



EDUCAÇÃO FÍSICA, PIBID E DIDÁTICA: CENAS DE UM POSSÍVEL CASAMENTO FELIZ

PHYSICAL EDUCATION, PIBID AND DIDACTICS: SCENES OF A POSSIBLE HAPPY MARRIAGE

*Galdino Rodrigues de Sousa e **Elaine Valéria Rizutti

RESUMO

Oferece reflexões acerca da didática da Educação Física, buscando analisar possíveis contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no (re)pensar dessa temática. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, pautada por entrevistas semiestruturadas, desenvolvidas com ex-pibidianos do curso de Educação Física da UFSJ. A partir de análise de conteúdo, percebemos que os resultados apontam para a racionalidade na ação formativa em um viés dinâmico e colaborativo de organização e de ação didático-pedagógica. Destaca-se a importância do PIBID na inserção dos ainda discentes no cotidiano das escolas, sendo ofertado um processo de ensino-aprendizagem em que o saber didático não se constrói somente a partir da aquisição teórica, mas pela vivência da práxis educativa por meio da articulação dos saberes de ensino aos saberes da prática.

Palavras-chave: Educação Física; Didática; PIBID.

ABSTRACT

Offers reflexes about the didactic of the Physical Education looking for possible contributions of the Institutional Program of Scholarships of teaching initiation (PIBID in portuguese) in the (re)think of this thematic. It is a qualitative investigation, lined by semi-structured interviews, developed by ex-pibidianos from the class of Physical Education from the UFSJ. From content analysis, we realize that the results point to the rationality in the formative action in a dynamic and colaborative bias of organization and of didactic-pedagogic action. Stands out the importance of the PIBID in the insertion of the (yet) students in the daily life in the schools, being offered a teaching-learning process that don't construct just from the teoric acquisition, but from the experience too of the educative práxis by the articulation of the knowledge of the teaching to the knowledge of the practice.

Keywords: Physical Education; Didactic; PIBID.

Recebido em: 04/05/2017
Aprovado em: 24/05/2017

*Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES
Email: galdinorodrigues@yahoo.com.br

**Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, MG
Email: elainerizzuti@terra.com.br

¹Para Tardif (2002, p. 199 apud CUNHA, 2010, p. 19), a racionalidade existe na consciência do ato exercido, por meio de justificativa de ações.



CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Temos nos deparado, de forma cada vez mais frequente, com artigos e livros que apontam dificuldades de intervenção e de organização do trabalho docente em Educação Física nas escolas (KUNZ, 1994; CAPARROZ, 1997; CAPARROZ, 2001; CAPARROZ; FILHO; 2004; CAPARROZ; BRACHT, 2007). São relatos de experiências, desabafos, lamentações, análises de professores e alunos que trazem em seu interior a preocupação com a prática pedagógica². Tais críticas se dão, majoritariamente, na direção de que a formação inicial apresenta fragilidades no que diz respeito aos encontros entre os referenciais da educação física, autointitulados críticos, e as possíveis ações didático-metodológicas dos futuros professores.

Os referenciais tidos como críticos da Educação Física surgiram durante as décadas de 1980 e 1990 com a ascensão do movimento renovador. Tal movimento, apesar de ter sido fundamental para a ressignificação social e profissional da área trouxe também algumas consequências que merecem novas reflexões. Uma delas diz respeito às próprias questões didático-metodológicas, como apontam Caparroz e Bracht (2007).

Para esses autores, até a década de 1980, a didática da Educação Física assumiu compreensões prático-definitivas, ditando o que os professores deveriam fazer em suas intervenções pedagógicas. Podem ser tomados como exemplos os manuais que continham formas de exercitação e indicações sequenciais de procedimentos de ensino. Buscando desnaturalizar a Educação Física, os intelectuais do movimento renovador acabaram “curvando a vara” no sentido de denunciar esse tecnicismo. Entretanto, segundo Caparroz (1997), nesse processo foi perceptível certo desprezo com a didática, sendo secundarizados esforços com o objetivo de ressignificá-la frente às novas formas de interpretação da área. Devido ao contexto da época, as concepções pedagógicas forjadas no interior desse movimento - e que ainda nos são caras - voltaram-se fortemente para as questões

pedagógicas amplas, ligadas às finalidades sócio-políticas.

