

A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE PIBID EDUCAÇÃO FÍSICA NA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICAHalisson Keliton Ramos dos Santos  
Michele Silva Sacardo

RESUMO: Este artigo é parte do estudo de mestrado que investigou a produção *stricto sensu* sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), o qual está, certamente, entre os programas mais conhecidos no âmbito da formação de professores do Ministério da Educação. Assim, o objetivo deste texto é apresentar como se caracteriza a produção do conhecimento *stricto sensu* em Educação Física e Educação que tomou o Pibid Educação Física como objeto de estudo em âmbito nacional, entre 2009 e 2016. Foi realizada uma pesquisa bibliográfico-documental. A análise preocupou-se com aspectos teórico-metodológicos, as conclusões e as recomendações dos trabalhos sobre Pibid. Os resultados demonstram que, das teorias utilizadas, as pedagogias do aprender a aprender respondem por 71,4% do total das publicações. Isso reforça uma característica das produções sobre políticas educacionais.

PALAVRAS-CHAVE: Pibid Educação Física. Formação de professores. Pesquisa Educacional.

## INTRODUÇÃO

Fundamentada na teoria social marxiana e marxista, esta pesquisa<sup>1</sup> tem por objetivo apresentar como se caracteriza a produção científica (teses e dissertações), no âmbito dos Programas de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF) e Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE), que tomou o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) Educação Física como objeto de estudo em âmbito nacional, entre 2009 e 2016. A partir daí, na medida em que o limite do texto permitir, são expostos aspectos dos trabalhos investigados sobre o programa.

Pretende-se, com este estudo, contribuir para o debate acerca da importância da concepção de formação de professores no contexto da problemática do conhecimento científico sobre política pública educacional, especialmente a política pública de formação de professores-Pibid.

Essa problemática aparece quando se considera uma massa crítica no campo da produção do conhecimento sobre política educacional, sobre formação de professores, a qual tem evidenciado que, no geral, os resultados de pesquisas sobre política educacional no Brasil caracterizam-se por serem bastante descritivos e localistas ou particularistas, não raras vezes, caudatários de certo sincretismo teórico (EVANGELISTA; TRICHES; VAZ, 2016; MASSON, 2014); muitas das vezes essa produção pauta-se por análises sobre formação de professores com certo grau de ecletismo, pluralismo e hibridismo (BANDEIRA, 2017); estudos e propostas no campo da formação de professores têm se pautado por abordagens que valorizam o conhecimento tácito em detrimento do conhecimento escolar (DUARTE, 2003); há, segundo Silva (2015), determinantes externos que rebatem as ideias no âmbito da produção do conhecimento sobre formação de professores e, portanto, essa produção não deve meramente se fundamentar pelas representações, pela subjetividade, pela imagem vazia do real, pela história de vida dos sujeitos. Mediante essa massa crítica, Freitas (2014) evidencia a necessidade de análises que ultrapassem o ufanismo referente a políticas públicas como o Pibid e outras no campo da formação e valorização dos profissionais do magistério, já que entidades importantes no campo da formação de professores, entre elas a Associação Nacional de Formação de Profissionais da Educação (AN-

1 Este artigo, com as devidas adaptações na forma, é parte do estudo de mestrado que investigou a produção *stricto sensu* sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

FOPE)<sup>2</sup>, têm defendido essa formação amparada em “sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, bem como o domínio dos conteúdos da educação básica [...] que pode criar condições para o pleno exercício da docência, da análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional” (ANFOPE, 2011, p. 21).

A partir do quadro atual sobre políticas educacionais e formação de professores no âmbito da produção do conhecimento científico brasileiro, podem ser feitas as seguintes considerações: as ideias dominantes de uma época são as ideias da classe dominante (MARX, 2010); a política educacional só pode ser aprendida, em sua essência, se for inserida nos seus nexos, relação e mediação com outros complexos que a determinam, que, em síntese, formam o conjunto de objetivações, isto é, formam a totalidade social; as políticas educacionais são aquelas que expressam a concepção de formação desejável em uma determinada estrutura social, ou seja, a luta de classes impõe, em certo grau, finalidades à educação, às políticas públicas educacionais, na qual se trava uma batalha em torno de suas definições, mas considerando que “a classe que é força *material* dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força *espiritual* dominante” (MARX; ENGELS, 2007, p. 47); suposição de que as definições e ideias hegemônicas atualmente são as definições e ideias da classe burguesa, predominando assim os objetivos, no campo das políticas educacionais, que melhor atendam aos interesses dessa classe; a compreensão de que as relações sociais de produção e a divisão social do trabalho (alienação) presentes no capital são condições para análise crítica de qualquer política educativa (MASSON, 2013).

