

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA  
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE GRADUAÇÃO

**Gabriel Ziel Boldori**

**PIBID E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: Uma contribuição da Pedagogia Crítica à  
compreensão do subprojeto *Esporte no Ensino Fundamental e Médio* do PIBID/UFRGS**

Porto Alegre  
2019

**Gabriel Ziel Boldori**

**PIBID E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: Uma contribuição da Pedagogia Crítica à  
compreensão do subprojeto *Esporte no Ensino Fundamental e Médio* do PIBID/UFRGS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à  
Comissão de Graduação da Escola de Educação Física,  
Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul como requisito parcial para aprovação  
no curso de licenciatura em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Fabiano Bossle

Porto Alegre  
2019

### CIP - Catalogação na Publicação

Ziel Boldori, Gabriel  
PIBID E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: Uma contribuição  
da Pedagogia Crítica à compreensão do subprojeto  
Esporte no Ensino Fundamental e Médio do PIBID/UFRGS /  
Gabriel Ziel Boldori. -- 2019.  
100 f.  
Orientador: Fabiano Bossle.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de  
Educação Física, Licenciatura em Educação Física,  
Porto Alegre, BR-RS, 2019.

1. PIBID. 2. Educação Física Escolar. 3. Pedagogia  
Crítica. 4. Formação de professores. 5. Esporte  
Educativo. I. Bossle, Fabiano, orient. II. Título.

## **FOLHA DE APROVAÇÃO**

**Gabriel Ziel Boldori**

**PIBID E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: Uma contribuição da Pedagogia Crítica à  
compreensão do subprojeto *Esporte no Ensino Fundamental e Médio* do PIBID/UFRGS**

Conceito final: .....

Aprovado em ..... de ..... de .....

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Tiago Nunes Medeiros - FACOS/RS

---

Prof. Dr. Fabiano Bossle - UFRGS

## **O FIM DA HISTÓRIA**

**Gilberto Gil**

*Não creio que o tempo  
Venha comprovar  
Nem negar que a História  
Possa se acabar  
Basta ver que um povo  
Derruba um czar  
Derruba de novo  
Quem pôs no lugar*

*É como se o livro dos tempos pudesse  
Ser lido trás pra frente, frente pra trás  
Vem a História, escreve um capítulo  
Cujo título pode ser Nunca Mais  
Vem o tempo e elege outra história, que escreve  
Outra parte, que se chama Nunca É Demais  
Nunca Mais, Nunca É Demais, Nunca Mais  
Nunca É Demais, e assim por diante, tanto faz  
Indiferente se o livro é lido  
De trás pra frente ou lido de frente pra trás*

*Quantos muros ergam  
Como o de Berlim  
Por mais que perdurem  
Sempre terão fim*

*E assim por diante  
Nunca vai parar  
Seja neste mundo  
Ou em qualquer lugar*

*Por isso é que um cangaceiro  
Será sempre anjo e capeta, bandido e herói  
Deu-se notícia do fim do cangaço  
E a notícia foi o estardalhaço que foi  
Passaram-se os anos, eis que um plebiscito  
Ressuscita o mito que não se destrói  
Oi, Lampião sim, Lampião não, Lampião talvez  
Lampião faz bem, Lampião dói  
Sempre o pirão de farinha da História  
E a farinha e o moinho do tempo que mói*

*Tantos cangaceiros  
Como Lampião  
Por mais que se matem  
Sempre voltarão  
E assim por diante  
Nunca vai parar  
Inferno de Dante  
Céu de Jeová*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à minha família e a todos e todas que contribuíram à minha formação, principalmente a quem sempre demonstrou a sensibilidade a que tanto admiro e que julgo necessária à construção de uma sociedade em condições de emancipação.

Agradeço ao Grupo DIMEEF pelo acolhimento e reconhecimento que sempre tive. Admiro muito vocês.

Ao professor Fabiano Bossle, pelos momentos de aprendizagens, acolhimento, paciência e sensibilidade que sempre demonstrou, principalmente ao incentivo à docência em educação física.

Aos professores e professoras que conheci. Vocês são a resistência!

## RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso (TCC) se configura enquanto um estudo qualitativo, construído mediante análise de documentos e bibliografia, e trata do subprojeto *Esporte no Ensino Fundamental e Médio* do PIBID da UFRGS. A partir do problema: “**Como a pedagogia crítica ajuda a compreender o subprojeto “Esporte no Ensino Fundamental e Médio” do PIBID da UFRGS subjacente do Edital CAPES nº 061/2013?**”, foram analisados documentos oficiais do PIBID (editais, portarias, regimentos, relatórios;) e as produções (capítulos de livros, obras, textos publicados;) construídas pelo subprojeto em questão, na tentativa de compreender, sustentado teoricamente na pedagogia crítica, o trabalho construído e reunido nas bibliografias produzidas. Através da análise e cruzamento das informações contidas documentos recolhidos (documentos oficiais do PIBID e produções textuais do subprojeto), foi possível compreender que a proposta do subprojeto investigado neste estudo – a metodologia do esporte educacional - apresenta contradições que colidem com a autonomia do bolsista de iniciação a docência em seu processo formativo, um dos pilares da proposição teórico-metodológica do PIBID, protagonizando a monocultura esportiva em detrimento de uma intencionalidade epistemológica comprometida com uma EFI escolar culturalmente plural.

**PALAVRAS-CHAVE:** PIBID. Educação Física Escolar. Pedagogia crítica. Esporte educacional.

## ABSTRACT

This is a qualitative study, built through document and bibliographic analysis, and deals with the subproject Sport in Elementary and High School of the Institutional Program of Teaching Initiation of the Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PIBID / UFRGS). The aim of study was “**How does critical pedagogy help to understand the subproject ‘Sport in Elementary and Secondary Education’ of the UFRGS/PIBID underlying CAPES Public Notice n° 061/2013?**”, official PIBID documents (edicts, ordinances, regiments, reports) and productions (chapters of books, works, published texts) constructed by the subproject in question were analyzed, in an attempt to understand, theoretically sustained in critical pedagogy, the work built and gathered in the produced bibliographies. Through the analysis and crossing of the information contained in documents collected (official documents of PIBID and textual productions of the subproject), it was possible to understand that the proposal of the subproject investigated in this study - the educational sport methodology - presents contradictions that collide with the student's autonomy in a formation teaching process, one of the PIBID's theoretical-methodological pillars, featuring sports monoculture at the expense of an epistemological intentionality committed to a culturally plural school physical education.

**KEYWORDS:** PIBID. School Physical Education. Critical Pedagogy. Educational Sport.



## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior  
BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento  
BM – Banco Mundial  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
Coorlicen – Coordenadoria das Licenciaturas  
CNE - Conselho Nacional de Educação  
COORLICEN – Coordenadoria das Licenciaturas  
CPF – Certidão de Pessoa Física  
DEB – Diretoria de Formação de Professores de Educação Básica  
DIMEEF – Didática e Metodologia de Ensino da Educação Física  
DCNFPEB - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação da Educação Básica  
EAD – Educação/Ensino à Distância  
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente  
EJA – Educação/Ensino de Jovens e Adultos  
EFI – Educação Física  
ENLIC – Encontro das Licenciaturas  
EMI – Ensino Médio Inovador  
ESEFID – Escola de Educação Física, Fisioterapia e dança  
ETI – Escola em Tempo Integral  
FHC – Fernando Henrique Cardoso  
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
FORPIBID - Fórum Nacional dos Coordenadores do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência  
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério  
IMC – Índice de Massa Corporal  
IEE - Instituto Esporte Educação  
IES – Instituição(ões) de Ensino Superior  
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério da Educação  
MREF – Movimento Renovador da Educação Física  
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação  
PEC – Proposta de Emenda Constitucional  
OI's – Organizações Internacionais  
PARFOR– Plano Nacional de Formação de Professores de Educação Básica  
PCC – Projeto Pedagógico de Curso  
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PEFI – Professor(a)(s)/professorado de educação física  
PIB – Produto Interno Bruto  
PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência  
PME – Programa Mais Educação  
PMCTE – Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PNEM – Plano Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio  
PPGCHM – Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano  
PPP – Projeto(s) Político(s) Pedagógico(s)  
PRP – Programa Residência Pedagógica

PRODOCÊNCIA – Programa de Consolidação das Licenciaturas  
ProUni – Programa Universidade para todos  
REUNI - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais  
RS – Estado do Rio Grande do Sul  
SEDUC – Secretaria(s) de Educação  
SESu – Secretaria de Educação Superior  
SC – Estado de Santa Catarina  
TCC – Trabalho(s) de conclusão de curso  
UAB – Universidade Aberta do Brasil  
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1 CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS</b> .....	8
<b>2 JUSTIFICATIVA</b> .....	13
2.1 Revisão no Repositório Digital UFRGS .....	14
<b>3 CULTURA EDUCACIONAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A necessidade de uma (re)construção</b> .....	22
3.1 Política Educacional e políticas educacionais: Do protagonismo retórico à posição de “fala” do PIBID.....	23
3.2 Da “posição de fala” à “comunicação”: O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).....	29
3.3 A intencionalidade de uma comunicação necessária.....	37
3.4 Análise do Edital CAPES nº 061/2013.....	40
3.5 Análise da proposta de Projeto Institucional da UFRGS.....	43
3.6 Análise da proposta de subprojeto da Educação Física/UFRGS.....	47
3.7 O subprojeto <i>Esporte no Ensino Fundamental e Médio</i> .....	50
3.8 Pedagogia Crítica e Educação emancipatória .....	52
<b>4 O CAMINHO DECIDIDO</b> .....	56
4.1 Análise de documentos e bibliografia.....	57
<b>5 DA CORPOREIFICAÇÃO DAS PALAVRAS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO PROJETO DE SOCIEDADE: Um cheque em branco</b> .....	59
5.1 Sobre docência e o “lugar do outro” na formação de professores do subprojeto <i>Esporte no Ensino Fundamental e Médio</i> .....	59
5.2 (Re)visitando a didática como projeto permanente de formação e resistência à prescrição .....	66
5.3 Da diversidade terminológica à proporcionalidade rasa: Por uma formação de professores de EFI preocupada com a substantividade do discurso.....	74
<b>UM RETORNO PARA UM NOVO CONTORNO</b> .....	84
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	89

## 1 CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

O espaço tempo em que este trabalho foi construído talvez em muito difira daquele em que construí com muito esforço algumas vivências no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Ao dizer isso, não me refiro à “chegada” de um futuro a que tanto induz uma respectiva “ordem” das coisas, mas à rápida velocidade em que hoje entramos em contato com informações que, proporcionalmente, nos estimulam a novas ações e mudanças. Seja através do diálogo com uma (nova) pessoa, da enxurrada de notícias nos telejornais, rádios e jornais físicos, da navegação *online* em redes sociais, do passeio em um Shopping Center, do percurso de volta após consulta com um médico o qual, após diagnosticar enfermidade, solicitou a dosagem de um remédio que está em promoção na farmácia, da ida ao banco pagar contas ou realizar ações afins, da visualização da cidade ao longo do trajeto até o trabalho, da pesquisa científica, do período eleitoral que se aproxima, de um domingo no estádio assistindo um jogo de futebol ou do proveito do lazer em um parque no centro da cidade, de um dia qualquer na universidade/faculdade, de uma viagem à outra cidade, da docência, enfim.

Todas essas situações, porque incutidas de potenciais significações, provocam mudanças nas relações sociais e mundo da mesma forma que são mudadas pelas transformações que provocam. Isso, pelo simples fato de que o mundo só se faz mundo porque nos fazemos *gente* nele agindo, decidindo, significando o mundo porque nos significamos. Pois, que *gente* estamos nos fazendo? Ou melhor, que *gente* estamos nos fazendo, fazendo a *gente* que estamos sendo? Percebemos como estamos sendo e o mundo que fazemos?

Considerando esses questionamentos, as ações e mudanças referidas podem tomar dois rumos que diferem entre si: O rumo da *possibilidade* e o rumo da *pré-determinação*. O rumo da *possibilidade* depende tão só da decisão dos sujeitos pela apreensão rigorosa das situações vividas que, tão mais sensíveis serão à percepção destes sujeitos que agem quanto tanto mais estes mesmos sujeitos decidirem pela sensibilidade, tornando a mudança polissêmica, diversa, plural, porque subjacente da autonomia. O rumo da *pré-determinação* dá-se também pela decisão dos sujeitos, no entanto, pela opção contrária à do rumo da *possibilidade*, sustentando-se na aderência à realidade dada e visualizando a mudança algo além de si, negligente com o compromisso e responsabilidade social da autonomia. O primeiro rumo se encharca da realidade. O segundo se encobre da realidade. O primeiro é substantivo. O segundo é superficial. Ambos são decisões.

Bauman e Donskis (2008) ao compreenderem a sociedade atual na perspectiva do que denominam de Modernidade Líquida (em uma constante transmutação orientada pelo consumo e descarte de coisas, relações, pessoas, em vista da vantagem individual), compreendem que nesta há um estímulo constante à decisão dos sujeitos pela negligência com a sensibilidade dado os ditames da volatilidade do mercado financeiro, do processo em curso da *globalização*. Volatilidade essa que, porque permanentemente atrás do capital financeiro, não deixará de induzir o sujeito a acionar seu investimento no mercado global mesmo que, por exemplo, como reflexo, estimule a próxima “crise” em países denominados de “subdesenvolvidos”. À sustentação deste modelo de sociedade, resta tão só a adstração social a esta lógica, daí que a sensibilidade se torna um perigo, um parafuso solto que pode comprometer toda uma engrenagem em funcionamento. É neste mesmo modelo de sociedade que as políticas educacionais, as diretrizes curriculares e documentos legais, as instituições escolares, as instituições de Ensino Superior, a formação de professores e a docência podem se submeter à arbitrariedade do compromisso com a “ordem” das coisas e suas perspectivas hegemônicas, em troca da promessa de um futuro de “desenvolvimento”, de “crescimento econômico”, de uma cidadania virtuosa à lógica meritocrática que caracteriza o indivíduo neste projeto de sociedade. Busco abordar alguns pontos desse aspecto mais adiante neste estudo.

Tendo isso em vista, retomo: o espaço tempo de hoje talvez em muito difira daquele em que, ao longo do ano de 2017, busquei conhecer a docência através da plataforma PIBID, pelo simples fato de que minha decisão, em um determinado momento, passou a ser pelo reposicionamento. O meu interesse e conseqüente aproximação ao PIBID se deram pelo aprofundamento em leituras sobre a educação física (EFI) escolar na perspectiva da teoria/pedagogia crítica, leituras a que devo muito a necessidade do reposicionamento, e a que devo também a curiosidade epistemológica (FREIRE, 2005) a qual me exigiu a proximidade ao campo educacional, da vida *na* e *da* escola (MCLAREN, 1997).

Desse modo, conheci o PIBID por intermédio de colegas na universidade que, na condição de bolsistas de iniciação à docência do Programa, compartilhavam suas vivências nos subprojetos da EFI em diálogos nos corredores do campus Olímpico da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), onde se localiza a Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID). Através de ulteriores consultas *online* a respeito da dinâmica interna do Programa, consultando documentos tais como a Portaria CAPES nº 096/2013 e o Edital CAPES nº 061/2013, pude tomar conhecimento sobre a via de mão dupla intencionada entre as instituições escolares e as universidades, buscando a construção conjunta de

conhecimentos e a (re)construção de uma cultura formativa e educacional, ressignificando os processos de ensino, de construção do conhecimento e docência a partir do próprio campo (NEVES, 2012; 2013; UBERTI; BELLO, 2013). Nessa perspectiva, os documentos consultados na época, além daqueles os quais foram analisados à construção deste estudo, tornam claro que o PIBID não se propõe enquanto uma plataforma condizente aos estágios curriculares obrigatórios das IES em instituições da Educação Básica, caracterizando sua em um trabalho coletivo.

No momento exato em que fui chamado pelo coordenador para dar início aos trabalhos no subprojeto *Esporte no Ensino Fundamental e Médio* ano letivo de 2017, aproximei-me do Grupo de Pesquisa Didática e Metodologia do Ensino da Educação Física (DIMEEF)<sup>1</sup> com a intencionalidade do aprofundamento do olhar à complexidade da docência visto que me aproximava das leituras e discussões as quais constituem as lentes do DIMEEF<sup>2</sup>.

Como dito inicialmente que “com muito esforço” pude construir algumas vivências no PIBID, o período em que me envolvi com o Programa foi marcado por uma relação de tensão entre sua proposta e a prática do plano de ações do subprojeto *Esporte no ensino Fundamental e Médio* (que fundamentado no Projeto Institucional da UFRGS, o qual mais a frente apresento) nas escolas, uma vez que, dentre várias situações, assumi, junto com outros bolsistas, turmas de uma escola da rede estadual do Município de Porto Alegre/RS, já reconhecido e chamado pelo corpo discente da instituição, de professor. Não bastasse isso, o que já ia de encontro ao *Parágrafo único* do documento que na época regia o Programa - “É vedado ao bolsista de iniciação à docência assumir a rotina de atribuições dos docentes da

---

<sup>1</sup> “O grupo de pesquisa qualitativa em Didática e Metodologia do Ensino da Educação Física tem como foco de seus estudos, investigações e publicações, as temáticas relacionadas com o trato da didática e da metodologia de ensino no âmbito da formação de professores e da prática pedagógica em educação física escolar. Nesse sentido, o grupo visa a compreender como os estudantes de graduação, professores de educação física, a comunidade escolar e gestores em educação têm pensado e construído suas práticas profissionais a partir da referência aos conhecimentos didáticos e metodológicos para o ensino, bem como a entender em que medida o discurso oficial e as políticas públicas têm sido influenciados por – ou influenciadoras de – essas construções. Para tanto, a sustentação teórica para os estudos serão a pedagogia e a sociologia críticas, de modo a posicionar nossas leituras sobre os autores que tratam da didática e da metodologia de ensino. Do ponto de vista metodológico, entendemos que a etnografia é o desenho mais adequado para a compreensão sobre as culturas escolares e o sentido que os atores sociais atribuem ao seu fazer cotidiano”. Disponível em: <<https://sites.google.com/site/dimeef/home?authuser=0>> Acesso em: 08/08/19.

<sup>2</sup> O Grupo DIMEEF, liderado pelo Prof. Dr. Fabiano Bossle e pela Profª Drª. Cibele Biehl Bossle, insere-se na linha de pesquisa em Estudos Educacionais Críticos, Cultura Escolar e Educação Física da CAPES, tendo iniciado suas atividades no ano de 2013. Os estudos construídos individual e coletivamente pelo Grupo sustentam-se na teoria e pedagogia crítica fundamentada em autores como Paulo Freire, Peter McLaren, Henry Giroux, Michael Apple e Axel Honneth, enquanto “lentes” reflexivas, críticas e problematizadoras (KAEFER, 2014; GOULARTE, 2015; MEDEIROS, 2015; ARAÚJO, 2016; ZILBERSTEIN, 2016; MEDEIROS, 2016; GOLDSCHMIDT FILHO, 2017; COELHO, 2017; OLIVEIRA, 2017; CRUZ, 2017; BOSSLE *et al*, 2018; KARINE, 2019; SKOLAUDE, 2019; ROCHA, 2019). Disponível em: <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1179371102594343>> Acesso em: 30/07/2019.

escola ou atividades de suporte administrativo ou operacional.” (CAPES, 2013c, p. 18) - em muitas oportunidades me vi impossibilitado de propor ações tendo em vista a ênfase do subprojeto em uma formação de professores de EFI sustentada na monocultura esportiva.

As contradições percebidas na condição de bolsista de iniciação à docência do subprojeto *Esporte no Ensino Fundamental e Médio* me levaram a inquietações a respeito de sua dinâmica e a efetivação das ações constitutivas da proposta da EFI do Projeto Institucional da UFRGS, principalmente sobre a construção da prática educativa dos estudantes bolsistas de iniciação à docência. Pensava: Qual a compreensão dos bolsistas de iniciação à docência, coordenador e supervisor em relação à intencionalidade do PIBID? Quais as aprendizagens construídas pelos bolsistas? Como a docência em EFI é vista na perspectiva do esporte educacional? Quais as implicações de uma formação de professores sustentada no esporte educacional? Qual a razão da ênfase dada aos esportes?

O fim do ano letivo de 2017 foi marcado por períodos de greve movimentados pelo professorado da rede estadual de ensino. A organização das greves e as consequentes manifestações reivindicavam o pagamento integral dos salários que vinham sendo parcelados desde o início do governo de José Ivo Sartori no estado do Rio Grande do Sul (RS), sendo mantida esta política de parcelamento no atual governo de Eduardo Leite. Neste período, os ataques à educação básica no RS se somavam às articulações a nível do Governo Federal pelo (vice) presidente Michel Temer (ocupante do cargo após o impeachment da Presidenta eleita Dilma Rousseff, no ano de 2016), principalmente em se tratando da proposta de reforma do Ensino Médio. Sob ameaças de encerramento das atividades, tendo em vista a emergência do Programa de Residência Pedagógica (PRP)<sup>3</sup>, o PIBID terminou o ano de 2017 com a incerteza de sua existência e permanência nas instituições escolares, sendo reafirmado no ano seguinte em coexistência com o PRP.

Tendo em vista a tomada de consciência no que se refere às contradições percebidas no subprojeto *Esporte no Ensino Fundamental e Médio*, as reflexões subjacentes da análise do cenário educacional contribuíram à compreensão de que muitas ações empreendidas necessitavam de reavaliações e reafirmações no que tange seus compromissos e responsabilidades, passando, fundamentalmente, pela necessidade do comprometimento dos sujeitos com um projeto de sociedade democrático, plural, inclusivo, resistente às arbitrariedades do projeto neoliberal/neoconservador em curso.

---

<sup>3</sup> Para mais informações consultar em:

<<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>> Acesso em: 30/08/2019.

Em vista dessas reflexões que o presente estudo emergiu, buscando responder o seguinte problema de pesquisa: **“Como a pedagogia crítica ajuda a compreender o subprojeto “Esporte no Ensino Fundamental e Médio” do PIBID da UFRGS subjacente do Edital CAPES nº 061/2013?”**. Este trabalho de conclusão (TCC) de curso se trata de uma pesquisa qualitativa, construída mediante análise de documentos e bibliografia.

Na sequência, apresento a justificativa do presente estudo, uma vez que realizo um levantamento no Repositório Digital da UFRGS dos TCC's que abordam os temas PIBID e EFI, identificando um número baixo de produções sobre os temas assim como a invisibilidade da pedagogia crítica.

No capítulo seguinte apresento o referencial teórico do presente estudo, trazendo, no subitem 3.1 o percurso das políticas educacionais no Brasil, buscando compreender a "posição de fala do PIBID". No subitem 3.2, busco abordar a "comunicação" do PIBID. No subitem 3.3, posiciono a comunicação do PIBID tendo em vista sua sustentação teórica. No subitem 3.4, faço uma análise do Edital CAPES nº 061/2013 que condicionou à UFRGS a expansão de seu Projeto Institucional no âmbito do PIBID e a criação do subprojeto aqui investigado. No subitem 3.5, faço uma análise do Projeto Institucional da UFRGS inscrito e aprovado mediante o Edital CAPES nº 061/2013 e a Portaria CAPES nº 096/2013. No subitem 3.6, faço uma análise da proposta de trabalho da EFI no Projeto Institucional da UFRGS. No subitem 3.7, contextualizo o subprojeto *Esporte no Ensino Fundamental e Médio* no âmbito da UFRGS. Por fim, no subitem 3.7, trato da Pedagogia Crítica a qual deu sustentação teórica ao estudo aqui construído.



## 2 JUSTIFICATIVA

As vivências construídas no PIBID ao longo do ano de 2017 condicionaram reflexões as quais sustentam as intenções do estudo aqui construído. Participar do Programa em um espaço tempo de ataques à educação básica, com o exemplo da Emenda Constitucional nº 95 - procedente à Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 241/55 (PEC do teto dos gastos públicos) - bem como o avanço da Portaria CAPES nº 046/2016, levou-me à reflexividade por sobre o projeto de sociedade concomitante às articulações autoritariamente subversivas aos direitos conquistados e trabalhos construídos no âmbito educacional, enfrentadas com muita luta, principalmente, no que se refere ao PIBID, pela frente coletiva constituída pelo Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (FORPIBID) (HOFSTAETTER; UBERTI; COSTELLA, 2017).

A reflexão sobre o subprojeto *Esporte no Ensino Fundamental e Médio* do curso de licenciatura em EFI da UFRGS subjaz da necessidade de tornar constante o pensamento sobre as multifaces da formação de professores e prática educativa de forma que as condições do contexto (macro e micro) imprescindivelmente orientem intervenções no sentido de sua transformação, na medida mesma que complexifica tais ações com isso, conforme mencionam Uberti e Bello (2013). Compreendo que a visualização do subprojeto em questão a partir das lentes de uma pedagogia crítica substantivamente problematizadora condiciona a identificação de elementos importantes ao debate sobre formação de professores de EFI escolar, contribuindo de maneira substancial à qualificação da formação docente bem como ajudando no esclarecimento de políticas públicas educacionais tais como o PIBID.

Ao iniciar as atividades deste trabalho de conclusão de curso (TCC), busquei realizar um levantamento sobre o tema “PIBID” no Repositório Digital da UFRGS, congregando os termos “PIBID” e “EFI” na plataforma “Trabalhos Acadêmicos e Técnicos”, especificando ainda a preferência na busca por produções científicas oriundas de TCC de graduação. Os estudos realizados referentes aos termos em questão caracterizam-se por diferentes perspectivas. No subitem seguinte analiso o que vem sendo discutido e produzido sobre PIBID e EFI.

## 2.1 Revisão no Repositório Digital UFRGS

As produções sobre o tema PIBID/EFI encontradas no Repositório Digital da UFRGS - investigações construídas enquanto TCC - contemplam diferentes abordagens e perspectivas teóricas. Os resultados da busca de trabalhos com a congregação dos termos em questão resultou em somente 6 (seis) construções, expostas no quadro abaixo:

**Quadro 1:** Caracterização dos TCC PIBID/EFI para análise.

TÍTULO	AUTOR	ANO	ABORDAGEM
“A Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental: uma experiência através do PIBID”	FRANCISCO, P. S.	2013	Qualitativa
“As percepções dos participantes do projeto PIBID/ subprojeto-Educação Física/ensino médio e anos finais do ensino fundamental na escola Padre Balduino Rambo”	SILVA, J.L.G.	2014	Qualitativa
“Bolsistas de iniciação à docência do PIBID Educação Física da UFRGS: Percepção sobre suas práticas nos subprojetos”	PINTO, G.P.	2015	Qualitativa
“O impacto do PIBID/UFRGS – Educação Física/ anos iniciais na aptidão física em escolares”	OLIVEIRA. J.	2015	Quantitativa
“Perfil da aptidão física de escolares dos anos iniciais do ensino fundamental da Escola Estadual Cândido Portinari”	SEIBEL. R.F.	2015	Quantitativa

“PIBID: Motivações, desafios e aprendizagens dos bolsistas do Subprojeto Esporte da Escola” <sup>4</sup>	OLIVEIRA, E.R.	2016	Qualitativa
--	----------------	------	-------------

**Fonte:** O próprio autor.

Após a apresentação dos trabalhos no quadro acima, passo a apresentar uma breve discussão sobre as convergências e singularidades dos trabalhos encontrados.

A investigação de Francisco (2014) comprometeu-se com um relato de experiência a partir de sua participação ao longo de três semestres no subprojeto “*Educação Física na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental*”, o qual subjaz do Edital CAPES nº 11/2012. Em seu estudo, Francisco (2014) conduz reflexões sobre a multidimensionalidade do trabalho construído no PIBID, bem como o processo de constituição docente e a prática educativa da EFI escolar a partir de suas vivências no programa e do conteúdo subjacente de entrevistas semi-estruturadas realizadas com as professoras supervisoras do subprojeto. A descrição detalhada das estratégias de inserção do coletivo de bolsistas na instituição, compartilhadas nas primeiras seções do estudo, esclarece à compreensão a respeito das condições as quais foram construídas as ações, sendo possível perceber que a estrutura organizacional do específico subprojeto tem um papel importante no que se refere às vivências ressaltadas pela autora. O corpo do estudo constitui-se de 3 (três) categorias construídas a partir das entrevistas realizadas: *importância das aulas de EFI nos anos iniciais; avaliação do trabalho desenvolvido pelas bolsistas e perspectivas futuras* (FRANCISCO, 2014, p. 21). Dentre as reflexões levantadas no estudo, a autora suscita a importância do subprojeto PIBID-EFI nos anos iniciais do ensino fundamental, ressaltando o enriquecimento no processo de aprendizagem, principalmente a partir do desenvolvimento de habilidades e práticas corporais diversificadas (FRANCISCO, 2014, p. 23-27). Cita ainda que as aulas de EFI ministradas ao longo de três semestres foram importantes uma vez que as professoras unidocentes responsáveis pelas turmas não se sentiam qualificadas para o trato com tal componente curricular, instigando, por isso, expectativas de que o PIBID continuasse na escola (FRANCISCO, 2014).