Na década de 1990, autores do movimento renovador (SOARES et al., 1992; KUNZ, 1994) começaram a destacar a importância, além das questões sócio-políticas, de problematizar a intervenção e os saberes relacionados a questões didático-metodológicas. Juntamente com a ideia de uma Educação Física tida como crítica, surgiram na época dificuldades em realizar intervenções coerentes com essa proposta. Queiramos ou não, essas transformações estabeleceram parâmetros acadêmicos de ação para os que a sucederam, em uma espécie de herança didático-negativa; isso pode ser percebido nos ensaios literários dos dias atuais a respeito da formação inicial, como destaca Caparroz e Bracht (2007). Percebendo isso, um dos principais compromissos das novas gerações ligadas à Educação Física parece caminhar na direção de um retorno à didática pensando possibilidades de ressignificá-la.

Frente a esse dilema, centramos nossas reflexões nas possíveis contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na problemática da prática pedagógica e dos saberes didáticos da Educação Física escolar pós-efervescência “renovadora”. O referido programa, segundo Gatti e colaboradores (2014), se apresenta como uma potente estratégia na contribuição da formação docente para a intervenção, tendo como principal característica inserir os graduandos nas escolas de Educação Básica da rede pública de ensino. Objetiva-se que os futuros professores tenham a oportunidade de vivenciar a *práxis* pedagógica já na formação inicial, podendo ressignificar pragmaticamente os saberes docentes, ou saberes pedagógicos, através de experiências vividas, sendo esse o principal fator motivador de nossa escolha.

Elegemos para guiar nosso estudo o subprograma do curso de Educação Física da Universidade Federal de São João del-Rei – UFSJ. Tendo-o como campo, elaboramos a seguinte questão: **Quais as possíveis contribuições do PIBID na prática pedagógica escolar, em especial na didática, para ex-**

² Para Gimeno Sacristán (1999), a prática pedagógica diz respeito à ação do professor no espaço de sala de aula.



pibidianos em Educação Física? Por didática, na esteira de Candau (1988), Freitas (1994), Contreras (1999), Libâneo (2002), não entendemos um método de ensino único, instrumental, como especialmente se via no âmbito educacional dos anos de 1970. Compreendemos como aquela que tem como objeto o ensino-aprendizagem, de forma multidimensional, contingente, dinâmica, histórica e subjetiva.

A partir da pergunta, a metodologia foi estruturada contemplando uma pesquisa qualitativa que envolveu entrevistas semiestruturadas com seis docentes, todos eles *ex-pibidianos do curso de licenciatura em Educação Física da UFSJ*. Foram dois os critérios que definiram os entrevistados: trabalhar atualmente em dois segmentos de ensino (Fundamental e Médio) nas Redes Públicas, o que os aproxima da realidade vivida nas intervenções do PIBID/EF-UFSJ; disponibilidade e acessibilidade para a entrevista durante o período escolhido³.

Optamos por entrevistar *ex-pibidianos* porque, assim como os coordenadores e supervisores do Programa, os bolsistas, agora professores, também possuem seus pontos de vista e opiniões formuladas; entretanto, os *ex-pibidianos* vivenciaram as experiências relacionais entre seus conhecimentos previamente construídos e a *práxis*, ou seja, a interdependência circular entre teoria e intervenção. Entendemos que esses pontos de vista devem ser levados em alta consideração, pois advêm dos atores privilegiados do processo formativo *pibidiano*.

Utilizamos a Análise de Conteúdo preconizada por Bardin (1977) como recurso metodológico. Consideramos a emissão das mensagens por meio das vozes dos professores como formas de expressões de significados, sentidos e experiências. Essa técnica prevê a classificação em categorias, a partir das quais criamos marcos interpretativos para reagruparmos os dados coletados, sendo eles voltados para as contribuições do PIBID: 1) na organização das aulas; 2) no refletir/agir didático-pedagógico; 3) na retomada das dúvidas

constituídas ao longo do agir didático-pedagógico. Dessa forma, o conteúdo que emergiu das entrevistas foi interpretado e comparado com o arcabouço teórico do trabalho.