Postas essas considerações, entende-se que os trabalhos científicos não devem apenas ser analisados como fatos decorrentes e inseridos em determinadas circunstâncias, mas também devem ter seus resultados avaliados à luz de objetivos sociais que os explicitam. Ou seja, não basta a constatação de suas características gerais, é fundamental, portanto, averiguar qual sua pertinência e significado para o desenvolvimento social e sua relação política com esse desenvolvimento (SACARDO; SILVA; SÁNCHEZ-GAMBOA, 2015).

Este artigo apresenta, para além desta introdução, metodologia e conclusão, a seguinte forma: primeiro, exposição sobre o Pibid, objeto das produções investigadas na presente pesquisa, bem como um breve apontamento de seu surgimento; segundo, os pontos centrais dos resultados, destacando perfil das produções, objeto, metodologia e as principais conclusões e recomendações; e, por último, aborda características teórico-metodológicas, com destaque para as teorias utilizadas nas pesquisas *stricto sensu* sobre o programa.

## EXPOSIÇÃO DO PERCURSO DA PESQUISA

Esta é uma pesquisa bibliográfico-documental. Assim, fez-se um levantamento da produção do conhecimento sobre o Pibid nos PPGEF e PPGE, em âmbito nacional, cuja busca compreendeu os anos de 2009 a 2016. As fontes selecionadas foram as dissertações e a tese sobre Pibid Educação Física nos PPGEF e PPGE.

A busca pela produção do conhecimento, em nível de pós-graduação *stricto sensu*, foi feita em quatro bancos de dados, sendo eles: Portal da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), Núcleo Brasileiro de Dissertações e Teses em Educação, Educação Física e Educação Especial (NUTESSES), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

<sup>2</sup> Importante entidade no âmbito da formação de professores no Brasil.

(BDTD), que compõe o Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). O levantamento dos trabalhos na pós-graduação *stricto sensu* em Educação Física, além das bases de dados da Capes, IbiCT e Nuteses, possibilitou ainda ir às bibliotecas digitais de cada programa. Estes somavam, até o momento da coleta, 37 programas de pós-graduação *stricto sensu* na modalidade acadêmico.

A pesquisa nesses quatro portais foi feita por meio de dois conjuntos de descritores, sendo eles: (1) Pibid, Educação Física; e (2) Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, Educação Física.

Então, foram selecionados trabalhos que contivessem a palavra Pibid e Educação Física nos títulos, nos resumos e/ou palavras-chave. Na primeira coleta com os dois conjuntos de descritores, obteve-se um total de 22 produções, sendo 21 em nível de mestrado e 1 em nível de doutorado. Depois, elegeu-se como critério que o objetivo central ou problema da dissertação/tese estivesse diretamente relacionado com Pibid/Educação Física. Com esse critério, foram identificadas quatro pesquisas que não tinham uma preocupação direta com o Pibid, uma vez que os autores apenas desenvolveram as suas investigações com os participantes do programa. Essas produções, que não têm o Pibid como objeto de estudo, entrarão na contagem do total de trabalhos, porém, será feita apenas uma aproximação mais geral com essas produções.

Após esta etapa, passou-se então para a coleta dos arquivos com o texto completo das teses e dissertações. A partir daí, constatou-se que, dos 22 trabalhos encontrados, 4 dissertações não estavam, até o momento da coleta, com o seu texto completo disponível. Mantidos os trabalhos que não tinham o programa como objeto, mas que realizaram suas pesquisas com os bolsistas, restaram 17 dissertações e 1 tese, defendidas entre 2014 e 2016, totalizando assim 18 produções.

### **O OBJETO DAS PRODUÇÕES DO CONHECIMENTO: O PIBID**

O Pibid está entre os programas de formação inicial da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica-DEB<sup>3</sup> vinculados à Capes, que são medidas adotadas pelo governo federal para a integração universidade e educação básica. A DEB se articula ainda à meta 15 do PNE, que diz sobre a formação de professores da educação básica, especificamente em âmbito superior, em licenciatura e na área em que os professores atuam; e à meta 16, que estabelece formar 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação *stricto e lato sensu*, bem como formação continuada na respectiva área de atuação (BRASIL, 2015).

Nesse contexto, o Pibid faz parte de um pacote de ações emergenciais da Capes para indução e fomento à formação de professores para atuarem na educação básica. Essa entidade (Capes) passa a ter essas atribuições com a Lei n.º 11.502, de 11 de julho de 2007. O destaque aqui deve ser dado à atribuição da DEB no âmbito da Capes: “promover ações voltadas para a valorização do magistério por meio da formação de professores” (BRASIL, 2015, p. 11).

