraditórias em sua unidade, sendo a avaliação a categoria mais determinante que assegura a função social

da escola capitalista. A avaliação incorpora os objetivos, é guardiã dos mesmos, aponta uma direção:

Os objetivos em parte estão diluídos, ocultos, mas a avaliação é sistemática (mesmo quando informal) e age em estreita relação com eles. No cotidiano da escola os objetivos estão expressos nas práticas de avaliação. Na avaliação estão concentradas importantes relações de poder que modulam a categoria conteúdo/método. Ou seja, os objetivos da escola como um todo (sua função social) determinam o conteúdo/forma da escola. No plano didático essa ação se repete e, à sua vez, sedia relações de poder que são vitais não só para o trabalho pedagógico na sala de aula, mas para a sustentação da organização do trabalho da escola em geral – seja pela via disciplinar, seja pela via da avaliação do conteúdo escolar, ou das atitudes e dos valores. Deve-se considerar que os objetivos de que falamos não são apenas os explícitos, mas incluem os objetivos “ocultos” da escola interiorizados a mando do sistema social que a cerca (FREITAS, 2012, p. 59).

No interior da escola capitalista a categoria avaliação/objetivos modula as demais categorias, sendo a chave para compreender a escola capitalista. Segundo Freitas no interior da avaliação, debatem-se dois polos, a “eliminação e manutenção”, e o destino dessa ação educativa está ligado intimamente à forma como se concebe a resolução dessa contradição, sendo essa unidade entre eliminação e manutenção está determinada pela origem social do aluno

Em tese, se mantido no sistema educacional, o faz pela sua origem de classe; se excluído do sistema, também o faz pela sua origem de classe. O que há de comum entre a eliminação e manutenção, depois de descartadas suas diferenças, é que ambas ocorrem tendo como fundamento básico a classe social dos envolvidos. Eliminação e manutenção são manifestações de uma mesma essência: o antagonismo de classes do sistema capitalista (FREITAS, 1995, p. 244).

As categorias relativas ao conteúdo/método da escola capitalista estão represadas pela categoria avaliação/objetivos, sendo a avaliação a guardiã dos objetivos (FREITAS, 2012, p. 62). Ainda segundo o autor, dessa forma a avaliação entendida como mecanismo de eliminação/manutenção, legitima essa hierarquização através da:

1. manutenção propriamente dita das classes dominantes em profissões nobres;
2. Eliminação adiada, ou manutenção provisória das classes populares em profissões menos nobres;
3. manutenção adiada, ou exclusão pura e simples das camadas populares do interior da escola, ou seja a evasão;
4. eliminação propriamente dita (privação), no sentido de impedir o ingresso das camadas populares na escola (FREITAS, 2012, p. 242).

Segundo Calheiros (2014) as relações entre trabalho e educação se expressam no trabalho pedagógico da Educação Física, no processo de manutenção/eliminação dos alunos, uma vez que:

[...] no âmbito da EF, nossa hipótese é a de que, provavelmente, o processo de manutenção/eliminação está relacionado com a negação do conhecimento, a infraestrutura para as aulas, ao material didático, as relações educador-educando, educando-educando, às dificuldades a prática dos elementos da cultura corporal impostos pela própria escola (principalmente pelas condições materiais), no currículo escolar, sua função social, seu tempo pedagógico, a concepção, competências, capacidades e habilidades do professor para tratar dos conteúdos da cultura corporal, motivando um grupo a participar das aulas (manutenção), outro a uma participação limitada (manutenção adiada), isto quando participam (eliminação propriamente dita). Provavelmente a avaliação formal e informal ocorre com ações de rotinas e episódios avaliativos nas aulas de EF que abarcam o âmbito dos conhecimentos, atitudes, valores, habilidades e capacidades físicas, técnicas, táticas, desconectadas do projeto histórico superador do modo do capital organizar a vida e a produção dos bens materiais e imateriais (2014, p. 14).

Desta maneira, numa sociedade capitalista, em que as relações sociais são de exploração, o trabalho pedagógico do professor desempenha a função de inserir o aluno nesse modo de produção. A mesma situação acontece na EF, porém, com particularidades em relação aos distintos âmbitos do ensino: anos iniciais EF como recreação; anos finais – esportivização; ensino médio – aprofundamento dos esportes, clubes/competição e inserir o aluno no mercado de trabalho, não se preocupando com a formação. Exemplo disso, é o vestibular da UFSM que com a inserção do conteúdo de EF no programa do vestibular fez com que uma escola particular de Santa Maria/RS decidisse por desenvolver o conteúdo de EF de forma teórica para os alunos do Ensino Médio, não mais oferecendo a parte prática das aulas de Educação Física. Percebe-se, com isso, que a escola não está preocupada com a formação humana, mas somente com a inserção do indivíduo no mercado de trabalho de trabalho. Para Calheiros (2014, p. 85) a escola:

acaba por intensificar estas relações, alienando os alunos oriundos das classes populares. Percebemos que são os alunos mantidos na escola que possuem maiores chances de se encaminharem para as atividades intelectuais, mas do outro lado, ao se distanciarem da escola, se aproximam das tarefas manuais, rotinizadas, aprendendo a se tornarem dóceis “gorilas amestrados”.

Para Frizzo et al. (2013), a escola passa a reproduzir, a partir dos seus conteúdos e métodos, a estrutura da sociedade capitalista, onde as categorias que estruturam a formação escolar são a empregabilidade e o disciplinamento. Neste sentido, temos a empregabilidade como princípio e o disciplinamento como método. Reforçando o objetivo de produzir uma

formação individualizada do ser humano e responsabilizá-lo por sua própria educação, de modo que se torne força de trabalho apta às demandas do capital” (FRIZZO et al., 2013, p. 6).

O objetivo da escola capitalista é atingido através do seu conteúdo/método, sendo destacados nessa categoria três aspectos cruciais: “ausência do trabalho material socialmente útil, como princípio educativo; a fragmentação do conhecimento na escola; e a gestão da escola” (FREITAS, 2012, p. 97). Segundo Frizzo o par dialético objetivo/avaliação na forma capitalista

[...] adquire centralidade na organização do trabalho pedagógico e no trato com o conhecimento através das mediações existentes nos objetivos de formação do ser humano que a escola capitalista pretende, bem como, dos processos avaliativos que vão dar conta de fazer cumprir estes objetivos, sejam através de punições, imposições ou aceitação. É dessa forma que a educação física na escola capitalista contribui com a formação de indivíduos integrados à lógica da empregabilidade e do disciplinamento (2012, p. 199).

Segundo Saviani (2007, p. 5) diferentes concepções de educação podem ser agrupadas em duas grandes tendências: “a primeira seria composta pelas concepções pedagógicas que dariam prioridade à teoria sobre a prática, subordinando esta àquela sendo que, no limite, dissolveriam a prática na teoria. A segunda tendência, inversamente, compõe-se das concepções que subordinam a teoria à prática e, no limite, dissolvem a teoria na prática”.

A primeira tendência, a tradicional, pondo a ênfase na teoria, reforça o papel do professor, entendido como aquele que, detendo os conhecimentos elaborados, portanto, o saber teoricamente fundamentado, tem a responsabilidade de ensiná-los aos alunos mediante procedimentos adequados que configuram os métodos de ensino. A segunda tendência, a renovadora, pondo a ênfase na prática, reforça o papel do aluno, entendido como aquele que só pode aprender na atividade prática (SAVIANI, 2007, p.7).

Em síntese, para Saviani as duas grandes tendências pedagógicas nos conduzem a um verdadeiro impasse teórico: “ambas se revelam coerentes e plausíveis, mas, aparentemente, se excluem mutuamente. Sua penetração nas escolas colocou os professores diante de um dilema prático que é preciso analisar” (2007, p. 7).

O trabalho pedagógico do professor de Educação Física apresenta algumas incoerências ao ser abordado como uma prática, como destaca Ribas e Ferreira (2014, p. 15):

[...] uma das incoerências ao se abordar o trabalho dos professores, é apresentá-lo como prática, quando exige uma leitura do real, uma proposição, uma validação da proposta e, ao longo do processo, uma avaliação. Portanto, é uma práxis, uma ação singular, responsável e produtiva em relação ao conhecimento. Se tratado como prática, é minimizado em sua potencialidade e reduzem-se as implicações do trabalhador com sua produção, diminuindo as implicações políticas desse trabalho.

Para Imbert (2003 apud RIBAS e FERREIRA, 2014) diferentemente da prática, a práxis objetiva a autonomia, visa por um projeto transformador, é um processo indeterminado, o qual inicia, mas pode tomar caminhos imprevistos. Ainda segundo o autor, a práxis cria realidades e novos sentidos, organizando-se através da relação de unidade de cada elemento, que se vê transformando.

A busca pela práxis pedagógica vem sendo objetivo de muitas ações da formação inicial. Neste sentido, percebe-se que o PIBID – “Cultura esportiva da escola” enquanto política educacional vem tentando aproximar e desenvolver a práxis pedagógica, no que tange a aspectos didáticos, metodológico, técnicas de ensino e inserção no contexto escolar. Alguns trabalhos realizados vêm apontando isso no âmbito da formação inicial em Educação Física (ROSA, C. L. L. 2014; SAWITZLI; RIBAS, 2013; BARBIERI, D. S.; RIBAS, J. F. M. 2013; MATTOS, M.Z. et al. 2011; ROSA, C. L. L. et al. 2011; COUTO, M. L.; SAWITZKI, 2012; WELTER, J. ; WELTER, R. ; SAWITZKI, R. L., 2012; WELTER, R. ; SAWITZKI, R. L., 2014; DREWS, R. et al. 2011; LEITE, E. S. et al. 2013; SAWITZKI, 2013; DALLA NORA, 2014).

4 O PIBID E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

No decorrer do texto são abordadas as políticas públicas educacionais, a partir das influências dos sistemas de produção Fordista/Taylorista e Toyotista, situando de modo sintético como esses sistemas produtivos refletiram sobre a educação, bem como as políticas educacionais chegaram à formação inicial em Educação Física. Na sequência, apresenta-se o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, o Projeto Institucional do PIBID/UFSM e por fim o subprojeto “Cultura esportiva da escola”, além dos principais pontos e objetivos do programa, sendo que as discussões e análises críticas serão contempladas nos resultados do estudo.

4.1 O contexto das Políticas Educacionais

O capitalismo é um sistema que vive se reestruturando e, para recompor e aumentar as suas taxas de lucro, esse sistema modifica continuamente as suas relações produtivas.

Segundo Freitas (2012, p. 115) “é uma forma de organização social que vive de crises. A crise é o momento em que o capitalismo, por consenso ou pela força, posterga seus problemas, renova suas forças e ganha tempo”.

Até a década de 60, o sistema capitalista viveu em seu período de auge, com o modelo Fordista/taylorista na organização do sistema produtivo, o qual estabeleceu a relação entre indústria e processo de trabalho, buscando o barateamento e o aumento do consumo dos produtos. Como aponta Antunes (2009) esse modelo de forte controle fabril, tinha como base a produção em massa, o parcelamento de tarefas, gestos simples, repetição, rigidez no tempo dos movimentos, sendo o trabalho desempenhado por muitos trabalhadores.

Esse período caracterizou-se como um ataque geral do capital e do estado aos trabalhadores. Ou seja, era o Estado quem controlava a economia e regulava o acordo dos salários e direitos dos trabalhadores na produção, direcionando assim as políticas públicas de investimento. Contudo, após um longo período de acumulação de lucros do capital, na década seguinte, o sistema de produção capitalista passa por uma crise estrutural do capital, a crise dos anos 70. Diante deste cenário, o capitalismo passa por uma reestruturação produtiva, através da instauração do modelo produtivo toyotista e a implantação da política do Neoliberalismo.

Com a instauração do toyotismo na organização da produção e a inserção das tecnologias, não ocorre mais a produção em série de modelos padronizados. A partir da demanda diversificada, surgiu o “*Just in Time* (tempo justo), produção de vários modelos diferentes, produção flexível e diminuição do tempo de adaptação das máquinas para produção de modelos diferenciados” (NOZAKI, 2004 apud BACCIN, 2010, p. 35). De acordo com Antunes (2009), o toyotismo devido a esse processo de produção flexível, exige um trabalhador qualificado, que opere várias máquinas simultaneamente, sendo multifuncional e que trabalhe em equipe.

Assim, o toyotismo não somente reestrutura o sistema produtivo, mas também influencia o sistema educacional, requerendo um novo perfil de trabalhador e processo formativo de indivíduos, na formação de trabalhadores aptos a atender as exigências mercadológicas. Essa novo tipo de formação de trabalhadores apresenta como pressupostos a polivalência, a flexibilidade, as competências e a competitividade, tendo como consequência o individualismo e a exclusão.

O modelo flexível de produção consiste em dois planos com conceitos e categorias pontes: “No plano da ordem econômica: flexibilidade, participação, trabalho em equipe, competência, competitividade e qualidade total. No plano da formação humana são:

pedagogia da qualidade, multi-habilitação, policognição, polivalência e formação abstrata”. Frigotto (1995, p. 55).

Neste Sentido, tem-se o “Todos pela Educação”, que tem de fundo:

a disputa por um projeto de educação dirigido e direcionado para garantir os interesses das grandes corporações econômicas, que veem na educação possibilidades lucrativas e ideológicas de colocar seus preceitos empresariais como forma hegemônica de formação. Como se trata de uma organização que dita as regras do jogo capitalista, o atrelamento aos últimos governos brasileiros são facilmente identificáveis na medida em que se observa que o projeto educacional de ambos – empresas e governo - são idênticos e complementares. No que tange à política educacional dos últimos anos, podemos identificar este atrelamento ao TPE em uma série de projetos e programas implementados, os quais atacam frontalmente a educação pública e beneficiam sobremaneira os setores privados (COMITÊ NACIONAL, 2015, p.12).

Com isso, percebe-se claramente a perspectiva da educação como capital humano, tendo a educação como principais objetivos dentro do sistema do capital:

“1) formar mão de obra necessária para inserção no mercado de trabalho e produção de mercadorias através dos princípios de competências e habilidades; 2) formação ideológica de adequação e reprodução ao modo de vida burguês através do ideário da cidadania, de sujeitos reflexivos, flexíveis e amoldados à ordem vigente” (COMITÊ NACIONAL, 2015, p. 11).

As políticas neoliberais, enquanto forma de contenção da crise do capital, minimizam a responsabilidade da participação do Estado, a partir da privatização de direitos públicos. É preciso enfatizar que nessa “nova” forma de liberalismo, o Estado não deixou de intervir na economia, mantendo muitos gastos com o setor financeiro e as grandes empresas. Os setores mais atingidos pela redução da participação do Estado foram os que beneficiavam os trabalhadores e setores mais marginalizados como assistência social, transportes, saúde, previdência e direitos trabalhistas. Segundo Baccin (2010, p. 36) o neoliberalismo tem como características e princípios básicos:

[...] a mínima participação do Estado nos rumos da economia (tido mais como princípio do que como efetiva ação), abertura da economia para a entrada de capital internacional, ênfase na globalização, diminuição (enxugamento) dos gastos com o setor social (educação, saúde, esporte e lazer).

O modo de produção tendo a base fordista/taylorista influenciou no surgimento de tendências pedagógicas. Segundo Kuenzer (1999), a educação, para atender as demandas do

mercado, privilegia a racionalidade formal e técnica, sempre se baseando no rompimento entre pensamento e ação. Segundo a autora, decorreu disso que:

Essa pedagogia foi dando origem a propostas que ora se centraram nos conteúdos, ora nas atividades, sem nunca contemplar uma relação entre aluno e conhecimento que verdadeiramente integrasse conteúdo e método, de modo a propiciar o domínio intelectual das práticas sociais e produtivas. Em decorrência, a seleção e a organização dos conteúdos sempre tiveram por base uma concepção positivista de ciência, uma concepção de conhecimento rigorosamente formalizada, linear e fragmentada, em que a cada objeto correspondia uma especialidade, a qual, ao construir seu próprio campo, se automatizava, desvinculando-se das demais e perdendo também o vínculo com as relações sociais e produtivas (p. 167).

No Brasil, as políticas neoliberais iniciaram com o presidente Fernando Collor de Melo, foram reforçadas no governo de Fernando Henrique Cardoso, se mantiveram fortes nos mandatos de Luiz Inácio Lula da Silva e continuam com o governo de Dilma Rouseff. A educação brasileira, a partir de década de 1990, vem se caracterizando por políticas que faltam a seus deveres, pois:

[...] combinam um discurso que reconhece a importância da educação com a redução dos investimentos na área e apelos à iniciativa privada e organizações não-governamentais, como se a responsabilidade do Estado em matéria de educação pudesse ser transferida para uma etérea “boa vontade pública” (SAVIANI, 2009, PREFÁCIO À 30 EDIÇÃO – 1996).

Diante das mudanças ocorridas na formação de professores, como as diretrizes de formação de professores para a educação básica (Resolução CNE/CP 01 e 02/2002), a área da Educação Física também passa por reformulações, pois o mundo do trabalho exige a formação de um novo perfil de trabalhador. A burguesia, no período da industrialização brasileira, para manter hegemonia precisava "investir na construção de um homem novo, um homem que possa suportar uma nova ordem política, econômica e social, um novo modo de reproduzir a vida" (SOARES, 2001, p. 05). Ainda segundo a autora, a Educação Física, historicamente, sempre teve um importante papel no projeto educacional dominante, contribuindo para a formação de trabalhadores necessários nos distintos estágios do capitalismo, colaborando assim para a manutenção e implantação do modo de produção capitalista no Brasil.

Tratando de políticas educacionais de formação de professores de Educação Física, pode-se destacar a Resolução CFE 03/87, na qual essa área passou a se constituir em duas formações acadêmicas - Licenciatura e Bacharelado, onde os currículos das instituições devem ser elaborados, de modo a “possibilitar a aquisição integrada de conhecimentos e

técnicas que permitam uma atuação nos campos da Educação Escolar (pré-escola, 1º, 2º e 3º graus e Não-Escolar (academias, clubes, centros comunitários/condomínios etc” (BRASIL, 1987, p. 1).

A partir do final dos anos 90, têm-se mudanças na formação superior com a nova LDB - 9394/96, lei vigente até os dias atuais, pautada em políticas neoliberais, a qual propõe uma nova configuração para as instituições de ensino superior.

Art. 3º A Educação Física é uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, nas perspectivas da prevenção de problemas de agravo da saúde, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas (BRASIL, p. 1).

Deste modo, na década de 80, com a busca por qualificação, a Educação Física avançou no campo escolar. Porém, as regulamentações das políticas educacionais para a formação de professores mascaram as boas intenções, pois entre seus objetivos está o de diminuir os investimentos em educação, e conseqüentemente, na formação de professores, a qual está baseada em diferentes concepções de formação, fragmentada, baseada em competências de concepção utilitarista/individualista, dissociação entre teoria e prática.

De tal modo, para readequação dos trabalhadores as novas características do capital, a educação exerce um papel central, sendo as modificações e ajustes mediados pelas políticas educacionais. Diante dessas mudanças ocorridas, a Educação Física também passa por reformulações, pois o mundo do trabalho exige a formação de um novo perfil de trabalhador. A formação inicial em Educação Física também passa por reformulações, pois se encontra inserida nas relações produtivas capitalistas, para essa readequação dos trabalhadores às demandas do modelo produtivo.

Contudo, as mudanças educacionais para atender as novas demandas do trabalho são mediadas pelas políticas educacionais. Neste contexto, verifica-se que o governo juntamente com a universidade, busca elaborar programas e políticas, incentivando a criação de ações com o objetivo de solucionar limitações na formação inicial. Neste sentido, nos últimos anos vem incentivando políticas educacionais de formação de professores, dentre elas, o *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID*.

4.2 Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID

Existem muitas investigações que vem procurando a identificação de dificuldades e problemas na área da Educação Física escolar, dentre elas temos a Rede Internacional de Investigação Pedagógica em Educação Física Escolar (REIPEFE), constituída por pesquisadores de 8 instituições de ensino superior, três no Brasil (UFES, UFPR, Unijuí UFSM), três na Argentina (IPEF, ISEF e UNCo) e uma no Uruguai (UdelaR), em que estudos sobre a inovação e o abandono/desinvestimento pedagógico do professor de Educação apontam dificuldades na relação teoria e prática (REIPEFE, 2008).

A busca por uma educação qualificada implica pensar na formação de professores, em especial, na formação inicial. Diante dos problemas existentes na Educação Básica e no ensino superior, como por exemplo, o índice elevado de evasão de acadêmicos de cursos de licenciatura e a precária formação inicial de professores, verificar-se que o governo elabora, em parceria com as universidades, programas que visam solucionar os problemas detectados, possibilitando aos acadêmicos de cursos de licenciatura incentivos para seguir no magistério.

O distanciamento entre a universidade e a escola de educação básica, entre teoria e prática, são problemas que levam os acadêmicos e professores recém-formados a abandonarem a profissão. Preocupações como estas levam ao desencadeamento de distintas ações, tanto por parte das universidades com reformulações do currículo de seus cursos, quanto por parte do Estado com políticas educacionais de incentivo à formação de professores.

Neste contexto, em 2007, dentre as políticas educacionais voltadas para a formação inicial de professores foi criado o PIBID, instituído pelo Ministério da Educação - MEC e financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. O PIBID foi criado com a finalidade de valorizar o magistério e apoiar estudantes de licenciatura plena das instituições federais e estaduais de educação superior (BRASIL, 2007). Um dos objetivos do PIBID é elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições de educação superior. O programa visa proporcionar aos futuros professores o contato com a realidade escolar e a participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, com o estreitamento entre a universidade e a escola. Esses objetivos

foram explicitados conforme Portaria Normativa Nº 38, de 12 de dezembro de 2007, que dispõe sobre objetivos do PIBIB em seu Art. 1º. Os objetivos são os seguintes:

- 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, p. 1).

Inicialmente, o PIBID tinha como objetivo atender apenas alguns cursos de licenciatura, como destaca o Art 1º § 2º “O PIBID atenderá prioritariamente a formação de docentes para atuar nas seguintes áreas do conhecimento e níveis de ensino”, sendo elas: I - Física, Química, Matemática e Biologia para o ensino médio; II - Ciências e Matemática para o ensino médio e anos finais do ensino fundamental; III - e de forma complementar licenciatura em Letras (língua portuguesa), Educação Musical, Educação Artística e demais licenciaturas (BRASIL, 2007, p. 1).

No que se refere à seleção dos projetos institucionais, foram utilizados os seguintes critérios: os resultados obtidos pela instituição no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES; as escolas onde os bolsistas atuarão; os convênios ou acordos de cooperação firmados com as redes de educação básica e a estratégia proposta para a atuação dos bolsistas. A portaria Nº 38 também prevê que, prioritariamente, deverão ser selecionados projetos institucionais que privilegiem alunos da rede pública de Educação Básica ou com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio (BRASIL, 2007).

A referida Portaria, em seu Art. 3º, prevê que parte do estágio de iniciação à docência deverá ser realizada em escolas com baixo índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e baixas médias no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). No Art. 4º expressa que o “PIBD será implementado pela concessão institucional de bolsas de estudo para iniciação à docência, para professor coordenador e para professor supervisor de bolsistas de iniciação à docência” (BRASIL, 2007, p. 1). Salienta-se que todas as pessoas (coordenador institucional, coordenador de área, professor supervisor e acadêmicos da graduação em licenciatura), envolvidas diretamente no PIBID são denominadas bolsistas e recebem uma bolsa-auxílio financiada pela CAPES.

A Portaria Nº 122, de 16 de setembro de 2009, a qual dispõe sobre o PIBID no âmbito da CAPES, considera que: coordenador institucional é o professor da instituição de educação superior responsável pela coordenação do projeto perante a CAPES; o coordenador de área é o professor da IES responsável pela coordenação e desenvolvimento do subprojeto em sua área de atuação acadêmica; o professor supervisor é o professor da rede pública de Educação Básica responsável por acompanhar e supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência; os bolsistas de iniciação à docência são os alunos regularmente matriculados em cursos de licenciatura que integram o projeto institucional da IES (BRASIL, 2009).

Aos poucos as ações do PIBID foram se consolidando e novos cursos de licenciatura foram agregados ao Programa. O PIBID também deixa de ser exclusivo para as instituições federais de ensino superior – IFES e inicia a ampliação de seu programa para outras IES e não mais somente as federais. Em setembro de 2009, é lançado o segundo edital do PIBID - EDITAL CAPES/DEB Nº 02/2009, destinado às Instituições Públicas de Educação Superior - IPES, Federais e Estaduais.