---

<sup>4</sup> Apesar de apresentar as palavras-chave “Formação de professores”, “Educação Física” e “PIBID”, o estudo de Oliveira (2016) não apareceu nos resultados da busca no Repositório Digital da UFRGS. Pude ter conhecimento de tal trabalho ao investigar as publicações do subprojeto que aqui se pretende investigar, uma vez que Oliveira juntamente com Voser (OLIVEIRA; VOSER, 2017) produziram ensaio intitulado “*Estudo acerca das motivações para o ingresso no PIBID da Educação Física*” o qual foi publicado na obra “*Iniciação à docência: Espaços, conexões e processos no PIBID/UFRGS*” (UBERTI; COSTELLA; HOFSTAETTER, 2017).

O estudo de Silva (2014) emerge mediante subprojeto subjacente do mesmo edital que condicionou o subprojeto “*Educação Física na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental*” - Edital CAPES nº 11/2012. Sua investigação se configura em um estudo de caso, e busca identificar e compreender as percepções dos participantes do subprojeto “*PIBID-EFI ensino médio e anos finais do ensino fundamental*”. Seu trabalho discute os conceitos de “tecnologia”, “tecnologia e educação” e “lúdico”; e, na perspectiva da *docência compartilhada*, o autor busca refletir a partir da questão: “[...] que espaço a escola realmente irá ocupar com tantas mudanças na sociedade?” (SILVA, 2014, p. 20).

O autor realizou entrevistas semi-estruturadas com 4 (quatro) bolsistas de iniciação a docência, adendo a docente supervisora do subprojeto e a diretora da escola, buscando compreender como as principais características do projeto têm sido recebidas pelos participantes (SILVA, 2014, p. 10). Sendo assim, o autor busca primeiramente apresentar o subprojeto e suas intenções de trabalho, relatando que grande parte dos bolsistas de iniciação à docência já haviam atuado junto ao coordenador em outras oportunidades, como na categoria de monitor da disciplina curricular ministrada pelo professor (SILVA, 2014, p. 11). Além disso, Silva (2014) relata alguns princípios básicos do subprojeto que os bolsistas deveriam seguir - a) práticas corporais na perspectiva lúdica como forma de incentivar os alunos às mesmas; b) Incentivar a socialização nos mais diferentes formatos de atuação; c) registro de todas as atividades utilizando-se recursos da mídia e registro de campo; (SILVA, 2014, p. 11) - dando destaque também às reuniões semanais com o coordenador e momentos reservados para a produção de materiais com o intuito de expor em eventos científicos.

O conteúdo das entrevistas realizadas por Silva (2014) orientou a construção de 7 (sete) categorias - *Avaliações do mérito e do desenvolvimento do projeto; Mudanças na sua prática docente; Docência compartilhada; Preparação da universidade; Gravações; Motivação dos alunos; Participação da supervisora nas aulas e Reflexos do projeto nos alunos* – constituindo a discussão do trabalho (SILVA, 2014, p. 24). Desse modo, o autor conclui que o estudo pôde demonstrar que o PIBID está cumprindo com o seu papel, sendo o da exposição a situações diversas no ambiente escolar, além de que o subprojeto teve grande aceitação pelos participantes entrevistados, aprovando o uso de tecnologias como também o viés lúdico de trabalho e a docência compartilhada (SILVA, 2014, p. 24-37).

O trabalho de Pinto (2015) subjaz de sua participação em um dos subprojetos do PIBID- EFI, a partir do Edital CAPES nº 061/2013. O estudo é orientado a partir do seguinte problema: “*Qual a percepção de bolsistas de Iniciação à Docência da ESEFID da UFRGS sobre a sua prática dentro de seus subprojetos em relação ao atendimento dos objetivos*

*propostos pelo Programa?*”. O autor introduz o estudo apresentando o processo de constituição do programa em âmbito nacional, compartilhando os objetivos prévios bem como os subprojetos desenvolvidos até então no curso de EFI da UFRGS. Em seções subsequentes, Pinto (2015) discorre sobre *as transformações da figura docente no Brasil e docência e educação*; construindo um diálogo com a literatura para dar sustentação a uma perspectiva de educação, tocando em temas como: identidade docente, didática, contexto, aprendizagem, significado.

O instrumento utilizado por Pinto (2015) para coletar informações foi o questionário semi-estruturado, enviado via correio eletrônico a 40 (quarenta) bolsistas. Entretanto somente 10 (dez) bolsistas retornaram. Seu estudo busca compreender como os bolsistas de iniciação à docência do PIBID-EFI da UFRGS percebem sua prática dentro de seus subprojetos em relação aos objetivos propostos pelo programa (PINTO, 2015, p. 7). Pinto (2015) ressalta o impacto positivo do programa na formação docente no que se refere ao trânsito de conhecimentos entre vivências e manifestações percebidas no ambiente escolar e aquelas subjacentes da IES. Neste sentido, o autor relata sobre a necessidade de aproximação da escola com a universidade, apontando que a realidade escolar deva ser entendida com vistas à preparação docente para esse contexto (PINTO, 2015, p. 30). Ao compartilhar a interpretação de que há o estabelecimento de uma relação à distância entre professores coordenadores e professores supervisores, o autor compreende que a referida aproximação das instituições “[...] se restringe à presença do bolsista de iniciação à docência [...]”, questionando “[...] o que consideramos integração[...] [?]” (PINTO, 2015, p. 30). Cita ainda que as temáticas *interdisciplinaridade* e *tecnologias aplicadas à educação* não têm inserção efetiva nas intenções de trabalho, devido a rasa compreensão, pelos bolsistas, dos conceitos que norteiam tais temas. O autor conclui citando que os objetivos do PIBID “[...] são atendidos de forma parcial ou não integralmente [...]” pelos subprojetos de EFI da UFRGS (PINTO, 2015, p. 29).

O estudo de Oliveira (2015) trouxe à tona o tema da *aptidão física*; sua preocupação com as transformações da sociedade e a mudança de hábitos da população referente à falta de prática de atividades físicas sistematizadas (OLIVEIRA, 2015, p. 10), orientou a construção do trabalho, buscando responder ao seguinte problema: “*Qual o impacto de aulas de educação física escolar, desenvolvidas no PIBID/UFRGS – Educação Física/Anos Iniciais, na aptidão física relacionada à saúde e ao esporte dos estudantes do 5º ano do ensino fundamental?*”. Primeiramente o autor realiza uma revisão na literatura, onde reúne o que se tem discutido sobre aptidão física relacionada à saúde e ao esporte, focando nos aspectos *resistência cardiorrespiratória, flexibilidade, força/resistência muscular, composição*

*corporal, velocidade, força explosiva e agilidade.* Complementando, na seção subsequente, discutindo as possíveis relações com a escola.

A pesquisa construída pelo autor foi realizada a partir de 3 (três) momentos: *pré teste, aulas de educação física e pós teste.* E contemplou 18 (dezoito) alunos do 5º ano do ensino fundamental. Os dados coletados foram constituídos de medidas corporais (peso, altura, envergadura, índice de massa corporal) e testes (flexibilidade, resistência abdominal, aptidão cardiorrespiratória, força explosiva de membros inferiores e superiores, agilidade e velocidade de deslocamento). Os resultados mostraram que mais de 70% dos participantes melhoraram os índices de massa corporal (IMC) e flexibilidade; na aptidão física relacionada ao esporte, houve melhora nos aspectos de força de membros superiores e velocidade. Por fim, a força de membros inferiores e agilidade também apresentaram resultados de progressão nos índices. Os únicos aspectos que não apresentaram ganhos foram a resistência cardiorrespiratória e força/resistência muscular. A partir destes resultados o autor sugere um ajustamento dos períodos de aula de EFI como também alterações na metodologia de ensino dos bolsistas, indicando que um maior tempo de aula aliado a uma metodologia de ensino que contemple tais perspectivas provocará efeitos positivos sobre a aptidão física relacionada à saúde e ao esporte nos escolares (OLIVEIRA, 2015).

O trabalho de Seibel (2015) dialoga com Oliveira (2015) em relação ao tema e metodologia utilizada. O autor busca responder ao seguinte problema: “*Como se apresenta o perfil de aptidão física dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental da escola estadual Cândido Portinari?*”; avaliando a aptidão física relacionada à saúde e ao esporte. Para sustentar a pesquisa, o autor realiza um levantamento da historicidade do conceito de “aptidão física”, bem como o que se tem produzido sobre aptidão física de escolares. O estudo contemplou 54 (cinquenta e quatro) alunos distribuídos entre o 2º, 3º, 4º e 5º ano. Os dados coletados configuram IMC (para ambas as avaliações) e testes (flexibilidade, resistência abdominal e resistência cardiorrespiratória para a aptidão física relacionada à saúde. Força explosiva de membros inferiores e superiores, velocidade e resistência geral para aptidão física relacionada ao esporte).

Segundo o autor, os resultados do estudo são preocupantes uma vez que indicam para o IMC índices na zona de risco em ambas as perspectivas de aptidão física analisadas; resultado que converge com os outros aspectos investigados, apresentando de forma massiva índices nas categorias “Razoável” e “Fracó” (SEIBEL, 2015, p. 37). Conclui a pesquisa citando a necessidade de planejamento do subprojeto EFI/anos iniciais, em relação às

intervenções dos bolsistas com o coletivo discente, tendo como foco o desenvolvimento da aptidão física (SEIBE, 2015, p. 37).

O estudo de Oliveira (2016) preocupou-se em compreender as motivações, desafios e aprendizagens dos bolsistas de iniciação à docência do subprojeto *Esporte no Ensino Fundamental e Médio*, respondendo ao seguinte problema de pesquisa: “*Quais são as motivações, desafios e aprendizagens dos bolsistas em sua atuação no subprojeto esporte da escola do PIBID?*”. Para tal, o autor consultou a Carta de Motivação escrita pelos estudantes no momento do processo seletivo para o ingresso no PIBID, assim como depoimentos individuais escritos pelos bolsistas narrando desafios e aprendizagens ao longo da trajetória no programa, solicitado pelo autor aos sujeitos da pesquisa.

Para sustentar o estudo, o autor discorre sobre a formação docente na EFI buscando um diálogo com autores que produziram estudos sobre este tema, advogando a favor de um processo formativo que equilibre saberes teóricos e práticos, justificando a existência do PIBID nessa perspectiva de formação (OLIVEIRA, 2016, p. 9-12). Oliveira (2016) ainda posiciona o subprojeto *Esporte no Ensino Fundamental e Médio* de forma a caracterizar a prática pedagógica construída pelos bolsistas em consonância com a metodologia de ensino “global-funcional” (OLIVEIRA, 2016, p. 13). Tal proposta metodológica subjaz da perspectiva do *esporte educacional*, vigente na constituição do subprojeto específico (OLIVEIRA, 2016, p. 13). Dentre as reflexões que emergem dos levantamentos, o autor preconiza a importância do programa no que se refere à oportunidade de exercitar a docência e os saberes adquiridos durante a formação acadêmica, ressaltando também situações as quais visualiza como desafiadoras, tais como o compromisso com a educação de alunos especiais bem como a conquista do respeito do corpo discente, compreendendo residir esta segunda no domínio por parte do docente dos conteúdos trabalhados (OLIVEIRA, 2016, p. 31-32). Sobre as aprendizagens dos bolsistas de iniciação à docência, Oliveira (2016) dá ênfase às apreensões sobre as multifaces do processo educativo ressaltadas nas narrativas escritas, como o esclarecimento da construção do planejamento a partir do contexto e suas especificidades e a interdisciplinaridade percebida e experimentada (OLIVEIRA, 2016, p. 36-37). Conclui o estudo remontando os apontamentos sobre os materiais investigados, reforçando a amplitude dos impactos do programa na formação docente em EFI no sentido de compreender que somente com os saberes construídos na academia não é o suficiente para uma adequada intervenção, defendendo a obrigatoriedade do PIBID nos cursos de licenciatura (OLIVEIRA, 2016, p. 37).

Após uma análise prévia dos TCC que abordam os assuntos “PIBID” e “EFI”, podemos compreender que o programa no âmbito da ESEFID vem contribuindo para a formação de professores de forma a promover vivências no ambiente escolar. Neste sentido, os significados subjacentes das investigações aqui analisadas orientam a reflexão sobre a formação de professores(a) de EFI condicionada pelo PIBID/UFRGS, implicando *como se tem pensado a EFI escolar*. Compreendo que as pretensões de cada subprojeto assumem um papel importante no que se refere às diferentes ações compartilhadas, sendo as estratégias de inserção dos(a) bolsistas de iniciação à docência condicionantes do trabalho construído assim como do processo em constituição das identidades docentes nessa importante plataforma que constitui o PIBID. Sendo assim, considerando o conhecimento construído nos trabalhos apresentados, é pertinente resgatar a reflexão sobre “*o que a EFI vem sendo?*” (COLETIVO DE AUTORES, 1992) de forma a fomentar a apreensão sobre os subprojetos de EFI do PIBID da UFRGS e a constituição dos mesmos nas instituições escolares.

Associando o questionamento pretensamente reflexivo referido anteriormente às abordagens didático-pedagógicas consideradas nos processos de ensino e formação compartilhados, é lúcida a invisibilidade da pedagogia crítica enquanto sustentação didático-pedagógica. Compreendo que o estudo de Oliveira (2016) aponta questões importantes sobre didática e metodologia do ensino na EFI, uma vez que o autor discorre que mudanças são necessárias no modo tradicional de ensino, citando, no que toca os esportes, ser “[...] necessário ir além do gesto técnico, ensinar também os alunos a refletirem e desenvolverem a sua capacidade crítica, trazendo discussões sobre a prática realizada.” (OLIVEIRA, 2016, p. 14). O autor ainda chama atenção ao aspecto curricular, citando que “[...] ainda permanece uma hegemonia de conteúdos biológicos durante a formação, embora tenha crescido o debate sobre as teorias críticas.” (OLIVEIRA, 2016, p. 9). Neste sentido, Oliveira (2016) compreende que o “confronto” entre intelectuais (das “áreas biológicas” e “ciências humanas”) impede o diálogo e a “unificação” dos conhecimentos durante o processo de formação inicial, o que justifica o currículo vigente (OLIVEIRA, 2016, p. 9). Para isso, propõe a metodologia “global-funcional”, conforme já citado, a qual compreende um aprendizado através de situações encontradas nos esportes, aproximando-se da realidade esportiva a qual sustenta auxiliar “[...] na criação de um entendimento tático eficaz.” (OLIVEIRA, 2016, p. 13).

Compreendo que os apontamentos de Oliveira (2016) rumam à crítica da metodologia de ensino tecnicista do esporte, visualizando outras possibilidades através da prática esportiva, como ressalta o autor quando cita que o esporte



Permite grande interação social, resolução de situações problema e possibilita o trabalho em equipe, aspectos que com certeza aparecerão em algum momento da vida adulta dos alunos. Contempla elementos importantes para o desenvolvimento geral dos estudantes, trazendo questões como o respeito ao adversário, saber lidar com situações favoráveis e adversas, o crescimento do repertório motor através do aprendizado dos fundamentos das modalidades e permite o contato com algo que é muito presente na cultura do nosso país, visto que a prática desportiva é muito forte em todo o território nacional”. (OLIVEIRA, 2016, p. 14)

No entanto, apesar de Oliveira (2016) reforçar o discurso educacional da metodologia sugerida, consonante à crítica ao processo metodológico tradicional de ensino dos esportes, o enfoque na monocultura esportiva através de uma metodologia de ensino compensatoriamente mais “integral” reduz a EFI à prática dos desportos, impondo-a como conteúdo e como sentido da própria EFI (BRACHT, 1992; 1999) acabando por restringir concomitante a formação docente.

Retomando o problema deste estudo - *Como a pedagogia crítica ajuda a compreender o subprojeto “Esporte no Ensino Fundamental e Médio” do PIBID da UFRGS subjacente do Edital CAPES nº 061/2013?* - questiono: O que levam os(a) autores(a) dos estudos analisados às perspectivas de docência, escola e EFI? Por que a invisibilidade da pedagogia crítica? Qual a relação disso com as estratégias adotadas nos subprojetos da EFI?

Compreendo a importância dessa revisão no sentido de tomar conhecimento da produção sobre o tema investigado, levantar questionamentos e direcionar este estudo, justificando assim a sua construção. Ressalto ainda que das 6 (seis) produções expostas (FRANCISCO, 2013; SILVA, 2014; PINTO, 2015; OLIVEIRA, 2015; SEIBEL, 2015; OLIVEIRA, 2016), 4 (quatro) emergiram de subprojetos oriundos do Edital CAPES 061/2013.

### **3 CULTURA EDUCACIONAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A necessidade de uma (re)construção**

*“Mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema. Descobrem que pouco sabem de si, de seu “posto no cosmos”, e se inquietam por saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões desta procura. Ao se instalarem na quase, senão trágica descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas.” (FREIRE, 2005, p. 31).*

Posiciono a comunicação construída neste primeiro momento no caráter de diálogo entre diferentes saberes os quais incidem sobre questões comuns ao estudo aqui proposto. Portanto, para além do direcionamento desta investigação, busco com os questionamentos levantados anteriormente assim como a precedente sustentação teórica advogar na contramão da racionalidade científica, propondo uma reflexão crítica que transcenda a significação rígida e totalitária do paradigma científico dominante, o qual tende a refletir na Educação uma compreensão orientada por decretos arbitrários, antidialógicos e impositivos que, por isso, fatalistas (SANTOS, 2008; FREIRE, 2005).

Compreendo que a proposta do PIBID enquanto política pública educacional preside a ressignificação das multifaces do processo educativo, tendo em vista um horizonte o qual emana das construções de um presente que, da individualidade subjetivamente autônoma e organicamente coletiva, se faz reflexivamente constante. Isto é, neste sentido, a história é subvertida enquanto possibilidade, tornando o futuro algo que, em concordância com Freire (1997), “vai se dando” na medida em que o presente é mudado (FREIRE, 1997, p. 90). Afinal, frente a “crise”<sup>5</sup> do modelo educacional vigente, a sua superação reside em um redirecionamento irrefletido pautado pelo mesmo projeto de sociedade que sustenta tal modelo, ou na reelaboração reflexivo-crítica do processo de pensamento sobre a Educação (o que implica (re)pensar o projeto de sociedade pelos sujeitos) [?]. Compreendo e sustento o segundo caminho enquanto a substantividade própria da docência e Educação, em um movimento de reposicionamento concomitante à conscientização (APPLE; AU; GANDIN, 2011; BOSSLE; BOSSLE, 2018).

---

<sup>5</sup> Utilizo o termo entre aspas para indicar a compreensão de uma consequência decorrente de posicionamentos fatalistas sobre a educação, ou seja: poderíamos considerar a crise restrita ao modelo educacional ou subjacente do projeto de sociedade que sustenta tal modelo?

Com esses dizeres, me posiciono de forma a apresentar a sustentação teórica do estudo aqui construído, apresentando na sequência os temas os quais serão abordados nesta investigação.

### **3.1 Política Educacional e políticas educacionais: Do protagonismo retórico à posição de “fala” do PIBID**

Compreender o PIBID vai além da substantividade metodológica proposta para a formação inicial de professores. Podemos exercitar a reflexão crítica sobre o Programa atentando à complexificação dos termos constitutivos de sua nomenclatura, dando profundidade a conceitos a partir de questionamentos que toquem em suas bases estruturantes, por exemplo: Qual a intencionalidade de um *programa institucional* para a iniciação à docência? Qual o caráter desta *iniciação*? Que *docência* o programa fala? Como reitera Freire (1982), as palavras não estão simplesmente jogadas, postas arbitrariamente, mas sim “[...] implicam, na estrutura de suas relações, uma determinada posição, a de quem as expressou.” (FREIRE, 1982, p. 15). Portanto, qual a posição de “fala” do PIBID?

Neste sentido, refletindo sobre as medidas tomadas pelo Estado brasileiro em relação aos rumos impressos à educação no País no segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1998-2002), Saviani (1998) questiona a categorização das políticas educacionais no âmbito do organograma governamental, as quais situadas na “área social” e configurando uma modalidade de “política social”. O autor questiona: “Mas qual o significado dessa expressão ‘política social’? Se a política é a ‘arte de administrar o bem comum’, toda política não é necessariamente social?” (SAVIANI, 1998, p. 2).

O posicionamento de Saviani (1998) traz implícito questões importantes à compreensão da posição de “fala” do PIBID. Ora, a conceituação de *política* proposta pelo autor enuncia dada perspectiva de mundo, o que, em contraposição conceitual à formatação do organograma governamental circunscrito no segundo mandato de FHC, dá conta de apontar os condicionamentos contraditórios das “políticas sociais”. Saviani (1998) ainda cita neste mesmo sentido que:

Com efeito, a própria denominação “política social” sugere que os demais tipos de ação política, em especial a política econômica, não são sociais. Mais do que isso: a necessidade de formulação de uma política social decorre do caráter anti-social da economia e, portanto, da política econômica nas sociedades capitalistas. (SAVIANI, 1998, p. 122).

É claro a mim que Saviani (1998) recorre às dimensões conceituais em torno da denominação “políticas sociais” com o intuito de compreender a sua intencionalidade sob a égide do Poder Público em um dado Governo. Neste sentido, o exercício proposto inicialmente partilha do mesmo escopo, entretanto, para compreender a posição de “fala” do PIBID, direciono meus esforços primeiramente a aproximações conceituais de dimensões da Política Educacional para, na sequência, posicioná-la tendo em vista a história recente do Brasil no que se refere à constituição de políticas educacionais.

Sendo assim, retomo o conceito de *política* proposto por Saviani (1998) - “a arte de administrar o bem comum” (SAVIANI, 1998, p. 2) - para comunicar que, tendo em vista a conceituação circunscrita às atribuições da sociedade política, é comum compreendermos a formulação de políticas (educacionais) como que relacionadas exclusivamente ao Poder Público, como algo a parte da sociedade civil. Ora, a própria pluralidade dos termos da denominação “políticas educacionais” já indica uma multiplicidade importante à contraposição de sua restrição conceitual. Ou seja, implica a assertiva de que não há uma, senão várias políticas (CURY, 2011; VIEIRA; 2007). Pedró e Puig (1998, apud VIEIRA, 2007, p. 56) trazem essa questão quando diferenciam a singularidade do plural, isto é, a Política Educacional das políticas educacionais. Para os analistas, a Política Educacional

[...] é uma, é a ciência política em sua aplicação ao caso concreto da educação, porém as políticas públicas educacionais (agora no plural e em minúsculas) são múltiplas, diversas e alternativas. A Política Educacional é, portanto, a reflexão teórica sobre as políticas educacionais [...] se há de considerar a Política Educacional como uma aplicação da Ciência Política ao estudo do setor educacional e, por sua parte, as políticas educacionais como políticas públicas que se dirigem a resolver questões educacionais. (apud VIEIRA, 2007, p. 56).

Tendo isso em vista, a compreensão da Política Educacional enquanto produto reflexivo consubstanciado das políticas educacionais reside no plano da teoria. Todavia, compreendo que sustentada em uma perspectiva epistemológica que visualiza o campo educacional como um terreno de possibilidades. Neste sentido, concordo com Vieira (2007) quando cita ser “[...] na correlação de forças entre os atores sociais das esferas do Estado – a sociedade política e civil – que se definem as formas de atuação prática, as ações governamentais e, por conseguinte, se trava o jogo das políticas sociais.” (VIEIRA, 2007, p. 57).

Ou seja, é na amplitude do conceito de Estado que encontramos a complexificação das políticas (educacionais) enquanto ações observadas não apenas ao nível do Governo Central,

mas em suas diferentes instâncias (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) e espaços (órgãos centrais e intermediários do sistema e unidades escolares), constituindo

[...] hoje em um terreno pródigo de iniciativas, quer no campo dos suportes materiais, quer no campo de propostas institucionais, quer no setor propriamente pedagógico. Elas abrangem, pois, desde a sala de aula até os planos de educação de largo espectro. (CURY apud VIEIRA, 2007, p. 57-58).

A comunicação construída até o momento buscou, como dito previamente, uma aproximação conceitual à dimensões circunscritas à Política Educacional, isto é, dando conta de apontar à profundidade de termos no espectro complexo de seus conceitos. Dessa forma, a visualização, agora, do pano de fundo implícito nas denominações inicialmente problematizadas, direcionam um novo olhar ao questionamento sobre a posição de “fala” do PIBID. Este segundo movimento, portanto, aproxima-se desta questão buscando elementos que possam esclarecer o posicionamento do Programa. Para tal, questiono: Qual vem sendo o teor da Política Educacional brasileira?

Tendo em vista a história recente do Brasil no que se refere às políticas educacionais construídas, a visualização da amplitude potencial do Estado democrático considerando suas dimensões conceituais complexas, no entanto residido em um cenário de uma jovem democracia, parece tornar o travamento correlativo de forças submetido a um “consenso unilateral”.

Neste sentido, a partir do diálogo com a literatura, Medeiros (2015) nos convida a uma crítica à Política Educacional no Brasil do governo Collor até Lula (1990-2011), compreendendo a ocorrência de discontinuidades e incoerências no que se refere às necessidades sociais, econômicas e culturais. Além disso, o autor ainda destaca o protagonismo das Organizações Internacionais (OI’s), tal como o Banco Mundial (BM), no processo de constituição das políticas educacionais (MEDEIROS, 2015, p. 37). Considerando a referência às ações descontínuas no âmbito da Política Educacional, Garcia (2011) menciona que “[...] a continuidade se dá pela discontinuidade das ações [...]” (GARCIA, 2011, p. 79), complementando que:

Consequência dessa forma de encarar a política educacional, é que esta se vê reduzida a uma infinidade de projetos e programas, quase sempre sem recursos e sem estratégias claramente definidas sobre sua inserção nas estruturas executivas e no dia a dia das escolas. (GARCIA, 2011, p. 79).

Tendo isso em vista, para uma economia globalizada dependente de recursos advindos das OI’s, a discontinuidade das ações parece posicionar-se enquanto prática importante,

adequando-se a volatilidade do mercado financeiro. Neste cenário, o projeto de sociedade encorajado na vigência de um Estado que assume um caráter de empresa global (SANTOS, 2010), torna a Política Educacional (principalmente em seus aspectos referentes à equidade e formação cívica à democracia) um projeto de “faz de conta” (GARCIA, 2011) na medida mesma que legitima um ensino voltado exclusivamente às capacitações demandados pelo mercado (SILVA, 2011). Neste sentido, referente ao apontamento de Medeiros (2015) sobre o protagonismo das OI's, Garcia (2011) comenta que:

A adesão do país, mais enfaticamente a partir da década de 90, aos princípios do liberalismo econômico fixado pelas grandes potências, praticamente tornou o Brasil refém da especulação financeira mundial, com forte dependência dos capitais de alta volatilidade, sem contar o contínuo monitoramento dos organismos financeiros que seguem a cartilha fixada pelos países que o comandam. (GARCIA, 2011, p. 77).

Considerando o período de redemocratização do País pós ditadura militar, a adesão do Brasil aos ditames financeiros internacionais justificou-se pelo fracasso dos governos de José Sarney, Fernando Collor e Itamar Franco no que se refere à subversão do quadro de recessão econômica que se estendia desde a década de 80. Apesar da influência do Banco Mundial/Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e do compromisso assumido em debate internacional sobre Educação na Conferência de Jomtien ocorrido na Tailândia no ano de 1990 - Plano Decenal de Educação (1993-2003) -, poucos foram os avanços na Política Educacional, circunscritos no período em que estes estiveram no cargo presidencial, entre 1990 e 1995, o que justificou a reforma ao longo do governo de FHC (MEDEIROS, 2015; SANTOS, 2010).

Ora, frente a um cenário retardatário adendo a necessidade de conciliar a exigência de contenção dos gastos públicos, os recursos oferecidos como empréstimos do Banco Mundial constituíram um prato cheio à reforma do Estado iniciada nos governos anteriores e acentuada no governo de FHC. A criação do Conselho Nacional de Educação (CNE) bem como a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), sustentada em uma perspectiva tecnocrata de gestão, marcou a Política Educacional neste período. Santos (2010) nos mostra que:

A inserção do tema das políticas de gestão dos recursos passou a figurar entre o rol de questões a serem enfrentadas pelo poder público por conta do direcionamento empregado no programa de Reforma do Estado, que atrelou a gestão e o funcionamento do Estado semelhante às empresas. Neste contexto, o

papel atribuído à política educacional passou a ser avaliado por parâmetros econômicos.

[...] A educação escolar para ser produtiva e eficiente deve administrar bem os recursos econômicos investidos na escola, gerando conhecimento, mão de obra qualificada para o mercado e para a economia. Por isso, é mister adequar a política educacional à política econômica [...]. (SANTOS, 2010, p. 80).

Apesar da rápida inserção do País no cenário da globalização, o plano estratégico para a Política Educacional não ocorreu consonante com a tecnologia e a industrialização emergentes, ocasionando uma massa desqualificada e um alto índice de evasão escolar, fato que foi percebido e posicionado na lógica do desenvolvimento da economia, levando a uma mudança epistemológica da Educação nos contornos do liberalismo econômico (SANTOS, 2010). Há de se destacar, neste sentido, a descentralização da Educação através da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e o subsequente aumento no número de vagas em todos os níveis de ensino, no entanto, em um organograma orçamentário que, apesar de diminuído a percentagem do número de analfabetos, não conseguiu atender às demandas subjacentes dos avanços conquistados, tampouco ao compromisso de investimento de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) aprovado no Plano Nacional de Educação (PNE) em 2001, atingindo um percentual de apenas 4,89% no ano de 2002 (SANTOS, 2010).