O artigo está estruturado em três partes. Na primeira, apresentamos uma caracterização do PIBID, de forma geral e na formação inicial em Educação Física, tendo como enfoque o subprojeto da UFSJ. Em um segundo momento, problematizamos as possíveis contribuições do Programa em um viés didático da área, a partir das respostas dos professores entrevistados. Logo após, as considerações finais.

O PIBID E A FORMAÇÃO INICIAL: POSSIBILIDADES EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Os cursos de licenciatura têm em sua gênese a preocupação constante com a formação de seus discentes, futuros professores. Nesse viés, buscando contribuir com o desenvolvimento desses profissionais, em 2007, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Superior (CAPES), em parceria com o Governo Federal, lançou o PIBID. Inicialmente, esse programa abrangia apenas as licenciaturas que apresentavam uma expressiva escassez de professores para lecionarem no Ensino Médio, como Química, Física, Matemática e Biologia. Em 2009, o PIBID foi expandido para todas as licenciaturas presentes na Educação Básica (SILVA; TEMÓTEO, 2013).

De acordo com a Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010, os objetivos do programa são:

- a) incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- b) contribuir para a valorização do magistério;
- c) elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre a educação superior e a educação básica;
- d) inserir os licenciados no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências

³ Foram tomados cuidados éticos com relação aos sujeitos desta pesquisa; por essa razão neste texto eles serão identificados pelas iniciais de seus nomes.



metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;

e) incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e,

f) contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (BRASIL, 2010)

Buscando fomentar a docência, o programa almeja o desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, cooperativo e interdisciplinar, no sentido de incentivar inovações de processos didático-pedagógicos para a autonomia. Nesse viés, está a inserção dos discentes nas escolas públicas para a vivência do cotidiano docente, onde serão articulados os saberes de ensino as situações concretas inesperadas. Não se trata aqui de saberes objetiváveis, tratam-se de estímulos para a constituição de experiências a partir de aproximações da complexidade da vida social.

Nos cursos de Educação Física, em especial, observam-se de forma frequente debates acerca do distanciamento entre a formação acadêmica e as práticas pedagógicas que se realizam no interior das escolas. Assim, são apontadas necessidades de novas orientações diante a relação teoria e *práxis* ou universidade/escola, buscando uma aproximação entre o que, normalmente, se problematiza nos cursos de licenciatura em Educação Física e o que se faz nas práticas pedagógicas (SILVA; BRACHT, 2015). É necessário, além dessa aproximação, que as discussões ou teorizações feitas nos espaços acadêmicos não se coloquem como pretensamente superiores, buscando orientar a experiência prática.

A atividade teórica, por si só, não é o suficiente, por vezes, inclusive, ela não corresponde aos anseios locais, dos sujeitos locais. Assumi-la com *a* verdade (com *A* maiúsculo), significa correr o risco de fechar-se para os contextos, dizendo muito pouco sobre o

trabalho cotidiano dos professores (BRACH; ALMEIDA, 2008). Por outro lado, a prática também não deve responder isoladamente pela intervenção, correndo risco de desprezar critérios importantes para a tomada de decisões. Segundo Freire (1996), para que a teoria não vire mero “blábláblá” e a prática “ativismo”, a relação teoria-prática exige interconexões. Portanto, para o exercício da docência, como ação que se renova tanto na teoria quanto na prática, faz-se necessário o desenvolvimento de uma consciência reflexivo-relacional (MEDEIROS; CABRAL, 2006).

Pensar a Educação Física além das margens dos artigos científicos ou além dos muros das instituições universitárias parece indicar que há muito mais atores e elementos envolvidos na formação de professores do que aqueles considerados universitários. Desse modo, visando ainda intensificar a atuação na escola, o PIBID pode ser interpretado como um estímulo a essas relações formativo-comunicativas que buscam a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem da área, desenvolvendo ações que valorizam a cultura escolar sem secundarizar ou desvalorizar a cultura acadêmica, almejando o binômio relacional universidade/escola ou teoria/prática em prol da formação autônoma pela experiência.