Em 2013 é publicada Portaria Nº 096, de 18 de julho de 2013., o qual dispõe sobre o PIBID e dá outras providências. Em seu Art. 2º decreta que o PIBID, executado no âmbito da CAPES, “tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira” (BRASIL, 2013, p. 2). Com isso, o PIBID passa a ampliar seus objetivos conforme Art. 4º do mesmo Decreto:

- I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica;
- II - contribuir para a valorização do magistério;
- III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV - inserir os licenciados no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- V - incentivar as escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura
- VII – contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão de instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente (BRASIL, 2010, p. 2- 3).

Quanto ao **Projeto Institucional PIBID/UFSM**, a UFSM foi contemplada, desde o lançamento do PIBID, em 2007, pelo primeiro Projeto institucional 2007 (PIBID/2007) e,

posteriormente, pelo Projeto Institucional 2009 (PIBID/2009) e o Projeto institucional 2013 (PIBID/2013). Atualmente, a UFSM possui dezenove (19) subprojetos, como elencados no quadro 1:

Subprojeto/Bolsas	Coordenador de Área	Professor Supervisor	Iniciação à Docência
Coordenador Institucional 01 bolsa			
Artes Plásticas e Vis.	2	4	24
Biologia (CESNORS)	2	4	24
Biologia(CCNE)	1	2	11
Ciências Sociais	2	4	21
Dança	1	1	5
Educação Especial	2	3	22
Educação Física	4	12	61
Filosofia	2	4	24
Física	1	2	11
Geografia	1	2	10
História	2	4	22
Interdisciplinar	4	11	61
Letras-Espanhol	1	2	12
Letras-Português	1	1	6
Matemática	2	4	21
Música	1	2	11
Pedagogia	2	7	36
Química	1	1	6
Teatro	1	2	20
TOTAL	33	72	408

Quadro 1 - PIBID/UFSM - Número total de bolsas em 2014.
 Fonte: Recebido do Coordenador Institucional Ricardo Fajardo via e-mail.

O Projeto institucional PIBID/UFSM II - Edital N° 2/2009/CAPES, consiste na ampliação de ações do Projeto Institucional PIBID/UFSM aprovado em 2007, que atendia as áreas de Física, Química, Biologia, Matemática e Ciências. Nesta nova edição do edital foram encaminhados projetos nas áreas de Filosofia, Pedagogia, Artes Visuais, História e Educação Física. O foco da ação do projeto é:

a criação de um campo de atuação de educadores em formação envolvendo a prática educacional nas escolas, das redes públicas municipal e/ou estadual, e o desenvolvimento de estratégias educacionais inovadoras e interdisciplinares nas áreas atendidas. Em torno da figura do educador em formação (bolsista PIBID), dar-se-á a dinamização de toda uma rede de apoio (formada pelo professor supervisor na escola, o orientador do subprojeto, a coordenação e o suporte material previsto no financiamento) incentivando-o a criar estratégias educacionais diretamente na escola a partir das questões vivas naquele ambiente. Destas questões interessam, antes, as que se relacionam diretamente ao campo de conhecimento do subprojeto. Tem-se a expectativa de que as propostas das equipes interessem aos demais educadores em formação na UFSM e professores das escolas que poderão dispor dessa rede de apoio como forma de incrementar sua formação docente (PIBID/UFSM II, 2009, p. 2).

Nesse projeto, evidencia-se que os subprojetos estão reunidos em torno da questão da interação entre as diferentes áreas. Está previsto a cada bimestre ao menos uma reunião da coordenação do projeto institucional com os coordenadores dos subprojetos, podendo também ser feitas reuniões com todos os participantes, professores coordenadores, supervisores e acadêmicos bolsistas. Além disso, acontece anualmente o Seminário Institucional, que reúne todos os bolsistas (coordenador institucional, coordenador de área, professores supervisores e acadêmicos de todas as áreas).

As reuniões pedagógicas e administrativas entre coordenador e participantes (acadêmicos e professores supervisores), com o propósito de definir as ações e avaliar o trabalho em curso, se constitui no principal espaço de constituição das propostas de cada Subprojeto. Cada equipe fica encarregada de promover, ao menos, uma ação pública por mês na sua escola, com o objetivo de dinamizar a produção de estratégias educacionais e sua aplicabilidade, abrangendo oficinas, minicursos, palestras, aulas, grupos de discussão e de estudos. As atividades propostas devem acontecer nas escolas, preferencialmente no contra turno escolar. No primeiro ano do projeto, essas ações são oferecidas apenas para a escola e aos demais bolsistas dos cursos envolvidos. No segundo ano, as ações podem ser ampliadas, podendo abranger todas as escolas do projeto, todas as licenciaturas da UFSM e, inclusive, a comunidade. Todas as ações e intervenções devem ser registradas e contempladas no relatório anual do PIBID Institucional (PIBID/UFSM II, 2009).

A meta pretendida pelo projeto institucional é a ampliação do campo de ação dos cursos de licenciaturas, na medida em que se promove o envolvimento dos bolsistas, seus professores do curso, professores da educação básica, alunos das escolas e a comunidade em ações que ultrapassem o simples “ensinar o fazer pedagógico” (PIBID/UFSM II, 2009, p. 2). Desse modo, as ações desenvolvidas a partir do projeto institucional buscam integrar o tripé ensino, pesquisa e extensão, com caráter interdisciplinar em termos de formação inicial e continuada de professores. A avaliação do PIBID ocorre anualmente pela CAPES e pela Secretaria de Educação Superior – SESu, através de apresentação de relatório anual sobre o andamento das atividades e resultados obtidos, além de prestar informações aos órgãos responsáveis sempre que requisitados.

4.3 O Subprojeto PIBID - “Cultura esportiva da escola”

As atividades do PIBID no CEFD/UFSM tiveram início no ano de 2009 com o subprojeto “Cultura esportiva da escola”. Em 2011 (edital nº 1/2011/CAPES), dois novos subprojetos foram incorporados: “O Ensino dos Esportes na Escola: intervenções a partir dos cenários esportivos produzidos na mídia” e “Anos Iniciais na Perspectiva Interdisciplinar”.

Em 2013, na reestruturação do projeto institucional da UFSM, o CEFD aprovou cinco (5) subprojetos (4 da EF e 1 interdisciplinar). São eles: “Educação Física na Educação Básica/segmento Educação Infantil”, “Educação Física na Educação Básica/segmento Anos Iniciais”, “Educação Física na Educação Básica/segmento Anos Finais”, “Educação Física na Educação Básica/segmento Ensino Médio” e “Trabalho pedagógico da Educação Física e da Pedagogia nos anos iniciais do Ensino Fundamental”.

A proposta do subprojeto “Cultura esportiva da escola” foi aprovada junto ao edital nº 2/2009/CAPES e teve início de suas atividades em março de 2010. O subprojeto tem como objetivo a criação de um campo de atuação na docência aos futuros professores em formação inicial (acadêmicos de Educação Física do CEFD/UFSM) e formação continuada (professores que atuam nas escolas e do curso de graduação em Educação Física), desenvolvendo práticas e construindo estratégias educacionais na área da Educação Física escolar (SAWITZKI, 2009).

Os alunos de iniciação à docência são subsidiados por uma estrutura composta por professores do curso de graduação do CEFD e da escola, orientador do subprojeto, alunos da escola e comunidade escolar, além de materiais e equipamentos. Para Sawitzki (2009) todo esse contexto possibilita condições objetivas para que os bolsistas de iniciação a docência desenvolvam no campo de intervenção seu trabalho pedagógico, privilegiando a participação do coletivo no processo de busca de alternativas para as problemáticas existentes na escola.

Segundo Sawitzki (2009) o subprojeto tem suas atividades desenvolvidas em quatro momentos. O primeiro momento: sondagem e diagnóstico situacional, no qual os bolsistas fazem um levantamento de informações da realidade escolar, através de observações, para construir um diagnóstico do contexto. O segundo momento: discussão no coletivo dos envolvidos no subprojeto, o qual se configura no debate em grupo sobre as variáveis observadas das práticas esportivas/formativas na escola. O terceiro momento: consiste em estruturar e desenvolver um programa de práticas esportivas/formativas na escola. O quarto momento: avaliação do subprojeto, sendo verificada a ocorrência de mudanças após as ações desenvolvidas através do planejamento previsto, bem como se as ações corresponderam aos objetivos propostos.

Evidenciam-se, a partir do exposto, os principais aspectos que estruturam o subprojeto “Cultura esportiva da escola”, indicando alguns elementos que poderão favorecer a formação inicial dos Bolsistas de Iniciação à Docência. Um dos resultados pretendidos com o PIBID/UFSM é a criação de um conjunto de ações e espaços de estudo e debate para a melhoria da qualidade da formação inicial no processo de interação entre escolas, universidade e comunidade. Assim, pretende-se que a formação inicial nas licenciaturas não se limite às disciplinas pedagógicas, em especial, o estágio curricular supervisionado.

A seguir, realiza-se uma análise crítica a partir dos princípios que orientam o trabalho pedagógico no subprojeto e suas repercussões na formação inicial de professores de Educação Física.

5 TRABALHO PEDAGÓGICO NO PIBID - "CULTURA ESPORTIVA DA ESCOLA" E A FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA

5.1 A formação inicial em Educação Física

A formação de professores apresenta-se como uma temática de investigação muito recente, surgindo de forma mais sistematizada nas últimas décadas. Neste contexto, onde mudanças são necessárias, as políticas educacionais vêm se adequando ao modo de produção capitalista, que gera a alienação do trabalho, com a propriedade privada dos meios de produção e a divisão social do trabalho. Considera-se que essa divisão apresenta contradições, que se estabelecem no campo de formação de professores como disputa por diferentes projetos históricos.

No final do século XX, no contexto político econômico das políticas neoliberais houve diminuição de gastos com a educação. Em 1996, foi criada a nova LDB 9394/96, lei vigente até os dias atuais, que passa a propor uma nova configuração para a formação inicial de professores, com redução de investimentos no campo de formação, desqualificando-o.

Nos dias atuais, temos como documentos regulamentadores para a formação de professores as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica (DCNFP), que engloba todas as licenciaturas, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Física (DCNEF), especificamente da formação inicial em Educação Física.

Neste capítulo se apresenta os principais documentos que vem orientando a formação de professores de Educação Física (DCNFP e DCNEF), tendo como foco a divisão entre teoria e prática. Por fim, o capítulo apresenta uma proposta de formação em EF de caráter ampliada que se contrapõe ao projeto hegemônico.

5.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica - DCNFP e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Física – DCNEF

Na década de 1990, o sistema econômico brasileiro passa a sofrer fortes influências do neoliberalismo, reduzindo-se a participação do Estado nas políticas sociais, o que gerou diminuição nos gastos públicos e as mais variadas formas de privatizações, entre elas no campo educacional. Essas reformas abarcam modelos de gerenciamentos que apresentam concepções privadas de gestão, ancorados pela lógica do mercado. Com isso, as novas funções do Estado passaram a ser definidas por agências como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM), sendo que:

O Banco mundial para enquadrar a realidade educativa no seu modelo economicista, estabelece nexos entre sistema educativo e sistema de mercado, entre escola e empresa, entre país e consumidores de serviços, entre relações pedagógicas e relações de insumo-produto, entre aprendizagem e produto, não considerando os aspectos essenciais da realidade educativa (CORAGGIO, 2003, p. 102).

Os debates e o processo para a construção das DCNFP consideram principalmente as necessidades do contexto de formação de professores e, de forma mais abrangente, os interesses do sistema capitalista, representados normalmente por órgãos internacionais como o FMI, o BM e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Como destaca Santos Júnior (2005, p. 31) que “Sob o mote da empregabilidade e da melhor preparação das pessoas para o inesperado, agências internacionais como BM, FMI, UNESCO envidam esforços, mais uma vez, para implantar um capitalismo com face mais humana”.

Tratando-se de políticas educacionais de formação de professores, a legislação mais atual aprovada é de 2002, a Resolução CNE/CP 01/2002, que “Institui Diretrizes Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena” (BRASIL, 2002a, p. 1).

As DCNFP se constituem em um documento oficial do Ministério da Educação que procuram balizar a formação de professores no território nacional. Consta-se que elas direcionam a formação para um novo perfil de trabalhador, reduzindo a formação à aquisição de “competências”, referidas no documento “como concepção nuclear na orientação do curso” (BRASIL, 2002a, p. 2).

Neste sentido, o trabalho com base nas competências se trata de uma concepção de educação, voltada para a formação de indivíduos disponíveis a adaptar-se à sociedade regida pelo capital. Essas competências são orientadas por princípios valorativos norteadores da educação do trabalhador. Os princípios valorativos defendidos pelas pedagogias do “aprender a aprender”, segundo Duarte (2003, p. 9) apresentam os seguintes posicionamentos:

1) aquilo que o indivíduo aprende por si mesmo é superior, em termos educativos e sociais, àquilo que ele aprende por meio da transmissão por outras pessoas, 2) o método de construção do conhecimento é mais importante que o conhecimento já produzido socialmente, 3) a atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança, 4) a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança.

No entanto, Duarte (2003, p. 14-15), aponta as contradições da concepção da pedagogia do “aprender a aprender” e expressa as ilusões da chamada sociedade do conhecimento. São elas:

Primeira ilusão: o conhecimento nunca esteve tão acessível como hoje, isto é, vivemos numa sociedade na qual o acesso ao conhecimento foi amplamente democratizado pelos meios de comunicação, pela informática, pela internet etc.

Segunda ilusão: a capacidade para lidar de forma criativa com situações singulares no cotidiano, ou, como diria Perrenoud, a habilidade de mobilizar conhecimentos, é muito mais importante que a aquisição de conhecimentos teóricos.

Terceira ilusão: o conhecimento não é a apropriação da realidade pelo pensamento, mas sim uma construção subjetiva.

Quarta ilusão: os conhecimentos têm todos o mesmo valor, não havendo hierarquia quanto à sua qualidade ou quanto ao seu poder explicativo da realidade natural e social.

Quinta ilusão: o apelo à consciência dos indivíduos, seja por meio das palavras, seja por meio dos bons exemplos dados por outros indivíduos ou por comunidades, constitui o caminho para a superação dos grandes problemas da humanidade.

No que se refere a duração e carga horária dos cursos de formação, a Resolução CNE/CP 2/2002 no Art. 1º estabelece o mínimo de 2800 horas totais, garantida na articulação teoria-prática, divididas em: 400 horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; 400 horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; 1800 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (BRASIL, 2002b).

Os critérios de organização curricular, definidos nas DCNFP, se expressam em eixos, entre os quais o “eixo articulador das dimensões teóricas e práticas”, o qual se configura em Prática de Ensino e Estágio supervisionado.

No que tange ao Estágio Supervisionado, o referido documento aponta no Art. 13 § 3º que:

O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio (BRASIL, 2002a, p. 6).

No que se refere à Prática de Ensino, as normativas das DCNFP resolvem no Art. 12 que “§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso. § 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor” (BRASIL, 2002a, p. 5).

O contexto da formação de professores de Educação Física é caracterizado por aspectos econômicos, políticos e sociais de cada momento histórico. Segundo Taffarel (2012), dados levantados no ano de 2012 demonstram que a formação da Educação Física está constituída em um total de 1.103 cursos, sendo 663 cursos de licenciaturas e 440 bacharelados. Destes, somente 137 são cursos de licenciatura em universidades públicas presenciais. Mudanças também são implantadas a partir de diretrizes que propõem diferentes concepções de formação, como é o caso das DCNEF. A seguir apresentam-se as DCNEF, com ênfase no Estágio Supervisionado e na Prática de Ensino, relacionando teoria-prática.

As diretrizes contidas na Resolução CNE/CES 7/2004, Art. 10, estabelece que a formação em Educação Física deverá assegurar a “indissociabilidade teoria-prática por meio da prática como componente curricular, estágio profissional curricular supervisionado e atividades complementares” (BRASIL, 2004, p. 4). A resolução ressalta que:

§ 1º A prática como componente curricular deverá ser contemplada no projeto pedagógico, sendo vivenciada em diferentes contextos de aplicação acadêmico-profissional, desde o início do curso.

§ 2º O estágio profissional curricular representa um momento da formação em que o graduando deverá vivenciar e consolidar as competências exigidas para o exercício acadêmico-profissional em diferentes campos de intervenção, sob a supervisão de profissional habilitado e qualificado, a partir da segunda metade do curso (BRASIL, 2004, p. 4).

Segundo a resolução das DCNEF, a formação de professores passa a ter como base as competências, elementos indispensáveis da formação. Como afirma o Art. 6º “As competências de natureza político-social, ético-moral, técnico-profissional e científica deverão constituir a concepção nuclear do projeto pedagógico de formação do graduado em Educação Física” (BRASIL, 2004, p. 2).

Nesse sentido, corrobora-se com a posição de Alves (2010) que explica que a aquisição de competências faz parte do processo de formação do ser humano enquanto ser social. Entretanto, reduzir o homem à aquisição de competências, de maneira fragmentada em prol dos interesses do capital, é privar o ser humano de adquirir as várias competências historicamente construídas. A autora destaca que:

Não defendemos aqui uma formação “incompetente”, precisamos desenvolver sim competências, sejam elas político-sociais, ético-morais, técnico-profissionais ou científicas. No entanto, nos colocamos em oposição à denominada pedagogia das competências, que traz em si uma formação orientada pelo desenvolvimento de competências voltadas para atender às demandas do mundo contemporâneo, bem como para a adaptação ao mercado de trabalho. Essa é a questão: quais são as competências e para que servem? Na medida do que está posto pelos organismos internacionais, a pedagogia das competências atende às novas demandas do capitalismo imperialista (ALVES, 2010, p. 61).

O trabalho com as competências segundo Santos Júnior (2005, p. 56-57) constitui-se a ferramenta pedagógica do neoliberalismo, uma vez que apresenta como características “a ideia do mercado como grande regulador da qualidade (posto que é “quem” vai dizer no final quem é mais ou menos competente) e a simetria invertida (desenvolver habilidades que o mercado exige já na formação acadêmica)”.

Neste sentido, apresenta-se como possibilidade a práxis que incide no movimento entre teoria e prática, tendo a teoria a necessidade de articular-se com a prática. Boaventura (1999, p. 48) afirma que a valorização da práxis “torna possível que a técnica – que como já referi, é um instrumento indispensável na construção da sociedade comunicativa – se converte numa dimensão da prática e não, ao contrário, como hoje sucede, que a prática se converta numa dimensão técnica”. Segundo, Sánchez Vázquez (2011, p. 221) afirma que: "Toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis", sendo a práxis superior a prática. Da mesma forma, a práxis é entendida por Ribas e Ferreira (2014, p. 15) como: [...] “uma ação singular, responsável e produtiva em relação ao conhecimento. Se tratado como prática é minimizado em sua potencialidade e reduzem-se as implicações do trabalhador com sua produção, diminuindo as implicações políticas desse trabalho”.

Para Ribas e Ferreira (2014, p. 11) a práxis pedagógica “Fora da escola, é todo agir pedagógico, que pode acontecer em todos os espaços sociais ampliados. Dentro da escola, toda práxis é (ou deveria ser) pedagógica, posto que a escola se constitui com e a partir do pedagógico”. Os autores expressam que a práxis por si só é pedagógica, pois coloca em interação os sujeitos, que desde o nível inicial, já estão em interlocução de conhecimentos. 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. 12).

Imbert (2003 apud Ribas e Ferreira, 2014) se questiona sobre a possibilidade na escola para uma práxis. O autor afirma que a prática tem por objetivo produzir conhecimento que é o objeto e um sujeito que é aluno, que recebe esse conhecimento, mas o mesmo não é portador de autonomia. Para o autor, a autonomia é o objetivo da práxis, que é também um

processo indefinido, o qual inicia, mas pode tomar não-dedutível e imprevistos caminhos. Segundo Ribas e Ferreira (2014, p. 15), na visão dos sujeitos, “[...] a prática apenas os põe em interação, em busca do alcance de um objetivo, sem necessariamente implicá-los em um projeto coletivo, ou mesmo, em aliá-los na busca da consecução de um projeto transformador”.

A investigação sobre o trabalho pedagógico no subprojeto “Cultura esportiva da escola”, o trabalho dos bolsistas na escola, a participação em grupos de estudos/reuniões, planejamentos, ações com a comunidade escolar e imbricamento com o projeto político pedagógico da escola e com o programa do subprojeto pode vir a ser uma práxis pedagógica.

5.3 O trabalho pedagógico evidenciado nos relatórios

Neste subcapítulo será apresentada a sistematização dos dados empíricos dos relatórios que se referem ao trabalho pedagógico do PIBID - “Cultura esportiva da escola”, abrangendo os anos de 2010, 2011, 2012 e 2013. Para melhor compreensão das informações sobre o trabalho pedagógico foram elencados os seguintes itens: ano e tempo de atuação, escolas, IDEB de cada escola, bolsistas, alunos envolvidos, oficinas desenvolvidas, atividades didáticas, produções desportivas e lúdicas, produções artístico-culturais, produções didático-pedagógicas, número de eventos, trabalhos acadêmicos e os trabalhos científicos.

As ações do subprojeto PIBID - “Cultura esportiva da escola” começaram a partir do edital de 2009, mas foram efetivamente desenvolvidas em 2010. Esse subprojeto teve duração de quatro anos (4), apesar de estar previsto para durar apenas dois anos, foi prorrogado por mais dois. No decorrer dos anos de 2010, 2011 e 2012, o grupo era constituído por um (1) coordenador de área, três (3) escolas estaduais de regiões distintas da cidade de Santa Maria/RS, três (3) professores supervisores e vinte e quatro (24) bolsistas. Em 2013, passaram a integrar o grupo mais uma escola municipal e uma professora supervisora, ficando cada escola com seis (6) bolsistas.

Quanto ao número de alunos das escolas, que participaram do subprojeto tem-se: escola X – com aproximadamente 700 alunos e uma média de 400 alunos participantes do subprojeto; escola Y - tem 1.700, mas apenas 600 desses são beneficiados com as atividades; escola Z - tem 600 alunos e uma média de 240 alunos participantes; e a escola W - tem 431 alunos e 200 participantes do subprojeto. Percebe-se que apesar desse subprojeto contemplar

4 escolas e um número significativo de alunos, a maioria dos alunos não estava envolvida nas atividades do subprojeto.

No que tange ao IDEB¹ das escolas, com base nos dados fornecidos pela plataforma do Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) temos:

	2010	Meta	2011	Meta	2012	Meta	2013	Meta
Escola X	6,2	5,9	5,9	6,2	5,9	6,2	6,3	6,5
Escola Y	4,6	4,8	5,1	5,2	5,1	5,2	5,3	5,5
Escola Z	4,8	5,4	4,7	5,7	4,7	5,7	5,9	6,0
Escola W	3,4	4,2	3,1	4,6	3,1	4,6	4,8	4,9

Quadro 2 - IDEB das escolas participantes do subprojeto.

Fonte: INEP <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=7780629>>

Ao analisar o quadro acima, percebe-se que o IDEB aumentou em todas as escolas. Entretanto, as escolas não alcançaram as metas projetadas pelo IDEB. Apenas uma escola (Escola X) atingiu a meta no ano de 2010, ressaltando que esta escola está localizada num bairro próximo ao centro de Santa Maria/RS. Nesta realidade, os alunos apresentam um nível socioeconômico mais elevado e uma boa estrutura, diferentemente das demais que não apresentam as mesmas condições objetivas.

Inicialmente, a Portaria Normativa N° 38, Art. 3° (BRASIL, 2007) previa que as ações do PIBID deveriam ser realizadas em escolas com baixo IDEB. No entanto, em 2013, foi publicada uma nova portaria sob o n°. 096/2013 que trouxe outra recomendação de seleção das escolas para participar do referido programa, conforme ressalta o art. 8:

É recomendável que as instituições desenvolvam as atividades do projeto em escolas: I – que tenham obtido Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) abaixo da média nacional e naquelas que tenham experiências bem sucedidas de ensino e aprendizagem, a fim de apreender as diferentes realidades e necessidades da educação básica e de contribuir para a elevação do IDEB, compreendendo-o nos seus aspectos descritivos, limites e possibilidades (BRASIL, 2013, p. 11).

¹ O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb e a Prova Brasil. Conforme o PNE 2011-2020, as metas nacionais a serem atingidas pelo IDEB são: anos iniciais 6,0; anos finais 5,5; ensino médio 5,2 <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb>.

