

UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONHECIMENTO E
SOCIEDADE

PALLOMA PEREIRA DA COSTA

ESTUDO DOS PROGRAMAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: SOB OS OLHARES
DA EDUCAÇÃO FÍSICA, IMPACTOS SOCIAIS E PEDAGÓGICOS

POUSO ALEGRE – MG

2025

<p>COSTA, P. C.</p>	<p>Estudo dos Programas de Iniciação à Docência sob os olhares da Educação Física: impactos sociais e pedagógicos.</p>	<p>PPGEDUCS 2025</p>
-------------------------	---	---------------------------------

PALLOMA PEREIRA DA COSTA

**ESTUDO DOS PROGRAMAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: SOB OS OLHARES
DA EDUCAÇÃO FÍSICA, IMPACTOS SOCIAIS E PEDAGÓGICOS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade para obtenção do Título de Mestre em Educação, Conhecimento e Sociedade.

Área de concentração: Educação, Conhecimento e Sociedade.

Linha de pesquisa: Políticas Públicas e Gestão

Orientador: Profa. Dra. Leticia Rodrigues de Souza.

POUSO ALEGRE – MG

2025

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca

Costa, Palloma Pereira da.

Estudo dos programas de iniciação à docência sob os olhares da educação física: impactos sociais e pedagógicos / Palloma Pereira da Costa – Pouso Alegre: Univás, 2025.

104f.:il.:graf.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade – Universidade do Vale do Sapucaí, 2025.

Orientadora: Prof. Dra. Letícia Rodrigues de Souza.

1. Educação Física. 2. Programas de iniciação à docência. 3. Formação docente. I. Título.

CDD – 370.71



PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

Certificamos que a dissertação intitulada "ESTUDO DOS PROGRAMAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: SOB OS OLHARES DA EDUCAÇÃO FÍSICA, IMPACTOS SOCIAIS E PEDAGÓGICOS " foi defendida, em 28 de março de 2025, por **PALLOMA PEREIRA DA COSTA**, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade, nível Mestrado, sob o Registro Acadêmico nº 98028122, e aprovada pela Banca Examinadora composta por:

Assinado eletronicamente por:
Leticia Rodrigues de Souza
CPF: ***.315.976-**
Orientadora
Data: 28/03/2025 19:20:44 -03:00

Profa. Dra. Letícia Rodrigues de Souza
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Orientadora

Assinado eletronicamente por:
Raoni Perrucci Toledo Machado
CPF: ***.911.378-**
Membro Externo
Data: 01/04/2025 10:41:33 -03:00

Prof. Dr. Raoni Perrucci Toledo Machado
Universidade Federal de Lavras- (UFLA)
Examinador

Assinado eletronicamente por:
Juliana Marcondes Bussolotti
CPF: ***.577.578-**
Membro Interno
Data: 28/03/2025 20:14:56 -03:00

Profa. Dra. Juliana Marcondes Bussolotti
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Examinadora

Recredenciamento pela Portaria MEC nº 1137, de 12/09/2012. P.O.U. de 13/09/2012, nº 178, Seção 1, p. 106

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA - PROPPES

Esse documento foi assinado por Leticia Rodrigues de Souza, Juliana Marcondes Bussolotti e Raoni Perrucci Toledo Machado. Para validar o documento e suas assinaturas acesse <https://signetechcert.com.br/validar/BM58D45BX9-F9YTK-L6ESL>

Av. Prof. Tuany Toledo, 470 - Patrimônio - Pouso Alegre/MG - CEP: 37554-210 - Fones: (35) 3449-9231 e 3449-9248



AGRADECIMENTOS

Obrigada Deus, por me amparar e fortalecer para que eu consiga cumprir os propósitos que guardou para mim.

“Juízo nessa cabecinha, minha filha. Estuda bastante, quem não tem estudo não tem nada nessa vida” - Joaquim Pereira.

Por muitos anos escutei esse conselho de uma das pessoas mais importantes na minha vida, meu falecido avô Joaquim Pereira, que direta e indiretamente influenciou e amparou meus estudos. A ele sou grata até hoje, minha eterna saudade.

Sou grata à minha mãe, Marta de Fátima Pereira, que sempre me incentivou a dar o meu melhor, nunca aceitando nada abaixo do meu verdadeiro potencial, que ela sempre acreditou ser capaz de alcançar.

Sou grata aos meus professores do Instituto Federal Campus Pouso Alegre, que me proporcionaram a base necessária para chegar a uma das melhores universidades do país, onde pude cursar Licenciatura em Educação Física com grandes profissionais e consolidar minha vontade de ser professora. Aos professores da Universidade Federal de Lavras, também sou imensamente grata.

Sou grata à minha orientadora, Profa. Dra. Letícia Rodrigues de Souza, que soube lidar com meu temperamento forte e com o malabarismo entre todos os meus empregos e horários inconstantes, me guiou na construção deste trabalho.

É preciso aprender a pensar. A sociedade não se educa só com o conteúdo, mas com a capacidade de refletir sobre ele.

Leandro Karnal

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo principal analisar os impactos dos programas de Iniciação à docência, para recém-formados do curso de licenciatura em Educação Física. Desse modo, o estudo buscou analisar as produções científicas e destacar a relevância desses programas para a formação profissional dos educadores físicos, assim como caracterizar historicamente as transições da Educação Física Escolar, identificar e abordar conhecimentos acerca da Educação Física e os Programas de Iniciação à Docência, e assim, demonstrar as respectivas importâncias, contribuições e aplicabilidade desses programas na educação pública brasileira. Por serem Políticas Públicas Educacionais, esses programas tornam-se ferramentas e instrumentos elegíveis para estabelecer reflexões, parâmetros e analisar quais são os pontos positivos e/ou negativos dessas propostas educacionais na prática profissional dos educadores físicos. Têm-se o conhecimento que unir a prática aos conteúdos didáticos dos discentes é extremamente necessário e importante para ser possível desenvolver um pensamento crítico e reflexivo durante o processo de ensino e aprendizagem na formação inicial, conforme destaca a Fundação Capes (2018, p.1), “um dos principais objetivos dos programas é interferir positivamente na vida profissional dos professores recém-formados que tenham vivenciado pelo menos um dos programas”. Nesse sentido, este estudo trata-se de uma pesquisa de revisão bibliográfica, dividida em três capítulos teóricos, sendo eles Educação Física no Brasil Histórico e Docência, Formação Docente Inicial e por fim Formação dos Discentes em Licenciatura em Educação Física. Neste último capítulo, separado por subtópicos, foi elucidado os programas PIBID e Residência Pedagógica. Para organização e análise deste trabalho, utilizou-se a abordagem metodológica da Análise de Conteúdo, segundo Laurence Bardin, em que os artigos selecionados passaram por uma análise, categorização e organização, segundo suas particularidades e semelhanças, etapa essencial para uma análise mais detalhada e fidedigna. Ao todo foram selecionados 16 (dezesesseis) trabalhos com informações relevantes sobre os Programas Educacionais em questão, como seus impactos positivos para os acadêmicos em licenciatura em Educação Física destacando para o aperfeiçoamento da sua atuação docente, construção da identidade profissional e maior experiência. Quanto as escolas que recebem os programas também foram descritos pontos positivos tanto para os professores supervisores quanto os alunos, comprovando que de fato há impactos sociais e educacionais positivos através dos programas. No entanto, não podemos descartar as fragilidades que foram apontadas, como

a baixa abrangência dos programas, falta de incentivos financeiros relacionados a educação, desvalorização do trabalho docente e sua respectiva capacitação, e a necessidade de políticas públicas resolutivas voltadas para o sistema educacional brasileiro.

Palavras-chave: Educação Física; programas de iniciação à docência; formação docente.

ABSTRACT

This research aimed to analyze the impacts of Teaching Initiation programs for recent graduates of the Physical Education degree course. The study sought to examine scientific productions and highlight the relevance of these programs for the professional development of physical education teachers, as well as historically characterize the transitions of School Physical Education, identify and address knowledge about Physical Education and Teaching Initiation Programs, and thus demonstrate their respective importance, contributions, and applicability in Brazilian public education. As Educational Public Policies, these programs become tools and instruments eligible to establish reflections, parameters, and analyze the positive and/or negative aspects of these educational proposals in the professional practice of physical education teachers. It is known that combining practice with the didactic content of students is extremely necessary and important in order to develop critical and reflective thinking during the teaching and learning process in initial training, as emphasized by the Capes Foundation (2018, p.1), "One of the main objectives of the programs is to positively affect the professional life of newly graduated teachers who have experienced at least one of the programs." In this sense, this study is a bibliographical review research, divided into three theoretical chapters: Physical Education in Brazil - History and Teaching, Initial Teacher Training, and finally, Training of Students in the Physical Education Degree. In the last chapter, divided into subtopics, the PIBID and Pedagogical Residency programs were explained. For the organization and analysis of this work, the methodological approach of Content Analysis, according to Laurence Bardin, was used, where the selected articles underwent analysis, categorization, and organization according to their particularities and similarities, an essential step for a more detailed and accurate analysis. In total, 16 (sixteen) works were selected with relevant information about the Educational Programs in question, such as their positive impacts on Physical Education degree students, highlighting the improvement of their teaching performance, the construction of professional identity, and greater experience. Regarding the schools that receive the programs, positive points were also described for both supervising teachers and students, proving that there are indeed positive social and educational impacts through the programs. However, we cannot overlook the weaknesses that were pointed out, such as the limited scope of the programs, lack of financial incentives related to education, devaluation of teaching work and its respective training, and the need for resolute public policies focused on the Brazilian educational system.

Keywords: Physical Education; teaching initiation programs; teacher training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Exposto do programa de 1934	27
Figura 2 - Primeiro modelo de currículo da ENEFD	28
Figura 3 - Primeira revisão da proposta curricular após o decreto-lei 8.270.....	29
Figura 4 - Novo currículo após a Reforma Universitária de 1968	31
Figura 5 - Ilustração de um mapa mental da análise	70
Figura 6 - Tabela dos textos em relação às inferências analisadas.....	71

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Análise gráfica em porcentagem quanto a discussão de cada categoria dentre os trabalhos	71
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relação dos textos selecionados para a pesquisa.....	66
Quadro 2 - Relação dos textos com os programas governamentais	72

LISTA DE SIGLAS

ANDES	Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior
ANFOPE	Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-Formação	Base Nacional Comum para Formação Inicial de Professores da Educação Básica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBCE	Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONFED	Conselho Federal de Educação Física
CREF	Conselho Regional de Educação Física
ENEFD	Escola Nacional de Educação Física e Desporto
EsEFEx	Escola de Educação Física do Exército
EUA	Estados Unidos
IES	Instituições de Ensino Superior
IFMG	Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais, campus Pouso Alegre
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa de Iniciação à Docência
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PRP	Residência Pedagógica
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
UB	Universidade do Brasil
UFLA	Universidade Federal de Lavras

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	EDUCAÇÃO FÍSICA: PERCURSO HISTÓRICO NO BRASIL E A FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL (REVISÃO BIBLIOGRÁFICA).....	22
2.1	A EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL	22
2.2	A EDUCAÇÃO FÍSICA E SEU INÍCIO COMO CURSO DO ENSINO SUPERIOR.....	26
2.3	EDUCAÇÃO FÍSICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	33
2.4	EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	37
3	FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL	39
3.1	A FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL E CONTINUADA NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA	45
4	FORMAÇÃO DOS DISCENTES EM LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA.....	50
4.1	PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)	50
4.2	RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA.....	53
4.3	POLÍTICAS PÚBLICAS E AS IMPLICAÇÕES DE PROJETOS EDUCACIONAIS	56
4.4	AS PIPOCAS PEDAGÓGICAS.....	59
5	PERCURSO METODOLÓGICO E RESULTADOS.....	63
5.1	MÉTODOS DE PESQUISA	63
5.2	RESULTADOS	64
5.3	ANÁLISE DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS	70
	<i>5.3.1 Abrangência dos programas</i>	<i>73</i>
	<i>5.3.2 Desvalorização do trabalho docente.....</i>	<i>75</i>
	<i>5.3.3 Contribuições dos programas na formação docente continuada</i>	<i>77</i>
	<i>5.3.4 PIBID e PRP: Instrumentos para a Consolidação da Identidade Profissional</i>	<i>81</i>
	<i>5.3.5 Fortalecendo a Conexão Universidade-Escola através dos Programas.....</i>	<i>82</i>
	<i>5.3.6 Fortalecimento da Educação Física escolar através dos programas.....</i>	<i>85</i>
5.4	A PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE OS PROGRAMAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA	86
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	88
	REFERÊNCIAS	91

1 INTRODUÇÃO

A Educação brasileira vem passando por vários problemas como a falta de reconhecimento dos professores no sistema educacional e apoio financeiro, como salário, falta de material apropriado, reconhecimento da profissão, infraestrutura e diferenças socioeconômicas dos alunos. Segundo Schwartzman e Brock (2005, p. 6), a falta de materiais e infraestrutura desmotivam os professores, fazendo com que não exerçam a profissão com o máximo ímpeto, por consequência, afetando principalmente as escolas públicas. Quanto a remuneração Pinto (2012, p. 51), afirma “a falta de remuneração adequada é um dos principais desafios da educação brasileira ao longo de sua história”.

Com base nisso, o governo federal, por meio do Ministério da Educação, propôs medidas e intervenções, as quais culminaram na elaboração de alguns projetos e programas, tais como: o Programa de Iniciação à Docência (PIBID) e a Residência Pedagógica (PRP). Por consequência, a Educação Física escolar também se beneficia com esses programas.

Esses projetos foram formulados para atenderem os alunos de licenciatura, a fim de prepará-los da melhor maneira possível para a carreira docente. Esta pesquisa aborda como esses programas funcionam e quais os impactos que podem acarretar a formação profissional de professores de Educação Física, verificando a integralidade e a aplicabilidade desses programas, além de impactos observadas na Educação Básica.

A pertinência em estudar essa temática se justifica em razão da pesquisadora ter participado desses programas, os quais se mostraram fundamentais em sua formação como profissional. As experiências adquiridas nos 36 meses em que participou desses programas de iniciação à docência foram suportes metodológicos para a sua atuação docente, servindo de base para propostas de aulas, intervenções e metodologias alternativas.

Quando ingressei no curso de licenciatura em Educação Física, tinha uma visão romantizada da profissão, justamente por ter tido grandes professores ao longo da minha trajetória escolar. Durante o ensino médio, cursado no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais, campus Pouso Alegre (IFMG), tive contato com um grande profissional, o qual apresentou uma educação física diferente da convencional, totalmente contrária ao que chamamos de quarteto fantástico (futsal, voleibol, handebol e basquete). Esse professor mostrou esportes de aventura, jogos de tabuleiros, esportes aquáticos, e vertentes teóricas da educação física. Desse modo, ele conhecendo toda minha história com ex-atleta de

Karatê, sugeri que cursasse educação física e até me apresentou instituições em que eu poderia gostar de estudar e ter uma excelente formação.

Tendo essa visão romântica da educação física¹, cheguei muito cheia de expectativas para o curso e logo fui me deparando com desafios. Muitos professores compartilhavam suas mazelas já vividas dentro de sala de aula quando começaram a desempenhar a profissão e logo vi que a Educação Física é, em sua maioria, uma disciplina inferiorizada dentro de muitas escolas.

Desse modo, identifiquei o quão diferente foi minha vivência dos demais colegas, pois de tudo que eu experienciei no meu Ensino médio, muitos não tiveram as mesmas oportunidades. Percebendo minha indignação com essa discrepância na Educação, e dada a importância da Educação Física em comparação com as demais disciplinas, fui convidada por um professor a fazer parte do processo seletivo para participar do PIBID.

No PIBID, fui observadora em um colégio estadual, com pouca infraestrutura e escassez de materiais, nosso maior desafio era elaborar junto com o professor atividades que não dependessem tanto de materiais e que de alguma forma instigassem o maior número de alunos a participar da aula. Foi uma experiência desafiadora do começo ao fim.

Assim que terminei a participação no PIBID, após os 18 meses, me inscrevi para outro projeto complementar, a Residência Pedagógica em que pude ministrar algumas aulas, com o acompanhamento do professor responsável e foi mais um grande aprendizado. Muitas situações complicadas surgiram, como o desinteresse dos jovens, a falta de colaboração da direção da escola, a falta de materiais e a violência dentro da escola.

Quando completei os 18 meses no Programa Residência Pedagógica, estava prestes a me formar e já trabalhava em uma instituição de educação infantil. Sendo assim percebi, com base no que ouvia em conversas com colegas da área, que de fato esses programas me ajudaram muito, pois quando situações corriqueiras ocorriam comigo eu conseguia solucioná-las mais facilmente, como por exemplo, elaboração de atividades com poucos recursos, saber defender e impor a importância da minha profissão dentro da escola, entre muitos outros inconvenientes que ocorreram.

Nesse sentido, é importante compreendermos que a crise na Educação Física escolar tem causado muitas preocupações acerca da sua permanência dentro das escolas. Tais indagações não são recentes, pois em 1983, foi publicado livro sobre “A Educação Física cuida

¹ Visão romântica da educação física: supervalorização das emoções pessoais em relação ao curso, não considerando as reais adversidades.

do corpo e ‘mente’: bases para a renovação e transformação da Educação Física”, escrito por João Paulo Subirá Medina, professor de Educação Física. O ator foi pontual nos seus argumentos a respeito da importância da educação física escolar e causou uma pequena revolução, em que alguns profissionais da área começaram a reivindicar por mais apoio perante o sistema público educacional.

Assim como Medina, Mariz de Oliveira (1991) publica o texto “*Educação Física Escolar: construindo castelos de areia*”, em que deixa claro a necessidade de autoafirmação da educação física, devido a sua essência confusa e conturbada no cenário escolar. Nesse sentido, também foram elaboradas cartas dentro das Instituições Públicas Federais, pelos próprios acadêmicos, a fim de defender a Educação Física, a qual vinha na época sofrendo alguns ataques, por já ser uma área sucateada e não valorizada. O intuito dessas cartas era defender e demonstrar a preocupação com a permanência da Educação Física Escolar, pois estavam sofrendo com a falta de incentivos financeiros e legitimação provindos do Estado.

Podemos destacar a Carta de Belo Horizonte (1984), a Carta de Carpina (1986), a Carta de Sergipe (1994) e a Carta Brasileira de Educação Física (2000). Todas essas obras foram publicadas na Revista Brasileira de Ciência e Esporte.

O teor desses documentos, como por exemplo a carta de Belo Horizonte, procurava questionar sobre a Educação Física pós ditadura militar, fatores econômicos, sociais, político e educacional, concomitantemente a educação pública e privada e a reação com adesão Associação dos Profissionais de Educação Física (Faria Junior, 2001).

A carta de Carpina trazia indagações sociais quanto ao novo perfil da educação física, como ela poderia colaborar com as necessidades públicas da sociedade da época (Taffarel; Lacks; Santos Júnior, 2008). Já a Carta de Sergipe, tinha um caráter mais político social acerca das necessidades locais, indagações das massas quanto a organização social capitalista e na luta por elaboração de projetos sociais por conta das “problemáticas significativas da Educação Física e Esporte e Lazer no Nordeste do Brasil” (Lacks, 2001).

Não obstante, a Carta Brasileira de Educação Física foi elaborada pelo sistema CREF/CONFED, apoiada pela Lei n. 9.696/98, por conta dela houve o reconhecimento dos profissionais da área, esta carta foi confeccionada por profissionais que visavam reconhecer a importância da legitimação da educação física como prestadora importante da qualidade de vida dos cidadãos (Tojal, 2001).

Com todo esse apanhado, é possível compreender o caminho pelo qual a Educação Física passou para a sua validação, e mesmo assim sua permanência e importância continuam sendo questionados.

Um dos objetivos da Residência Pedagógica e PIBID é interferir positivamente na vida profissional dos professores recém-formados que tenham participado de pelo menos um deles (CAPES, 2018a, p. 1). Sendo assim, é possível estabelecer parâmetros e analisar quais são os pontos positivos e/ou negativos desses programas. Fazer tais levantamentos são imprescindíveis por se tratar de uma proposta educacional da política pública brasileira.

Tendo em vista as experiências pessoais que tive com esses programas, acredito que eles sejam de fato imprescindíveis para melhorar a capacitação de futuros professores de educação física. Para melhor elucidação desta investigação científica, apresento neste trabalho um apanhado histórico sobre a trajetória da Educação Física, para iniciarmos a discussão e investigação se de fato esses projetos trazem benefícios acentuados na vida profissional dos docentes que passaram por ele, e inferir se a união entre a Universidade e a vivência profissional são de fato relevantes para uma formação mais completa do professor de educação física.

Visando amenizar essa crise educacional que coloca em questão a importância e a qualidade da educação física escolar, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, já citada CAPES, desenvolveu em 2007 o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência- PIBID. Para se tornar professor existem muitos caminhos que precisam ser percorridos, como o domínio da pedagogia, os saberes didáticos, a experiência do estágio que leva a aprendizagem e aperfeiçoamento, além de melhorias das técnicas necessárias aos profissionais de educação física.

Todo esse apanhado de conhecimentos é parte constituinte no processo de aprendizado durante a formação inicial e por isso, a Capes propôs atuar junto às licenciaturas e proporcionar aos jovens formandos a chance de conhecer novas práticas pedagógicas e a interdisciplinaridade, buscando a excelência na formação de novos professores.

Desde modo, hipotetiza-se que ao unir os conhecimentos do Ensino superior à prática na educação básica vem de encontro com a criação de uma nova identidade para o campo e os profissionais da educação física, em que os alunos estarão mais atualizados com as demandas do curso, com os desafios presente em sala de aula e na escola, para além de estarem com a oportunidade de vivenciarem a experiência docente em grupos, tendo a possibilidade de debates, construções em grupos e problematizações em conjunto. Nesse sentido, essa intervenção tem a capacidade de aperfeiçoar a formação de futuros professores em nível superior e consequentemente alavancar a qualidade nas instituições públicas de ensino. Desse modo, acredita-se que a relevância social e científica desses programas de iniciação à docência na área da Educação Física é inestimável.

Os questionamentos iniciais foram: qual a relevância dos Programas de Iniciação à Docência para a educação brasileira? Como o PIBID e a Residência Pedagógica interferem na formação dos discentes de licenciatura em Educação Física? De que forma o PIBID e a Residência Pedagógica (PRP), são capazes de edificar e/ou transformar a Educação Física escolar?

Por conseguinte, o objetivo geral deste trabalho consiste em analisar os impactos dos programas de Iniciação à docência para recém-formados do curso de licenciatura em Educação Física. Não só isso, o trabalho também procura novas informações e dados que sejam relevantes para solucionar os questionamentos já pautados e outros que podem surgir no decorrer do trabalho, tendo a Educação Física escolar como enredo principal.

Assim, o estudo buscou analisar as produções científicas e destacar a relevância desses programas para a formação profissional; caracterizar historicamente a evolução da Educação Física Escolar; identificar e abordar conhecimentos acerca da Educação Física escolar e os programas de iniciação à docência; demonstrar as respectivas importâncias, contribuições e aplicabilidade desses programas para a educação pública brasileira.

Em função disso, o trabalho está composto por introdução, três capítulos teóricos, percurso metodológico e resultado, considerações finais e referências. Em linhas gerais, no primeiro capítulo teórico foi relatado uma linha transitória da Educação Física, começando nos grupamentos de pessoas espalhados por todo território brasileiro, usada como atividade física para promoção de saúde e entretenimento. Com o passar dos anos, seu caráter técnico foi dando espaço aos estudos sobre os corpos e seus movimentos, isso após sofrer influência externa, de países Europeus que já estavam um pouco mais à frente em suas pesquisas. O caráter utilitário e higiênico atribuído para a Educação física começou com a influência militarista que se instaurava no Brasil no final dos anos 80 e começo dos anos 90. Foi somente em 1854 que a profissionalização de professores de Educação Física ocorreu, apesar de limitações impostas pelo regime militar. No entanto, em 1879, a Educação Física foi citada no Art. 4º- § 2º, do Decreto nº 7.247 na “Reforma o ensino primário e secundário do município da Côrte e do superior em todo o Império” ganhando um pouco mais de visibilidade (Brasil, 1879, art. 4º, § 2º).

Depois desse apanhado, o capítulo se desdobrou dos anos de 1931 com o primeiro curso de Educação Física no Estado de São Paulo, até a Lei 9.696/98 convalidando os conselhos oficiais da profissão, Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) e o Conselho Regional de Educação Física (CREF) responsáveis por gerir e regulamentar os profissionais de Educação Física no país (Brasil, 1998). Logo mais, os subtópicos seguintes elucidaram a presença de

educação física dentro das escolas, e todos os nuances de uma “luta” pela valorização da Educação Física como disciplina escolar.

No segundo capítulo teórico, retrato a respeito da Formação Docente Inicial, e apresento as leis que legitimam a profissão e os desafios e percalços que a Educação vem passando há anos. O capítulo se inicia com preocupação quanto a fragilidade da formação docente, em que alguns autores pontuaram a ruptura da Faculdade com a vivência escolar como um problema, já que os docentes não são condicionados a compreender o dinamismo e dificuldades que ocorre nas escolas. Sendo essa uma das discussões que ocorreram, o Ministério da Educação procurou promover programas direcionados para preparação dos futuros professores. Esse capítulo vai desde os embasamentos legais, que legitimam os programas de formação docente até o entrelaçamento com o CNE/CP nº2, em que o Ministério da Educação, em 2019, definiu as diretrizes educacionais, que a partir de então, deveriam proceder conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tal diretriz foi intitulada de Base Nacional Comum para Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (Brasil, 2019).

Essa resolução não foi elaborada e promulgada com o conhecimento e participação das Instituições de Ensino Superior (IES), indo de encontro com a Carta Magna de 1988 no Art.207, tirando a autonomia didática concedida as universidades, e a Lei nº9.394/96 da LDB, que garante que a universidade elabore o currículo de seus cursos (Brasil, 1996). Com isso, percebemos que esse capítulo mostra a dualidade nas tentativas de melhorar a formação docente com a autonomia e liberdade das Universidades.

A Formação dos Discentes em Licenciatura em Educação Física foi discutida no terceiro capítulo teórico, elucidando algumas das iniciativas governamentais elaboradas na tentativa de melhorar a formação dos discentes em licenciaturas, incluindo a Educação Física. Com base nisso, os programas PIBID e Residência Pedagógica, cernes do trabalho, foram detalhados no decorrer do capítulo. As resoluções e Decretos que nos levaram até eles, e dados quantitativos foram apresentados, junto a isso, também implicações feitas a esses projetos como no governo de 2015 em que a continuidade desses projetos estiveram, por diversas vezes, ameaçadas de acabar. O capítulo se encerra com as Pipocas Pedagógicas, que são relatos de experiências de acadêmicos que passaram pelo programa PIBID, expondo momentos e vivências que foram imprescindíveis para sua formação, e que aconteceram enquanto bolsistas e/ou voluntários do programa.

O percurso metodológico e os resultados estão apresentados no quarto capítulo e trata-se de uma pesquisa qualitativa. A pesquisadora procurou analisar 16 (dezesseis) textos, os quais apresentam informações relevantes sobre os programas cernes da pesquisa e que são dados de

pesquisa para responder as nossas perguntas norteadoras. Para tal análise, foi utilizado a metodologia de Análise de Conteúdo de Bardin, de forma resumida, essa análise é fragmentada em etapas que nos permite compreender e categorizar as informações ofertadas nos textos. Após as leituras, os textos foram categorizados e os elementos importantes encontrados foram isolados, por fim organizados para compreensão da mensagem (Bardin, 1979, p. 117-118). Por ser um programa mais difundido, foram encontrados mais trabalhos sobre o PIBID, do que a Residência pedagógica. Nesta pesquisa foi dada preferência aos trabalhos que se relacionavam com Educação Física escolar.