Segundo o relatório de gestão da CAPES (2013), existem no Brasil aproximadamente 177 subprojetos do PIBID na área de conhecimento Educação Física, o que tem estimulado discussões e produções sobre essa temática na literatura do campo. A esse respeito, no último Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, XIX CONBRACE, realizado no ano de 2015 em Vitória- ES, 49 trabalhos versaram nessa linha de problematização, sendo eles distribuídos nos mais variados Grupos de Trabalhos Temáticos (GTT's): GTT Escola - 37 trabalhos; GTT Formação profissional e mundo do Trabalho – 10 trabalhos; GTT Memórias da educação física – 01 trabalho; GTT Políticas Públicas – 01 trabalho.

Um desses 177 subprojetos está disposto desde 2010 na UFSJ, sendo ele o responsável pelas experiências de nossos entrevistados, como já mencionamos. Segundo as falas dos *ex-pibidianos*, a estruturação organizacional desse



subprojeto é um dos principais aspectos que propicia uma aproximação intervencional/reflexiva da e na realidade escolar. Os *ex-pibianos* relatam que, durante suas experiências, o PIBID/EF - UFSJ possuía: um coordenador – professor do curso de licenciatura; três professores supervisores – pertencentes às Escolas de Ensino Básico; e em média 18 bolsistas divididos em três grupos, cada qual inserido em uma escola dessas escolas.

Sintetizando, o processo se construía pelo trabalho em equipe entre alunos *pibidianos*, docente universitário (coordenador) e três docentes das instituições básicas de ensino (supervisores). Esses sujeitos mobilizavam-se como co-formadores e co-colaboradores, tanto em um viés de formação inicial autônoma dos *pibidianos*, quanto na formação continuada dos professores supervisores e do coordenador, não sendo esse último o enfoque do nosso artigo.

As atividades desenvolvidas no subprograma eram:

- i. Acompanhamento e orientação dos bolsistas pelos professores supervisores e pelo coordenador;
- ii. Intervenção e observação semanal de aulas pelos *pibidianos*;
- iii. Encontros semanais dos grupos de bolsistas e supervisores para o planejamento de aulas e estratégias de intervenção;
- iv. Encontros semanais dos bolsistas e coordenador para estudos e discussões acerca do desenvolvimento das atividades, das dificuldades e possibilidades encontradas em prol de avanços nas intervenções e na constituição de autonomia do *pibidiano*.
- v. Retomada da intervenção e da observação semanal de aulas pelos *pibidianos*...

O subprograma PIBID/EF-UFSJ proporcionou aos bolsistas um processo de intervenção que se organizava semanalmente tendo como suporte discussões, planejamentos, orientações e retomada do processo em uma espécie de avaliação da e para a prática pedagógica. Nas entrevistas foi salientado que as

reuniões gerais e também aquelas acontecidas na escola foram fundamentais para isso. Entendendo o PIBID/EF-UFSJ como uma representação do programa PIBID na Educação Física e esse último como uma possibilidade de contribuição pós-herança didático-negativa renovadora, na sequência o problematizaremos a partir das entrevistas realizadas com os professores, *ex-pibidianos*.

ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

As categorias estabelecidas expressam nesta pesquisa a organização das informações coletadas e sistematizadas, sendo elas: 1) *as contribuições do PIBID na organização das aulas*; 2) *as contribuições do PIBID no agir didático-pedagógico*; 3) *as contribuições do PIBID na retomada das dúvidas constituídas ao longo do agir didático-pedagógico*. Com relação à primeira categoria, a partir das falas dos entrevistados, optamos por estruturá-la em duas subcategorias: *contribuições na organização esquemática das aulas e contribuições na organização operacional-relacional dos conteúdos da Educação Física* (questões políticas, sociais, econômicas...).