Ao analisar estas duas portarias constata-se que o PIBID demonstra certa contradição no que se refere à primeira portaria com a segunda, visto que um dos objetivos do programa é promover a melhoria da qualidade da educação básica. Nesta nova portaria, é salientado que atividades do PIBIB podem ser desenvolvidas em escolas que tem experiências bem sucedidas de ensino e aprendizagem, o que demonstra que estas já possuem um nível mais qualificado de ensino e não apresentam baixo IDEB, se comparadas com as demais escolas. Assim sendo, é notável a necessidade de revisão neste aspecto por parte dos responsáveis pela implementação das políticas educacionais para escolas públicas.

Outro fator a ser discutido e analisado é o que tange ao IDEB como parâmetro fidedigno de análise das escolas para serem contempladas pelo PIBID. Isso se deve ao fato do IDEB não avaliar de forma qualificada o nível de desenvolvimento da educação básica, pois atualmente o IDEB “é calculado com base no desempenho do estudante em avaliações do Inep e em taxas de aprovação. Assim, para que o IDEB de uma escola ou rede cresça é preciso que o aluno aprenda, não repita o ano e frequente a sala de aula” (INEP, 2015, *s.p.*). Deste modo, é visível que o IDEB, com base na aprovação, evasão e nos resultados da Prova Brasil, não avalia efetivamente o conhecimento dos alunos no processo educacional. De acordo com Frizzo (2012):

[...] é comum encontrarmos escolas, principalmente privadas, que estampam nas portas de entrada e nos seus materiais de divulgação a nota recebida no IDEB como certificação de qualidade. Portanto, o MEC vincula o repasse de recursos para a Educação Básica à acordos de compromisso da gestão municipal ou estadual com determinadas metas de melhoria dos seus indicadores. A reflexão que pretendemos aqui é de entender quais preceitos externos que ajudam a delinear os objetivos da escola capitalista, através de suas políticas de certificação e qualidade, onde aquelas redes de ensino ou escolas que se proponham a estabelecer metas e objetivos diferentes daqueles pré-determinados pelo sistema nacional de avaliação são tolhidos e colocam em risco o financiamento de seu sistema escolar (FRIZZO, 2012, p. 177).

A política de bônus e padronização da avaliação retira autonomia da escola e a responsabilização dos professores pelo fracasso escolar é a forma encontrada para os desvios de verbas e da inserção das empresas como gestoras do ensino público, ou seja, a sua privatização.

Quanto às oficinas² e atividades didáticas desenvolvidas no subprojeto, estas eram planejadas coletivamente (bolsistas e supervisores), de acordo com a realidade de cada escola.

² Para Candau (1998), a oficina constitui uma estratégia e um espaço de análise da realidade e construção coletiva do conhecimento, problematizando o obstáculo entre teoria e prática, de análise da realidade, de confronto e troca de experiências.

Elas deveriam ser realizadas, preferencialmente, no contra turno dos alunos participantes, o que não ocorria em todos os casos. As atividades eram elaboradas de acordo com o planejamento da própria escola, articuladas com o seu PPP, e também, de acordo com o que os bolsistas acreditavam ser importante para a realidade da escola a qual estavam inseridos. Por conta disso, constatou-se uma diversificação de conteúdos, como podemos observar no quadro 3:

	Nº OFICINAS	OFICINAS DESENVOLVIDAS/ ATIVIDADES DIDÁTICAS
2010	Não constam números	Educação Física nos Anos Iniciais, Atividades Acrobáticas e de recreação, Basquetebol, Capoeira, Aeroboxe, Ginástica, Gênero e Sexualidade, Recreação, Futebol, Dança, Handebol, Esportes com Raquetes, Rugby, Orientação, Jogos Tradicionais
2011	19	Contemporâneos, Ritmos, Futsal, Jogos Recreativos, Jogos Populares, Capoeira, Atletismo, Acelera, Voleibol, Xadrez, Ping-pong, Classe especial, Jogos esportivos coletivos, Circuitos e jogos motores, Habilidades motoras básicas dos esportes, Jogos cooperativos, Psicomotricidade e cooperação, Esportes adaptados,
2012	32	Jogos cooperativos e competitivos, Jogos educativos, Crescimento e desenvolvimento motor, Dança gaúcha, Esporte da escola, Ludicidade e movimento, Oficina do corpo.
2013	38	
TOTAL	89	

Quadro 3 - Oficinas/atividades didáticas.

Verificou-se que as oficinas trabalhadas no subprojeto tinham tempo de duração que variava de acordo com a necessidade de compreensão dos alunos. Além disso, houve um avanço no que se refere à diversificação de conteúdos. O subprojeto demonstrou ser um diferencial ao possibilitar aos alunos a vivência e a experiência com as diversas manifestações culturais.

As oficinas/atividades didáticas abordavam diferentes conteúdos da Educação Física como: danças, jogos, lutas, ginástica, entre outros, não reforçando assim a hegemonia do esporte. Como afirma Soares (1996, p. 11) que a contribuição da Educação Física é a de colocar os alunos diante desse patrimônio da humanidade, pois “historicamente a Educação Física ocidental moderna tem ensinado o jogo, a ginástica, as lutas, a dança, os esportes. Poderíamos afirmar então que estes são conteúdos clássicos”. A autora expressa ainda que é necessário que essas “atividades codificadas pelo homem em sua história devem valer-se,

criativamente, de metodologias que encerrem valores mais solidários, que apontem para uma saudável relação entre indivíduo e sociedade e vice-versa” (p. 10).

Com base nos pontos de avaliação (indicador da atividade, objetivo da atividade, descrição sucinta da atividade, resultados alcançados), descritos do relatório do subprojeto, constatou-se que as maiorias das oficinas estavam condizentes no que se refere ao conteúdo/método.

A Educação Física, segundo o Coletivo de Autores (2012), refletindo sobre a Cultura Corporal, busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de práticas corporais que os seres humanos têm produzido no decorrer da história, que são identificadas como: jogos, danças, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica, entre outros. Apresenta também alguns princípios curriculares no trato com o conhecimento, sendo os conteúdos da Cultura Corporal organizados, selecionados e sistematizados de modo que sigam princípios curriculares de seleção dos conteúdos, tais como: a relevância social dos conteúdos, a contemporaneidade do conteúdo e a adequação às possibilidades sócio cognitivas do aluno. Sendo estes princípios de seleção os conteúdos fundamentados em alguns princípios metodológicos como: confronto e contraposição de saberes, simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade, espiralidade da incorporação das referências do pensamento e provisoriade do conhecimento.

Nesta perspectiva, no que se refere a relevância social do conteúdo, Saviani (2003) destaca a importância de manter a ligação entre educação e sociedade, apresentando a proposta dos cinco passos. Na área da Educação Física, expressa Souza (2009) que o 1º Passo, a Prática Social, significa o ponto de partida, ou seja, o conteúdo, aquilo que é comum ao professor e ao aluno; 2º Passo, a Problematização, que busca identificar os principais problemas postos pela Prática Social; o 3º Passo, Instrumentalização, faz-se necessário, proporcionar a apropriação dos instrumentos e conteúdos socialmente produzidos e culturalmente preservados, através das questões levantadas na Problematização, direcionando as atividades da aula; 4º Passo, a Catarse, que significa a forma mais elaborada de pensamento, referente ao entendimento da Prática Social, onde os elementos culturais passam a ser elementos ativos de transformação social; e o 5º Passo, a Prática Social, que se refere ao ponto de chegada.

Dessa forma, a sistematização do conhecimento nessa perspectiva se dá através de quatro ciclos, sendo estes: 1º Ciclo (pré-escola até a 3ª série) - da organização da entidade dos dados da realidade; 2º Ciclo (4ª à 6ª) - da iniciação e sistematização do conhecimento; 3º Ciclo (7ª à 8ª) - da ampliação da sistematização do conhecimento e 4º Ciclo (1ª 2ª e 3ª séries

do ensino médio) - do aprofundamento da sistematização do conhecimento. Estes são divididos por séries/anos, mas os alunos podem estar em diferentes ciclos ao mesmo tempo, dependendo dos conhecimentos que estejam sendo tratados (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

A Cultura Corporal vem enquanto possibilidade no trato pedagógico com Educação Física, pois além de enfatizar as questões histórico-sociais dos indivíduos dentro de um contexto social, traz como objetivo a transformação social por meio de uma educação significativa, onde a realidade dos alunos é o ponto de partida deste processo. O Coletivo de Autores (2012) aponta que para a transmissão do conhecimento no âmbito da Cultura Corporal, faz-se necessário uma abordagem teórica-metodológica que supere uma visão inatista ou empirista da aprendizagem, onde os alunos possam compreender a realidade dentro de uma visão de totalidade como algo dinâmico e carente de transformação.

No que se refere às produções desportivas/lúdicas³ foram realizadas um total de 22, podendo-se considerar um número significativo, como se observa no quadro 4:

	PRODUÇÕES DESPORTIVAS E LÚDICAS	TIPO DE PRODUÇÃO DESPORTIVA/LÚDICA
2010	5	Torneio para os pais, Interséries futsal masculino, Interséries Voleibol Feminino, Gincana da Semana da criança, Recreio Dirigido.
2011	5	Interséries Escola Z, Copa de Integração Escola B, Mini Torneio de xadrez Escola Y, Mini Atletismo no CEFD/UFMS-Escola Y, Atividades Integrativas Dia dos Pais-Escola X.
2012	6	Seminário de Jovens, Semana da criança, Torneio de Pais, Jogos de integração Escola Y, Gincana entre alunos do Projeto, Interséries da Escola Z.
2013	6	Gincana Interdisciplinar de Halloween, Gincana Pedagógica de Halloween, Gincana do Dia da criança, Torneio Interséries, Torneio comemorativo Dia dos Pais, Semana da criança.
TOTAL	22	

Quadro 4 - Produção Desportiva/lúdica.

³ Conforme a definição prevista no relatório PIBID, enquadram-se: criação de competições esportivas, jogos, gincanas, atividades lúdicas para recreios e intervalos escolares; construção e desenvolvimento de brincadeiras e brinquedos dentre outros.

Durante a inserção dos alunos bolsistas do Subprojeto no ambiente escolar, foram desenvolvidas várias produções artístico-culturais⁴, que tinham como temáticas as manifestações culturais relacionadas com datas comemorativas, conforme quadro 5. Essas produções foram elaboradas juntamente com a comunidade escolar. Deste modo, observa-se que alunos bolsistas participaram na construção das produções artístico-culturais e como colaboradores nos eventos das escolas. Estes eventos eram produzidos tanto para os alunos na escola, quanto para os pais e a comunidade em geral.

	PRODUÇÕES ARTÍSTICO-CULTURAIS	TIPO DE PRODUÇÃO ARTÍSTICO-CULTURAIS
2010	6	Festa Junina, Desfile da Semana da Pátria,
2011	8	Festa Junina, Festa Agostina Escola Z, Festival da Pandorga, Festa Junina Escola Y, Atividades Natalinas Escola Y, Festa Junina Escola X, Desfile cívico, Desfile da Pátria Escola Y, Desfile 7 de setembro Escola X.
2012	9	Festa Junina Escola X, Festa Julina escola Y, Dia dos Pais Escola Y, Festa Natalina Escola Y, Festa Agostina Escola Z, Dia das Mães Escola Z, Semana Farroupilha, Desfile da Pátria Escola X, Desfile 7 de Setembro.
2013	5	Atividades Lúdicas na Festa Junina, Participação nas atividades 20 de Setembro, Presépio vivo, Passeio clube Dores.
TOTAL	28	

Quadro 5 - Produção Artístico – Cultural.

Quanto às produções didático-pedagógicas⁵ foram realizadas: uma Mostra Pedagógica - apresentação de banner, um Minicurso de Iniciação ao Desporto Orientação, um passeio a

⁴ Conforme a definição prevista no relatório adaptação de peças teatrais, desenho e pintura, exposição artístico-educacional, exposição de fotos e imagens; festivais de dança na escola, festivais de música, maquetes, participação de alunos em concertos, recitais ou gravações dentre outros.

⁵ Conforme a definição prevista no relatório PIBID, enquadram-se produtos do tipo: banners e cartazes pedagógicos, criação de banco de imagens, de sons, blogs, criação de kits de experimentação, estratégias e sequências didáticas, folders, mapas conceituais, mídias e materiais eletrônicos, planos de aula, preparação de aulas e estratégias didáticas, de minicursos, produção de cadernos didáticos, produção de roteiros experimentais, produção de softwares, projetos educacionais realizados, sínteses e análises didáticas dentre outros.

Feira do Livro - jornais produzidos na escola, uma Profitecs e trinta e nove (39) Planos de aula.

Através do PIBID – “Cultura esportiva da escola” os bolsistas participaram de eventos internacionais, nacionais e regionais como, por exemplo, a Jornada Acadêmica Integrada - promovida anualmente pela UFSM, congressos da área, encontros de todos os PIBIDs da UFSM, seminários, totalizando nesses 4 anos de subprojeto um número de 24 eventos, sendo a maioria (23) de abrangência regional.

O subprojeto também gerou várias produções bibliográficas⁶, que ocorrem numa formab crescente em meios de divulgação mais qualificados. De 2010 a 2013, foram produzidos Trabalho de Conclusão de curso- TCCs, livros, capítulos de livros, além de publicação de artigos em revista especializada da área, de trabalhos completos, de resumos expandidos e de resumos simples, conforme quadro 6. Isso demonstra que o subprojeto contribuiu para a realização de pesquisas, debates, leituras e reflexões sobre o trabalho pedagógico da Educação Física escolar e a formação inicial, apontando as dificuldades encontradas no cotidiano escolar, no currículo do curso, na relação teoria e prática e no planejamento da Educação Física escolar.

Observa-se que este espaço importante, uma vez que se pode verificar que esses 10 alunos entrevistados que ingressaram nas duas seleções de mestrado do CEFD, foram participantes do PIBID, isso nos faz pensar no quanto este espaço contribuir na inserção/interesse dos alunos pela pesquisa, pela pós-graduação. Isso nos leva a pensar sobre algumas das limitações da formação inicial, em que os acadêmicos buscavam no PIBID e em outros projetos conhecimentos teóricos-metodológicos para preencher as lacunas. Percebe-se que esses alunos tinham uma carga horária muito grande. Deste modo, percebe-se que o esforço/dedicação desses alunos para estarem na pós-graduação foi muito grande.

⁶ Conforme a definição prevista no relatório PIBID, destacam-se: artigos, TCC, dissertação, tese, livros, resumo técnico-científico, trabalho completo; publicação individual de crítica e resenha científico-educacional ou prefácio de obras especializadas ou espetáculos; tese de doutorado em andamento ou concluída; trabalho de conclusão de curso em andamento ou concluída; tradução de livro e peças dentre outros.

PRODUÇÃO ACADÊMICO/INTELECTUAL								
ANO	TCC's	MONO GRAFIAS	LIVROS	CAPÍTULOS	ARTIGOS	TRABALHOS COMPLETOS	RESUMOS EXPANDIDOS	RESUMOS SIMPLES
2010	0	0	0	0	0	0	18	1
2011	1	0	0	0	3	0	13	0
2012	2	1	0	0	2	0	20	4
2013	5	2	1	4	0	7	9	7
TOTAL	8	3	1	4	5	7	60	12

Quadro 6 - Produção acadêmico/intelectual.

Para o desenvolvimento do subprojeto, foram adquiridos alguns bens patrimoniais/ materiais didáticos como: bomba de encher bolas, bola de futsal, voleibol, handebol, basquete, colchonetes, bolas de borracha, bolas de pingpong, cones, cordas, redes, mesas e raquetes de pingpong, entre outros. A seleção dos materiais comprados era realizada pelos acadêmicos e supervisores, pois os mesmos conheciam a realidade da escola. Os materiais comprados ficaram para a escola e tiveram o objetivo de qualificar as atividades e de melhorar o trabalho pedagógico.

Pode-se observar que, a maioria das escolas públicas não possui infraestrutura adequada e materiais necessários para o trabalho pedagógico da Educação Física. Muitas escolas se inseriram no PIBID com o interesse de adquirir materiais, mascarando a realidade da escola no que tange a falta de materiais para as aulas de Educação Física na rede pública. Ao investir em materiais para o PIBID, os mesmos são utilizados para as atividades curriculares da escola. Outro exemplo é o Mais Educação, toda escola quer ele, porque vem material. Esta é umas das formas que estado se utiliza para maquiagem a realidade.

Quanto aos impactos, definidos no relatório do PIBID como os efeitos produzidos pelo subprojeto que tenham gerado modificações em algum aspecto do campo de atuação, destacam-se os efeitos das ações/atividades do subprojeto na formação de professores, nas licenciaturas envolvidas, na educação básica e na pós-graduação, como é destacado a seguir.

Na formação inicial: Os relatórios do subprojeto apontam que, através da inserção dos acadêmicos participantes do subprojeto, foi possível realizar reflexões sobre a identidade do professor e seu papel no ensino da Educação Física. Os acadêmicos, aprenderam a ser professor, inseridos na realidade da escola e não mais apenas através das disciplinas curriculares, das práticas de ensino e de estágios supervisionados que já se mostraram insuficientes. Com a inserção dos alunos no contexto escolar foi possível estabelecer relações entre estes e os professores que trabalhavam nas escolas, ocorrendo trocas significativas, além

de discussões com colegas dos acadêmicos do subprojeto, porque os bolsistas, ao conhecerem a escola, têm oportunidades de falar para seus colegas sobre uma real instituição escolar.

Pelo que consta no relatório, percebeu-se a criação de um espaço de estudos e reflexão do trabalho pedagógico. O subprojeto possibilitou a ampliação do conhecimento e desenvolvimento de um trabalho pedagógico mais crítico, à medida que os acadêmicos passaram a analisar, investigar, refletir e modificar o seu trabalho pedagógico. Logo, a experiência adquirida no contexto escolar oferecida pelo subprojeto, aliada ao aporte teórico oferecido pela universidade, supervisionado por um professor que atua no contexto escolar, constitui situação primordial para a problematização e à construção de conhecimentos acerca do processo educativo no âmbito da formação inicial de professores de Educação Física.

Contribuições para a licenciatura: Conforme o relatório, a Educação Física, assim como as demais licenciaturas, em sua grade curricular, não consegue contemplar todas as necessidades dos acadêmicos, fazendo com que estes busquem outros meios para as demandas provenientes da escola. Nesse sentido, o PIBID - “Cultura esportiva da escola” contribuiu para a formação inicial dos bolsistas de iniciação à docência, possibilitando um espaço rico de vivências e experiências profissionais significativas que acabam enriquecendo a formação inicial desses alunos.

Educação básica: O relatório assinala que o subprojeto possibilitou também a formação continuada dos professores supervisores, contribuindo para a reconstrução de seu próprio trabalho pedagógico, ajudando a preencher as lacunas deixadas na formação inicial desses professores supervisores. A inserção na escola contribuiu para o processo de formação da autonomia dos alunos enquanto sujeitos.

Pós-graduação: Segundo o relatório, alunos egressos do subprojeto foram aprovados em cursos de Pós-Graduação, em nível de especialização, mestrado e doutorado. Além do mais, observou-se o aumento de pesquisas que estão ocorrendo relacionadas ao subprojeto, à iniciação a docência e formação de professores.

Dificuldades encontradas: O relatório mostrou que os bolsistas encontraram dificuldades principalmente quanto à questão disciplinar dos alunos da escola, pois quase sempre se encontravam com atitudes inadequadas de comportamento, comprometendo o andamento da aula; à organização dos horários do bolsista com os horários da escola; ao espaço físico não adequado; à desmotivação de alguns alunos da escola; ao pouco contato com os diferentes conteúdos, dificuldade em realizar as atividades propostas e à coerência em manter uma abordagem, devido à falta de experiência.

Indicadores de avaliação: Os indicadores de avaliação criados englobavam as observações, relatos dos bolsistas e dos professores das escolas, além dos memoriais descritivos individuais e relatórios finais do subprojeto. As avaliações das escolas foram realizadas por diversas ferramentas como questionários, rodas de conversa, grupo de estudos e fichas avaliativas.

Críticas e sugestões de melhoramento do programa na IES e na CAPES: De acordo com os relatórios, as principais sugestões para melhoria do programa junto a CAPES referem-se as questões que envolvem o aumento de bolsas de iniciação à docência e a disseminação do programanas IES também à outras licenciaturas. Quanto as avaliações, de cunho quantitativo, colocadas pelas IES e CAPES, sugeriu-se que para qualificar o subprojeto é necessária uma avaliação de cunho mais qualitativa do processo, para assim conferir maior responsabilidade ao coordenador, supervisores, bolsistas e escolas envolvidas.

Considerações e perspectivas⁷: Segundo o relatório, no que tange a necessidade de continuidade, aprimoramento, expansão do subprojeto na IES, o subprojeto PIBID – “Cultura esportiva da escola” constitui-se como rico espaço de formação inicial e continuada, pois ele insere o acadêmico na escola no papel de professor e não apenas como um estagiário, estabelecendo um maior contato com toda a comunidade escolar, alunos, professores e pais. Os bolsistas, ao longo do subprojeto, juntamente com a direção, supervisão e demais professores regentes das turmas e grupo de estudos, criaram estratégias para enfrentar esses problemas impostos pela realidade concreta da escola.

Com base nas informações obtidas nos relatórios, verifica-se que os resultados apontam para uma qualificação na formação de professores, a partir do trabalho coletivo desenvolvido, a apresentação de trabalho em eventos, a manipulação de instrumentos para a docência e a investigação educacional, a produção de conhecimentos sobre a docência e a escola, dentre outros.

Deve-se ressaltar que, ao fazer a análise dos documentos, necessita-se fazer uma avaliação da confiabilidade, crítica do contexto, do autor, para que e para quem os mesmos foram produzidos. Sendo os relatórios destinados à avaliação do subprojeto pela CAPES, percebe-se que existem preocupações para que os mesmo privilegiem os aspectos positivos, pois a CAPES é o órgão que seleciona e fomenta o programa e, nesse sentido, não seria de seu interesse uma “propaganda negativa”.

⁷Conforme a definição prevista no relatório PIBID, consiste nas considerações sobre o alcance dos objetivos do projeto, indicadores de avaliação criados, críticas e sugestões de melhoramento do programa na IES e na CAPES. Destacar a necessidade de continuidade, aprimoramento, expansão ou término do projeto na IES.

5.4 O trabalho pedagógico no subprojeto: objetivo/avaliação

Os sujeitos da pesquisa foram abordados como Aluno A, Aluno B, Aluno C, Aluno D, Aluno E, Aluno F, Aluno G, Aluno H, Aluno I, Aluno J. Dos 10 alunos entrevistados, seis são do sexo feminino e quatro do masculino, todos formados em Educação Física – Licenciatura, com Curso de Mestrado em Educação Física em andamento. Destes, quatro alunos são da seleção de mestrado de 2013 e 6 alunos, de 2014. Além disso, oito (8) possuem um curso de especialização, um (1) possui dois cursos e um (1) não possui especialização.

Quanto ao ano e tempo de participação no subprojeto, seis alunos participaram durante dois (2) semestres; dois alunos durante um (1) semestre; um aluno durante três (3) semestres e o outro durante quatro (4) semestres. No quadro 6, a seguir, ilustra-se os semestres de participação de cada aluno no subprojeto, durante seu período de vigência:

NOME	ANO							
	2010	2011	2012	2013				
Aluno A								
Aluno B								
Aluno C								
Aluno D								
Aluno E								
Aluno F								
Aluno G								
Aluno H								
Aluno I								
Aluno J								

Quadro 7 - Ano e tempo de participação no subprojeto.

As entrevistas mostraram que sete (7) alunos trabalham como professores, sendo que a maioria atua a mais de 2 anos como professor, como mostra o quadro 7. Isso demonstra que eles apresentam uma experiência profissional considerável, tendo com isso certa propriedade sobre o trabalho pedagógico da Educação Física.

	TRABALHA	TEMPO	REDE DE ENSINO
Aluno A	Sim	10 meses	Estadual
Aluno B	Sim	2 anos	Estadual
Aluno C	Sim	3 anos e 2 meses	Municipal
Aluno D	Não	-	-
Aluno E	Sim	2 anos	Estadual
Aluno F	Não	-	-
Aluno G	Não	-	-
Aluno H	Sim	3 anos e 10 meses	Municipal
Aluno I	Sim	2 anos e 8 meses	Estadual
Aluno J	Sim	2 anos e 2 meses	Estadual

Quadro 8 - Tempo de atuação profissional.