Nas Considerações Finais, voltamos as questões propostas no estudo e encontramos respostas favoráveis em relação aos programas, em que sua importância para os estudantes e acadêmicos, relevância social, e impactos positivos na educação foram destacados. No entanto, a pouca abrangência e a falta de incentivos voltados para a capacitação e valorização dos professores também foram questões pertinentes revelados na pesquisa.

2 EDUCAÇÃO FÍSICA: PERCURSO HISTÓRICO NO BRASIL E A FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL (REVISÃO BIBLIOGRÁFICA)

É significativo para esta pesquisa esboçar o histórico do curso de Educação Física, visto que isso auxiliará a compreendermos os motivos que levaram à elaboração de políticas públicas, tais como PIBID e a Residência Pedagógica. A história da Educação Física apresenta elementos que permitirão compreender o contexto, as pesquisas desenvolvidas ou não nessa área acadêmica, o interesse ou a ausência de se pensar políticas públicas para os discentes desse curso.

Nesse sentido, apresento como a área da Educação Física tornou-se um curso de Graduação, como foi sua constituição dentro do ambiente escolar como componente curricular na educação básica, destacando seus percalços e provações até se tornar uma disciplina obrigatória no currículo escolar. No entanto ainda há mudanças a serem feitas para que a Educação Física alcance seu potencial educacional e social.

Para compreendermos a formação docente inicial, é importante percebermos como esse percurso foi se constituindo no decorrer dos anos. Deste modo, este capítulo mostra de forma sucinta e explicativa, pontos importantes para a compreensão dos processos evolutivos do campo da Educação Física de forma geral e a Educação Física escolar.

2.1 A Educação Física no Brasil

A Educação Física no Brasil começou com agrupamentos de pessoas de algumas regiões, a fim de desenvolver algumas atividades físicas para a promoção da saúde e para o entretenimento. Com o passar do tempo, as regras foram aprendidas e/ou criadas e o conhecimento disseminado, mas, mesmo assim, havia o papel de formar um bom trabalhador do campo, homens fortes e capazes de suportar o trabalho árduo (Bourdieu, 1983).

Durante essa evolução, o padrão da Educação Física no Brasil recebeu influência de países que já se dedicavam ao estudo dos movimentos dos corpos humanos e se atentavam principalmente ao caráter utilitário e higiênico dessas atividades. No Brasil, esse tipo de estudo emergiu durante o período militar. Mesmo que hoje se tente desvincular a educação física do pressuposto “formação de corpos higiênicos e fortes”, esse período foi de extrema importância para a disseminação e formação dos primeiros profissionais dessa área (Gutierrez, 1972).

Em se tratando de influência recebida de outros países, a Educação Física no Brasil recebeu influência da Europa, onde esse campo de atuação já havia se desenvolvido mais fortemente, vivenciando diversos momentos e evoluindo em conteúdo. Foram diferentes correntes pedagógicas como a Fase Higienista (de 1889 até 1930); Fase Militarista (de 1930 até 1945); Fase Pedagogicista (de 1945 até 1964); Fase Competitivistista (de 1964 até 1985/1988); Fase Popular (de 1985/1988 a 1996); Fase Contemporânea (de 1996 até os dias atuais). À medida que a educação física passava por essa evolução, sua importância foi ganhando destaque, foram levantadas indagações acerca de suas competências, como sua permanência como componente curricular nas escolas.

Segundo Milagres, Silva e Kowalski (2018, p. 162), o higienismo consistiu em um movimento promovido pela elite médica contendo estratégias em que a Educação Física se evidenciou como um dos principais objetos de poder. No Brasil, esse movimento se inicia entre final do século XIX e início do século XX, com proposta da “defesa da saúde, da educação pública e o ensino de novos hábitos higiênicos pela medicina social”, cujos defensores defendiam ser a maior riqueza de uma nação a população saudável e educada.

A fase da Educação Física Higienista ocorreu em um período em que se acreditava que a Educação Física seria a ponte para a erradicação de diversas doenças e para a boa manutenção corporal e a formação dos professores era voltada para essa ideologia de corpos saudáveis e limpos e disciplinados. Sendo assim, era papel da Educação Física formar homens e mulheres com corpos fortes, saudáveis, esteticamente bonitos e preparados para o trabalho. Na prática, as aulas de Educação Física, como descreve Soares (1990, p. 68), utilizavam os esportes, a ginástica e os jogos de lazer como instrumentos para a “asepsia social”, um termo frequentemente encontrado em livros da época. Para Milagres, Silva e Kowalski (2018, p. 167-168), “as ideias do higienismo colaboraram para o estabelecimento de um campo de conhecimento, vinculado à educação e pedagogização dos corpos”.

Já a fase de Educação Física Militarista trouxe um sentido medieval, segregador e patriótico a essa prática, pois partia do pressuposto que ela era capaz de atribuir a homens e mulheres os seus papéis na sociedade através da distinção entre os que eram mais fortes e os mais fracos. Na concepção militarista, a educação física poderia preparar os jovens para o combate, para a guerra ou qualquer contratempo que a nação pudesse ter, trazendo à tona o lado patriótico carregado pelos militares. De acordo com palavras de Ghiraldelli Júnior (2007, p. 18):

Na Educação Física Militarista, a ginástica, o desporto, os jogos recreativos etc. só têm utilidade quando visam à eliminação dos “incapacitados físicos”, contribuindo para uma “maximização da força e poderio da população”. A coragem, a vitalidade,

o heroísmo, a disciplina exacerbada compõem a plataforma básica da Educação Física Militarista.

As práticas de desportos, atividades recreativas ou quaisquer outras manifestações esportivas demonstrava uma maneira de separar os capazes dos não capazes e, de certa forma, refinar a raça brasileira formando soldados obedientes e acéfalos quando se tratava de assuntos críticos no momento em questão. Ensinavam as marchas, atividades sistematizadas com ênfase em seguir regras. Em suma, as aulas de Educação Física era uma forma de doutrinar os corpos e as mentes dos jovens (Rei; Lüdorf, 2012).

A Educação física Pedagogicista foi pioneira ao olhar para a educação física com um caráter social e desvinculado do alto rendimento, domesticação dos corpos, segregação, dentre outras suposições feitas pelas tendências anteriormente citadas. Sendo apta a olhar para os desportos, jogos e brincadeiras como um caráter social e humanitário, essa tendência viu a possibilidade de aplicar a Educação Física escolar uma importância sociocultural e solidária diferentemente das propostas já citadas. Ghiraldelli Júnior (2007, p. 40) afirma que essa pedagogia emerge em um momento conturbado, o período pós Segunda Guerra Mundial (1945 a 1964). A educação física pedagogicista foi um divisor de águas na história da educação física forçando, de certa forma, o professor a elaborar atividades que fossem inclusivas e acessíveis por todos, por tanto, as aulas eram voltadas para os jogos coletivos e o cumprimento de suas regras, além de atividades recreativas, ginástica, dança, lutas etc., os quais deixam de ser instrumentos de segregação e passam a ser usados para a educação.

O período da Educação Física Competitivista, como traz Castellani Filho (1988), foi um momento retrógrado, ousado dizer, se dá quando a Educação Física fica presa às competências do desporto em meados de 1964, trazendo de volta a visão do atleta-herói, corpos perfeitos, alto rendimento. Conforme Rei e Lüdorf (2012, p. 491):

A partir dos anos 20 e 30, progressivamente, o "desporto de alto-nível" ganhou espaço no interior da sociedade e, conseqüentemente, da Educação Física. Nos anos 60-70, praticamente cria-se uma situação inédita: o "desporto de alto nível" subjuaga a Educação Física, tentando colocá-la como um mero apêndice de um projeto que privilegia o Treinamento Desportivo.

À medida que a educação física passava por essa evolução, a sua importância e relevância como área do conhecimento foi ganhando destaque, mas também novas indagações acerca de suas competências foram levantadas, como a respeito da necessidade ou não de sua permanência dentro das escolas como componente curricular.

De acordo com palavras de Cruz e Moreira (2016, p. 1), “no Brasil a inclusão da Educação Física na escola ocorreu oficialmente ainda no século XIX, em 1851, com a reforma

Couto Ferraz”. A implementação dessa Reforma marcou profundamente a história da Educação física escolar brasileira, pois neste momento foram propostas diferentes medidas para a reforma e ensino dessa área do conhecimento no ensino primário e secundário, perante a Assembleia da Corte. Assim, essa reforma tornou obrigatória a Educação Física nas escolas dos municípios da Corte.

A partir do ano de 1854, “foi legalizada a função do profissional de Educação Física, permitindo somente sua atuação no âmbito escolar”. Nesse período, a permissão para ensinar era dada apenas a quem tivesse uma “licença ou autorização do Estado para exercer tal função”. Entretanto, era insuficiente o número de professores, o que contribuiu para que não ocorresse a “efetiva legitimação da Educação Física”, além de limitações e resistências que eram impostas pelos militares (Chaves; Espindola, 2016, p. 1).

A educação física foi abordada no Art. 4º, § 2º, do Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, que instituiu a “Reforma o ensino primário e secundário no município da Côrte e o superior em todo o Império”, da seguinte forma:

As escolas, tanto do 1º como do 2º gráo, funcionarão durante o verão (do 1º de Outubro a 31 de Março) das 8 1/2 horas da manhã ás 2 1/2 da tarde, e durante o inverno (do 1º de Abril a 30 de Setembro) das 9 ás 3 horas da tarde, interrompendo-se os trabalhos do meio dia á 1 hora para recreio dos alumnos, pratica manual de officios e exercicios de gymnastica, sob as vistas do Professor ou adjunto (Brasil, 1879, art. 4º, § 2º).

Observa-se, portanto, que a educação física figurava nesse Decreto como “exercícios de gymnastica”. Foi somente no ano de 1883, que Rui Barbosa defendeu a obrigatoriedade da disciplina educação física no parecer denominado “Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da instrução pública”. Nesse Parecer:

[...] constava a reforma do ensino primário e secundário no município da corte. Trata-se de um parecer denso, detalhado e que apresentava a situação do ensino brasileiro contendo números calamitosos em relação às taxas de acesso à educação. Além disso, neste parecer, tem-se sua proposta de organização pedagógica para as escolas, caminhos para sua administração e direcionamentos à formação do professorado (Cavalcante; Bungenstab; Lazzarotti Filho, 2020, p. 3).

Nesse período, buscou-se melhores condições de higiene e saneamento, de forma a garantir melhores condições para as crianças, com intenção era diminuir a analfabetização do país. Além disso, destacou a importância da ginástica para os brasileiros. Isto ocorreu porque Rui Barbosa atestou a relevância da educação física em países mais desenvolvidos politicamente e socialmente, tendo em vista países da Europa e, com esse mesmo argumento, defendeu que a educação física era um instrumento importante para a formação dos jovens (Ramos, 1982). No entanto, “a implementação da Ginástica nas escolas, inicialmente ocorreu

apenas em parte do Rio de Janeiro, capital da República, e nas escolas militares” (Soares, 2012, p. 2).

Em 1920, outras cidades começaram a incluir a educação física, denominada como ginástica, nas escolas (Betti, 1991). Com essa expansão, ocorreu a criação de algumas escolas de Educação Física que tinham a formação militar dos jovens como propósito (Ramos, 1982). Apesar de todo essa importância que atingiu e início de expansão, foi somente após a segunda fase do Brasil República, que a educação física foi inserida como componente curricular obrigatório no ensino secundário, o que fazia parte dos objetivos governamentais, devido à criação do Ministério da Educação e Saúde (Ramos, 1982).

Na intenção de consolidar a educação física dentro das escolas, foram criados os métodos gímnicos, conhecidos na prática como ginástica². Nesses métodos, a educação física era utilizada como preparadora de corpos e mentes, constituindo-se uma visão higienista, eugênica e militarista na construção de corpos saudáveis, limpos e prontos para o trabalho árduo. Essa é uma herança de concepções das escolas suecas, francesa e alemãs, mais uma vez caracterizando a influência europeia na educação e história da educação física (Darido; Rangel, 2005).

Os trâmites adotados para que a Educação Física se tornasse, de fato, um curso superior, legitimando assim os profissionais e suas práticas, serão elucidados nos parágrafos seguintes.

2.2 A Educação Física e seu início como curso do Ensino Superior

A criação de um curso superior de Educação física só foi concretizada em 28 de maio de 1940, quando o então presidente da República Federativa do Brasil assinou o Decreto n.º 5.723, que “concede reconhecimento ao Curso Superior de Educação Física da Escola Superior de Educação Física do Estado de São Paulo, administrada pelo Governo do Estado” (Brasil, 1940). Esse Decreto veio legitimar a educação física como curso superior. O primeiro curso de ensino superior que temos notícia foi oferecido pela Escola de Educação Física do Estado de São Paulo, em 1934. Nesse curso, a Educação Física tratou algumas temáticas como:

[...] o estudo da vida humana em seus aspectos: celular, anatômico, funcional, mecânico e preventivo; estudo dos exercícios físicos da infância à idade madura; estudo dos exercícios motores lúdicos e agonísticos; estudo dos processos

² Ginástica: Arte ou técnica que tem por objetivo desenvolver o corpo e dar-lhe mais agilidade e força por meio de um conjunto de exercícios específicos (Dicionário Michaelis, 2015).

pedagógicos e de desenvolvimento do aluno; estudo dos exercícios motores artísticos, dentre outros (Souza Neto *et al.*, 2004, p. 115).

Mais precisamente, se fez necessário a formação de professores de educação física. Com base em Pereira Filho (2005), a formação de profissionais de educação física legitimou-se por volta de 1954 e apenas pessoas autorizadas pelo Estado poderiam exercer a profissão e, além disso, havia condições e empecilhos colocados pelos militares.

A Escola de Educação Física do Exército (EsEFEx), no Rio de Janeiro, foi criada por meio do Decreto nº 23.232³, de 19 de outubro de 1933, que aprovou seu Regulamento (Brasil, 1933). Essa escola foi responsável pela formação de militares e civis que pudessem lecionar ginástica nas escolas (Ghiraldelli Jr., 1998).

Sabe-se que em 1931, foi criado o primeiro curso civil de educação física, a Escola de Educação Física do Estado de São Paulo, no entanto só começou a ser posto em prática em 1934. Logo abaixo veremos mais sobre ele (Souza Neto *et al.*, 2004).

Afirma-se que em 1931 foi elaborado o primeiro curso de Educação Física, no estado de São Paulo, no entanto, foi posto em prática somente em 1964. Apresentado da seguinte forma:

Figura 1 - Exposto do programa de 1934



Fonte: Souza Neto *et al.*, 2004.

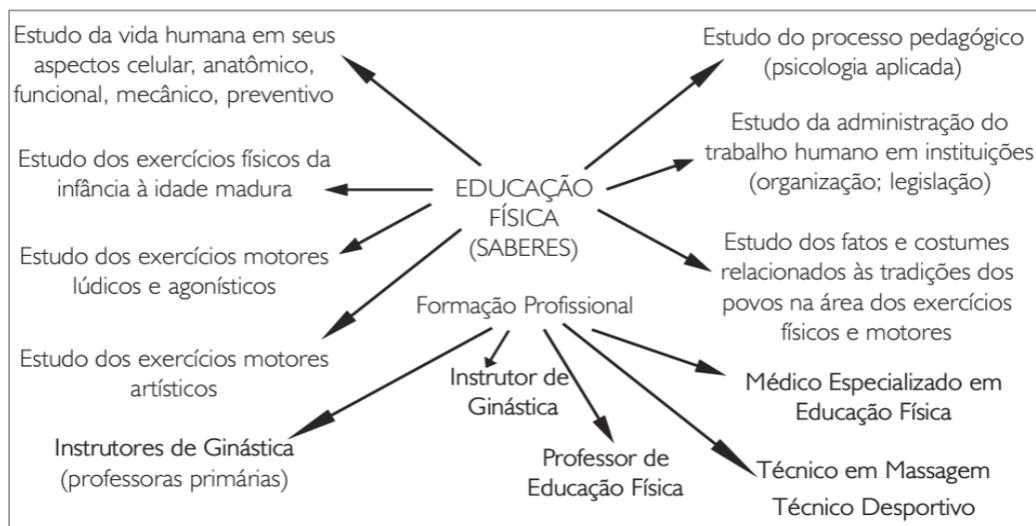
³ O Decreto 23.232 serviu para validar 139 cursos de licenciatura, bacharel e tecnológicos através da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação (Seres) do Ministério da Educação, portarias numeradas de 544 a 547, publicados nas páginas 25 a 28 do Diário Oficial.

No ano de 1939, foi fundada a Escola Nacional de Educação Física e Desporto (ENEFD), pelo Decreto nº1.212, e, por consequência, foi elaborado o primeiro modelo de currículo que deveria ser seguido em âmbito nacional para a formação de profissionais de Educação Física (Brasil, 1939). Essa escola foi abrigada pela Universidade do Brasil (UB).

Por meio desse Decreto foi proposto como programa, “para os provenientes do curso normal”, “a formação de professor normalista no âmbito da Educação Física; de instrutor no curso de Massagista; de Técnico Desportivo ou de médico especializado em Educação Física; e de professor de Educação Física, que era obtido em dois anos de formação” (Benites; Souza Neto; Hunger, 2008, p. 346):

Figura 2 - Primeiro modelo de currículo da ENEFD

OS SABERES DA PROPOSTA DE 1939



Fonte: Souza Neto *et al.*, 2004.

De acordo com Souza Neto *et al.* (2004), os cursos mostrados acima têm disciplinas com os mesmos cerne, e outras que se direcionam especificamente para a função pretendida. Em suma, os cursos tinham o período letivo de dois anos, com ressalva do curso de formação de professores, este tinha o tempo de dois anos. Sobre esse locus vemos que "da mesma forma pode-se dizer que a formação do professor é a de um técnico generalista, mas carregada no compromisso de ser um educador" (Souza Neto *et al.*, 2004, p. 117). Em consonância, o diploma de professor passou a ser exigido conforme o decreto-lei:

A partir de 1º de janeiro de 1941, será exigido, para o exercício das funções de professor de educação física, nos estabelecimentos oficiais (federais, estaduais ou municipais) de ensino superior, secundário, normal e profissional, em toda a República, a apresentação de diploma de licenciado em educação física.

Parágrafo único – A mesma exigência se estenderá aos estabelecimentos particulares de ensino superior, secundário, normal e profissional de todo o país, a partir de 1º de janeiro de 1943 (Souza Neto *et al.*, 2004, p. 117).

Conforme afirma Benites, Souza Neto e Hunger (2008, p. 346):

Em 1945, com o fim do Estado Novo, deu-se início a um período democrático e nesse meio surgiu uma nova fase para a Educação Física com o Decreto-Lei 8270, que propôs a primeira revisão da proposta curricular, redimensionando o curso de dois para três anos, mas mantendo os cursos de um ano e promovendo mudanças na carga horária das disciplinas.

Analisando o decreto-lei n. 1.212, de 1939, e o decreto-lei n. 8.270, de 1945, conseguimos perceber semelhanças e até repetições em alguns pontos, no entanto há uma modificação radical ao reconfigurar alguns cursos, tornando-os diferentes. Os saberes fundamentais da profissão seguem na configuração de 1945 segue semelhante a anterior, tendo alguns reajustes na cronologia. A obrigatoriedade de um diploma para exercer a educação física na educação infantil e desportiva, além da medicina direcionada à educação física foram alterações presentes na proposta de 1945, como mostra a figura 3 (Brasil, 1939, 1945).

Figura 3 - Primeira revisão da proposta curricular após o decreto-lei 8.270
OS SABERES DA PROPOSTA DE 1945



Fonte: Souza Neto *et al.*, 2004.

Não obstante, o antigo ginásio, atual ensino fundamental II, continuou sendo um pré-requisito para ser um candidato à vaga no curso, isso até 1957 quando deixou de ser um curso técnico e teve seu tempo de duração estendido de 2 anos para 3 (Souza Neto *et al.*, 2004).

No ano de 1953, Decreto 1921, estabeleceu para a Educação Física, uma grande novidade que foi a “exigência da conclusão do 2º ciclo (Ensino Médio) para os candidatos que pretendiam ingressar na área, deixando de ser um curso técnico apenas em 1957” (Benites; Souza Neto; Hunger, 2008, p. 346).

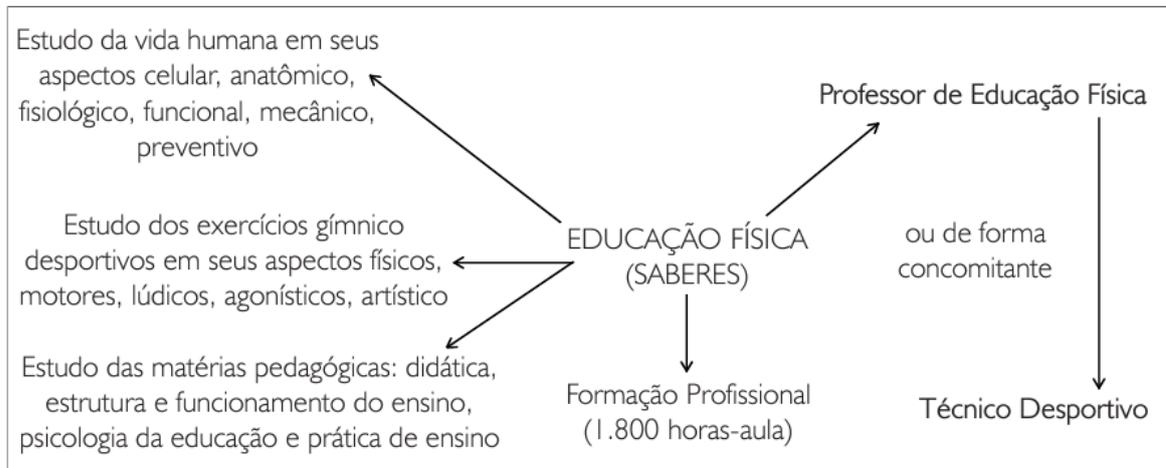
A formação de professores passou a ganhar mais visibilidade e importância em 1945 e 1968, a partir da Lei de Diretrizes e Bases – LDB – n. 4.024/61 (Brasil, 1961). Com a LDB, o curso procurou garantir que os futuros professores seriam profissionais comprometidos com a culturalidade, e 1/8 da carga horária deveria ser direcionada para a formação pedagógica, almejando a melhor capacitação possível dos professores.

A formação em educação física não era vinculada à licenciatura, como outras áreas. Aos educadores de outras matérias como português, matemática, entre outros, era obrigatório o 1º e 2º graus era exigido o curso de didática, isso em 1939, enquanto para a formação em educação física não era exigido esse curso. Em consonância com a LDB citada, o Conselho Federal de Educação (CFE), exibiu os pareceres n.292/62 e n. 627/69, estabelecendo currículos mínimos para os cursos de licenciatura com matérias pedagógicas, demonstrando preocupação com a forma de ensinar.

No fim da década de 1960, com a internacionalização do mercado, o advento do esporte – como um fenômeno de massas – e a instituição do governo militar no país é realizada a Reforma Universitária de 1968 – modelo de universidade científica e pós-graduação –, na qual se propõe um novo currículo (Souza Neto *et al.*, 2004, p. 119).

Doravante, o parecer CFE n. 894/69 e a resolução CFE n. 69/1969 dirigiam-se diretamente a formação em educação física e técnico de desporto, prevendo três anos de estudos e com carga horária de pelo menos 1.800 horas e diminuição de matérias de fundamentos científicos (Brasil, 2004a). Assim vemos que o didático passou ser valorado tal qual o desporto (Souza Neto *et al.*, 2004).

Figura 4 - Novo currículo após a Reforma Universitária de 1968
OS SABERES DA PROPOSTA DE 1969



Fonte: Souza Neto *et al.*, 2004.

Todavia, tal apresto ainda gera questionamentos, há argumentos que tendem justificar a necessidade de talvez modificar o currículo do curso de licenciatura em educação física como:

- a) a necessidade urgente e a importância de os cursos se libertarem das “amarras” impostas pelo currículo mínimo; b) as novas demandas do mercado de trabalho que, já há muito, extrapolavam os limites da escola e, por isso mesmo, reclamava um outro tipo de profissional apto para atender, de forma competente, as necessidades sociais, e c) a importância e necessidade de se pensar a educação física como um campo de conhecimento específico (Souza Neto *et al.*, 2004, p. 120).

Segundo Benites, Souza Neto e Hunger (2008), entre os anos de 1970 e 1980, houve um grande aumento do número de academias e a criação de escolas desportivas destinadas às crianças. Esses acontecimentos podem ter relação com a Resolução CFE 69/69, que impôs uma nova grade ao curso de educação física, que passou a ter um currículo mínimo de 1.800 horas-aulas, vinculando o “saber-fazer” às fundamentações biológicas do curso. Em 1970, também houve um considerável aumento da procura pelos cursos de graduação e a criação de cursos de pós-graduação no Brasil. Foi somente em 1980 que a Educação Física escolar foi notada, período em que o país deixava o governo militar, voltando ao regime civil

Velado à resolução CFE n. 3/87, na criação do bacharelado e retificação da licenciatura, ocorreu um atrito por conta da apresentação de um novo currículo, que procurava desvincular educação física de uma visão utópica gímico-desportivo, dando lugar a conhecimentos teóricos. Tal animosidade se escondia no embate entre bacharel e licenciado no mercado de trabalho (Souza Neto *et al.*, 2004).

De acordo com Benites, Souza Neto e Hunger (2008, p. 345):

A Educação Física tardou para incorporar alguns parâmetros normativos, mas deu um grande salto de qualidade, no final do século XX, ao organizar a sua área de estudos e formação profissional por eixos temáticos de conhecimento com a Resolução CFE 03/87, delimitando duas áreas acadêmico-profissionais: o Bacharelado e a Licenciatura.

O Bacharelado em Educação Física foi criado em 1987, com o propósito de legitimar e valorizar os profissionais que se dedicavam aos estudos da área, foi um passo muito importante para a Educação Física, estendendo a área de conhecimento. Relacionando-se a isso, muitos cursos passaram oferecer o que chamavam de Licenciatura Ampliada, pretendendo formar profissionais com certificação para atuar profissionalmente em escolas e espaços de desporto (Benites; Souza Neto; Hunger, 2008). A partir dessa informação, compreendemos a relação entre o processo histórico da Educação Física com a formação de professores atualmente.

A lei n. 9.696/98 que regulamentou os profissionais de educação física, junto a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN n. 9.394/96, deu um novo horizonte para educação como um todo e para educação física, novas possibilidades curriculares, um fenômeno conhecido como “profissionalismo” (Souza Neto *et al.*, 2004).

A LDBEN 9.394/96 e as demais orientações fizeram pressão ao sistema até então adotado, havia a necessidade de mudanças em todos os cursos de formação docente incluindo a educação física (Benites; Souza Neto; Hunger, 2008).

Se tratando da Educação Física, no dia 1º de setembro no ano de 1998, foi sancionada a Lei 9.696 concomitante a criação do Sistema CREF/CONFEF, em que ocorreu a Regulamentação Profissional na Educação Física (Benites; Souza Neto; Hunger, 2008).