1.1) *contribuições na organização esquemática das aulas*

Quando se assume que a docência se estrutura a partir de objetivos é importante que façamos a reflexão organizativa dos saberes e das estratégias que identificamos como importantes para o processo de intervenção (CUNHA, 2010). Os saberes que tangenciam a intervenção parecem assumir caráter acadêmico e escolar, de ordem prático-reflexiva, sendo eles, pelo relato dos professores, desenvolvidos durante as aulas da graduação, as reuniões do PIBID e durante a própria prática pedagógica.

Professor TL:

[...] às vezes eu até falo que não sou tão organizado igual eu era antes no PIBID, quando eu planejava, as coisas davam



mais certo e mesmo que dessem errado, não davam tão errado [...].

Professor G:

[...] dar sequencia e fazer a ligação de aula em aula para que não se perca os objetivos principais e os gerais também a que você se propõe [...].

Professor CR:

[...] como uma roda de conversa no começo das aulas ou no final, a gente... por exemplo, ir parando o jogo para falar algumas... algumas partes, algumas coisas que acontecem no jogo [...].

Professor AN:

As reuniões gerais, com o coordenador do PIBID, e as reuniões da escola com os professores supervisores, são pontos importantes do programa, a partir deles você passa a ter alguma coisa para você ir adequando as turmas e aos alunos.

Para Perrenoud (2000, p. 161-162), “[...] o exercício da lucidez profissional pode levar a concluir que, às vezes, os objetivos não são alcançados porque se procedeu mal, porque certos parâmetros foram esquecidos”. A prática reflexiva e os conhecimentos técnico-organizativos, apesar de não determinantes, possibilitam criar métodos e estratégias que podem contribuir para que alguns desapontamentos sejam evitados. Entretanto, conforme entende Schön (2000), a prática concreta é repleta de complexidades, incertezas, instabilidades, conflitos de valores que a fazem imprevisível, o que obviamente não descarta a necessidade organizativa docente.

Nas falas dos professores se faz presente o que Perrenoud (2000) compreende como “fonte de aprendizagem e de regulação”, fonte essa que também parece ser objetivada pelo PIBID/EF – UFSJ como instrumentalização fundamental de um “saber fazer-analisar”. Elas dizem respeito ao reconhecimento da importância da organização dos possíveis caminhos para a aprendizagem, o que obviamente precisa ser submetido aos diversos contextos de justificação do cotidiano para ser legitimado, como nos indica os professores AN e G:

Professor AN:

[...] Por mais que você tenha experiência e que isso vá facilitando a forma como você faz o seu trabalho, as coisas vão

mudando. Tudo muda o tempo todo, você tem que estar sempre mudando junto, porque uma turma é de um jeito, outra turma é de outro e a gente vai se organizando e o tempo todo as coisas estão se transformando dentro da escola.

Professor G:

Eu tento sempre estar próximo dos meus alunos, eu tento sempre saber, pegar um feedback deles do que eles estão achando, para que eles possam opinar, para que eu possa rever o processo de ensino, para que eles tenham uma voz ativa e isso também vem do PIBID.

A complexidade da prática pedagógica reflete, além do entendimento de uma organização esquemático-balizadora das aulas, a compreensão do atual compromisso da Educação Física com a formação para a cidadania, considerando as subjetividades/individualidades, o que reafirma sua condição escolar e social. Assim, a organização dos conhecimentos da área redireciona-se em interface aos conhecimentos e as experiências necessárias para se viver em sociedade no contemporâneo, como nos mostra a segunda subcategoria.

1.2) contribuições na organização operacional-relacional dos conteúdos da Educação Física (políticas, sociais, econômicas...)

Professor TH:

[...] mas aí eu vou enfatizar outras coisas, vou trabalhar outros jogos de arremesso com eles, vou trabalhar outras coisas além, vou pegar um gancho com alguma coisa de valores humanos, alguma coisa da teoria crítica e levar para eles também, para a gente discutir junto com o esporte. Acho que isso foi uma sacada muito boa e acho que isso veio do PIBID. (grifo nosso)

Professor AN:

[...] eu tenho uma tendência muito grande à crítico superadora. Eu não fico construindo minha aula totalmente em cima disso “ah, eu tenho que ser crítico superadora o tempo todo”, mas eu percebo que minha aula caminha muito para esse lado.