Silva (2011) destaca que a Política Educacional no governo de FHC caracterizou-se por uma gestão técnica, focando no incremento quantitativo, fiel às cartilhas condicionadas pelas OI's, em detrimento da participação da sociedade na construção de uma educação pública e de qualidade (SILVA, 2011, p. 103).

No que tange o incremento à formação de professores no período de 1995 a 2003, Vieira (2002) destaca o caráter de qualificação “permanente” (induzido pelas transformações no mercado financeiro e economia global) em destaque no PNE/2000. Além disso, a autora também cita sobre a emergência de um amplo aparato normativo sobre o magistério neste período, referindo que os documentos orientadores formulados sob a égide do Poder Público não circulavam no âmbito das instâncias formadoras (como as Universidades), tampouco eram submetidos a debates nas organizações da sociedade civil. Dessa forma, as políticas de formação de professores também sofriam influência do protagonismo das agências internacionais, induzindo o processo formativo de forma a moldar o perfil de profissional a ser construído (VIEIRA, 2002).

A expectativa de organizações da sociedade civil quando Luís Inácio Lula da Silva (Lula) assumiu a presidência da República no ano de 2003 era a de um quadro subversivo

àquele deixado pelo seu antecessor na cadeira presidencial (MEDEIROS, 2015). No entanto, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) nos mostram que os primeiros anos de governo do presidente Lula não destoaram a Política Educacional do legado de FHC. Libâneo (2008) sintetiza a conjuntura da Política Educacional ao analisar criticamente o cenário deste período:

As políticas educacionais, desde a época da transição política, é identificada com a visão economicista. A avaliação externa transformou-se em motor das reformas educacionais. As metas são quantificadas, muito mais em função da diminuição dos custos do ensino do que de uma sólida preparação escolar dos alunos. Força-se a melhoria dos índices educacionais sem ampliação das verbas para o que é realmente prioritário. (LIBÂNEO, 2008, p. 175).

Tendo em vista as repercussões no “chão da escola” Libâneo (2008) destaca que:

As escolas devem mostrar produtividade com base em resultados possíveis de serem falseados. Alunos são aprovados sem critérios claros de níveis de escolarização. Os números aparecem positivamente nas estatísticas, mas os aprovados não sabem ler e escrever. Estamos, efetivamente, frente a uma pedagogia de resultados: põem-se as metas, e as escolas que se virem para atingi-las. Mas se virar com que meios? Onde estão as instalações físicas? O material didático? O atendimento à saúde das crianças? Os salários e as condições de trabalho dos professores? Onde estão as professoras que dominam os conteúdos, que sabem pensar, raciocinar, argumentar e têm uma visão crítica das coisas? Não contamos, para isso, com um sistema nacional de educação, na forma de um sistema único de educação pública, com metas pedagógicas conseqüentes. O que temos são metas econômicas, burocráticas. (LIBÂNEO, 2008, p. 175-176).

As políticas de formação de professores neste cenário tiveram fomento através de cursos em formato de Educação à Distância (EAD), induzindo, como no governo de FHC, a um “tipo” de profissional: o professor executor (LIBÂNEO, 2008). Neste sentido, em um quadro consubstanciado por políticas educacionais voltadas exclusivamente à dimensão quantitativa era de se esperar o condicionamento de um processo formativo aligeirado que, por isso, técnico, gerencial e fragmentado em suas dimensões de profissionalização (LIBÂNEO, 2008; FREITAS, 2007; MEDEIROS, 2015).

Retomando a questão proposta inicialmente, o contexto apresentado contribui de forma substancial à compreensão da posição de “fala” do PIBID. Tendo em vista as transformações ocorridas no período circunscrito neste subitem, a evidência do descaso se confirma enquanto projeto que “vai sendo”, contornando o teor da Política Educacional. O diálogo construído com a literatura ainda buscou o esclarecimento do título proposto neste subitem. Considerando o transcorrer dos cenários apresentados, compreendo haver um protagonismo retórico da Política Educacional brasileira o qual, posicionado enquanto



subsídio à relação messiânica da sociedade civil para com a sociedade política, condiciona uma esperança permanente desta primeira nas instituições do Poder Público, e deste nas OI's, e a subseqüente manutenção do aparelho estatal aos ditames do mercado financeiro internacional. Ou seja, uma equação que tende ao fracasso não apenas por seu produto tomar forma em dados quantitativamente palpáveis pelas cartilhas internacionais, mas por subtrair do processo tanto os interesses do próprio campo educacional quanto as problematizações necessárias à uma contraposição organizada aos projetos autoritários e descontínuos, tornando a Política Educacional, por isso, pré-determinada (FREIRE, 1998).

Compreendo que a posição de “fala” do PIBID reside em um contexto controverso e de demandas retardatárias, todavia, por isso mesmo, conduzido à comunicação. Neste sentido, o que o PIBID tem a nos comunicar?

### **3.2 Da “posição de fala” à “comunicação”: O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)**

A matéria publicada no site da CAPES no dia 11 de dezembro de 2007 sob o título de *“Iniciativas do MEC vão estimular formação de professor da educação básica”*<sup>6</sup>, compartilhou as medidas anunciadas pelo então Ministro da Educação Fernando Haddad em sua participação no 3º Seminário Anual de Políticas Públicas para a Educação, promovido pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e realizado na manhã da data de publicação da matéria, em Brasília. O diálogo proposto pelo Ministro teve como pauta a carência de professores na Educação Básica, direcionando sua fala ao anúncio das medidas tomadas pelo governo como estratégias de reestruturação da Política Educacional, subjacentes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Dentre elas, a oficialização do PIBID, a extensão da rede Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a ampliação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

Sob a égide do PDE, as medidas supracitadas foram norteadas por razões e princípios comuns, integrando um desenvolvimento pautado por seis pilares: i) visão sistêmica da educação, ii) territorialidade, iii) desenvolvimento, iv) regime de colaboração, v)

---

<sup>6</sup> Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/1993-blank-68105441>> Acesso em: 03/05/2018.

responsabilização e vi) mobilização social (BRASIL, 2008, p. 11). Neste sentido, sobre a concepção de Educação que sustenta a proposta, o documento cita que:

A concepção de educação que inspira o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), no âmbito do Ministério da Educação, e que perpassa a execução de todos os seus programas reconhece na educação uma face do processo dialético que se estabelece entre socialização e individuação da pessoa, que tem como objetivo a construção da autonomia, isto é, a formação de indivíduos capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo. (BRASIL, 2008, p. 5).

A *postura crítica* citada no trecho acima é posicionada a partir da concepção de um Estado sustentado por dois imperativos: *Responsabilização* própria à classe política e *mobilização social* (quando na proposição de ajustes e fiscalização do trabalho construído) (BRASIL, 2008, p. 11). Dessa forma, o documento sugere uma proposta de transversalidade sistêmica, aproximando não só a sociedade civil das políticas educacionais, mas diminuindo as distâncias entre as etapas da Educação Básica, e esta num todo com o Ensino Superior, opondo-se aos princípios gerencialistas e fiscalistas que sustentaram o projeto educacional na década de 90 (BRASIL, 2008). Os anúncios do ministro da Educação tornavam público a materialização de muito o que já previa o Decreto nº 6.094 de 24 de Abril de 2007, que dispunha sobre o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação (PMCTE). Um dia após a realização do Seminário, no dia 12 de Dezembro de 2007, era lançado o primeiro Edital do PIBID pelo Ministério da Educação (MEC), intermediado pela Secretaria de Educação Superior (SESu), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Ainda sobre o PDE, o documento traz as pretensões iniciais do MEC para com o PIBID e a CAPES:

A UAB e o PIBID, por seu turno, alteram o quadro atual da formação de professores, estabelecendo relação permanente entre educação superior e educação básica. É o embrião de um futuro sistema nacional público de formação de professores, no qual a União, por meio da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), assume enfim uma responsabilidade que, a rigor, sempre foi sua.

Já o PIBID oferece bolsas de iniciação à docência aos licenciandos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que se comprometam com o exercício do magistério na rede pública, uma vez graduados. As áreas prioritárias serão física, química, biologia e matemática, nas quais se nota a menor presença de professores em exercício com formação específica. (BRASIL, 2008, p. 16-17).

Recorro, inicialmente, a 5 (cinco) momentos importantes do processo de constituição do PIBID para apresentar, de forma breve, neste primeiro momento, o transcorrer de seus

passos nos parâmetros legais que, de 2007 à 2010 transmutou de uma proposta à institucionalização: 1º - Lei nº 11.502, de 11 de Julho de 2007; 2º - Edital MEC/CAPES/FNDE de 25 de Setembro de 2007; 3º - Portaria CAPES nº 122 de 16 de Setembro de 2009; 4º - Decreto nº 7.219 de 24 de Junho de 2010; 5º - Portaria CAPES nº 260 de 30 de dezembro de 2010.

O primeiro momento circunda as competências da CAPES. Ou seja, a partir da data referida na Lei nº 11.502, coube a CAPES subsidiar o MEC no que tange a formulação de políticas de suporte e formação de professores de Educação Básica e Ensino Superior, assim como no desenvolvimento científico e tecnológico do País. Neste sentido, modificando as competências e estrutura organizacional da CAPES, foi criada a Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB) - que em 2012 a partir do Decreto nº 7.692, de 2 de março, alterou o nome para Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB) -, a qual teria o compromisso de promover as ações de indução e fomento da formação inicial e continuada de professores (CAPES, 2013a; NEVES, 2012).

O segundo momento diz respeito ao primeiro edital lançado, no dia 12 de Dezembro de 2007. A opção da CAPES neste momento foi a de um processo seletivo no formato de seleção em fluxo contínuo, ou seja, sem prazo, entretanto, restrito ao limite orçamentário e à estimativa do número de bolsas. Sendo assim, no final do ano de 2008 a DEB contabilizou um total de 43 projetos institucionais submetidos e aprovados, envolvendo um quantitativo de 2.879 bolsistas PIBID, todavia, número abaixo do esperado, que era de 9.200 bolsas (CAPES, 2008). O Relatório de Gestão da CAPES de 2008 atribui à opção pelo processo em fluxo contínuo o número insuficiente obtido, uma vez que, apesar da chamada ter sido publicada em Dezembro de 2007, somente a partir do mês de maio de 2008 as IES começaram a enviar seus projetos (CAPES, 2008, p. 114). Além disso, o tempo demandado no processo de convênio das IES com as Secretarias de Educação dos estados também pode ter contribuído ao quantitativo final de bolsas. O Relatório (2008) ainda mostra que do ano de 2007 ao término do ano de 2008, o orçamento previsto para o custeio do Programa não foi repassado, visto que o PIBID ainda passava pelo crivo burocrático orçamentário da CAPES.

O terceiro momento remete à Portaria CAPES nº 122 de 16 de Setembro de 2009, que se encarregou de instituir o PIBID no âmbito da CAPES, isto é, tornando público a sua nova regulamentação, agora, ajustada mediante o término do primeiro processo seletivo bem como vencido alguns trâmites burocráticos e orçamentários (SILVEIRA; ANDRADE, 2017). Este momento foi importante, pois condicionou, no dia 25 de Setembro do mesmo ano, o lançamento do segundo Edital de seleção.

O quarto momento refere-se ao Decreto nº 7.219 de 24 de Junho de 2010, o qual foi responsável por firmar o compromisso do PIBID no que tange a contribuição para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira. A partir da data referida no Decreto, o Programa passava de uma proposta de governo à institucionalização, no sentido de uma política de Estado voltada à formação de professores, reconhecido a sua importância para com o processo formativo docente e a Educação Básica (FERNANDES; MENDONÇA, 2013; CAPES, 2013a). Antes disso, porém, o Programa lançava, em Abril de 2010, seu terceiro Edital (CAPES nº 018/2010), destinado ao recebimento de propostas de instituições públicas municipais de educação superior e de universidades e centros universitários filantrópicos, confessionais e comunitários sem fins econômicos. Tanto o Decreto nº 7.219 quanto o Edital CAPES nº 018/2010, serviram de sustentação, no espaço tempo circunscrito ao ano de 2010, à regulamentação do PIBID através da Portaria CAPES nº 260 de 30 de Dezembro do mesmo ano.

Sendo assim, os Editais posteriores foram estruturados a partir das diretrizes legais referentes à formação de professores bem como a regulamentação própria do PIBID. No ano de 2013, foi lançada uma nova Portaria que passaria a regulamentar o Programa (Portaria CAPES nº 096/2013), permitindo o lançamento de mais dois Editais (061, de 02 de agosto de 2013 e 066, de 06 de setembro de 2013). Ao término do ano de 2013, o PIBID quantificou 90.254 bolsas concedidas (CAPES, 2013a, p. 42).

Compreendo que o resgate destes momentos remonta um percurso de transformações que não se restringem a uma política educacional. O crescimento gradativo do Programa deve ao diálogo entre a qualidade da proposta e o seu quantitativo abrangente. Tendo isso em vista, passo agora aos pormenores do Programa tocando em uma questão que condiz ao título deste subitem: O que o PIBID tem a comunicar?

Conforme compartilhado, o PIBID surge no ano de 2007, passando, no ano de 2009, às competências da CAPES e conferindo à DEB as atribuições de induzir e fomentar a formação inicial e continuada de professores. Desse modo, a política visada pela Diretoria articula eixos comuns à consolidação de seus programas: (a) a busca da excelência e da equidade na formação de professores; (b) a integração entre instituições formadoras, escolas públicas de educação básica e programas de pós-graduação e (c) a produção e disseminação do conhecimento produzido (CAPES, 2013a, p. 5).

Considerando o alto grau de complexidade científica, acadêmica, metodológica e prática necessário à formação de professores, a DEB sustenta-se na transversalidade sistêmica

projetada no PDE (BRASIL, 2008), contextualizando os seguintes princípios estruturantes do processo formativo visado: conexão entre teoria e prática; integração entre instituições formadoras, escolas e programas de pós-graduação; equilíbrio entre conhecimento, competências, atitudes e ética; articulação entre ensino, pesquisa e extensão (CAPES, 2013a, p. 5). Sendo assim, seu trabalho contempla 4 linhas de ação: (a) formação inicial; (b) formação continuada e extensão, (c) formação associada à pesquisa e (d) divulgação científica (CAPES, 2013<sup>a</sup>, p. 6). Dessa forma, o olhar da DEB à educação básica orienta a formação docente sustentando-se na multidimensionalidade do processo, buscando no diálogo entre as IES e instituições escolares os saberes necessários à (re)construção da cultura educacional (HOFSTAETTER; UBERTI; COSTELLA, 2017; NEVES, 2012; 2013; CAPES, 2013a).

O PIBID aloca-se na primeira linha de ação, a qual direcionada ao fomento da formação inicial, concomitante a programas como o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) - destinado a professores da rede pública sem formação exigida pela LDBEN - e o Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA) - destinado à promoção de melhorias e inovações nas licenciaturas. Como Programa de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de professores para a Educação Básica, o PIBID contempla os princípios estruturantes das intencionalidades formativas da DEB no desenvolvimento de propostas no “chão” da escola, isto é, através de ações construídas por estudantes de licenciaturas juntamente com professores das instituições de ensino da Educação Básica e IES, os quais recebem bolsa (CAPES, 2013a).

Neste sentido, de acordo com Art. 3º do Decreto nº 7.219 de 24 de Junho de 2010, são objetivos do PIBID:

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

Barbosa e Fernandes (2017) em ensaio intitulado “Políticas públicas para a formação de professores: Pibid, mestrados profissionais e PNEM<sup>7</sup>”, fazem uma análise crítica dos objetivos do PIBID, buscando identificar a formação proposta bem como o perfil de professores. Refletindo sobre o texto dos objetivos, as autoras remetem ao inciso II questionando como se daria a valorização do magistério, problematizando a compreensão de que a melhoria do trabalho docente circunscreve à qualidade do processo de formação. Referente aos incisos III e VI, as autoras direcionam seus textos ao que denominam de discurso paradoxal, isto é, contraditório, uma vez que apontam à importância da academia no processo formativo apontando concomitante as suas fragilidades, com o exemplo da não superação do maior valor atribuído aos conhecimentos teóricos, em detrimento dos conhecimentos subjacentes da prática. Sobre o inciso V, Barbosa e Fernandes (2017) compreendem que o texto opõe-se ao que comumente ocorre nos estágios supervisionados: a escola como mero figurante. No entanto, indicam que, no reverso do discurso da necessidade de fazê-la protagonista, reside a compreensão do seu não protagonismo no processo (BARBOSA; FERNANDES, 2017, p. 31).

As contribuições das autoras dialogam com o exercício proposto no início do subitem anterior, isto é, a reflexão crítica visando a complexificação dos significados que norteiam determinado termo, designação ou texto. Dessa forma, os apontamentos de Barbosa e Fernandes (2017) me induzem à reflexão sobre a substantividade da prática docente, principalmente no que toca elementos teóricos e práticos, e o elo conectivo constituído pela pesquisa. Compreendo o exercício proposto por mim, bem como a intencionalidade das autoras no indagamento necessário à prática educativa, o que Freire (2005) denomina de “curiosidade epistemológica”. Na obra “Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa”, Paulo Freire destina subitem ao que compreende ser uma das vértebras da docência: a pesquisa. Cita o autor:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

[...] O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (FREIRE, 1997, p. 32).

---

<sup>7</sup> Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM).

Neste sentido, Uberti e Bello (2013) compreendem que a docência-pesquisa no PIBID implica uma política de singularização do ser-professor, ou seja, de experimentação e subjetivação a partir da própria prática docente. É nesta perspectiva que se inserem os princípios pedagógicos que norteiam a formação docente no Programa, sustentados nos estudos de Nóvoa (2009) sobre formação e desenvolvimento profissional (NEVES, 2012; CAPES, 2013a).

Ao proferir sobre as incertezas e perplexidades vividas pela educação no início do século XXI, Nóvoa (2009) discorre sobre a necessidade de mudanças, detectando a partir desse cenário um “excesso de discursos” traduzidos em uma “pobreza de práticas” (NÓVOA, 2009, p. 2). Tendo isso em vista, o autor dialoga convicto de que o(a) professor regressará ao centro das preocupações educativas, chamando a atenção à necessidade de uma formação de professores construída dentro da profissão. Neste sentido, os princípios pedagógicos do PIBID são (NEVES, 2012; CAPES, 2013a):

1. Formação de professores referenciada no trabalho na escola e na vivência de casos concretos;
2. Formação de professores realizada com a combinação do conhecimento teórico e metodológico dos professores das instituições de ensino superior e o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas públicas;
3. Formação de professores atenta às múltiplas facetas do cotidiano da escola e à investigação e à pesquisa que levam à resolução de situações e à inovação na educação;
4. Formação de professores realizada com diálogo e trabalho coletivo, realçando a responsabilidade social da profissão.

Desse modo, o processo educativo congrega o formativo em uma unidade que, com vistas à (re)construção da cultura educacional, constitui uma interação profícua que reúne conhecimentos prévios sobre a docência e representações sociais; o contexto, vivências e conhecimentos teórico-práticos dos professores; e os saberes da pesquisa e da experiência acadêmica dos formadores de professores nas IES, conforme ilustra a figura apresentada abaixo (CAPES, 2013a, p. 29):

**Figura 1:** Desenho estratégico/interacionista do Programa.



**Fonte:** CAPES, 2013a, p. 21

Tendo em vista o desenho acima, a proposta do PIBID compreende um diálogo constante entre a teoria e a prática, mobilizando um trabalho referenciado pela teoria da ação-reflexão-ação, sustentada pelos autores Schön, Nunes e Pimenta. Em ensaio denominado “Formar professores como profissionais reflexivos”, Schön (1992) compreende a *reflexão-na-ação* como o exercício de complexificação do pensamento *sobre e na* prática docente. Neste sentido, o autor estabelece o que chama de *praticums* reflexivo, ou seja, como sendo as condições à *reflexão-na-ação*, posicionando-a no processo de formação inicial e continuada de professores. A potencialidade da *praticums* reflexiva no PIBID implica a relação dialógica e intercambial de saberes, posições, vivências e perspectivas de mundo, tal como proposto na figura compartilhada anteriormente.

Desse modo, a (re)elaboração subjetiva de significados referentes à cultura educacional toma caráter de prática contínua: reposicionando e reorientando compreensões na contramão de receituários que ditam modelos de práticas e conhecimentos e serem construídos, induzindo o processo formativo docente na conectividade permanente com um campo de incertezas que, por isso, de possibilidades (SCHÖN, 1992; 2007; FREIRE, 1997; CAPES, 2013a).



### 3.3 A intencionalidade de uma comunicação necessária

O caminho percorrido até aqui deu conta de apontar questões importantes à investigação que se pretende. No entanto, na contramão de um fatídico “esclarecimento” absoluto e autoritário. Os questionamentos levantados até o momento bem como no decorrer deste estudo intencionam o diálogo possível (e necessário) entre saberes que se fazem *no* e *com* o mundo. Neste sentido, este subitem pretende não só compartilhar a intencionalidade do PIBID para com a formação de professores, mas induzir a reflexão crítica de quem se sensibiliza diante da própria docência, e por isso, formação. Portanto, faço-me valer da sustentação teórica que justifica a proposta didático-metodológica do PIBID, ou seja, as contribuições de Schön (1992; 2007), Nunes (2006) e Pimenta (2003).

Tendo em vista um cenário de demandas retardatárias na Política Educacional brasileira, a formação de professores não responde exclusivamente às dívidas para com um mundo (?) globalizado, e sim ao tempo com ela própria. O que quero dizer com isso: Pego como exemplo a própria construção deste estudo; o posicionamento que assumo neste trabalho acompanha reflexões que emergem da própria imersão ao que pretendo investigar, compreender e comunicar. Portanto, a minha sujeição ao estudo requer a sensibilidade de perceber-me no processo. Caso contrário, o tempo demandado neste processo seria direcionado à reprodução de uma retórica fadigada, tal como a Política Educacional brasileira vem sendo.

Ater ao tempo, portanto, significa visualizar a prática educativa em um espaço tempo real conglomerado de significações que demandam posicionamento(s) e (nem sempre) resoluções. Schön (2007) retrata de forma muito interessante a prática profissional quando constrói uma analogia com um cenário que propõe problemas diferentes. O autor cita:

Na topografia irregular da prática profissional, há um terreno alto e firme, de onde se pode ver um pântano. No plano elevado, problemas possíveis de serem administrados prestam-se a soluções através da aplicação de teorias e técnicas baseadas em pesquisa. Na parte mais baixa, pantanosa, problemas caóticos e confusos desafiam as soluções técnicas. A ironia dessa situação é o fato de que os problemas do plano elevado tender a ser relativamente pouco importantes para os indivíduos ou o conjunto da sociedade, ainda que se interesse técnico possa ser muito grande, enquanto no pântano estão os problemas de interesse humano. O profissional deve fazer suas escolhas. Ele permanecerá no alto, onde pode resolver problemas relativamente pouco importantes, de acordo com padrões de rigor estabelecidos, ou descerá ao pântano dos problemas importantes e da investigação não-rigorosa? (SCHÖN, 2007, p. 15).

A decisão por permanecer no terreno alto, abraçado a uma convicção propositivamente cega em verdades produzidas por uma racionalidade técnica (TRIVIÑOS; COLAO, 2003),

acompanha um conceito rígido de *formação* (profissional), ao passo que anuncia suas próprias contradições. Pensemos: A instrumentalização projetada não subjaz da realidade concreta?

Considerando o retrato proposto por Schön (2007), Pimenta (2003) posiciona-se de forma a reconhecer a realidade social enquanto a natureza do ensino e formação, isto é, compreendendo a construção da identidade de professor a partir das *demandas* da prática docente. Identidade essa que, segundo a autora, acompanha a significação social da profissão, em uma sistemática constante de revisão dos significados produzidos (PIMENTA, 2003).

Desse modo, tendo em vista o “chão” da escola como o terreno próprio da formação e prática educativa, destaco que as *demandas* citadas não circundam elementos listados previamente a serem identificados, como que “comuns” à docência, mas sim circunscrevem contextos, sujeitos e práticas construídas em espaços-tempo que “vão sendo”. Por isso, como lembra Neves (2013), é importante lembrar que o PIBID não oferece uma receita única, o que seria compreendê-lo tecnicamente (e contraditoriamente), mas busca com sua proposta a construção de condições à produção de conhecimento sobre as ações empreendidas (que recheada de significados), dando consistência à ação-reflexão-ação como uma epistemologia da prática (SCHÖN, 2007; NUNES, 2006).

Ora, daí a coerência de uma docência-pesquisa não como justificativa retórica de uma “boa prática” (eficiente ao que “deve ser ensinado”), mas como expressão do entendimento substantivo de que produzir conhecimento significa agir com autonomia. Desse modo, Uberti e Bello (2013) compreendem que:

Uma docência-pesquisa percebe que a prática pedagógica está sempre em movimento e que não existe *a priori* uma *boa prática* como proposição de caráter cognitivo-moral de ordem transcendental. Essa boa prática é resultado de uma produção de saber que lhe dá forma. A docência-pesquisa como prática de experimentação conduz o pensar para uma estética da composição docente, uma ética da subjetivação/virtualização docente, dito de outro modo: a docência pesquisa implica uma política de singularização do ser-professor. (UBERTI; BELLO, 2013, p. 31).

É nesta singularização do ser-professor que reside a intencionalidade referida no título deste subitem, isto é, onde a (re)construção da cultura educacional encontra, e por isso evoca, a pluralidade das subjetivações. É também nesta singularização do ser-professor que o “ser” constitui-se da consciência de “estar sendo” e que, estando sendo, pode “ser mais” (FREIRE, 2005).

No entanto, é importante que se tenha claro que *singularização* não significa *individualização* do processo. Tendo isso em vista, retomando o desenho proposto na figura 1

compartilhada no subitem anterior, o Relatório de Gestão do PIBID 2009-2013 destaca a imprescindibilidade do diálogo à “crise” necessária ao reposicionamento paradigmático:

Com as concepções afetadas a partir do diálogo, da interação e da socialização dos saberes, dos modos de pensar, dos modos de agir e reagir à própria formação de maneira proativa e dinâmica, os alunos da licenciatura poderão ter suas representações sobre o exercício da docência modificadas pela reflexão-ação. Nessa linha, a formação ganha um componente não mais pautado apenas na instrumentação para docência e, sim, na orientação reflexivo-crítica do trabalho docente desencadeada pelo pensar a ação, pela proposição e embate de ideias, pelo protagonismo, pelo reconhecimento do valor da interatividade de diferentes sujeitos na formação. (CAPES, 2013a, p. 70).

É no confronto entre os saberes iniciais e aqueles subjacentes da experiência prática em um processo coletivo de troca de experiências e práticas que, de acordo com Pimenta (2003) “[...] os professores vão constituindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete *na e sobre* a prática.” (PIMENTA, 2003, p. 29).

Schön (1992) destaca a importância de reconhecer a *confusão* e a *incerteza* no processo de ensino e formação como plataformas à percepção da própria autonomia, em contraposição a uma aprendizagem pautada por respostas que se assumem como únicas verdades. Ou seja, segundo o autor, reconhecer a *confusão* implica investigá-la com a intencionalidade do esclarecimento, da descoberta (SCHÖN, 1992, p. 85). Ora, os apontamentos de Schön (1992) me levam a pensar a proposta de uma docência-pesquisa e refletir que, na verdade, a palavra “pesquisa” não define a docência porque aloca-se em paralelo e sujeita à coerência e finalidade do hífen, mas estende-se no termo propondo a tomada de consciência referente à substantividade da docência. Isto é, não cabe à pesquisa, compreendida fragmentada à natureza da prática docente, acrescentar a “qualidade” no ensino, como reitera Freire (1997), na verdade o “[...] que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador.” (FREIRE, 1997, p. 32).

Compreendo que o reconhecimento do “valor da interatividade”, expresso no trecho citado anteriormente, expressa a compreensão de uma docência e Educação inspiradas no pluralismo próprio de contextos, sujeitos, culturas: da vida. Neste sentido, Caparroz e Bracht (2007) contribuem à formação do professorado de EFI (PEFI) ao compreenderem a construção da *didática* no espaço-tempo da vida, ou seja, cabendo ao professor a sensibilidade, autoridade e autonomia de perceber-se e (re)posicionar-se diante de sua própria prática educativa, construindo, assim, competências didático-pedagógicas singulares à sua identidade (CAPARROZ; BRACHT, 2007).

A proposta de uma formação (inicial) sustentada na troca de “olhares”, saberes e experiências necessárias, problematiza a formação docente em EFI nas IES instigando, principalmente, a tão necessária capacidade de escuta do outro, das antíteses, do reconhecimento do contrário (MOLINA NETO; MOLINA, 2002; MOLINA; BOSSLE; WITTIZORECKI, 2010). Compreendo, por isso, que a intencionalidade que sustenta a comunicação necessária do PIBID, traduzida em uma docência conscientizada de sua condição autônoma de “estar sendo” em um mundo inconcluso, volta-se aos saberes necessários à prática educativa (FREIRE, 1997) porque se encharca da vida *da e na* escola (MCLAREN, 1997). Portanto, congruente a isto, vislumbro uma prática educativa na EFI que releve o ensino como ato autonomamente político em um processo dialógico-dialético (FREIRE, 2005; BOSSLE; BOSSLE, 2018).