O Pibid objetiva fomentar a iniciação à docência, contribuir para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior, elevar a qualidade da escola básica pública, contribuir

3 Os programas da DEB estão assim constituídos: formação inicial (Pibid e Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor); formação continuada (Programa Novos Talentos, Programa de Consolidação das Licenciaturas – Produção, Cooperação Internacional para Educação Básica, Programa de Residência Docente, Formação associada às Olimpíadas de Matemática e Química); formação associada à pesquisa (Observatório da Educação – Obeduc); divulgação científica (Apoio a Feiras de Ciências e Mostras Científicas, Apoio a Olimpíadas Científicas); e os Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores – Life, que perpassa todos os programas de formação inicial e continuada (BRASIL, 2015). Importante mencionar que, em 2019, alguns desses programas foram encerrados (Novos Talentos, Life, Prodocência, Cooperação Internacional, Observatório da Educação, Pibid Diversidade).

para a relação teoria e prática, avizinhar universidade e escola. Como caminho para atingir seus objetivos, o acadêmico é inserido desde o início da sua formação no dia a dia e rotina da escola, sob orientação de professores das IES e professor supervisor da própria escola. Dessa forma, o professor supervisor e a escola agirão nesse processo como coformadores dos futuros professores (BRASIL, 2013).

Os projetos enviados pelas IES são desenvolvidos pelos licenciandos da instituição por supervisão de um professor da escola básica e também sob a orientação de professores das IES. Os bolsistas do Pibid são escolhidos mediante seleção promovida por cada IES. O programa tem então duas formas de apoio financeiro: pelas bolsas concedidas aos integrantes do projeto e pelo repasse de recursos financeiros para custear suas atividades (BRASIL, 2013).

Esse programa tem crescido ao longo dos anos e se tornado um dos principais programas de formação de professores desenvolvidos pela Capes. O seu processo de ampliação se deu da seguinte forma: essa política começa nos editais de 2007, edital MEC/CAPES/FNDE n.º 01/2007, com uma perspectiva de atendimento às Instituições Federais de Ensino Superior – IFES, a estudantes das áreas prioritárias Física, Química, Biologia e Matemática para o ensino médio – dada a carência de professores nessas disciplinas. Já em 2009, com o edital Capes n.º 02/2009, o programa é ampliado e passa a atender às demais licenciaturas, toda a educação básica, incluindo a educação de jovens e adultos, indígenas, do campo e quilombolas, sendo estendido também às Instituições Estaduais de Ensino Superior. Com o Edital Capes n.º 18/2010, o Pibid pode ser desenvolvido também por instituições públicas municipais e comunitárias, confessionais e filantrópicas; e com o Edital n.º 61/2013 a Capes leva o programa também às instituições superiores privadas com bolsistas do ProUni (BRASIL, 2015).

O Pibid surge diante de um contexto em que, segundo Taffarel, Rodrigues e Morschbacher (2013), dados advindos de diferentes fontes corroboram o diagnóstico do fracasso da educação brasileira, entre elas: Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) e do MEC (Ministério da Educação), da Comissão Especial instituída pelo MEC para estudar medidas para superar a falta de professores no ensino médio. Entre os apontamentos dessas fontes, estão os dados referentes à formação e à valorização docente, que, assim como a educação em geral, não têm sido priorizadas.

Destaca-se, entre essas fontes, o relatório lançado em 2007 por uma comissão especial (professores Antônio Ruiz, Mozart Neves Ramos e Murílio Hingel) nomeada pelo MEC para estudar e propor medidas para superar o déficit de professores no ensino médio. Esse relatório parte de diferentes fontes – Banco Mundial (BM), Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização Internacional do Trabalho (OIT), da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Inep, MEC e o Fórum de Pró-Reitores de Graduação (FORGRAD), Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) - que revelavam, entre outras coisas, que a evasão e a repetência dos alunos no ensino médio estavam relacionadas à falta de estrutura física e humana nas nossas escolas, financiamento adequado, professores bem formados, propostas pedagógicas atraentes, escolas informatizadas, transporte e outros.

Os dados ainda apresentavam que professores que atuavam no ensino fundamental e ensino médio, em quase todas as áreas, atuavam em disciplinas para as quais não tinham sido

formados, sobretudo licenciaturas em Ciências da Natureza e Matemática: Biologia, Química, Física, Matemática, que deveriam ser priorizadas (BRASIL, 2007).

Essa comissão especial nomeada pelo MEC, com suas atribuições e diante desses diagnósticos, lança um relatório com um conjunto de propostas para a educação em três direções que implica: pressupostos, estruturas e emergências.

A partir dos pressupostos e atrelado a eles é lançado um conjunto de medidas de caráter estrutural e emergencial. Destacam-se aqui as medidas que podem oferecer elementos para se indicar a gênese do Pibid e outros programas emergenciais. Assim se começa pelas medidas estruturais que indicam, entre outras<sup>4</sup>: **Instituir programas de incentivo às licenciaturas[...]; “Criação de bolsas de incentivo à docência”[...]; “Integração da Educação Básica e o Ensino Superior”[...]; “Incentivo ao professor universitário que se dedica à Educação Básica” [...]** (BRASIL, 2007, p. 21-23, grifos do original).