Entre os anos de 2001 e 2002, as diretrizes de formação docente foram recebendo mais destaque, mais pesquisas e discussões sobre seus caminhos, havia a proposta de uma nova fase para os cursos em docências. Passando a olhar para os acadêmicos de forma mais humanizada e humanizadora, compreendendo as dificuldades atemporais que podem surgir como acesso a tecnologias, tempo de profissionalização, condições estruturais e materiais e carga horária prática (Benites; Souza Neto; Hunger, 2008). A seguir, temos uma determinação quanto as incumbências da Educação Física, datado do ano de 2004:

Art. 3º - A Educação Física é uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, nas perspectivas da prevenção de problemas de agravo da saúde, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros Campos que oportunizam ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas (MEC, 2004, art. 3º).

Apesar dessas diretrizes abrangerem todas as licenciaturas, a Educação Física seguiu seu próprio rumo, e aos poucos aderindo as mudanças, vagando com respaldo da proposta curricular de 1987. A prova disso está na Resolução CNE/CES 7/2004, que reformulou lacunas na Resolução CFE 03/87, em termos de atuação, currículo e a legitimidade da Educação Física como uma área acadêmica (Benites; Souza Neto; Hunger, 2008).

Sendo assim, os lineares da área de estudo e campo de atuação foram traçados, com isso duas propostas foram feitas: Estabelece que o Profissional em Educação Física deve estar apto a compreender a realidade e interceder, seja socialmente ou academicamente, se tratando de movimento; incumbe o Professor de Educação Física no ramo da docência, a capacidade de ensinar.

A educação física deu muitas voltas até chegar no modelo que temos hoje. Quanto ao currículo, hoje tem uma carga horária mínima de 3.200 horas, que deve ser integralizada em quatro anos, podendo ser dividida em 800 horas para os estágios obrigatórios e outras atividades práticas relacionadas ao ensino; 1800 horas destinadas para conteúdos teóricos e 200 restantes para complementar com atividades acadêmicas. Esse currículo serve como base, mas essas horas podem ser acrescidas dependendo do currículo estipulado pelas diferentes universidades espalhadas pelo país (Brasil, 2015).

O Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) e o Conselho Regional de Educação Física (CREF) são os conselhos oficiais responsáveis por gerir e validar a profissão no país, através da Lei 9.696/98 (CONFEF, 2010). Assim como diz Reppold Filho (2003), sua criação tem inúmeros benefícios e finalidades, uma delas é a legitimação da profissão, protegendo todos aqueles que de forma íntegra e responsável tornaram-se profissionais em educação física, ou seja, passaram por uma instituição de formação superior aprovada pelo Ministério da Educação (MEC). Hoje (21/01/2015) há 668.334 pessoas físicas credenciados no CONFEF, dados atualizados do site oficial do respectivo conselho no primeiro semestre do ano de 2015.

2.3 Educação Física como componente curricular na Educação Básica

A obrigatoriedade da Educação Física como um componente curricular nos Centros Educacionais foi uma tentativa de efetivar sua significância e de certa forma, destrinchar esses pensamentos acerca de sua importância para todos, principalmente nos anos iniciais de escolaridade. Várias intervenções e proposições ocorreram antes que ela se efetivasse, algumas

dessas discussões ocorreram no período de 1996 até 2003, pois até então a Educação Física tinha como ponto forte os modelos mecanicistas, esportistas e tradicionalmente ligados apenas ao esporte (Arantes, 2008).

Nesse período⁴, a Educação Física era vista somente pelo seu caráter desportivo, formação de corpos esteticamente perfeitos e seu viés estético, havendo resistência em todas as tentativas de romper com esses conceitos preconcebidos principalmente na década de 1980 (Brasil, 1997). Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) se destacaram como orientações curriculares que subsidiavam a criação da matriz curricular nas instituições escolares.

Em 1996, por meio da Lei nº 9394, ficou garantida a presença da Educação Física nas escolas. No entanto, ainda não era obrigatória conforme o trecho “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” (Brasil, 1996).

A partir da Lei nº 10.793, de 1 de dezembro de 2003, a educação física se tornou obrigatória para todos os turnos (Brasil, 2003). Em seu Art. 26, § 3º, estabelece:

- 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 Decreto-Lei no 1.044, de 21 de outubro de 1969;
 - V – (VETADO)
 - VI – que tenha prole (Brasil, 2003, art. 26, § 3º).

Após o golpe parlamentar-jurídico-midiático, que tirou da Presidência da República Dilma Rousseff, o novo governo implantou medidas e mudanças dentro de esferas distintas do país, inclusive na educação (Boito Jr, 2018). Pode-se citar como mudanças mais substanciais as que ocorreram no ensino médio, com a aprovação da Lei n.13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017). Dentre as mudanças estabelecidas no currículo, algumas disciplinas deixaram de ser componentes curriculares obrigatórios, sendo uma delas foi a educação física.

Uma prerrogativa que levantou alguns questionamentos foi a constante falta de interesse e evasão dos alunos nas aulas de educação física, levando assim às mudanças que atingiram essa disciplina (Millen Neto *et al.*, 2010). De acordo com Gariglio, Almeida Junior e Oliveira

⁴ O Presidente da República: Resolve, nos termos dos artigos 17 e 23 do Decreto-lei n. 421, de 11 de maio de 1938, concedeu o reconhecimento ao curso superior de educação física da Escola Superior de Educação Física do Estado de São Paulo, administrada pelo Governo do Estado. Rio de Janeiro, 28 de maio de 1940, 119º da Independência e 52º da República.

(2017), um lado positivo que se ressaltou dessa lastima foi a crescente inquietação que afetou pesquisadores e professores da área que a partir de então começaram a se mobilizar para levantar academicamente argumentos científicos que justificassem a permanência da educação física como disciplina obrigatória.

Os pesquisadores Rufino *et al.* (2014) fez uma pesquisa de história da arte sobre a temática da educação física no ensino médio, querendo analisar o que as pesquisas estavam conseguindo levantar de relevante sobre as mudanças no ensino médio, no entanto os resultados não foram animadores, já que apenas 1,7% das pesquisas de educação física se relacionavam com as mudanças curriculares do ensino médio na disciplina de educação física.

Os reformadores empresariais da educação, como denomina Freitas (2012), são aqueles que fizeram uma frente heterogênea e defensora da reforma do novo ensino médio. Nas premissas dessa mudança está a implementação de aspectos empresariais na educação, como por exemplo a meritocracia, competição, incentivos, penalizações, entre outras atribuições que se destacam nos setores das empresas.

Beltrão e Taffarel (2017) deixam bem claro seu posicionamento ao afirmarem que, a reforma do ensino médio vai de encontro com a privatização do ensino público brasileiro, fazendo com que os governos possam de forma “transparente” fazer acordos com instituições privadas, em prol, segundo eles, da educação.

Ao reduzir normas e barreiras, diferentes rearranjos serão possíveis, dando mais liberdade às empresas e fundações. Algumas poderão se especializar em oferecer determinado itinerário formativo, muitas desenvolverão programas on-line, outras assumirão a gestão das escolas ou redes, optando por arranjos curriculares de menor custo, dentre várias combinações possíveis (Beltrão; Taffarel, 2017, p. 597).

Nos Estados Unidos (EUA), uma reforma parecida foi feita, com isso as escolas eram lugar apenas fazer provas e testes preparatórios, secundarizando atividades curriculares relacionadas à educação física, histórias, artes e até mesmo literatura. Essas mudanças que ocorreram tanto nos EUA, quanto aqui no Brasil, foram na verdade formas de hierarquizar tanto as disciplinas em nível de importância quanto os alunos (Ravitch, 2011). Os bastidores dessa mudança são significativos e relevantes, pois se verificarmos a carga horária da educação física antes da reforma que era 3.200 horas obrigatórias, após a reforma não pode ultrapassar 1.800 horas.

Um bom exemplo desse “assassinato educacional” é a redução da carga horária que ocorreu no estado da Bahia, em que as aulas de educação física foram reduzidas a apenas uma aula semanal, apenas nos dois primeiros anos do ensino médio (Sec Bahia, 2020). Ademais, essas mudanças são preocupantes uma vez que se exclui a necessidade de formar novos

professores de educação física e pior ainda, não haverá a necessidade de se investir na capacitação de profissionais da área, extinguindo assim uma profissão, uma formação que levou décadas para sua legitimação. Com essa nova nomenclatura do ensino médio não exige nem mesmo um professor especialista da área, uma vez que está respaldado nas determinações da lei o estudo e as práticas de educação física apenas.

A lacuna que permitiu que o notório saber possa se estabelecer dentro das escolas como um especialista, atuando no espaço que até então era destinado para os licenciados em educação física está respaldado pela Lei 13.415/17, levando a uma possível queda na procura pelo curso de licenciatura em educação física, visto que pelas determinações da lei seu espaço de trabalho poderá ser compartilhado com “ex-atletas”.

Partindo disso, “[...] consolidar e ampliar as aprendizagens previstas [...] do ensino fundamental nos componentes curriculares” (p. 473), ou pensar que os jovens adolescentes do ensino médio serão detentores de alguns conhecimentos como “[...] uma compreensão aprofundada e sistemática acerca da presença das práticas corporais em sua vida e na sociedade, incluindo os fatores sociais, culturais, ideológicos, econômicos e políticos envolvidos nas práticas e nos discursos que circulam sobre elas” não acontecerá (Brasil, 2018, p. 487).

Mediante o exposto, a Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope, 2016, p. 2) se posicionou contra:

Essa é mais uma medida autoritária de um governo ilegítimo que, irresponsavelmente, ameaça a institucionalidade democrática, reduz o direito à educação e nega a luta, a mobilização e as conquistas históricas das entidades que defendem a formação do professor da educação básica na universidade.

Contudo, o Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte (CBCE) não se calou, demonstrando sua contrariedade a reforma em um destaque,

[...] essa medida negará aos estudantes a oportunidade de apropriarem-se daqueles saberes que proporcionam a leitura, compreensão e produção das práticas corporais, entendidas como formas de expressão dos grupos sociais. Isso significa a impossibilidade de conhecer, desfrutar e transformar uma parcela do repertório cultural disponível (CBCE, 2016, p. 1).

Perante exposto, notamos que a necessária mudança que a educação brasileira precisava não lhe caiu muito bem. Uma redução considerável na carga horária de um sistema já deficiente, não configura um avanço, pelo contrário, estamos voltando para um cenário arcaico onde pessoas de classes mais vulneráveis são deslegitimadas com a não oferta de uma educação de qualidade que propiciaria um possível futuro com maiores oportunidades. Com outras palavras, através desse “novo ensino médio” não estamos preparando futuros acadêmicos, mas sim mão de obra simples e barata.

2.4 Educação Física escolar

Remetendo ao ano de 2016, no dia 22 de setembro, o ex-presidente Michel Temer propôs que a Educação Física, junto à disciplina de Artes, fosse retirada como matéria obrigatória, assim como está descrito na Medida Provisória nº 746/2016.

Essa medida provisória retrata sobre o que hoje chamamos de reforma do Ensino médio, em que ocorreu a tentativa de flexibilizar o ensino médio e de certa forma preparar os jovens para o mercado de trabalho. Conforme Melo e Leonardo (2019), por muito tempo o ensino médio ficou nas mãos das classes mais elitizadas, e não visava as classes econômicas mais baixas na intenção de preparar esses jovens mais humildes para o ensino superior.

Essa parte tênue, nos mostra que mesmo após a publicação do livro de Medina, em 1983, que traz suas indagações e preocupações sobre a relevância da educação física, os olhares dos governantes não mudaram, muito pelo contrário, mostram a fragilidade em relação à disciplina após anos.

Na Lei nº 9394/96, o Art. 35-A, incluído pela Lei nº 13.416/2017, ficou assim estabelecido:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

IV - ciências humanas e sociais aplicadas. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017) (Brasil, 1996, art. 35-A).

Para Neira (2012), uma saída para a situação que a Educação Física se encontrava, era fazer a aproximação do lado acadêmico da educação com o escolar, muito se investe na educação física, mas no que se trata das metodologias de ensino há um abismo entre eles. Para ela o interessante é que os alunos tenham a liberdade de contar e compartilhar seus saberes e vivências de forma que eles se liguem aos aprendizados acadêmicos previstos nas escolas. Dessa forma as crianças terão maior contextualização de sua realidade podendo tornar-se cidadãos críticos e pertencentes do ambiente.

A fim de promover melhorias em relação ao ensino de educação física e não somente sobre a disciplina em si, necessário se fez promover ações nas licenciaturas que formam os

docentes para atuarem na educação básica, o que levou a criação de alguns programas que corroboram com os recém-formados, como os programas de formação inicial, formação continuada ou/e qualificação profissional.

Segundo a Lei 9394/96, no Art.42, a formação inicial é uma preparação profissional na qual o acadêmico pode passar por cursos e projetos, havendo ganho profissional e uma colaboração mútua com a comunidade. Esses cursos não precisam de uma carga horária específica, mas podem ter em acordo com sua finalidade como é o caso de cursos ofertados pelo sistema educacional com mínimo de 160 horas, conforme previsto no § 1º do Art. 3º do Decreto nº 5.154/2004, alterado pelo Decreto nº 8.268/2014 (Brasil, 2004b).

Ao longo de toda a trajetória da Educação Física, em suas diversas nuances, a luta pela sua afirmação tem sido constante. Seja como curso superior ou como profissão docente, seu significado e valor social são frequentemente questionados e ressignificados. Diversos autores, ao longo do tempo, se empenharam nessa batalha, deixando legados importantes para os pesquisadores e professores, que, por meio de um amparo histórico, podem dar continuidade a essa luta.

Por muito tempo a educação física enxergou os corpos de forma naturalista, com isso as semelhanças anatômicas e comportamentais foram por um longo período o lócus da educação física e assim muitas matrizes curriculares foram construídas (Castellani Filho, 2014). No entanto, hoje, temos uma educação física voltada para o multiculturalismo, a fim de que se torne cada vez mais uma disciplina unanime e democrática. De forma crítica e reflexiva, a educação física tem valorizado questões sociais das práticas corporais dos alunos, valorizando suas manifestações e vivências. A educação física é uma semeadora de sentidos, cultura e identidades, com o propósito de questionar e dialogar entre e a partir delas (Neira, 2011).

No capítulo seguinte, será abordada a formação docente inicial. Para além da Educação Física, a formação de professores tem se tornado um assunto presente entre os pesquisadores, como citado abaixo, além da preocupação com a qualidade da formação dos docentes. Muito pouco se investe em educação, embora seja de fato um assunto muito discutido e cobrado. No entanto, quando se trata de educação, não é um esforço unilateral, mas sim coletivo, social e político.

3 FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL

A fragilidade da formação docente é um assunto que vem sendo discutido há muitos anos, como destaca os autores Marli André, Regina H. S. Simões, Janete M. Carvalho e Iria Brzezinski, em um estudo publicado por eles em dezembro de 1999, intitulado de “Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil”, publicado pela revista Educação & Sociedade. Neste artigo, os autores analisaram dissertações e teses de programas de Pós-graduação em Educação, no período de 1990 até 1996, artigos publicados em exatos 10 periódicos relacionados a educação nos anos de 1990 a 1997 e pesquisas feitas no Grupo de Trabalho de Formação de Professores da Anped nos anos de 1992 a 1998. Como resultado obtiveram informações importantes, como a preocupação com a formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental, uma séria preocupação também para atuação no ensino superior, rural, e em ações sociais para crianças em situação de risco.

Outro apontamento é a frágil conexão da teoria com a prática, de acordo com Cascardo *et al.*, (2024) “equilíbrio entre teoria e prática enriquece a formação e também contribui para a formação de profissionais mais reflexivos, adaptáveis e eficazes” (Cascardo *et al.*, 2024, p. 51). O que posso destacar a partir de minha experiência acadêmica é a respeito do tempo destinado ao estágio obrigatório, visto que este é relativamente inferior ao tempo necessário para compreender o dinamismo escolar e as obrigações que cabem ao professor.

Nóvoa (1995) pontua que a formação docente acontece dentro do ambiente escolar com a troca de experiência entre professores mais experientes com os mais novos, a fim de promover uma troca de saberes. Nesse sentido, torna-se relevante ampliar as experiências práticas dos alunos dos cursos de formação inicial docente nas disciplinas de estágio, o que pode possibilitar-lhes ampliar o embasamento teórico-prático ao assumirem as salas de aulas profissionalmente.

De acordo com o Art. 62 da Lei n. 9394/96, a formação profissional exigida para que um docente possa lecionar na Educação Básica deve ocorrer em nível superior,

“[...]em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal” (Brasil, 1996, art. 62).

No entanto, legislação estabelece que

“a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do

magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal” (Brasil, 2017, art. 7º).

Tendo a formação docente como pauta relevante e pertinentemente para debate e estudo, o Governo Federal juntamente ao Ministério da Educação promoveu projetos que tem como finalidade aumentar o tempo de preparo dos acadêmicos em licenciaturas, colocando-os em contato com o âmbito escolar mais cedo, promovendo assim um intercâmbio entre escolas e universidades, teoria e prática.

Autores como Gatti (2010), Nóvoa (1992), Pimenta (1999) e Tardif (2002), promoveram discussões em seus trabalhos sobre a necessidade de unir todo o aprendizado construído pelos alunos nas universidades com o aprendizado na realidade escolar. Deste modo, esses docentes em formação podem utilizar todo seu conhecimento adquirido para desenvolver conteúdos e resolver possíveis problemas com base na teoria estudada sempre que necessário.

Bernadete A. Gatti, em 2010 publicou na revista Educação e Sociedade um artigo que tratava justamente da formação de professores no Brasil, levando em consideração as políticas públicas relacionadas a formação, relação socioeducacional dos professores, os cursos de formação e a grade de aulas junto a ementa. Nesse estudo em questão, não havia questionamentos diretamente relacionados à educação física, mas sim matemática, ciências biológicas e pedagogia. Mesmo não estando diretamente relacionada à Educação Física, o valor e importância desse estudo não diminui quanto a sua contribuição para esse trabalho, já que a questão debatida é justamente a fragilidade das formações docentes, e mais, mostra que embora estejamos tratando da Educação Física, nos permite ver um leque maior, mostrando que a carreira docente está fragilizada e desvalorizada nas suas diferentes áreas. Segundo dados da pesquisa de Gatti (2010, p. 1361), ressalta “a escolha da docência como uma espécie de “seguro-desemprego”, ou seja, como uma alternativa no caso de não haver possibilidade de exercício de outra atividade, é relativamente alta (21%), sobretudo entre os licenciados de outras áreas que não a Pedagogia”.

Um pouco antes de Gatti, em 1992, António Nóvoa publicou seu trabalho “Formação de professores e formação Docente”, nesse estudo ele se ocupou de olhar para a formação docente no locus acadêmico, as disciplinas, metodologias, ementas e fundamentações, tudo isso em contrapartida com atuação profissional em Portugal. Com esse trabalho, Nóvoa destaca o quão interligado deve estar a formação dos professores com a realidade escolar, consequentemente a busca por novas estratégias que podem contribuir para melhorar a formação e a capacitação docente.

As escolas normais são instituições criadas pelo Estado para controlar um corpo profissional, que conquista uma importância acrescida no quadro dos projectos de escolarização de massas; mas são também um espaço de afirmação profissional, onde

emerge um espírito de corpo solidário. As escolas normais legitimam um saber produzido no exterior da profissão docente, que veicula uma concepção dos professores centrada na difusão e na transmissão de conhecimentos; mas são também um lugar de reflexão sobre as práticas, o que permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber-fazer (Nóvoa, 1992, p. 3).

Em 1999, Selma Garrido Pimenta publicou o artigo “Formação de professores: identidades saberes da docência”. Com esse trabalho, Pimenta foi categórica e crítica ao pensar na profissão docente. Além de destacar a desvalorização do professor, tanto financeiramente como socialmente, ela vai ao ponto central da discussão que é o distanciamento dos currículos das licenciaturas com o cotidiano escolar, com isso a não construção da identidade do professor levando ao declínio da formação inicial e continuada.

Em uma parte do seu trabalho, ela comenta sobre sua atuação no curso de licenciatura, em que coloca juntos discentes das diversas áreas de licenciatura, como Educação Física, Física, Português..., com objetivo de criar uma disciplinaridade conjunta, ou seja, aprender com o trabalho coletivo, respeitar as interdisciplinaridades com seus desafios e importâncias.

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, um processo contínuo de construção de suas identidades como professores (Pimenta, 1999, p. 19).

No ano de 2002, Maurice Tardif lançou um livro que colecionava alguns de seus trabalhos, intitulado *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Por ser pesquisador na área de Formação e Saberes Docentes, se destaca em muitas pesquisas que abordam essa temática. Em seu livro ele trata das percepções dos professores quanto a sua atuação e natureza profissional, a relação entre o saber com a prática, políticas educacionais, influências e métodos de ensino, e da valorização social dos professores tanto na educação inicial como também educação continuada. O autor aponta que o modelo político educacional tradicional coloca o professor no papel inferior do que lhe é cabível. Ele deve atuar com enfoque, detendo saberes e conhecimentos suficientes para suprir as necessidades de seus alunos tanto em saberes e conteúdo, como também socialmente, ligando-os ao mundo como cidadãos. Contudo, talvez dessa forma o professor alcançará a visibilidade, valorização e status profissional. Ainda assim, Tardif (2002) fala sobre o saber docente “[...] como um saber plural, formado pelo amálgama,

mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais" (p. 36), de uma forma que ele humaniza o professor, mas também, destaca as experiências, pluralidade e heterogeneidade do saber

“[...] surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Neste sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, "polidos" e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência” (Tardif, 2002, p. 54).

Indo de encontro com as afirmações e colaborações que já foram feitas por grandes pesquisadores ao longo de décadas, percebermos que recentemente preocupações quanto a formação docente inicial retoma as discussões. No entanto, para melhor elucidação do tema, devemos nos atentar em seu significado e respaldos legais.

Segundo a Lei 9394/96, no Art.42, a formação inicial é uma preparação profissional na qual o acadêmico pode passar por cursos e projetos, havendo ganho profissional e uma colaboração mútua com a comunidade. Esses cursos não precisam de uma carga horária específica, mas podem ter em acordo com sua finalidade como é o caso de cursos ofertados pelo sistema educacional com mínimo de 160 horas, conforme previsto no § 1º do Art. 3º do Decreto nº 5.154/2004, alterado pelo Decreto nº 8.268/2014. Um lista desses cursos e suas respectivas horas obrigatórias e áreas profissionais pode ser encontrada no Guia Pronatc de Cursos FIC, no site Cursos Ofertados - Ministério da Educação (mec.gov.br).

Durante um curso de formação inicial para professores, por exemplo, é essencial que os participantes possam, em alguns momentos, ministrar algumas aulas, seja dentro da instituição de ensino, ou fora dela para um grupo da comunidade como adultos ou crianças em idade escolar, para seus colegas ou até mesmo para seus professores. Essas práticas pedagógicas são importantes para a formação docente (Marcon; Graça; Nascimento, 2012).

Marcon, Graça e Nascimento (2012), apresentaram dois elementos tidos como importantes para a construção de uma formação inicial baseada em um conhecimento pedagógico para futuros professores, que se baseia na construção de diferentes desafios e modalidades durante as práticas pedagógicas sob a supervisão dos professores formadores, que devem estar à frente desses processos formativos. Esse tipo de trabalho proporciona que as adversidades das práticas que podem surgir sejam confrontadas pela experiência e conhecimentos dos professores formadores.

Norteando para as práticas pedagógicas em educação física, tem-se adversidades que podem surgir: a presença de alunos neuro comprometidos, alunos com deficiência física,

materiais não apropriados ofertados para as aulas de educação física e a ausência de quadras ou um campo que seja seguro e comporte as necessidades de uma aula prática de educação física. Olhando para todo um cenário que pode surgir no cotidiano de um professor de educação física, ele precisa ser capaz de lidar da melhor forma possível com todos eles (Marcon; Graça; Nascimento, 2012).

A relação que se constrói da passagem da faculdade para a escola, e da escola para a via dos alunos, carrega uma responsabilidade social e moral para o professor. O questionamento da identidade profissional e o seu posicionamento dentro espaço escolar se aflora com os primeiros contatos com os discentes, levando o professor(a) a questionamentos e dúvidas quanto sua capacidade de desempenhar seu papel e levar aos alunos experiências emancipatórias e críticas.

Apesar de todas as inseguranças e incertezas, Tardif (2014) consola ao dizer que o docente, que tem o conhecimento de diferentes nichos, adquire e complementa seus saberes através da prática, ao aplicar seus conhecimentos adquiridos anteriormente no desempenho da função profissional. Para tanto, podemos pensar que não há docência sem discência. Enquanto Lomba e Schuchter (2023), reflete sobre a relação entre docência e discência:

É preciso que desde o começo do processo vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma, se forma e reforma e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transmitir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos [...] não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (Lomba; Schuchter, 2023, p. 6).

Haja vista, o Ministério da Educação (MEC), publicou em 20 de dezembro no ano de 2019 uma resolução CNE/CP nº2, que se objetivou em definir diretrizes para a política educacional, intitulado de Base Nacional Comum para Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Nesse texto as novas diretrizes caminham junto com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pois a ementa dos cursos de licenciatura deverá se alinhar a BNCC.

Com essa resolução, os cursos tiveram um prazo mínimo de dois anos para se adequarem a nova mudança. De acordo com a resolução, a prática deve ser mais intensificada, estando presente em todo o processo de formação docente, dessa forma, além das horas destinadas ao estágio deveram também haver horas complementares, estimada em no mínimo 800 horas reservadas para prática pedagógica. Um fato importante publicado no site Serviços e Informações do Brasil (2022), é que até mesmo as instituições de formação a distância devem se adequar a resolução. Com isso, Janio Macedo, ex-secretário de Educação Básica já havia

estipulado que “A resolução estabelece as diretrizes e habilidades que irão nortear a formação inicial, definindo as competências que deverão ser desenvolvidas nos futuros professores” (MEC, 2020).

Conquanto, em 6 de julho de 2022, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou um comunicado a respeito da CNE/CP n°2/2019, em que foi estabelecido um alargamento do prazo de implementação da resolução, alterando para CNE/CP n°2/2022. Esse fato se deu após as Instituições de Ensino Superior (IES), tanto públicas quanto privadas, apresentarem ao CNE preocupações para cumprimento do prazo estabelecido após reuniões e seminários. A partir da mudança, o prazo de implementação passou a ser até dezembro de 2023. Este comunicado foi escrito pela Conselheira Maria Helena Guimarães de Castro – Presidente, na capital Brasília (DF) no dia 19 de setembro de 2022.

Em comparação com a ementa do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Lavras (UFLA), a qual segue Base Curricular 2021/02, que prevê uma carga horária obrigatória de no mínimo 640 horas de estágio obrigatório, a resolução garantiu 160 horas de prática pedagógica a mais do que o é até então exigido pela Universidade. Diante disso, ocorre um endossamento da CNE CP n°2/2022, já que a partir dela as IES, perderão sua autonomia e ocorrerá uma padronização do ensino, tornando os professores em técnicos, uma vez que deverão direcionar seus estudos majoritariamente para a BNCC, que já foi citada anteriormente neste trabalho como ilusória em relação ao real cenário educacional brasileiro (Brasil, 2022).

A diminuição dos conteúdos teórico-pedagógicos e epistemológicos vai na contramão do que enfatiza a resolução 2/2022 que é a melhor capacitação dos futuros professores. De acordo com Moreira *et al.* (2022) se trata de “uma redução que empobrece o processo formativo e conseqüentemente as relações de ensino e aprendizagem e precariza o trabalho docente, que se limita a seguir imposições” (Moreira *et al.*, 2022, p. 358).