### **3.4 Análise do Edital CAPES nº 061/2013**

O aumento dos recursos direcionados ao Programa no ano de 2013 condicionou o crescimento dos projetos institucionais vigentes assim como a contemplação de um maior número de instituições escolares a partir da inclusão de novos projetos, contabilizando a abrangência de 311 (trezentos e onze) IES (CAPES, 2013a, p. 6). Considerando esse cenário, a análise aqui proposta justifica-se pelo fato do edital lançado proporcionar à UFRGS a expansão de seu projeto no programa, emergindo daí o subprojeto “*Esporte no Ensino Fundamental e Médio*” (somando ao total três subprojetos da EFI). Portanto, pretendo a análise deste documento no sentido de identificar os condicionantes da construção do projeto institucional da UFRGS.

A aprovação da Portaria CAPES nº 096 de 18 de julho de 2013 - que configurou o regulamento do PIBID a partir da referida data - condicionou o lançamento do Edital CAPES nº 061 no dia dois de setembro do mesmo ano. Em conformidade com o novo regulamento, era permitido que IES públicas e privadas, com e sem fins lucrativos inscrevessem intenções de projetos e subprojetos. Dentre as especificações no que tange a construção do projeto institucional e subprojetos detalhadas na Portaria CAPES nº 096/2013, consta no Edital CAPES nº 061/2013, referente ao detalhamento requerido no texto de justificativa do projeto:

- a) o contexto educacional da região onde será desenvolvido; b) as escolas da rede pública de Educação Básica onde se pretende inserir os alunos; c) as ações/estratégias para inserção dos bolsistas nas escolas, envolvendo o

desenvolvimento das diferentes características e dimensões da iniciação à docência, de forma a privilegiar a articulação entre as diferentes áreas do conhecimento e a integração dos subprojetos; d) a estratégia para que o bolsista aperfeiçoe o domínio da língua portuguesa, incluindo leitura, escrita e fala, de modo a promover a capacidade comunicativa do licenciando; e) as formas de seleção, acompanhamento e avaliação dos bolsistas de supervisão e de iniciação à docência; f) a sistemática de registro e acompanhamento dos bolsistas egressos; g) as atividades de socialização dos impactos e resultados do projeto, além da realização do seminário institucional de iniciação à docência, obrigatório no Pibid; h) os resultados e os impactos de projetos anteriores, no caso de propostas de instituições que já participaram do Pibid; (CAPES, 2013b, p. 4-5).

Referente ao detalhamento requerido no texto de justificativa do subprojeto:

a) a área de licenciatura envolvida, conforme áreas definidas no Anexo I, bem como o campus/polo e o município em que o subprojeto será desenvolvido; b) a quantidade de bolsas de iniciação à docência e de supervisão pretendidas, considerando que cada supervisor deve orientar no mínimo 5 e no máximo 10 alunos; c) o(a) professor(s) da IES que coordenar(ão) o subprojeto, identificado(a) por CPF, observando os requisitos do art. 34 da Portaria Capes nº 96/2013, inclusive a obrigatoriedade de possuir currículo cadastrado na Plataforma Lattes e o limite de 20 alunos por coordenador; d) o detalhamento das ações específicas do subprojeto, com a respectiva justificativa para a formação do licenciando, considerando o atendimento aos objetivos do programa; f) o(s) nível(is) e a(s) modalidade(s) de ensino envolvidos na proposta; (CAPES, 2013b, p. 5).

Para o julgamento e seleção das propostas, o projeto passa por 3 (três) etapas. Em ordem de avaliação: Análise técnica, análise de mérito e pela decisão final da DEB. A primeira etapa de análise é feita pela equipe técnica do PIBID, encarregando-se de verificar o atendimento às normas estabelecidas na Portaria CAPES nº 096/2013 bem como a adequação às especificações e às condições estabelecidas no Edital CAPES nº 061/2013. A segunda etapa é realizada por uma comissão *ad hoc* instituída especialmente à finalidade de avaliação do mérito dos projetos construídos, verificando especificamente:

a) a relevância e a exequibilidade da proposta; b) a concepção da proposta e a adequação aos objetivos, características e exigências do Pibid para o desenvolvimento dos projetos; c) a coerência entre os subprojetos e o projeto institucional que os abrange; d) a coerência entre as ações dos subprojetos, as justificativas e os objetivos do programa; e) os resultados e impactos para formação de professores, no caso das instituições que já tenham sido contempladas com recursos do Pibid. (CAPES, 2013b, p. 7).

A análise de mérito finaliza com a emissão de um parecer recomendando aprovação integral, aprovação com recomendação, aprovação parcial e não aprovação (CAPES, 2013b). Após o filtro técnico de tais etapas precedentes a aprovação, cabe à DEB a decisão final. O prazo para a execução dos projetos seria de 48 (quarenta e oito meses), podendo ser prorrogado por mais 48 desde que atendessem minimamente os requisitos: a) aprovação dos

relatórios de atividades e das prestações de contas parciais do período já cumprido; b) envio de manifestação formal da IES proponente apresentando a justificativa para a renovação do projeto (CAPES, 2013b, p. 11).

Através da análise do Edital CAPES nº 061/2013, é possível identificar orientações e normativas que, em conformidade com o regulamento estabelecido no mesmo ano, constituem na estrutura do documento um detalhamento técnico, reunindo extensamente especificações instrumentais para o desenvolvimento do projeto e envio de documentos. Nesse sentido, é referido no texto da seção que disserta sobre o PIBID no Relatório de Gestão 2009-2013 do programa que a simplificação de editais dá-se em virtude de evitar “[...] os lapsos de tempo e as lacunas no trabalho pedagógico decorrentes de procedimentos operacionais demorados que acabam por atrasar a prática dos alunos.” (CAPES, 2013a, p. 28). Cabe ressaltar que o escopo do novo regimento - Portaria CAPES nº 096/2013 - sustentou-se nos dados apresentados no Relatório de Gestão 2009-2013 do PIBID, conduzindo, assim, a aprovação da ampliação de projetos institucionais vigentes, a inclusão de novos subprojetos/áreas e a participação de bolsistas do ProUni, passando da concessão de quarenta e nove mil trezentos e vinte e uma (49.321) bolsas em 2012 para noventa mil duzentos e cinquenta e quatro (90.254) concessões em 2014 - contando bolsas de iniciação à docência, supervisão, coordenação de área, coordenação de área de gestão e coordenação institucional (CAPES, 2013a, p. 7-8).

As transformações decorrentes do processo de constituição do PIBID condicionam a CAPES e especificamente a DEB o enfrentamento aos desafios das mudanças. Portanto, é apontado no Relatório de Gestão 2009-2013 do PIBID que:

Planeja-se, para o Pibid, que o ano de 2014 seja marcado pela participação democrática na gestão do programa, no processo de avaliação, no melhoramento operacional, na organização interna dos processos, na avaliação qualitativa e no acompanhamento dos projetos vigentes. (CAPES, 2013a, p. 75).

Dessa maneira, compreendendo a intenção do Programa na direção de uma transformação institucional (NEVES, 2012) - convidando as IES à renovação de seus programas de formação de professores - penso que a reflexividade que sustenta as ações pretendidas deve, na medida mesma que orienta a ressignificação da multidimensionalidade do processo educativo e formação de professores, considerar a instância administrativa, construindo cada vez mais políticas educacionais que se afastem de círculos viciosos e de um protagonismo retórico, reelaborando, assim, a partir do próprio processo em constituição, os processos de pensamento sobre ele (NÓVOA, 2009; SCHÖN, 2007; PIMENTA, 2003).

### 3.5 Análise da proposta de Projeto Institucional da UFRGS

Pensar a construção de uma proposta de projeto a um programa que tem como escopo a formação inicial de professores é retomar o reconhecimento da pluralidade subjetiva própria dos sujeitos bem como as singularidades de espaços-tempo que “vão sendo”. Ou seja, visualizando um processo dialógico, a constituição do texto que compõe a intencionalidade do projeto transpassa não apenas as diretrizes circunscritas nos documentos orientadores (Edital e Regimento vigentes), mas também trajetórias de vida, concepções, experiências, contextos, vidas; por isso, não há como sustentar uma materialização homogênea, o que seria um ato fatídico.

Tendo isso em vista, Cervi e Camargo (2017) problematizam o PIBID ao compreenderem a construção de uma *política* a partir de sua circulação em diferentes *contextos de produção*<sup>8</sup>. Segundo os autores, é inerente ao Programa a recontextualização, uma vez que sua constituição transpassa o crivo de variados contextos, tendo seu texto e discurso movimentados a outras possibilidades através da interlocução com as singularidades de espaços e sujeitos (CERVI; CAMARGO, 2017, p. 52).

Ora, retomando o texto constitutivo do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o anúncio da preferência do PIBID ao atendimento primeiramente de graduandos dos cursos de Física, Química, Biologia e Matemática - justificado pela deficiência de professores destas áreas na educação básica -, direcionava o Programa considerando a apreensão de uma determinada situação, isto é, a falta de docentes nas áreas citadas. Com o seu desenvolvimento nas instituições de ensino, as demandas subjacentes de sua constituição em contextos variados impuseram a necessidade de novos contornos, tanto no texto quanto na prática de tal política, induzindo outras possibilidades além daquelas visualizadas no *contexto de produção* (BRASIL, 2007; CAPES, 2013a; CERVI; CAMARGO, 2017; BALL, 1994).

Desse modo, apresentado o Edital que condicionou às IES participantes a ampliação de seus Projetos, faz-se necessário apresentar o Projeto Institucional da UFRGS, uma vez que dele emergiu o subprojeto o qual objeto deste estudo.

---

<sup>8</sup> Cervi e Camargo (2017) sustentam-se na Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP) proposto pelo sociólogo inglês Stephen Ball (1994). Os autores citam que: “Ao tratar da política como discurso, Ball (1994) enfatiza que ele incorpora significados e utiliza limites impostos por si próprio, que não é falado, mas nos fala. A política, como texto e discurso, circula no contexto social. Quando textos são produzidos sofrendo a influência de discursos, eles carregam consigo seus sentidos e poderes e serão influenciadores de novos discursos. Assim, fica estabelecida uma dimensão dentro da qual as políticas se movem e os consensos e os conflitos acontecem, denominada por Ball (1994) de contextos: o da influência; o da produção de textos; o da prática; o dos resultados (efeitos); e o da estratégia política. Esses contextos compõem o que Ball (1994) trata como a Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP).” (CERVI; CAMARGO, 2017, p. 46).

A submissão do Projeto Institucional seguiu as etapas do processo indicado no cronograma do Edital CAPES nº 061/2013; a proposta enviada constituiu-se de uma justificativa unificada no que se refere ao Projeto no âmbito da universidade, e de textos justificando os subprojetos, construídos por coordenadores(a) de área. Em conformidade com o Regulamento do Programa instituído pela Portaria CAPES nº 096/2013 e pelo Edital CAPES nº 061/2013, a proposta responde inicialmente às seguintes exigências e questionamentos:

Qual o contexto educacional da região onde o subprojeto será desenvolvido? [...] Quais as ações/estratégias para a inserção dos bolsistas nas escolas? [...] Quais estratégias serão adotadas para que o bolsista aperfeiçoe o domínio da língua portuguesa. Incluindo a leitura, escrita e fala, de modo a promover a capacidade comunicativa do licenciando? [...] Como será realizada a seleção, acompanhamento e avaliação dos bolsistas de supervisão e de iniciação à docência? [...] Qual será a sistemática de registro e acompanhamento dos bolsistas egressos? [...] Quais atividades serão realizadas para a socialização dos impactos e resultados do projeto (além da realização do Seminário Institucional de Iniciação à Docência, obrigatório do Pibid)? [...] Caso sua instituição participe ou tenha participado do Pibid, descreva os resultados e os impactos de projetos anteriores. (UFRGS, 2013, p. 1-7).

O Projeto abrangeu 24 (vinte e quatro) instituições de ensino da educação básica, pertencentes à rede pública estadual, sendo uma delas pertencente à rede pública federal, distribuídas entre as regiões Norte (5), Sul (6), Leste (5) e Oeste (8) do Município de Porto Alegre. No que se refere ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), 45% dessas escolas apresentam escore superior à média e 56% abaixo (UFRGS, 2013, p. 2).

Como ações de inserção do(a) bolsista de iniciação à docência o projeto propõe:

a) Conhecimento do funcionamento administrativo da escola. [...]. b) Apresentação do programa. [...]. c) Reuniões de discussão dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, focalizando o Plano de Ação. [...]. d) Discussão sobre a realidade sócio-ambiental, bem como da realidade do bairro (lugar) onde se localizam[...]. e) Reuniões no ambiente escolar com a seguinte regularidade: semanalmente entre bolsistas coordenadores de área e supervisores de escola [...]. b) mensalmente entre bolsistas dos outros subprojetos que estão ancorados nas escolas [...]. c) semestralmente entre bolsistas, coordenadores de área, supervisores de escola, direção, coordenação pedagógica da escola, serviço de orientação educacional e supervisor institucional [...]. f) Observação e acompanhamento de práticas [...]. g) Observações sistemáticas nas escolas: na sala de aula [...]. Nos recreios [...]. h) Pesquisa do acervo de livros que se encontram nas bibliotecas das escolas referentes aos assuntos que serão trabalhados, bem como aos assuntos que permeiam metodologias de ensino [...]. i) Elaborar e desenvolver junto à comunidade escolar oficinas que envolvam ações referentes à aprendizagem e socialização [...]. j) Elaboração de relatórios das atividades propostas [...]. k) Pesquisa das condições dos laboratórios das escolas, que envolvam as diferentes áreas do conhecimento e informática [...] l) Aplicação em sala de aula, junto aos alunos da escola em horário escolar, de atividades previamente organizadas com os orientadores [...]. m) Realização de atividades envolvendo alunos e comunidade escolar fora dos limites da escola



como trabalhos de campo nas diferentes áreas do conhecimento [...]. (UFRGS, 2013, p. 2-4).

Dentre os questionamentos orientadores da construção do Projeto Institucional, a “comunicação” do(a) bolsista aparece enquanto capacidade a ser promovida (UFRGS, 2013, p. 4). Diante disso, a proposta parte da compreensão de um problema comum entre a escola e universidade: as capacidades leitoras e de produção. Para isso, o documento cita, respondendo à categoria composta pelo questionamento - Quais estratégias serão adotadas para que o bolsista aperfeiçoe o domínio da língua portuguesa. Incluindo a leitura, escrita e fala, de modo a promover a capacidade comunicativa do licenciando? - que a “[...] organização das ideias e o poder de argumentação que contribuem para que tenhamos cidadãos mais autônomos e críticos, dependem do desenvolvimento destas capacidades.” (UFRGS, 2013, p. 4). Portanto, assume como estratégias:

a) Leitura e interpretação de textos que contemplem a fundamentação teórica que envolvam, além dos conteúdos das áreas do conhecimento de cada subprojeto, referenciais atualizados e inovadores pautados em metodologias de ensino que visam mudanças nas práticas pedagógicas e nos respaldos interdisciplinares. b) Discussões teóricas entre bolsistas de diferentes áreas do conhecimento, juntamente com os coordenadores, os supervisores e os demais professores das escolas. [...] c) Produção de textos reflexivos em forma de artigos para serem apresentados em eventos científicos e publicação em periódicos qualificados. [...] d) Participação no Salão de Ensino da UFRGS [...]. e) Produção de relatórios das atividades realizadas desenvolvendo o poder da síntese e a capacidade de registro. [...] f) Produção de cadernos pedagógicos e livros que desenvolvem a capacidade comunicativa [...]. g) Qualificação no cotidiano escolar [...]. (UFRGS, 2013, p. 4).

A justificativa pelas ações dá-se pela compreensão de seu caráter interacionista, possibilitando ao bolsista, supervisor(a) e coordenador(a) o sentimento comum de serem (co)autores(a) de fazeres pedagógicos contemporâneos (UFRGS, 2013, p. 4).

Na sequência das estratégias compartilhadas e apontadas anteriormente, a proposta reúne critérios para a avaliação dos bolsistas supervisores(a) e de iniciação à docência sendo, para os(a) supervisores(a): 1) Participação em reuniões; 2) Construção de materiais didáticos; 3) Vivências em docência compartilhada, auxiliando constantemente o aprendizado do bolsista; 4) Apresentação de relatório de atividades; (UFRGS, 2013, p. 5). Para o(a) bolsista de iniciação à docência: 1) Responsabilidade nas tarefas solicitadas; 2) Participação nas reuniões semanais e mensais; 3) Produção intelectual; 4) Socialização entre os bolsistas do grupo; 5) Produção de relatórios de trabalho; (UFRGS, 2013, p. 5). A justificativa da proposta no que se refere ao conjunto de medidas para a avaliação, para além das exigências referidas no Edital CAPES nº 061/2013 e Portaria CAPES nº 096/2013, insere-se no sentido de atender

a um perfil de bolsista, superando também o mero desempenho individual frente os objetivos do programa. (UFRGS, 2013, p. 5).

No que tange a socialização dos impactos do Projeto, a proposta de Projeto Institucional considera a produção acadêmica e intelectual do PIBID/UFRGS enquanto uma importante estratégia (UFRGS, 2013, p. 7). As produções dos diferentes subprojetos intentam desde o relato do trabalho desenvolvido nas escolas, até propostas de trabalho a partir de experiências condicionadas pelas instituições da educação básica, servindo de material didático para as diferentes áreas (UFRGS, 2013, p. 6-7). Além disso, as formações continuadas oferecidas às escolas participantes do programa como também eventos envolvendo demais estados também constituem estratégias para a socialização dos trabalhos construídos. Dessa forma, a proposta compreende a articulação da “[...] docência e pesquisa como tarefa própria ao educador.” (UFRGS, 2013, p. 7).

Por fim, dentre os resultados e impactos ressaltados como determinantes para a continuidade das atividades do programa no âmbito da universidade, o documento cita que grande parte dos bolsistas de iniciação à docência:

[...] destaca como aspectos positivos do PIBID o contato com a escola, a experiência prática da docência, a possibilidade de compartilhar experiências docentes, a descentração do ponto de vista próprio, além da melhora na compreensão teórica e na escrita acadêmica”. (UFRGS, 2013, p. 7).

Ainda referente aos impactos, a proposta aponta que a experiência com diferentes metodologias e temáticas indicou uma minimização dos conflitos disciplinares (UFRGS, 2013, p. 7); decorrente disso, também é ressaltado uma modificação positiva no que tange a relação entre professor e aluno, especificamente na conexão entre os saberes escolares e o contexto sócio-cultural dos alunos (UFRGS, 2013, p. 7). A partir destes destaques, é finalizada a justificativa unificada reforçando a importância das formações continuadas oferecidas às instituições públicas da educação básica da rede estadual ressaltando o fortalecimento da formação docente e das produções que emergiram dos subprojetos vigentes socializados de diferentes maneiras.

A proposta de Projeto Institucional compartilha as diferentes estratégias para a inserção dos bolsistas, detalhando as ações de acompanhamento, avaliação e controle no que se refere ao monitoramento dos trabalhos construídos nas escolas. Os critérios para a escolha das instituições da educação básica perpassam as exigências da Portaria CAPES nº 096/2013, sendo escolas com IDEB abaixo da média nacional e outras com experiências contraditórias, além de instituições que aderem aos programas do Ministério da Educação (MEC) - como o

Ensino Médio Inovador (EMI) e Programa Mais Educação (PME) - e das Secretarias Estaduais de Educação (SEDUC) - como o Escola em Tempo Integral (ETI) (CAPES, 2013a, p. 4).

Apresento no próximo subitem o subprojeto da EFI submetido conjuntamente ao Projeto Institucional da UFRGS.

### **3.6 Análise da proposta de subprojeto da Educação Física/UFRGS**

A justificativa unificada no que se refere ao Projeto Institucional submetido, constitui o eixo da proposta a qual orienta os subprojetos das diferentes áreas do conhecimento que são contempladas pelo programa no âmbito da UFRGS. Em se tratando da EFI, o curso promoveu suas intenções de trabalho através do PIBID no ano de 2012, dando início às atividades a partir de 2 (dois) subprojetos: *EFI na Educação Infantil e Anos Iniciais no Ensino Fundamental* e *EFI no Ensino Médio e Anos Finais do Ensino Fundamental* (FRANCISCO, 2013). O terceiro subprojeto e objeto do estudo aqui construído – *Esporte no Ensino Fundamental e Médio* - teve suas atividades iniciadas no ano de 2014, emergindo do Edital nº CAPES 061/2013, apresentado no subitem 3.4 (VOSER, 2015).

O documento que compõe a justificativa e o plano de ações do subprojeto da EFI, construído pelo corpo de coordenadores(a) divide-se em 3 (três) subseções que compartilham: a *identificação* da proposta, os(a) *coordenadores(a) de área* e as *ações* pretendidas.

A proposta identifica inicialmente o número de bolsas, níveis de atuação, modalidades de ensino e o Município, sendo: 42 (quarenta e duas) bolsas de iniciação à docência, 7 (sete) bolsas de supervisão e 3 (três) bolsas de coordenador(a) de área divididas entre os 3 (três) subprojetos. Contemplando os níveis Ensino Fundamental e Médio da modalidade Educação Regular, no município de Porto Alegre/RS. A subseção ulterior é constituída pelo nome dos(a) coordenadores(a) bem como seus registros de Certificação de Pessoa Física (CPF) e currículo Lattes.

Em conformidade com a Portaria CAPES nº 096/2013 e o Edital CAPES nº 061/2013, as estratégias orquestradas para os subprojetos da EFI congregam 11 (onze) ações:

- 1- Apresentação dos bolsistas e coleta de informações [...]
- 2- Análise dos Projeto Político Pedagógico das escolas e dos Planos de Ensino [...]
- 3- Planejamento/avaliação das atividades [...]
- 4- Planejamento/avaliação das atividades com professoras e os professores de Educação Física [...]
- 5- Acompanhamento dos bolsistas na realização das atividades planejadas [...]
- 6-

Planejamento de atividades de integração com outros subprojetos [...] 7- Envolvimento dos bolsistas com a rotina escolar [...] 8- Reflexão dos bolsistas sobre a prática docente exercida [...] 9- Sistematização e registro das atividades desenvolvidas [...] 10- Divulgação das experiências vivenciadas [...] 11- Formação Continuada [...]. (UFRGS, 2013, p. 18-19).

A primeira ação deste conjunto disserta sobre o conhecimento do espaço escolar assim como os sujeitos que o fazem:

Os coordenadores de área irão apresentar os bolsistas aos gestores e professores de cada escola envolvida. Serão realizadas entrevistas com gestores e professores para a coleta informações e levantamento do acervo bibliográfico (livros, CD's, DVDs.), disponíveis nas escolas, que envolvam atividades recreativas, expressivas e esportivas aplicáveis nos respectivos níveis de escolaridade, bem como levantamento de espaços materiais disponíveis para a prática dos elementos da cultura corporal. (UFRGS, 2013, p. 18).

A realização de entrevistas com gestores e professores nesse primeiro momento, com a pretensão de levantar informações e tomar conhecimento do acervo bibliográfico, compreende, de acordo com o documento, o primeiro movimento de pesquisa nesse aspecto da inserção do bolsista de iniciação à docência na instituição escolar. Neste sentido, a ação subsequente direciona à análise de documentos. É visado o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola bem como os planos de ensino os quais organizam o trabalho do PEFI na instituição escolar:

Coordenadores(a) de área e bolsistas irão analisar o PPP e planos de ensino das turmas cujos alunos participam do subprojeto com o intuito de realizar suas propostas em consonância com a proposta pedagógica da escola e a legislação vigente (LDB, PCNs, ECA, etc) bem como discutir possibilidades de integração dos conteúdos abordados no subprojeto com conteúdos de outras áreas/disciplinas. (UFRGS, 2013, p. 18).

Para o planejamento das atividades como também a avaliação do desenvolvimento do trabalho, a proposta de subprojeto indica:

Realização de reuniões semanais entre bolsistas, supervisores e coordenadores para a elaboração de planejamento das diferentes atividades a serem realizadas, explicitando objetivos, conteúdos, metodologia utilizada e estratégias de avaliação; avaliação das atividades já realizadas; leitura e discussão de referenciais teóricos educacionais contemporâneos. (UFRGS, 2013, p. 18).

De forma complementar, a estratégia subsequente sugere reuniões com pautas específicas, contudo quinzenalmente, potencializando as discussões acerca do PIBID nas instituições da educação básica:

A coordenação, supervisão e bolsistas envolvidos na realização de atividades com turmas de ensino fundamental e médio participarão das reuniões quinzenais das professoras unidocentes e os professores da Educação Física com o objetivo de analisar as contribuições das atividades desenvolvidas no âmbito do subprojeto no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, discutir possibilidades de realização de trabalho interdisciplinar bem como casos didático-pedagógicos. (UFRGS, 2013, p. 18).

Referente à intenção de trabalho interdisciplinar, a proposta ainda define que: “Supervisores e coordenadores participarão de reuniões periódicas para planejamento de atividades de integração com outros subprojetos do PIBID/UFRGS” (UFRGS, 2013, p. 19). A proposta também direciona o olhar aos momentos coletivos do corpo docente das instituições escolares. É definido:

Participação dos bolsistas nos conselhos de classe, nas reuniões pedagógicas e outros momentos que envolvem a dimensão do trabalho docente no projeto pedagógico da escola objetivando a construção de uma identidade docente para além das atividades específicas do subprojeto e uma efetiva integração no ambiente escolar. (UFRGS, 2013, p. 19).

Portanto, a proposta sugere a “Elaboração de relatórios sobre a prática docente realizada, registrando suas reflexões referentes ao exercício da docência.” (UFRGS, 2013, p. 19). Registro o qual, coerente com o projeto pretendido, apresenta-se enquanto exercício fundido ao compromisso de supervisores(a) e coordenadores(a). Sendo assim, propõe-se:

Bolsistas, supervisores e coordenadores realizam a sistematização e organização dos registros (planejamentos, avaliações, fotos, vídeos, etc.) das atividades desenvolvidas. Elaboração de relatórios sobre a prática docente realizada, registrando suas reflexões referentes ao exercício da docência. (UFRGS, 2013, p. 19).

A sistematização do registro de atividades e reflexões construídas referentes ao exercício da docência configura uma prática suscetível à apreensão da formação docente enquanto processo permanente. Em consonância a isso, espaços de formação continuada pautados por apreensões oriundas do trabalho desenvolvido pelo PIBID tornam-se uma importante plataforma para a reflexão em torno do campo educacional. Para tal, a proposta sugere para a *formação continuada*:

A partir das demandas que surgirem nas escolas nas quais estão inseridos os subprojetos, serão propostas ações de formação continuada com professores de educação física e unidocentes das escolas participantes e outras interessadas na temática, integrando bolsistas, supervisores e coordenadores. (UFRGS, 2013, p. 19).

Por fim, a proposta de subprojeto toma como estratégia a participação em eventos científicos, indicando que “Bolsistas, supervisores e coordenadores participarão de eventos científicos e acadêmicos e serão coautores de publicações para a divulgação das experiências vivenciadas no âmbito do subprojeto.” (UFRGS, 2013, p. 19).

### **3.7 O subprojeto *Esporte no Ensino Fundamental e Médio***

Tendo sido aprovado a proposta de Projeto Institucional enviada pela UFRGS, subjacente do Edital CAPES 061/2013, os subprojetos inscritos (re)iniciaram suas atividades no início do ano de 2014. Em se tratando do subprojeto *Esporte no Ensino Fundamental e Médio*, este somou-se aos outros 2 (dois) subprojetos da EFI da UFRGS vigentes na época.

O Caderno Pedagógico “*PIBID na Educação Física: uma proposta metodológica e práticas para o ensino do esporte na escola*”, produzido pelo subprojeto ao fim do seu primeiro ano de vigência, reúne fragmentos do trabalho construído nas escolas. Voser (2015) cita que o subprojeto em questão:

Tem como objetivo principal estimular o desenvolvimento da formação integral dos alunos das escolas públicas através de uma proposta baseada na vertente do esporte educacional. Com isso, busca, por meio de atividades esportivas, promover a inclusão, a diversidade e o trabalho interdisciplinar. (VOSER, 2015, p. 14).

Desse modo, Voser (2015) complementa que:

O esporte da escola por sua vez deve preconizar a formação integral do aluno/cidadão, devendo propiciar a participação de todos, estimulando a inclusão e a diversidade. Estas aulas devem ser alegres e desafiadoras. Nossa convicção é que a escola deve ser transformadora. O ensino dos esportes prepara para a vida. A prática dos esportes ensina à criança noções básicas de cidadania, de respeito às regras, a trabalhar coletivamente, a ganhar e perder. (VOSER, 2015, p. 20).