Professor G:



[...] acho que essa questão me tocou muito, a questão de tratar os conteúdos com criticidade, que por meio do movimento humano, a gente parte do movimento humano, e a partir desse movimento humano a gente compreenda e que os alunos possam compreender as questões sociais, culturais que estão embutidas dentro desse movimento humano, não a prática pela prática, compreende?

O fazer-se professor exige o entendimento de que é impossível desligar do processo de ensino questões que dizem respeito à formação ético-moral, baseadas na relação educando, educador e sociedade. A própria condição impõe esse caráter ao ensinar e ao aprender, quando falamos em prática pedagógica falamos majoritariamente em um ideal de ser humano (CAPARROZ; BRACHT, 2007). Essa subcategoria parece retratar que, dentro de seu viés formativo, o PIBID/EF – UFSJ estabelecia possibilidades conectivas entre questões didáticas, de ordem intervencional, e questões pedagógicas mais amplas, sustentadas por uma postura ética-moral. Tal movimento retrata a alternativa diante as questões que eram caras ao movimento renovador, em uma perspectiva que parece avançar diante a herança didático-negativa.

Quanto a categoria 2, voltada para as contribuições do PIBID/EF – UFSJ no agir didático-pedagógico, na essência da intervenção, podemos inferir que ela está diretamente associada à categoria 1 no sentido de contribuição e construção de uma prática pedagógica reflexiva, balizada pelos saberes desenvolvidos nas aulas, nos encontros do Projeto e durante a própria prática pedagógica. Entretanto, essa segunda categoria se orienta a partir da representação ou materialização dos saberes em estratégias didáticas de intervenção pedagógica docente ou do que se deve fazer, o que, segundo Tardif (2011, p. 39), demanda a capacidade de dominar, integrar e mobilizar os saberes enquanto condições para sua prática, em um viés de autonomia.

Professor TL:

[...] ser professor recém-formado e já assumindo a turma, eu falo que o PIBID me ajudou muito, porque no início eu

não tive aquela aflição de nervosismo na primeira aula, no primeiro momento, por causa do PIBID que já tinha me dado uma base.

Professor AN:

Eu acho que só a questão de você ter segurança mesmo, para entrar em uma sala de aula, porque eu fiz isso antes, eu fiz isso sob orientação [...]

Professor TH:

[...] eu usei muitas estratégias que a gente falava, em questão de abordagem de aluno.

[...] Técnicas mesmo, de como lidar com uma turma, como lidar como os alunos, como ter voz ativa, como conduzir.

Segundo Caparroz e Bracht (2007), a insegurança dos futuros professores é uma constante nas questões que tangenciam o debate do lugar e do espaço da didática na Educação Física. Para os autores, questões como organizar/planejar/sistematizar os conhecimentos são os alicerces de tais dúvidas. Podemos inferir pelas respostas que no PIBID/EF – UFSJ a construção dessa segurança se dá pelas múltiplas articulações de saberes, cuja existência depende, em grande parte, da capacidade de integrar e mobilizar saberes teóricos e de ordem prática enquanto condições para a intervenção (TARDIF, 2011). Incorporado a isso, está a importância do, agora, docente ter sido inserido na realidade do cotidiano escolar durante a graduação, de forma reflexiva e orientada. Isso parece contribuir para que o professor recém-formado tenha maior compreensão e segurança do que se deve fazer, porém, sem ilusões deterministas, como aponta o Professor CR:

[...] aí você chega na escola tem várias situações que a gente se depara e a gente pensa assim 'poxa, eu já vivi isso no PIBID, no PIBID eu fiz assim, mas aqui, por causa dessa realidade, eu vou fazer de outro jeito', mas talvez se eu não tivesse vivido lá, eu não saberia como reagir [...]