Conforme exposto, a resolução foi elaborada sem a participação das Instituições de Ensino Superior (IES), o que contraria a legislação brasileira, em especial o Art. 207 da Constituição Federal de 1988, que assegura às universidades autonomia didático-científica, e o Inciso II do Art. 53 da Lei n° 9.394/96, da LDB, que garante às universidades o direito de estabelecer e escolher os currículos de seus cursos (Brasil, 1988, 1996). Essa abordagem não só desconsidera os direitos das universidades, mas também dos professores, ao negar o acesso irrestrito a informações e conhecimentos teóricos, científicos e didáticos, além de cercear o direito à liberdade de cátedra, prejudicando a identidade profissional dos futuros docentes. A

seguir, a citação de Dourado e Siqueira expressa a indignação de muitos professores diante dessa situação:

Retirar dos profissionais da educação a tarefa de pensar a relação sociedade-educação-conhecimento e converter sua formação ao domínio de conteúdo definidos a partir de uma base nacional comum curricular é empobrecer o papel das universidades e do sentido de uma identidade/formação comprometida com um projeto de nação socialmente mais justo e democrático (Dourado; Siqueira, 2020, p. 853).

Deste modo, falar sobre melhoria na educação coloca no cerne a autonomia e o dinamismo do professor em conseguir ler seus alunos e compreender sua realidade social, familiar e até mesmo econômica, para que assim possa construir um aporte teórico que vá além, que o ajude como cidadão, alunos críticos. Essa leitura é construída justamente pela liberdade de organizar e produzir suas aulas, no decorrer da vida profissional. Ceder à resolução 2/2022 desconfigura os ideais de uma educação democrática, inclusiva e social, com isso, rompimento com a educação básica real, que vivemos e vivenciamos. Corroborando com essa afirmação, citamos Cascardo *et al.*, (2024):

para serem eficazes, os professores devem ser filosoficamente fundamentados e reflexivos em sua abordagem à educação, combinando o conhecimento teórico com a experiência prática no contexto da sala de aula. Assim uma educação que não é embasada na farsa do ensino (Cascardo *et al.*, 2024, p. 52).

Por mais que muitas lacunas precisam ser preenchidas na educação, de certa forma o Governo Federal, tendo conhecimento disso tenta ao longo dos anos supri-las. No capítulo seguinte veremos como os programas de Formação Profissional nasceram e acontecem. De toda forma o caminho que percorremos até agora foi necessário para compreendermos os nuances que levaram a criação desses programas.

3.1 A Formação docente inicial e continuada no curso de Educação Física

De modo a refletir sobre o recorte histórico apresentado acima e contextualizar com a temática desta pesquisa, busca-se uma aproximação com a formação docente inicial realizada no curso de Educação Física, tal como estágios⁵, programas de formação continuada, entre outros. Desse modo, apresento neste subtópico autores que destacaram a formação inicial e continuada dentro da Educação Física, de forma reflexiva e histórica. Trata-se de um assunto

⁵ Mais informações sobre os estágios estão na página 34.

que embora não seja o tema central da pesquisa, nos permite esclarecer algumas lacunas históricas da Educação Física escolar.

Quando se fala em Educação Física, logo se associa a práticas esportivas, como jogos coletivos ou até mesmo individuais. Os esportes também são muito mencionados; no entanto, ao se tratar da Educação Física escolar, um dos enfoques é entender como as práticas esportivas podem colaborar de forma social, cultural e pedagógica com os alunos, indo além do desempenho físico e da aptidão para os esportes. A esportivização da Educação Física é uma herança histórica, social e midiática (Gueriero, 2004). Os esportes fazem parte dos conteúdos da Educação Física, mas fazer deles um conteúdo único banaliza a aula e torna o professor um profissional medíocre.

O pesquisador Figueiredo (2004) identificou que a bagagem social dos alunos pode influenciar diretamente sua formação docente inicial. Dessa maneira, segundo o autor, o aluno filtra o conhecimento que lhe é pertinente; assim, ele pode passar pelo curso sem mudar suas antigas concepções, como por exemplo, o entrelaçamento precipitado da Educação Física com as práticas esportivas, como descreve o trecho abaixo:

Essa filtragem, que o aluno realiza com o conteúdo do curso, se apresenta de diferentes formas, como por exemplo, na forte rejeição ao conhecimento pedagógico da Educação Física demonstrada por muitos alunos (Figueiredo, 2004, p. 92).

Pensando nisso, conseguimos compreender o porquê as interações sociais e profissionais precisam acontecer durante a formação inicial do docente em Educação Física. Um exemplo disso é quando o profissional entra no mercado de trabalho e se depara com inúmeras atribuições que cabem a ele resolver. No entanto, sua falta de experiência e bagagem profissional faz com que ele caia na mesmice, replicando as técnicas ensinadas durante sua formação, sem saber ao certo se está sendo efetivo ou não no seu papel de professor. A partir disso, ocorre a desvalorização do papel do professor, bem como da formação que ele recebeu e transmite. Essa situação não é absurda e nem foge da realidade, como descreveu Barbosa-Rinaldi (2008).

A repetição de técnicas nos faz cair em um paradigma em que deixamos de nos preocupar com o “porquê de ensinar”. Questões sociais e políticas que inundam a educação têm sido deixadas de lado, banalizando o professor e seu papel social, já que seu maior questionamento tem sido “qual metodologia aplicar?”. O professor abre a brecha para se tornar apenas um executor de técnicas (Caldeira, 2001).

De acordo com Caldeira (2001), na formação docente inicial em Educação Física, há inúmeras disciplinas que se incumbem de expor técnicas, metodologias e correntes

pedagógicas, e mesmo que sejam conteúdos pertinentes para a formação, não são capazes de formar professores aptos para o cumprimento do seu dever docente. Ainda com a autora, a identidade profissional do professor, mais precisamente em Educação Física, se faz através da convivência e troca com os demais professores, ao exporem suas experiências e situações que podem servir de conselho ou exemplo, e do que é chamado de “chão de sala de aula”, que são suas experiências já vivenciadas.

Dessa maneira, pensarmos a respeito da formação docente inicial em Educação Física e problematizarmos o processo em que se dá essa formação é, além de necessário, um dever enquanto professor e pesquisador. Pensando nisso, nos remetemos diretamente aos currículos pedagógicos dos cursos de licenciatura em Educação Física, onde é facilmente evidenciada a disputa entre as disciplinas pedagógicas e as esportivas (Cruz *et al.*, 2019).

A concepção esportivista entrelaçada à Educação Física se dá ao seu passado entrelaçado aos médicos higienistas junto aos militares, em uma tentativa de alavancar a qualidade de vida dos brasileiros, alavancando a raça. Não somente isso, a passagem a seguir complementa o que se passava na época de 1930:

Além de promover a melhoria da qualidade de vida da população, este profissional formado pelas instituições militares também se incumbiria de transmitir conceitos de ordem higiênica, moral e cívica. Este papel foi de responsabilidade dos primeiros professores de Educação Física que, em parceria com militares e médicos higienistas, ficaram delegados a desenvolver programas de exercícios físicos para a população (Cruz *et al.*, 2019, p. 229).

A princípio, as escolas formadoras de profissionais de Educação Física, com a exclusão crítica da palavra “professores”, eram dirigidas somente aos militares. Já na década de 1930, haviam se espalhado pelo país centros de formação superior em Educação Física, e foi somente em 1933 que foi permitida a participação de civis nos cursos superiores de Educação Física, pela Escola de Educação Física do Exército. Nessa instituição, os professores formadores eram militares, o que explica a disseminação das ideias médico-militares na Educação Física (Cruz *et al.*, 2019).

O princípio esportivista da Educação Física se dá somente por volta de 1945, com o fim da Segunda Guerra Mundial. Com a influência europeia, a Educação Física sofre uma mudança, e os professores passam a ser “técnicos”. Foi em 1980, que a licenciatura em Educação Física passou a ter um papel mais social, já que se viu na missão de formar profissionais capazes de atender às novas demandas do mercado de trabalho, tudo isso influenciado pelo aumento das academias de ginástica pelo país (Cruz *et al.*, 2019).

Esse breve apanhado histórico nos dá uma ideia do porquê há uma resistência em desvincular a Educação Física de seus preceitos militares, higiênicos e esportivos e de como se deu a formação docente inicial em Educação Física no Brasil. Logo, se vê que a licenciatura em Educação Física não surgiu por uma preocupação com a educação brasileira; muito pelo contrário, teve seu início com a ideia de selecionar e/ou aprimorar a raça, os brasileiros (Cruz *et al.*, 2019).

Quanto à formação continuada, temos indícios de que a primeira formação continuada em Educação Física na América Latina se deu por meio de um programa de mestrado criado na Universidade de São Paulo, em março de 1977. Sendo um programa de mestrado visava formar profissionais da área para atuarem no ensino superior e capacitá-los para o ganho de conhecimento através de pesquisas científicas. Em 1989, o programa foi autorizado a oferecer doutorado, recebendo nota 7 (sete) na CAPES, a nota máxima concedida pelo Ministério da Educação, segundo o Jornal da USP (2017).

Tendo como referência a Universidade de São Paulo, a partir dos anos 1980, a formação continuada foi fortemente apoiada. Com as possíveis transformações sociais da época que se entrelaçavam com a educação como a Redemocratização com o fim do Regime Militar, a adiante a formulação da Constituição de 1988, a criação de sindicatos vinculados a educação como a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES), com esses acontecimentos o papel do professor passou de um simples transmissor de conhecimento para um mediador entre a realidade e a teoria de forma crítica, além das interferências sociais e políticas (Bagatini; Souza, 2019).

A vinculação do trabalho docente, em Educação Física, com a prática escolar se intensificou por volta dos anos de 1990, quando a valorização do conhecimento ganhou força e a Educação Física passou a ser mais valorizada no cenário escolar, conforme as autoras Bagatini e Souza (2019):

Assim, a Formação Continuada deve ser orientada por uma teoria, mas sem deixar a prática de lado. É preciso que o professor consiga fazer uma reflexão do seu trabalho e se abrir a novas possibilidades pela busca de conhecimentos, explorando tanto o ambiente escolar como também a sociedade (Bagatini; Souza, 2019, p. 6).

No capítulo seguinte, serão abordados programas governamentais implementados ao longo dos anos, que têm desempenhado um papel fundamental na formação de professores de Educação Física. Essas iniciativas surgiram com o objetivo de continuar impulsionando tanto a formação inicial quanto a continuada dos docentes, incluindo os de Educação Física, e visam

também melhorar cada vez mais a qualidade do ensino através de vivências práticas integradas com as demandas educacionais.

4 FORMAÇÃO DOS DISCENTES EM LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Em uma tentativa de valorizar a docência, tivemos nos anos 2007 a 2013, a criação de programas que tinham como objetivo a melhoria da formação acadêmica dos discentes dos cursos de licenciatura. Alguns desses programas são: Plano Nacional de Formação de Professores (Parfor) que se responsabiliza em oferecer cursos direcionados a licenciatura que se relacionem com a área em que os professores atuam adequando a formação inicial para rede pública de ensino, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Residência Pedagógica (PRP), Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) que se objetiva em expandir o acesso e o prosseguimento na educação superior, Programa Universidade para Todos (PROUNI) que oferta bolsas integrais e parciais em instituições particulares de ensino superior, o Pró licenciatura que consiste em um “programa oferece formação inicial a distância a professores em exercício nos anos/séries finais do ensino fundamental ou ensino médio dos sistemas públicos de ensino” ocorrendo “em parceria com instituições de ensino superior que implementam cursos de licenciatura a distância” (MEC, 2018, p. 1). Neste estudo, colocou-se foco em dois desses programas: PIBID e Residência Pedagógica.

4.1 Programa Institucional de Bolsas de Iniciação À Docência (PIBID)

O Decreto n.º 7.219, de 24 de junho de 2010, “Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências”. A Portaria n.96, de 18 de julho de 2013 aprovou o Regulamento desse Programa. No entanto, segundo esse Programa “se inicia em 2009, com 3088 bolsistas (licenciandos, professores supervisores, professores das IES)” e atingiu, “em 2014, mais de 90 mil bolsistas de 284 IES, oferecendo 313 projetos de iniciação à docência” (Paniago; Sarmiento; Rocha, 2018, p. 3).

O PIBID oferece aos alunos das licenciaturas:

[...] bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública (CAPES, 2014).

Esse Programa realizado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) promove uma articulação entre o ensino superior (Cursos de licenciaturas), a escola pública e os sistemas municipais e estaduais de educação. Trata-se de uma proposta governamental que intenta “fomentar a iniciação à docência” de maneira a contribuir com a melhoria da qualidade do ensino público e com a formação de professores em nível superior.

O Art. 2º do n.º 7.219/2010 estabeleceu obrigatoriedades que devem ser consideradas no PIBID, quais sejam:

- I - bolsista estudante de licenciatura: o aluno regularmente matriculado em curso de licenciatura que integra o projeto institucional da instituição de educação superior, com dedicação de carga horária mínima de trinta horas mensais ao PIBID;
- II - coordenador institucional: o professor de instituição de educação superior responsável perante a CAPES por garantir e acompanhar o planejamento, a organização e a execução das atividades de iniciação à docência previstas no projeto de sua instituição, zelando por sua unidade e qualidade;
- III - coordenador de área: o professor da instituição de educação superior responsável pelas seguintes atividades:
 - a) planejamento, organização e execução das atividades de iniciação à docência em sua área de atuação acadêmica;
 - b) acompanhamento, orientação e avaliação dos bolsistas estudantes de licenciatura;
 - e
 - c) articulação e diálogo com as escolas públicas nas quais os bolsistas exerçam suas atividades;
- IV - professor supervisor: o docente da escola de educação básica das redes públicas de ensino que integra o projeto institucional, responsável por acompanhar e supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência; e
- V - projeto institucional: projeto a ser submetido à CAPES pela instituição de educação superior interessada em participar do PIBID, que contenha, no mínimo, os objetivos e metas a serem alcançados, as estratégias de desenvolvimento, os referenciais para seleção de participantes, acompanhamento e avaliação das atividades (Brasil, 2010, art. 2º).

Esse Programa criado no governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva visou contribuir com a formação de novos professores e com a qualidade da educação básica, assim como do Ensino Superior.

Um dado que tem chamado a atenção nos últimos anos é a queda do número de professores como mostrou a Revista Ensino Superior, apresenta resultados de um estudo elaborado pelo Instituto Semesp, denominada por “*Risco de “apagão” de professores no Brasil*”, a qual mostra que comparando 2016 e 2021, o número de professores da educação básica diminuiu, e outro dado interessante é que no período de 2009 a 2021, mostrando que o número de professores mais novos que 24 anos ingressando na docência da escola básica caiu e a quantidade de professores com mais de 50 anos aumentou 109% (Lima, 2022).

De acordo com o Relatório de Gestão da CAPES⁶ (CAPES, 2013), referente ao período 2009-2013, feito pela Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB) da CAPES, as atividades provenientes do primeiro edital lançado para o PIBID só iniciaram em 2009, no entanto o programa teve uma grande expansão, já que o número de bolsista passou de 3.088 bolsistas em dezembro de 2009, para 49.321 em 2012.

Devido a um fortalecimento e expansão vantajosa, no ano de 2013, a Capes fez a seleção de 28 instituições de educação superior que iriam realizar “projetos de formação inicial de professores para o exercício do magistério em escolas indígenas e do campo”, foram incluídas no programa as unidades quilombolas, extrativistas e ribeirinhas. Para tanto, por meio do edital nº 66/2013, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência para a Diversidade (PIBID–Diversidade) distribuiria três mil bolsas de estudos a alunos, professores orientadores e supervisores (CAPES, 2013, p. 1).

Em 2014, como consta no Relatório de Gestão da Capes, o número de bolsas já havia aumentado para 90.254 bolsistas, pois neste momento as Faculdades particulares também estavam sendo contempladas pelo programa, com o propósito de atender os alunos do Programa Universidade para Todos (ProUni).

A região do Nordeste foi a mais contemplada em 2014 com 31% das bolsas e o PIBID Diversidade ficou com 3.194 bolsas, um número considerável, por se tratar de um grupo específico. Em 2018, o PIBID passou por uma reformulação. Através dessa reformulação foi publicado o Edital nº 7 de 2018, em que os objetivos permaneceram muito semelhantes à configuração anterior, mas algumas novas exigências foram feitas, como a obrigatoriedade de o candidato à bolsa estar matriculado na primeira metade do curso de licenciatura. Quem estivesse mais à frente no curso, seria encaminhado para outro programa: a Residência Pedagógica, mais bem especificada posteriormente neste texto. Outra mudança foi a permissão para a participação de alunos voluntários, não necessariamente apenas alunos bolsistas, podendo atender um número maior de alunos interessados em qualificar a sua formação.

Quanto a isso nos deparamos com uma disparidade das normativas legais que geriam o programa já que é declarado no Art. 4º Resolução de 2018:

O PIBID cumprirá seus objetivos mediante a concessão de bolsa de iniciação à docência a alunos de cursos de licenciatura que exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas e educação básica, bem como aos professores responsáveis pela coordenação e supervisão destas atividades (Brasil, 2010, art. 4º).

⁶ Relatório de Gestão 2009-2013 feito pela Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica, um apêndice da CAPES, que em 2007 recebeu o direito de incentivar e impulsionar a formação de professores da educação básica criando assim a DEB. Relatório disponível em [1892014-relatorio-pibid-pdf \(www.gov.br\)](http://1892014-relatorio-pibid-pdf(www.gov.br)).

Visto que se trata de um artifício para a valorização do magistério como prevê o Decreto nº 7219/2010, dessa forma a participação ou melhor, o incentivo a participação não remunerada está denegrindo o propósito do PIBID, nos mostrando, mais uma vez, que a política usa de artimanhas para o não cumprimento de leis.

Um ponto que marca um pequeno retrocesso do PIBID é o fato das Universidades não poderem mais escolher as escolas onde os licenciandos atuariam. A partir desse Edital nº 7 de 2018 tornou-se primordial o “Acordo de Cooperação Técnica”, que é tratado entre a Capes e as secretarias de educação, fazendo com que, de certo modo, gere uma quebra de comunicação entre a Universidade e a escola, pois um conceito primordial desse programa é o diálogo entre as duas instituições em questão, escola e universidades.

4.2 Residência Pedagógica

De acordo com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (CAPES, 2018b, s. p.), o Programa de Residência Pedagógica (PRP) é um programa que tem por objetivo “fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura”.

Esse Programa de Residência Pedagógica, embora pareça ser uma iniciativa inédita, já era discutida e emoldada cerca de quase uma década, recebendo vários possíveis nomes e funcionalidades, estava sendo inspirada, conforme apontam Silva e Cruz (2018) e Faria e Diniz-Pereira (2019).

Residência Educacional foi a primeira nomenclatura para a então Residência Pedagógica, que esteve presente no Projeto de Lei do Senado n.º227/2007, no qual constava a intenção de torná-la obrigatória para quem estivesse se formando para atuar na educação infantil e no ensino fundamental I. No Art. 65 desse Projeto de Lei, foi considerada como uma “etapa ulterior de formação, com o mínimo de oitocentas horas de duração, e bolsa de estudo, na forma da lei” (Brasil, 2007). No entanto, esse Projeto de Lei não foi aprovado.

Em 2009, o Projeto de Lei n.º227/2007 foi discutido em audiência pública, na Comissão de Educação, Cultura e Esporte (CE), entretanto não chegou a ser votado e foi arquivado no ano de 2011. O Projeto de Lei n.º284/2012 trouxe algumas modificações para ficar mais próximo do que propunha o projeto anterior. Dentre as modificações propostas, a mudança do

termo “Residência Educacional” para “Residência Pedagógica” e não foi incluída a previsão de que a residência Pedagógica se transformasse em um pré-requisito para que os docentes pudessem atuar na educação básica, de maneira a garantir os direitos dos professores em exercício que não puderam participar dessa modalidade formativa (Brasil, 2012).

O projeto de Lei 7.552/2014 criado pelo então Senador Blairo Maggi, tinha o propósito de anexar a Residência Pedagógica na Lei nº 9.349, de dezembro de 1996 (LDB), através da inclusão do parágrafo único no art. 65 da LDB, afirmando: “Aos professores habilitados para a docência na educação básica será oferecida a residência pedagógica, etapa ulterior de formação inicial, com o mínimo de 1.600 (mil e seiscentas) horas de duração, e bolsa de estudo, na forma da lei.”. Informação obtida através da Comissão de Educação do Projeto de Lei nº7.552 de 2014 (Brasil, 2014a). No entanto, não foi incluído na LDB.

O porquê dessas 1.600 horas é explicado no artigo “Residência Pedagógica: o que é isso?” de Faria e Diniz-Pereira (2019), com base no Parecer n.º336/2014 (Brasil, 2014):

[...] com esteio na residência educacional em fase de experiência no âmbito do Colégio Pedro II, o Ministério da Educação (MEC) defende um modelo que conjugue atividades de engajamento docente em escolas de educação básica e atividades complementares em instituições formadoras para reflexão sobre as práticas. Por essa sistemática, a residência demanda jornada integral de 8 horas diárias, das quais pelo menos 4 horas para as atividades de magistério e mais 4 horas para estudos. Assim, considerando-se os 200 dias letivos que a LDB exige para a educação básica, uma vez feita no curso de um ano, a residência demandará, no mínimo, 1.600 horas (Faria; Diniz-Pereira, 2019, p.337)

No decorrer dos anos a Residência Pedagógica foi subprojeto em algumas instituições, como ocorreu em 2009, no curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), em que os relatos mostram o Programa de Residência Pedagógica, vinculado ao estágio supervisionado, onde deveriam cumprir 300 horas, conforme previa a Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura em Pedagogia (Santana; Barbosa, 2020).

O Programa de Residência Pedagógica é uma proposta que objetiva em dar mais um aparato para aqueles que estão prestes a se formar em licenciatura, tratando-se assim então de um programa de formação continuada. Esse programa foi consolidado em março de 2018, sendo citado como “uma atividade de formação realizada por um discente regularmente matriculado em curso de licenciatura e desenvolvido em escolas públicas de Educação Básica, denominada escola-campo” (CAPES, 2018a, p. 1).

A Residência Pedagógica se objetiva dos seguintes pontos principais:

I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio de desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional

- docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias
- II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura tendo por base a experiência da residência pedagógica
- III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso de licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino. na formação de professores
- IV. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (CAPES, 2018a, p. 1).

Segundo consta no Edital de 2020 da CAPES, para a residência pedagógica, assim como no PIBID, os alunos devem estar matriculados em alguma instituição de nível superior presencial e reconhecida pelo Ministério da Educação (MEC), estar na segunda etapa do curso, com 60% da carga horária completa e dedicar-se 440 horas de atividades. São 60 horas iniciais para inserção no ambiente escolar, 360 horas de observância e 100 horas de regência com planejamento e execução de atividades, por fim, 60 horas de elaboração de relatórios, possíveis avaliações e eventos sobre o projeto (CAPES, 2020).

Para Santana e Barbosa (2020), assim como o PIBID, a Residência pedagógica pode dialogar diretamente com a BNCC, pois esses programas visam, além dos objetivos citados anteriormente, a diversificação de conteúdos, visto que vivemos em um país com realidades sociais diversas. A ANPED (2018) apresentou um descontentamento afirmando que a BNCC tem uma visão muito estreita quanto às realidades tanto sociais, quanto econômicas e estruturais de muitas escolas.

Por conta de todo esse desconforto gerado, foi elaborada uma carta em repúdio ao Edital de 2018, tanto do PIBID quanto da Residência, sendo escrita por professores e alunos e o trecho a seguir esboça satisfatoriamente a indignação:

Repudiamos qualquer associação desses programas à BNCC, caracterizada pelo estreitamento curricular e cujo processo de elaboração, discussão e aprovação tem sido alvo de críticas contundentes das entidades acadêmicas e científicas desde 2015. Nosso repúdio e preocupação se dão por diversas razões, das quais destacamos primeiramente duas: a imediata vinculação da BNCC com as avaliações em larga escala, haja vista a estrutura codificada que marca a escrita desse documento, já voltada para a quantificação e padronização dos futuros testes; e a indução, no caso do Ensino Médio, ao privilegiamento de apenas duas disciplinas [Português e Matemática], conforme anunciado recentemente, com vistas à adequação da BNCC a exames como o PISA [Programa Internacional de Avaliação de Estudantes]. [...] Sublinhamos que a vinculação do Programa de Residência Pedagógica à BNCC fere a autonomia universitária, ao induzir nas IES projetos institucionais de formação que destoam das concepções de formação docente presentes nos seus próprios projetos pedagógicos [...]. (Carta Entidades se posicionam contrárias à padronização e controle impostos pelo Programa de Residência Pedagógica! Não à BNCC! 2018, p. 1).

Devido às mudanças na autonomia das Universidades com o direcionamento desses programas, é possível perceber um distanciamento cada vez maior dos objetivos originalmente

propostos para os programas, além do enviesamento do trabalho do professor com os conceitos teóricos, abandonando a prática e todas as considerações sociais necessárias que precisam ser feitas na realidade escolar, causando uma precarização do trabalho docente (ANPED, 2018). Enquanto a ANFOPE, em 2016 já considerava:

Consideramos inadequado que os dois Editais [PIBID e Programa de Residência Pedagógica] estipulem como critérios a vinculação das propostas à BNCC, pois isto fere a autonomia universitária e conflitua com os projetos institucionais das IES, debatidos e aprovados nas instâncias colegiadas das instituições formadoras, e mais, está em total desacordo com as orientações da Resolução CNE 02/2015 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores no Brasil (ANFOPE, 2016).

Conforme Santana e Barbosa (2020), por ser um iniciativa ainda “prematura” não temos muitos estudos a seu respeito, um fato que já podemos levantar é que seu respaldo na BNCC faz com que mudanças sejam feitas nos planejamentos e currículos das diversas licenciaturas, precisamente da educação física, e esse entrosamento com a BNCC é um motivo de descontentamento com o programa, assim como a interferência do mesmo no tempo destinado ao estágio obrigatório, uma vez que a intenção primordial seja aumentar o tempo dos licenciandos com a escola e não diminuí-lo.

4.3 Políticas públicas e as implicações de projetos educacionais

A Residência Pedagógica foi diversas vezes acusada de ser uma substituta com inúmeras falhas do PIBID, consistindo em um programa completo e muito próspero para todos os envolvidos.

Em 2015, um pronunciamento da professora e representante do Departamento de Educação Física na Comissão Permanente do Pessoal Docente, Maria Regina Ferreira da Costa que esboça claramente essa preocupação com a formação através desses programas educacionais: “Estamos tristes porque o PIBID é fantástico, escola, alunos, professores e universitários foram modificados com ele. Mas, infelizmente, no Brasil não se investe em educação, o que significa empobrecer o futuro” (Barra, 2018, s. p.). São lacunas se culminam no risco dos programas educacionais acabarem, como ocorreu durante o governo de Michel Temer.

Em se tratando do âmbito político, em 2015, a continuação dos projetos foi por diversas vezes ameaçada para economizar com os gastos públicos, sendo que alguns cortes realizados

fizeram com que a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e a Academia Brasileira de Ciências (ABC) emitissem manifestos contra esses atos. Uma carta também foi escrita ao Ministro da Educação, Renato Jaime Ribeiro e ao Presidente da Capes, Carlos Afonso Nobre, alegando preocupações com esses cortes (Nader; Palis, 2015).

Não obstante, o distanciamento entre a teoria e sua aplicabilidade é um caminho difícil de percorrer para um recém-formado, ainda mais no caso da Educação Física, que tem sua permanência dentro da escola sempre colocada em questão. Tendo em vista essas discussões, os programas de iniciação à docência são tidos como uma ponte firme entre as Universidades e as escolas, como suporte para que os alunos sejam melhores preparados e formados para enfrentar todas as adversidades.