O subprojeto *Esporte no Ensino Fundamental e Médio* sustenta-se na manifestação do Esporte Educacional redigida na Lei nº 9.615/98 - batizada como “Lei Pelé”<sup>9</sup> -, que regulariza o esporte no Brasil (VOSER, 2015). Consta nessa Lei que:

Esporte Educacional: praticado nos sistemas de ensino e em formas assistemáticas de educação, evitando-se a seletividade, a hipercompetitividade de seus praticantes, com a finalidade de alcançar o desenvolvimento integral do

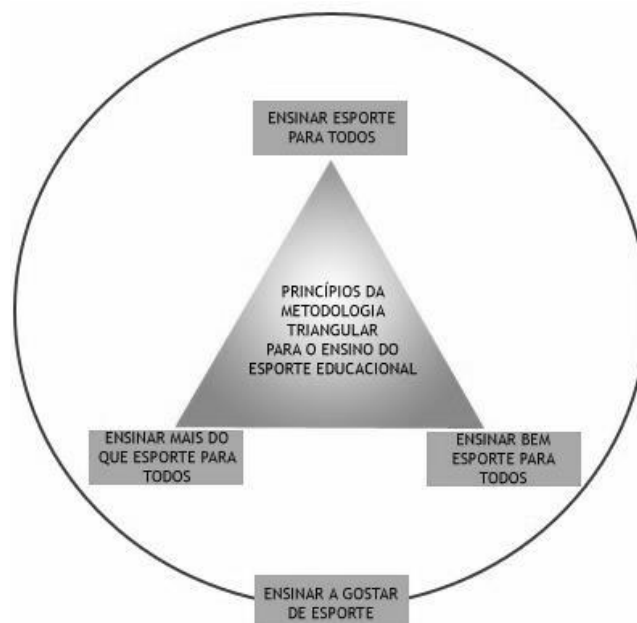
---

<sup>9</sup> Disponível : <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9615consol.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9615consol.htm)> Acesso em: 09/05/2019.

indivíduo e a sua formação para o exercício da cidadania e a prática do lazer. (VOSER, 2015, p. 17).

Para tal, Voser (2015) destaca alguns princípios sugeridos pelo Instituto Esporte Educação (IEE)<sup>10</sup> ao Esporte Educacional, os quais compreende que sejam respeitados: 1. Inclusão de todos; 2. Construção coletiva; 3. Respeito à diversidade; 4. Educação integral; 5. Rumo à autonomia. (VOSER, 2015, p. 21). Desse modo, é proposto uma metodologia para o ensino dos jogos esportivos e esporte educacional, também sugerida pelo IEE, a qual pode ser observada na estrutura representativa na figura abaixo:

**Figura 2:** Metodologia sugerida para o ensino dos jogos esportivos/esporte educacional.



**Fonte: Voser (2015), p. 22.**

Voser (2015) esclarece que:

A metodologia proposta neste subprojeto desenvolvido pelos bolsistas do PIBID propõe o ensino-aprendizagem dos esportes, utilizando uma abordagem global-funcional. A metodologia proposta enfoca os “jogos”, sejam eles recreativos, pré-desportivos, situacionais [...] ou condicionados. São métodos de ensino que enfatizam os aspectos tático-cognitivos do esporte, a compreensão tática, a importância do entendimento do jogo e da tomada de decisão. (VOSER, 2015, p. 23).

<sup>10</sup> O Instituto Esporte Educação (IEE) é uma organização civil de interesse Público, que tem como objetivo implementar a metodologia do Esporte Educacional em comunidades de baixa renda, norteada pelos princípios do esporte educacional: inclusão de todos, respeito a diversidade, construção coletiva, educação integral e o rumo a autonomia, desenvolvendo a cultura esportiva com a finalidade de formar o cidadão crítico, criativo e protagonista. Mais informações disponíveis em: <<http://esporteeducacao.org.br/metodologia-iee/>> Acesso em 18/03/2019.

A proposta de “jogos condicionados” para o ensino dos esportes, através da metodologia supracitada e apresentada na figura 2, ganha espaço onde o “[...] objetivo desses jogos [...] [seria] promover a compreensão dos componentes do jogo pela prática de situações reais.” (VOSER, 2015, p. 24).

O subprojeto *Esporte no Ensino Fundamental e Médio*, sob a vigência do Edital CAPES nº 061/2013, seguiu suas atividades até o término do ano de 2017, reiniciando em 2018 através de um novo edital. Na sequência, apresento um diálogo importante à investigação aqui pretendida, ajustando as “lentes” do estudo de maneira mais enfática.

### 3.8 Pedagogia Crítica e Educação emancipatória

Quando no exercício reflexivo proposto à apreensão dos termos constitutivos da nomenclatura “PIBID”, no subitem 3.1 deste estudo, a intencionalidade era o aprofundamento da “primeira impressão” causada pela leitura individual das palavras, nesse caso, através dos questionamentos sobre qual a *docência* o Programa fala (?), o caráter da *iniciação* (?); proposta que foi mantida ao longo da construção deste referencial teórico, no entanto, contemplando outros termos, conceitos, enunciados. Tendo construído um diálogo com a intencionalidade do PIBID, para uma melhor compreensão de sua comunicação (necessária), compreendo que o exercício proposto provoca questionamentos que transcendem aqueles os quais aponte, porque encontra na coalizão de saberes elementos substanciais ao produto que consiste a decisão pelo reposicionamento (FREIRE, 1998; APPLE; AU; GANDIN, 2011; BOSSLE; BOSSLE, 2018). Ou seja, a leitura realizada neste estudo não esgota a reflexividade por sobre o que foi tomado como objeto de conhecimento - docência, educação, formação de professores -, pelo contrário, convida à amplitude rigorosa e plural de “olhares”.

A minha aproximação ao Grupo de Pesquisa DIMEEF da ESEFID/UFRGS, impulsionou-me a reflexões e à consistente convicção de que o conhecimento é construído coletivamente. A oportunidade de trocar saberes com um coletivo de professores e professoras compromissados(a) com suas práticas educativas me faz crer que um projeto de transformação não só é possível como já está em processo.

Sendo assim, intenciono orientar as reflexões deste subitem a partir da questão proposta por McLaren (1997): “Queremos que nossas escolas criem uma cidadania passiva e livre de riscos, ou uma cidadania politizada, capaz de lutar por várias formas de vida pública e informada por uma preocupação com igualdade e justiça social?” (MCLAREN, 1997, p. 190).



A intencionalidade de uma ação-reflexão-ação (CAPES, 2013a; SCHÖN, 1992; 2007) me leva a compreender a imprescindibilidade do ato reflexivo à docência como elo conectivo entre o *estar sendo* e o *ser mais*. Contudo, é importante deixar claro que a reflexividade a qual refiro é proposta não como instrumento a uma “boa prática” - como se bastasse a reflexão aos problemas demandados pela prática educativa, o que seria enxergar a convicção em *ser mais* como um estado de consciência absoluto -, e sim como percurso ao horizonte comum que consiste no projeto permanente de transformação social democrática, plural, participativa (FREIRE, 2005; 1998).

Faz-se necessário também esclarecer que o processo de transformação se volta à voz dos oprimidos, dos excluídos, dos “condenados da Terra” (FREIRE, 1997), à reflexão crítica ao modelo de “desenvolvimento” o qual tende a reconhecer somente como “sujeitos” aqueles os quais se sobrepõem economicamente (à custa da massa oprimida de indivíduos que *vão sendo* em condições recebidas arbitrariamente).

Compreendo que vislumbrar a pedagogia crítica à uma educação emancipatória, requer comprometer-se responsabilmente com a construção coletiva (e singular) de significados referente à vida em sociedade. Neste sentido, a significação da escola enquanto recinto multicultural e transcendental volta-se como tarefa inerente à substantividade desse compromisso, sendo enfático a visualização e compreensão do elo entre conhecimento e poder na escolarização (MCLAREN, 1997). Daí que essas significações não devem ser dadas, impostas, “depositadas” nos sujeitos como na lógica da educação “bancária” criticada por Freire (2005), o que seria uma contradição fatídica, e sim construídas coerentemente e significativamente em paralelo à compreensão dos sujeitos em relação à própria autonomia: poder.

As contribuições de Paulo Freire à construção de uma pedagogia crítica problematizadora em um projeto de emancipação social no Brasil (e mundo) foram fundamentais à organização da resistência à ferocidade do projeto neoliberal que mercantiliza vidas e homogeneiza culturas (BAUMAN, 1999). Suas obras, mesmo que escritas em um espaço-tempo distinto, emergem ainda hoje de forma tão atuais como se tivessem sido escritas neste mesmo período, o que evidencia a rigorosidade de seus apontamentos e também que ainda temos muito que lutar.

Freire (2005) compreende que a percepção da autonomia faz-se necessário frente a inconclusão do mundo, isto é, devendo o sujeito apreender a sua realidade para melhor intervir nela. Desse modo, a fundamentalidade da crítica ao mundo que o circunda sustenta-se

na intencionalidade de subversão da história como *pré determinada* à história como *possibilidade*.

Nesse panorama que expõe um horizonte que contempla a história como possibilidade, as escolas emergem enquanto instituições as quais têm um papel fundamental na construção desta historicidade, unindo a esperança do projeto de emancipação à convicção dos sujeitos em *ser mais* (FREIRE, 2005). Na seção de *apresentação* da obra “Os Professores como Intelectuais Transformadores: Rumo à uma pedagogia crítica de aprendizagem” de Henry Giroux, Paulo Freire escreve que:

À medida que compreendo a história como possibilidade, eu reconheço:

1. Que a subjetividade tem que desempenhar um papel importante no processo de transformação.
2. Que a educação torna-se relevante à medida que este papel da subjetividade é compreendido como tarefa histórica e política necessária.
3. Que a educação perde o significado se não for compreendida - como o são todas as práticas - como estando sujeita a limitações. Se a educação pudesse fazer tudo não haveria outro motivo para falar de suas limitações. Se a educação não pudesse fazer coisa alguma, ainda não haveria motivo para conversar sobre suas limitações. (GIROUX, 1997, p. 9-10).

Subjetividade essa que, porque comprometida com a própria constituição em processo, não pode se submeter aos “determinismos” que pairam sobre sua responsabilidade e compromisso com o mundo - “vocação ontológica” a que Freire (2005) chama - vendendo-lhe uma arbitrariedade revestida de (falsa) esperança: “fazer o bolo crescer para depois dividir”. Daí que as “verdades” legitimadas na escola sob a égide de diretrizes curriculares autoritárias ganham força política e prática (APPLE, 2003). Portanto, tendo isso em vista, não pode o outro tomar o nosso posto enquanto sujeito político (porque decide). Daí a importância de visualizar o ato pedagógico como ato político, e o ato político como ato pedagógico (GIROUX, 1997).

Retomando a questão norteadora deste subitem, retorno à McLaren (1997) para quem compreende o significado da esperança como sendo o da intencionalidade da libertação, estendendo-a à pedagogia crítica como sua justificativa:

Evidentemente, o principal objetivo da pedagogia crítica é autorizar os estudantes para intervirem em sua própria autoformação e transformarem as características opressivas da sociedade mais ampla que tornam tal intervenção necessária. (MCLAREN, 1997, p. 13).

É importante que não se confunda este “autorizar” no sentido da permissão autoritária do professor, como quem retirasse a decisão do sujeito para, então, devolver. Neste sentido, a

intelectualidade referida por Giroux (1997) enquanto condicionante à transformação, emerge de forma referencial quando contribui à orientação deste “autorizar” na direcionalidade da significação multicultural e transcendental da escola, ou seja, subvertendo a desavisada compreensão de uma arbitrariedade nesta “autorização” ao requerimento necessário à vocação dos sujeitos em *ser mais* (FREIRE, 2005).

#### 4 O CAMINHO DECIDIDO

*“A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos.” (FREIRE, 1998, p. 25).*

Quando dei início a esta investigação, os modelos, metodologias e instrumentos os quais compreendia estarem adequados ao que pretendia estudar foram (re)pensados no decorrer do processo. Compreendo que as projeções que sustentam a intencionalidade do pesquisador não devem limitar-se à estrutura rígida de determinada metodologia, ou ao convencimento fatídico de que o caminho tomado seria o “certo” (em contraposição a outras opções as quais “erradas”). Tenho em vista ainda que a escolha de um método traduz um posicionamento político, uma forma de enxergar determinado fenômeno, comunicar, compreender; portanto, a autonomia do sujeito pesquisador se faz importante à articulação, ao longo do percurso, de novas possibilidades metodológicas, instrumentais, tentativas, procedimentos.

Sendo assim, o estudo aqui proposto encontrou na perspectiva da pesquisa qualitativa um campo de reconhecimento e diálogo. Neste sentido, Molina Neto e Molina (2010) sugerem alguns aspectos inerentes à pesquisa qualitativa:

(i) a pesquisa qualitativa não tem protocolos *a priori*, isto é, o problema de pesquisa, sua compreensão e sua elucidação vão requerendo diferentes articulações dos instrumentos e procedimentos de coleta de informações e de validação pertinentes a cada momento; (ii) na pesquisa qualitativa, o pesquisador, além de ser parte do problema de investigação, é seu principal instrumento de investigação, isto é, ele atua como um construtor de cenários, práticas e imagens interpretativas que por ele articuladas dão conta de representar o fenômeno investigado e/ou da versão da história a ser contada; (iii) o modo de representação do conhecimento produzido, isto é, a linguagem simbólica como elemento de expressão é constitutivo da representação do fenômeno investigado. (MOLINA NETO; MOLINA, 2010, p. 15-16).

No entanto, como ressaltam os autores, é importante atentar à rigorosidade das decisões, para não correr o risco de cair no “vale-tudo” (MOLINA NETO; MOLINA, 2010). Rigorosidade essa que, porque sensível à intencionalidade da investigação, e por isso também às incertezas do processo, plausível à (re)construção.

O estudo aqui compartilhado traduz a intencionalidade de que seja compreendida a necessidade da leitura crítico-reflexiva por sobre a realidade e, principalmente, a formação de professores de EFI. Ao posicionar a pedagogia crítica enquanto suporte teórico e por isso as

“lentes” para interpretar as informações contidas dos documentos elencados e que serão apresentados adiante, compreendo que ela ajuda não porque talvez seja compreendido pelos desavisados de que ela venha a esclarecer procedimentos para que se pense de forma homogênea uma sociedade “ideal”, mas sim porque condiciona o pensar autônomo mediante a constância da tomada de consciência necessária que, na docência e, portanto, na formação de professores, culmina em uma intencionalidade epistemológica que, se mensurada, apresenta aspectos importantes para uma sociedade em condições de emancipação. Nesse sentido é que este estudo se compromete com a evidência do que o subprojeto *Esporte no Ensino Fundamental e Médio* “vem sendo” e a relação de sua contribuição no que tange a formação de professores de EFI com as intenções subjacentes dos documentos orientadores do PIBID.

Abaixo apresento o instrumento utilizado neste estudo para o levantamento de informações.

#### **4.1 Análise de documentos e bibliografia**

Reconheço que o estudo aqui construído configura uma forma de enxergar determinado fenômeno, constituindo, porque do ato autônomo, um ato político. No entanto, como já dito, não por isso “vale-tudo”: contemplo a sensibilidade do olhar crítico e curioso não somente no que se refere ao rigor das decisões e aprofundamentos direcionados *no e através do* trabalho, mas às próprias convicções no transcorrer do percurso. Dito isso, reconheço que este trabalho pode tomar dimensões outras que não somente às opções aqui definidas, congregando uma multiplicidade de olhares sensivelmente críticos e reflexivos.

Concordo com Lüdke e André (1986) quando estes compreendem a análise documental como uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos. Os autores citam que:

Embora pouco explorada não só na área da educação como em outras áreas de ação social, a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38).

Devido ao tempo limitado à construção do estudo, optei por circunscrever o trabalho à análise e interpretação de documentos e bibliografia produzida pelo subprojeto em estudo, portanto, reunindo documentos do PIBID e publicações do subprojeto *Esporte no Ensino Fundamental e Médio*.

Os documentos analisados circunscrevem editais, regimentos, portarias e relatórios de gestão da CAPES. Dentre as produções do subprojeto, foram analisados 4 (quatro) publicações em obras organizadas pela Coordenadoria das Licenciaturas (COORLICEN) da UFRGS, as quais reúnem narrativas na sua maioria de vivências e experiências dos sujeitos bolsistas dos subprojetos vigentes, além do caderno pedagógico produzido pelo subprojeto ao fim do seu primeiro ano de trabalho: “PIBID na Educação Física: Uma proposta metodológica e práticas para o ensino do Esporte na escola” (VOSER, 2015). O primeiro capítulo foi publicado na obra “Iniciação à Docência PIBID-UFRGS: Reflexões Interdisciplinares” (COSTELLA *et al*, 2015), intitulado “Lateralidade: uma habilidade interdisciplinar” (COSTELLA; VOSER, 2015). O segundo capítulo foi publicado na obra “Percurso da prática em sala de aula” (COSTELLA *et al*, 2017), intitulado “O esporte da escola: Reflexões e encaminhamentos pibidianos” (VOSER, 2017). O terceiro capítulo foi publicado na obra “PIBID em movimento: Trânsito e mixagens na formação inicial e continuada da docência” (HOFSTAETTER; UBERTI; COSTELLA, 2018), intitulado “Atividades físico-desportivas aplicadas à criança: Uma perspectiva pedagógica” (VOSER, 2018). O quarto capítulo foi publicado na obra “Iniciação à docência: Espaços, conexões e processos no PIBID/UFRGS” (UBERTI; COSTELLA; HOFSTAETTER, 2017), intitulado “Estudo acerca das motivações para o ingresso no PIBID da Educação Física” (OLIVEIRA; VOSER, 2017).

A análise consubstanciou a compreensão, primeiramente, dos documentos orientadores do PIBID para, na sequência, compreender o conteúdo das publicações subjacentes da vigência do subprojeto *Esporte no Ensino Fundamental e Médio*. As interpretações que emergiram dessa análise condicionaram a construção de três subitens os quais apresento no próximo capítulo.

## 5 DA CORPOREIFICAÇÃO DAS PALAVRAS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO PROJETO DE SOCIEDADE: Um cheque em branco

*“O professor que realmente ensina, quer dizer, que trabalha os conteúdos no quadro da rigorosidade do pensar certo, nega, como falsa, a fórmula farisaica do “faça o que mando e não o que eu faço”. Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo.” (FREIRE, 1998, p. 38).*

E fazendo certo, é que compartilho o produto desta investigação, reiterando que o olhar pretensamente rigoroso aqui compartilhado busca o diálogo necessário entre saberes que se (re)fazem *no* e *com* o mundo. Apresento na sequência as análises e interpretações das informações subjacentes dos materiais definidos e apresentados no subitem 3.1 deste estudo, que teve como objetivo *compreender o subprojeto “Esporte no Ensino Fundamental e Médio” a partir da pedagogia crítica.*

No subitem 5.1 apresento o “lugar do outro” na proposta de formação de professores do subprojeto *Esporte no Ensino Fundamental e Médio*, emergindo reflexões sobre a relação do esporte educacional com o processo formativo do bolsista de iniciação à docência e as representações construídas sobre EFI, escola e prática educativa. No subitem 5.2 disserto sobre a relação da metodologia do esporte educacional com a construção da prática educativa dos sujeitos bolsistas de iniciação à docência. No subitem 5.3 dialogo a respeito das intenções didático-pedagógicas redigidas nos ensaios e obra produzidos pelo subprojeto *Esporte no Ensino Fundamental e Médio*.

### 5.1 Sobre docência e o “lugar do outro” na formação de professores do subprojeto *Esporte no Ensino Fundamental e Médio*

Na teoria da *ação-reflexão-ação* proposta por Schön (1992; 2007) e ressignificada pelo Programa, na prática de ensino tende a emergir elementos os quais, compreendidos enquanto *demandas*, convertem-se em subsídios à formação docente através da reflexão individual e coletiva. Desse modo, é através da intervenção prática que a formação se encharca da realidade. No entanto, isso não significa que o processo formativo subjaz de intervenções sem quaisquer intencionalidade (epistemológica). O que é dito, na verdade, é que formação docente é sinônimo de pensamento complexo por sobre a (própria) prática de ensino.

Sendo assim, primeiramente, consideremos a primeira ação constituinte da nomenclatura designada à teoria proposta pelo Programa (*AÇÃO-reflexão-ação*): De que modo a vertente do esporte educacional proposta pelo subprojeto *Esporte no Ensino Fundamental e Médio* se relaciona com a autonomia dos sujeitos bolsistas de iniciação à docência no que tange os significados construídos referente a docência, e a intencionalidade projetada nas ações pretendidas inicialmente?

No ensaio “*As atividades físico-desportivas aplicadas à criança: uma perspectiva pedagógica*”, Voser (2018) comenta sobre a intenção no trato com o esporte:

Para muitos, o esporte pode servir como ferramenta para transformar as crianças e os jovens, dando a eles a possibilidade de integração social e de formação humana mais sólida. É sabido o quanto será benéfico para a criança a sua participação em atividades físico-desportivas, seja pelo aspecto de saúde como também como importante meio de interação social, entre outros tantos. (VOSER, 2018, p. 109).

Em se tratando da formação proposta pelo PIBID, o pareamento subjetivo de significados referente à docência (quando na reflexão coletiva sobre suas implicações)<sup>11</sup>, proporciona uma pluralidade de olhares ao mesmo escopo, contemplando, por isso, uma multiplicidade de elementos à complexificação do olhar à formação. Ou seja, no que toca a primeira ação constituinte da nomenclatura da teoria ressignificada pelo Programa, as ações empreendidas pelos bolsistas orientam-se, no primeiro momento, por um emaranhado de significações que, congregadas a referenciais teóricos estudados<sup>12</sup>, sustentam a intencionalidade das práticas inicialmente experimentadas. Desse modo, se tanto mais os bolsistas forem incentivados à construção de suas práticas educativas, tanto mais a formação proposta pelo Programa aproveitará, além dos significados já carregados, a diversidade de *demandas* percebidas nas práticas educativas construídas, subsidiando, portanto, uma pluralidade de significados à complexificação intencionada à (re)construção da cultura formativa e educacional comentada por Neves (2012). Entretanto, para isso, a orientação do coordenador se faz fundamental<sup>13</sup>.

---

<sup>11</sup> Na proposta de subprojeto da Educação Física no Projeto Institucional inscrito pela UFRGS e aprovado pela CAPES, consta que semanalmente e quinzenalmente os grupos de trabalho iriam reunir-se para construir as ações de intervenção bem como discutir as práticas de ensino e as percepções dos estudantes bolsistas de iniciação à docência referente ao processo em curso.

<sup>12</sup> No item II (dois) do Artigo 36 (trinta e seis) da Portaria CAPES nº 098/2013 consta o requerimento que, para que o estudante possa se candidatar à bolsa de iniciação à docência, deve ter cursado ao menos um período letivo no curso de licenciatura.

<sup>13</sup> Mais à frente discutirei a importância do coordenador na organização do trabalho do subprojeto principalmente sobre os avanços teóricos e reflexões subjacentes da prática educativa dos bolsistas de iniciação à docência, direcionando a formação com responsabilidade política e social.



Tendo isso em vista, compreendo que no trecho compartilhado anteriormente, não só há uma negligência com a justificativa da determinação dos conteúdos de ensino no que tange uma subjacência de um determinado contexto/comunidade escolar, como há o compartilhamento de significados como que em uma compreensão consensual acerca do trato com os esportes que, neste caso, é assumido enquanto *atividades físico-desportivas* com a finalidade utilitária de promoção da saúde e meio de interação social. Desse modo, os significados carregados pelos bolsistas de iniciação à docência e as intencionalidades projetadas nas práticas pretendidas correm o risco de dar lugar à reprodução *acrítica*<sup>14</sup> de modelos educacionais e perspectivas de docência.

Nesse sentido, considerando o compromisso próprio da docência com os sujeitos e contexto no qual estes o fazem, a pluralidade de significados compartilhados pelo coletivo discente se fazem essenciais às posteriores reflexões individuais e coletivas que, intencionadas na teoria proposta pelo Programa (*ação-REFLEXÃO-ação*), (re)fazem a docência encharcando-a da vida *na* e *da* escola (MCLAREN, 1997) - do “pântano” constituinte da topografia da prática profissional referida por Schön (2007) - constituindo também as *demandas* necessárias à formação proposta pelo Programa.

Assim, o proveito da diversidade cultural manifestada incide não só na construção e direcionamento da prática educativa - porque dessa diversidade que a docência deve se encharcar - mas também na própria EFI enquanto prática educativa da cultura corporal produzida sócio-historicamente pela humanidade<sup>15</sup>, construindo, por isso, o fluxo de mão dupla pretendido entre a instituição escolar e a IES<sup>16</sup> (CAPES, 2013a; UBERTI; BELLO, 2013). Considerando a justificativa da EFI enquanto prática educativa comprometida com a construção de condições à produção de significados *através* e *sobre* as culturas corporais

---

<sup>14</sup> Posiciono este termo na pedagogia crítica de Paulo Freire.

<sup>15</sup> Sendo a EFI prática educativa própria da cultura corporal produzida sócio-historicamente pela humanidade, esta deve à pluralidade cultural construída pelos sujeitos no decurso histórico de intervenção e concomitante transformação do mundo. Ou seja, sendo a justificativa desta prática a construção de condições à produção de significados *através* e *sobre* as culturas corporais que, enquanto manifestações de um multiculturalismo constitutivo de um mundo que *vai sendo*, contribuem à manutenção da transcendente convicção histórica dos sujeitos em *ser mais*, isto é, como sujeitos que, conscientizados e reconhecidos como tal, visualizam a história como possibilidade (FREIRE, 2005; 1998).

<sup>16</sup> Considerando a compreensão da EFI enquanto prática educativa da cultura corporal produzida sócio-historicamente pela humanidade em um mundo inacabado, a via que liga as instituições se sustenta na razão mesma da prática educativa própria da cultura corporal, ou seja, a produção de significados pelos sujeitos tendo em vista as manifestações produzidas e as transformações em curso. Daí que é incoerente que esta via se faça de mão única (com a submissão de uma instituição à outra, de uma comunidade à outra), o que seria negar o próprio inacabamento do mundo (porque negaria sujeitos e a possibilidade da construção coletiva) assim como a autonomia que sustenta a convicção dos sujeitos em *ser mais* (FREIRE, 2005; 1998).

produzidas como manifestações sócio-históricas, concordo com Freire (1998) quando este compreende que não há docência sem discência. Ou seja, logo, não há formação de professores que se justifique e tampouco se construa compromissada histórica-política-epistemologicamente sem o reconhecimento do outro, de sua cultura: o que seria um ato fatídico com a própria EFI escolar.

A reflexão sobre a proposta de uma formação de professores sustentada no esporte educacional implica o pensamento sobre suas várias dimensões, as quais não circunscrevem a *personalidade de professor* da identidade (que em processo de constituição) do estudante bolsista do Programa. Todavia, as reflexões compartilhadas neste subitem traduzem o esforço de um aprofundamento pontual, pautando o primeiro dentre outros aspectos do subprojeto *Esporte no Ensino Fundamental e Médio* os quais buscarei, ao longo da apresentação do produto deste estudo, abordar e problematizar.

Na obra “*PIBID na Educação Física: Uma proposta metodológica e práticas para o ensino do esporte na escola*”, Voser (2015) cita sobre a escola e o desporto a que o subprojeto *Esporte no Ensino Fundamental e Médio* trata:

Nossa convicção é que a escola deve ser transformadora. O ensino dos esportes prepara para a vida. A prática dos esportes ensina à criança noções básicas de cidadania, de respeito às regras, a trabalhar coletivamente, a ganhar e perder. (VOSER, 2015, p. 20).

A assertiva de que o ensino dos esportes prepara para a vida implica a compreensão de que bastam os esportes à educação. Desse modo, não só a autonomia do bolsista de iniciação à docência é negligenciada (adendo os significados construídos sobre a docência bem como as pretensões depositadas nas práticas intencionadas), como a própria cultura discente não é reconhecida: reduzindo a EFI à prática esportiva e subvertendo a formação de professores ao que o esporte “ensina”. Não nego aqui a importância dos esportes à docência em EFI escolar, me posiciono a favor da antemão do olhar aos sujeitos, à cultura, ao contexto, e não o contrário.

Talvez a preocupação de Voser (2015) referente ao trato com os esportes - tendo em vista profissionais que “[...] não têm respeitado os princípios metodológicos correspondentes às faixas etárias e ao ideário esportivo, que é o de usar o esporte como um meio e não um fim em si mesmo [...]” (VOSER, 2015, p. 109) - tenha vislumbrado a crítica de tal modo ao modelo pedagógico tecnicista, que acabou submetendo a prática educativa da EFI ao protagonismo do desporto: agora não mais posicionando o esporte com um fim em si mesmo, no entanto, como início e fim da própria formação de professores de EFI. É de se perceber

que o sentido trágico desta análise - como que o “descuido” de um “processo compromissado de transformação” - reveste-se do mesmo cinismo da incessante tentativa de legitimar o esporte como sentido arbitrário da EFI<sup>17</sup>.