Quando se indagou os alunos sobre o que levou a procurar o subprojeto, foram dois os motivos levantados: bolsa e a aproximação com a escola. Dos entrevistados, oito (8) falaram que em primeiro lugar foi à questão da bolsa. As bolsas que são oferecidas aos acadêmicos são percebidas por eles como fundamental para participar do subprojeto e se manter na universidade, como se observa na fala abaixo:

Para ser sincero a princípio a bolsa que era bem interessante na época e também por ser um projeto que estava “lincado” à prática mais em si, de ir para a escola etc. e tal, eu também me interessava por isso, mas a princípio foi pela bolsa (Aluno B).

Essa perspectiva do interesse financeiro faz pensar em relação à estrutura que leva os acadêmicos a trabalharem. Entre as razões se destacam o fato dos pais não terem condições financeiras e a universidade não conseguir garantir sua permanência. Ou seja, a bolsa é um fator determinante, pois todos os alunos entrevistados mencionaram a bolsa como o fator que os levou a se inserir no subprojeto. Deste modo, se faz necessário não somente condições objetivas de acesso, mas também de permanência na universidade. Isso é expresso nas seguintes falas dos entrevistados:

[...] estudando de manhã e de tarde não teria como fazer um trabalho de vinte horas por exemplo, e ela ajudou nesse sentido por exemplo, para se manter (ALUNO A).

De forma positiva porque muitas vezes dá oportunidade daqueles que não tem condições financeiras de continuar estudando e se dedicar a sua formação, mas também tem outro lado, o lado do interesse e de participar do PIBID só pela bolsa. Mas para mim, a bolsa do PIBID foi muito importante para me dedicar a minha

formação já que meus pais não tinham condições financeiras de me sustentar (ALUNO G).

É uma ajuda de custo bem vinda, que é necessária, acho que hoje os alunos como o curso é diurno então impossibilita que os alunos, as pessoas trabalhem, muitos de nós temos necessidade de se manter, então é necessário trabalhar, a bolsa vem para poder estudar, então é necessário. Eu vejo como um bom auxílio (ALUNO J).

No que se refere à descrição do grupo de estudos/reuniões e a relação estabelecida entre os envolvidos, entrevistados destacaram que o grupo de estudos/reuniões era realizado semanalmente e as relações estabelecidas entre coordenador, bolsistas e professores supervisores procurava o diálogo, bem como com a equipe diretiva e alunos da escola.

Houve muitas trocas de experiências e incentivo entre os professores supervisores e os próprios colegas. As reuniões pautavam-se na discussão de artigos científicos a respeito de várias temáticas que auxiliavam na inserção na escola, textos relacionados ao planejamento da EF e em relatos da escola, dos alunos, dos planejamentos e das atividades que foram desenvolvidas nas escolas. Entretanto, o grupo de estudos deixava a desejar em alguns aspectos no que tange ao direcionamento e seu formato foi questionado, conforme se percebe nas seguintes falas:

[...] as reuniões eram meio que um desabafo da semana assim, o que havia tido de estresse na escola em relação às turmas, alunos ou horários [...] (ALUNO A).

[...] Em cada reunião líamos textos ou relatávamos a realidade da escola, que era interessante, no entanto, não eram aprofundados para acharmos uma solução para os problemas, ficávamos só no relato (ALUNO D).

A gente tinha uma reunião, que era uma vez por semana e se tentou fazer formação, mas não teve muita continuidade, era mais organizativa para ver como estava andando o trabalho (ALUNO E).

Sendo assim, constata-se que o grupo de estudos/reuniões do projeto tem pontos que vem a acrescentar na formação dos envolvidos, mas que necessita de aperfeiçoamento em alguns aspectos para que consiga cada vez mais ser um espaço de formação.

Quando questionados sobre o embasamento teórico e metodológico estudados no grupo de estudos do subprojeto, todos os alunos afirmaram que o subprojeto não tinha nenhum embasamento teórico no grupo de estudos e não ofereceu suporte teórico algum para sustentar o trabalho pedagógico. O planejamento do grupo não tinha corrente teórica, cada aluno tinha a liberdade de fundamentar naquilo que acreditava, ou seja, o planejamento era de acordo com as concepções de cada aluno como destaca a seguinte fala:

[...] cada bolsista estudava o que no curso teve mais aproximação. O projeto escrito do PIBID trazia elementos do Kunz, mas na prática não havia uma delimitação de que abordagem seguir era de acordo com o que cada bolsista acreditava a partir de outras experiências que não do PIBID [...] (ALUNO A).

Os entrevistados foram unânimes ao afirmar que não possuíam um embasamento metodológico específico do grupo. Verificou-se a partir das falas, que os alunos procuravam trabalhar com as seguintes abordagens: a psicomotricidade, a desenvolvimentista, a crítico-emancipatória e a crítico-superadora, com ênfase nas duas últimas.

Constatou-se que os alunos entrevistados não receberam no grupo de estudos embasamento teórico-metodológico suficiente para qualificar o trabalho pedagógico da Educação Física. Entretanto, identificou-se que a maioria dos sujeitos desta pesquisa possuía a preocupação em desenvolver um trabalho numa perspectiva crítica, os quais relatam ter buscado esses conhecimentos teórico-metodológicos em grupos de estudos e outros projetos. No entanto, a partir das falas dos entrevistados identificou-se que a maioria dos bolsistas do subprojeto procurava sustentar o trabalho pedagógico nas abordagens não críticas, ratificando a ideia de que o grupo de estudos/reuniões teve limitações ao embasamento teórico-metodológico, como observa-se na seguinte fala:

[...] a crítica era em relação a não ter um conteúdo único, ela se limitava a isso, ela não era uma crítica social. A crítica ela se baseava em não ser um “largabol”, acho que a crítica era isso assim. Eu acredito que todos faziam algo para superar esse “largabol”, mas após superar o “larga bol” acredito que poucos faziam a crítica da sociedade, do conteúdo que estava sendo tratado com as questões sociais assim, então a crítica tinha um limite que baseava mais na questão “quero dar uma aula para os alunos”. As reflexões da sociedade eram muito poucos que faziam em abordagens consideradas mais críticas da sociedade mesmo (ALUNO A).

Quando indagados sobre como se dava o planejamento e quais os critérios para planejar eles relataram que o planejamento, específico do subprojeto era realizado semestralmente, de acordo com a realidade diagnosticada da escola, observando o seu PPP. Os planos de aula inicialmente eram realizados em duplas, passando posteriormente a serem realizados individualmente, como relatado a seguir:

Normalmente a gente fazia no início do semestre, traçavam-se os objetivos e depois conforme as aulas iam acontecendo, a gente modificava algumas coisas, acrescentava outras. Os critérios para o planejamento conforme a necessidade assim que a gente via e também relacionado com que a gente vinha vendo na graduação, o que era adequado pra cada faixa etária (ALUNO I).

Normalmente trabalhava-se em dupla, fazia o planejamento em dupla, depois se reunia no grupo para apresentar. Por exemplo, eu tinha uma dupla, nós

planejávamos, depois apresentava para os outros bolsistas da mesma escola (ALUNO B).

O planejamento da nossa escola era feito por aluno então cada um escolhia o conteúdo que queria dar, como queria planejar as suas aulas, a teoria pedagógica que iria se embasar o resto da turma ficava ali, o resto do grupo do PIBID ficava livre para fazer seu planejamento conforme achava melhor (ALUNO F).

Quando indagados sobre as intervenções os alunos relataram que ficavam na escola em média 3 turnos, e desenvolviam suas ações em turmas compostas de 20 a 30 alunos ao todo e em certos casos, havia a união de duas ou três turmas. Dos entrevistados, 6 alunos desenvolveram as atividades em dupla; 2 alunos tiveram a experiência em dupla e também sozinhos e 2 alunos somente sozinhos. Os alunos relataram que, com o tempo, quando adquiriam certa experiência, autonomia e sentiam-se preparados, passavam a desenvolver as atividades individualmente, como evidenciado nas seguintes falas:

Logo que entrei no PIBID, devido à insegurança realizava as intervenções com outros colegas e o planejamento era realizado coletivamente. Ao longo do tempo no PIBID, mais no final de minha participação comecei a realizar as intervenções sozinha (Aluno G).

No início o professor falava que era bom realizar as intervenções em duplas, combinávamos um com outro para não ficar sozinho nessa fase inicial, mas depois quando já tinha esse conhecimento da escola, da realidade, já conhecia os alunos, já estava inserido nesse contexto me veio essa percepção de querer dar aula sozinha, de ver como é esse processo (ALUNO D).

Ressalta-se a relevância dos acadêmicos irem para a docência bem orientados e seguros do seu papel na escola, em seus estágios, sendo a coletividade uma característica do trabalho pedagógico uma vez que:

O trabalho organizado pelo coletivo escolar (sujeitos que compõem a escola) se estende à todas as esferas da organização escolar e do trabalho pedagógico, aliás, a própria organização coletiva é educativa. Tornando-se, portanto, um princípio de organização curricular que tenha por base as instâncias decisórias democráticas e participativas - "radicalizando" os processos democráticos - propiciando a autonomia real dos sujeitos em relação à seus próprios processos formativos (FRIZZO, 2012, p. 231).

Dos 10 entrevistados, 7 trabalhavam em turno inverso das aulas pelo fato da proposta inicial do subprojeto priorizar o desenvolvimento das atividades no contraturno das aulas. Os outros 3 alunos realizavam as aulas no horário da aula como aponta um dos alunos:

No meu caso foi sempre no turno. Na escola que eu participei havia esse problema de espaço na época e acho que os alunos não viriam em outro turno, mas sempre foi

no turno da aula e as intervenções aconteciam na escola, no local da escola, no pátio ou no ginásio, às vezes com mais de uma turma junto, junção de turmas assim e às vezes talvez em dupla (ALUNO A).

As ações na escola, em algumas turmas foram realizadas no turno das aulas por alguns bolsistas, o que várias vezes acabou gerando a substituição do professor que atuava no turno, no caso dos anos iniciais, pelo fato desses professores não acompanharem as aulas junto com os alunos do subprojeto PIBID.

Segundo Peripolli et. al (2013), no estudo intitulado “vantagens e desvantagens do PIBID na sala de aula e no contra turno”, ao estabelecer uma análise comparativa entre o trabalho pedagógico realizado nesses dois espaços, constatou-se que as atividades, que produziram melhores resultados, foram as do turno das aulas, com a apreensão dos conteúdos, principalmente em razão de abranger todos os alunos, que se mostravam ansiosos e participativos. No contraturno, atingia-se um número menor de alunos, não abrangendo toda a turma. Porém, no contra turno o trabalho se tornava mais individualizado e os bolsistas apresentavam um tempo maior para realizar as aulas, possibilitando a qualificação do trabalho pedagógico.

Uma reflexão que também pode ser levantada e que podemos nos questionar, se o trabalho realizado no contraturno é Educação Física, pois a principal função do PIBID é colocar os alunos em formação no contexto da Educação Física e da escola. Logo, o trabalho no contraturno não se caracterizaria como um trabalho com Educação Física, uma vez que o subprojeto não envolve todos os alunos e trabalha com oficinas, diferentemente da Educação Física Escolar, e isso possibilita outra experiência para o aluno em formação inicial. Além disso, para 3 dos entrevistados, o subprojeto não dá a vivência exata de um professor, porque os alunos da escola tem interesse diferentes quando estão inseridos nas oficinas, de quando estão na aula de Educação Física. Além disso, o acadêmico trabalha com oficinas e temas que tem afinidade. Logo, participam de certas oficinas os alunos e o acadêmico que tem interesse, e isso se diferencia de uma aula de Educação Física, não se caracterizando assim em uma experiência concreta do trabalho pedagógico de professor.

No que tange a avaliação das aulas, esta acontecia em grupo na própria escola. A maioria dos alunos procurava planejar as aulas com base na avaliação realizada anteriormente, dando uma sequência às atividades, tendo a liberdade de escolher a metodologia. O planejamento era realizado conjuntamente entre os bolsistas a partir das questões avaliadas.

No que se refere ao trabalho de formação continuada, segundo os entrevistados, os professores supervisores normalmente acompanhavam as intervenções, mas se envolviam nas

discussões acerca do trabalho pedagógico, como destaca-se na seguinte fala: “a coordenadora não se envolvia com as turmas, só se acontecesse algum problema que ela precisasse intervir senão ela não se envolvia com as aulas dos bolsistas” (ALUNO F).

Quando os alunos foram questionados sobre a relação teoria e prática do conhecimento tratado na Universidade com a realidade Escolar, as respostas foram as seguintes, conforme descritas na figura 3:

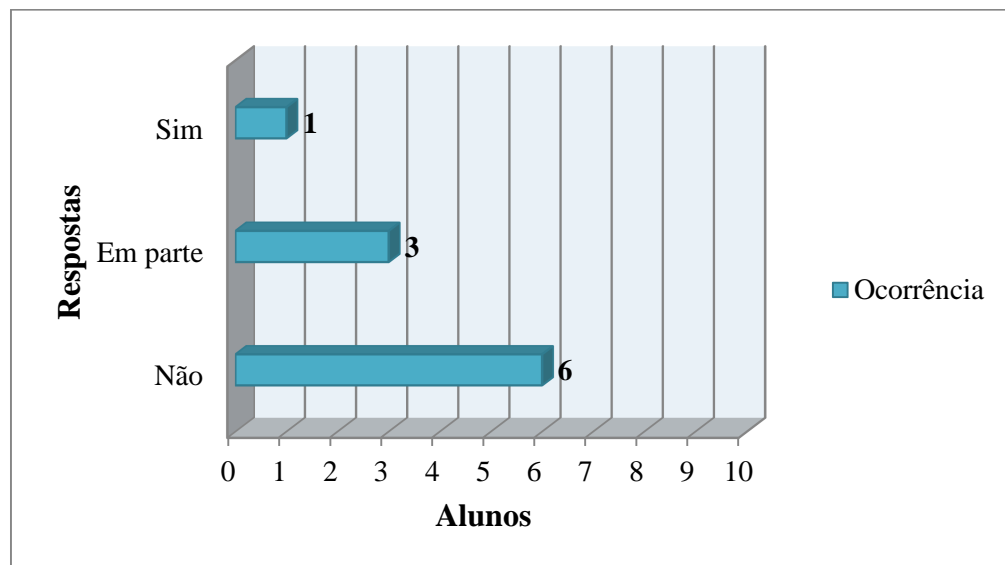


Figura 3 - Relação teoria e prática entre Universidade e Escola.

Como se percebe na Figura 3, em relação a teoria apreendida ao longo dos anos na formação inicial e a prática no cotidiano escolar, o resultado não é satisfatório. Isso decorre das disciplinas curriculares do curso de Licenciatura em Educação Física dar ênfase a teoria, deixando a desejar nas práticas de ensino e estágios curriculares, o que é contemplado no subprojeto. Isso é enfatizado também pela seguinte fala do entrevistado: “[...] a formação inicial está voltada muito a questão da teoria e esse subprojeto do PIBID ele enfatizou mais essa questão da prática, do conhecimento da realidade escolar (ALUNO G)”.

Segundo a LDB no artigo 61, a formação do profissional para a educação terá como fundamentos “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço”. E no artigo 67 destaca que “A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino” (BRASIL, 1996, pp. 22-24).

As duas principais lacunas dos cursos de licenciaturas participantes dos subprojetos PIBID/UFSM evidenciadas por Puiati (2014, p. 155) são “a falta de relação entre universidade e escola e distanciamento entre teoria e prática”, a qual destaca que a “falta de interação entre universidade e escola é um problema histórico”.

Para Saviani (2007, p. 8) vê-se na universidade “o contraponto entre as duas tendências pedagógicas, vemos que a recorrente presença da oposição entre teoria e prática na educação se manifesta, aí, como contraposição entre professor e aluno”, uma vez que:

No dia-a-dia da sala de aula os alunos tendem a, constantemente, reivindicar a primazia da prática: “esse curso é muito teórico”, dizem eles; “precisaria ser mais prático”. O professor, por sua vez, tende a defender a importância da teoria, alegando que, se isso não é percebido no momento da aprendizagem, será constatado depois, na vida social, na atividade profissional: “não sejam imediatistas”, diz o professor aos seus alunos. “Mais tarde vocês verão como tudo isso que lhes estou ensinando é muito importante, indispensável mesmo, para a vida de vocês” (SAVIANI, 2007, p. 8).

Conforme Gentili (2002), este cenário de aligeiramento da formação faz com que o enfoque maior seja dado para os conhecimentos teóricos. Segundo Rosa (2014) “quanto mais tardio for o contato do acadêmico com a docência, maiores são as chances desse não conseguir estabelecer relações entre a teoria aprendida nas IES e a prática pedagógica desenvolvida na escola”. Frizzo afirma que:

Esta definição da educação escolarizada capitalista se fundamenta em uma concepção de educação sob a perspectiva da empregabilidade e do disciplinamento na forma escolar atual; uma matriz formativa fundada na separação entre a escola e a vida, entre o trabalho escolar e o trabalho concreto socialmente útil e entre os sujeitos da escola e o conhecimento. Essa separação define as relações que se estabelecem na forma escolar, relações que são estranhadas por necessidade de formar um ser humano alienado e que internalize os objetivos do capital como se fossem seus objetivos enquanto sujeitos históricos (2012, 18).

No que se refere à relação teoria e prática entre o grupo de estudo/reuniões versus escola verificou-se, a partir dos relatos, que esta também não aconteceu de forma satisfatória para a maioria dos alunos, como é visível na figura 4.

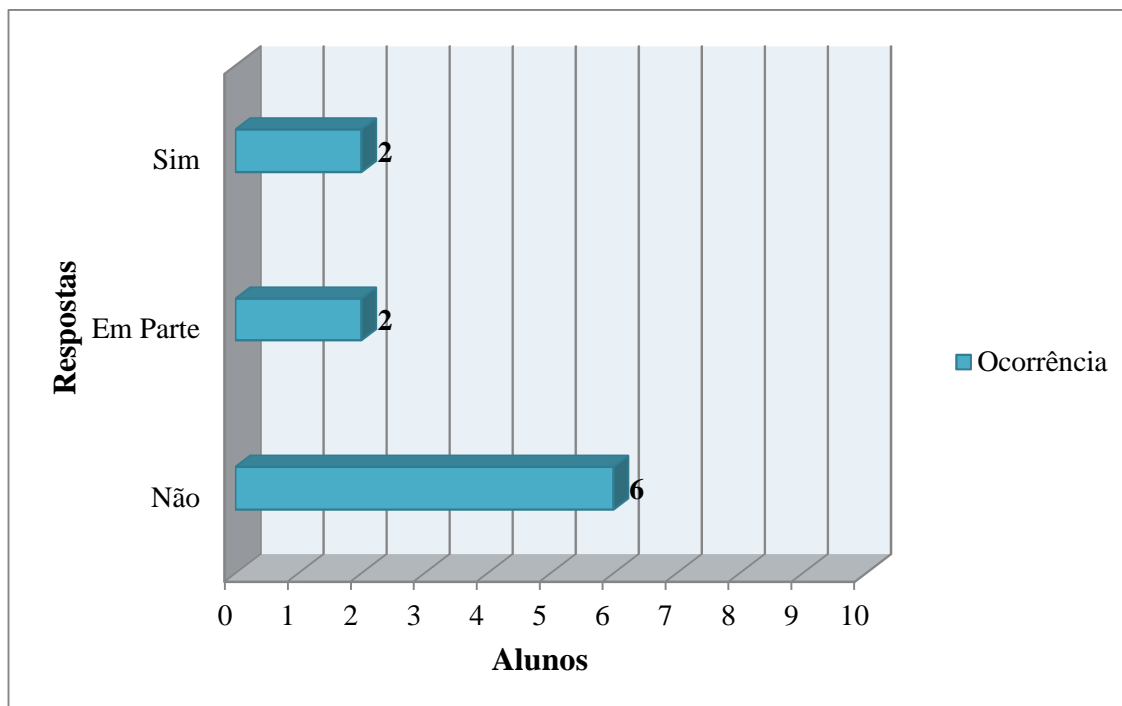


Figura 4 - Relação teoria e prática entre grupo de estudo e escola.

A justificativa para esse resultado se deve ao fato do grupo de estudos/reuniões não proporcionar condições mais objetivas. O grupo de estudos apresentava textos e artigos pouco aprofundados e pouco condizentes com as realidades vivenciadas na escola, além de um número elevado de envolvidos, além do grupo não possuir um embasamento teórico e metodológico próprio, conforme expressam as seguintes falas:

Poucas eram as relações entre os textos e as práticas nas aulas. O debate dos artigos não era aprofundado, devido ao grande número de pessoas nas reuniões. E com isso, o que era trabalhado na reunião não repercutia na prática (ALUNO D).

Era que meio que prática, prática, prática mesmo, até porque a gente não estudava cada um ou seguia seu referencial ou ia fazendo conforme ia dando mesmo (ALUNO E).

Não se dava a relação entre teoria e prática no projeto, não tinha uma relação, era prática e pronto. Se o aluno bolsista quisesse fazer uma relação entre teoria e prática ele fazia. O projeto não dava essa relação (ALUNO F).

Isso deixa visível a necessidade de qualificação das ações que envolviam o grupo de estudos/reuniões realizadas no CEFD/UFSM. Esse espaço teórico possibilitaria a produção de conhecimento do e pelo grupo, para que o mesmo conseguisse avançar na síntese, do individual para o coletivo, ocasionando uma intervenção não apenas baseada na diversificação

de conteúdos. Assim, proporcionaria para os alunos mais propriedade para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, sendo o planejamento realizado como um processo não fragmentado.

Conforme relatado, o conhecimento teórico que embasava os planejamentos e as intervenções dos alunos apontava limitações, as quais ocasionaram dificuldades com a construção do conhecimento entre os próprios bolsistas. Os alunos relatam que buscaram desenvolver ao máximo o que haviam planejado, conforme o embasamento teórico definido, como apontam as seguintes falas:

Na questão da teoria com a prática houve uma maior diversificação dos conteúdos e na metodologia, pois a abordagem que a gente seguia tinha elementos que baseavam para fazer a prática de acordo com o que a gente conseguia avaliar dos alunos, nem sempre foi conseguido avançar, mas a nossa tentativa era que não fosse algo só técnico por mais que a gente quisesse diversificar (ALUNO A).

Algumas vezes conseguimos dar elementos de que aquele conteúdo era alguma construção social uma questão assim, nem sempre foi conseguido no decorrer, então algumas vezes a prática se sobressaiu, mas o método de fazê-la baseada na teoria um pouco, mas não muito da teoria (ALUNO C).

Entretanto, evidencia-se que o subprojeto estabeleceu a relação entre a teoria e a prática de forma mais qualificada que na formação inicial. O subprojeto contribuiu na relação entre teoria e prática através das discussões entre os próprios alunos, os quais relatam que, constantemente, debatiam sobre a relação do conhecimento tratado na universidade, confrontando com o que estava sendo vivenciado nas intervenções do subprojeto na escola.

Como as demais licenciaturas, segundo Taffarel (1993, apud Taffarel et al., 2006, p. 2), a formação inicial em Educação Física apresenta “problemas curriculares – com inconsistente base teórica; processos de gestão antidemocráticos; dicotomia teoria-prática; currículos extensivos e desportivizados [...]”.

Segundo Frizzo (2012) em pesquisas realizadas foram apontadas a necessidade de mudanças significativas nos currículos dos cursos de Educação Física, pois são encontradas diversas contradições nos currículos, como:

A dicotomia entre teoria e prática, a descontextualização de conteúdos, a perda da historicidade do conhecimento, a diluição e superficialidade do conhecimento, problemas de formulação de generalizações e conceitos, a falta de estruturação lógica das disciplinas científicas e a falta de aplicabilidade em situações concretas do conhecimento tratado (FRIZZO, p. 118).

Ressalta-se a necessidade de articular a relação teoria e prática com totalidades interpretativas, uma vez que:

[...] tanto a prática como as teorias sobre essa prática, não podem ser entendidas separadas ou isoladas em si mesmas. Toda prática está inserida no contexto maior da ação histórica da humanidade que busca e constrói um novo projeto, uma nova realidade. Toda prática tem um sentido social e histórico. Daí porque uma prática ou uma teoria sobre uma determinada prática se insere num movimento e numa inter-relação de forças e tensões em que uma se constitui na antítese da outra; uma nega a outra e vice-versa (princípio da negação da negação), porque estão inseridas num projeto longo, numa cadeia de ações e reações de caráter social e histórico (GAMBOA, 1995, p. 9).

Em relação às principais dificuldades encontradas no planejamento e desenvolvimento do trabalho pedagógico, os alunos salientaram como principais dificuldades o planejamento e a sistematização dos conteúdos, a falta de conhecimento específico da área e o pouco aporte teórico, conforme se observa na figura 5.