Quanto às ações emergenciais, essas não fornecem elementos para se pensar, de forma imediata, o Pibid. No entanto, vale a pena citá-las, pois indicam, entre outras coisas, o rebaixamento da profissão docente, são elas: 1 – Contratação de profissionais liberais como docentes; 2 – Aproveitamento emergencial de alunos de licenciaturas como docentes; 3 – Bolsas de estudo para alunos carentes em escolas da rede privada; 4 – Incentivo ao retardamento das aposentadorias de professores; 5 - Incentivo para professores aposentados retornarem à atividade docente; 6 – Contratação de professores estrangeiros em disciplinas determinadas; 7 – Uso complementar das telessalas (BRASIL, 2007).

É interessante notar que elementos apresentados nas propostas dessa comissão (já vistos nas passagens acima, em ações estruturais) – como estimular as licenciaturas plenas mediante políticas incentivadoras e implantação de um programa de bolsas de incentivo à docência para os alunos desses cursos, nos mesmos moldes da iniciação científica, significariam valorizar o futuro professor e despertar a motivação das universidades pela educação básica, aumentando também a demanda pelos cursos de licenciatura, com impacto direto na qualidade discente. Outros elementos seriam implantar um programa permanente de financiamento visando articular ações e projetos que integrem professores universitários, mestrandos e doutorandos de nossas universidades com os objetivos da educação básica; valorizar o professor universitário que se dedica à educação básica – são expressos também nos editais e regulamentos do Pibid, mostrando assim a preocupação do MEC com os problemas apontados no relatório. São, pois, objetivos do Pibid, expostos no edital MEC/CAPES/FNDE (2007a)<sup>5</sup>:

- a) incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio; b) valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente; c) promover a melhoria da qualidade da educação básica; d) promover a articulação integrada da educação superior do sistema federal com a educação básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial; e) elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior; f) estimular a integração da educação superior com a educação básica no ensino fundamental e médio, de modo a

4 São sete medidas estruturais indicadas pela comissão especial: 1. Formação de professores por licenciaturas polivalentes; 2. Estruturar currículos envolvendo a formação pedagógica; 3. Instituir programas de incentivo às licenciaturas; 4. Criação de bolsas de incentivo à docência; 5. Critério de qualidade na formação de professores por educação a distância; 6. Integração da Educação Básica e o Ensino Superior; 7. Incentivo ao professor universitário que se dedica à Educação Básica.

5 Esse edital só foi efetivamente implementado em 2009. Além deste, o programa teve uma série de outros editais e portarias no período de 2007 a 2018. Seus objetivos também sofreram algumas modificações.

estabelecer projetos de cooperação que elevem a qualidade do ensino nas escolas da rede pública; g) fomentar experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador, que utilizem recursos de tecnologia da informação e da comunicação, e que se orientem para a superação de problemas identificados no processo ensino-aprendizagem; h) valorização do espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores para a educação básica; i) proporcionar aos futuros professores participação em ações, experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras, articuladas com a realidade local da escola.

Ou seja, toda a preocupação do relatório com a escassez de professores, com o ensino médio, com as metodologias inovadoras e emprego das novas tecnologias, com a integração ensino superior e educação básica, entre outras, também aparece no edital Pibid. Assim, o que se sublinha, trazendo o relatório e os objetivos do Pibid, é que o quadro objetivo dos dados que apontavam a escassez de professores para o ensino médio e fundamental leva o MEC a instituir o Pibid em 2007<sup>6</sup>, tendo por “finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira” (BRASIL, 2010).

É importante se ter em mente que todo esse movimento expresso em planos, programas, no âmbito da educação como um todo, em especial na formação e valorização dos profissionais do magistério, representa a inserção do movimento orientado por organismos internacionais e “reformadores empresariais da educação”, representado no Brasil pelo movimento Todos Pela Educação.

Todo esse contexto, cujo marco foi um rol de planos, programas, ações assegurados por leis, decretos, portarias, foi construído em especial nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Vana Rousseff, que representa uma tentativa de assegurar a tão sonhada e requerida, pelo menos no discurso retórico, qualidade da educação, mas que se desenvolveu numa relação, a nosso ver, contraditória. Ao mesmo tempo em que se discursa na direção de uma educação de direito universal e com igual qualidade para todos, as ações para efetivá-las são baseadas em concepções meritocráticas, individualistas e privatistas, que acabam por excluir uma imensa parcela da população brasileira (a classe trabalhadora). Isso porque o discurso que prega a igualdade de oportunidade, no geral, não diz nada sobre a igualdade de condições.

Freitas (2014b, p. 21) também considera que, entre meados da primeira década do século XXI e início da sua segunda década, as políticas públicas

[...] trataram fundamentalmente de criar o arcabouço legal - normatizações e regulações – no campo da formação e valorização profissional dos quadros do magistério da educação básica, com vistas a elevar as políticas de formação a outro patamar.