Dado a *plenitude* do desporto nessa perspectiva, a formação docente em EFI é direcionada à legitimação do esporte na escola<sup>18</sup>, uma vez que este figura tema e conteúdo permanente na proposta do subprojeto em questão, restando ao bolsista de iniciação à docência a tarefa de legitimá-lo na instituição independente do contexto e dos sujeitos. Por isso que Voser (2015) cita que o objetivo do subprojeto é “[...] estimular o desenvolvimento da formação integral dos alunos das escolas públicas através de uma proposta baseada na vertente do esporte educacional.” (VOSER, 2015, p. 14). Ou seja, a proposta não se compromete com a iniciação à docência, porque, na verdade, a preocupação não é essa, e sim que o esporte seja desenvolvido na escola e que se sustente um discurso genérico de “desenvolvimento integral”, “global”, dos estudantes<sup>19</sup>.

Desse modo, compreendo que a caracterização da formação proposta pelo subprojeto é apresentada já na própria denominação deste: *Esporte no Ensino Fundamental e Médio*. Isto é, um “consenso” arbitrário na sua constituição e antidualógico na sua denominação. Como pode ser observado na citação de Voser (2018), quando este diz que:

Parece demonstrado que a melhora técnico-desportiva incide sobre parâmetros não físicos da pessoa (a capacidade cognitiva, a afetividade, a maturidade da personalidade, a confiança em si mesmo, as relações sociais, a canalização da agressividade, poderiam ser bons exemplos), **pelo qual estes argumentos reforçam e consolidam o aspecto educativo do esporte.** (VOSER, 2018, p. 90. Grifo meu).

Questiono (reiterando): E a cultura discente? Qual o lugar dos significados manifestados pelo coletivo discente, que constituem e justificam também a EFI, na formação vislumbrada pelo esporte educacional do subprojeto *Esporte no Ensino Fundamental e Médio*? E as culturas constituintes da cultura corporal produzida sócio-historicamente pela humanidade que, por isso, constitui e justifica a EFI? Enfim, qual transformação se pretende ao negar a cultura discente na escola e reduzir a EFI aos desportos?

<sup>17</sup> Comento sobre esse protagonismo no próximo subitem, relacionando com a didática e a metodologia de ensino sugerida pelo subprojeto e que, coerente com o anseio de uma nova “cara” no trato com os desportos, comete o mesmo “equivoco” da prescrição.

<sup>18</sup> A indefinição se do esporte *na* ou *da* escola nas produções do subprojeto aqui investigado, indica uma ofuscada intencionalidade epistemológica que, na vertigem do anseio por uma nova “cara” no trato com os desportos, busca legitimar a prática esportiva independente da consistência do discurso. Ou seja, um léxico retalhado pela arbitrariedade e denunciado por isso. Discuto sobre esse ponto no subitem 5.3 do produto desta investigação.

<sup>19</sup> Dou mais profundidade a esse ponto no subitem 5.3 do produto deste estudo.

Compreendo que a formação proposta pelo Programa não se justifica apenas nas contribuições à *pessoalidade de professor*, até por que esta é inexorável do *eu sujeito*. Subjacente de um projeto de sociedade que compõe o horizonte do caminho a ser construído, a proposta se faz formação fundamentalmente no condicionamento à razão fundante dos avanços teóricos por sobre a docência, a EFI e a leitura das realidades dos contextos educacionais, isto é, o diálogo entre os sujeitos, as instituições: o trabalho coletivo. Tendo isso em vista, concordo com Freire (1998) quando este cita que: “Não se faz nem se vive a substantividade democrática sem o pleno exercício deste direito que envolve a virtude da tolerância.” (FREIRE, 1998, p. 15). Isto é, democracia esta que não se faz substantiva sem o reposicionamento dos sujeitos para com a virtude da tolerância; sendo esta última constituída de reconhecimento, e este, da convicção nos sujeitos em *ser mais* (FREIRE, 2005). Logo, retomando a intencionalidade de uma escola transformadora, como referido por Voser (2015): Qual transformação se pretende quando, no transcorrer do processo, é negado o reconhecimento da cultura do outro pelo trato exclusivo com os desportos, e que, por isso, negligenciado o próprio reposicionamento necessário à transformação social?

Buscando a coerência com o esforço de pontuar reflexões, como já dito, direciono os apontamentos e questão levantada no parágrafo anterior ao bolsista de iniciação à docência do subprojeto *Esporte no Ensino Fundamental e Médio*, retomando a citação de Voser (2015), compartilhada anteriormente quando diz ser o objetivo do subprojeto:

[...] estimular o desenvolvimento da formação integral dos alunos das escolas públicas através de uma proposta baseada na vertente do esporte educacional. Com isso, busca, por meio de atividades esportivas, promover a inclusão, a diversidade e o trabalho interdisciplinar. (VOSER, 2015, p. 14).

Tendo em vista as considerações acerca da negligência com a cultura do *outro* no trato arbitrário com o esporte como tema e conteúdo de ensino, neste *outro* cabe também e principalmente o bolsista de iniciação à docência. Desse modo a *reflexão* que constitui o elo conectivo entre o *estar sendo* e o *ser mais* na teoria ressignificada e proposta pelo Programa, é subtraída, porque nega o reconhecimento do *outro* enquanto sujeito, restando, portanto, apenas a *ação* pela a *ação*<sup>20</sup>: contradição cara à compreensão do esporte enquanto “meio”. Daí que retorno à Freire (2005) uma vez que este, referindo-se à dicotomia perigosa entre ação-reflexão, compreende que se “[...] se enfatiza ou exclusiviza a ação, com o sacrifício da reflexão, a palavra se converte em ativismo. Este, que é ação pela ação, ao minimizar a

<sup>20</sup> Dado a vertente do esporte educacional enquanto suporte didático-metodológico, o questionamento sobre “mas a ação de quem?” torna-se retórica.

reflexão, nega também a práxis verdadeira e impossibilita o diálogo”. (FREIRE, 2005, p. 90).  
Complementando ainda que:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo pronunciar.  
Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. (FREIRE, 2005, p. 90).

Portanto, retomo os dizeres sobre a potencialidade reflexiva e produtiva (no que se refere à produção de conhecimentos à docência e formação) da pluralidade de saberes construídos sobre a docência assim como aqueles conhecimentos subjacentes de referenciais teóricos estudados, comentadas no início deste texto, para voltar os olhos às contribuições possíveis da experiência dos estudantes e suas visões de mundo à complexificação do pensamento por sobre a formação de professores e, principalmente, a EFI. Como bem trata Molina (2010), a docência é profundamente investida por valores locais e pessoais, sendo ela recheada também por significados que transcendem os muros da universidade. Ou seja, considerando que a formação acadêmica sustenta-se em um currículo constituído por um conglomerado de conhecimentos posicionados político-epistemologicamente, sendo este orientado por documentos legais e diretrizes curriculares que buscam legitimar determinados conhecimentos em detrimento de outros (APPLE, 2003)<sup>21</sup>, a pluralidade cultural torna-se, portanto, uma ameaça à esta legitimação (autoritária).

Pluralidade esta que, considerando o bolsista de iniciação à docência como parte constitutivamente importante, é concomitantemente negligenciada quando na determinação arbitrária do trato exclusivo com o esporte em uma proposta de formação de professores, o que evidencia uma heteronomia no processo formativo pretendido.

Tendo em vista os apontamentos aqui construídos, compreendo que a iniciação à docência proposta pelo subprojeto *Esporte no Ensino Fundamental e Médio* não impede a reflexão sobre sua justificativa epistemológica e conseqüente limitações de uma formação sustentada no esporte educacional, no entanto, ao não intencionar o exercício reflexivo à

<sup>21</sup> Recentemente foi aprovado (03/10/2018) pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) do Ministério da Educação (MEC) o Parecer CNE/CES N°: 584/2018 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Educação Física. É vislumbrado nessas Diretrizes que: “O graduado em Educação Física deverá estar qualificado para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio das manifestações e expressões culturais do movimento humano, tematizadas nas diferentes formas e modalidades de exercícios físicos, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, visando a formação, a ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável”. Para uma leitura completa do Parecer, consultar em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2018-pdf-1/99961-pces584-18/file>>. Acesso em: 27/06/2019.

contestação de sua ofuscada base epistêmica (a que deve a via de mão dupla pretendida entre a instituição escolar e a IES, sustentada na compreensão do inacabamento do mundo e na convicção dos sujeitos em *ser mais*), torna-se conivente e propositiva à legitimação do conhecimento acadêmico por sobre a escola que, apesar do dever de ser transformadora (VOSER, 2015, p. 20), é vislumbrada enquanto espaço de depósito de um conhecimento “consensual” não justificado que, por isso, em uma lógica bancária (FREIRE, 2005).

## **5.2 (Re)visitando a didática como projeto permanente de formação e resistência à prescrição**

Analisando duas matérias que questionam as atribuições dos professores assim como as responsabilidades das instituições escolares, publicadas em jornais de grande circulação no estado do Rio Grande do Sul (RS), Bossle, Bossle e Neira (2016) trazem ao debate as representações de escola e de professor disseminadas na sociedade. Compartilhado o conteúdo tendencioso do meio de comunicação mencionado, os autores se posicionam citando que:

Aos professores não podem ser atribuídas identidades forjadas sob a marca da arbitrariedade do sistema político, econômico e jurídico vigentes. Há uma racionalidade imperante que nos coloca à margem das responsabilidades efetivas com o processo de ensino e aprendizagem e nos desloca para atender interesses de grupos sociais dominantes. Parece-nos que os professores ficam expostos em demasia “na vitrine” sendo criticados sem o direito de resposta! Nosso fazer pedagógico não pode ser pautado pelas representações desajustadas e redentoras que nos remetem à eficácia como meta e ao desencontro com o processo de ensino aprendizagem que possibilite a emergência de cidadãos autônomos e em condições de emancipação (BOSSLE; BOSSLE; NEIRA, 2016, p. 122).

A análise construída pelos autores reitera a necessidade de que seja (re)afirmado constantemente o compromisso político da docência concomitante a responsabilidade justificatória da função social da escola, de forma que encontremos os ajustes necessários não só à resistência frente aos ditames e ingerências dos sistemas político, econômico e jurídico vigentes, mas à (re)construção coletiva de nosso fazer pedagógico - tendo em vista a realidade crua da docência -, e escola, a partir de seus próprios atores (BOSSLE; BOSSLE; NEIRA, 2016). Todavia, (re)construção essa que não se faz conduzida passivamente, como quem se faz mudar apenas pelas transformações em curso - que por isso mais adaptando do que

transformando -, mas sim pela razão do sentido atribuído à história como possibilidade (FREIRE, 1998). Daí que a docência não deve ser mera reprodução.

Nesse sentido que Molina (2010), dissertando sobre as ingerências e efeitos das políticas educacionais no campo da docência em EFI, identifica nestas interesses que incidem na formação acadêmica e prática docente com a intencionalidade de atribuir sentidos e significações em detrimento das demandas dos contextos das práticas e os avanços teórico-epistemológicos de conhecimentos que, porque críticos e convictos em um projeto de emancipação individual e coletiva, tão perigosos à arbitrária imposição de tais interesses quanto a pluralidade de saberes mencionados no subitem anterior. Posicionando-se contrária ao ato fatídico da prescrição no processo formativo acadêmico, ou seja, de sentidos, conhecimentos, perspectivas sociais, representações; Molina (2010) comenta que: “Prescrever em formação é expressar um desejo e não uma situação concreta ou parte desta. É quase acreditar na ilusão positivista de que é possível narrar ou prever fatos como efetivamente aconteceram ou acontecerão”. (MOLINA, 2010, p. 76).

No entanto, à convicção referida assim como o projeto de sociedade que por esta é vislumbrado, depende tão somente da decisão dos sujeitos. Portanto, em se tratando da formação de professores de EFI, questiono: O quanto estamos dispostos à construção de nossas práticas educativas em detrimento de uma anestésica reprodutibilidade docente que, porque reprodutível (e prescritiva por isso), negligente com a realidade?

No subitem anterior, ao dialogar sobre o “lugar do outro” na formação proposta pelo subprojeto *Esporte no Ensino Fundamental e Médio*, busquei mostrar as implicações na determinação arbitrária da perspectiva do esporte educacional enquanto proposta de formação, dissertando que, ao negar a cultura do outro (constituindo neste outro os sujeitos que fazem a escola assim como o próprio bolsista de iniciação à docência) e o contexto da comunidade escolar, a formação proposta se esvazia da intencionalidade da *reflexão*, tornando-se apenas uma *ação* intervencionista de legitimação do esporte na escola, isto é, do conhecimento da IES por sobre a instituição escolar. Agora, considerando os apontamentos construídos no subitem anterior, proponho pautar a proposta didático-metodológica do subprojeto *Esporte no Ensino Fundamental e Médio*.

Antes, porém, retorno à Lei Pelé, a qual institui as normas gerais do desporto no Brasil e sustenta a manifestação do esporte educacional proposta pelo subprojeto aqui investigado. Nesta Lei, o esporte educacional aparece primeiramente no Capítulo II (dois), quando é proferido sobre os princípios do desporto, constando, no item VII (sete), o princípio da “Educação”, sendo este “[...] voltado para o desenvolvimento integral do homem como ser

autônomo e participante, e fomentado por meio da prioridade dos recursos públicos ao desporto educacional;” (BRASIL, 1998)<sup>22</sup>. No Capítulo III (três) - “*DA NATUREZA E DAS FINALIDADES DO DESPORTO*” - são reconhecidas 4 (quatro) diferentes manifestações do desporto - *I - desporto educacional; II - desporto de participação; III - desporto de rendimento e IV - desporto de formação* -, sendo pretendido com o desporto educacional que o mesmo seja:

[...] praticado nos sistemas de ensino e em formas assistemáticas de educação, evitando-se a seletividade, a hipercompetitividade de seus praticantes, com a finalidade de alcançar o desenvolvimento integral do indivíduo e a sua formação para o exercício da cidadania e a prática do lazer. (BRASIL, 1998).

Os avanços teórico-epistemológicos referentes ao trato com os desportos e os pressupostos orientadores da docência em EFI, conquistados a partir da década de 80, conduziram o que depois ficou conhecido como Movimento Renovador da EFI (MREF) (CAPARROZ, 1997; MACHADO; BRACHT, 2016; ARAÚJO *et al*, 2018). Ou seja, no que toca os esportes, o questionamento ao paradigma que sustentava, naquele tempo, o “sentido” da EFI enquanto mera atividade (esportiva, de recreação e aptidão física) - descrita no Decreto nº 69.450, de 1971<sup>23</sup> -, buscava não só a legitimidade da EFI na escola enquanto *disciplina*, mas a contestação do projeto de sociedade em curso (BRACHT; GONZÁLEZ, 2005). As transformações que sucederam nos avanços principalmente em estudos sobre didática e metodologia do ensino na EFI possibilitaram, por exemplo, o estudo aqui construído, visto que a minha aproximação à perspectiva da teoria e pedagogia crítica na EFI escolar se deu fundamentalmente pelo reconhecimento conseguido no Grupo de Pesquisa DIMEEF<sup>24</sup> da ESEFID/UFRGS, coordenado pelo professor Fabiano Bossle.

Este retorno à Lei Pelé assim como a subjacência do MREF se faz importante pela identificação da mudança no trato com os desportos. Não que a Lei tenha emergido da intencionalidade que sustentou o MREF; o que intenciono enunciar é que os avanços conquistados foram possibilitados principalmente pela contestação de paradigmas vigentes na EFI, por sujeitos, tendo em vista a necessidade de subverter a pré determinação da história

<sup>22</sup> Recursos esses que de acordo com o Art. 7º deverão advir do Ministério do Esporte, tendo esta redação dada pela Lei nº 10.672.

<sup>23</sup> Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-69450-1-novembro-1971-418208-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 13/07/2019.

<sup>24</sup> Grupo que composto por professores e professoras das redes municipais, estaduais, federais, privadas e de ensino superior, que com uma carga horária de trabalho entre 20 a 60 horas semanais, assumem, concomitante ao compromisso com a docência, o resistente compromisso político com a pesquisa (BOSSLE; BOSSLE, 2018, p. 21-22).



(ARAÚJO *et al*, 2018). Nesse sentido, retomo a questão colocada anteriormente - O quanto estamos dispostos à construção de nossas práticas educativas em detrimento de uma anestésica reprodutibilidade docente que, porque reprodutível (e prescritiva por isso), negligente com a realidade? - para direcioná-la aos sujeitos bolsistas de iniciação à docência.

Na obra “*PIBID na Educação Física: uma proposta metodológica e práticas para o ensino do esporte na escola*”, Voser (2015) menciona que:

Observa-se que as aulas na maioria das vezes colocam o foco no aprendizado da técnica, com a aplicação de metodologia analítica, muito parecida com a que é proposta no esporte rendimento. Este modelo de aula é caracterizado pela repetição, seletividade, exclusão, e pela aplicação do jogo com as regras institucionalizadas.

O esporte da escola por sua vez deve preconizar a formação integral do aluno/cidadão, devendo propiciar a participação de todos, estimulando a inclusão e a diversidade. Estas aulas devem ser alegres e desafiadoras. (VOSER, 2015, p. 20).

No primeiro parágrafo compartilhado, Voser (2015) posiciona-se contrário à utilização da metodologia analítica ao ensino dos esportes na escola, mencionando os possíveis impactos desta. Considerando os primeiros movimentos de experimentação da prática educativa, os significados construídos sobre a escola - subjacentes da posição de estudante da educação básica - assim como as representações de docência e modelos educacionais construídos na formação acadêmica talvez venham a depositar na prática docente determinadas expectativas que tendem a idealizar processos e relações<sup>25</sup>. Daí que a problematização das vivências pretensamente à sua apreensão rigorosa, não só condiciona a identificação das fragilidades da formação acadêmica como induz, por exemplo, a compreensão de que o “problema” não reside na metodologia de ensino utilizada, e sim nas decisões dos sujeitos que dela fazem uso.

Ora, penso que, tendo Voser (2015) acusado a metodologia analítica - tendo em vista a crítica à intenção do desenvolvimento técnico do esporte na escola -, no entanto sem posicionar esta proposta metodológica e sentido atribuído à EFI escolar à um projeto de sociedade, o entendimento que se faz é que sua vigência nas escolas teria “corrompido” o

<sup>25</sup> Aqui talvez meu posicionamento pareça contraditório quando digo que a docência experimentada constitui-se de expectativas ideais referentes a relações entre sujeitos e o processo de ensino-aprendizagem: *Sim e não*. *Sim* porque não posiciono uma respectiva IES e seu Projeto Pedagógico de Curso (PCC), reconhecendo que, apesar dos avanços teórico-epistemológicos na formação de professores de EFI, a prescrição ainda protagoniza muitas propostas de IES, ainda mais em um contexto onde vemos uma formação em massa de professores sendo impulsionada pela mercantilização da educação superior, intencionada pelo projeto neoliberal de sociedade, tendo em vista uma grande oferta de cursos na modalidade de Educação à Distância (EAD). E *não* porque compreendo que os diálogos condicionados na formação oferecida pelo PIBID - quando na determinação de realização de reuniões de planejamento e discussão -, pretendem a apreensão dos processos construídos, o que inclui a compreensão fundamental de que a docência não se dá como algo *a priori*.

processo de ensino-aprendizagem e a prática docente daqueles professores de EFI que se encontravam “comprometidos” com a docência. Ou seja, omitindo os significados do seu uso em detrimento de sua “ineficiência”. Daí que, como referido no subitem anterior, o “equivoco” dá-se pelo mesmo “erro”, isto é, a prescrição de sentidos e a compreensão idealista de processos fundamentados em metodologias que, por isso, se fazem messiânicas. A grosso modo: “aquela (metodologia) é ruim, mas essa é boa!”. Como menciona Voser (2017) quando cita que:

Atualmente, o método recreativo com a utilização da bola, os jogos condicionados e os exercícios situacionais são os mais preconizados pela literatura nacional e internacional. Esses métodos, além de mais prazerosos, desenvolvem os componentes motor, técnico e tático de forma simultânea, estimulando a criatividade, a tomada de decisão e a inteligência cognitiva. Na realidade, esses métodos traduzem o que vai acontecer no jogo formal. (VOSER, 2017, p. 112).

Compreendo que a metodologia no processo educativo relaciona-se intimamente com a intencionalidade epistemológica decidida pelo sujeito (FONSECA; MACHADO, 2011), tendo em vista um projeto de sociedade que se pretende (re)construir. Se, contudo, é dado à prática educativa do sujeito uma metodologia, não só são atribuídas representações à docência como também reduz-se a intencionalidade (e portanto, a autonomia) desse mesmo sujeito à epistemologia do método que é dado<sup>26</sup>; ou seja, ao projeto de sociedade que, porque circunda, orienta o caminho a ser percorrido, negligenciando a construção do método ou a sua própria escolha pelo sujeito da formação como parte importante do processo formativo.

Considerando a metodologia como extensão de um projeto de sociedade, a sua problematização, para além do escopo da intervenção, incide sobre a visão de mundo e os significados das pretensas intervenções dos bolsistas de iniciação à docência, (re)afirmando o compromisso político das ações, da função social da escola, da intencionalidade epistemológica.

Ainda na obra *“PIBID na Educação Física: uma proposta metodológica e práticas para o ensino do esporte na escola”*, Voser (2015) menciona que:

A metodologia proposta neste subprojeto desenvolvido pelos bolsistas do PIBID propõe o ensino-aprendizagem dos esportes, utilizando uma abordagem global-funcional. A metodologia proposta enfoca os “jogos”, sejam eles recreativos, pré-desportivos, situacionais [...] ou condicionados. São métodos de ensino que enfatizam os aspectos tático-cognitivos do esporte, a compreensão tática, a

---

<sup>26</sup> Essa observação é fundamental à leitura do próximo subitem, quando discuto sobre a ofuscada base epistêmica do subprojeto *Esporte no Ensino Fundamental e Médio*.

importância do entendimento do jogo e da tomada de decisão. (VOSER, 2015, p. 23).

Tendo em vista que Voser (2015) menciona que o foco da metodologia sugerida seriam os jogos, penso que a problematização necessária desta metodologia, para além do que já foi dito sobre a intencionalidade epistemológica e o que ela envolve, incide também sobre a representação da própria EFI, isto é, seu sentido. Retornando ao Decreto nº 69.450 de 1971, mencionado anteriormente quando no paralelo entre os dizeres da Lei Pelé e o Movimento Renovador da EFI; este atribuía à EFI o carácter de mera atividade física, sendo citado no Decreto que a EFI, “[...] atividade que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora-forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, constitui um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da educação nacional”. Dado a intencionalidade de um projeto de sociedade cívico-militar em um espaço-tempo de ditadura, a EFI enquanto atividade física reverberava enquanto movimento do corpo no espaço. Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 e os movimentos procedentes desta, a EFI passou a ser, de acordo com o Inciso 3º do Artigo 26 (vinte e seis), componente curricular obrigatório da educação básica, no entanto, com ressalvas:

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, **sendo sua prática facultativa ao aluno:**

**I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;**

**II – maior de trinta anos de idade;**

**III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física;**

**IV – amparado pelo**

**V - VETADO**

**VI – que tenha prole. (Grifo meu).**

Apesar de adquirido *status* de componente curricular obrigatório, a compreensão da EFI enquanto “prática” (de atividade física) parece não ter perdido o carácter que lhe foi atribuída pelo Decreto nº 69.450 de 1971, ou seja, sendo esta prática a do movimento do corpo no espaço. Tendo isso em vista, posicionando o método como um percurso epistêmico, sua construção ou escolha, problematizada, volta-se, por exemplo, não só à primeira ação constituinte da teoria ressignificada pelo Programa (*AÇÃO-reflexão-ação*), mas também e principalmente ao elo conectivo: a reflexividade. Daí que a crítica ao método condiciona a apreensão (porque da reflexão de *como fazer*) do próprio sentido da EFI produzida, posicionando-a epistemologicamente (porque da reflexão do *por que se faz*) e conduzindo o

sujeito ao protagonismo do próprio processo formativo, à curiosidade epistemológica (FREIRE, 2005) em detrimento de um solucionismo metodológico<sup>27</sup>.

Talvez porque negligente com a problematização do método, dado a metodologia do esporte educacional enquanto proposta de iniciação à docência, à completude do cardápio formativo seja necessariamente dado o “resto” do que se propõe. Ou seja, não só a metodologia do esporte educacional, mas a própria didática como algo operacional, como sugere Voser (2015) na obra “*PIBID na Educação Física: uma proposta metodológica e práticas para o ensino do esporte na escola*”:

Didática para a execução dos jogos

- Material apropriado para realização dos jogos.
- Local demarcado para realizar os jogos.
- Ter claro os objetivos propostos pelos jogos.
- Ao separar as equipes tentar não repeti-las constantemente.
- Explicações claras a respeito dos jogos.
- Esclarecer as dúvidas que surgirem durante a realização dos jogos.
- Corrigir sempre que necessário os jogos e estimular os alunos.
- Paralisar os jogos se as regras forem violadas.
- Permitir a participação dos alunos na elaboração ou proposição das regras. (VOSER, 2015, p. 26).

Como também a própria prática docente, quando na sugestão de práticas de jogos condicionados para o ensino dos esportes, com exemplos para o futsal:

### **1. Futvôlei**

Duas equipes, cada uma de um lado da quadra. Um aluno lançará a bola com o pé para o outro lado da quadra. Os jogadores da quadra adversária poderão dar quatro toques sem utilizar as mãos. A bola poderá quicar uma vez no solo. Objetivos: estimular controle, domínio, passe e tempo de bola.

### **2. Mantenha a área livre**

Cada equipe pode manter-se somente em seu campo de jogo. Cada jogador está de posse de uma bola que deverá ser chutada em direção ao campo adversário após o início do jogo. Depois disso, cada equipe se esforça para manter seu campo o mais livre possível de bolas, fazendo devoluções rápidas (chutes de todas as posições). No final de cada tempo, são contadas as bolas que se encontram em cada lado. Vence a equipe que tiver o menor número de bolas. Objetivos: propiciar situações de chute de bola.

### **3. Bola desalojada**

Cada uma das equipes encontra-se atrás de sua linha de ataque. Por meio de chutes dirigidos a uma bola terapêutica ou a uma bola de basquetebol colocada no centro da “terra de ninguém”, cada equipe tentará conduzi-la para além da linha de ataque do adversário. A bola só poderá ser “desalojada” por meio de chutes. Cada resultado positivo conta ponto. Objetivos: propiciar chutes com direção. (VOSER, 2015, p. 27-28).

---

<sup>27</sup> Considerando uma base epistêmica ofuscada, o solucionismo referido se reveste de *virtudismo*. Discuto sobre esse ponto no subitem 5.3.

Nessa perspectiva, o reconhecimento das ressalvas constitutivas da redação que institui a EFI enquanto componente curricular na LDBEN/96 se faz coerente e concordante. Tendo isso em vista, pensemos: Sendo a (“prática” da) EFI o movimento do corpo no espaço em detrimento dos significados que circundam as culturas corporais produzidas sócio-historicamente pela humanidade, considerando ainda o posicionamento de Voser (2018) sobre a potencialidade educativa das atividades físico-desportivas principalmente na infância e adolescência<sup>28</sup>, que relação emerge da proposta metodológica do esporte educacional com o Ensino de Jovens e Adultos (EJA), por exemplo? Faz-se resistente politicamente e epistemologicamente no que se refere ao entendimento que se tem da EFI nos documentos oficiais ou o(s) legítima?

Dito isso, a proposta do título deste subitem intenciona a significação da substantividade, ou seja, a corporeificação das palavras pelo sujeito que decide pelo compromisso permanente da docência com a *ação-reflexão-ação*. Não porque como “receita” do PIBID, o que não seria uma compreensão cabível dado a impossibilidade do depósito da reflexão; mas como ato necessário à consciência de que a formação de professores, sendo processo, depende tão só das decisões dos sujeitos, da produção de sentidos e representações, da curiosidade epistemológica que é a própria autonomia.

Tendo em vista a compreensão de Voser (2015) na obra “*PIBID na Educação Física: uma proposta metodológica e práticas para o ensino do esporte na escola*”, quando este comenta sobre os princípios da metodologia do esporte educacional:

Para o esporte tornar-se fator de emancipação individual e, conseqüentemente, coletiva, alguns preceitos devem ser respeitados, como:

1. Inclusão de todos: criar condições, possibilidades e oportunidades para que as crianças e os jovens tenham acesso à prática esportiva;
2. Construção coletiva: elaborar e desenvolver, juntamente com os educandos, os programas pedagógicos para levar em consideração suas necessidades e expectativas;
3. Respeito à diversidade: reconhecer e respeitar as diferenças dos alunos em relação à etnia, ao gênero, ao biótipo, além de repertórios e habilidades.
4. Educação integral: ser meio de aprendizagem equilibrada, além da dimensão física, como desenvolvimento das capacidades psíquica, afetiva e social;

---

<sup>28</sup> Voser (2018) cita no ensaio “*As atividades físico-desportivas aplicadas à criança: uma perspectiva pedagógica*” que: “Alguns estudiosos [...] opinam que, nas atividades físico-desportivas, encontramos parte das grandes motivações a atitudes que impulsionaram historicamente os comportamentos do ser humano: em primeiro lugar, o lúdico [...], em segundo lugar, o agonístico [e] [...] um terceiro: o eronístico [...]. [...] Por tudo isso, valorizamos muito positivamente a potencialidade educativa das atividades físico-desportivas em todas as etapas da vida e **especialmente na infância e na adolescência, por se tratarem de etapas mais plásticas e receptivas, que ajudam a configurar os comportamentos e estilos de vida adulta.**” (VOSER, 2018, p. 91-92. Grifo meu).