Em consonância, em 2013 as autoras Maria Aparecida Bergamaschi e Dóris Bittencourt Almeida, publicaram um trabalho que reuniu 14 relatos de pedagogos que foram bolsistas do PIBID, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Para não citar os nomes dos autores dos relatos foram usados codinomes de flores para referenciá-los. Ainda sobre o texto, segundo Bergamaschi e Almeida (2013), os relatos feitos sobre o PIBID apontam que o programa foi como um “divisor de águas” por conta da relação da licenciatura com a docência, uma vez que o programa permite que o estudante vivencie a experiência de ser um professor titular, e em um dos relatos há a seguinte fala de um dos bolsistas:

A experiência na escola foi gratificante, desafiadora e, muitas vezes, angustiante, pelo desafio. Além disto, o compartilhar conhecimentos e saberes com todos os indivíduos do programa, incluindo bolsistas e coordenadoras foi importante na minha formação. A socialização, as relações interpessoais podem despertar sentimentos e sensações variadas, assim como comportamentos e posturas, os quais nós desconhecemos. Expor nossas qualidades e defeitos é mostrar um pouco de nós, assim como reconhecer no Outro as nossas características, que em alguns momentos gostaríamos de ignorar, mas não podemos, pois é preciso encarar e trabalhar as diferenças sempre (Girassol) (Bergamaschi; Almeida, 2013, p. 37).

Perante tudo isso, se faz necessário aprimorar a formação dos professores, não somente na área da Educação Física, mas também contemplar as demais licenciaturas. Bernardete A. Gatti (2014, p. 24), publicou um artigo intitulado *Formação Inicial De Professores Para A Educação Básica: Pesquisas E Políticas Educacionais* com objetivo de expor “a relação complexa entre pesquisa e políticas educacionais e propõe-se a fazer uma síntese do estado do conhecimento sobre formação inicial de professores nos cursos de graduação” nesse estudo a autora se baseou em trabalhos e artigos que de alguma forma se relacionavam com o tema, formação docente, e também trouxe à tona questões que são mais recorrentes dentre esses trabalhos. Gatti (2014, p. 39) traz a seguinte citação em seu trabalho “requer uma permanente

mobilização dos saberes adquiridos em situações de trabalho, que se constituirão em subsídios para situações de formação, e dessas para novas situações de trabalho”.

Desse modo, não é cabível atribuir toda a responsabilidade aos programas em questão, mas também aos cursos superiores e de pós-graduação, para que, além de uma reforma considerável no currículo estudado, seja proporcionada a ampliação do contato dos licenciandos com ambiente escolar desde o início da formação.

É inconcebível acreditar que um programa como o PIBID, que gera cerca de 90.254 bolsas conta com 284 unidades de ensino superior, com aproximadamente 313 projetos institucionais ocorrendo em quase 6.000 escolas colaboradoras (Gatti *et al.*, 2014), pode ser ameaçado de ter seu fim cada vez mais próximo. Nessa conjuntura, observa-se como as iniciativas em prol de uma melhoria na educação são subjugadas com facilidade, com finalidades frívolas diante da magnitude que a educação significa para um país.

Em 16 de maio de 2019, a revista *on-line* Guia do Estudante postou uma matéria em que dizia que o Brasil ocupava a penúltima posição do ranking de qualidade de educação. Nessa listagem, feita pela *Pearson International*, a qual faz parte do projeto *The Learning Curve* (A curva do aprendizado, se traduzida para o português), analisou um grupo de 40 países através de uma avaliação aplicada em alunos de 5º a 9º ano do ensino fundamental. Não obstante, no ranking da Unesco, um apêndice da Organização das Nações Unidas (ONU), que se encarrega da Educação e Cultura, mostrou que em 2011, o Brasil ocupava o 88º lugar, ficando atrás da Argentina, Equador, Chile e até mesmo da Bolívia.

O Programa Internacional de Avaliação de Aluno (PISA), mostra que o Brasil já esteve em 37º posição, em 2000, no ranking de qualidade de educação, mas desde então vem caindo pouco a pouco e até 2019, já havia descido para a 57º posição. Essa informação foi encontrada na Folha de São Paulo (Gamba; Yukari; Takahashi, 2019). Diante dessas informações, podemos perceber que há uma queda exponencial da qualidade do ensino no nosso país, e isso é reflexo de diversos fatores no âmbito da educação, quais sejam: falta de incentivo para que os professores se especializem cada vez mais e que recebam um salário justo para seus esforços e estudos realizados e escolas públicas com ensino de qualidade e disciplinas adequadas, a fim de proporcionar aos alunos diversificadas experiências em seus processos de aprendizado. Além disso, a educação necessita de colaboração por meio de programas que propiciem uma formação de qualidade para os futuros docentes, como o PIBID e Residência Pedagógica, que estão sendo estudados nesta pesquisa, e muitos outros parâmetros que precisam ser repassados diante dos olhos das instâncias governamentais.

Uma lacuna também encontrada em relação aos programas é o fato de serem ofertados e não amplamente divulgados, o que já era assinalado por Souza (2014). Para Souza (2014), isto ocorre justamente pelo fato da sociedade não se informar, já que é cultural não se pesquisar em fontes seguras, para saber mais sobre as políticas públicas educacionais.

Reflexões [...] (2022), também levanta essa questão. Mostra que no histórico da educação brasileira, em seus primórdios, muitas decisões foram tomadas pelos governantes por um longo período, em prol das necessidades de uma minoria, que muitas vezes recebia vantagens em razão dessas decisões. Um esboço disso está em Reflexões [...] (2022) ao discutir que historicamente foram poucas as mudanças no âmbito educacional brasileiro.

Tomadas de decisões mais focadas no bem-estar comum, objetivadas em resolver e aplicar medidas para uma maioria inferiorizada, ocorrem com a criação do Ministério da Educação e Saúde. Como Reflexões [...] (2022) afirma, através dessa criação pode-se caminhar para uma educação mais moderna e que pudesse atender, de forma mais próxima, às expectativas criadas para a educação pública no Brasil.

4.4 As Pipocas Pedagógicas

As pipocas pedagógicas são narrativas, não muito extensas, escritas com a finalidade de discorrer sobre o cotidiano dentro de uma escola e suas atribuições como membro de um projeto dentro das escolas. As pipocas pedagógicas do PIBID são escritas pelos alunos bolsistas, relatando seu cotidiano, um relatório bem menor do que é necessário enviar para a CAPES, e servem de embasamento para discussões que ocorrem durante as trocas de experiências que são feitas semanalmente ou quinzenalmente entre os alunos, coordenadores e professores preceptores (aqueles que são membros do corpo docente da escola e se encarregam de acompanhar os alunos).

Um exemplo disso é o livro *Pipocas Pedagógicas: Narrativas Escolares do PIBID Educação Física/IFSULDEMINAS*. Esse livro foi escrito por Mateus Camargo Pereira, Mariana Zuaneti Martins e Rafael Castro Kocian e foi produzido por participantes do subprojeto Educação Física do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), realizado pelo Instituto Federal de Minas Gerais, campus Muzambinho. Trata-se da escrita de experiências que foram vivenciadas pelos bolsistas no cotidiano escolar no Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Continuada (GEPEC) da Universidade Estadual de Campinas

(UNICAMP), elaborado em 2008, através do encontro de profissionais e professores da escola básica e universidades de onde começaram a surgir inúmeras “pipocas pedagógicas”.

Alguns trabalhos que podem ser encontrados nos bancos de dados acadêmicos, os quais caracterizam o que é feito nas Pipocas Pedagógicas, como o trabalho “O PIBID e o Percorso Formativo de Professores de Educação Física (2015)”, escrito por Daniela de Moura Clates, a qual é Doutora em Ciências do Movimento Humano e professora do Centro de Desportos e Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), junto com sua orientanda Maria Cecília Camargo Günthe que se dedica a especialização na área da educação física escolar. O trabalho escrito por elas também se encarregou de fazer recortes qualitativos de relatos de experiências de alunos que fizeram e fazem parte do programa de formação continuada PIBID. Os resultados obtidos e descritos no trabalho reafirmam a importância desses programas como complemento da formação docente, além dos ganhos enquanto experiências, o que corrobora com inserção no âmbito escolar após a formação.

Dados parecidos também foram encontrados no trabalho *Relato das ações do PIBID, subprojeto Educação Física na Escola* (Bergmann; Engers, 2014) o qual objetivou relatar experiências dos acadêmicos, mostrar que com o devido planejamento é possível proporcionar aos alunos uma vivência nova perante a educação física, concomitantemente, incitar reflexões críticas para todos os envolvidos. Foi um trabalho desenvolvido pelos acadêmicos Gabriel Gustavo Bergmann e Patrícia Becker Engers da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Em contrapartida, o artigo “As contribuições dos programas PIBID e Residência Pedagógica na formação de acadêmicos”, publicado em 2022, de autoria de Vinícius Teixeira Prestes e Franciele Roos da Silva Ilha, encarregou-se de expor através de uma análise descritiva qualitativa de dados coletados em um questionário com perguntas específicas para os alunos residentes do subprojeto Residência Pedagógica do curso de Educação Física, os quais já foram participantes do PIBID, para os professores preceptores e coordenadores do programa. Esse estudo ocorreu na Universidade Federal de Pelotas e foi constatado nesse trabalho que ambos os programas contribuem de forma ímpar na formação docente, e ainda reitera que programas que fazem com que os acadêmicos se aproximem de sua formação têm uma significativa experiência formativa.

O trabalho intitulado “Aprendizagem docente no PIBID e na Residência Pedagógica” (Lima *et al.*, 2022), mostra que os autores compreenderam nas reuniões periódicas dos projetos das quais participaram e apresenta análise das transcrições de entrevistas realizadas com os envolvidos. Defenderam a necessidade de permanência desses programas e suas contribuições

para a formação docente. Esse trabalho foi realizado em uma universidade no Paraná e se consolidou através do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

Olhando para esses trabalhos, observa-se que, em sua maioria, os projetos PIBID e PRP são discutidos e defendidos positivamente pelos professores e bolsistas. Desse modo, torna-se pertinente questionar: “Por que diversas vezes consideraram a possibilidade de finalização desses programas?” Não é possível responder a essa pergunta, mas essa indagação nos faz querer discorrer e investigar sobre esse assunto, o que ocorrerá nas próximas páginas deste trabalho.

Esses programas são capazes de modificar toda a forma de ensinar que está há muito tempo enraizada na nossa cultura, podem ser mudanças muito relevantes cujo frutos poderão ser colhidos em tempos mais à frente. Além do mais é uma forma de valorização docente e de mostrar o que é essencial estar nos currículos. De acordo com o Parecer CNE/CP nº09/2001:

[...] cursos de licenciatura, que formam especialistas por área de conhecimento ou disciplina, é frequente colocar-se o foco quase que exclusivamente nos conteúdos específicos das áreas em detrimento de um trabalho mais aprofundado sobre os conteúdos que serão desenvolvidos no ensino fundamental e médio. É preciso indicar com clareza para o aluno qual a relação entre o que está aprendendo na licenciatura e o currículo que ensinará no segundo segmento do ensino fundamental e no ensino médio. Neste segundo caso, é preciso identificar, entre outros aspectos, obstáculos epistemológicos, obstáculos didáticos, relação desses conteúdos com o mundo real, sua aplicação em outras disciplinas, sua inserção histórica. Esses dois níveis de apropriação do conteúdo devem estar presentes na formação dos professores (Brasil, 2001, p. 21).

Outros pontos discutidos sobre esses programas, segundo Aguiar e Scheibe (2010), o foram em relação às políticas públicas em formação docente que devem indicar novas práticas, estratégias e conteúdo de formação em diálogo com as escolas básicas. E reforçando, remetemos ao estudo de Pimenta (1996) que acreditava que os currículos não são o suficiente para suprir todas as imprevisibilidades que podem ocorrer dentro da sala de aula:

[...] cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente (Pimenta, 1996, p. 73).

Apoiando nessa citação, temos o que Felício (2014, p. 418) defende que é imprescindível “[...] combinar a formação acadêmica e a formação pedagógica, a fim de capacitá-los para o exercício de uma atividade que não se restringe, exclusivamente, a ‘ministrar aulas’”. Em detrimento de todas essas afirmações feitas por esses pesquisadores, tem-se que esses programas são pensados e almejados para contribuir com a formação dos licenciandos. Alinhar a teoria e a prática se torna primordial e necessário para a reestruturação da educação,

primordialmente a educação pública, uma educação que realmente funcione e confira chances mais igualitárias para que os alunos das redes públicas de educação possam disputar vagas com alunos de colégios particulares em um panorama mais justo.

5 PERCURSO METODOLÓGICO E RESULTADOS

Este trabalho é uma pesquisa qualitativa a qual, segundo Neves (1996), ocupa-se em descrever as interpretações a qual do objetivo da pesquisa. A pesquisa qualitativa compreende várias técnicas de interpretação, as quais visam relatar e decifrar os elementos de um sistema intrincado de significados. Tem como finalidade interpretar e explicitar o sentido dos fenômenos.

Parafraseando Richardson, Abraham e Bond (2012), a metodologia de pesquisa qualitativa permite expor com veracidade o problema que precisa ser investigado, organizar e interpretar experiências vivenciadas por determinadas pessoas e a partir desses processos compreender as compatibilidades e as peculiaridades envolvidas na pesquisa em questão.

5.1 Métodos de Pesquisa

Nesse estudo foi realizado uma pesquisa bibliográfica referente ao tema em questão, o qual considerou trabalhos publicados nas plataformas Google Acadêmico e Periódicos Capes, que de alguma forma colaborassem para a construção de um pensamento analítico e crítico acerca dos programas PIBID e Residência Pedagógica para a vida acadêmica/profissional de professores.

Quanto a seleção dos artigos foi considerada como critério de escolha as seguintes palavras-chave: PIBID, Residência Pedagógica, Educação Física, Políticas Educacionais, as quais representavam a temática desta pesquisa, do ponto de vista de contextualizações históricas e legislações públicas educacionais, também foi considerado, para a seleção dos trabalhos a familiaridade da autora com os autores utilizados como referencial teórico, bem como a presença desses mesmos autores na fundamentação dos estudos selecionados. Desse modo, a análise foi realizada em: artigos, dissertações e teses. Em um primeiro momento esses trabalhos foram catalogados.

Após estudar os trabalhos selecionados, os dados obtidos foram analisados conforme aspectos da análise de conteúdo de Bardin (2016). Essa técnica de análise é constituída por dividir em etapas e analisar de forma crítica e analítica informações reunidas, e permitiu separar o que seria viável para esse estudo ou não. Separando de forma semântica ou conceitual as

ideias, uma vez em que pesquisas de cunho qualitativo passam por generalização analítica. Exemplificando os passos adotados, temos o momento da organização posteriormente, codificação e por fim categorização (Santos, 2012).

A análise de conteúdo de Bardin tem como função dois propósitos, o primeiro é confirmar a nossa hipótese, uma ideia fora lançada e desconfia-se que ela seja verdadeira e cabe a análise de conteúdo provar, ou melhor dizendo, relatar sua veracidade. O segundo propósito é a ânsia por descobrir algo novo através da pesquisa que está sendo feita

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo dos mensagens-indicadores (quantitativos ou não) que permite a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 1977, p. 42).

O uso desses conjuntos de técnicas possibilitou trazer a melhor análise possível a respeito da investigação feita a respeito dos programas de iniciação à docência, além de encontrar respostas de forma objetiva e absoluta conseguimos levantar inferências que estiveram em segundo plano.

5.2 Resultados

A primeira etapa consistiu no estudo minucioso e crítico dos trabalhos selecionados que possuem relação direta com esta pesquisa. Nessa etapa foram destacadas partes desses estudos que fossem relevantes para esta pesquisa, as quais posteriormente foram analisadas de acordo com Bardin (2016).

De acordo com Santos (2012, p. 384), em sua interpretação da obra *Análise de Conteúdo*, escrita em 2011 por Laurence Bardin, esclarece que a “análise de conteúdo preocupa-se com mensagens (comunicações); Categorical-temática (há outras formas de análise)” e tem como objetivo “o estudo das mensagens para justificar os indicadores que permitam inferir sobre outro tema/mensagem/assunto que não da mensagem”.

Segundo Bardin (2016), a primeira leitura é chamada de “leitura flutuante”, em que o leitor pode criar suas hipóteses e objetivos colocados na pesquisa, que ajudará na seleção dos materiais. Depois realiza uma leitura mais atenta, com o propósito de encontrar familiaridades entre os dados coletados. Depois da seleção, os trabalhos passam a ser sugados para uma retirada bem minuciosa de dados, informações e referências, sendo cauteloso para não

descontextualizar ou banalizar as informações. Por fim, temos a interpretação de dados, nesse momento as inferências concebidas na etapa anterior passam ser manipuladas para relacionar as conclusões que surgirão e como vão contribuir com a pesquisa. Essa etapa é nomeada por Bardin (1979) de categorização:

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo gênero (analogia), com critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns desses elementos. [...] A categorização é um processo de tipo estruturalista e comporta duas etapas:

- O inventário: isolar os elementos.
- A classificação: repartir os elementos, e, portanto, procurar ou impor uma certa organização as mensagens (Bardin, 1979, p. 117-118).

Após a conclusão dessas etapas construtivas da análise de conteúdos de Bardin, chega o momento de discussão das informações reunidas, catalogadas, interpretadas e categorizadas, a partir desse momento o trabalho se intensifica, orquestrar informações para uma pesquisa é uma tarefa importante e de grande responsabilidade. Com esse intuito, criou-se um diagrama para que as etapas descritas acima, elaboradas por Laurence Bardin, se alinhassem, possibilitando assim chegarmos às conclusões do estudo a respeito dos programas de iniciação à docência no viés da educação física.

Ao todo foram selecionados 16 (dezesesseis) textos, entre eles 1(uma) tese de doutorado, 4(quatro) dissertações e 11(onze) artigos. A tese e as dissertações foram encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, que é um banco de dados com “referências e resumos das teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação stricto sensu do país, com o objetivo de facilitar o acesso a estas informações” (CAPES, 2024). Já, os artigos foram encontrados no Scientific Electronic Library Online (SciELO).

Na busca foram usadas palavras-chave (PIBID, Residência Pedagógica, Educação Física, Políticas Educacionais), para pesquisar trabalhos nos bancos de dados já citados. Foram excluídos trabalhos sem aprofundamento teórico como os autores que foram citados no presente trabalho, textos que não traziam informações relevantes para a pesquisa ou que não se relacionavam com a nossa hipótese. Logo abaixo, apresenta-se um quadro demonstrativo dos textos selecionados para a pesquisa, contendo os títulos, ano de publicação, autores, o tipo de textos que são e uma pequena síntese de algumas das ideias centrais de cada um.

Quadro 1 - Relação dos textos selecionados para a pesquisa

TÍTULO/ANO	AUTOR	TIPO DE TEXTO	PRINCIPAIS IDEIAS
O PIBID e seus desdobramentos para a formação inicial de professores de Educação Física (2019)	Eliane Josefa Barbosa dos Reis	Tese	Através de análise bibliográfica, questionários e entrevista, investiga o efeito do PIBID nos egressos.
Tem gente nova na escola: os benefícios do PIBID para o espaço escolar (2013)	Kaciana Silveira Rosa e Laércio Mattos.	Artigo	Através de uma análise qualitativa, estuda a vivência da prática docente, transformações das práticas pedagógicas e construção da identidade profissional.
O PIBID e a formação docente em Educação Física para a educação infantil (2015)	Rodrigo Lema Del Rio Martins	Dissertação	Esse estudo enfatiza a importância do PIBID, destacando o paralelo com os objetivos propostos pelo programa, mas precisa ser mais abrangente.
PIBID e PRP: políticas públicas necessárias na formação inicial docente (2020)	Antônio Avelar Macedo Neri e Arnóbio Rodrigues de Sousa Júnior	Artigo	Com uma análise bibliográfica, os autores destacam o forte laço entre universidade e escolas através dos programas, mas enfatiza que eles não substituem o estágio supervisionado e não atende a demanda.
As apropriações do Programa Residência pedagógica em Educação Física na Universidade do estado do Rio Grande do Norte (UERN) (2023)	João Lucas Pinto Matias	Dissertação	Com revisão bibliográfica e questionários, o autor destaca que deve haver maior atenção ao papel dos professores preceptores, com os programas é possível compreender a realidade escolar e apropriação da docência, com isso uma possível Educação Física escolar diferenciada.
Constituição da docência articulada ao PIBID: um estudo de caso com egressos da Educação Física	Julia Stiebbe Callai	Dissertação	Pesquisa feita com egressos do PIBID, afirmando que o programa favoreceu o aperfeiçoamento profissional, relata que a

(2022)			maioria dos egressos buscam uma segunda graduação ou continuação dos estudos, justamente porque o programa favorece na autonomia científica, mas ressalta que o programa precisa de maior abrangência.
PIBID na Educação Física: formação e intervenção de professores (2019)	Milliane Rachadel, Marcos Paulo Vaz de Campos Pereira, Juliana Regina Guimarães e Gelcemar Oliveira Farias	Artigo	Pesquisa feita com 16 egressos de Educação Física, obteve como dado que o programa gera resultados positivos para docência, a união de discentes com docentes proporciona uma rica troca de experiências, tornando-se relevante para a sociedade.
Potencialidades e limites dos programas federais PIBID e Residência Pedagógica: um estado do conhecimento (2022)	Alexandre Vanzuita, e Juliana Guérios	Artigo	Com análise descritiva e interpretativa, as autoras fazem um mapeamento de teses e dissertações, e destacam que embora tenham limitações os programas colaboram para a construção da identidade profissional docente, e com a formação docente devido a interlocução da teoria com a prática.
PIBID: Formação Continuada para professores de Educação Física (2014)	Cristian Leandro Lopes da Rosa	Dissertação	O autor consegue destacar através das entrevistas feitas com os professores supervisores que o programa incentiva maior participação acadêmica em eventos tanto nas IES, quanto nas escolas, importantes no desempenho acadêmico dos supervisores, mas infelizmente não atende a demanda.
As contribuições dos programas PIBID e Residência Pedagógica na formação de acadêmicos (2023)	Vinícius Teixeira Prestes e Franciele Roos da Silva Ilha	Artigo	Um estudo qualitativo com uso de questionários, que constatou que os programas contribuem de forma positiva para formação inicial e continuada, através da aproximação benéfica das IES com as escolas e

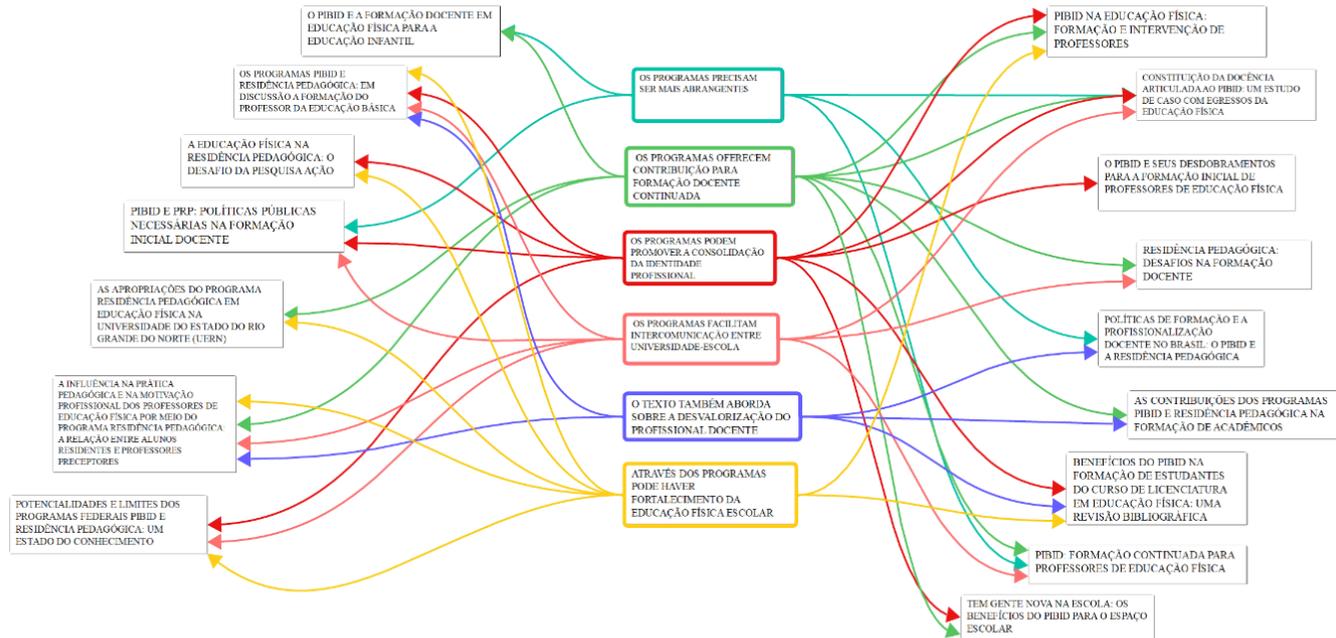
			incentiva a continuação da formação profissional.
A influência na prática pedagógica e na motivação profissional dos professores de Educação Física por meio do programa Residência Pedagógica: a relação entre alunos residentes e professores preceptores (2020)	Rui Anderson Costa Monteiro, Paloma Tavares Ferreira Rocha, Ricardo Yoshio Silveira Ribeiro e Tatiana Freitas Reis Silva	Artigo	Nesse trabalho foi analisado os relatórios finais de 6 professores preceptores, em que foi destacado que após o começo do programa, notaram a necessidade de revisar suas aulas, pois o contato com as IES fez considerar mudanças nas aulas de Educação Física.
Os programas PIBID e Residência Pedagógica: em discussão a formação do professor da Educação Básica (2021)	Diene Eire de Mello e Luciana Figueiredo Lacanallo Arrais	Artigo	Uma análise qualitativa de questionários, apontou que os programas levam os discentes a compreensão da realidade escolar, lutar por uma educação melhor e com o diálogo entre Universidades com as escolas, os discentes entendem o papel do professor na sociedade.
Residência Pedagógica: desafios na formação docente (2021)	Claudinéia Cristina Seixas e Telma do Socorro Moraes	Artigo	Trata-se de uma análise de relato de experiência com embasamento bibliográfico, aponta que o programa preenche lacunas na formação inicial, corrobora com a formação continuada e traz reflexões críticas quanto as práticas docentes.
Políticas de formação e a profissionalização docente no Brasil: o PIBID e a Residência Pedagógica (2020)	Juliana de Fátima Souza, Claudia Starling Bosco e Dalila Andrade de Oliveira	Artigo	Trata-se de um texto com reflexões críticas sobre os programas e as políticas de formação, ressalta o enfraquecimento dos programas com as dualidades dos distintos governos que promoveram alterações como o sucateamento do PIBID e PRP, além da desvalorização dos docentes

Benefícios do PIBID na formação de estudantes do curso de licenciatura em Educação Física: uma revisão bibliográfica (2019)	Eliaquim de Sousa Lima, Jayane de Oliveira Rodrigues, Francisco Diogo da Silva Rocha e Cesar Augusto Sadalla Pinto	Artigo	Através dessa revisão bibliográfica, destaco os benefícios da aproximação dos discentes com a realidade escolar, fortalecimento da Educação Física como componente curricular importante nas escolas e qualificação na formação dos professores.
A Educação Física na Residência Pedagógica: o desafio da pesquisa ação (2018)	Ana Carla Dias Carvalho e Andreia Cristina Peixoto Ferreira	Artigo	Se tratando de uma pesquisa em andamento, destacou os pontos positivos da aproximação da teoria das universidades com a realidade das escolas, além da troca de experiência. Contudo, o estudo já percebeu a necessidade de mudanças qualitativas quanto a pedagogia aplicada nas aulas de Educação Física.