O Pibid não foge aos determinantes sociais que têm, na atualidade, solapado a universidade, a pós-graduação e a educação básica. Determinantes esses que representam a hegemonia do projeto burguês de sociedade, de educação. Historicamente, os educadores brasileiros e suas entidades representativas têm rechaçado as políticas de caráter emergencial e focalizadas do

6 O processo que envolveu a criação do Pibid aconteceu da seguinte forma: em 12 de dezembro de 2007 foi lançado o Edital MEC/Capes/FNDE para a seleção de projetos de iniciação à docência voltados para a participação no Pibid, porém, as atividades relacionadas a este edital só foram desenvolvidas em 2009. Em 16 de setembro de 2009, com a Portaria n.º 122, o Pibid é então disposto no âmbito da Capes.

MEC, que as utilizam como principal estratégia no enfrentamento dos problemas que assolam a educação brasileira.

### PONTOS CENTRAIS DOS RESULTADOS

Dentre os resultados, podem ser destacados os seguintes, visualizados na tabela abaixo. No período de 2009 a 2016, 14 dissertações tomaram o Pibid como objeto de estudo, e quatro<sup>7</sup>, apenas, usaram o grupo do Pibid para desenvolver suas pesquisas. As produções sobre o Pibid Educação Física nos PPGEF e PPGE estão localizadas em algumas regiões e estados.

Tabela 1 - Quantidade de dissertações sobre o Pibid, por regiões e estados e ano de defesa

Regiões Macroeconômicas Brasileiras												
	Sul			Sudeste			Nordeste			Centro-Oeste	Norte	
Estados	RS	SC	PR	RJ	MG	ES	CE	SE	RN	-	-	
Ano												Total
2016	1	2	-	1	1	-	-	-	-	-	-	5
2015	4	-	1	-	1	2	1	1	-	-	-	10
2014	1	-	-	-	1	-	-	-	1	-	-	3
2013	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2012	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2011	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2010	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2009	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>Total:</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>18</b>

Fonte: Santos (2018).

De acordo com a tabela 1, pode-se identificar que os trabalhos na Pós-Graduação em Educação Física e Educação só começaram a ser defendidos em 2014, ou seja, cinco anos após o início das atividades do Pibid em 2009. Nesse sentido, as regiões que tiveram pesquisa sobre o programa foram, nessa ordem: Sul 50% (n=9), ficando 6 trabalhos concentrados no estado do Rio Grande do Sul-RS, 2 trabalhos no estado de Santa Catarina-SC e 1 no estado do Paraná-PR; o Sudeste teve um total de 33,3% (n=6) das pesquisas, Minas Gerais-MG com 3 trabalhos, Espírito Santo-ES com 2 produções e o Rio de Janeiro-RJ com 1; o Nordeste ficou com 16,6% (n=3) das produções, 1 trabalho no Ceará-CE, 1 em Sergipe-SE e 1 no Rio Grande do Norte-RN. As regiões Centro-Oeste e Norte não tiveram trabalhos sobre a temática.

Essa concentração de trabalhos nas regiões Sul e Sudeste já foi evidenciada por outros trabalhos sobre a produção do conhecimento. Estudos de Silva, Sacardo e Souza (2014) evidenciam o crescimento de programas *stricto sensu* nos últimos 36 anos. Porém, esse crescimento quantitativo é paradoxal, uma vez que 78% dos PPGEF estão concentrados nas regiões Sul e Sudeste. Ou seja, regiões como Norte, Nordeste e Centro-Oeste têm ficado para trás nessa distribuição desigual, a exemplo da região Norte que não possui, até o momento desse levantamento, nenhum PPGEF e também juntamente com o Centro-Oeste, que não apresenta nenhum trabalho sobre Pibid Educação Física. Esse tipo de situação, referente à desigualdade nas distribuições dos programas no país, reforça, por exemplo, a influência que uma região pode ter sobre

<sup>7</sup> Por enquanto, estas dissertações entram na contagem geral dos trabalhos sobre o Pibid.

outra, conforme foi mostrado em pesquisa recente (SÁNCHEZ-GAMBOA; CHAVES-GAMBOA; TAFFAREL, 2017).

É possível visualizar um pouco dessa desigualdade quando se observa, no quadro 1, que grande parte das pesquisas que se interessam por estudar as problemáticas da Educação Física relacionadas à subárea sociocultural e pedagógica não está concentrada nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação Física, mas na Educação.