A última categoria, 3, as contribuições do PIBID na retomada das dúvidas constituídas ao longo do agir didático-pedagógico, relaciona-se com as outras duas categorias. Com a segunda, pelo fato de a retomada das dúvidas didático-pedagógicas se darem, principalmente, na



vivência pedagógica e após a vivência pedagógica, ou seja, no agir didático-pedagógico e após ele, em um viés reflexivo. E com a primeira categoria pela não limitação de reflexão isolada a respeito dessas dúvidas, sendo os espaços das reuniões também destinados a ela, em um viés de reflexão colaborativa e orientada.

Professor AC:

As reuniões do PIBID foram fundamentais para que eu pudesse voltar para as aulas com novas estratégias didáticas a partir das dúvidas que eu tinha nas aulas. As falas dos professores e dos colegas fizeram parte da minha formação.

Professor TL:

[...] Pela experiência das aulas e pelas problematizações e trocas após essas aulas nas reuniões gerais e das escolas, pelo que a gente foi vivenciando e vendo que estava dando certo, eu optei por seguir na linha crítica-social e por encontrar nessa linha que eu vi, uma forma de ver meu trabalho dando certo, sendo realizado.

Esses aspectos indicados pelos professores, proporcionados pelo PIBID/EF – UFSJ, apontam para a aquisição do fazer didático-pedagógico em direção à autonomia docente, legitimando, inclusive, a didática para a Educação Física no viés tido como crítico, o que, segundo Caparroz e Bracht (2007), pode ser interpretado de maneira positiva diante da dificuldade em realizar uma prática orientada por esses princípios pedagógicos. Nessa direção, parece que a busca pela prática pedagógica crítica perpassa a construção e a reconstrução constantes de sua identidade profissional por meio da própria intervenção e por meio de problematizações coletivas. Isso pode ser traduzido no sentido de que a intervenção do professor é desenvolvida tendo em vista o exercício da racionalidade, o que, para Tardif (2002, p. 199 apud CUNHA, 2010, p. 19), existe na consciência do ato exercido, por meio da justificativa das ações.

A racionalidade almejada pelo processo formativo do PIBID/EF – UFSJ é, segundo os entrevistados, desenvolvida no desenrolar do Programa em um processo dinâmico e de interação entre seus principais elementos constitutivos, sendo eles, coordenador,

supervisor, *pibidianos*, escolas e alunos. Dessa forma a dinâmica do subprojeto pode ser considerada como um processo de ensino-aprendizagem, em sua estrutura e funcionamento (AZZI, 2005).

A reflexão apontada pelos professores tem como base o conhecimento da prática e na prática, que segundo Caparroz e Bracht (2007) tem sido secundarizado nas últimas décadas no ensino da Educação Física Escolar. Estar aberto, nesse processo formativo, é ter clareza de que na dimensão da relação pedagógica:

A formação de educador só pode ser resultado do encontro, no processo reflexivo, da decisão de ser aquele educador que se pode ser como ponto de partida para aquele que, de descoberta em descoberta, no contexto da prática pedagógica e da sua constante reavaliação, vai se tornando (NUNES, 2000, p.99).

Em suma, busca-se que os professores de Educação Física tenham consciência de que o seu saber didático-pedagógico é um processo de reflexão e construção. É ser capaz de entender que o saber não se constrói apenas em sua aquisição teórica, mas também em sua produção pela experiência da *práxis*, estabelecendo seu próprio balanço de competências em um processo de formação contínua (PERRENOUD, 2000, p. 158). Isso inclui a compreensão de imprevisibilidade da prática pedagógica sem o desmerecimento da importância da preparação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: A BUSCA PELA DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

A produção teórica dos anos de 1980 e 1990, de caráter de ruptura com as práticas de aptidão física, não só contribuiu para que a Educação Física se justifique como componente curricular, como também para que ela assumisse status de área de conhecimento. Entretanto, como todo movimento, ao tender mais para algumas questões secundariza outras. Assim, a didática acabou sofrendo consequências desse quadro, em prol de análises que, mesmo apontando questões de suma importância para a área, não



conseguiram adentrar pontos mais diretos de intervenção do trabalho docente.