Fonte: Elaborado pela autora.

O diagrama abaixo (Figura 5) trata-se de um esboço do que foi rastreado nas “leituras flutuantes” feita em cada um dos textos, separando e ligando informações que foram pertinentes nos trabalhos selecionados. Para a seleção dos textos foram utilizadas as palavras-chave: “PIBID, Residência Pedagógica, Educação Física, Políticas Educacionais.” Não necessariamente nesta ordem e juntas. Foram excluídos trabalhos que não se relacionavam com Educação Física, com exceção de dois. O texto “*Os programas PIBID e residência pedagógica: em discussão a formação do professor da educação básica*”, trata-se de uma pesquisa qualitativa feita com questionários direcionados aos alunos de pedagogia, optei por não o excluir por conter informações que se interligam a um dos temas abordados no trabalho como um todo, como a compreensão da realidade escolar pública brasileira e compreensão do papel do professor na sociedade. Já o trabalho “*PIBID E PRP: Políticas Públicas Necessárias Na Formação Inicial Docente*” é pertinente por se tratar de uma revisão bibliográfica que aborda esses programas de forma geral, com teor crítico-analítico quanto o desempenho desses programas na educação brasileira e seus pontos positivos e negativos.

Figura 5 - Ilustração de um mapa mental da análise



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com a utilização do aplicativo Lucid.

O Lucid é um aplicativo que interage facilmente com o usuário, usado para a formulação de diagramas.

5.3 Análise das Produções Científicas

A codificação/categorização para a análise dos documentos refere-se a uma unidade que está contida nos materiais selecionados e que de alguma forma, através desse recorte, trará informações e considerações pertinentes para a pesquisa. As categorias, são interpretadas como grupos elementares que comungam com a realidade têm similaridades (Santos, 2012).

Para a etapa da categorização, as categorias criadas pela pertinência e constância em que apareciam nos trabalhos analisados, e foram as seguintes: abrangência dos programas, contribuições para formação docente continuada, consolidação da identidade profissional, intercomunicação entre universidade-escola, desvalorização do profissional docente e por fim, o fortalecimento da educação física escolar.

Abaixo, apresenta-se os dados organizado em tabela, na qual as categorias estão dispostas na vertical e os títulos dos textos que forneceram informações relevantes sobre cada categoria, estão dispostos na horizontal. A tabela apresenta com clareza em que categorização cada um dos textos foram considerados para a construção dessa pesquisa.

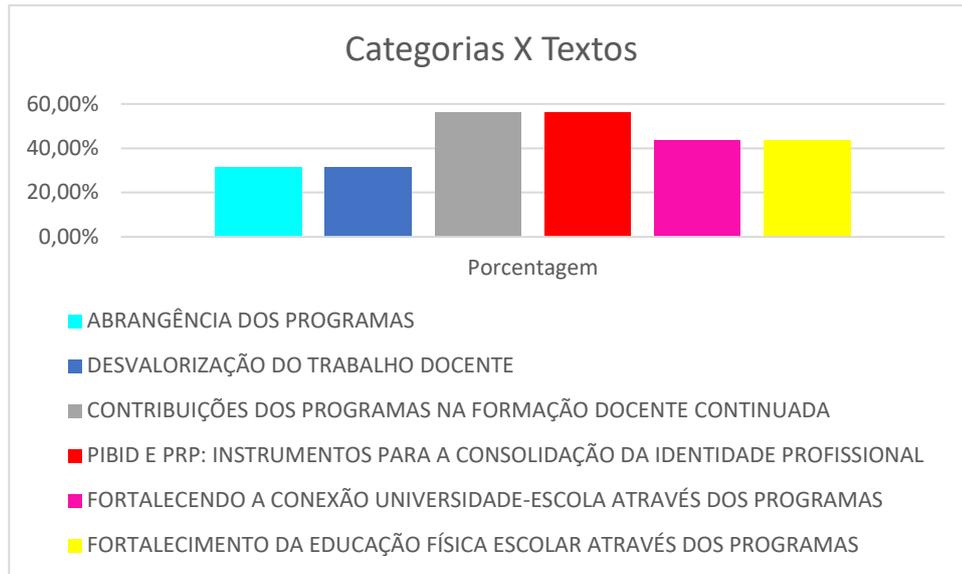
Figura 6 - Tabela dos textos em relação às inferências analisadas

ABRANGÊNCIA DOS PROGRAMAS	DESVALORIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE	CONTRIBUIÇÕES DOS PROGRAMAS NA FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA	PIBID E PRP: INSTRUMENTOS PARA A CONSOLIDAÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL	FORTALECENDO A CONEXÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA ATRAVÉS DOS PROGRAMAS	FORTALECIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR ATRAVÉS DOS PROGRAMAS
O PIBID e a formação docente em Educação Física para a educação infantil	Os programas PIBID e residência pedagógica: em discussão a formação do professor da educação básica	O PIBID e a formação docente em Educação Física para a educação infantil	Os programas PIBID e Residência Pedagógica: em discussão a formação do professor da educação básica	Os programas PIBID e Residência Pedagógica: em discussão a formação do professor da educação básica	A Educação Física na Residência Pedagógica: o desafio da pesquisa ação
PIBID e PRP: políticas públicas necessárias na formação inicial docente	A influência na prática pedagógica e na motivação profissional dos professores de Educação Física por meio do programa Residência Pedagógica: a relação entre alunos residentes e professores preceptores	A influência na prática pedagógica e na motivação profissional dos professores de Educação Física por meio do programa Residência Pedagógica: a relação entre alunos residentes e professores preceptores	PIBID e PRP: políticas públicas necessárias na formação inicial docente	PIBID e PRP: políticas públicas necessárias na formação inicial docente	Os programas PIBID e Residência Pedagógica: em discussão a formação do professor da educação básica
Constituição da docência articulada ao PIBID: um estudo de caso com egressos da Educação Física	Políticas de formação e a profissionalização docente no Brasil: o PIBID e a Residência Pedagógica	As apropriações do programa Residência Pedagógica em Educação Física na Universidade do estado do Rio Grande do Norte (UERN) a Residência Pedagógica	Potencialidades e limites dos programas federais PIBID e Residência Pedagógica: um estado do conhecimento	A influência na prática pedagógica e na motivação profissional dos professores de Educação Física por meio do programa Residência Pedagógica: a relação entre alunos residentes e professores preceptores	As apropriações do programa Residência Pedagógica em Educação Física na Universidade do estado do Rio Grande do Norte (UERN)
Políticas de formação e a profissionalização docente no Brasil: o PIBID e a Residência Pedagógica	As contribuições dos programas PIBID e Residência Pedagógica na formação de acadêmicos	PIBID na Educação Física: formação e intervenção de professores	PIBID na Educação Física: formação e intervenção de professores	Potencialidades e limites dos programas federais PIBID e Residência Pedagógica: um estado do conhecimento	A influência na prática pedagógica e na motivação profissional dos professores de Educação Física por meio do programa Residência Pedagógica: a relação entre alunos residentes e professores preceptores
PIBID: formação continuada para professores de Educação Física	Benefícios do PIBID na formação de estudantes do curso de licenciatura em Educação Física: uma revisão bibliográfica	Constituição da docência articulada ao PIBID: um estudo de caso com egressos da Educação Física	Constituição da docência articulada ao PIBID: um estudo de caso com egressos da Educação Física	Constituição da docência articulada ao PIBID: um estudo de caso com egressos da Educação Física	Potencialidades e limites dos programas federais PIBID e Residência Pedagógica: um estado do conhecimento
		Residência Pedagógica: desafios na formação docente	O PIBID e seus desdobramentos para a formação inicial de professores de Educação Física	Residência Pedagógica: desafios na formação docente	PIBID na Educação Física: formação e intervenção de professores
		As contribuições dos programas PIBID e Residência Pedagógica na formação de acadêmicos	Benefícios do PIBID na formação de estudantes do curso de licenciatura em Educação Física: uma revisão bibliográfica	PIBID: formação continuada para professores de Educação Física	Benefícios do PIBID na formação de estudantes do curso de licenciatura em Educação Física: uma revisão bibliográfica
		PIBID: formação continuada para professores de Educação Física	Tem gente nova na escola: os benefícios do PIBID para o espaço escolar		
		Tem gente nova na escola: os benefícios do PIBID para o espaço escolar	A Educação Física na Residência Pedagógica: o desafio da pesquisa ação		

Fonte: Criado pela pesquisadora com a utilização do aplicativo Canva que é uma plataforma online de design gráfico que permite criar diversos tipos de projetos visuais.

O gráfico a seguir demonstrará em porcentagem as categorias em relação aos trabalhos analisados.

Gráfico 1 - Análise gráfica em porcentagem quanto a discussão de cada categoria dentre os trabalhos



Fonte: Organizado pela pesquisadora deste trabalho.

Todos os 16 estudos selecionados foram fundamentais para a consolidação dos resultados obtidos ao longo da pesquisa. Um quadro comparativo permite visualizar quantitativamente quantos desses trabalhos abordam diretamente o PIBID, a Residência Pedagógica ou ambos. Vale destacar que, embora alguns estudos enfoquem explicitamente um ou outro programa em seus títulos e objetivos, todos, de alguma forma, contribuíram de maneira significativa para o desenvolvimento e a fundamentação desta pesquisa como um todo. A tabela a seguir se responsabilizou em separar os textos em seus respectivos programas governamentais de estudo.

Quadro 2: relação dos textos com os programas governamentais

Residência Pedagógica	PIBID	Residência Pedagógica e PIBID
As apropriações do Programa Residência pedagógica em Educação Física na Universidade do estado do Rio Grande do Norte (UERN) (2023)	O PIBID e seus desdobramentos para a formação inicial de professores de Educação Física (2019)	Os programas PIBID e Residência Pedagógica: em discussão a formação do professor da Educação Básica (2021)
A influência na prática pedagógica e na motivação profissional dos professores de Educação Física por meio do programa Residência Pedagógica: a relação entre alunos residentes e professores preceptores (2020)	Tem gente nova na escola: os benefícios do PIBID para o espaço escolar (2013)	Políticas de formação e a profissionalização docente no Brasil: o PIBID e a Residência Pedagógica (2020)

Residência Pedagógica: desafios na formação docente (2021)	Benefícios do PIBID na formação de estudantes do curso de licenciatura em Educação Física: uma revisão bibliográfica (2019)	Os programas PIBID e Residência Pedagógica: em discussão a formação do professor da Educação Básica (2021)
A Educação Física na Residência Pedagógica: o desafio da pesquisa ação (2018)	PIBID: Formação Continuada para professores de Educação Física (2014)	As contribuições dos programas PIBID e Residência Pedagógica na formação de acadêmicos (2023)
	PIBID na Educação Física: formação e intervenção de professores (2019)	Potencialidades e limites dos programas federais PIBID e Residência Pedagógica: um estado do conhecimento (2022)
	Constituição da docência articulada ao PIBID: um estudo de caso com egressos da Educação Física (2022)	PIBID e PRP: políticas públicas necessárias na formação inicial docente (2020)

Fonte: Elaborado pela autora.

Desse modo, a seguir, apresenta-se a discussão das produções científicas organizadas e catalogadas nessa pesquisa, de modo que, será enfatizado as similaridades e temas recorrentes e relações entre diferentes partes do conteúdo, o que facilita a compreensão do significado do material analisado.

5.3.1 Abrangência dos programas

A primeira categoria trata-se a respeito da abrangência dos programas PIBID e Residência Pedagógica nas produções científicas analisadas. Nesse subtópico, observa-se que cinco das dezesseis produções discutiram sobre o tópico. Desse modo, é importante, destacarmos de acordo com o estudo de Martins (2015), que a abrangência do PIBID é limitada quando se considera o número de docentes em cursos de licenciatura em Educação Física. Nesse contexto,

o autor questiona a eficácia dos programas na formação das futuras gerações de professores e destaca a disparidade na formação dos discentes, uma vez que nem todos tiveram a oportunidade de participar do programa e vivenciar a rotina docente. O trecho logo abaixo expõe essa ideia:

[...] é imperante reconhecer também, que a abrangência do Pibid/EF é pequena, se comparada ao universo de discentes da licenciatura da Educação Física da Ufes. Assim sendo, nem todos terão essa mesma oportunidade de vivenciar uma formação que visa diminuir o distanciamento da relação teoria-prática e da universidade com escola. Por esse viés, torna-se questionável o impacto dessa ação na constituição de futuras gerações de professores (Martins, 2015, p. 115-116).

Por outro lado, Neri e Sousa Júnior (2020), no Boletim de Conjuntura, enfatizam que o PIBID e a PRP são fundamentais na formação inicial dos docentes. No entanto, eles ressaltam que esses programas não atendem à quantidade de discentes em licenciaturas, levantando dúvidas sobre a relevância e a continuidade dessas iniciativas. Observem a passagem:

Através de políticas públicas, o Estado oportuniza programas de iniciação à docência como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa Residência Pedagógica (PRP) com o objetivo de aproximar os estudantes da escola-campo, no entanto, não atende toda a demanda dos licenciandos, isso de imediato já é possível detectar algumas das fragilidades dos dois programas (Neri; Sousa Júnior, 2020, p. 44).

As constantes ameaças à continuidade dos programas, acompanhadas por cortes e a elaboração de editais complexos, contribuem para que o PIBID e a PRP atendam cada vez menos alunos. Conforme destacam Souza; Bosco; Oliveira (2020), em seu artigo, os autores relembram os episódios de 2016, durante a transição do governo de Dilma Rousseff para Michel Temer, quando o novo presidente propôs um corte de 50% nas já escassas bolsas destinadas ao PIBID. A desvalorização da carreira docente e a falta de incentivo à formação de novos professores reforçam a discussão sobre a limitada abrangência desses programas. Essa mesma ideia é abordada no trabalho de Rosa (2014), e a diferença de datas evidencia um problema persistente, que, ano após ano, ainda não foi adequadamente solucionado. Em sua pesquisa, a autora reuniu depoimentos de ex-bolsistas, que não pouparam elogios à relevância social e profissional do programa. No entanto, o limitado alcance do programa levanta preocupações e críticas em relação à política pública que o regulamenta, exposto no trecho abaixo:

Ainda que os depoimentos de nossos entrevistados acenem para uma visão bastante positiva do PIBID, especialmente, pelas mudanças que ele propiciou no cotidiano, cabe ponderarmos que se trata de um programa de abrangência limitada, sobretudo, pela previsão orçamentária, a qual restringe o número de bolsas em suas diferentes modalidades (Rosa, 2014, p. 96).

Portanto, no que tange à relevância dos programas, é inquestionável a sua importância na formação de novos docentes, sendo essencial que atendam à crescente demanda nas licenciaturas. Isso evidencia que, apesar de sua relevância, ainda persiste uma lacuna que, se preenchida, poderia transformar significativamente a realidade da educação brasileira. Ainda no estudo de Rosa (2014), a autora destaca uma questão pertinente que nos conduz a outro ponto fundamental da pesquisa: a valorização docente. Segundo ela, se o trabalho do professor fosse mais reconhecido e valorizado, não haveria a necessidade de atrair futuros docentes com a promessa de recompensas financeiras.

A baixa abrangência dos programas recai como algo descoberto na pesquisa, assim como apresentado no Relatório de Gestão da CAPES⁷ (CAPES, 2013), referente ao período 2009-2013, feito pela Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB) da CAPES, o número de bolsistas do PIBID, teve um salto considerável entre os anos de 2009 até 2013, no entanto podemos considerá-los como baixo, tomando como base os textos analisados.

5.3.2 Desvalorização do trabalho docente

A desvalorização do docente foi temática abordada em diversos textos analisados nessa pesquisa. O pesquisador Rosa (2014) destaca que, ao reconhecer adequadamente o papel do professor, seria desnecessário oferecer tantos auxílios, uma vez que o professor supervisor receberia um salário condizente com as responsabilidades assumidas nos programas. Além disso, tal reconhecimento permitiria que os alunos não ficassem atados de forma contratual aos programas, podendo concluir sua graduação com maior interesse pela carreira docente. Nesse contexto, tanto a valorização salarial quanto a social dos professores tornariam a profissão mais atraente. Embora, os programas de formação inicial e continuada sejam importantes, a implementação dessas mudanças poderia reduzir a sobrecarga de responsabilidades atribuídas aos programas. O trecho abaixo retirado do trabalho de Rosa esboça essa ideia:

A bolsa auxílio é um incentivo, porém, não deve ser fator determinante para a escolha e permanência num curso de licenciatura. Fatores como esse, vêm afirmar a desvalorização da profissão docente. É inegável que há bastante tempo o contexto

⁷ Relatório de Gestão 2009-2013 feito pela Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica, um apêndice da CAPES, que em 2007 recebeu o direito de incentivar e impulsionar a formação de professores da educação básica criando assim a DEB. Relatório disponível em [1892014-relatorio-pibid-pdf \(www.gov.br\)](http://www.gov.br).

social influência e interfere no processo de escolha da profissão e inserção no mundo do trabalho, cabe aos órgãos competentes apresentar os aspectos positivos da profissão docente para atrair mais pessoas para o magistério (Rosa, 2014, p. 96).

A desvalorização docente é evidente em diversas medidas públicas que, disfarçadas de boas intenções, são implementadas pelos governantes e, de alguma forma, acabam entrando em vigor. Um exemplo disso é o corte de 50% das bolsas nos programas, os salários baixos e, como destacam Souza, Bosco e Oliveira (2020), a proposta de congelamento por 20 anos das verbas destinadas à educação, estabelecida pela Emenda Constitucional 95/2016, durante o governo de Michel Temer. O governo Bolsonaro seguiu uma linha semelhante, com a intenção de terceirizar a educação no país. O fato de usar bolsas de auxílio com propósito de atrair estudantes para as carreiras docentes é uma forma de reafirmar a desvalorização docente. Alguns dos muitos problemas da educação no país poderiam ser ajustados se a carreira de professor fosse valorizada socialmente.

Assim como Rosa (2014), Prestes e Ilha (2023), também afirmam que a desvalorização da carreira docente vai além dos cortes orçamentários em programas e dos baixos salários, manifestando-se também pela falta de incentivo à pesquisa. O foco do trabalho de ambos é destacar as contribuições dos programas PIBID e PRP na formação de acadêmicos em licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Contudo, além de reconhecer os benefícios desses programas, os autores também apontam as lacunas deixadas pelas políticas públicas educacionais. Eles acrescentam que a didática aplicada nos cursos de formação de professores está desatualizada e não reflete a realidade do ambiente escolar, o que fragiliza a formação inicial dos docentes.

No trabalho de revisão bibliográfica realizado por Lima *et al.* (2019), evidenciaram que além de contribuir em muitos aspectos para a formação docentes, o PIBID colaborou para a valorização do professor de educação física, que segundo os autores, ainda lutam para que seu papel como formador educacional e importante para o contexto escolar é colocado em dúvida constantemente dentro das escolas. Com essa informação, destaca-se que além do magistério por si já ser desvalorizado, o trabalho de Lima *et al.* (2019) nos leva a outra reflexão que é a desvalorização do professor de educação física no processo formativos dos alunos.

Com base no trabalho de Mello e Arrais (2021), as autoras destacam que a valorização do magistério está entre os objetivos do PIBID, conforme expresso na seguinte citação: "Contribuir para a valorização do magistério" (Capes, 2014, p. 1). Isso retoma a discussão sobre a responsabilidade de um programa de formação inicial em valorizar a profissão docente, quando, na verdade, tal valorização deveria surgir de uma reestruturação social e financeira

para os professores, por meio de uma equiparação salarial, combinada com incentivos à pesquisa acadêmica, especialmente na área da educação. Além disso, é essencial garantir maior segurança e liberdade para a discussão e o trabalho com diferentes temas, bem como o acesso a materiais didáticos diferenciados que possam enriquecer as aulas. As autoras também apontam que, apesar dos impactos positivos dos programas na educação nacional, eles ainda enfrentam desafios contínuos para não serem desmantelados, devido aos cortes de verbas, atrasos no pagamento das bolsas e à falta de apoio político (Mello; Arrais, 2021).

A docência pode ser considerada uma profissão frustrante, conforme revelado no estudo de Monteiro *et al.* (2020), que apresenta dados de uma pesquisa realizada em 2018. Tal pesquisa evidenciou que, embora a profissão de professor fosse a mais numerosa no país naquele ano, quase 50% dos profissionais não incentivam ou recomendam a carreira. Muitos complementam sua renda com outro emprego, e mais de 70% classificaram sua formação inicial como insuficiente para o exercício do trabalho. Essa insatisfação e desvalorização refletem-se nos índices acadêmicos do país, na alta taxa de evasão escolar e, mais uma vez, na necessidade extrema da continuidade dos programas de iniciação à docência.

A desvalorização docente é temática apresentada no decorrer desta dissertação, visto que, Caldeira (2001) discute ideias semelhantes, além de Souza *et al.*, que nos faz lembrar da proposta de congelamento, por mais de duas décadas, das verbas destinadas à educação, estabelecida na Emenda Constitucional 96/2016, pelo ex-presidente Michel Temer.

Além disso, Rosa (2014), Prestes e Ilha (2023) reiteraram que a desvalorização do professor não se resume apenas ao seu salário, mas também à falta de incentivo à pesquisa voltada para a educação. Enquanto, o trabalho de Lima *et al.* (2019) destaca as inúmeras contribuições do PIBID para a valorização dos professores de Educação Física, e os autores ainda mencionam a luta da Educação Física escolar no contexto social e escolar. Não podemos deixar de citar Mello e Arrais (2021), que nos lembram que a valorização docente é um dos objetivos do PIBID.

Por fim, Pinto (2012) vai além e aponta a falta de valorização salarial dos professores como um dos maiores desafios da educação brasileira, uma vez que muitos se sentem desmotivados no exercício de sua função, e essa realidade persiste ao longo da história.

5.3.3 Contribuições dos programas na formação docente continuada

A temática apresentada nessa categoria apareceu em mais de 50% dos trabalhos analisados, apesar de serem programas destinados primeiramente ao aperfeiçoamento da formação docente inicial, entretanto, a necessidade de professores preceptores e supervisor para a realização das propostas e a concretização dos programas, corrobora para que tanto o PIBID como a PRP sejam também programas de formação continuada. O intercâmbio entre universidade-escola, proporciona aos supervisores e preceptores um feedback de como suas aulas estão sendo recebidas, além da comunicação com uma literatura mais atualizada através dos bolsistas, trazendo reflexões que levem a repensar seu plano de aula, atuação e postura profissional. Essa ideia se comprova pela citação de Martins (2015), que ao estudar o PIBID na formação docente de professores de educação física com atuação na educação infantil afirma:

Neste sentido, os programas que possibilitam a aproximação entre a universidade e a escola ampliam os contextos de aprendizagem da profissão, pois os processos formativos se constroem a partir da atuação docente, do contato, da troca, de experiências e de produção de consensos e dissensos (Martins, 2015, p. 92).

Compartilhando desta mesma ideia também encontramos o trabalho de Matias (2023), em que foi realizado entrevistas com professores que foram preceptores do PRP, e observou-se uma grande satisfação por parte deles em colaborar de forma ativa e responsável na formação de futuros professores de educação física. Uma ação que eles mesmos julgaram de grande responsabilidade, justamente por estarem de algum modo participando da construção da identidade profissional daqueles jovens, conforme aponta o trecho:

Nota-se que houve um movimento entre os preceptores na tentativa de apresentar aos residentes a rotina da escola pública para que, à medida que fossem vivenciando as atividades do PRP, se apropriassem daquele cotidiano e incorporassem as aprendizagens e saberes que dele emergiam às suas identidades profissionais (Matias, 2023, p. 53).

Um ponto levantado por alguns entrevistados foi a falta de preparo e experiência dos residentes. Como afirma Matias (2023, p. 52), "na concepção do preceptor, os residentes ainda não conseguiam desenvolver 100 minutos seguidos de aula de Educação Física devido à pouca experiência de docência que possuíam". De acordo com o regulamento, os bolsistas do PRP devem estar, no mínimo, no 5º semestre do curso, o que gera preocupação quanto à falta de domínio e estratégias por parte dos bolsistas. Para garantir a qualidade da aula, o professor, especialmente o de Educação Física, precisa estar preparado com planos de aula que possibilitem a adaptação de atividades que não funcionaram, ou que se complementem, assegurando que a aula ocorra dentro do tempo estimado e da forma mais agradável possível.

Nesse sentido, a formação continuada oferece aos professores preceptores a oportunidade de se atualizar com metodologias de ensino mais contemporâneas e de refletir diretamente com literatura atualizada. Uma das lacunas na Educação Física escolar é o vínculo com concepções ultrapassadas, que não representam mais a Educação Física escolar. Essas concepções estão atreladas a abordagens antigas, como das fases militarista e higienista, além da ênfase em esportes tradicionais, como futebol, voleibol, handebol e basquete. Essa visão já não corresponde ao conceito atual de Educação Física. Com isso percebemos a importância da formação continuada e como os programas podem colaborar com professores que já atuam nas escolas. Compactuando com essa afirmação, Monteiro *et al.* (2020), diz:

“é fundamental a formação continuada e diversos outros instrumentos que colaborem com a reconstrução e adaptação dos modelos de aula na carreira do professor. Acreditamos ser a Residência Pedagógica além de um importante recurso ao futuro profissional do magistério, é também ao docente preceptor uma oportunidade de reflexão sobre suas atividades profissionais no ambiente escolar” (Monteiro *et al.*, 2020, p. 170).

Adiante, nos deparamos com o artigo de Rosa e Mattos (2013), que apesar de ser uma pesquisa mais antiga, já sinalizava a necessidade de movimentação dos professores da educação básica, e ainda afirmam que através de sua pesquisa perceberam que o PIBID foi capaz de causar mudanças positivas na atuação dos professores nas escolas. Com isso, segundo Rosa; Mattos (2013), os professores se sentiram mobilizados e houve um aumento significativo de eventos pedagógicos na escola e ações multidisciplinares, conforme a seguinte afirmação:

Dessa forma, podemos entender que o PIBID é um “instrumento articulador” que produz movimento na escola. Nos depoimentos até aqui apresentados, observa-se que há um processo de decodificação da realidade social. Verificamos que a união, a motivação e a participação coletiva propiciam nos professores um movimento que pode ser determinante para uma nova cultura (Rosa; Mattos, 2013, p. 167).

Embora pareça uma pequena mudança, ela já contribui significativamente para transformações positivas na cultura educacional do país, mobilizando e atualizando os conhecimentos por meio da troca de experiências e da ciência. Tudo isso colabora para que, no futuro, possamos contar com uma educação mais justa e de qualidade. Prestes e Ilha (2023) destacam a satisfação dos professores preceptores em se reaproximar do ambiente acadêmico e ressaltam as vantagens de levar esse conhecimento para dentro da sala de aula. A interação com os bolsistas promove uma rica troca de conhecimentos e experiências entre ambas as partes, o que beneficia, inclusive, os alunos, que têm aulas mais dinâmicas e diferentes das convencionais. Dessa forma, a capacidade do professor de abordar as dificuldades de quase todos os alunos tende a ser ampliada.

Segundo Rachadel *et al.* (2019), uma pesquisa realizada com egressos do curso de Licenciatura em Educação Física, que foram bolsistas do PIBID em uma universidade pública de Santa Catarina, revelou que as escolas que receberam esses bolsistas apresentaram desempenho acadêmico superior. Esse resultado pode ser atribuído ao maior envolvimento dos professores preceptores em atividades de pesquisa, além da oportunidade de participarem, juntamente com seus bolsistas, de eventos acadêmicos nacionais e internacionais promovidos pelas universidades envolvidas no programa. Esse processo contribuiu para estreitar a relação entre a universidade e a escola, promovendo um ambiente de colaboração mútua.