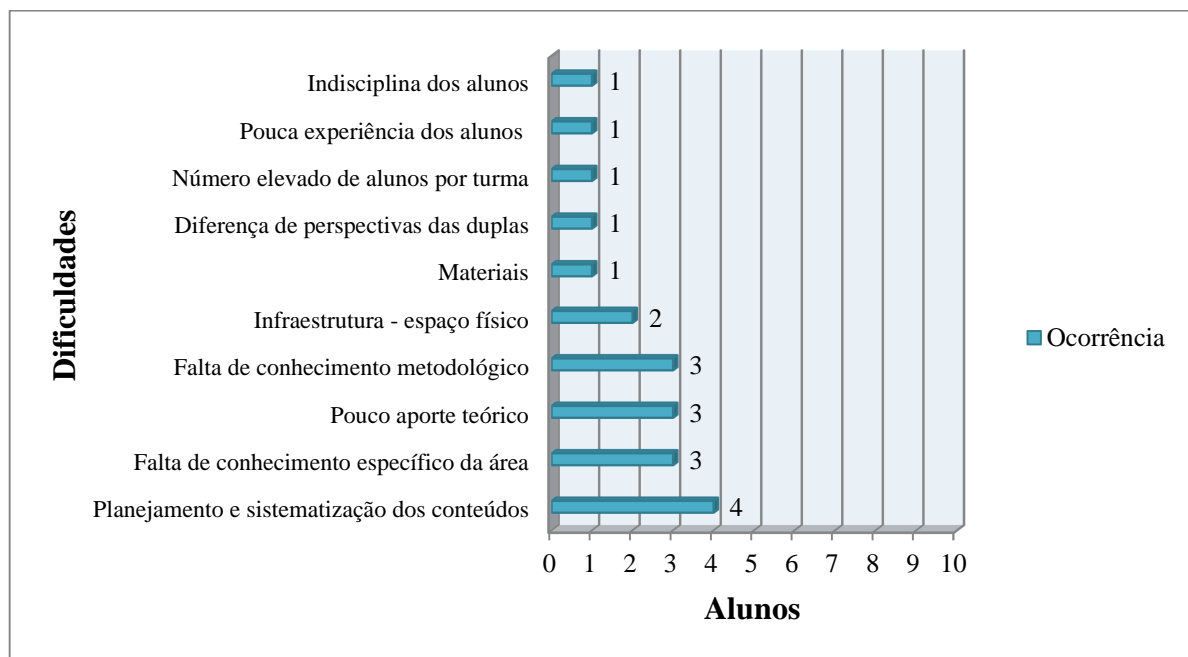


Figura 5 - Dificuldades no planejamento e desenvolvimento do trabalho pedagógico.

A principal dificuldade, elencada pelos alunos, foi o planejamento e a sistematização dos conteúdos, pois eles não conseguiram estabelecer uma sequência lógica dos diversos conteúdos da cultura corporal, trabalhados nos diferentes anos escolares, dificuldade essa que

foi amenizada com o trabalho pedagógico do subprojeto, conforme expresso na fala no Aluno G “[...] *o que eu vou dar de diferente no 1º ao 9º ano de diferente de conteúdos seria mais nessa questão que no começo eu senti bastante dificuldade e que ao longo dos semestres no PIBID eu consegui atenuar*”.

Neste sentido, verifica-se a necessidade de critérios e princípios para atingir os objetivos propostos. Saviani (2003, p. 21) afirma que o objeto da educação diz respeito, “por um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo”.

Em segundo lugar destaca-se como dificuldades a falta de conhecimento específico da área, a falta de conhecimento metodológico e o pouco aporte teórico. Constata-se que essas dificuldades estão relacionadas à falta de teoria. Concorda-se com Saviani o qual expressa que:

O ato de antecipar mentalmente o que será realizado significa exatamente que a prática humana é determinada pela teoria. Portanto, quanto mais sólida for a teoria que orienta a prática, tanto mais consistente e eficaz é a atividade prática. Por isso, diante da observação dos alunos: “este curso é muito teórico; deveria ser mais prático”, minha tendência sempre foi a de responder: “Oxalá fosse muito teórico, pois, de teoria nós precisamos muito” (2007, p. 10).

Segundo Marx a ação humana é uma atividade que possui uma intencionalidade, isto é, dirigida por um objetivo a ser atingido, o qual destaca que:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador (2013, p. 202).

Quando foram indagados sobre os instrumentos de avaliação do subprojeto, os alunos relataram que foram realizadas observações, anotações e avaliações diárias das aulas na escola. Nos grupos de estudos/reuniões aconteciam as avaliações semanais do trabalho pedagógico. Entretanto, no grupo de estudo o formato das discussões se restringia a relatos, desabafos, conversas, não sendo uma avaliação sistemática, mas tornando-se subjetiva, como aponta a seguinte fala:

O objetivo que tinha exposto era uma aproximação maior da universidade com a escola e aprendizagens, mas não havia um controle tão grande disso, era feito nas reuniões semanalmente, mas não como uma avaliação mesmo. Se tinha certa

avaliação, essa conversa que era feita quando se expunha os problemas que sofria e alguns falavam possíveis soluções, mas no geral era para estar lá na escola, tanto na escola dando aula, atendendo esse objetivo de dar aula já era um objetivo maior e o resto dependia de cada um com sua concepção (ALUNO A).

Outra avaliação diz respeito ao seminário que reunia todos os subprojetos da UFSM, realizado uma vez por ano, o qual na visão dos alunos não possuía critérios claros de avaliação, tornando-a superficial. Além disso, ao final de cada semestre era entregue um memorial descritivo individual de cada aluno, e por fim, era entregue o relatório anual de avaliação do subprojeto. Segundo os alunos, as avaliações realizadas não foram consistentes para realmente mensurarem se os objetivos estavam sendo atingidos.

Além disso, o sistema de avaliação da CAPES é considerado um instrumento, no qual os resultados da avaliação servem de base para a formulação de políticas. Entretanto, percebe-se que o relatório da CAPES 2009-2013 (BRASIL, 2013b) é tendencioso, uma vez que é realizado pela própria CAPES, onde não se observa em seu conteúdo dificuldades e contradições do PIBID. Neste sentido, as políticas para a Educação sob a gerência da CAPES, acabam ajudando a mascarar a precarização da formação inicial de professores de Educação Física, em virtude da CAPES ser um órgão do governo.

Já em relação às principais facilidades encontradas no planejamento e desenvolvimento do trabalho pedagógico, dos 10 entrevistados, 8 destacaram o tempo de contato com os alunos e o ambiente escolar como principal facilidade (Ver figura 6). Este aspecto favorável foi visível na seguinte fala “*o estágio, não permitia o mesmo envolvimento com a escola e a turma. No PIBID, permaneci mais tempo com as mesmas turmas e assim conheci mais profundamente a realidade dos alunos, e conseqüentemente o planejamento era melhor realizado (ALUNO D)*”. Para Gamboa (1995, p. 9):

É a relação com a prática que se inaugura a existência de uma teoria; não pode existir uma teoria solta, o que existe é sempre a teoria de uma prática. A prática existe, logicamente, como a prática de uma dada teoria. É a própria relação entre elas que possibilita a sua existência.

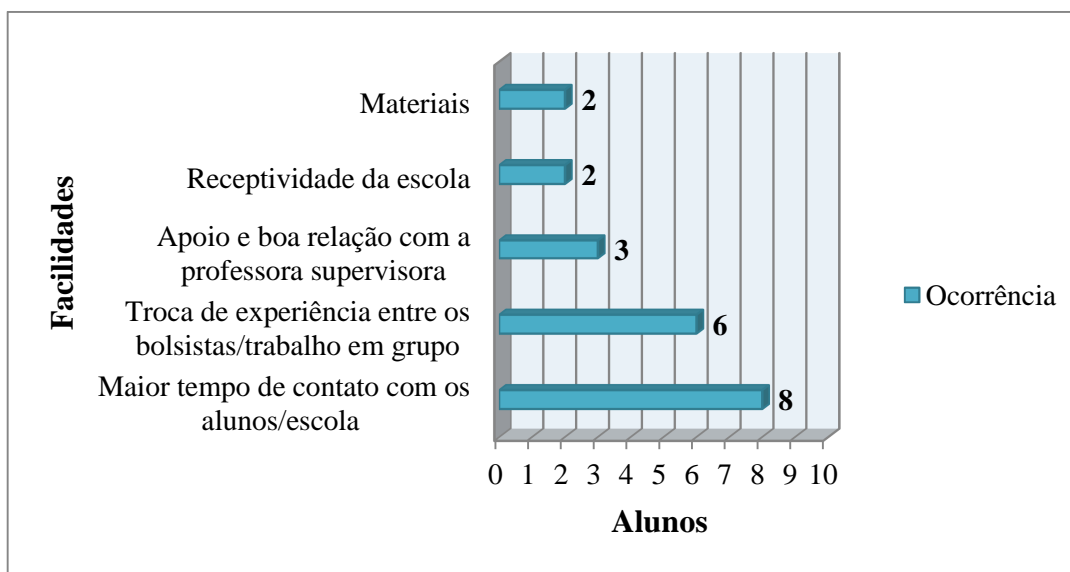


Figura 6 - Principais facilidades no planejamento e desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Em segundo lugar, 6 alunos citaram a troca de experiência entre os bolsistas/trabalho em grupo, por meio de diálogos e socialização do conhecimento entre eles, como fator que facilitou o trabalho pedagógico, conforme salientado pelo aluno D “*dar as aulas em dupla foi positivo, pois o debate com os colegas contribuía para um melhor planejamento e desenvolvimento, tendo vista, que muitas vezes não tínhamos experiências em ministrar aulas. (ALUNO D)*”.

O terceiro aspecto que favoreceu o trabalho pedagógico, destacado pelos entrevistados, está relacionado ao apoio e boa relação com a professora supervisora. Os alunos tiveram um acompanhamento contínuo no desenvolvimento das atividades propostas, somado a experiência profissional desses professores supervisores adquirida ao longo dos anos. Isso é expresso nas seguintes falas:

A coordenadora nos acompanhava muito[...] então eu acho que o grupo em si era muito bom, a gente acabava dialogando muito bem assim, isso facilitou o planejamento e as ações na escola (ALUNO B).

Eu nunca tive assim problemas de relação, mas as trocas, as experiências dos professores coordenadores quanto ao ambiente escolar então isso tudo facilitou, porque a gente se apropria muito do professor que está na prática e tenta levar um pouquinho da teoria para trocar com ele (ALUNO C).

Nas entrevistas abordou-se também questões referentes as implicações do trabalho pedagógico no PIBID - “Cultura esportiva da escola” para a formação inicial. Quando questionados de que modo as vivências e experiências no subprojeto refletiram na sua

formação inicial, os alunos foram unânimes ao relatarem que as mesmas refletiram positivamente, a partir do conhecimento do cotidiano escolar, como podemos destacar nas falas: “*conhecimento da realidade prática*”; “*vivenciar a escola e a comunidade escolar*”; “*inserção do acadêmico e conhecer a realidade escolar*”; “*colocar em prática muitos conteúdos*”; “*se colocar como professor*”; “*experiência na escola*”; “*conhecimento da realidade escolar*”, possibilitando a qualificação da sua formação inicial.

De acordo com o Aluno A, o conhecimento aprofundado da realidade foi um dos maiores “*saldos positivos*” para a sua formação inicial. No geral, os alunos tiveram grande envolvimento com a escola, entre 10 a 12 horas por semana o que não aconteceu na formação inicial, como por exemplo, nos estágios curriculares. O Aluno A ainda salienta que o trabalho pedagógico “*depende de conhecer a escola mais assim de como ela funciona, como os professores reagem assim foi dando uma segurança maior no decorrer dessa aprendizagem, de como funciona a escola (ALUNO A)*”. Para Saviani (2007, p. 9)

a prática é a razão de ser da teoria o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade. A teoria depende, pois, radicalmente da prática. Os problemas de que ela trata são postos pela prática e ela só faz sentido enquanto é acionada pelo homem como tentativa de resolver os problemas postos pela prática. Cabe a ela esclarecer a prática, tornando-a coerente, consistente, conseqüente e eficaz. Portanto, a prática igualmente depende da teoria, já que sua consistência é determinada pela teoria. Assim, sem a teoria a prática resulta cega, tateante, perdendo sua característica específica de atividade humana.

O conhecimento aprofundado da realidade através do suporte e acompanhamento do contexto escolar do aluno em processo de iniciação à docência. Ou seja, na relação comprometida com este processo entre escola e universidade.

Quando indagados se as experiências do trabalho pedagógico no subprojeto diferiram das práticas de ensino e dos estágios curriculares, nove alunos relataram que as ações do subprojeto se diferenciaram dos estágios curriculares. Para os alunos, o subprojeto possibilitou um conhecimento da realidade concreta da escola e do seu funcionamento, conforme identificado no item anterior. Os estágios não possibilitaram a experiência de trabalhar com diferentes turmas do mesmo ano, não permitindo a visualização da diferença do trabalho pedagógico entre as turmas, além do pouco tempo destinado aos estágios, proporcionando pouca experiência com a docência.

Posteriormente, os alunos foram questionados sobre a maneira com que as experiências do trabalho pedagógico no subprojeto se diferenciavam dos estágios curriculares. Os alunos elencaram os seguintes aspectos apresentados no quadro 9.

ESTÁGIOS CURRICULARES	SUBPROJETO
<ul style="list-style-type: none"> • Pouco conhecimento da realidade • Trabalho individual • Trocas de experiência insuficiente • Pouco envolvimento com a escola • Carga horária insuficiente • Apenas uma turma de cada ano 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento mais aprofundado da realidade • Trabalho coletivo • Maior troca de experiências • Maior envolvimento com a escola • Carga horária maior • Várias turmas do mesmo ano • Avaliação de todo o trabalho pedagógico • Maior sistematização dos conteúdos • Formação mais qualificada • Maior enfrentamento dos problemas concretos • Papel de professor de verdade • Maior tempo para o planejamento • Maior variação dos conteúdos • Maior oportunidade de problematização • Maior liberdade de escolha dos conteúdos • Maior integração da comunidade escolar • Maior envolvimento em atividades extracurriculares • Mais materiais

Quadro 9 - Comparativo entre os estágios curriculares e o subprojeto.

Neste quadro comparativo do trabalho pedagógico no subprojeto em relação aos estágios curriculares, constatou-se um avanço significativo e qualificado no processo de inserção do aluno na docência. A continuidade da sistematização de um trabalho pedagógico, o tempo de permanência no espaço escolar e a possibilidade de discutir com especialistas da área (professores supervisores e professor coordenador) se constituem nos aspectos mais relevantes desse avanço.

Nesta perspectiva, a relação do número de horas de estágios e práticas de ensino entre o curso de Educação Física vigente no CEFD, o subprojeto “Cultura esportiva na escola” e a proposta do Curso de Educação Física Licenciatura de caráter Ampliado é a seguinte: o Curso Licenciatura CEFD/UFSM oferece 405h de Estágio Curricular Supervisionado e 400h de Práticas de Ensino; a proposta de Licenciatura Ampliada proporcionaria 800h de Práxis e 400h de Práticas de ensino, enquanto que no subprojeto “Cultura esportiva na escola”, em 3 semestres, oferece-se 1400h, o que equivaleria a estágios e práticas de ensino.

A partir deste comparativo, o subprojeto vem representando para os alunos uma experiência de inserção no espaço escolar bastante significativo, pois além de possibilitar mais horas de atividades, também se percebe que é um espaço mais rico quanto à apropriação de conhecimento, conforme exposto anteriormente pelos alunos participantes do subprojeto. Para Puiati as principais diferenças percebidas entre as disciplinas do curso e o subprojeto são:

a) PIBID oportuniza tempo maior de contato com a escola b) Antes da inserção em sala de aula os bolsistas realizaram, na maioria dos Subprojetos, diagnóstico sobre a realidade escolar/dos alunos ou dos assuntos que costumam ser desenvolvidos nas escolas sobre a disciplina escolar de referência do Subprojeto, enquanto que nas disciplinas do curso ocorrem apenas (e em algumas disciplinas) observações pontuais em sala de aula; c) Os bolsistas têm maior acompanhamento/orientação quanto às atividades (PUIATI, 2014, p. 154).

Evidencia-se que o subprojeto, em relação ao número de horas destinadas à inserção escolar, se assemelha a proposta do Curso de Educação Física Licenciatura de caráter Ampliado. Essas discussões vêm sendo objeto de novas propostas curriculares para a Educação Física no CEFD. Neste sentido, questiona-se por que essa formação não poderá ser garantida em uma grade curricular?

Em relação aos subsídios da formação inicial e do subprojeto para trabalhar com a EF, todos os alunos relataram que os conhecimentos na formação inicial foram limitados. O que contribuiu para o trabalho pedagógico da EF foram as atividades extracurriculares, como a participação em projetos de extensão, grupos de estudos, seminários e encontros. Os subsídios da formação inicial e do subprojeto se complementaram para o desenvolvimento do trabalho pedagógico da EF, uma vez que a formação proporcionou o conhecimento mais teórico, mas descontextualizado, enquanto no subprojeto prevaleceu o conhecimento concreto do cotidiano escolar, como aponta a seguinte fala:

O PIBID complementava a formação inicial dando mais subsídios que muitas vezes faltava na nossa formação. Mais prático, voltado mais para a prática já que na formação a gente via um pouco de teoria e que pecava um pouco dessa parte prática e o PIBID complementava com essa parte com esse teor mais de caráter prático. Faltava um pouco dessa relação da prática com o que a gente via na formação inicial, a gente até fazia essa discussão aqui na nossa formação inicial era muita teoria a gente só criticava a formação inicial (ALUNO G).

Para os alunos, a intervenção pedagógica no cotidiano escolar não aconteceu de forma qualificada durante a formação inicial, e o subprojeto foi um diferencial, pois possibilitou

vivenciar a realidade da escola e articular a teoria ao cotidiano, evidenciando as limitações dos estágios. Nesse sentido, Goergen (1979 apud GAMBOA, 1995, p. 11) referindo-se à teoria educacional, afirma:

Qualquer prática, por mais simples ou natural que pareça, está carregada de teoria. Quanto mais antiga e rica for uma cultura, mais carregada de elementos teóricos estará a sua prática educacional. Esta carga teórica aumentou desde o momento histórico em que se iniciou a elaboração consciente e intencional de teorias educacionais, as quais influenciam a prática das mais diferentes maneiras. A partir de então, a prática torna-se uma mescla de elementos teóricos, ideias, normas conscientes e elementos inconsistentes.

Essas características da relação teoria e prática também ficam evidentes quando questionamos os alunos sobre as mudanças que contribuiriam para a melhoria do trabalho pedagógico no subprojeto, os alunos elencaram os seguintes aspectos, conforme figura 7:

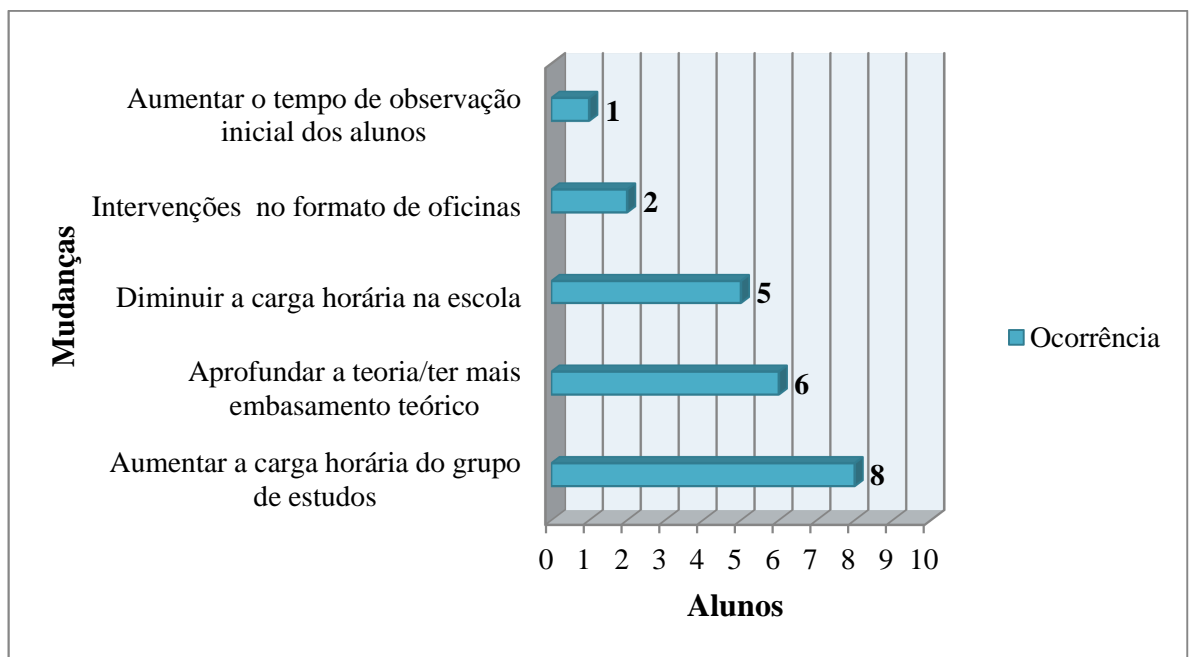


Figura 7 - Mudanças no trabalho pedagógico do subprojeto.

Entre as principais mudanças para melhoria do trabalho pedagógico, a maioria dos alunos (8) apontou o aumento da carga horária do grupo de estudos para discussões críticas e coletivas e o planejamento ser qualificado, como aponta na seguinte fala:

Reduzir a carga horária e talvez trazer essa carga horária mais para discussão, não dar tanta ênfase na prática, mas como esse é um tempo para a formação para

refletir e tudo mais, poderia ser dedicado mais para o planejamento, mais para o diálogo, mais para leituras (ALUNO I).

O segundo aspecto apontado para a melhoria do trabalho pedagógico no subprojeto foi referente ao aprofundamento do embasamento teórico. Deste modo, evidencia-se que o subprojeto acabou focando muito na prática e deixou a desejar na teoria, contribuindo para a dicotomia teoria-prática. Outro item elencado pelos alunos para o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico está relacionado a diminuição de carga horária na escola, o que pode ser justificado pela necessidade de maior carga horária para o embasamento teórico.

Segundo Puiati (2014) as dificuldades e limites para o desenvolvimento das ações dos 10 subprojetos PIBID/UFSM são elencados no quadro abaixo:

Condicionantes nas Escolas de Educação Básica
Escolas muito grandes Falta de infraestrutura e equipamentos na escola Morosidade da escola Resistência a projetos desenvolvidos pela universidade Falta de interação com os demais professores da escola
Condicionantes em relação aos bolsistas
Subprojetos com número grande de bolsistas Entraves com os Bolsistas Supervisores Entraves com os Bolsistas de Iniciação à Docência Reuniões com os bolsistas Coordenadores de Área
Condicionantes em relação às atividades didáticas
Atividades didáticas em contra turno Elaboração de atividades em grupo Entraves nas compras de materiais

Quadro 10 - Dificuldades dos subprojetos PIBID/UFSM.
.Fonte: Adaptado (PUIATI, 2014).

Segundo Saviani (2007, p. 9) “na raiz do dilema está o entendimento da relação entre teoria e prática em termos da lógica formal, para a qual os opostos se excluem”.

Assim, se a teoria se opõe à prática, uma exclui a outra. Portanto, se um curso é teórico, ele não é prático; e, se é prático, não é teórico. E, na medida em que o professor é revestido do papel de defensor da teoria enquanto o aluno assume a defesa da prática, a oposição entre teoria e prática se traduz, na relação pedagógica, como oposição entre professor e aluno. No entanto, admite-se, de modo mais ou

menos consensual, que tanto a teoria como a prática são importantes no processo pedagógico, do mesmo modo que esse processo se dá na relação professor-aluno não sendo, pois, possível excluir um dos pólos da relação em benefício do outro. Dir-se-ia, pois, que teoria e prática, assim como professor e aluno são elementos indissociáveis do processo pedagógico. Nesses termos, a saída do dilema por um ou por outro de seus pólos constitutivos se revela igualmente difícil e, no limite, impossível. Eis porque as duas tendências pedagógicas vigentes na atualidade resultam igualmente incapazes de resolver o dilema pedagógico (SAVIANI, 2007, p. 9).