Quadro 1 - Dissertações sobre o Pibid por autor, PPGE, IES, e tipo de produção e vínculo com Pibid de 2009 a 2016

Autor/ano	Programa <i>stricto sensu</i>	IES	Tipo de produção	Bolsista Pibid
SENA (2014)	Educação	UFRN	Dissertação	Supervisor
ANDRADE (2014)	Educação	UFTM	Dissertação	Supervisor
ROSA (2014)	Educação Física	UFPEl	Dissertação	Acadêmico
MELO (2015)	Educação	UFES	Dissertação	Supervisor
NIQUINI (2015)	Educação	UFMG	Tese	Coordenador
PINTO (2015)	Educação	UECE	Dissertação	Não consta
CAMARGO (2015)	Educação	UFPR	Dissertação	Supervisor
COSTA (2015)	Educação	UFSM	Dissertação	Acadêmico
ARAÚJO (2015)	Educação	UFS	Dissertação	Não consta
MARTINS (2015)	Educação Física	UFES	Dissertação	Não consta
MEDEIROS (2015)	Ciências do Movimento Humano	UFRGS	Dissertação	Coordenador
NORA (2015)	Educação Física	UFSM	Dissertação	Acadêmico
FIDALGO (2015)	Educação/Profissional	UFPR	Dissertação	Supervisor
RODRIGUES (2016)	Educação	FURB	Dissertação	Não consta
LIMA (2016)	Educação	UFV	Dissertação	Acadêmico
MATOS (2016)	Educação	UFRJ	Dissertação	Acadêmico
CAMARGO (2016)	Educação	FURB	Dissertação	Supervisor
ASSIS (2016)	Educação Física	UFPEl	Dissertação	Não consta

Fonte: Santos (2018).

Pelo quadro, nota-se que 100% (n=18) dos trabalhos foram produzidos em universidades públicas do país. Pode-se observar ainda que grande parte dos trabalhos sobre Pibid Educação Física está na pós-graduação *stricto sensu* em Educação, ou seja, 61,1% (n=11) das 18 produções estão nos PPGE, 33,3% (n=6) nos PPGEF e 5,5% (n=1) no programa de mestrado profissional em Educação. Assim, somados os PPGE acadêmicos e profissionais, essa desigualdade cresce de 61,1% (n=11) para 66,6% (n=12). Dessa forma, o que expressam esses dados? A questão que se coloca é a seguinte: se for considerada que a Educação Física vem, ao longo da história, constituindo-se como educação, o que leva os professores de Educação Física<sup>8</sup>, produtores das dissertações e da tese, a estarem realizando suas pesquisas hegemonicamente nos programas em Educação? Logicamente não se está aqui questionando a legitimidade do professor de Educação Física realizar sua pesquisa *stricto sensu* no PPGE. O que os dados acima expressam é o debate colocado na área da Educação Física, sobretudo referente à política de pós-graduação regulamentada pela Capes, que tem colocado a Educação Física na área 21, sob um processo de avaliação produtivista que desconsidera as especificidades e critérios de avaliação condizentes com as demandas e características da subárea pedagógica e sociocultural e privilegia a subárea Biodinâmica. Em outras palavras,

[...] avaliação não atendem à diversidade da área de conhecimento “EF”. E, nesse sentido, a avaliação consubstanciada em critérios produtivos **de viés analítico** apresenta uma contradição, pois possibilita, de um lado, o desenvolvimento de uma subárea, a Biodi-

8 As produções científicas aqui analisadas foram produzidas exclusivamente por professores de educação física.



nâmica, e, de outro, causa a estagnação, submissão (e provável desaparecimento) das outras subáreas, a pedagógica e a sociocultural. (SILVA; SACARDO; SOUZA, 2014, p. 1577-1578, grifos do original)

Essa valoração de uma subárea em detrimento de outra é contraditória, uma vez que a política de pós-graduação estabeleceu a educação básica como eixo estratégico no PNPG (2011-2020).

Nesse quadro 1, pode-se visualizar, ainda, que grande parte dos autores, 72,2% (n=13), teve ou tem algum tipo de passagem pelo programa como bolsista ou ex-bolsista: como supervisor, acadêmico e coordenador. Como se pode visualizar, parece que o Pibid influencia os pesquisadores na problemática de suas pesquisas. Ou seja, ao passarem pelo programa, de alguma forma, os autores têm sido levados a pesquisar sobre o Pibid em sua formação continuada. Inclusive, o programa parece estar exercendo influência nessa formação continuada.

Com relação aos elementos lógicos das dissertações e tese, destacam-se objetos, metodologias, conclusões e recomendações dos autores. Assim, as pesquisas na Pós-Graduação em Educação e Educação Física, que tratam do Pibid/Educação Física, estão direcionando os seus esforços para a formação inicial com os acadêmicos bolsistas<sup>9</sup>, como os trabalhos de Melo (2015), Pinto (2015), Camargo (2015), Nora (2015), Medeiros (2015) e Assis (2016), que têm essa característica; para a formação continuada com centralidade nos professores supervisores de Educação Física, como os trabalhos de Rosa (2016) e Matos (2016); há trabalhos que tratam de ambas as temáticas, formação inicial e continuada, a saber: a tese de Niquini (2015) e as dissertações de Martins (2015) e Andrade (2014), que têm como foco os alunos bolsistas e os professores supervisores de Educação Física; um trabalho, o de Lima (2016), tem como objeto o Pibid e sua necessidade de atrair professores para a escola pública; o trabalho de Camargo (2016) tem como objeto o Pibid e sua recontextualização como política pública; a pesquisa de Costa (2015) tem como objeto de estudo a caracterização das ações do Pibid na área da Educação Física escolar, bem como as relações estabelecidas em subprojetos Pibid/Educação Física no Rio Grande do Sul, as IES e as escolas.