As contribuições dos programas de formação continuada podem ir muito além, como destaca Callai (2022). Em sua pesquisa, ela se deparou com o relato de um docente que participou do subprojeto em Educação Física e se sentiu inspirado pelas pesquisas, por meio do contato com os bolsistas, e se prontificou a ampliar seu leque de conhecimentos, adquirindo cursos de extensão ou até mesmo ingressando em programas de pós-graduação.

É notório, por meio da leitura desses textos, que os programas de formação continuada são fundamentais e contribuem significativamente para a melhoria de todo o sistema educacional, beneficiando tanto alunos quanto professores, e até mesmo seus superiores. No entanto, é importante destacar que a formação continuada deveria e precisa ser oferecida a todos os docentes, independentemente de sua participação no PIBID ou PRP ou não. Rosa (2014), faz essa crítica ao afirmar que a formação continuada é um direito de todos os professores e que deveria ser uma prioridade no âmbito das políticas públicas. Ela acrescenta que a baixa abrangência dos programas resulta em disparidades entre os professores, pois nem todos têm a oportunidade de participar de alguma dessas iniciativas. Acrescento com o trecho:

Entendemos que a Formação Continuada de professores deve ser dotada do caráter de universalidade. Essa deve ser entendida como um direito de todos os professores, constituindo-se uma política universal. A crítica aqui se volta a opção pela distribuição das bolsas auxílio. Reconhecemos que essas são fundamentais tanto para os acadêmicos quanto para os professores supervisores, tendo em vista a insipiência das políticas de assistência estudantil das IES e a precarização do trabalho docente (Rosa, 2014, p. 96).

Desse modo, é importante frisar que existem outros programas que também podem favorecer com a formação continuada, no entanto o lócus do trabalho se restringe a esses dois, PIBID e PRP. Não é à toa que pouco se falou ao longo da pesquisa sobre formação continuada, uma vez que nos atentamos mais a formação inicial voltada para a Educação Física, no entanto, autores como Clates e Günther (2015), presente no corpo da pesquisa, encontrou narrativas positivas presentes em seu livro, em que os programas são apontados positivamente como uma

ferramenta complementar importante para dos docentes mesmo afirmou Bergmann e Engers (2014).

5.3.4 PIBID e PRP: Instrumentos para a Consolidação da Identidade Profissional

A inferência de que os programas são instrumentos essenciais para a formação da identidade profissional dos bolsistas foi observada em mais de 50% dos trabalhos analisados. Embora, o discurso utilizado seja bastante similar em todos os estudos, é importante destacar essa informação, pois, dado que a formação inicial pode apresentar lacunas em alguns aspectos, torna-se fundamental que os futuros docentes estabeleçam um direcionamento claro para suas carreiras profissionais (Mello; Arrais, 2021). Nos trabalhos, enfatiza-se também a importância dos programas, uma vez que, por meio deles, os alunos de licenciatura, especialmente os de Educação Física, têm a real oportunidade de vivenciar a rotina escolar no papel de docentes. Isso ocorre, pois há “necessidade de investimentos públicos para a melhoria da qualidade das atividades curriculares obrigatórias da licenciatura, como os Estágios Supervisionados e as Práticas como Componente Curricular” (Lima *et al.*, 2019, p. 20).

Não apenas no sentido de se sentir apto para exercer a profissão, de acordo com Mello e Arrais (2021), o professor deve saber compreender as necessidades e demandas da sua escola e de seus alunos, levando em consideração aspectos físicos e estruturais da escola, como também as condições social, econômicas e culturais dos seus alunos. Hoje, há planos que por sua vez regem o sistema educacional, como a BNCC, LDB, entre outros, mas nem sempre as adversidades já descritas são consideradas, assim caberá ao professor reorganizar todo conteúdo programático para que ele seja conciso para seus alunos. Deste modo, os autores consideram que o PIBID e o PRP “apresentaram possibilidades formativas concretas ao futuro professor” (Mello; Arrais, 2021, p. 509).

De acordo com Neri e Sousa Júnior (2020), é fundamental que os futuros professores se envolvam com as normativas e regimentos educacionais, sem, no entanto, renunciar aos princípios que fundamentam sua profissão docente. Dessa forma, a construção da identidade do professor está intimamente relacionada à compreensão dessas regras e normas, mas também ao desenvolvimento de uma postura crítica, capaz de realizar análises e, quando necessário, tomar

posições ousadas. Não se trata de incentivar o descumprimento das normas de forma impulsiva, mas de reconhecer que muitas delas podem não estar alinhadas com a realidade social da escola e de seus alunos.

A inserção antecipada dos bolsistas nas escolas, também pode promover discussões quanto a que está no currículo pedagógico do professor, a didática aplicada como também identificar problemas e através da troca de conhecimentos, e assim procurar medidas para solucioná-las. Um exemplo disso foi uma pesquisa-ação realizada com bolsistas do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Goiânia (UEG), que evidenciou que seria necessárias “mudanças qualitativas na prática pedagógica” (Carvalho; Ferreira, 2018, p. 451).

Contudo, no trabalho de Rosa e Mattos (2013), destacaram-se relatos de bolsistas que se sentiram supervalorizados dentro da escola pelo trabalho que estavam desenvolvendo. Até mesmo os alunos, após o período de adaptação, se mostraram solícitos e participativos nas propostas e atividades sugeridas. Isso demonstra que, apesar das adversidades e problemas que podem surgir ao longo de toda uma carreira docente, o prazer em ensinar e fazer parte da formação de outras pessoas prevalece.

A consolidação da identidade profissional dos docentes também é um tema destacado nessa dissertação, visto que Pimenta (1996) também se preocupava com os currículos rígidos que distanciavam os discentes da realidade escolar durante boa parte do processo formativo, prejudicando, assim, a construção da identidade profissional dos futuros professores. Essa discussão não para por aí, pois mais adiante, Pimenta (1999) volta a criticar não apenas a desvalorização dos docentes, mas também o distanciamento entre teoria e prática, que perduraram ao longo dos anos, prejudicando a formação dos discentes em licenciaturas. Poucos anos depois, Tardif (2002) reflete novamente sobre o assunto, afirmando que a identidade profissional nasce das trocas de experiências e vivências, assim como Caldeira (2001).

Quase vinte anos após a crítica de Pimenta (1999) e a reflexão de Tardif (2002), Dourado e Siqueira (2020) fazem apontamentos semelhantes, destacando a necessidade de mudanças nos currículos das universidades. Elas têm o papel de fornecer meios para que os discentes em licenciaturas construam sua identidade profissional, por meio da vivência da profissão e do comprometimento com os aspectos sociais do ambiente em que estarão inseridos.

5.3.5 Fortalecendo a Conexão Universidade-Escola através dos Programas

A conexão Universidade-Escola através dos Programas PIBID E RPD também foi temática abordada nas produções científicas analisadas. O aprendizado ocorre de forma compartilhada, não unilateral ou individualmente. O cenário escolar é um exemplo desta realidade, em que os professores, por mais que já tenham sua formação, sempre aprenderão novas lições com seus alunos, e respectivamente, seus alunos aprenderão com seus professores. A troca de experiência leva a evolução, em uma relação simbiótica, onde um sempre colabora com o crescimento do outro. Assim, a crescente relação das universidades com as escolas, por meios dos programas, pode levar a uma maior qualificação formativa dos futuros professores, beneficiando todo o sistema educacional brasileiro (Mello; Arrais, 2021).

O distanciamento entre a teoria e a prática é percebido e questionado pelos alunos assim que iniciam seus primeiros contatos com o ambiente escolar. Esse fenômeno pode ocorrer por diversos motivos, mas os programas de iniciação têm contribuído para diminuir essa lacuna. Em resumo, esse é um dos principais propósitos dos programas: integrar teoria e prática. Essa responsabilidade recai sobre os professores supervisores e preceptores, que, por sua maior experiência no mercado de trabalho, orientam os bolsistas a aplicarem os conhecimentos nas escolas à medida que são adquiridos na universidade. Como aponta Monteiro *et al.* (2020, p. 169):

Ambos os programas em seus organogramas e fluxogramas congregam a figura do professor atuante na Educação Básica como supervisor/preceptor de alunos estagiários em Licenciatura com o compromisso de realizar a aproximação dos fundamentos teóricos ao “chão da escola” durante a formação universitária.

Assim como aponta Monteiro *et al.* (2022), Vanzuíta e Guérios (2022) seguem a mesma linha de pensamento ao afirmar que a construção do perfil do professor ocorre no ambiente escolar, por meio da troca de experiências com pessoas mais e até menos experientes. Isso porque o aprendizado não é estático; ele depende de fluidez e movimento. A pesquisa em questão aponta para um resultado semelhante ao já discutido, evidenciando que os programas de formação, ao promoverem essa aproximação, contribuem para o crescimento e aperfeiçoamento do perfil profissional do professor.

À medida que a universidade estabelece comunicação com a realidade da escola, as perspectivas das aulas podem ser redefinidas desde o início da formação inicial, uma vez que:

O diálogo entre as instituições perpassa o campo das ideias e da prática e evidencia-se na práxis pedagógica, na consolidação da segunda pele, mesmo que orientados de teorias pedagógicas advindas de sua formação, instrumentalizados, ou seguidores de normas, pareceres, Projeto Político Pedagógico (P.P.P), diretrizes entre outros (Neri; Sousa Júnior, 2020, p. 44).

O Sentimento de pertencimento e reconhecimento é caracterizado em alguns momentos no trabalho de Callai (2022), em seu trabalho ela constatou que esses sentimentos são oportunizados tão precocemente nos discentes das licenciaturas justamente por causa dos programas, e da aproximação entre a universidade com as escolas. Segundo seu trabalho, esses sentimentos são importantes para a continuação do aluno no curso e posteriormente na sua consolidação profissional, conforme o trecho:

O contato precoce com o ambiente da profissão, bem como o diálogo com os professores mais experientes, desencadeia o início de uma constituição profissional e, portanto, um ingresso mais harmonioso na profissão. Destarte, entende-se que os professores que experienciaram mais contato e experiências na escola acabam por enfrentar de uma forma mais agradável os primeiros desafios da profissão, se sentindo capacitados para explorar e estabilizar suas práticas docentes (Callai, 2022, p. 59).

Complementando, Seixas e Morais (2021) chegaram à conclusão de que, por meio da comunicação entre as escolas e as universidades, e além dos aspectos já mencionados, os residentes, em colaboração com os professores preceptores, conseguiram diversificar suas aulas e influenciar outros docentes, além de promover maior valorização do espaço escolar. Em outro estudo, Rosa (2014) relembra que o professor deve alinhar sua prática docente à realidade de seus alunos, mas, para isso, é necessário ter domínio dos conteúdos e experiência.

A concepção teórico-prática, universidade-escola, é perspectiva que foi apresentada nessa pesquisa. Os programas aqui analisados estão comprometidos justamente com a ideia de integrar a teoria à prática, unindo os conceitos teóricos das universidades à realidade das escolas. Muitos de nossos autores já abordaram essa questão, como Nóvoa (1995), ao afirmar que é imprescindível ampliar o contato dos licenciandos com as escolas. Autores como Gatti (2010), Pimenta (1999) e Tardif (2002) seguem na mesma direção. De acordo com a pesquisa de Bergamaschi e Almeida (2013), ao analisar 14 relatos de ex-bolsistas da PRP, também foi evidenciada a importância da conexão entre teoria e prática para a formação de licenciados.

Contudo, os autores destacam que essa aproximação, além de beneficiar os discentes das universidades, também contribui positivamente para as escolas, trazendo para a realidade educacional teorias e estudos atualizados, favorecendo melhorias e aprimoramentos no sistema educacional, especialmente na rede pública de ensino. Todo o aprendizado proporcionado pelos programas tem início nas escolas, envolvendo bolsistas, professores supervisores, preceptores e alunos, por meio da interação entre teoria atualizada e prática comprometida.

5.3.6 Fortalecimento da Educação Física escolar através dos programas

A Educação Física escolar precisa se reafirmar como disciplina dentro das escolas de tempos em tempos, isso pode acontecer por diversos motivos, um deles é a desvalorização do profissional docentes e do seu trabalho dentro das escolas. Essa realidade já foi descrita e discutida, no entanto se tornou uma inferência relevante por estar presente em quase 50% dos trabalhos analisados, em perspectiva os autores perceberam em suas pesquisas que os programas PIBID e PRP, são importantes ferramentas que estão colaborando para o fortalecimento da disciplina Educação Física dentro das escolas, como por exemplo no trabalho de Carvalho e Ferreira (2018), em que apontam os centros de convivência comerciais, e mídia como maiores circuladores culturais da atualidade, sendo que esse processo deveria acontecer dentro das escolas, mas por falta de espaço adequado e demais condições isso não ocorre, no entanto se houvesse uma parceria interdisciplinar com a Educação Física, ela poderia se encarregar das representatividades culturais que envolvessem o corpo e seus movimentos, como as danças típicas, lutas, esportes, além da socialização e ludicidade.

Foi constatado no trabalho de Matias (2023), que o programa PRP além de contribuir com a formação inicial e continuada, também fortalece as aulas de Educação Física, já que o programa, apesar das falhas pontadas como a ligação com a BNCC, permite diversas experiências para alunos, colaborando para uma inovação na Educação Física escolar. Algo semelhante é mostrado no trabalho de Monteiro *et al.* (2020), onde o autor pontua que os programas colaboram para a formação de professores mais comprometidos em ensinar e também aprender, fazendo das aulas de Educação Física uma disciplina mais interessante e substancial, no entanto o autor também destaca que a falta de reconhecimento salarial e social combinado a uma rotina desgastante pode sabotar o professor de Educação Física, fazendo dele um ser “atroz da educação, logo, inibindo aulas melhor preparadas e até mesmo o interesse pelo desenvolvimento profissional, intelectual e pessoal” (Monteiro *et al.*, 2020, p. 178).

Ademais, no trabalho de Vanzuita e Guérios (2025), foram encontrados relatos de professores que participaram dos programas, e, em um desses relatos, destaca-se a afirmação de que, ao passar pelos programas, o professor pôde vivenciar experiências e atividades que o tornaram capaz de formular aulas mais críticas e, por consequência, mais significativas dentro de sua disciplina. Assim como é apontado no trabalho de Rachadel *et al.* (2019), ao afirmar que o PIBID foi determinante para uma mudança no currículo das aulas nas escolas, contribuindo para mudanças significativas e positivas nas aulas.

Não obstante, Lima *et al.* (2019), nos contempla com afirmação de que a presença dos bolsistas do subprojeto de Educação Física promoveu reflexões quanto a importância da disciplina dentro das escolas, segue a diante o trecho:

[...] evidenciou-se que a atuação dos bolsistas de iniciação à docência na escola tem um potencial para promover reflexões acerca do reconhecimento da disciplina de Educação Física, modificando visões equivocadas que persistam no ambiente escolar e tendem a desvalorizar o professor dessa área (Lima *et al.*, 2019, p. 20).

É reconfortante saber que os programas PIBID e PRP têm colaborado fortemente com a consolidação da disciplina de Educação Física nas escolas. Os estudos analisados nos remetem a um passado turbulento e indeciso da Educação Física, como vimos com Medina (1983), ao expor sua preocupação com a Educação Física escolar e seu impacto e espaço na sociedade brasileira desde aquela época. Não apenas ele, mas também as cartas escritas nos anos de 1984 em Belo Horizonte, 1986 em Carpina, 1994 em Sergipe e a Carta Brasileira de Educação Física de 2000, enviadas à Revista Brasileira de Ciência e Esporte, expressavam preocupação com a Educação Física nas escolas, sua importância social, política, educacional e cultural, além da estabilidade dentro das escolas de ensino básico, tanto públicas quanto particulares. Enquanto Ghiraldelli Júnior (2007) nos lembrou da emergência da pedagogização da Educação Física após a Segunda Guerra, com a premissa de que os professores passassem a elaborar atividades mais inclusivas para que todos, ou a maioria, participassem, além da breve desvinculação com os conceitos militaristas e esportistas associados à Educação Física até aquele momento, Benites, Souza Neto e Hunger (2008) afirmaram que, embora a Educação Física tenha demorado a se consolidar como disciplina nas escolas, ela está em constante evolução.

Contudo, a Educação Física é uma disciplina multifacetada, que abrange uma ampla gama de aspectos, como os esportes, as diversas culturas e suas representações, incluindo as lutas e danças, o desenvolvimento motor, o comportamento em grupo e competitivo, entre outros. No entanto, ela ainda recebe pouca visibilidade e reconhecimento, tanto na sociedade quanto dentro das escolas.

5.4 A produção científica sobre os Programas de Iniciação à Docência no curso de Educação Física

Os dados apresentados nessa pesquisa permitem apresentarmos reflexões e inferências à respeito das produções encontradas. Desse modo, algumas relações quanto as categorias e os trabalhos analisados com a pesquisa foram levantadas, e agrupadas em uma análise gráfica.

O Gráfico 1 revela que a abrangência dos programas é discutida nos trabalhos na mesma porcentagem em que é abordada a desvalorização do profissional docente. Ao analisarmos cuidadosamente o que os autores apresentam sobre esses temas, conseguimos estabelecer uma relação entre essas duas categorias, especialmente se refletirmos sobre a desvalorização do setor educacional em nosso país. Isso nos leva a uma inferência crítica: os programas governamentais voltados para a formação e aprimoramento do trabalho docente são, de maneira análoga, desvalorizados pelos governantes, assim como a própria profissão.

Quanto ao fortalecimento da Educação Física escolar por meio dos programas, esta categoria pode ser relacionada à aproximação estabelecida entre as IES com as escolas públicas, uma vez que os discentes levam para as aulas nas escolas conteúdos novos e diversificados, agregando à comunidade escolar em diversos aspectos e rompendo com a interpretação equivocada que ainda se faz das aulas de Educação Física. Assim, podemos inferir que a diversificação e a atualização das aulas de Educação Física, por meio do trabalho desenvolvido pelos bolsistas, podem contribuir diretamente para a construção de uma visão mais justa e verdadeira sobre o que, de fato, é a disciplina de Educação Física.

Não obstante, a contribuição dos programas para a formação continuada é discutida em mais da metade dos trabalhos analisados. É lamentável pensar que programas com tantos atributos a oferecer, tanto para a formação inicial quanto para a continuada, recebem tão pouco investimento e visibilidade. Conforme Rosa (2014) a formação continuada é essencial para rompermos com uma educação alienante, permitindo que os alunos desenvolvam o pensamento crítico sobre sua realidade social, e lutem por um futuro mais justo e melhor. Para isso, é fundamental que o professor não encerre sua formação ao final da graduação, mas continue se aprimorando por meio de trocas saudáveis de experiências, pós-graduações, participação em eventos acadêmicos entre outros.

Contudo, a consolidação da identidade profissional através dos programas é pertinente em muitos trabalhos. Hoje temos alguns incentivos para a formação de professores, a mais recente delas é a proposta Pé-de-meia 'licenciatura'. Segundo o Jornal G1 Educação, foi anunciado pelo atual Secretário da Educação Camilo Santana, ao final do Encontro Global da Educação que ocorreu no final de 2024 em Fortaleza, uma proposta que visa depositar em conta mais de 500 (quinhentos) reais para quem se propor em cursar alguma licenciatura e outra contia a mais será depositada em poupança para que essa seja sacada assim que o profissional formado passe a atuar na educação pública. Embora seja um incentivo para aumentar em quantidade o número de professores, nada agrega em qualidade da formação. Permitir que os discentes estejam cada vez mais à frente de responsabilidades acerca da profissão, passem a atuar mais

como professores, construam de forma singular e concreta sua identidade profissional, reajustar o reconhecimento salarial e social dos professores, trará mais impactos e mudanças na educação pública brasileira do que aumentar em número a mão de obra.

Sobre os impactos positivos dos programas para todos os envolvidos são destacados em todos os textos. Termos como “ autonomia científica”, “formação acadêmico-profissional”, “constituição de saberes através da prática” estiveram presentes no trabalho de Callai (2022, p. 76) como forma de referenciar os programas, enquanto Rosa (2014, p. 97) destaca sobre a formação continuada possibilitada através dos programas de iniciação à docência concluindo: “Deve levá-lo a apreender a provisoriedade do conhecimento e a entender que a história é construída em resposta às necessidades cotidianas, entre essas, as necessidades educacionais”.

Quanto ao incentivo da docência, termo muito usado e discutido dentre os textos analisados, os programas foram considerados de grande valia e incentivo à docência por “potencializar o processo de ensino/aprendizagem” e contribuir com o crescimento de todos envolvidos nos programas (Reis, 2019, p. 81). Para profissionalização do docente e na construção social do professor, Cascardo *et al.* (2024), afirma que são substanciais para a “autodireção e pensamento crítico” e acrescenta sobre os programas “[...]oferece oportunidades cruciais para os educadores em formação refinarem suas estratégias pedagógicas, adaptando-as às necessidades específicas dos alunos e ao contexto educacional em constante evolução” (Cascardo *et al.*, 2024, p. 56).

Por fim, conseguimos estabelecer uma relação entre as inferências levantadas, e, de certa forma, as ideias se complementam e/ou se confirmam. Através da análise dos 16 (dezesesseis) trabalhos, percebemos que as ideias centrais desta pesquisa se confirmam, como a validação e a importância dos programas para a formação dos docentes em Educação Física, os impactos positivos, tanto sociais quanto culturais, que deles emergem na educação brasileira, o fortalecimento da Educação Física escolar e a necessidade de investir em educação no Brasil, tanto nos salários dos professores quanto em mais produções científicas que critiquem e exponham as mazelas que afetam nossa educação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho procurou analisar os impactos sociais e pedagógicos do PIBID e da PRP, com ênfase em Educação Física, destacando as colaborações para os todos os envolvidos, desde as IES até a comunidade a qual pertencem as escolas-campo. Contudo, não foi excluído

da pesquisa os pontos negativos ou lacunas presentes tanto nas políticas públicas quanto na aplicabilidade dos programas.

Assim, observamos grandes benefícios na oferta desses programas para os discentes de licenciaturas, universidades, escolas, professores preceptores, todos contemplados no processo. Enquanto, as horas dedicadas ao estágio obrigatório são limitadas para a formação docente, programas como o PIBID e o PRP proporcionam meses de vivência ativa na educação, o que contribui significativamente tanto para a consolidação da identidade profissional quanto para uma compreensão mais aprofundada do ambiente escolar. Dessa forma, os professores egressos desses programas conseguem se estabelecer de maneira sólida nas escolas, pois compreendem todo o funcionamento do espaço educacional, o que lhes permite aplicar seus conhecimentos de forma mais eficaz, enriquecedora e benéfica para os alunos.

A integração entre as universidades e as escolas estabelece uma ponte rica em trocas de experiências e conhecimentos atualizados, possibilitando uma educação potencialmente emancipatória. A presença dos bolsistas nas escolas não só pode inspirar os alunos, mas também os professores em exercício. Essa interação desperta a curiosidade e motiva os docentes a engajarem-se em uma constante busca por aprimoramento, seja por meio de pós-graduação, cursos complementares ou eventos científicos e/ou acadêmicos. De forma geral, isso contribui para o enriquecimento do aprendizado dos alunos, promovendo uma colaboração valiosa com todo o sistema educacional.

Também percebemos, por meio da pesquisa, que a formação de docentes no Brasil está em declínio, seja por motivos financeiros, como o baixo incentivo à produção científica voltada para educação e o baixo salário dos professores, ou seja pelo reconhecimento social limitado dessa profissão, que é responsável pela formação de todas as outras. Os programas, de certa forma, buscam recrutar alunos para as licenciaturas por meio de bolsas e incentivá-los a permanecer no curso, seja pelo apoio financeiro ou pelo despertar da valorização da profissão. Embora seja uma recompensa válida para os participantes, esses programas e suas respectivas bolsas, também expõem a fragilidade da carreira docente no Brasil.

Contudo, a abrangência dos programas revela a disparidade entre as políticas públicas educacionais e os discursos de inovação e avanço da educação de nossas crianças. Políticas com grandes contribuições, como as oferecidas pelo PIBID e pela PRP, deveriam ser amplamente disseminadas por todo o sistema educacional do país. É válido ressaltar que pesquisas como essa, que questionam criticamente e apontam dados relevantes sobre a educação no Brasil, deveriam ser incentivadas e propagadas, mobilizando a nação em prol de mais políticas como essas ou do fortalecimento das que já temos.

No que tange os questionamentos para essa pesquisa, quanto à relevância dos programas de iniciação à docência para a educação brasileira, podemos concluir, a partir da análise dos trabalhos, que o PIBID e a PRP conseguem unir de forma prática e teórica os conhecimentos, por meio de uma intercomunicação entre universidade e escola, professores atuantes e em formação. Dessa forma, a educação se manterá em constante atualização e renovação, rompendo paradigmas e proporcionando uma aprendizagem de qualidade para ambas as partes.

Em relação ao segundo questionamento, de que forma o PIBID e a PRP interferem na formação dos discentes em licenciatura em Educação Física, observamos, por meio das pesquisas, que as demandas atribuídas aos bolsistas dos subprojetos de Educação Física proporcionaram, além da construção da identidade profissional, maior autonomia sobre seus conhecimentos e a forma de aplicá-los. Um dos textos (Callai, 2022) apontou que alguns egressos dos programas demonstraram grande interesse em continuar seus estudos, ingressando em uma carreira acadêmica.

Por fim, concluímos que, com todas essas contribuições positivas, os programas fortalecem a Educação Física escolar, rompendo com aulas arcaicas e monótonas, que não correspondem às potencialidades da disciplina. Vale ressaltar a importância da ampliação desses programas e a criação de novos, com propósito de valorizar cada vez mais a educação como um todo no nosso país, incluindo profissionais, materiais e espaços educacionais. É certo que os programas são importantes e favorecem uma formação de qualidade; no entanto, eles geram impacto proporcionalmente à força e empenho investidos em sua aplicação. Portanto, não podemos atribuir total responsabilidade aos programas pela formação de qualidade dos futuros professores de Educação Física.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. A. S.; SCHEIBE, L. Formação e valorização: desafios para o PNE 2011/2020. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 4, n. 6, p. 77-90, 2010. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/70/62>. Acesso em: 10 mar. 2025.
- ANDRÉ, M. *et al.* Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 301-309, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/TJLC6dqDhsWxMMmYs8pkJJy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 mar. 2025.
- ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Manifesto contra a Medida Provisória n. 746/2016**. 2016. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/Manifesto-Anfope-MP-746-12.10.2016R.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2025.
- ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **A política de formação de professores no brasil de 2018: uma análise dos editais CAPES de Residência Pedagógica e PIBID e a reafirmação da Resolução CNE/CP 02/2015**. 2018. Disponível em: https://legado.anped.org.br/sites/default/files/images/formacaoprofessores_anped_final.pdf. Acesso em: 11 mar. 2025.
- ARANTES, A. C. A História da Educação Física escolar no Brasil. **Revista Digital**, Buenos Aires, v. 13, n. 124, 2008. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd124/a-historia-da-educacao-fisica-escolar-no-brasil.htm>. Acesso em: 8 dez. 2024.
- BAGATINI, G. Z.; SOUZA, M. S. Formação continuada para professores de Educação Física: análise da produção do conhecimento. **Motrivivencia: Revista de Educação Física, Esporte e Lazer**, Florianópolis, v. 31, n. 58, p. 1-16, 2019. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-80422019000200014&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 4 mar. 2025.
- BARBOSA-RINALDI, I. P. Formação inicial em Educação Física: uma nova epistemologia da prática docente. **Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 3, p. 185-207, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2431/4183>. Acesso em: 7 mar. 2025.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luiz Antero Lima. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luiz Antero Lima. São Paulo: Edições 70, 1977.
- BARRA, E. Entrevista de Eduardo Barra sobre o desmonte do PIBID e o projeto de Residência Pedagógica do MEC. **Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional**, 2018. Disponível em: <http://www.prograd.ufpr.br/portal/blog/informativo/entrevista-de-eduardo-barra-sobre-o-desmonte-do-pibid-e-o-projeto-de-residencia-pedagogica-do-mec/>. Acesso em: 11 mar. 2025.
- BELTRÃO, J. A.; TAFFAREL, C. N. Z. A ofensiva dos reformadores empresariais e a resistência de quem defende a educação pública. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11,

n. 21, p. 587-601, 2017. Disponível em:

<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/786/pdf>. Acesso em: 5 mar. 2025.

BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 343-360, 2008. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/mXh465f7ZRRhRT4MG4tM57d/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 nov. 2024.

BERGAMASCHI, M. A.; ALMEIDA, D. B. Memoriais escolares e processos de iniciação à docência. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 2, p. 15-41, 2013. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/7nGwHHPRLm9RYTtgQBSKt9r/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 dez. 2024.

BERGMANN, G. G.; ENGERS, P. B. Relato das ações do PIBID subprojeto educação física na escola. *In*: SEMINÁRIO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DA REGIÃO SUL (SEURS), 31., 2013, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2014. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/117426>. Acesso em: 10 mar. 2025.

BETTI, M. Perspectivas para a educação física escolar. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 5, n. 1-2, p. 70-75, 1991. Disponível em:

<https://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/138292>. Acesso em: 28 jan. 2024.

BOITO JR., A. **Reforma e crise política no Brasil**: os conflitos de classe nos governos do PT. Campinas: Editora Unicamp, 2018.

BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**: educação é a base. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file>. Acesso em: 2 jan. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

Acesso em: 11 mar. 2025.

BRASIL. Decreto nº 5.723, de 28 de maio de 1940. Concede reconhecimento ao Curso Superior de Educação Física da Escola Superior de Educação Física do Estado de São Paulo, administrada pelo Governo do Estado. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 24 jun. 1940. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-5723-28-maio-1940-322941-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Resolve%2C%20nos%20termos%20dos%20artigos%2017%20e%2023,de%20S%C3%A3o%20Paulo%2C%20administrada%20pelo%20Governo%20do%20Estado>.

Acesso em: 11 mar. 2025.

BRASIL. Decreto nº 23.232, de 19 de outubro de 1933. Aprova o Regulamento da Escola de Educação Física do Exército. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 out. 1933.

Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-23252-19-outubro-1933-558974-publicacaooriginal-80706-pe.html>. Acesso em: 14 fev. 2025.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 26 jul. 2004b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 27 fev. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010.** Dispõe sobre Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em: 16 fev. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879.** Reforma o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio. Brasília, DF: Senado Federal, 1879. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em: 11 mar. 2025.

BRASIL. **Decreto-lei nº 1.212, de 2 de maio de 1939.** Cria, na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos. Brasília, DF: Senado Federal, 1939. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del1212.htm. Acesso em: 13 jan. 2025.

BRASIL. Decreto-lei nº 8.270, de 3 de dezembro de 1945. Altera disposições do Decreto-Lei nº 1.212, de 17 de abril de 1939. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 5 dez. 1945. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8270-3-dezembro-1945-457382-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 1 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.793, de 1 de dezembro de 2003.** Altera a redação do art. 26, § 3o, e do art. 92 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que "estabelece as diretrizes e bases da educação nacional", e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.793.htm. Acesso em: 27 fev. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 4 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 12 fev. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais.. Acesso em: 4 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.696, de 1 de setembro de 1998.** Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. Brasília, DF: Secretaria de Estado de Planejamento e Avaliação, 1998. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9696.htm. Acesso em: 6 mar. 2025.

BRASIL. Parecer CNE/CES nº 58/2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 19 mar. 2004a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces058_04.pdf. Acesso em: 2 mar. 2025.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 9/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 2/2022**. Recurso contra a decisão exarada no Parecer CNE/CES nº 574, de 10 de novembro de 2021, que tratou do credenciamento da Faculdade Nacional de Ensino (FANE), a ser instalada no município de Fortaleza, no estado do Ceará. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2022. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=236891-pcp002-22&category_slug=fevereiro-2022-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 fev. 2025.

BRASIL. **Parecer do Senado Federal nº 336**. Brasília: Senado Federal, 2014b. Disponível em: [documento](#). Acesso em: 25 abr. 2024.

BRASIL. **Parecer nº 296/97**. Propõe critérios de reconhecimento de "notório saber". Brasília, DF: Ministério da Educação, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pces296_97.pdf. Acesso em: 16 fev. 2025.

BRASIL. **Projeto de Lei do Senado nº 227, de 2007**. Acrescenta dispositivos à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para instituir a residência educacional a professores da educação básica. Brasília, DF: Senado Federal, 2007. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/130041#:~:text=Projeto%20de%20Lei%20do%20Senado%20n%C2%B0%20227%2C%20de%202017&text=Ementa%3A%20Autoriza%20a%20prescri%C3%A7%C3%A3o%20da,tratamento%20m%C3%A9dico%20de%20car%C3%A1ter%20complementar>. Acesso em: 9 mar. 2025.

BRASIL. **Projeto de Lei do Senado nº 284, de 2012**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a residência pedagógica para os professores da educação básica. Brasília, DF: Senado Federal, 2012. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/106800>. Acesso em: 15 jan. 2025.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 7.552, de 2014**. Acrescenta parágrafo único ao art. 65 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para instituir residência pedagógica para os professores da educação básica. Brasília, DF: Senado Federal, 2014a. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1255418&filename=Avulso+-PL+7552/2014. Acesso em: 11 fev. 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 fev. 2025.

BRASIL. Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação

pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 6 mar. 2025.

CALDEIRA, A. M. S. A formação de professores de Educação Física: quais saberes e quais habilidades?. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Uberlândia, v. 22, n. 3, p. 87-103, 2001. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/578/383>. Acesso em: 11 fev. 2025.

CALLAI, J. S. **Constituição da docência articulada ao PIBID**: um estudo de caso com egressos da Educação Física. 2022. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2022. Disponível em: [Plataforma Sucupira](#). Acesso em: 12 fev. 2025 .

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Catálogo de Teses e Dissertações**. 2024. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/info>. Acesso em: 17 fev. 2025.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: PIBID. **Edital nº 7/2018**. Brasília, DF: CAPES, 2018a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-7-2018-pibid-pdf>. Acesso em: 6 fev. 2025

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa de Residência Pedagógica. **Edital nº 1/2020**. Brasília, DF: CAPES, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-resid-c3-aancia-pedag-c3-b3gica-pdf>. Acesso em: 3 mar. 2025.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. **Relatório de Gestão PIBID 2009-2013**. Brasília, DF: CAPES, 2013. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/1892014-relatorio-pibid-pdf/@_@download/file/1892014-relatorio-pibid.pdf. Acesso em: 19 fev. 2023.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **PIBID**: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 2014. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/1892014-relatorio-pibid-pdf/@_@download/file/1892014-relatorio-pibid.pdf. Acesso em: 6 mar. 2025.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa de Residência Pedagógica**. 2018b. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/1892014-relatorio-pibid-pdf/@_@download/file/1892014-relatorio-pibid.pdf. Acesso em: 11 mar. 2025.

CARVALHO, A. C. D.; FERREIRA, A. C. P. A Educação Física na residência pedagógica: o desafio da pesquisa-ação. *In: JORNADA DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO CENTRO-OESTE (JEFCO)*, 3., 2018, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: UEG, 2018. Disponível em <https://www.anais.ueg.br/index.php/jefco/article/view/13093/9466>. Acesso em: 10 mar. 2025.

CASCARDO, B. F. H. *et al.* A importância da articulação entre teoria e prática na formação pedagógica. **Cognitionis Scientific Journal**, v. 7, n. 1, p. 49-58, 2024. Disponível em: <https://revista.cognitionis.org/index.php/cogn/article/view/342/273>. Acesso em: 11 jan. 2025.

CASTELLANI FILHO, L. As concepções de Educação Física no Brasil. **Horizontes: Revista de Educação**, Dourados, v. 1, n. 2, p. 11-31, 2014. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/horizontes/article/view/3162/1712>. Acesso em: 10 mar. 2025.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. Campinas: Editora Papirus, 1988.

CAVALCANTE, F. R.; BUNGENSTAB, G. C.; LAZZAROTTI FILHO, A. Rui Barbosa e a Educação Física nos pareceres para o ensino primário de 1883: influências e proposições. **Movimento: Revista de Educação Física da UFRGS**, Porto Alegre, v. 26, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mov/a/DnQWnt9XZK6Br8R3WNymVPH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 fev. 2025.

CBCE. Nota de repúdio. Diretoria Nacional do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte;. Curitiba,PR,23set.2016.Disponível em: [NOTA_REPUDIO_CBCE_1.pdf](#). Acesso em: 16 fev. 2025.

CHAVES, A. P.; ESPINDOLA, R. J. História da educação física: formação no contexto escolar superior brasileiro. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DO ESPORTE E EDUCAÇÃO FÍSICA, 14., 2016, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: UNICAMP, 2016. p. 125-127. Disponível em: https://www.fef.unicamp.br/feff/sites/uploads/feff_inscricao/chelef2016/paper-eb29e435ab0b00485c8c3e6d07045546.pdf. Acesso em: 16 jan. 2025.

CLATES, D. M.; GÜNTHER, M. C. C. O PIBID e o percurso formativo de professores de Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 27, n. 46, p. 53-68, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2015v27n46p53/30747>. Acesso em: 12 mar. 2025.

CONFED. Conselho Federal de Educação Física. **Estatuto do Conselho Federal de Educação Física**: CONFED. Rio de Janeiro: CONFED, 2010. Disponível em: https://www.confed.org.br/confed/consulta-publica-estatuto/proposta_estatuto_2019.pdf. Acesso em: 16 fev. 2025.

CRUZ, C. G.; MOREIRA, E. C. Práticas e representações da educação física escolar em diários de classe em Sinop-MT (1979-2009). **Journal of Physical Education**, Maringá, v. 27, e2705, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jpe/a/KZDNCmQfxWtB9YyPy5CD3cf/>. Acesso em: 15 fev. 2025.

CRUZ, M. M. S. *et al.* Formação profissional em educação física: história, avanços, limites e desafios. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 17, n. 1, p. 227-235, 2019. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/20408/pdf>. Acesso em: 11 jan. 2025.

DARIDO, S. C. Os conteúdos da Educação Física escolar. *In*: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (org.). **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 64-79.

DOURADO, L. F.; SIQUEIRA, R. M. Trabalho e formação de professores/as: retrocessos e perdas em tempos de pandemia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 842-857, 2020. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/1211/pdf/4249>. Acesso em: 8 fev. 2025.

FARIA JUNIOR, A. G. Reflexões sobre a Educação Física brasileira: a carta de Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Uberlândia, v. 23, n. 1, p. 19-31, 2001. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/317/276>. Acesso em: 10 mar. 2025.

FARIA, J. B.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Residência pedagógica: afinal, o que é isso?. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 28, n. 68, p. 333-356, 2019. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/8393/5630>. Acesso em: 19 fev. 2025.

FELÍCIO, H. M. S. O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 415-434, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189131701006.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2025.

FIGUEIREDO, Z. C. C. Formação docente em Educação Física: experiências sociais e relação com o saber. **Movimento**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 89-111, 2004. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2827/1441>. Acesso em: 25 fev. 2025.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério a destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 fev. 2025.

GAMBA, E.; YUKARI, D.; TAKAHASHI, F. Brasil é 57º do mundo em ranking de educação; veja evolução no Pisa desde 2000. **Folha de São Paulo**, 3 dez. 2019. Disponível em: [https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/12/brasil-e-57o-do-mundo-em-ranking-de-educacao-veja-evolucao-no-pisa-desde-2000.shtml#:~:text=Os%20resultados%20do%20Pisa%20\(Programa,importante%20do%20mundo%20sobre%20aprendizagem](https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/12/brasil-e-57o-do-mundo-em-ranking-de-educacao-veja-evolucao-no-pisa-desde-2000.shtml#:~:text=Os%20resultados%20do%20Pisa%20(Programa,importante%20do%20mundo%20sobre%20aprendizagem). Acesso em: 16 fev. 2025.

GARIGLIO, J. A.; ALMEIDA JUNIOR, A. S.; OLIVEIRA, C. M. O “novo” Ensino Médio: implicações ao processo de legitimação da Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, n. 52, p. 53-70, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2017v29n52p53/35032>. Acesso em: 11 mar. 2025.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 35-46, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164/79909>. Acesso em: 19 fev. 2025.

GATTI, B. A. *et al.* **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/textosfcc/issue/view/298/6>. Acesso em: 16 fev. 2025.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2025.

GHIRALDELLI JR., P. Rorty, Nietzsche e a democracia. **Cadernos Nietzsche**, Urca, v. 4, p. 17-25, 1998. Disponível em: https://gen-grupodeestudosnietzsche.net/wp-content/uploads/2018/05/cn_04_02-Ghirdelli.pdf. Acesso em: 16 fev. 2025.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Educação Física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira**. 10. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

- GONÇALVES, S. R. V.; MOTA, M. R. A.; ANADON, S. B. A Resolução CNE/CP N. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Revista Formação em Movimento**, v. 2, n. 4, p. 360-379, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/348180790_A_RESOLUCAO_CNECP_N_22019_E_OS_RETROCESSOS_NA_FORMACAO_DE_PROFESSORES. Acesso em: 24 abr. 2025.
- GUERIERO, D. A. **Educação física escolar ou esportivização escolar?**. 2004. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/317286>. Acesso em: 15 fev. 2025.
- GUTIERREZ, W. **História da Educação Física**. Porto Alegre: IPA, 1972.
- LACKS, S. A Carta de Sergipe: carta aberta com reivindicações na área de Educação Física e Esporte no Nordeste do Brasil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Uberlândia, v. 23, n. 1, p. 67-72, 2001. Disponível em: <http://oldarchive.rbceonline.org.br/index.php/RBCE/article/viewFile/321/280>. Acesso em: 17 fev. 2025.
- LIMA, E. S. *et al.* Benefícios do PIBID na formação de estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física: uma revisão bibliográfica. **Conexões: Ciência e Tecnologia**, Fortaleza, v. 13, n. 1, p. 15-22, 2019. Disponível em: <https://conexoes.ifce.edu.br/index.php/conexoes/article/view/1526/1312>. Acesso em: 21 fev. 2025.
- LIMA, G. Pesquisa aponta para déficit de 235 mil docentes em 2040. **Revista Ensino Superior**, 30 set. 2022. Disponível em: <https://revistaensinosuperior.com.br/2022/09/30/deficit-docente-em-2040/>. Acesso em: 13 fev. 2025.
- LIMA, M. I. *et al.* Aprendizagem docente no PIBID e na Residência Pedagógica. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 1, p. 1-9, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/25122/21778>. Acesso em: 11 mar. 2025.
- LOMBA, M. L. R.; SCHUCHTER, L. H. Profissão docente e formação de professores/as para a educação básica: reflexões e referenciais teóricos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, p. 1-17, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/KbTZcBtWfmrfbP7GvFHkFjq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 mar. 2025.
- MARCON, D.; GRAÇA, A. B. S.; NASCIMENTO, J. V. Práticas pedagógicas como cenário para a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores de Educação Física. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 23, n. 2, p. 295-306, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/refuem/a/GdFdrRkVrycNtk5XKLNNgkt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 jan. 2025.
- MARTINS, R. L. D. R. **O PIBID e a formação docente em Educação Física para a educação infantil**. 2015. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/server/api/core/bitstreams/77a4c787-dc09-4403-a5f6-2ea785c09210/content>. Acesso em: 19 fev. 2025.
- MATIAS, J. L. P. **As apropriações do programa Residência Pedagógica em Educação Física na Universidade Do Estado Do Rio Grande Do Norte**. 2023. 78f. Dissertação

(Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Vale do São Francisco, Petrolina, Pernambuco, 2023. Disponível em: [Plataforma Sucupira](#). Acesso em: 12 fev. 2025.

MEC. Ministério da Educação. Programas do MEC voltados à formação de professores. **Portal do MEC**, 2018. Disponível em: [Formação — Ministério da Educação](#). Acesso em: [Formação — Ministério da Educação](#) 12 mar. 2025.

MEC. Ministério da Educação. Resolução define diretrizes para formação de professores. **Portal do MEC**, 11 fev. 2020. Disponível em: [Novas diretrizes para formação de professores priorizam aulas práticas](#) Acesso em: 13 fev. 2025.

MEC. Ministério da Educação. Resolução nº 7, de 31 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 5 abr. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfisica.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2025.

MEDINA, J. P. S. **A Educação Física cuida do corpo e da mente**: bases para a renovação e transformação da educação física. Campinas: Papyrus, 1983.

MELLO, D. E.; ARRAIS, L. F. L. Os programas PIBID e residência pedagógica: em discussão a formação do professor da educação básica. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 12, n. 35, p. 506-531, 2021. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/5386/4629>. Acesso em: 16 jan. 2025.

MELO, L. C. B.; LEONARDO, N. S. T. Sentido do ensino médio para estudantes de escolas públicas estaduais. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 23, p. 1-9, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/7Hp9kkdFqqd599fKFJCQWPq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 fev. 2025.

MILAGRES, P.; SILVA, C. F.; KOWALSKI, M. O higienismo no campo da Educação Física: estudos históricos. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 30, n. 54, p. 160-176, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2018v30n54p160/37041>. Acesso em: 12 fev. 2025.

MILLEN NETO, J. W. *et al.* Evasão escolar e desinteresse dos alunos nas aulas de Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 109-116, 2010. Disponível em: [admin,+7559 \(1\).pdf](#) Acesso em: 26 abr. 2025.

MONTEIRO, R. A. C. *et al.* A influência na prática pedagógica e na motivação profissional dos professores de Educação Física por meio do programa Residência Pedagógica: a relação entre alunos residentes e professores preceptores. **Revista Diálogos em Educação**, v. 1, n. 1, p. 168-182, 2020. Disponível em: [A INFLUÊNCIA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA E NA MOTIVAÇÃO.pdf](#) Acesso em: 21 abr. 2023.

MOREIRA, M. R. *et al.* Políticas de formação de professores no Brasil numa perspectiva discursiva: uma análise da Resolução CNE/CP 02/2019. In: JORNADA IBERO-AMERICADA DE PESQUISA EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS E EXPERIÊNCIAS INTERDISCIPLINARES NA EDUCAÇÃO, 6., 2022, Brasília. **Anais [...]**. Brasília, DF: 2022. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/168/185>. Acesso em: 23 jan. 2025.

NADER, H. B.; PALIS, J. SBPC e ABC enviam carta ao Ministro da Educação e o Presidente da CAPES. **Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência**, 13 jul. 2015. Disponível em:

<https://portal.sbpcnet.org.br/noticias/sbpc-e-abc-enviam-carta-ao-ministro-da-educacao-e-o-presidente-da-capex/>. Acesso em: 10 mar. 2025.

NEIRA, M. G. **A reflexão e a prática no ensino**: Educação Física. São Paulo: Blucher, 2011.

NEIRA, M. G. Alternativas existem! Análise da produção científica em dois periódicos brasileiros sobre a docência na educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 241-257, 2012. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/20103/17349>. Acesso em: 28 jan. 2025.

NERI, A. A. M.; SOUSA JÚNIOR, A. R. PIBID e PRP: políticas públicas necessárias na formação inicial docente. **Boletim de Conjuntura**, Boa Vista, v. 1, n. 1, p. 42-48, 2020. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/186/191>. Acesso em: 26 fev. 2025.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 1-5, 1996. Disponível em: https://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/NEVES-Pesquisa_Qualitativa.pdf. Acesso em: 11 mar. 2025.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 13-34.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

OLIVEIRA, J. G. M. Educação física escolar: construindo castelos de areia. **Revista Paulista de Educação Física**, v. 5, n. 1-2, p. 5-11, 1991. Disponível em:

<https://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/138256>. Acesso em: 11 mar. 2025.

PANIAGO, R. N.; SARMENTO, T.; ROCHA, S. A. O PIBID e a inserção à docência: experiências, possibilidades e dilemas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-31, 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/Hdww8wDVHXvgbvFWPBrNkph/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 mar. 2025.

PEREIRA FILHO, E. Educação Física: limites da formação e exercício profissional. *In*: FIGUEIREDO, Z. C. C. (org.). **Formação profissional em Educação Física e mundo do trabalho**. Vitória: Ed. da Faculdade Salesiana, 2005.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15-34.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996. Disponível em: <https://revistas.usp.br/rfe/article/view/33579/36317>. Acesso em: 15 fev. 2025.

PINTO, J. M. R. Remuneração adequada do professor: desafio à educação brasileira. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 51-67, 2012. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/101>. Acesso em: 1 out. 2024.

PRESTES, V. T.; ILHA, F. R. S. As contribuições dos programas PIBID e residência pedagógica na formação de acadêmicos/as. **Revista Humanidades & Inovação**, Rio Grande do Sul, v. 9, n. 23, p. 224-232, 2023. Disponível em:

<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/7571>. Acesso em: 24 abr. 2025.

RACHADEL, M. *et al.* PIBID na Educação Física: formação e intervenção de professores. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 17, n. 1, p. 77-85, 2019. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/21702/pdf>. Acesso em: 6 mar. 2025.

RAMOS, J. J. **Os exercícios físicos na história e na arte**: do homem primitivo aos nossos dias. São Paulo: IBRASA, 1982.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

REFLEXÕES sobre a história das políticas educacionais no Brasil. **Portal Educação**, 7 fev. 2022. Disponível em:

<https://blog.portaleducacao.com.br/?s=REFLEX%C3%95ES+SOBRE+A+HIST%C3%93RIA+DAS+POLITICAS+EDUCACIONAIS+NO+BRASIL>. Acesso em: 9 mar. 2025.

REI, B. D.; LÜDORF, S. M. A. Educação física escolar e ditadura militar no Brasil (1964-1985): balanço histórico e novas perspectivas. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 23, n. 3, p. 483-497, 2012. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/refuem/a/fxJb3stRHSYFdfMnxSL37Pz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 fev. 2025.

REIS, E. J. B. **O PIBID e seus desdobramentos para a formação inicial de professores de Educação Física**. 2019. 145 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Centro de Ciências da Saúde, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019. Disponível em:

http://repositorio.uem.br:8080/jspui/bitstream/1/6323/1/Eliane%20Josefa%20Barbosa%20dos%20Reis_2019.pdf. Acesso em: 18 jan. 2025.

REPPOLD FILHO, A. R. Código de ética profissional: considerações históricas e filosóficas. *In*: TOJAL, J. B.; DACOSTA, L. P.; BERESFORD, H. (org.). **Ética profissional na Educação Física**. Shape: Rio de Janeiro, 2003. p. 97-102.

RICHARDSON, M.; ABRAHAM, C.; BOND, R. Correlatos psicológicos do desempenho acadêmico de estudantes universitários: uma revisão sistemática e meta-análise. **Boletim Psicológico**, v. 138, n. 2, p. 353-387, 2012. Disponível em:

<https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fa0026838>. Acesso em: 15 fev. 2025.

ROSA, C. L. L. **PIBID**: formação continuada para professores de Educação Física. 2014. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014. Disponível em:

<https://repositorio.ufpel.edu.br/bitstream/handle/prefix/3153/Cristian%20Leandro%20Lopes%20da%20Rosa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 27 jan. 2025.

ROSA, K. S.; MATTOS, L. Tem gente nova na escola: os benefícios do PIBID para o espaço escolar. **Veras**, v. 3, n. 2, p. 160-173, 2013. Disponível em: Acesso em:

RUFINO, L. G. B. *et al.* Educação Física escolar no Ensino Médio: analisando o estado da arte. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. S353-S369, 2014. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/293651149_Educacao_Fisica_escolar_no_Ensino_Medio_analisando_o_estado_da_arte. Acesso em: 11 mar. 2025.

SANTANA, F. C. M.; BARBOSA, J. C. O dispositivo formativo da residência pedagógica: ataques, lutas e resistências. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, p. 1-21, 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/kcHJszJzt8zGSyxmSRpmSYq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 fev. 2025.

SANTOS, F. M. Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 6, n. 1, p. 383-387, 2012. Disponível em <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/291/156>. Acesso em: 6 mar. 2025.

SCHWARTZMAN, S.; BROCK, C. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

SEC BAHIA. Secretaria da Educação. Governo do Estado da Bahia. **Implementação Novo Ensino Médio Bahia**: documento orientador rede pública de ensino. Salvador: SEC BAHIA, 2020. Disponível em: [Documento Orientador Da Implementação Do Novo Ensino Médio Da Bahia PDF | PDF | Educação à distância | Pedagogia](#) . Acesso em: 26 abr. 2025.

SEIXAS, C. C.; MORAIS, T. S. Residência pedagógica: desafios na formação docente. **Com a palavra, o Professor**, Vitória da Conquista, v. 6, n. 15, p. 158-172, 2021. Disponível em: <http://revista.geem.mat.br/index.php/PPP/article/view/617>. Acesso em: 16 fev. 2025.

SILVA, K. A. C. P.; CRUZ, S. P. A residência pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento**: diálogos em educação, Rio Grande, v. 27, n. 2, p. 227-247, 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8062/5352>. Acesso em: 11 mar. 2025.

SOARES, C. L. **O pensamento médico higienista e a Educação Física no Brasil: 1850-1930**. 256 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1990. Disponível em: <https://tede.pucsp.br/bitstream/handle/22582/2/Carmen%20Lucia%20Soares.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2025.

SOARES, E. R. Educação Física no Brasil: da origem até os dias atuais. **Lecturas: Educacion Fisica y Deportes**, Buenos Aires, v. 17, n. 169, 2012. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4729883>. Acesso em: 3 mar. 2025.

SOUZA NETO, S. *et al.* A formação do profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 113-128, 2004. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/230/232>. Acesso em: 19 fev. 2025.

SOUZA, A. R. A pesquisa em políticas educacionais no Brasil: de que estamos tratando? **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 355-367, 2014. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/6231/4053>. Acesso em: 11 mar. 2025.

SOUZA, J. F.; BOSCO, C. S.; OLIVEIRA, D. A. Políticas de formação e profissionalização docente no Brasil: O PIBID e a Residência Pedagógica. **Formação em Movimento**, v. 2, n. 3, p. 126-145, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/51982/2/pol%c3%adicasdeforma%c3%a7%c3%a3oaprofissionaliza%c3%a7%c3%a3o.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2025.

TAFFAREL, C. Z.; LACKS, S.; SANTOS JÚNIOR, C. L. Formação de professores de Educação Física: estratégia e táticas. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 26, p. 89-111, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/681/1871>. Acesso em: 11 mar. 2025.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TOJAL, J. B. A. G. A carta brasileira de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Uberlândia, v. 23, n. 1, p. 79-85, 2001. Disponível em:

<http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/323/282>. Acesso em: 12 abr. 2025.

VANZUITA, A.; GUÉRIOS, J. Potencialidades e limites dos programas federais PIBID e Residência Pedagógica: um estado do conhecimento. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 41, 2025. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/kSyBzDN3CtwggyNhhQqv8Rk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 abr. 2025.