Quando questionados sobre as limitações do subprojeto para a formação inicial de professores do CEFD, eles elencaram os seguintes elementos da figura 8:

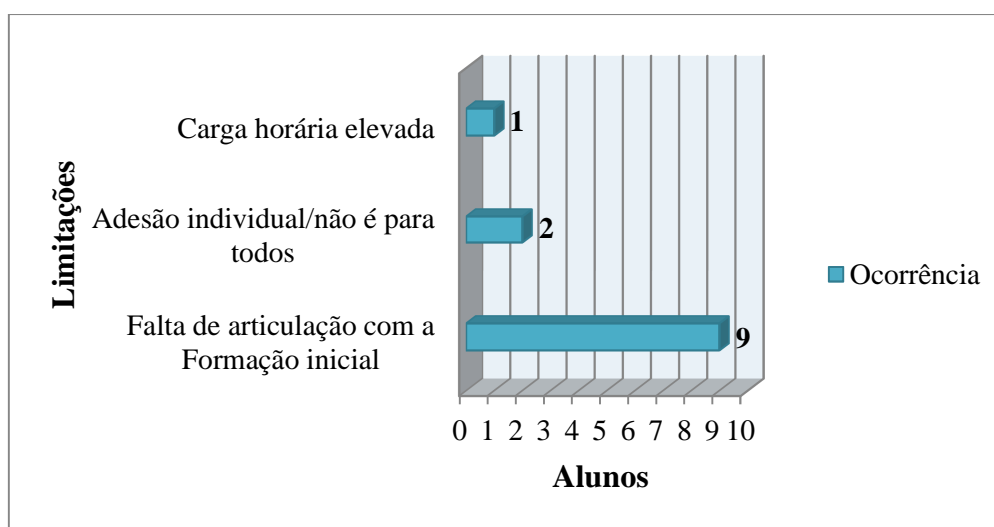


Figura 8 - Limitações do subprojeto para a formação inicial em Educação Física do CEFD.

Nota-se que a maioria dos alunos (9) apontou a falta de articulação do subprojeto com a formação inicial. Eles salientaram a falta de discussão entre o subprojeto e o curso de Educação Física, como expressam as seguintes falas:

Faltou mais essa questão do subprojeto relacionar a prática com a teoria aprendida na formação inicial tentar fazer essa articulação entre PIBID prática e formação inicial mais teoria acho que faltou um pouco (ALUNO G).

[...] a principal seria essa articulação com a graduação e o currículo, pesquisa, extensão e ensino, e esse foco de projeto na escola, um projeto unificando teoria e prática para formação de iniciação à docência (ALUNO E).

Os alunos afirmaram que para a formação inicial, o trabalho pedagógico no subprojeto não teve implicação direta. Para o Aluno B, é impossível articular o subprojeto com a

formação, porque não tem um eixo curricular para articular as disciplinas e nem as disciplinas são articuladas. Torna-se inviável buscar articular ensino, pesquisa e extensão para se conseguir avançar, uma vez que qualquer ação do subprojeto vai estar refém da falta de articulação com o currículo da formação inicial, pois o mesmo encontra-se fragmentado e não articula os conhecimentos.

Deste modo, evidencia-se que não há implicação direta para o curso de Educação Física do CEFD, porque o conhecimento da realidade somente é proporcionado para os bolsistas do subprojeto, e não para todos os acadêmicos do CEFD. Para o Aluno G, seria importante que o subprojeto oportunizasse a participação de todos os acadêmicos, para que tenham uma maior experiência na formação inicial.

Para o Aluno B, os subprojetos deveriam ser pensados e estruturados para deixar um legado para as universidades e estarem articulados com a formação inicial.

[...] enquanto política educacional no sentido geral assim de aprofundamento de que ele ajudasse para aproximar a realidade é uma coisa que seria bom porque é um dos tripés da universidade, ensino, pesquisa e extensão ele estaria com extensão e aproximação ao ensino, seria positiva nesse ponto do tripé (ALUNO A).

Segundo Puiati (2014, p. 136) não há articulação das ações desenvolvidas nos subprojetos do PIBID com as atividades dos cursos de licenciaturas. “o que há são relações que os próprios bolsistas estabelecem. Essas relações não são naturalizadas e também não são comuns a todos os bolsistas, ou seja, cabe a cada um realizar essa relação”.

No ano de 2013 o Projeto Institucional do PIBID da UFSM passou por uma reformulação onde foram refeitas todas as ações Institucionais do Projeto. Objetivos e princípios foram estabelecidos para esta nova proposta. Concomitantemente, os subprojetos tiveram a liberdade de refazer suas propostas a partir das novas diretrizes institucionais para o PIBID. Um grupo de docentes do Centro de Educação Física da UFSM realizou uma primeira ação articuladora com a Formação Inicial. Ficou estabelecido a criação de quatro subprojetos que deveriam contemplar os seguintes âmbitos de atuação, conforme o currículo atual: Educação Infantil, Anos iniciais do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Segundo João Francisco Magno Ribas, coordenador do subprojeto “Educação Física na Educação Básica/segmento Anos Finais”), infelizmente não foi possível aprofundar no processo de articulação com a formação inicial pelo fato do Projeto Pedagógico de Curso estar passando por uma reformulação onde serão consideradas as ações do PIBID na nova proposta curricular.

Quando indagados sobre as implicações do trabalho pedagógico no subprojeto para a formação inicial, todos os entrevistados apontam como o ponto positivo do subprojeto a aproximação da realidade escolar, para o conhecimento da realidade concreta. A maioria dos alunos afirmou que essa vivência prática, se diferencia dos três estágios e das práticas de ensino, oferecendo uma formação mais ampliada no que se refere à docência.

No que tange a aproximação da realidade escolar, o subprojeto foi importante para os alunos, pois ajudou no conhecimento aprofundado da escola, ou seja, como está organizada, seu funcionamento, o trabalho pedagógico do professor da escola, seu planejamento, enfim, viabilizou o envolvimento nas mais variadas questões relacionadas ao trabalho pedagógico da Educação Física, desde o específico dar aula, até sua forma mais ampla, que vai além da escola. O PIBID - “Cultura esportiva da escola” foi importante, porque possibilitou conhecer como é o trabalho do professor e realidade atual da escola.

Os relatórios e entrevistas demonstraram que a maioria dos objetivos e resultados pretendidos pelo subprojeto foram alcançados ou parcialmente alcançados, conforme sistematizado nos quadros abaixo (11, 12 e 13). Estas sistematizações foram realizadas a partir dos objetivos apresentados no subprojeto PIBID, onde se buscou verificar se os objetivos foram atingidos tendo como base os relatórios (2010, 2011, 2012, 2013) somados as entrevistas realizadas com os colaboradores dessa pesquisa.

(continua)

OBJETIVOS ALCANÇADOS CONFORME RELATÓRIOS E ENTREVISTAS
<ul style="list-style-type: none"> • Estimular o desenvolvimento no espaço de formação inicial pela licenciatura e a docência em escola pública de educação básica, valorizando o magistério e a carreira de docente em escola pública; • Aproximar o cotidiano da escola com a formação inicial e o que se está produzindo na universidade enquanto conhecimento a ser transmitido aos acadêmicos por ocasião de sua formação inicial no processo de ensino aprendizagem das práticas esportivas no universo escolar; • Planejar, organizar, aplicar, avaliar/ressignificar um projeto de prática esportiva escolar, visando a contribuição da mesma para a formação integral do aluno;
(conclusão)
<ul style="list-style-type: none"> • Estimular o desenvolvimento e o convívio com a docência na formação inicial, buscando problematizar a mesma, bem como construir espaços de embate científico-pedagógico na busca de alternativas aos problemas cotidianos da vida escolar;

- Motivar e proporcionar as práticas esportivas entre as crianças, adolescentes e jovens sob princípios educativos/formativos, visando contribuir para a melhoria da vida escolar, bem como o desenvolvimento social dos alunos e da comunidade do entorno;
- Socializar os resultados do projeto através de publicações técnico-científicas bem como com a comunidade escolar, acadêmica e em geral.
- Melhorar e qualificar a presença dos alunos (as) nas diversas ações educativas desenvolvidas no universo escolar;
- Proporcionar mudanças de relacionamento efetivo e social no convívio com as diferentes ações da cultura esportiva escolar;
- Ampliar o convívio e a aprendizagem da diversidade de atividades da cultura esportiva contemporânea;
- Construir de forma coletiva eventos esportivos interno na turma de alunos, entre as turmas, com as escolas envolvidas no projeto e com a comunidade escolar eventos esportivos, culturais, recreativos e artísticos que atendam as finalidades sociais da escola;
- Respeitar as diferentes etapas da formação esportiva (formação; iniciação e especialização) na estruturação do projeto de práticas esportivas/formativas escolares;
- Promover a escola como espaço educativo, de lazer e de recreação, com hábitos saudáveis e de desenvolvimento social;

Quadro 11 - Objetivos alcançados.

(continua)

OBJETIVOS ALCANÇADOS PARCIALMENTE CONFORME RELATÓRIOS E ENTREVISTAS
<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar no espaço público debate na formação inicial sobre a problemática do desenvolvimento das práticas esportivas no universo escolar; • Proporcionar o convívio aos futuros professores a participação em diferentes experiências metodológicas na prática docente de caráter inovador e interdisciplinar, buscando a superação de problemas identificados no processo de ensino aprendizagem; • Desenvolver no aluno o gosto pela escola, bem como o seu comprometimento com o espaço escolar, visando diminuir ações ilícitas, de má conduta ou de depredação do espaço público; • Contribuir para o desenvolvimento da autonomia, da liberdade responsável dos alunos e do exercício da ética; • Estimular a convivência no espaço da escola de ações educativas, esportivas e de lazer entre a escola e a sociedade; <p style="text-align: right;">(conclusão)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Avaliar a contribuição deste projeto para a melhoria das relações pessoais e sociais, dos hábitos atitudinais e do comprometimento com o espaço escolar, bem como, do rendimento escolar dos alunos; • Organizar eventos esportivos internos na escola e entre escolas com características educativas/formativas, visando motivar a participação de todos e

para ações saudáveis e de lazer;

- Estruturar espaços de construção de grupos de estudos semanais na escola e Universidade com o objetivo de refletir, problematizar, discutir, desconstruir e reconstruir formas alternativas do desenvolvimento de práticas esportivas/formativas no universo escolar;
- Ampliar a possibilidades de participação em um programa de práticas esportivas/formativas no turno inverso escolar, complemento das aulas de educação física, oferecida a todos (as) os (as) alunos da escola;
- Integrar as ações do projeto de práticas esportivas/formativas ao Projeto Político-Pedagógico, ao plano de estudo do componente curricular educação física e as atividades práticas esportivas;
- Produzir coleta de dados, entrevistas, relatórios pelos diferentes sujeitos envolvidos no projeto com o objetivo de publicizar os resultados nos diferentes espaços do projeto: escola; CRE; Universidade; comunidade científica; encontros de professores; encontros de dirigentes educacionais e dirigentes políticos;
- Estimular o desenvolvimento e o convívio com a docência na formação inicial, buscando problematizar a mesma, bem como construir espaços de embate científico-pedagógico na busca de alternativas aos problemas cotidianos da vida escolar;

Quadro 12 - Objetivos parcialmente alcançados.

OBJETIVOS NÃO ALCANÇADOS CONFORME RELATÓRIOS E ENTREVISTAS

- Construir um laboratório de prática de docência escolar supervisionada com acadêmicos de graduação em educação física, alunos, professores, equipes diretivas, funcionários e comunidade escolar com o objetivo de refletir, problematizar, discutir, reconstruir a presença da cultura esportiva no universo escolar;

Quadro 13 - Objetivos não alcançados.

O subprojeto se apresentou como uma alternativa para a dissociação entre teoria e prática presente nos cursos de licenciaturas, proporcionando aos envolvidos problematizar e agir no que se refere a dicotomia teoria-prática. Segundo Rosa (2014), além de inserir o aluno o quanto antes no contexto escolar, o subprojeto “vem se apresentando como uma alternativa interessante na tentativa de resolução de um dos problemas mais comuns e difíceis de conciliar nos cursos de licenciatura do país, ou seja, a relação entre teoria e prática”.

Neste sentido, segundo Gamboa (1995, p. 11) [...] a teoria submetida ao confronto com a prática, coloca-se em tensão, isto é, em uma situação crítica. Apenas na medida em que a teoria está “*tensionada*” pela prática, ela consegue, ser teoria *da e para* a práxis”, além disso, a teoria e a prática não se opõem como dois campos distintos ou separados que seriam relacionados um com outro numa sequência linear, um depois do outro: ambos os campos são parte de uma mesma realidade: a ação social humana (GAMBOA, 1995, p.10).

É preciso esclarecer que a intenção do trabalho pedagógico do PIBID - “Cultura esportiva da escola”, no que se refere a articulação entre teoria e prática, se aproxima da concepção de formação inicial que defendemos, no conceito de práxis pedagógica. Para Chavez-Gamboa e Sánchez Gamboa (2009, p. 42):

A práxis significa a relação entre teoria e a prática, entre o pensar e o agir sobre uma realidade buscando sua transformação; orientação para a consecução de maiores níveis de liberdade das sociedades concretas e da humanidade como um todo que, em seu projeto histórico, tende a superar as relações de domínio e de exploração do homem com o mundo e dos homens entre si (interesse crítico emancipador).

Com base nos relatórios e nas entrevistas, procurou-se ver como os bolsistas conseguem aprender, de que forma, como organizam o conhecimento em função das relações de acesso e apropriação do mesmo, como aprendem com o trabalho pedagógico no subprojeto e o que qualifica a formação inicial.

O trabalho pedagógico do PIBID – “Cultura esportiva da escola” se desenvolveu através da aproximação da realidade escolar, das trocas de experiência e da articulação entre teoria e práticas e aproximando do conceito de práxis pedagógica. Para Saviani (2007, p. 10) “Examinada em termos dialéticos, notamos que, em lugar de se excluírem mutuamente, teoria e prática são opostos que se incluem, abrindo caminho para a consideração da unidade entre teoria e prática”. Ainda segundo o autor, nessa nova forma de ver a teoria e a prática, a “educação é entendida como mediação da prática social global”, sendo que:

A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social em que professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social. Cabe aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse) (2007, p. 12).

5.5 O PIBID na Formação inicial em Educação Física

Ao indagarmos como os alunos percebem o PIBID – “Cultura esportiva da escola” enquanto política educacional evidenciou-se como principais pontos negativos os relacionados a uma política de adesão individual e compensatória, conforme se apresenta na figura 9.

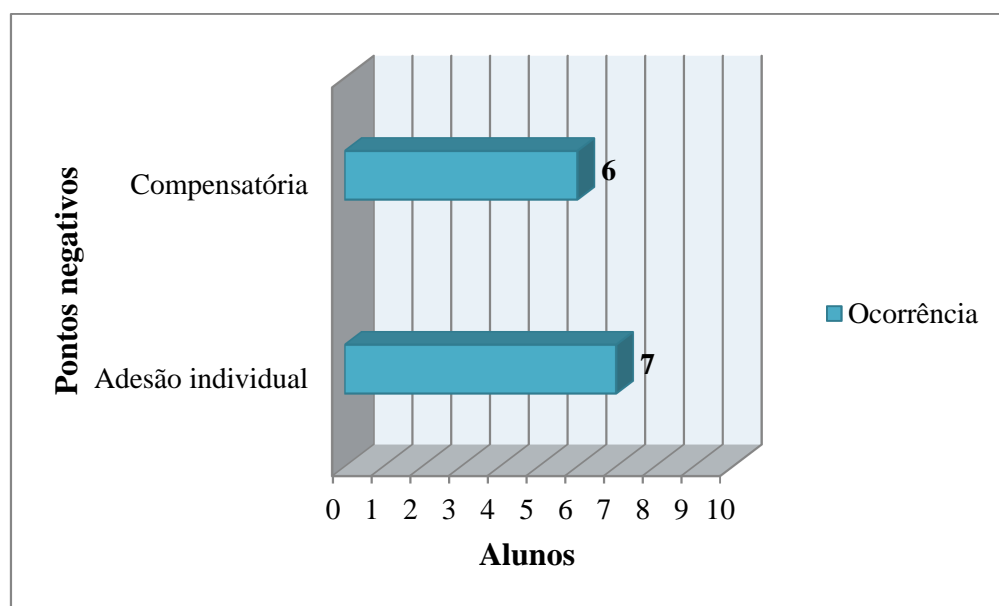


Figura 9 - Pontos negativos do PIBID enquanto política educacional.

Para 7 alunos colaboradores do estudo, o PIBID se constitui em uma política de adesão individual. O Aluno A expõe que o subprojeto foi bom para a formação inicial dos bolsistas que participaram dele, porém a maioria dos alunos do CEFD que não pode participar, o subprojeto não trouxe nenhum benefício. *“Se não está elencado com o projeto político pedagógico da instituição não vai contribuir em nada para aqueles, por que para aqueles é como se o projeto não existisse e aqueles são a grande maioria” (ALUNO A).*

O PIBID é uma política absolutamente de adesão individual, que tem a ver com a lógica de política neoliberal, que estimula a individualidade e a competitividade, na qual o projeto, a instituição, a escola, os professores e os alunos se inserem somente se os mesmos são aprovados nos editais do processo seletivo. Isso prejudica qualquer outro processo de ação

coletiva, na busca de uma qualidade que abranja a todos, caracterizando-se como uma política neoliberal que têm como caminho a individualização. Segundo Santos Júnior (2005) constitui-se a ferramenta pedagógica do neoliberalismo, uma vez que apresenta como características:

[...] a ênfase no individualismo (responsabilizando cada uma na sua formação); exacerbação da competição (quebrando a noção de categoria visto que não há mais uma política global de formação, mas sim, um rol de competências para se disputar a fim de estar “melhor qualificado” no sentido da empregabilidade) (p. 56-57).

Para um dos entrevistados, o subprojeto se insere na lógica da culpabilização, na qual a responsabilidade da formação depende sempre do indivíduo. Assim, se o acadêmico não conseguir um melhor aproveitamento, a culpa é dele, ou seja, independe se o bolsista é formado num curso que é deficiente, seu sucesso ou insucesso profissional é de sua responsabilidade apenas.

Para o aluno B essa política de governo, agora de Estado, pode representar uma ameaça para a educação superior como relata na seguinte fala:

Eu tenho medo, eu fiquei sabendo a pouco tempo que virou uma política de Estado, ao mesmo tempo que tenho medo quando fica só política de governo porque tem muitas políticas que são boas e muitas vezes não dão continuidade, só que ao mesmo tempo que eu vejo que quando viram uma política de Estado não dá para negar que o governo que vai vir depois vai colocar a sua cara no projeto, o que eu quero dizer com isso: ele vai colocar seu viés e se por exemplo vem um governo, hoje o governo Lula/Dilma que é uma continuidade ele tem caráter neoliberal de privatizações (ALUNO B).

Evidencia-se que o PIBID é uma política de Estado, mas na verdade possui características de uma política de governo, assim como muitas políticas educacionais que iniciam como política de governo e viram políticas de Estado, acaba tomando cara de política de governo. Desde a década de noventa, as políticas educacionais têm tido um caráter “minimalista”, como exemplo a LDB, entre outras. As políticas são flexíveis e se moldam muito fácil ao que está colocado pelo sistema. Percebe-se que o PIBID atualmente se constitui numa política que adentra nessa lógica neoliberal minimalista, das leis minimalistas e que possibilitam duplas interpretações, ela vai se adaptando ao que os governos querem, como expressa a seguinte fala:

É meio que um “assistencialismo”, também é uma política de governo. Se esse governo que está agora implementou e criou isso e está dando maiores bolsas que a Universidade já teve para a licenciatura pelo menos que sempre foi relegada as menores bolsas vai perder, porque acaba que tendo ali o pessoal na mão, se eu sair

do governo não vai ter mais PIBID, não vai ter Mais Educação, não vai ter mais bolsa família, não vai ter bolsa escola, então é uma forma de “assistencialismo” assim, que também ajuda, mas ele poderia avançar mais na verdade, ele poderia se relacionar com o currículo (ALUNO E).

O PIBID veio como uma forma paliativa assim de suprir essa necessidade, ao invés da escola oferecer um turno integral de ensino, ela só oferece meio turno e o outro meio turno vem com esse projeto para dar conta do papel que não tem, mas deveria ter”(ALUNO J).

Em segundo lugar, os alunos apontam o PIBID – “Cultura esportiva da escola” como uma política compensatória, para amenizar a precarização da formação de professores, uma forma imediata de suprir as lacunas da formação inicial. Eles consideram que somente os estágios curriculares não são suficientes, são poucas horas e pouco contato com a escola, sendo a subprojeto muito importante para a formação, como expressa a seguinte fala:

Claro tu tem nos estágios o estudo do PPP, mas é teoria, a gente não tem aquela coisa da prática, de trabalhar, de chegar, falar com um pai, falar com o aluno, falar com os outros professores. Então é isso que eu penso, que ele dá um embasamento bem forte pra gente, de chegar na escola e ter uma tranquilidade maior pra trabalhar depois de formado (ALUNO 8).

Para o Aluno G, mesmo com o subprojeto, as lacunas na formação inicial continuam, essa demanda ainda não foi suprida, ele questiona-se “*se o PIBID acabar como vai ficar a formação inicial? Quais são os benefícios ao longo prazo que o PIBID vai trazer para a formação inicial em busca de uma melhor qualificação na formação inicial?*”

De acordo com Puiati (2014), a relação estabelecida pelos alunos bolsistas entre os cursos de licenciaturas e os subprojetos PIBID/CAPES/UFSM “são de compensação: o PIBID parece estar suprimindo lacunas dos cursos de licenciaturas, a mais importante dessas lacunas refere-se ao desenvolvimento de atividades práticas em escolas”.

Para Taffarel (2012) essas políticas compensatórias, que focam nos “mínimos” fragilizando a formação dos trabalhadores para ampliar lucros do capital.

Estes mecanismos incidem sobre a classe trabalhadora, para desqualificá-la no processo de formação e, assim, melhor explorá-la. Um destes mecanismos é a divisão na formação acadêmica, que fragiliza, pelo esvaziamento teórico, a formação dos trabalhadores. O outro é na inserção e atuação nos campos de trabalho, delimitando a atuação e, com isto, restringindo a intervenção da classe trabalhadora nos campos de trabalho. O aparato legal daí decorrente é resultante, portanto, da economia política e das leis gerais que regem o capitalismo (p. 99).

Quando indagados sobre os pontos positivos dessa política, os alunos elencaram os seguintes aspectos elencados na figura 10:

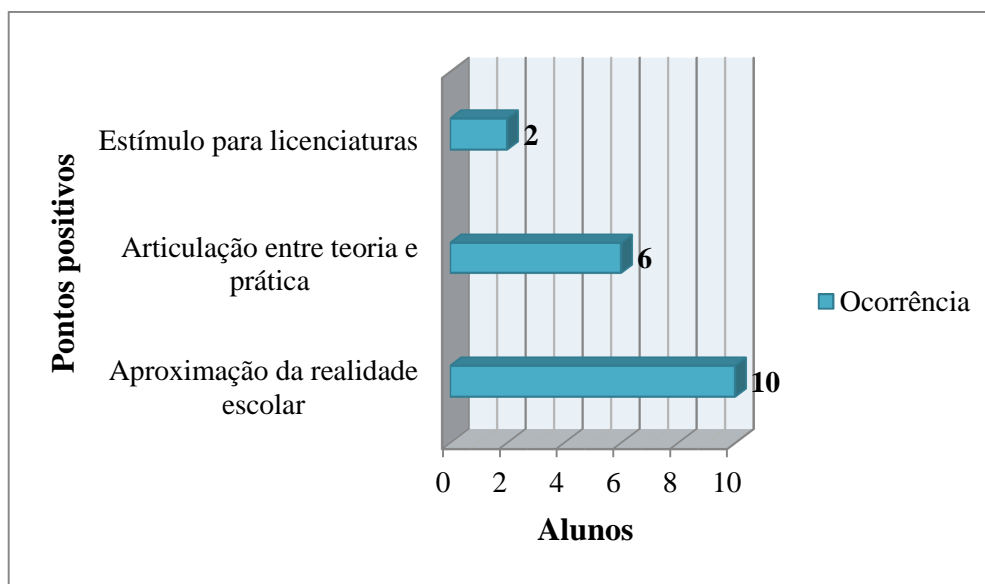


Figura 10 - Pontos positivos do PIBID enquanto política educacional.

Todos os alunos relatam a aproximação da realidade escolar como ponto positivo do PIBID. Para os alunos, a iniciação a docência é uma experiência ótima para a formação inicial, uma vez que muitos acadêmicos do curso de Educação Física vão para a escola sem ter um conhecimento aprofundado da realidade escolar e que muitos dos professores da Universidade também não conhecem a realidade escolar. Para o aluno D, os professores *“falam de uma utopia que criam na mente ou numa escola particular, mas ele não conhecem a escola de periferia na qual a gente trabalha, na escola do morro eles não conhecem a realidade escolar e eu acho que enquanto política poderiam melhorar às vezes a formação inicial do acadêmico”*.