5. Rumo à autonomia: compreender a prática esportiva como ação emancipatória para a formação de um cidadão ativo, crítico e criativo. (VOSER, 2015, p. 20-21).

Compreendo que a apreensão rigorosa do discurso que sustenta a proposta do subprojeto *Esporte no Ensino Fundamental e Médio* volta-se à mesma com a conscientizada compreensão de que à esta formação procede, senão, em um ato fatídico. A intencionalidade da inclusão de todos, da construção coletiva, do respeito à diversidade, da integralidade da educação, da autonomia dos sujeitos ao mesmo tempo em que é negado a cultura do outro, suas representações e saberes a respeito da própria cultura corporal e que, por isso, a sua autonomia, ao não intencionar a construção de condições ao (re)posicionamento frente à própria cultura (corporal): é incluir um discurso pedagógico “emancipatório” aos esportes com a intencionalidade arbitrária de sua legitimação enquanto a própria (docência em) EFI. Daí que não falta apenas a corporeificação das palavras à formação proposta pelo subprojeto aqui investigado, e sim que esta corporeificação seja o compromisso da própria formação.

Desse modo, os avanços reivindicados por Voser (2018) quando na compreensão de que o “[...] professor deve lançar mão de estratégias inteligentes de ensino, para desenvolver o desporto dentro de sua escola [...]” (VOSER, 2018, p. 100), considerando, ainda, a sua intencionalidade de uma escola transformadora (VOSER, 2015, p. 20), devem revestir-se, quando na proposta de uma formação de professores, da intencionalidade do projeto de sociedade que se pretende construir, ou seja, da prática deste projeto, de sua corporeificação substantiva: (Re)visitando a didática como projeto permanente de formação.

### **5.3 Da diversidade terminológica à proporcionalidade rasa: Por uma formação de professores de EFI preocupada com a substantividade do discurso**

A amplitude das reflexões subjacentes do pensamento por sobre as denominações dadas às intenções didático-pedagógicas redigidas nos ensaios assim como na obra produzidos pelo subprojeto *Esporte no Ensino Fundamental e Médio* (COSTELLA; VOSER, 2015; VOSER, 2015; 2017; 2018; OLIVEIRA; VOSER, 2017) - *esporte educacional, educação físico-desportiva, esporte da escola, esporte na escola, atividades esportivas, cultura corporal do movimento, cultura corporal de movimento, cultura corporal* - possibilita a articulação com uma multiplicidade de pautas, sendo algumas as que busquei construir nos subitens precedentes a este e circunscritos ao produto do estudo aqui construído. Por isso,

compreendo que este subitem poderia posicionar-se tanto no início quanto no final deste capítulo.

Em se tratando de um Programa de formação de professores que se sustenta em uma teoria que vislumbra a prática docente enquanto um *agir e refletir* permanente por sobre o campo educacional e a (própria) prática educativa (CAPES, 2013a; SCHÖN, 1992; 2007), a sua efetivação não ocorre restringindo a docência apenas na instituição escolar e os sujeitos que se experimentam como professores apenas como educadores quando residentes em uma sala de aula ou espaço qualquer da escola - como já dito, a *personalidade de professor é inexorável do eu sujeito*. Mas sim abrangendo as ações pretendidas na atuação *em e com* um mundo que, por isso, é tomado como possibilidade: daí a incoerência e contradição de uma docência que se intenta reprodutível, que nega aos sujeitos a potencialidade da própria autonomia.

Tendo isso em vista, a compreensão do Programa, então, como projeto de sociedade, faz-se importante à sua própria constituição, à sua manutenção enquanto política de Estado (NEVES, 2013) e à direcionalidade de suas ações dado a pretensa organicidade dos sujeitos que o fazem. Por isso, o Programa não é só *uma* política educacional, e sim projeto de sociedade que, portanto, sustenta e é a própria Política Educacional: é parte e todo ao mesmo tempo. Nesse sentido é que compreendo que as denominações dadas às intenções didático-pedagógicas do subprojeto *Esporte no Ensino Fundamental e Médio* trazem consigo um conjunto de significados que não se restringem à docência, implicando representações sociais, modelos educacionais e concepções da EFI. Sendo assim, proponho a seguinte questão como orientadora das discussões que se seguem neste subitem: As denominações dadas às intenções didático-pedagógicas do subprojeto *Esporte no Ensino Fundamental e Médio* - *esporte educacional, educação físico-desportiva, esporte da escola, esporte na escola, atividades esportivas, cultura corporal do movimento, cultura corporal de movimento, cultura corporal* - são, substantivamente, compatíveis entre si?

Molina Neto (1991) foi enfático quando em seu estudo sobre a prática educativa de professores de EFI do Município de Porto Alegre, já no ano de 1991, trouxe ao debate as representações que este mesmo PEFI atribuía ao esporte, tecendo críticas a este quando em seu formato de rendimento e competição *na* escola, em detrimento de uma construção social e emancipada do desporto, propondo, para este último, alternativas, citando que: “É através da escola, principalmente, que teremos uma prática esportiva democrática [...]” (MOLINA NETO, 1991, p. 18).

Mais adiante na mesma década em que Molina Neto (1991) dissertou sobre o esporte *na escola*, Vago (1996) traz em artigo intitulado “O ‘*esporte na escola*’ e o ‘*esporte da escola*’: *da negação radical para uma relação de tensão permanente. Um diálogo com Valter Bracht*”, as representações de escola, EFI e principalmente de esporte no pensamento de Valter Bracht, emergindo de sua análise por sobre a obra “*Educação Física e Aprendizagem Social*” (BRACHT, 1992) a compreensão política do esporte *da escola*, reconhecido uma representação de escola enquanto instituição social que produz sua própria cultura e que, por isso, poderia condicionar em uma relação de tensão aos significados que circundam o esporte em seu formato hegemônico na sociedade, a construção de sua própria representação do desporto. Daí a impossibilidade de sua função meramente reprodutora, ou seja, de uma exclusiva transmissão de saberes e preparação para um mundo dado (VAGO, 1996). Nesse mesmo sentido, Stigger (2001) contribui ao debate sobre a relação do esporte *na escola* com o esporte *da escola*, afirmando a necessidade de visualizá-lo de maneira *heterogênea e multicultural*, dado a diversidade de contextos e culturas que se apropriam e (re)fazem o esporte, justificando por isso a função social da escola bem como a sua problematização pelos sujeitos (STIGGER, 2001).

As análises construídas pelos autores anteriormente mencionados trazem, para além das críticas às representações hegemônicas do esporte, a reflexão de que o mesmo é tão abrangente quanto tanto diversas forem as representações dele construídas. Daí que os discursos proferidos por Molina Neto (1991), Vago (1996) e Stigger (2001) assumem uma posição política, ou seja, posição que advoga pela (re)construção permanente do esporte enquanto produto social que, porque construído por sujeitos, a eles tão só depende o seu transcender. Desse modo, as narrativas dos autores convergem quando, em se tratando do esporte produzido na instituição escolar, reitera-se a importância do reconhecimento do esporte *da escola*, vislumbrando, com isso, representações implicadas nesta designação que, por exemplo, para os três autores mencionados, traz a escola enquanto instituição com autonomia própria dada a autonomia dos próprios sujeitos<sup>29</sup>.

Ou seja, tendo isso em vista, a questão proposta anteriormente - As denominações dadas às intenções didático-pedagógicas do subprojeto Esporte no Ensino Fundamental e Médio são, substantivamente, compatíveis entre si? -, intenciona a compreensão da

---

<sup>29</sup> Quando digo que a escola é tomada enquanto instituição com autonomia própria, refiro-me à autonomia dos sujeitos que a fazem, ou seja, que atribuem sentido ao fazer pedagógico coletivo e à própria instituição, não descartando as implicações dos documentos legisladores/orientadores que incidem por sobre a escola com a intencionalidade mesma da regulação e atribuição de sentidos de forma arbitrária e antidialógica (MOLINA, 2010), considerando, portanto, a sua (re)construção pelos sujeitos enquanto projeto de subversão em uma perspectiva contra-hegemônica.



rigorosidade da formação proposta no que se refere à sua intencionalidade, ao projeto de sociedade pretendido considerando as denominações dadas às intenções mencionadas nas produções construídas pelo subprojeto *Esporte no ensino Fundamental e Médio* e analisadas no estudo aqui construído. Sendo assim, no ensaio intitulado “*Estudo acerca das motivações para o ingresso no PIBID da Educação Física*”, Oliveira e Voser (2017) comentam em subitem denominado “*O subprojeto Esporte na Escola*” que:

A finalidade primordial da proposta deste projeto é incentivar o crescimento dos alunos como cidadãos, educando-os utilizando uma proposta voltada para o esporte. Por intermédio de atividades esportivas, procura-se trabalhar diversos aspectos sociais presentes no ambiente escolar, buscando agregar na formação integral dos alunos. Sendo o esporte uma manifestação da cultura corporal muito presente em nossas vidas, nada melhor que valer-se dessa estratégia para contribuir na construção do caráter dos educandos. (OLIVEIRA; VOSER, 2017, p. 101).

Assim como discutido no subitem 5.1 do produto deste estudo, Oliveira e Voser (2017) reafirmam o subprojeto *Esporte no Ensino Fundamental e Médio* como tendo um objetivo fim, ou seja, considerando o trecho supracitado, como sendo o “crescimento dos alunos como cidadãos” através da contribuição à “construção do caráter dos educandos” em uma “formação integral”. Tendo isso em vista, compreendo que tais finalidades emergem como “intencionalidades” da metodologia do esporte educacional constitutiva da proposta do subprojeto em questão, isto é, em detrimento dos sujeitos que dela fazem uso. Talvez essa negligência ao protagonismo do bolsista de iniciação à docência em seu próprio processo formativo se faça necessária à intencionalidade implícita de legitimar a compreensão do esporte (educacional) como a própria (docência em) EFI - daí a heteronomia do processo -, oferecendo aos bolsistas uma metodologia que, revestida de um discurso “comprometido” com o “pântano”<sup>30</sup> (SCHÖN, 2007), significa os ajustes necessários à sua legitimação como sendo a própria proposta de formação, isto é, sendo estes ajustes a reafirmação *não crítico-reflexiva* do discurso de “desenvolvimento integral” que contorna a metodologia do esporte educacional, assim como a condenação, da mesma forma, do tecnicismo metodológico.

Desse modo, o caráter genérico atribuído às finalidades mencionadas não se faz substantivo pelo motivo óbvio da conseqüente negação da metodologia que se propõe: ora, pensemos, que cidadania pretendida é essa condicionada por uma metodologia que não se constrói de maneira crítico-reflexiva? Ou, ainda, em se tratando da formação proposta pelo

---

<sup>30</sup> A intencionalidade desse compromisso, nesse caso, não seria a sensibilidade da escuta do *outro*, isto é, seus saberes e culturas compartilhadas, e sim a sua mera visualização do alto da topografia mencionada por Schön (2007).

Programa que, no subprojeto *Esporte no Ensino Fundamental e Médio*, porque heterônoma, não condiciona a tomada de consciência de “como estou sendo”? Como compreende Freire (2005): “[O sujeito] Para *ser* tem que *estar sendo*” (FREIRE, 2005, p. 84. Grifo meu). Ou seja, compreendo que, estando o sujeito consciente de como *está sendo*, de sua própria autonomia, sendo esta última a condição ao protagonismo no processo formativo e, por isso, tomado a consciência de sua condição de decidir, pode muito bem optar, porque se percebe e percebe o outro, por uma EFI culturalmente plural em detrimento da eleição do esporte educacional. Nesse sentido, questiono: Qual a razão de uma formação de professores em que a proposta seria a própria negação? Daí que o *esporte educacional* é o protagonista e o bolsista de iniciação à docência, meio de legitimação.

Penso que a compreensão das finalidades que justificam o subprojeto *Esporte no Ensino Fundamental e Médio*, por exemplo, dá conta de identificar no próprio léxico compartilhado nos ensaios e caderno produzidos, a incoerência de seu discurso. A pauta promovida por Bracht (1992) já na década de 90, que discutida por Molina Neto (1991), Vago (1996), Stigger (2001) e outros intelectuais da EFI, buscou avançar a compreensão que se tinha sobre o esporte e a docência em EFI, não no sentido de dizer como deve ou não deve ser feita, mas buscando a rigorosidade da apreensão do porquê do entendimento do esporte *da* escola, em detrimento do esporte em sua forma hegemônica e sua conseqüente hegemonia como cultura dominante na EFI escolar. Tendo isso em vista, a leitura dos ensaios assim como do caderno pedagógico produzidos pelo subprojeto aqui investigado me leva a pensar que, em se tratando dos ajustes mencionados à legitimação da proposição metodológica como sendo a própria formação, a pretensão genérica do olhar à “formação integral”, acrescentado ao discurso o substantivo “cidadania”, responde aos avanços construídos no campo da epistemologia da EFI escolar de maneira terminologicamente diversa e proporcionalmente rasa, contribuindo, portanto, porque negligente ao aprofundamento crítico-reflexivo e ofuscada epistemologicamente por isso, à manutenção da hegemonia cultural do esporte na EFI escolar.

Ou seja, porque não problematizada e (re)construída criticamente, a metodologia do esporte educacional se faz promovida por um discurso retalhado e diverso, porém incessante à promoção ora do esporte *da* escola (VOSER, 2017, p. 110), ora do esporte *na* escola (VOSER, 2015), ora das atividades físico-desportivas (VOSER, 2018, p. 90), ora da cultura corporal *do* movimento (VOSER, 2017, p. 113), ora da cultura corporal *de* movimento (VOSER, 2017, p. 113), ora da cultura corporal (VOSER, 2017, p. 116). Portanto, grosso modo, pouco interessa a profundidade do discurso, desde que a pretensão se sustente,

estrategicamente, na oposição ao “erro” do olhar somente à técnica constitutiva do esporte, quando na docência em EFI, e que compartilhe a intenção genérica da “integralidade”, do desenvolvimento “global-funcional”, como comenta Oliveira e Voser (2017):

Para englobar esses elementos, utiliza-se uma metodologia diferenciada, com enfoque nos jogos. Diferente do modelo de ensino mais usual existente nas escolas, em que há uma preocupação exagerada com a técnica, esse método baseia-se na parte global-funcional, desenvolvendo o aprendizado a partir de pequenas situações encontradas na modalidade em questão, podendo haver modificação de regras ou alterando o número de jogadores, de bolas ou de alvos. **Essa abordagem se aproxima mais da prática real do esporte, auxiliando na criação de um entendimento tático eficaz.** (OLIVEIRA; VOSER, 2017, p. 102. Grifo meu).

Complementando Oliveira e Voser (2017), citando que:

É necessário ir além do gesto técnico, ensinar também os alunos a refletirem e desenvolverem sua capacidade crítica, trazendo discussões sobre a prática realizada. Dessa forma, o docente pode contribuir efetivamente na educação do jovem que ali se encontra. É indispensável fazer o aluno enxergar significado no conhecimento assimilado durante as aulas, para que de fato ocorra adesão à prática regular do desporto. É importante relacionar a prática esportiva com a vida fora da escola, analisando as características semelhante entre as duas, pensando em como tirar proveito do aprendizado em seu cotidiano. (OLIVEIRA; VOSER, 2017, p. 102).

No trecho grifado na citação compartilhada anteriormente, os autores mencionam que a abordagem decidida pelo subprojeto se aproxima da “prática real do esporte”, sendo essa proximidade intencionada tendo em vista um “entendimento tático eficaz”. Ou seja, se antes com o tecnicismo pedagógico a ênfase era a fragmentação do corpo com a intencionalidade de sua adestração à lógica política-social do rendimento, agora, a compreensão tática do esporte assume o posto da técnica, e o adestramento reveste-se de um virtudismo salvacionista condicionado metodologicamente, como pode ser compreendido através de Voser (2015) quando cita que o “[...] ensino dos esportes prepara para a vida. A prática dos esportes ensina [...] noções básicas de cidadania, de respeito às regras, a trabalhar coletivamente, a ganhar e perder.” (VOSER, 2015, p. 20). Desse modo, considerando que os autores mencionam ser importante o estabelecimento da relação entre a prática esportiva vivenciada e a vida fora da escola, analisando, assim, suas características “semelhantes”, é possível pensar que talvez a reflexão e a crítica mencionadas por Oliveira e Voser (2017) e atreladas à necessidade de significar o esporte, tenham fim, como os autores citam, “[...] na adesão à prática regular do desporto.” (OLIVEIRA; VOSER, 2017, p. 102).

Concordo com os autores quando estes enfatizam a importância da capacidade crítica dos educandos, da subjacência de discussões sobre as vivências construídas, da reflexão. No entanto, me preocupa aqui que a compreensão dos termos *crítica* e *reflexão* sejam reduzidos e fragmentados da estrutura social, da necessidade de posicioná-los mediante a apreensão do mundo que, em concordância com Freire (1997; 1998; 2005), precede e condicionada a aprendizagem. Nesse sentido, retomo as denominações dadas às intenções didático-pedagógicas compartilhadas nos ensaios e obra produzidos pelo subprojeto *Esporte no Ensino Fundamental e Médio* e mencionadas neste estudo para fazer um paralelo com a redução dos termos *crítica* e *reflexão*. Como já comentado quando na proposta reflexiva induzida pela questão “*que cidadania pretendida é essa condicionada por uma metodologia que não se constrói de maneira crítica-reflexiva?*”, talvez seja pertinente que este questionamento retorne, agora, posicionado à evidente redução dos termos mencionados. Ou seja, considerando a compreensão aqui construída acerca da construção *não crítico-reflexiva* da proposição metodológica do esporte educacional, quais os impactos desta formação na prática de ensino senão a própria reprodução do processo aderido? Como compreende Freire (1997): “Não há pensar certo fora de uma prática testemunhal que o re-diz em lugar de desdizê-lo.” (FREIRE, 1997, p. 38). A grosso modo, novamente: “Faça o que eu digo, não faça o que eu faço”. Daí que, faltando a corporeificação das palavras, como compreende Freire (2005), de nada valem as palavras ditas, uma vez que é negligenciado a *práxis*.

Tendo em vista o dito sobre a resposta do subprojeto aqui investigado aos avanços no campo da epistemologia da EFI escolar, a qual redige um discurso constituído de uma diversidade de termos epistemológicos, porém proporcionalmente rasos, compreendo que a formação oferecida constitui-se de contradições as quais parecem que não pretendem que sejam identificadas e compreendidas, o que torna evidente, por isso, a manutenção da hegemonia do esporte na EFI escolar. Nesse sentido, sendo o PIBID um Programa que se diferencia do estágio acadêmico supervisionado, uma vez que pretende não a ação intervencionista imediata, mas a compreensão da docência em sua relação com o contexto, comunidade escolar e sujeitos (MEDEIROS, 2015), compreendo que a metodologia do esporte educacional por dar ênfase à prática esportiva vislumbrada mediante os jogos condicionados, situacionais (VOSER; COSTELLA, 2015; VOSER, 2015; 2017; 2018; OLIVEIRA; VOSER, 2017), foca na *ação* imediatista, como pode ser observada nas considerações de Voser (2018) no ensaio “*As atividades físico-desportivas aplicadas à criança: uma perspectiva pedagógica*” quando este disserta sobre a “iniciação esportiva” tecendo os seguintes apontamentos:

[...] quando se desenvolve um trabalho de iniciação esportiva para crianças na faixa etária entre 6 e 12 anos, deve-se estar atento para algumas questões pedagógicas que envolvem o processo ensino-aprendizagem [...].

- O corpo, nessa fase, é o referencial da percepção, o meio pelo qual a criança absorve o mundo e manifesta sentimentos, sensações e até mesmo opiniões.
- O professor deve desenvolver os aspectos do esquema corporal, do equilíbrio, da lateralidade, da organização do corpo no espaço e no tempo, da coordenação motora grossa e fina, não esquecendo o que é característico na idade: correr, saltar, lançar, transportar, trepar, rastejar e rolar.
- Deve ser oportunizada uma variedade de experiências motoras, bem como um contato com vários tipos de objetos em diferentes espaços, proporcionando, assim, a conscientização do próprio esquema corporal.
- No período escolar é possível realizar um trabalho integrado com as demais disciplinas, fazendo uso da interdisciplinaridade.
- Toda atividade em forma de recreação é mais atrativa para as crianças. O lúdico e o brincar são tão importantes para elas quanto respirar, comer e dormir.
- Torna-se importante elaborar atividades de acordo com o interesse das crianças, observando e não permitindo as manifestações de cansaço, impaciência e desinteresse.
- A linguagem utilizada deve ser objetiva e de fácil compreensão.
- As atividades desenvolvidas deverão propiciar a sociabilização, a integração e a autoestima.
- É importante que o professor estimule as crianças à criação e à organização das atividades sem, é claro, perder o controle da turma. Ele poderá usar as seguintes perguntas: Quem consegue...? Quem é capaz de...? Quem sabe outra maneira de...?
- Deverá ser mantida a motivação da turma e o seu interesse pelas atividades, sabendo a hora de trocá-las.
- O educador deve transmitir o gosto de aprender e de se aperfeiçoar, principalmente para despertar o interesse da criança pela prática esportiva.
- É necessário que os alunos se sintam seguros e desinibidos para participar de todas as atividades. Será oferecido um ambiente livre de tensões, mantendo, assim, um clima propício para a aprendizagem.
- Serão incentivados principalmente os alunos que têm dificuldades, elogiando-os a cada conquista, e deixando para aqueles que possuem mais facilidade o compromisso de auxiliar na transmissão da sua experiência.
- A individualidade de cada criança deve ser respeitada. Deve-se, também, estar atento à progressão dos exercícios, partindo sempre do mais fácil ao mais difícil e do simples para o complexo.
- É preciso avaliar o desenvolvimento psicomotor dos alunos que são mais desenvolvidos fisicamente, mas que, na realidade, possuem a mesma capacidade mental das outras crianças de sua idade. É necessário estar atento à maturidade motora e mental (emocional) das crianças.
- Faz-se necessário dar atenção a fatores externos que possam interferir no andamento do trabalho proposto. O maior exemplo a ser citado é a pressão que os pais exercem sobre seus filhos ao tentar satisfazer seus próprios desejos de infância ou projetando um futuro promissor para a criança no esporte. É indicado conversar com os pais e mostrar o que esse tipo de ação pode acarretar na criança.

Para concluir, lembramos que a criança não é um adulto (atleta) em miniatura, e **o treinador ou professor, além de sua tarefa técnica, também tem responsabilidade pedagógica com o futuro do jovem a ele confiado.** (VOSER, 2018, p. 97-98. Grifo meu).

Ou seja, em detrimento de precedentes *reflexões* acerca do contexto da escola, da comunidade onde o trabalho será construído, dos sujeitos compreendidos para além de sua

faixa etária e corpo biológico, a atenção é dada à própria prática, sendo sua justificativa circunscrita a si mesma. Dessa forma, é diminuído a distância entre a docência em EFI e o ensino dos esportes em instituições que não a escola, pois, como compreende Voser (2018): “[...] o treinador ou professor, além de sua tarefa técnica, também tem responsabilidade pedagógica com o futuro do jovem a ele confiado”. (VOSER, 2018, p. 98). Isto é, sendo o compromisso do professor análogo ao do treinador; talvez por isso seja compreendido que:

Por esse motivo [valores alcançados através do jogo esportivo: como a interiorização das regras, a colaboração, a aceitação da autoridade, a disciplina, a iniciativa, a superação de si mesmo] o **educador físico-desportivo** deve interessar-se pelo aperfeiçoamento da pessoa como tal. Mas, para isto, deve adequar-se à realidade de cada indivíduo, descobrindo quais são suas aptidões e seus limites. Esta mesma **prática físico-desportiva**, com a alternância de êxitos e fracassos, serve de pauta ao educador para avaliar as condições, capacidades e limitações pessoais de ordem física e mental dos educandos. O descobrimento intencionado das tensões que o esporte impõe é principalmente de ordem mental. (VOSER, 2018, p. 90-91. Grifo meu).

Tendo isso em vista, retomo a compreensão sobre as contradições do subprojeto *Esporte no Ensino Fundamental e Médio* as quais, como dito, parecem que não pretendem que sejam identificadas e compreendidas, para compreender o posicionamento do termo *problematização* citado por Oliveira e Voser (2017). Em se tratando das diferentes manifestações do desporto, os autores citam que:

Essas [espaço do esporte nos jornais, na televisão, no lazer em competições de alto nível e nas aulas de EFI] dentre outras circunstâncias, atestam o seu desenvolvimento junto aos escolares, pois trata-se de um fenômeno sociocultural e problematizá-lo durante os encontros melhora a compreensão dos educandos sobre como o tema é trabalhado nos diferentes meios. (OLIVEIRA; VOSER, 2017, p. 102).

Compreendo que a subjetivação substantiva da intencionalidade da problematização, conduziria as apreensões à necessidade da extensão da prática educativa da EFI à pluralidade cultural que, porque percebido o esporte como fenômeno sociocultural, perceberia a necessária subjacência da cultura em que se insere o bolsista de iniciação à docência com a intencionalidade da formação, o conteúdo programático significativo aos sujeitos com os quais o trabalho é construído, à cultura educacional a qual se (re)cria, à EFI escolar a qual de (re)inventa, à formação de professores a qual, percebendo-a como “está sendo”, tanto mais pode ser (FREIRE, 2005). Ou seja, a problematização substantivamente crítica do desporto daria conta de identificar na proposição metodológica do esporte educacional seus equívocos prescritivos, encontrando a razão fundante da formação proposta pelo Programa na

reafirmação do compromisso social do processo em detrimento de uma docência em EFI idiossincrática ao virtudismo do esporte educacional e seu “desenvolvimento integral”, “global-funcional”.

## UM RETORNO PARA UM NOVO CONTORNO

Retorno ao Projeto Institucional da UFRGS no PIBID - subjacente do Edital CAPES nº 061/2013 - o qual sustentou o subprojeto *Esporte no Ensino Fundamental e Médio* aqui investigado, para tecer alguns apontamentos a respeito de seu plano estratégico, compreendendo que as ações elencadas à inserção do bolsista de iniciação à docência no contexto educacional constituem um vasto campo de possibilidades à tomada de consciência referente ao compromisso com a docência, o que me leva a refletir criticamente sobre suas inter-relações e o compromisso político-social empreendido em suas construções.

Em vista disso, compreendo que o plano estratégico do Projeto Institucional da UFRGS é sujeitado à mesma *sensibilidade*<sup>31</sup> que intenta com as ações projetadas, de modo que, como consequência de um projeto que se pretende construir politicamente, a *autonomia* própria dos sujeitos na construção coletiva do projeto e seus desdobramentos se faça protagonista. Em outras palavras, entendo que a aproximação do coletivo de bolsistas à docência ocorre de maneira constante, aprofundando as apreensões sobre as condições e provocações das vivências construídas de forma a (re)construir coletivamente as estratégias que, quanto mais forem apreendidas, tanto mais serão (re)pensadas. Ou seja, a substantividade da sustentação teórica do PIBID (ação-reflexão-ação) nas lentes do próprio Projeto Institucional.

Tendo isso em vista, considerando a intencionalidade do desenvolvimento da capacidade de *comunicação* do(a) bolsista de iniciação à docência observado no Projeto Institucional da UFRGS, sendo apontado que a “[...] organização das ideias e o poder de argumentação que contribuem para que tenhamos cidadãos mais autônomos e críticos, dependem do desenvolvimento destas capacidades [leitura, escrita e fala]” (UFRGS, 2013, p. 4), atendo à necessidade de apreender seu condicionamento na dependência da construção concomitante de um coletivo docente intelectual. Nesse sentido, compreendo que o compromisso empreendido na efetivação das ações de inserção dos bolsistas de iniciação à docência nas instituições escolares, considerado o conjunto de estratégias constitutivas do Projeto Institucional da UFRGS, implica uma prática que torna suscetível a apreensão reflexivamente crítica dos fenômenos sociais vivenciados, orientando as ações de intervenção procedentes<sup>32</sup>. Desse modo, sustento um comprometimento político que, configurado na

---

<sup>31</sup> O significado de *sensibilidade* aqui é empregado enquanto apreensão rigorosa dos fenômenos sociais.

<sup>32</sup> Dispensando uma interpretação puramente técnica da concretização das estratégias enquanto ações dadas e compreendidas burocraticamente. O comprometimento com a construção das ações remete à responsabilidade



pretensão de contribuir à formação de cidadãos críticos e autônomos (UFRGS, 2013, p. 4), oriente a construção de condições à promoção da *sensibilidade* referida, a qual o desenvolvimento da comunicação desejada depende. É aí que a concomitância da construção de um coletivo docente intelectual torna-se visível. A indicação de “e) Produção de textos reflexivos[...]” (UFRGS, 2013, p. 4) enquanto exercício à promoção da comunicação reforça essa dependência. Afinal, refletir sobre a própria prática educativa ou determinada vivência, requer, fundamentalmente, a sua apreensão.