Outros 4 trabalhos realizam suas pesquisas com os participantes do Pibid: Sena (2014), Araújo (2015), Fidalgo (2015), Rodrigues (2016). Essas quatro pesquisas não têm no Pibid seu objeto de estudo, mas usam os participantes do programa para pesquisar outros objetos. No entanto, deste ponto em diante, fez-se opção por não incluir as 4 pesquisas nas quais o Pibid não é objeto.

Quanto à metodologia dos trabalhos, as pesquisas sobre Pibid na Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação Física e Educação, embora apresentem algumas diferenças no modo de construir a sua metodologia de pesquisa, em síntese não se diferem. Com exceção de um trabalho que desenvolve uma pesquisa documental, os demais trabalhos (13) se aproximam muito. Esses 13 trabalhos produzem pesquisas de natureza teórico-empírica. As pesquisas são, em grande parte, de abordagem qualitativa.

Já a tipologia de pesquisa é variada: pesquisa narrativa, estudo de caso, investigação interpretativa, pesquisa qualitativa, descritiva, explicativa, pesquisa exploratória, pesquisa-ação,

9 As modalidades de bolsas oferecidas no Pibid são: iniciação à docência- acadêmicos dos cursos de licenciatura; coordenador de área - docentes das licenciaturas (coordena o subprojeto de licenciatura na IES); coordenador institucional - responsável pelo projeto institucional (coordena todos os subprojetos desenvolvidos na IES); supervisor - professor da educação básica (supervisiona os acadêmicos na escola); coordenador de gestão – auxilia o coordenador institucional.

pesquisa participativa, pesquisa bibliográfica, etnografia, pesquisa documental e exploratória descritiva, pesquisa qualitativa, pesquisa documental. Porém, uma tipologia de pesquisa se destacou, o estudo de caso, que apareceu em 21,4% (n=3) dos trabalhos.

Quanto às fontes de coleta de dados, quase o total das produções (98%, n=13) sobre Pibid/Educação Física lança mão dos bolsistas do programa como sujeitos de suas pesquisas, além de documentos oficiais em torno do programa. Entre os 14 trabalhos, apenas um não tem nos bolsistas sua fonte de informação. Os documentos oficiais, decretos, portarias, editais, leis, documentos relacionados ao programa nas IES, subprojetos, relatórios de atividades também aparecem nas pesquisas (71,4%, n=10 dos trabalhos).

Um terceiro elemento que se pode inferir das metodologias desses trabalhos é a sua ênfase nos aspectos subjetivos, ou seja, é quase unânime a preocupação de elucidar o problema de pesquisa e olhar para o objeto, levando-se em conta os sujeitos (bolsistas do Pibid). A técnica de coleta de dados, tais como a entrevista, grupos focais, elucidada essa afirmação. Outro aspecto que corrobora a ênfase na dimensão subjetiva da relação sujeito/objeto é o emprego, além dos sujeitos do Pibid, de tipologias de pesquisa, tais como: pesquisa narrativa, investigação interpretativa, etnografia. Inclusive essa ênfase nas dimensões subjetivas na metodologia dos trabalhos está coerente com essa mesma tendência nos problemas e objetivos. É importante esclarecer que o emprego de determinada tipologia, técnica de coleta de dados etc, por si só não determinará que uma pesquisa esteja com o peso na subjetividade no processo de conhecimento. A questão que se coloca é outra, isto é, a valoração do processo subjetivista sem levar em conta a totalidade social.

É oportuno trazer as considerações de Tonet (2013) sobre a problemática do conhecimento ao explicar que ela pode ser abordada por dois caminhos, qual seja, do ponto de vista gnosiológico e do ontológico<sup>10</sup>. Segundo esse autor, a tradição de método científico<sup>11</sup> está fundamentada em uma abordagem gnosiológica, que “impede que se percebam os interesses sociais que permeiam a construção da cientificidade” (Ibid., p. 12). Para esse autor:

A problemática do conhecimento se resume, em seus termos mais essenciais, à relação entre um sujeito e um objeto. Simplificando, ainda, podemos dizer que, nessa relação, o peso maior (prioridade) pode estar do lado do sujeito ou do objeto. No primeiro caso teremos um ponto de vista gnosiológico. No segundo caso, um ponto de vista ontológico. Trata-se, portanto, aqui, da resposta à pergunta: quem é o polo regente do processo de conhecimento? Ponto de vista gnosiológico é, pois, a abordagem de qualquer objeto a ser conhecido que tem como eixo o sujeito [...]. (TONET, 2013, p. 13)

É claro que o autor trata dessa questão minuciosamente. Porém, sublinha-se que o tratamento dado nas produções aqui investigadas parece estar, em sua grande maioria, centrado mais no sujeito, considerando a relação sujeito e objeto. Ainda segundo Tonet (2013, p. 14), “ponto de vista ontológico é, por sua vez, a abordagem de qualquer objeto tendo como eixo o próprio objeto [...]”.