Outro ponto positivo elencado por seis (6) alunos é a articulação entre teoria e prática estabelecida no PIBID, uma vez que dentre as lacunas da formação inicial está a falta de articulação entre teoria e prática, uma questão bastante complexa. No subprojeto essa articulação se dá de forma mais satisfatória se comparada a formação inicial. O subprojeto possibilitou *“tanto teoria quanto prática, ele traz um embasamento bem significativo para nossa formação, importante que ele siga, tem que se aproximar mais da escola e possibilitar essas idas nossas, dos graduandos para escola”* (ALUNO H).

De acordo com o Relatório 2009-2013 da CAPES os licenciandos do programa avaliam o PIBID da seguinte forma:

Articular teoria e prática; Aproximar os licenciandos do contexto da escola básica desde o início do curso de licenciatura; Proporcionar formação qualificada aos licenciandos; Conhecer/usar metodologias aplicadas; Questionar a qualidade das práticas formativas no âmbito da docência; Estimular os licenciandos a buscar soluções, planejar e desenvolver atividades de ensino /pesquisa e elaboração de materiais didáticos; Estimular os licenciandos para realizar pesquisa, participar de eventos científicos ou de cursos de pós-graduação; Valorizar a docência por parte dos licenciandos; Diminuir a evasão e estimular a permanência dos estudantes em uma área de conhecimento; Melhorar a fala, a escrita e a comunicação dos alunos bolsistas (BRASIL, 2013, p. 102).

Percebe-se que o aluno aprende a partir dessa articulação entre teoria e prática. Por isso, há a necessidade do acadêmico estar inserido no contexto escolar desde o início do curso. Nesse sentido, observa-se uma contradição no que é proposto pelas DCNFP e DCNEF.

Quanto as mudanças para essa política, os alunos propõem as seguintes ações, conforme se observa na figura 11.

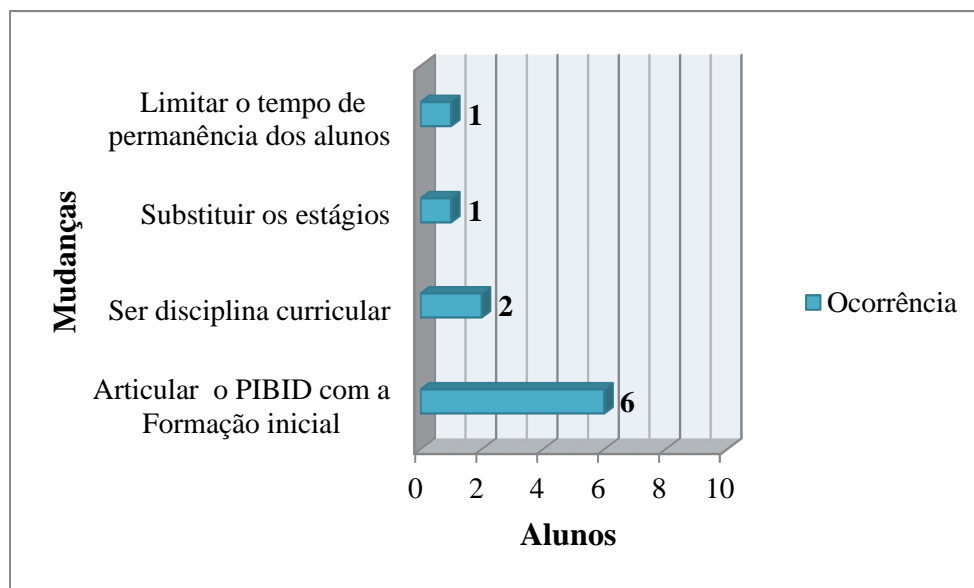


Figura 11 - Mudanças para PIBID enquanto política educacional.

A principal mudança proposta pelos alunos é relacionar o PIBID com a formação inicial, como expressa o Aluno F “*se ele conversasse com a formação e a formação com o PIBID e se também desse oportunidade para mais acadêmicos da formação inicial entrar no PIBID eu acho que seria uma política excelente*”.

Segundo Puiati (2014), em estudo realizado com 10 subprojetos do PIBID/UFSM, foi constatado essa falta de articulação entre o PIBID e a formação inicial, como a mesma expressa:

Não há articulações explícitas entre esses dois espaços formativos que são âmbitos de desenvolvimento de ações de iniciação à docência. As poucas associações estabelecidas ocorrem de maneira individualizada: ou mediante iniciativa de um Bolsista de Iniciação à Docência ou, no máximo, por um pequeno grupo deles, no âmbito de um Subprojeto (PUIATI, 2014, p. 9).

Para dois alunos o PIBID poderia avançar enquanto disciplina curricular, pois seria mais eficiente se fosse parte da formação e não como uma política, porque, enquanto projeto, ele fica para além da formação, descolado. Para o Aluno E [...] *“apesar de ter três estágios e várias práticas de ensino a gente ainda sai com uma debilidade em vivência prática e essas horas em vez de projeto virar disciplina, um projeto que se relacione com um projeto pedagógico curricular”*. Percebe-se que tornar o subprojeto curricular é uma mudança para a melhoria dessa política educacional.

O Aluno F sugere como mudança o PIBID substituir os estágios, limitando assim o tempo de permanência no subprojeto, para que todos possam participar das vivências e experiências proporcionadas. *“No PIBID tu ganha uma experiência muito maior, porque não para todos os alunos do curso, só esses vinte e quatro vão ter direito a essa vivência prática na escola, realmente se inserir na realidade escolar e o resto”* (ALUNO F). De acordo com Puiati o PIBID:

[...] tem sido a “válvula de escape” para os problemas vividos nos Cursos de Licenciatura. É essa a única relação explícita que percebemos entre Cursos de Licenciatura e programa PIBID, ou seja, uma relação de compensação: o PIBID parece estar suprindo lacunas dos Cursos de Licenciatura (PUIATI, 2014, p. 159).

Entende-se que as novas políticas educacionais não vêm possibilitando avanços consistentes na formação de professores de Educação Física. Nas DCNEF observa-se que o processo de formação de professores está centrado no desenvolvimento de competências, as quais constituem uma formação individualista e buscam a certificação do professor de EF, com concepção mercadológica, tecnicista, fragmentada, desqualificando-o.

A categoria historicidade foi importante para o entendimento do PIBID – “Cultura esportiva da escola” desde sua origem, sua dinâmica e seu processo de desenvolvimento, ou seja, entender em que contexto o PIBID surge, porque surge e para onde vai. Dessa maneira, o

PIBID é entendido como política educacional, inserida na organização do trabalho e diferentes modos de produção capitalista (Fordismo/taylorismo e Toyotismo).

O PIBID é uma política que está sendo implantada na maioria das universidades e de acordo como relatório 2009-2011 (BRASIL, 2012) era o segundo maior programa de bolsas da CAPES e com tendência de crescimento, perdendo apenas para o programa de Demanda Social. Na configuração atual, podem participar do PIBID instituições públicas de ensino superior (federais, estaduais e municipais); instituições comunitárias confessionais e filantrópicas e privadas sem fins lucrativos, que participam do REUNI, do ENADE, do Parfor e UAB. E também passou a atender IES privadas com fins lucrativos que atendem licenciandos do Prouni. De acordo com o Relatório 2009-2013 CAPES, o PIBID possui um percentual de 53% de IES públicas e 47% de IES privadas (BRASIL, 2013).

Conforme Relatório 2009-2013 CAPES em 2009 eram 3.088 bolsas e a meta era de alcançar, em 2013, o quantitativo de 75.000 concessões, mas foram aprovadas nos editais PIBID 2013 90.254 bolsas. O programa contempla: 195 IES; 313 projetos institucionais; 2.997 subprojetos; 5.398 escolas (BRASIL, 2013). Sendo as concessões de bolsas localizadas conforme figura 12, evidenciando que muitas bolsas concedidas estão presentes em instituições de esfera privada.

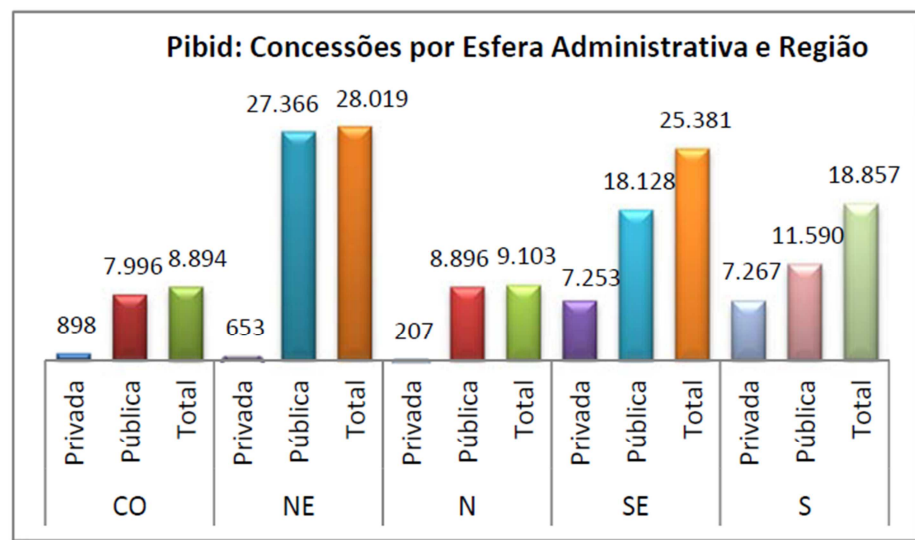


Figura 12 - PIBID: Concessões por Esfera Administrativa e Região.

Fonte: Relatório 2009-2013 CAPES (BRASIL, 2013).

Cada vez mais, vem aumentando o número de licenciaturas atendidas, o que é importante. No entanto, o PIBID não pode ficar somente nesse âmbito, pois, ao invés da política educacional investir na formação inicial nos cursos, investe apenas em bolsas que contemplam um pequeno número de alunos participantes.

O PIBID não tem garantia de continuidade, ou seja, acaba sendo uma política compensatória, que mesmo sendo lei, não obriga o governo federal a disponibilizar recursos para o programa, pois se trata somente de uma lei de incentivo. Além disso, o PIBID pode ser suprimido por outro governo, por motivos como corte de gastos, redução de investimentos, assim como as bolsas de pesquisas, que alteram o valor de acordo com os programas de governo.

No contexto da precarização da educação pública, o PIBID também abre precedentes para que instituições privadas participem do programa. Um dos motivos alegados é que as universidades privadas também apresentam problemas na formação inicial. Esse atrelamento das universidades privadas com as políticas públicas educacionais é no mínimo uma incoerência. O PIBID está se modificando enquanto programa pelo fato de se atrelar as universidades privadas.

Rosa (2014, p. 66) constatou que as IES do RS, no período de 2012 à 2013, que aprovaram projetos PIBID na área da Educação Física são em sua maioria instituições privadas, das 16 instituições 11 são privadas, sendo que a verba pública destinada a essas instituições “deveria ser prioridade para a educação pública. Mesmo tratando-se de um processo “democrático” a concorrência através de editais, não possibilita que todas as instituições públicas recebam programas com a característica do PIBID”. Ainda segundo o autor:

A extensão do PIBID às instituições privadas de Ensino Superior, nos permite assinalar que as reformulações do Ensino Superior estão cada vez mais atreladas às demandas de mercado. Os vários programas do Governo ao transferirem recursos públicos para IES privadas na forma de programas ou políticas de inserção e permanência no Ensino Superior acabam subsidiando o aumento do lucro dessas IES. Ao aderirem às propostas, essas passam a ser isentas por determinado período do pagamento de impostos. Logo, os recursos que poderiam ser recolhidos e aplicados nas instituições públicas não são mais arrecadados (2014, 57).

Percebe-se que a educação superior vive uma crise, pois as universidades públicas que devem oferecer um ensino a todos e de qualidade, vem sofrendo implementação de políticas educacionais, as quais apontam, cada vez mais, para a precarização da educação pública brasileira.

Percebe-se o quanto as políticas neoliberais influenciam nas políticas educacionais brasileiras. Exemplo disso são as várias normativas sobre o PIBID desde sua criação em 2007 até os dias atuais, sendo que no decorrer de cada novo edital, novas modificações são inseridas, muitas vezes ferindo questões públicas. Uma das normativas alteradas trata da questão das universidades privadas poderem participar dos editais de seleção do programa.

Há algumas décadas vivencia-se um período de intensa precarização da educação, sendo que para mudar este quadro e melhorar a qualidade da formação inicial de professores criam-se políticas educacionais. O PIBID entra nesse bojo, uma vez que é formulado pelo Estado como uma maneira de “solucionar problemas da formação inicial”. Cabe ressaltar que o PIBID apresenta avanços com suas ações para a formação inicial de professores de Educação Física. Entre os principais aspectos favoráveis do programa, destaca-se o fato que ele garante minimamente condições de bolsas, condições materiais e condições de formação diferenciada para o acadêmico de licenciatura, ao coordenador e ao professor supervisor da escola. Ele garante condições mínimas que deveriam ser acessíveis a todos.

Mesmo tendo o PIBID se tornado lei, ele é trabalhado como programa e projetos, ou seja, na lógica das bolsas e dos editais, na qual somente alguns projetos são contemplados em detrimento dos demais. Assim, a universidade, como instituição pública, mantida com recursos públicos, acaba não abrangendo a todos. Ou seja, trata-se da lógica da “editalização” na universidade.

Uma das limitações do PIBID, enquanto política pública educacional é ser um programa, porque isso não é uma política educacional de verdade na universidade, onde se concorre a editais. Essa “editalização” tem sido recorrente em toda a universidade, tanto para se conseguir bolsas para os alunos quanto para o financiamento da pesquisa e extensão, e até para o ensino, para se ter uma formação inicial de qualidade, deixando para o professor da universidade a responsabilidade e o mérito de concorrer a um edital. Os professores que tem seus projetos contemplados são docentes que dedicam tempo além da sua carga de trabalho, para garantir uma melhora na formação de professores.

Neste momento histórico, a pergunta que fica é “por que o PIBID acaba se tornando um programa, por que é que não tem esse financiamento e incentivo para a universidade como um todo, para os cursos de licenciatura e para as escolas?”. Corrobora-se com Puiati (2014) que também se questiona “por que os subprojetos PIBID proporcionam vivências reconhecidas como importantes no ambiente escolar enquanto que os Cursos de Licenciatura não costumam proporcionar tais oportunidades, considerando que os envolvidos (alunos, professores formadores, escolas) são os mesmos nos dois âmbitos?”

A resposta seria porque esse é um programa atrelado a um determinado governo, é determinado por uma política de governo, em outras palavras, se acaba esse governo, “acaba” esse programa. Isso é uma coisa a se destacar, o papel do Estado nessa relação do modo de produção do capital. O PIBID muitas vezes aumentou a abrangência e o número de bolsas, o que é ótimo. Todavia, entra na lógica da “editalização” e, por isso, continua não sendo para todos, atrelado a programas, pois a seleção e participação ocorrem com o cumprimento dos critérios e perspectivas exigidas, no edital. Caso contrário, o subprojeto não será contemplado.

Com base nos problemas concretos da formação inicial, evidencia-se, mais uma vez, que o governo só propõe ações que não provocam mudanças significativas na educação, não atendendo, assim, as suas reais necessidades. Consequentemente, essas políticas educacionais levam a precarização da vida dos futuros trabalhadores e facilita o acesso do dinheiro público pelas instituições privadas, favorecendo cada vez mais os detentores do capital, sem contribuir para a transformação social. Segundo Frizzo (2012, p. 109):

Eficiência, produtividade, qualidade total, gerenciamento, todos esses argumentos se originam na esfera produtiva e de mercado. Ou seja, as alternativas apresentadas para solução dos problemas da educação recaem exatamente na proposição do mercado como regulador da vida em todos os aspectos e de todas as instituições.

As Instituições Privadas ao ficarem isentas dos impostos acabam onerando os cofres públicos, consequentemente, diminuindo o investimento na educação pública. Deste modo, percebe-se que o PIBID é uma política de caráter neoliberal, que defende os princípios do capitalismo, baseado no individualismo. Segundo a Comitê Nacional⁸

Este conjunto de políticas educacionais apresentadas tem uma perspectiva de educação baseada na mercantilização e na precarização do trabalho e ensino. Estas medidas particulares encontram a sua linha estratégica no Plano Nacional de Educação (PNE) sancionado pelo governo Dilma (PT) em 2014. Apoiado amplamente pelo setor empresarial, este documento apresenta várias questões que apontam para a privatização e o sucateamento da educação pública. O “simples” fato de retirar o caráter público da educação já demonstra que a perspectiva é de destinação de recursos públicos para a educação privada, intensificando os programas de repasse de recurso público direto ou através de isenções fiscais para as empresas educacionais, da creche à pós-graduação (2015, p. 17).

O novo Plano Nacional de Educação (PNE) foi construído e aprovado sem a participação dos principais sujeitos da educação e da comunidade. O PNE traz em seu

⁸ Comitê Nacional em Defesa dos 10% do PIB para a Educação Pública Já! (ANDES-SN, ANEL, CSP-Conlutas, Oposição de Esquerda da UNE, FENET, ExNEEF, SINASEFE, CFESS) 2015.

conteúdo encaminhamentos oposto aos que são defendidos pelos trabalhadores da educação. Exemplo disso é a responsabilidade exclusiva do Estado na garantia da educação pública. Porém, no novo PNE foi aprovado que a educação pública pode ser garantida por parcerias público-privadas, ou seja, o Estado financiará o enriquecimento de empresas educacionais com o dinheiro público, ou seja:

Quando se fala em investimento público em educação não se aponta para o investimento em “educação pública”, mas sim em “educação”, em que se incluem, na perspectiva de investimento público, os recursos alocados na esfera privada, atrelando e mascarando a destinação de 10% do PIB para a educação, pretendidos a serem atingidos ao final do decênio. O texto do PNE considera como investimento público a compra de vagas em instituições privadas, nacionais ou estrangeiras, em todos os níveis da educação, por meio dos programas com vistas à institucionalização como o Prouni, Pronatec, Ciência Sem Fronteira ou ainda, a compra de vagas na educação infantil em creches conveniadas, além de ampliar o endividamento estudantil através do Fies. O Estado se isenta do compromisso de garantir a universalização do direito à educação e passa, exclusivamente, ao processo de regulação e controle de resultados (COMITÊ NACIONAL, 2015, p.18).

Atualmente é necessário aplicar hoje 10% do PIB do Brasil no financiamento da educação pública para começarmos a recuperar o grande déficit na educação brasileira. Entretanto, no novo PNE, a aplicação do valor de 10% do PIB poderá ser feita até 2024 e como sabemos não será exclusiva para a educação pública, ou seja, haverá uma grande defasagem no financiamento educacional.

A partir do PNE (2014) constata-se que as políticas educacionais são fortemente influenciadas pelas políticas neoliberais. Essas políticas educacionais para a formação de professores deixam evidente propostas que buscam frear o movimento dos professores, através da diminuição de investimentos em educação e inserção da iniciativa privada nessas políticas.

O PNE 2014-2024 é uma legislação que “atende aos interesses privatistas do empresariado da educação; aprofunda a precarização dos trabalhadores em educação; e promove uma expansão sem adequadas condições”, “retira da educação o caráter de direito social, garantido constitucionalmente, e privatiza o espaço da educação pública, através das parcerias públicas-privadas na perspectiva limitada a taxas de escolarização, intensificando a precarização do ensino” (COMITÊ NACIONAL, 2015, p. 6-18). Para Frizzo

Essa contradição viva do capital pode ser expressada através do reordenamento do mundo do trabalho das últimas décadas, pautado entre outras questões, pela privatização do setor público (remetendo para a esfera privada os serviços essenciais da população), produção de tecnologia para diminuir o trabalho vivo na produção (sendo uma das causas do desemprego estrutural na sociedade) e a flexibilização e

desregulamentação dos direitos trabalhistas (ao criar o exército de reserva funcional, os trabalhadores e trabalhadoras aceitam quaisquer condições de trabalho para, pelo menos, conseguir ter algum emprego) (2012, 73).

O PIBID enquanto política para formação inicial, não vai resolver os problemas do curso de licenciatura. Assim, o que deve ser feito é qualificar o curso, dar mais suporte e subsídios para a formação inicial, ao invés de se criar programas. É necessário incentivar a pesquisa e a extensão com bolsas dentro da formação, e não projetos paralelos. Para o governo é mais fácil e barato investir em projetos do que qualificar um curso para melhorar a formação de professores. Conforme Puiati que:

Não podemos naturalizar que as lacunas dos Cursos de Licenciatura serão sanadas ou amenizadas por um programa novo que não tem caráter principal na formação inicial de professores. Ainda que o programa PIBID faça isso, ressaltamos que são poucos os licenciandos que participam do programa. Por fim e pelos motivos sinalizados acima, ressaltamos que o programa PIBID tem importância sim para a formação inicial de professores. Porém, a base dessa formação ainda deve ser o Curso de Licenciatura (PUIATI, 2014, p.160).

Para o Comitê Nacional (2015, p. 9) as políticas educacionais precisam no atual momento uma reflexão aprofundada no que se refere as disputas de projetos de sociedade “a correlação de forças políticas possibilitou, ao governo federal, a consolidação de um processo de dominação de classe que se concretiza por meio de uma legislação que retira da educação o sentido de direito social garantido constitucionalmente de caráter público e gratuito”.

Atualmente, a sociedade brasileira apresenta-se com muita desigualdade social. Por isso, existe a necessidade da educação pública rever o seu papel e fazer o enfrentamento da posição política e pedagógica. A universidade está afastada das reais necessidades dos trabalhadores, servindo, cada dia mais, a interesses privados que estão utilizando verbas da universidade pública. Enquanto isso, os alunos da educação superior pública passam por dificuldades, não encontrando na universidade espaço para refletir e buscar soluções para essas questões.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em tempos atuais, a formação inicial de professores de Educação Física vem sofrendo a interferência direta da desvalorização docente e da precarização da formação inicial. Neste contexto, evidenciam-se problemas curriculares relacionados à dicotomia teoria-prática, sendo que esta divisão, cada vez mais, é reforçada com as novas DCNFP e DCNEF. Em resposta a essa dicotomia são criadas ações para possibilitar a articulação entre teoria e prática, dentre elas destaca-se o PIBID – “Cultura esportiva da escola”.

A partir da análise de como se desenvolveu o trabalho pedagógico no PIBID - “Cultura esportiva da escola” e quais as suas repercussões para a formação inicial de professores de Educação Física, verificou-se que o trabalho pedagógico no subprojeto avançou principalmente no que se refere à aproximação da realidade escolar e trocas de experiências, se comparado com a formação inicial. No curso, a relação entre teoria e prática, do conhecimento tratado na Universidade com a realidade Escolar, não foi satisfatória, ratificando a precariedade da formação inicial em Educação Física - Licenciatura no CEFD/UFSM.

Os relatórios e as entrevistas apontam que o subprojeto buscou articular os vários elementos que são fundamentais para uma formação qualificada do futuro trabalhador. Ele avançou nessa concepção de formação, muitas vezes substituindo conhecimentos que deveriam ser tratados no próprio currículo da formação inicial. O subprojeto se tornou espaço de grande relevância para a formação em Educação Física. Para a formação inicial, o subprojeto possibilitou ao aluno estar dentro da escola desde o início do curso, conferindo-lhe uma formação diferenciada e mais qualificada, o que não é proporcionado pela grade curricular do curso de Educação Física, no qual o estágio apresenta caráter terminalista, uma vez que o acadêmico vai para a escola somente a partir do 5º semestre.

O trabalho pedagógico no PIBID – “Cultura esportiva da escola”, nos quatro anos de sua duração, evidenciou bastante relevância para a aproximação da realidade escolar pelos alunos e se caracterizou pelo desenvolvimento de oficinas, atividades didáticas, produções desportivas e lúdicas, produções artístico-culturais, produções didático-pedagógicas, participação em eventos, trabalhos acadêmicos, trabalhos científicos, grupo de estudos/reuniões.

As principais facilidades encontradas foram o tempo de contato com os alunos e a escola, troca de experiências entre os bolsistas, a partir do trabalho coletivo, e o apoio pedagógico da professora supervisora e a boa relação com a mesma. Em relação as

dificuldades encontradas pelos alunos no desenvolvimento do trabalho pedagógico foi a questão do planejamento e a sistematização dos conteúdos os pontos que mais se destacaram. Como sugestão de mudança para melhoria do trabalho pedagógico foi proposto pelos alunos o aumento da carga horária do grupo de estudos e a diminuição da carga horária das aulas na escola. Isso poderá contribuir para um maior embasamento teórico, discussões críticas e debates, qualificando assim as ações do subprojeto.