Sobre a avaliação projetada no Projeto Institucional da UFRGS e intencionada ao atendimento de um “perfil” de bolsista (UFRGS, 2013, p. 5), este último pode ser compreendido nos termos das construções que sucedem de uma prática comprometida com o discurso. Ou seja, dispensando uma análise de performance individual em convergência aos objetivos do PIBID, compreendo que o “perfil” vislumbrado vai ao encontro do compromisso empreendido na efetivação das ações que constituem e dão formato ao trabalho construído. Desse modo, é possível identificar a inter-relação da proposição avaliativa com a promoção da capacidade comunicativa do licenciando no sentido da dependência mútua da construção concomitante de um coletivo docente intelectual. Portanto, compreendo que o “perfil” buscado toma corpo no sujeito crítico, reflexivo, sensível à apreensão do campo escolar.

No ano de 2017 a Coorlicen da UFRGS lançou a obra “*Percursos da prática em sala de aula*”, reunindo textos e contextos das práticas construídas no âmbito do Projeto Institucional do PIBID/UFRGS (COSTELLA *et al*, 2017). O primeiro texto do conjunto de produções textuais construídas pelos bolsistas de iniciação à docência, coordenadores(a) e supervisores(a) consiste na transcrição de uma palestra proferida no primeiro PIBID/Sul, PARFOR/Sul e ENLIC/Sul<sup>33</sup>, realizado em Lages-SC<sup>34</sup>, em dezembro de 2015. O texto escrito pelo então bolsista de iniciação à docência do subprojeto de Ciências Sociais, Guilherme de Oliveira Soares, é intitulado “*O impacto do Pibid na formação de professores*”. Nele, o autor nos convida a refletir sobre as repercussões do PIBID para além da formação de professores(a) no seu aspecto individual, isto é, da (re)elaboração subjetiva de significados. Ao compartilhar os números do Programa naquele espaço tempo, Soares (2017) questiona: “Quais as implicações que um programa, com investimento pesado, pode trazer?” (SOARES, 2017, p. 14). Através deste questionamento o autor ressalta os tensionamentos provocados na universidade pela produção de conhecimentos no PIBID, criticando a negligência da

---

que emerge do compromisso com o projeto de sociedade visado no PIBID enquanto política de Estado (NEVES, 2013).

<sup>33</sup> Encontro das Licenciaturas Região Sul.

<sup>34</sup> Estado de Santa Catarina.

academia brasileira no que se refere ao ensino enquanto prioridade. Neste sentido, ao compreender uma arrogância epistêmica na produção científica acadêmica no Brasil, Soares (2017) cita que:

O Pibid não está afetando apenas a educação básica, está afetando os cursos de ensino superior. Muito se diz que bolsistas de ID atuam em trincheiras, na linha de frente, no olho do furacão e coisas do tipo, sempre se referindo às escolas públicas. Mas bolsistas de ID ainda estão na graduação e fazem um movimento pendular entre escola e universidade. A ponte estabelecida entre universidade e escola é uma ponte de mão dupla. Ou seja, estamos transformando o ensino superior também! Nós pibidianos também somos pensantes! Nós também operamos conceitos e teorias. (SOARES, 2017, p. 16).

Considerando os apontamentos de Soares (2017) e retomando as inter-relações subjacentes da reflexividade por sobre as ações pretendidas no Projeto Institucional da UFRGS, podemos compreender que a intencionalidade no monitoramento dos bolsistas de iniciação à docência egressos do Programa, para além das exigências constitutivas do regimento do PIBID e das requisições do Edital propositivo ao recebimento de propostas e/ou ampliação de Projetos existentes, consiste em uma importante ação investigativa e autocrítica referente ao projeto de sociedade que sustenta o compromisso no empreendimento das ações elencadas no Projeto Institucional da UFRGS. O posicionamento de Soares (2017) traz inquietações e levanta questionamentos os quais podem encontrar na escola o campo suscetível ao esclarecimento, seja através da pesquisa científica, sequência das práticas pedagógicas nas instituições escolares ou articulações afins sustentadas na curiosidade e indignação compreendidas no trecho compartilhado. Portanto, compreendo que a construção de um coletivo docente intelectual, porque crítico-reflexivo, procede no que Giroux (1997) chama de *intelectuais transformadores*, condicionando a assunção de práticas sociais voltadas à emancipação social.

Entretanto, em se tratando da formação de professores oferecida pelo PIBID, compreendo que a concretude de tais articulações depende do comprometimento que tange a concretização das ações elencadas no Projeto Institucional pelos sujeitos que se responsabilizam pelo processo formativo dos bolsistas de iniciação à docência. Ou seja, direcionando a formação proposta com responsabilidade política e social, reafirmando o compromisso que deve acompanhar a autoridade do educador, pelo exemplo da intencionalidade da *práxis*. Daí a importância substancial do coordenador, uma vez que, de acordo com o Art. 41 da Portaria CAPES nº 096/2013, a ele são atribuídas as tarefas de: “II –

elaborar, desenvolver e acompanhar as atividades previstas no subprojeto; [...] IV – orientar a atuação dos bolsistas de iniciação à docência conjuntamente com os supervisores das escolas envolvidas;” (CAPES, 2013c, p. 16).

Desse modo, atendo ao Art. 34 da mesma Portaria, a qual disserta sobre a concessão de bolsa de coordenador de área, especificando, como pré-requisitos à função:

- I – possuir formação – graduação ou pós-graduação – na área do subprojeto;
  - II – pertencer ao quadro permanente da IES e, quando se tratar de instituição privada, possuir carga horária de, no mínimo, 12 (doze) horas semanais e, preferencialmente, não ser contratado em regime horista;
  - III – ser docente e estar em efetivo exercício das atividades do magistério no ensino superior;
  - IV – possuir experiência mínima de 3 (três) anos como docente do ensino superior;
  - V – ministrar disciplina em curso de licenciatura da IES na área do subprojeto;
  - VI – possuir experiência na formação de professores ou na execução de projetos de ensino, comprovada por pelo menos dois dos seguintes critérios:
    - a) orientação de estágio em curso de licenciatura;
    - b) curso de formação ministrado para professores da educação básica;
    - c) coordenação de programas ou projetos de formação para o magistério na educação básica;
    - d) experiência como docente ou na gestão pedagógica da educação básica;
    - e) produção na área.
  - VII – não ocupar o cargo de reitor, vice-reitor, presidente, vice-presidente, pró-reitor ou qualquer outro cargo equivalente na IES;
- Parágrafo único. A Capes poderá, a qualquer momento, realizar a verificação do atendimento aos requisitos por meio da análise do currículo do docente, que deverá manter seus dados atualizados na Plataforma Lattes, do CNPq. (CAPES, 2013c, p. 12-13)

A responsabilidade política e social referidas anteriormente não perpassa somente a decisão do docente pela coordenação de área, e sim, principalmente, pela sua formação. Considerando o PIBID enquanto política de Estado a qual incide por sobre a formação de professores com a intencionalidade de (re)construir a cultura educacional (CAPES, 2013a; NEVES, 2012; 2013; MEDEIROS, 2015), compreendo que o item IV do Art. 34 compartilhado acima desconsidera a disputa política que impera no campo educacional uma vez que, por exemplo, não aponta como pré requisito obrigatório a docência na educação básica, tampouco estabelece rigor às produções consideradas pelo regulamento e especificidade referente aos programas e projetos de formação mencionados, tornando a candidatura à bolsa de coordenação de área e, portanto, a construção dos subprojetos proponentes à iniciação à docência um meio flexível a que tanto agrada e sustenta projetos neoliberais e neoconservadores de sociedade, permitindo brecha, por exemplo, à possibilidade de uma formação de professores sustentada na monocultura esportiva e que, por isso, à manutenção da hegemonia do esporte na EFI escolar.

Retomando o problema do estudo aqui construído - *Como a pedagogia crítica ajuda a compreender o subprojeto “Esporte no Ensino Fundamental e Médio” do PIBID da UFRGS subjacente do Edital CAPES nº 061/2013?* – compreendo que as interpretações apresentadas contribuem no sentido do aprofundamento teórico da proposta do Programa, o que, concomitantemente, acaba trazendo à pauta a prática educativa da EFI e a sua intencionalidade epistemológica. No entanto, reitero que o diálogo e as reflexões propostas e compartilhadas neste estudo não esgotam a reflexividade necessária à (re)construção da cultura educacional.

Compreendo que a decisão pela pedagogia crítica não emerge de forma idiossincrática, mas sim como ação procedente da razão ontológica que constitui a vocação dos sujeitos em *ser mais* (FREIRE, 2005). Nesse sentido, retomo a posição assumida no subitem 5.2, como exemplo, onde busquei discutir sobre um necessário movimento pendular entre o “chão” da escola e a didática como projeto permanente de formação, para (re)afirmar que tal compreensão não seria possível sem a curiosidade epistemológica que compõe as “lentes” de uma pedagogia crítica problematizadora. Desse modo, a sustentação teórica proponente neste estudo proporciona compreender que o processo formativo reflete o projeto de sociedade que se pretende construir; tomado as dimensões de sua construção de forma substantiva, foi possível visualizar que a proposta constituinte do subprojeto *Esporte no Ensino Fundamental e Médio* apresenta contradições caras à substantividade do discurso que sustenta o seu espaço ocupado no PIBID. Os condicionantes dessas contradições englobam uma multiplicidade de aspectos político-históricos os quais não foram a centralidade do estudo aqui construído, no entanto, compreendo que os pontos contraditórios apresentados são importantes à explicitação dos impactos das manifestações da hegemonia do Esporte na EFI escolar e sua impossibilidade de, retificado metodologicamente como proposta de formação, sustentar uma formação de professores de EFI coesa crítica-reflexivamente quando ausente a intencionalidade da contestação da própria base epistêmica, e, por isso, tampouco, construir condições à emancipação.

Em vista disso, compreendo que as interpretações subjacentes da análise dos documentos orientadores do Programa e publicações do subprojeto *Esporte no Ensino Fundamental e Médio* apresentadas neste estudo dão conta de sustentar a compreensão de que falta ao subprojeto aqui investigado a intencionalidade da práxis, porque falta a substantividade de uma prática que rediga a intencionalidade da *ação-reflexão-ação* (CAPES, 2013; SCHÖN, 1992; 2007; FREIRE, 2005;1998).

## REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. **Educando à direita**: Mercado, padrões, Deus e desigualdade. São Paulo: Cortez, 2003.

APPLE, M. W.; AU, W.; GANDIN, L. A. **Educação crítica**: análise internacional. Porto Alegre: Artmed. 2011.

ARAÚJO, S. N. **Cultura Corporal de Movimento na Escola e Cultura Corporal de Movimento da Escola**: uma etnografia sobre a particularidade de conteúdos de ensino da Educação Física escolar. 2016. 198 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Programa de Pós-Graduação em ciências do Movimento Humano. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2016.

ARAÚJO *et al.* Da monocultura esportiva à ressignificação pedagógica: algumas possibilidades da pesquisa etnográfica. In: BOSSLE *et al* (orgs.). **Educação Física Escolar, Etnografias e Autoetnografias**: A formação de intelectuais transformadores. Curitiba: CRV, 2018, p. 63-73.

BALL, S. J. **Education reform**: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

BARBOSA, M. V.; FERNANDES, N. A. M. Políticas públicas para formação de professores: Pibid, mestrados profissionais e PNEM. In: BARBOSA, M. V. FERNANDES, N. A. M. Políticas públicas para formação de professores. Brasília: **Em Aberto**, v. 30, n. 98, jan./abr. 2017, p. 23-39.

BAUMAN, Z.; DONSKIS, L. **Cegueira Moral**: A perda da sensibilidade na modernidade líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BAUMAN, Z. **Globalização**: As consequências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. Magister, 1992.

\_\_\_\_\_. **Educação Física & Ciência**: Cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí: Unijuí, 1999.

BRACHT, V.; GONZÁLEZ, F. J. Educação Física escolar. In: GONZÁLEZ, F. J. FENSTERSEIFER, P. E. (Org.). **Dicionário crítico de educação física**. Ijuí: Unijuí, 2005, p. 150-157.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**. Brasília: MEC, 2008.

\_\_\_\_\_. Diário Oficial da União. **Lei nº 11.502, de 11 de Julho de 2007**. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2007/lei-11502-11-julho-2007-556654-norma-pl.html>> Acesso em: 05/05/2019.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.094 de 24 de Abril de 2007.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm)> Acesso em: 05/05/2019.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.219 de 24 de Junho de 2010.** Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7219-24-junho-2010-606872-norma-pe.html>> Acesso em: 09/05/2019.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.692, de 2 de março de 2012.** Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2012/decreto-7692-2-marco-2012-612509-norma-pe.html>> Acesso em: 09/05/2019.

\_\_\_\_\_. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.615, de 24 de Março de 1998.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9615consol.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9615consol.htm)> Acesso em: 09/05/2019.

BOSSLE, F.; BOSSLE, C. B. “O conhecimento de quem é mais valioso”? Educação Física escolar, educação crítica e pesquisa científica no Grupo DIMEEF/UFRGS. In: BOSSLE et al (orgs.). **Educação Física Escolar, Etnografias e Autoetnografias: A formação de intelectuais transformadores.** Curitiba: CRV, 2018, p. 15-33.

BOSSLE, F.; BOSSLE, C. B.; NEIRA, M. G. Desafios da docência na educação física escolar. In: BOSSLE, F.; WITTIOZRECKI, E. S. (Org.). **Didática(s) da educação física: Formação docente e cotidiano escolar.** 1 ed. Curitiba: CRV, 2016, v. 1, p. 119-132.

CAPARROZ, F. E.; BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte,** Campinas, v. 28, n. 2, 2007, p. 21-35.

CAPARROZ, F. E. **Entre a Educação Física na escola e a Educação Física da escola.** Vitória: CEFD/UFES, 1997.

\_\_\_\_\_. (Org.). **PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: EDITAL MEC/CAPES/FNDE de 25 de Setembro de 2007.** Disponível em: <[https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital\\_PIBID.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_PIBID.pdf)>. Acesso em: 06/05/2019.

\_\_\_\_\_. DIRETORIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA - DEB (Org.). **Relatório de Gestão 2008.** Brasília, p. 113-114. Disponível em: <[https://www.capes.gov.br/images/stories/download/sobre/Relatorio\\_de\\_gestao\\_2008\\_CAPE\\_S\\_final%2031\\_03\\_com\\_ANEXOS.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/sobre/Relatorio_de_gestao_2008_CAPE_S_final%2031_03_com_ANEXOS.pdf)> Acesso em: 24/03/2019.

\_\_\_\_\_. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria CAPES nº 122 de 16 de Setembro de 2009.** Disponível em: <[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/PortariaNormativa122\\_PIBID.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/PortariaNormativa122_PIBID.pdf)> Acesso em: 08/05/2019.

\_\_\_\_\_. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **EDITAL Nº 018/2010/CAPES – PIBID Municipais e Comunitárias.** Brasília: abril, 2010. Disponível em: <[https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital18\\_PIBID2010.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital18_PIBID2010.pdf)> Acesso em: 10/05/2019.

\_\_\_\_\_. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 260 de 30 de dezembro de 2010. Normas Gerais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.** Disponível em:

<[https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria260\\_PIBID2011\\_NormasGerais.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria260_PIBID2011_NormasGerais.pdf)>. Acesso em: 09/05/2019.

\_\_\_\_\_. DIRETORIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA – DEB. (Org.). **Relatório de Gestão 2009-2013 - PIBID.** Brasília, p. 67-116, 2013a.

Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf>>. Acesso em: 23/03/19.

\_\_\_\_\_. (Org.). PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: **EDITAL Nº 061/2013.** 2013b. Disponível em:

<[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital\\_061\\_2013\\_PIBID.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_061_2013_PIBID.pdf)>. Acesso em: 16/04/19.

\_\_\_\_\_. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **EDITAL Nº 066/2013.** Brasília: Nov., 2013. Disponível em:

<[https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital\\_066\\_2013\\_Pibid-Diversidade-692013.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_066_2013_Pibid-Diversidade-692013.pdf)> Acesso em: 10/05/2019.

\_\_\_\_\_. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria no 96. Normas Gerais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.**

Brasília: jul., 2013c. Disponível em: 15/03/19.

<[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria\\_096\\_18jul13\\_AprovaRegulamentoPIBID.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf)>. Acesso em: 20/04/19.

CERVI, G. M.; CAMARGO, M. E. Estudo sobre a recontextualização do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência. In: BARBOSA, M. V. FERNANDES, N. A. M. (Orgs.). Políticas públicas para formação de professores. Ministério da Educação. INEP. Brasília: **Em Aberto**, v. 30, n. 98, 2017, p. 43-55.

COELHO, M. C. **Projetos de trabalho e educação física em uma escola da rede municipal de ensino de porto alegre/RS:** a construção possível que acontece na escola. 2017. 196 f.

Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Programa de Pós-Graduação em ciências do Movimento Humano. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.

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

COSTELLA, R. Z. *et al.* (ogs.). **Percursos da prática de sala de aula.** 2º Edição. E-Book. São Leopoldo: Oikos, 2017.

COSTELLA, R. Z.; VOSER, R. C. Lateralidade: uma habilidade interdisciplinar. In: COSTELLA, R. Z. *et al* (Orgs.). **Iniciação à Docência PIBID-UFRGS:** Reflexões Interdisciplinares. São Leopoldo: Oikos, 2015, p. 125-134.

CURY, C. R. J. Federalismo político e educacional. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises**. 2ª Edição. Brasília - DF: Liber Livro, 2011, p. 111-125.

CRUZ, L. L. **As bonitezas da EJA: dos compassos e descompassos que (re)formam a cultura escolar da EJA em uma escola de Canoas/RS – notas auto-etnográficas**. 2017. 104 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Programa de Pós-Graduação em ciências do Movimento Humano. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.

FERNANDES, M. J. J.; MENDONÇA, S. G. L. PIBID: Uma contribuição à política de formação docente. Florianópolis: **EntreVer**, v. 3, n. 4, 2013, p. 220-236.

FONSECA, D. G.; MACHADO, R. B. **Educação Física: (Re)visitando a didática**. São Paulo: Sulina, 2011.

FRANCISCO, P. S. **A Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental: uma experiência através do PIBID**. Trabalho de conclusão de curso de graduação. 2013.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 5ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 9ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 45ª Edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. **Política e Educação**. 5ª Edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: A prioridade postergada. Campinas: **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100, 2007, p. 1203-1230. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/24528/1/S0101-73302007000300026.pdf>> Acesso em: 15/04/19.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de educação profissional no governo Lula: Um percurso histórico controvertido. Campinas: **Educação e Sociedade**, vol. 26, n. 92, 2005, p. 1087-1113.

GARCIA, W. E. Demandas retardatárias em tempos difíceis. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises**. 2ª Edição. Brasília-DF: Liber Livro, 2011, p. 73-85.

GIROUX, H. **Os professores como Intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOLDSCHMIDT FILHO, F. **“Não é a gente que escolhe a vida, é a vida que escolhe a gente...”**: Educação física e vulnerabilidade em uma escola da EJA na Rede Municipal de ensino de Porto Alegre/ RS. 2017. 176f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Programa de Pós-Graduação em ciências do Movimento Humano. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2017.



GOULARTE, G. G. **Violências na Escola: uma etnografia em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Gravataí/RS**. 2015. 200f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Programa de Pós-Graduação em ciências do Movimento Humano. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2015.

HOFSTAETTER, A.; UBERTI, L.; COSTELLA, R. Z. **PIBID em movimento: Trânsitos e mixagens na formação inicial e continuada da docência**. São Leopoldo: Oikos, 2017.

KAEFER, R. C. L. **A construção das identidades profissionais de quatro professores de educação física iniciantes da rede municipal de ensino de Novo Hamburgo/ RS**. 2014. 251 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Programa de Pós-Graduação em ciências do Movimento Humano. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.

LIBÂNEO, J. C. Alguns aspectos da Política Educacional do governo Lula e sua repercussão no funcionamento das escolas. Campinas: **Revista HISTEDBR On-line**, n.32, 2008, p. 168. Disponível em:

<[https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5098/art12\\_32.pdf](https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5098/art12_32.pdf) > Acesso em: 15/04/19.

LUDKË, M.; ANDRÉ, M. D. E. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, T. S.; BRACHT, V. O impacto do movimento renovador da educação física nas identidades docentes: uma leitura a partir da “teoria do reconhecimento” de Axel Honneth. Porto Alegre: **Movimento**, v. 22, n. 3, 2016, p. 849-860.

MCLAREN, P. **A Vida nas Escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. 2a Edição. Porto Alegre: Artmed, 1997.

MEDEIROS, T. N. **O PIBID e as aprendizagens na formação inicial de professores de Educação Física: uma etnografia com estudantes da FACOS/RS**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto Alegre, BR-RS, 2015.

MEDEIROS, C. R. **Que autonomia é essa?** Uma etnografia com professores da Educação Física de uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre/RS. 2016. 159f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Programa de Pós-Graduação em ciências do Movimento Humano. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.

MOLINA NETO, V. **Esporte na escola: contradições e alternativas**. Porto Alegre: PUCRS, Curso de pós-graduação em Educação, 1991. F. Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1991.

MOLINA NETO, V.; MOLINA, R. K. Capacidade de escuta: questões para a formação docente em Educação Física. Porto Alegre: **Movimento**, v. 8, n. 1, 2002, p. 57 - 66.

\_\_\_\_\_. Pesquisa qualitativa em Educação Física escolar: a experiência do F3P-EFICE. In: MOLINA NETO, V.; BOSSLE, F. **O ofício de ensinar e pesquisar na Educação Física Escolar**. Porto Alegre: Sulina, 2010, p. 09-37.

MOLINA NETO, V.; BOSSLE, F.; WITTIZORECKI, E. S. Formação de professores de Educação Física. In: TERRA, D. V.; JÚNIOR, M. S. (orgs.) **Formação em Educação Física & Ciências do Esporte: Políticas e cotidiano**. São Paulo/ Goiânia: HUCITEC, Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. 2010, p. 131-147.

MOLINA, R. K. Formação em Educação Física: políticas, ingerências e efeitos. In: TERRA, D. V.; JÚNIOR, M. S. (orgs.) **Formação em Educação Física & Ciências do Esporte: Políticas e cotidiano**. São Paulo/ Goiânia: HUCITEC. Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2010, p. 75-93.

MULLER, K. A. **“O meu pouco é muito aqui”!** A educação física escolar na sócioeducação. 2019. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Programa de Pós-Graduação em ciências do Movimento Humano. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2019.

NEVES, C. M. C. Pibid: uma política de Estado para a formação docente. In: UBERTI, L.; BELLO, S. E. L. (Orgs). **Iniciação à docência: articulações entre ensino e pesquisa**. São Leopoldo: São Leopoldo: Oikos, 2013, p. 7-12.

\_\_\_\_\_. Introdução: A Capes e a formação de professores para a educação básica. Brasília: **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, 2012, supl. 2, v. 8, p. 353 - 373.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Madri: Educacion**, 2009.

NUNES, L. J. R. A reflexão na prática docente: alguns limites para a sua efetivação. OEI: **Revista Iberoamericana de Educación**, 2006.

NUNES, L. O. **Planejamento de Ensino em Educação Física nos Ano Iniciais: Uma etnografia em duas escolas da rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS**. 2017. 157f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Programa de Pós-Graduação em ciências do Movimento Humano. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.

OLIVEIRA, E. R.; VOSER, R. C. Estudo acerca das motivações para o ingresso no PIBID da Educação Física. In: UBERTI, L.; COSTELLA, R. Z.; HOFSTAETTER, A. **Iniciação à docência: espaços, conexões e processos no PIBID/UFRGS**. São Leopoldo: Oikos, 2017, p. 96-112.

OLIVEIRA, E. R. **PIBID: Motivações, desafios e aprendizagens dos bolsistas do subprojeto esporte da escola**. Trabalho de conclusão de curso de graduação, 2016.

OLIVEIRA, J. **O impacto do PIBID/UFRGS – Educação Física/anos iniciais na aptidão física em escolares**. Trabalho de conclusão de curso de graduação, 2015.

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2003.

- PINTO, G. P. **Bolsistas de iniciação à docência do PIBID Educação Física da UFRGS: Percepção sobre suas práticas nos subprojetos.** Trabalho de conclusão de curso de graduação, 2015.
- ROCHA, L. O. **Reconhecimento intersubjetivo da multicultural corporal: O reposicionamento da teoria crítica na educação física escolar na perspectiva de Axel Honneth.** 2019. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em ciências do Movimento Humano. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2019.
- SAVIANI, D. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: Por uma outra Política Educacional.** Autores Associados. 1998.
- SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências.** São Paulo: Cortez, 2008.
- SANTOS, S. L. O. **As Políticas Educacionais e a Reforma do Estado no Brasil.** 2010. 122 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ciência Política, Departamento de Programa de Pós-graduação em Ciência Política, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010. Disponível em: <<http://www.uff.br/dcp/wp-content/uploads/2011/10/Dissertação-de-2010-Sebastião-Luiz-Oliveira-dos-Santos.pdf>>. Acesso em: 20/04/2019.
- SEIBEL, R. F. **Perfil da aptidão física de escolares dos anos iniciais do ensino fundamental da Escola Estadual Cândido Portinari.** Trabalho de conclusão de curso de graduação, 2015.
- SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Educando o Profissional Reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2007.
- SKOLAUDE, L. S. **“Educação física não é só isso, é muito mais”:** Uma etnografia em uma escola indígena Kaingang de Porto Alegre/RS. 2019. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Programa de Pós-Graduação em ciências do Movimento Humano. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2019.
- SILVA, J. L. G. **As percepções dos participantes do projeto PIBID/ subprojeto educação física/ensino médio e aos anos finais do ensino fundamental na escola Padre Balduino Rambo.** Trabalho de conclusão de curso de graduação, 2014.
- SILVA, S. R. Gestão da educação nos anos 90: equidade e conservadorismo. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises.** 2º Edição. Brasília-DF: Liber Livro. 2011.
- SILVEIRA, H. E.; ANDRADE, F. B. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência como formação profissional em contextos reais. Brasília: **Em Aberto**, 2017, v. 30, n. 98, p. 171-184.

SITE DA CAPES. **Iniciativas do MEC vão estimular formação de professor da educação básica.** Publicado: Terça, 11 Dezembro 2007 22:00. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/1993-blank-68105441>> Acesso em: 03/05/2019.

SOARES, G. O. Os impactos do pibid na formação de professores. In: COSTELLA, R. Z. *et al.* **Percursos da prática em sala de aula.** 2 Edição. São Leopoldo – Oikos. 2017, p. 11-17.

STIGGER, M. P. Relações entre o esporte de rendimento e o esporte da escola. Porto Alegre: **Movimento.** 2001, v. 7, n. 14, p. 67-86.

TRIVIÑOS, A. N. S.; BÚRICO, C. C. D.; COLAO, M. M. A formação do educador como pesquisador. In: TRIVIÑOS, A. N. S. *et al* (orgs.). **A formação do Educador como pesquisador no MERCOSUL/CONE SUL.** Porto Alegre: UFRGS, 2003, p. 17-61.

UBERTI, L.; BELLO, S. E. L. **Iniciação à docência:** Articulações entre ensino e pesquisa. São Leopoldo: Oikos, 2013.

UBERTI, L.; COSTELLA, R. Z.; HOFSTAETTER, A. **Iniciação à docência:** espaços, conexões e processos no PIBID/UFRGS. São Leopoldo: Oikos, 2017.

UFRGS. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Comprovante de Inscrição da Proposta de Projeto Institucional.** Número da proposta: 128312. Id Projeto: Pibid 2013 – UFRGS. 2013.

VIEIRA, S. L. Políticas de formação em cenários de reforma. In: VEIGA, I. P. A. AMARAL, A. L. **Formação de professores:** Políticas e debates. 3 Edição. Campinas/SP – Papirus, 2002.

\_\_\_\_\_. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v.23, n.1, 2007, p. 53-69.

VAGO, T. M. O "esporte na escola" e o "esporte da escola": da negação radical para uma relação de tensão permanente Um diálogo com Valter Bracht. Porto Alegre: **Movimento** , Ano III, nº 5, 1996, p. 4-17.

VOSER, R. C. **PIBID na Educação Física:** Uma proposta metodológica e práticas para o ensino do esporte na escola. São Leopoldo: Oikos, 2015.

\_\_\_\_\_. As atividades físico-desportivas aplicadas à criança: uma perspectiva pedagógica. In: HOFSTAETTER, A. UBERTI, L. COSTELLA, R. Z. **PIBID em movimento Trânsitos e mixagens na formação inicial e continuada da docência.** São Leopoldo: Oikos, 2018, p. 89-104.

\_\_\_\_\_. O esporte da escola: Reflexões e encaminhamentos pibidianos. COSTELLA, R. Z. *et al.* (Orgs). **Percursos da prática de sala de aula.** São Leopoldo: Oikos, 2017.

ZILBERSTEIN, J. **Parecer ser:** uma etnografia sobre a cultura juvenil, a Educação Física e a escola pública. 2016. 139f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Programa de Pós-Graduação em ciências do Movimento Humano. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016.