A partir de um entendimento de que as concepções pedagógicas forjadas no interior do movimento renovador nos são importantes e de que ainda existem dificuldades em realizar intervenções coerentes com o que foi proposto a partir delas; este artigo ofereceu possíveis elementos para colaborar com a problemática dos saberes e fazeres didáticos da Educação Física escolar pós-efervescência “renovadora”. Tomamos como objeto de análise o PIBID, a partir de entrevistas com *ex-pibidianos* do subprojeto da UFSJ, sendo eles atualmente professores.

Enfatizando as vozes dos entrevistados, percebemos que, para eles, o PIBID foi importante no processo de formação didático-metodológico por contribuir: na organização de suas aulas; no refletir/agir didático-pedagógico; também por proporcionar retomada de suas dúvidas constituídas ao longo da prática

pedagógica. Todos os pontos citados apresentam como centralidade a importância de inserção dos ainda discentes no cotidiano das escolas públicas, tendo, assim, a oportunidade de vivenciar a *práxis* educativa por meio da articulação dos saberes de ensino as situações concretas inesperadas.

Após os resultados, entendemos que o PIBID pode contribuir na relação de novas orientações diante a relação teoria e *práxis*, buscando superar o que chamamos de herança didático-negativa pós-movimento renovador. Para evitar generalizações, vemos como importante a realização de estudos que deem prosseguimento a essa discussão. Por fim, vale a pena ressaltar que este nosso trabalho é uma produção circunscrita em um determinado contexto, sendo ele o subprojeto da UFSJ; desse modo, visando intensificar essa discussão, o PIBID e sua importância para a didática da Educação Física deve ser pesquisado também em outros espaços e com outros sujeitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BRACHT, Valter; ALMEIDA, Felipe Quintão de. O debate Horta/Habermas: implicações para a relação entre teoria e prática pedagógica na educação física. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 29, n. 3, p. 123-126, mai., 2008.

BRASIL. **Portaria normativa nº 260**, de 30 de dezembro de 2010: Normas gerais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Disponível em: <http://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria260_PIBID2011_NomasGe-rai.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2017.

CAPARRÓZ, Francisco Eduardo. **Entre a educação física na escola e a educação física da escola: a educação física como componente curricular**. Vitória, ES: CEFD-UFES, 1997.

_____. Discurso e prática pedagógica: elementos para a compreensão da complexa teia que envolve a educação física na dinâmica escolar. In: CAPARROZ, Francisco Eduardo. (Org.). **Educação física escolar: política, investigação e intervenção**. Vitória, ES: Proteoria, 2001.

_____. (Org.). **Educação física escolar: política, investigação e intervenção**. Vitória, ES/ Uberlândia, MG: LESEF/NEPECC, 2004.



_____. BRACHT, Valter. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 28, p. 21-37, 2007.

CANDAU, Vera Maria. **Rumo a uma nova didática**. Rio de Janeiro: Vozes, 1988.

CONTRERAS, José Domingo. Currículo democrático e autonomia do magistério. In: SILVA, Luiz Heron da. **Século XXI: qual conhecimento? qual currículo?** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

CUNHA, Maria Isabel. **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES/ CNPq, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Tese (livre docência). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1994.

GATTI, Bernadete; MARLI, Elisa Dalmaz de Afonso André; GIMENES, Nelson Antônio Simão; FERRAGUT, Laurezete. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática: velhos e novos temas**. s.l. Edição do autor, 2002.

MEDEIROS, Marinalva Veras; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. Formação docente: da teoria a prática, em uma abordagem sócio-histórica. **Revista E-curriculum**, v. 1, n. 2, jun., 2006.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

SILVA, Claudia Alves da; TEMÓTEO, Antônia Sueli da Silva. O PIBID e a formação docente: um estudo sobre as nuances dessa relação. In: **Anais eletrônicos do FIPED – Fórum Internacional de Pedagogia**, 5, Vitória da Conquista, BA, 2013.

SILVA, Mauro Sérgio; BRACHT, Valter. Na pista de práticas e professores inovadores na educação física escolar. **Kinesis**, v. 30, n.1, jan./ jun., 2012.

SOARES, Carmen Lúcia e colaboradores. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.