No que se refere às implicações do trabalho pedagógico no subprojeto para a formação inicial em Educação Física no CEFD/UFSM, constatou-se que ele não repercutiu diretamente no curso de Educação Física pela falta de articulação e ações do subprojeto PIBID com o PPC, tendo repercussão apenas na formação inicial dos alunos que participaram do subprojeto. O subprojeto contribuiu de forma significativa para a aproximação da realidade escolar, com o conhecimento concreto deste contexto, sendo essa vivência e experiência diferenciada. Assim, constituiu-se como espaço mais qualificado que os estágios curriculares e as práticas de ensino.

O trabalho pedagógico foi significativo para os alunos participantes, pois ele proporcionou o conhecimento do funcionamento e a problematização da realidade escolar, a partir do envolvimento com os professores, os pais e os alunos no longo período de contato, bem como proporcionou o conhecimento sobre planejamento e sistematização dos conteúdos e a socialização do conhecimento. O par dialético objetivo/avaliação do subprojeto foi alcançado de forma satisfatória. O trabalho pedagógico do subprojeto é mais qualificado que os estágios e as práticas de ensino. Entretanto, não repercutiu diretamente na formação inicial pela falta de articulação com o curso.

Constatou-se que o PIBID – “Cultura esportiva da escola” enquanto política educacional é uma ação compensatória que acaba preenchendo lacunas da formação inicial de professores de Educação Física. Além de ser uma política de adesão individual, própria da política neoliberal, que prejudica e desmobiliza ações coletivas desqualificando a formação de professores, reproduzindo, com isso, a concepção de trabalhador que o mercado exige, individualista e competitivo para a empregabilidade.

Com isso, identifica-se a relação do Estado na formulação dessas políticas educacionais. O Estado investe nessa ideia dos programas de incentivo à formação de professores e programas voltados para a Educação Básica e universidade, ao invés de criar políticas de Estado.

Além disso, a relação do PIBID com as políticas educacionais apresenta contradições, uma vez que se inverteu completamente a lógica, pois o PIBID é o tipo de política educacional que

estabelece: para qualificar a formação de professores é necessário o investimento nesse tipo de programa. O problema não é o trabalho pedagógico do PIBID – “Cultura esportiva da escola”, e sim, enquanto política para a formação inicial a qual deixa a desejar, pois uma política deveria atender a todos os acadêmicos. Porém, o subprojeto é destinado apenas para um número restrito de acadêmicos de Educação Física. Pode-se afirmar também que a implantação de políticas “paliativas” por parte do governo, pois pagar bolsas a poucos acadêmicos tem custo menor do que fazer investimentos maiores na qualidade da formação inicial para assim contemplar a todos. O PIBID enquanto política educacional acaba se tornando a forma mais concreta da eliminação/manutenção, ao não atingir todos os acadêmicos da formação inicial.

Conclui-se que não há uma preocupação real com a qualidade do ensino oferecido aos acadêmicos em formação inicial. Enquanto política neoliberal o PIBID instiga o individualismo entre alunos, professores, escolas e universidades, já que se trata de um processo de seletivo através de editais, não garantindo a participação no Programa de todos os acadêmicos. Assim provoca um enfraquecimento dos envolvidos com o intuito de impedir uma reação coletiva, sendo a busca de melhores condições para inserção no mundo do trabalho acirrada pela responsabilização do indivíduo e a competição na educação. Observa-se que as políticas educacionais vão além do entendimento de uma intervenção do governo na resolução de um problema da educação, elas também estão relacionadas a manutenção do poder.

Buscou-se neste estudo apontar as contradições do PIBID e, com isso contrapor-se a lógica de investimento de dinheiro público em instituições privadas de ensino, o qual tem acelerado a mercantilização da educação. O estudo proporcionou uma leitura crítica da própria experiência no PIBID, apontou as ações que qualificam e devem permanecer, as limitações e as propostas de mudanças para o PIBID avançar. Dentre as possibilidades sugere-se sua articulação com a formação inicial, sendo talvez uma normativa da LDB que tornasse obrigatório todos os cursos de licenciaturas a aderirem. Além disso, outro ponto já levantado no CEFD dos 4 subprojetos, está a iniciativa em buscar articular os 4 níveis de ensino.

A partir do entendimento do trabalho pedagógico no PIBID – “Cultura esportiva da escola” e as repercussões para a formação inicial de professores de Educação Física do CEFD/UFSM, buscou-se fazer uma avaliação dessa política educacional para a formação inicial de professores. Espera-se que esta pesquisa possa contribuir para o próximo período de existência do PIBID.

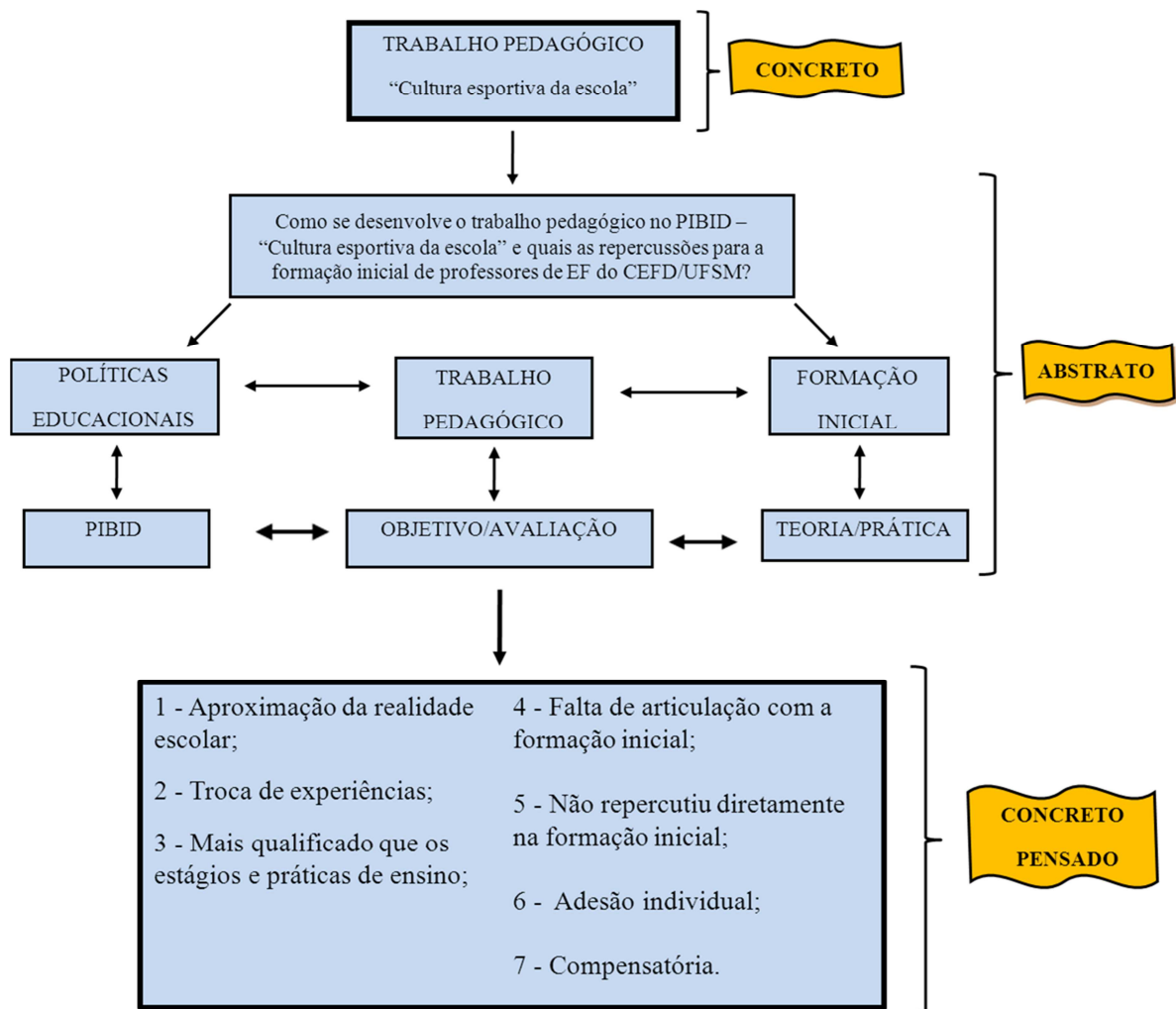


Figura 13 - Organograma de pesquisa Concreto-abstrato-concreto pensado.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. S. **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. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2010.

ANTUNES, R. **Os Sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho**. 2ª ed. São Paulo, SP: Boitempo, 2009.

BACCIN E. V. C. **Educação física escolar: implicações das políticas Educacionais na organização do trabalho pedagógico**. 2010. 135 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2010.

BARBIERI, D. S.; RIBAS, J. F. M. **Contribuições do Subprojeto PIBID “Cultura Esportiva da Escola”: perspectiva para uma formação continuada a partir da didática comunicativa**. In: LOPES, A. R. L. V; TOMAZETTI, E. M. (Org). PIBID-UFSM: experiências e aprendizagens. v. 1. São Leopoldo: Oikos, 2013. p.117-141.

BRASIL. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). **Resolução n.º 03, de 16 de junho de 1987**, do Conselho Federal de Educação. Brasília, 1987. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/sods/consepe/resolu/1990/Res0387-cfe.htm>>. Acesso em: 03 de dez. 2014.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Lei 9.696 de 01 de setembro de 1998**. Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. Brasília, 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9696.htm>. Acesso em: 30 jan. 2014.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 01/2002, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui as diretrizes nacionais de formação de professores para a educação básica. Brasília, 2002a.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 02/2002, de 19 de fevereiro de 2002**. Instituição da duração e carga horária dos cursos de licenciatura. Brasília, 2002b.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES 07/2004, de 31 de março de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais

para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Brasília, 2004.

_____. **Portaria n.º. 38/2007, de 12 de dezembro de 2007.** Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_Normativa_38_PIBID.pdf>. Acesso em 03 jul. 2013.

_____. **Portaria n.º. 122/2009, de 16 de setembro de 2009.** Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID, no âmbito da CAPES. Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_122_PIBID.pdf>. Acesso em 15 nov. 2013.

_____. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências. Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art>. Acesso em 28 fev. 2013.

_____. **Portaria n.º. 096/2013, de 18 de julho de 2013.** Dispõe sobre o PIBID. Brasília, 2013. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2014.

_____. Ministério da Educação. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB. **Relatório de Gestão 2009-2011** da CAPES. Brasília, Jul. 2012. p. 1-29. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/DEB_Pibid_Relatorio-2009_2011.pdf>. Acesso em: 21 set. 2013.

_____. Ministério da Educação. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB. **Relatório de Gestão 2009-2013** da CAPES. Brasília, 2013. p. 1-329. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2014.

CALHEIROS, V. C. **A avaliação em Educação Física escolar na escola nova sociedade: as relações de manutenção e eliminação.** 2014, 178f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

CANDAU, V.M. F. Educação em direitos humanos: desafios para a formação de professores. *Nuevamerica*, n. 78. p. 36-39, 1998.

_____; LELIS, I. A. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, V. M. F. (org) **Rumo a uma nova didática**, 9 ed., Petrópolis, 1999, p. 56 – 72

_____. **A relação teoria-prática na formação do educador. Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro: ABT, nº 55, v. 12, nov./dez. 1983.

CARVALHO, A. M. P. de. **Prática de Ensino: os estágios na formação do professor**. 2.ed. São Paulo: Pioneira, 1987.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. (Org). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 295-334.

CHAVÉZ-GAMBOA, M; SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Pesquisa na Educação Física: epistemologia, escola e formação profissional**. Maceió: EDUFAL, 2009.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

COMISSÃO DE REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR. Portaria nº 100/2009, CEFD/UFSM. **Proposta de Reestruturação curricular para o Curso de Educação Física CEFD/UFSM – Licenciatura Plena de caráter Ampliado**. CEFD/UFSM. 2009. 39 p.

COMITÊ NACIONAL. **Em defesa da educação pública, gratuita e dos 10% do PIB para a educação pública já!** Cartilha. Comitê Nacional em Defesa dos 10% do PIB para a Educação Pública Já! (ANDES-SN, ANEL, CSP-Conlutas, Oposição de Esquerda da UNE, FENET, ExNEEF, SINASEFE, CFESS). 2015.

CORAGGIO, J. L. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam J; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2ed. São Paulo: Cortez, 2003. pp. 75-123.

COUTO, M. L.; SAWITZKI, R. L. A dissociação entre teoria e prática na formação de professores. **Lecturas Educación Física y Deportes** (Buenos Aires), v. 15, p. 1, 2012.

DALLA NORA, D. As políticas educacionais e o PIBID - Cultura esportiva da escola do CEFD/UFSM. In: VII Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte, 2014, Matinhos - Paraná. **Anais** do VII Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte, 2014.

DREWS, R.; SAWITZKI, R. L.; THOMAS, M. ; CARDOZO, P. L.; TRINDADE, F. C.; ROSA, C. L. L. ; SANTOS, D. T. Interesse dos alunos do ensino médio pelas aulas de Educação Física. **Lecturas Educación Física y Deportes** (Buenos Aires), v. 16, p. 1-1, 2011.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedades das ilusões?:**quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP. Autores Associados, 2003.

DUTRA, E. F. **Possibilidades para a Articulação entre Teoria e Prática em Cursos de Licenciatura. Dissertação de Mestrado.** UFSM/RS, Santa Maria, 2010.

FREITAS, L. C. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática.** 11ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. 288 p. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho pedagógico).

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 1995.

_____. O Enfoque Materialista Histórico na Pesquisa Educacional. In: Fazenda Ivani (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional.** 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 69-90.

FRIZZO, G. O trabalho pedagógico como referência para a pesquisa em Educação Física. **Revista Pensar a Prática.** Goiás – UFG, v. 11, n. 2, 2008. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fe/article/view/3535/4076>>. Acesso em: 01 dez. 2013.

_____. **A Organização do trabalho pedagógico da Educação Física na escola capitalista.** 2012, 265f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

_____; RIBAS, J. F. M.; FERREIRA, L. S. A relação trabalho-educação na organização do trabalho pedagógico da escola capitalista. **Revista Educação,** Santa Maria, v. 38, n. 3, 2013. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/8987/pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2013.

GAMBOA, S. S. Teoria e da prática: uma relação dinâmica e contraditória. **Revista Motrivivência.** Florianópolis – UFSC, ano VII, n. 8, p. 31-45, dez., 1995. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/22595/20588>> Acesso em: 22 nov. 2014.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de Sá; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília, DF: UNESCO, 2011.

GENTILLI, P. Três teses sobre a relação Trabalho e Educação em tempos Neoliberais. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Org). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002. p. 45-59.

LEITE, E. S.; PATSCH, G. T.; QUADROS, N. S.; SAWITZKI, R. L. **PIBID Educação Física X Formação Continuada: desafios em busca de uma educação inovadora**. In: LOPES, A. R. L. V.; TOMAZETTI, E. M. (Org). PIBID-UFSM: experiências e aprendizagens. v. 1. São Leopoldo: Oikos, 2013. p. 199-215.

KUENZER, A. Z. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho- educação e o papel social da escola. In: FIGROTTO, G. (org.). **Educação e crise do trabalho: Perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. 8ª ed. Coleção estudos culturais em Educação. p. 55-75.

_____. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrando. **Educação & Sociedade**, v. 20. nº 68, Dez/99 p. 163-183. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a09v2068.pdf>.> Acesso em 10 fev. 2015.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução Maria Helena Barreiro Alves. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011. 405 p.

_____. **Manuscrtos econômicos - filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2004.

_____. **O Capital: Crítica da economia política**. Livro I. V. 1. O processo de produção do capital. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 31. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013. 571 p.

MATTOS, M.Z. ; BARCELOS, A. T.; ROSA, C. L. L. ; MESSINA, T.M. O corpo como instrumento de representação da sexualidade e das diferenças de gênero nas turmas do PIBID / Educação Física. **Lecturas Educación Física y Deportes** (Buenos Aires), v. 15, p. 1-6, 2011.

MINAYO, M. C. de S. O desafio da Pesquisa Social. In: MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 30. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 9-30.

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**
ISSN 2177-9139. 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; 03 jan. 2015.

PIBID/UFSM II. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. **Detalhamento do Projeto Institucional da Universidade Federal de Santa Maria.** Santa Maria, RS, 2009.

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.

QUADROS, R.B. ; STEFANELLO, D. ; SAWITZKI, R. L. A prática da cultura esportiva nas aulas de Educação Física. **Motrivivência** (Florianópolis), v. 26, p. 1-20, 2014.

REIPEFE. A Educação Física escolar entre a inovação e o abandono/desinvestimento pedagógico. **Relatório** do VI Seminário Internacional sobre Práticas Inovadoras e Desinvestimento/Abandono Pedagógico na Educação Física Escolar. Vitória/ES. 2008.

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

_____; FERREIRA, L. S. O trabalho de professores de Educação Física e de pedagogos na escola como práxis pedagógica. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 01, p. 125-143, jan/mar de 2014. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/40235/28351>>. Acesso em: 04 jan. 2015.

ROSA, C. L. L. et al. Atividades Extracurriculares Desenvolvidas Junto a uma Escola Estadual de Educação Básica do Município de Santa Maria/RS Através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID. **Lecturas Educación Física y Deportes** (Buenos Aires), v. 16, p. 1-6, 2011.

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

SADER, E. Prefácio. In: MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

SANCHÉZ GAMBOA, S. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias.** Chapecó: Argos, 2007. 193 p.

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, A. **Filosofia da Práxis**. 2.ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO): São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011. 448 p.

SANTOS JUNIOR, C. de L. A Formação de Professores Em Educação Física: a Mediação dos Parâmetros Teórico-Metodológicos. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2005. 194p.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. São Leopoldo. Ano I, n. I, Jul. 2009. Disponível em: <http://www.rbhcs.com/index_arquivos/Artigo.Pesquisa%20documental.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2013.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. Pedagogia: O espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007.

_____. **Escola e Democracia**. 41. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

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

_____. **Subprojeto PIBID Educação Física “Cultura esportiva da escola”**. 2013. In: TOMAZETTI, E. M.; LOPES, A. R. L. V; (Org). PIBID-UFSM: experiências e aprendizagens. v. 2. São Leopoldo: Oikos, 2013. p. 27-46.

_____; RIBAS, F. M. J. (Org). **Cultura Esportiva da Escola**. São Leopoldo: Oikos, 2013. 140 p.

SOARES, C. L. **Educação física: raízes européias e Brasil**. 2 edição, Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

_____. Educação Física Escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista Educação Física**, São Paulo, supl.2, p.6-12, 1996. Acesso em 20 de jan de 2015. Disponível em:<<http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/v10%20supl2%20artigo1.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2015.

_____. et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

SOUZA, M. S. **Esporte Escolar: Possibilidade Superadora no Plano da Cultura Corporal**. São Paulo: Ícone, 2009.

TAFFAREL, C. N. Z. et al. Formação de professores de educação física para a cidade e o campo. **Revista Pensar a Prática**, Goiás, v. 9, n. 2, p.153-179, jul/dez. 2006<<http://www.revistas.ufg.br/index.php/feff/article/view/166/154>>.

_____. SANTOS JUNIOR, C. L. Formação humana e formação de professores de Educação Física: para além da falsa dicotomia licenciatura x bacharelado. In: Dinah Vasconcellos TERRA, D. V.; SOUZA JUNIOR, M. (Org.). **Formação em Educação Física & Ciências do Esporte: políticas e cotidiano**. São Paulo: Aderaldo & Rothschild: Goiânia, GO: CBSE, 2010.

_____. Formação de professores de educação física: diretrizes para a formação unificada. **Revista kinesis**, Santa Maria, v. 30, n. 1, p. 05-191, jan/jul. 2012.

_____. Do trabalho em geral ao trabalho pedagógico: contribuição ao debate sobre o trabalho pedagógico na Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, Ano XXII, n. 35, p. 18-40, 2010. Disponível em:<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/21758042.2010v22n35p18/1082>>. Acesso em: 05 jun. 2013

WELTER, J. ; WELTER, R.; SAWITZKI, R. L. A contribuição do subprojeto PIBID/EDF no processo de planejamento das aulas de educação física nos anos iniciais. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 3, p. 87-96, 2012.

_____; SAWITZKI, R. L. As implicações do subprojeto 'Cultura Esportiva da Escola' - PIBID/EDF para a formação inicial em Educação Física. **Motrivivência** (Florianópolis), v. 26, p. 262-276, 2014.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. Tradução: Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICES

Apêndice 1 - Roteiro da entrevista.

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Entrevista Semiestruturada

Bloco 1: Dados de identificação
1. Nome:
2. Qual é a sua formação?
3. Trabalha como professor (a)? Há quanto tempo?
4. Ano e tempo de participação no subprojeto “Cultura esportiva da escola”?
Bloco 2: Compreensão dos participantes quanto ao trabalho pedagógico no subprojeto
1. O que levou você a procurar o subprojeto?
2. Descreva como aconteciam os grupos de estudos/reuniões. Qual a relação entre coordenador, colegas e equipe diretiva da escola?
3. Qual o embasamento teórico e metodológico estudados no grupo de estudos do subprojeto?
4. Descreva como se dava o planejamento/quais os critérios para planejar?
5. Como aconteciam as intervenções na escola?
6. Como se deu a relação entre teoria e prática?

<p>7. Quais as principais dificuldades que você encontrou no planejamento e desenvolvimento do seu trabalho pedagógico?</p>
<p>8. Quais as principais facilidades que você encontrou no planejamento e desenvolvimento do seu trabalho pedagógico?</p>
<p>9. Como você descreveria o seu trabalho pedagógico no subprojeto?</p>
<p>Bloco 3: Implicações do trabalho pedagógico no PIBID - “Cultura esportiva da escola” para a formação inicial.</p>
<p>1. De que modo as vivências e experiências no subprojeto refletiram na sua formação inicial?</p>
<p>2. Na sua opinião, as experiências do trabalho pedagógico no subprojeto se diferiram das práticas de ensino e dos estágios curriculares? De que forma?</p>
<p>3. Qual a relação entre os subsídios da formação inicial e do subprojeto para trabalhar com a EF?</p>
<p>4. Como você estabelece a relação da categoria objetivo/avaliação do subprojeto?</p>
<p>5. Quais as limitações do subprojeto para a formação inicial?</p>
<p>6. Quais as possíveis mudanças que contribuiriam para a melhoria do trabalho pedagógico no subprojeto?</p>
<p>7. Como você percebe as bolsas que são oferecidas aos acadêmicos?</p>
<p>8. Quais as implicações do trabalho pedagógico no subprojeto para a formação inicial de professores de EF no CEFD/UFSM?</p>
<p>9. Como você percebe o PIBID – “Cultura esportiva da escola” enquanto política educacional?</p>

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: Daiane Dalla Nora

Orientador: João Francisco Magno Ribas

Título da pesquisa: *O trabalho pedagógico no PIBID - “Cultura esportiva da escola” e suas repercussões para a formação inicial em Educação Física*

Você está sendo convidado (a) a participar deste estudo cujo objetivo é *Analisar o trabalho pedagógico no PIBID - “Cultura esportiva da escola” e suas repercussões para a formação inicial de professores de Educação Física no CEFD/UFSM*. Você foi selecionado (a) em função da sua aproximação com o tema de estudo, ter participado do subprojeto e, ser aluno do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Sua participação não é obrigatória.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em citar e descrever o trabalho pedagógico realizado no subprojeto e, as implicações do trabalho pedagógico no PIBID - “Cultura esportiva da escola” para a formação inicial. Será utilizada uma entrevista semiestruturada como instrumento para a coleta de informações.

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

Benefícios: Conhecer como se desenvolve o trabalho pedagógico no PIBID - “Cultura esportiva da escola” e quais as repercussões para a formação inicial de professores de Educação Física do CEFD/UFSM.

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 2014.

Prof. Dr. João Francisco Magno Ribas
Professor responsável

Daiane Dalla Nora
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: Daiane Dalla Nora

Orientador: João Francisco Magno Ribas

Título da pesquisa: O trabalho pedagógico no PIBID - “Cultura esportiva da escola” e suas repercussões para a formação inicial em Educação Física

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 da entrevista semiestruturada 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 2014.

Prof. Dr. João Francisco Magno Ribas
Professor responsável

Daiane Dalla Nora
Mestranda responsável