Entretanto, é importante colocar como se concebe essa questão do conhecimento, ou seja, a partir de uma abordagem marxista compreende-se que o processo de conhecimento centra-se

<sup>10</sup> É importante pontuar que o autor faz uma diferenciação entre gnosiologia e ponto de vista gnosiológico e ontologia e ponto de vista ontológico. A esse respeito, ver Tonet (2013).

<sup>11</sup> Tonet (2013) destaca três principais momentos na abordagem do conhecimento: o primeiro é grego-medieval; o segundo, o moderno; e o terceiro, o marxismo.

no objeto, sem desconsiderar a relação dialética com o sujeito. E ainda, em total acordo com Tonet (2013, p. 15), reitera-se que

[...] a correta compreensão da problemática do conhecimento não deve desqualificar nenhuma dessas abordagens, antes deve compreendê-las no interior do processo histórico. Quando examinadas sob essa luz, poderão ser melhor compreendidas a sua origem, a sua natureza, a sua função social e, com isso, tanto os seus aspectos positivos como as suas possíveis limitações.

É característica marxiana da problemática do conhecimento capturar e reproduzir, no plano do pensamento (teoria), as múltiplas determinações histórico e social da construção do objeto, a partir de sua matriz fundante, o trabalho.

Entre as principais conclusões dos trabalhos que tomam o Pibid como objeto, estão: os aspectos positivos do Pibid na formação de professores como um todo e, em específico, na formação de professores de Educação Física. Dessa forma, evidenciam que o programa contribui para a “produção de saberes docentes”, “valorização simbólica do professor”, “motivação do professor”, “prática pedagógica”, “relação com o currículo escolar”. Levantam questões relevantes, como, por exemplo, a desarticulação entre subprojeto e curso de licenciatura. Alguns estudos chegam a negar a permanência ou manutenção de políticas educacionais com as características do Pibid. Posicionam-se, dessa forma, com o argumento de que o programa, por ser pontual e não atender a todas as licenciaturas e licenciandos, acaba por reforçar desigualdades e eliminação já na graduação.

Sobre o Pibid, as pesquisas propõem: a) que os projetos organizados nas IES levem em consideração a organização da escola, especificidade da sala de aula e calendário escolar; b) que o aprendizado dos bolsistas deve ser referente à sistematização do trabalho pedagógico, com base nos projetos interdisciplinares e demandas advindas do cotidiano escolar; c) mudança no tipo de racionalidade que norteia o processo formativo e a prática docente, embasamento em um sólido referencial teórico e intencionalidade formativa no sentido emancipatório; d) o programa deve ser “abraçado” pelas secretarias de Educação como parte das práticas formativas dos seus professores, deve ser orientador da prática de ensino da universidade, ter um número maior de participantes e, ainda, o programa deve ser uma política de formação docente e não de iniciação docente; e) mudança nos objetivos do programa com a inserção de um objetivo específico para formação continuada; f) envolvimento e participação da escola com o programa; a universidade deve se preocupar em formar os professores da escola para receber os acadêmicos; e as secretarias de Educação em formar a comunidade escolar para a tomada de consciência sobre o papel da escola na formação dos futuros professores; g) resgate do professor supervisor de suas zonas de conforto; h) o Pibid não pode ser entendido como espaço concorrente ao estágio supervisionado obrigatório; i) aumento no valor das bolsas e melhor aproveitamento e destinação das verbas; j) política sólida e investimento concreto para a educação básica para além do Pibid; k) aumento da carga horária do grupo de estudo e a diminuição da carga horária das aulas na escola; l) articulação do Pibid com cursos de formação inicial, com normatização na LDB, que torne obrigatório todos os cursos de graduação a aderir ao programa; m) articulação dos quatro níveis de ensino nos projetos da IES; n) substituição de programa de governo por política de Estado; o) atendimento do programa a todos os acadêmicos; p) participação da comunidade educacional nas decisões e direcionamentos que o Pibid vem ganhando; q) que o programa não pode estar

desarticulado dos cursos de formação inicial, inclusive de mais importância do que o próprio estágio supervisionado oferecido nos cursos de graduação.

Identifica-se que as propostas ou recomendações são direcionadas a elementos relacionados à organização e ao desenvolvimento do Pibid, desde aspectos referentes ao programa e sua formulação como política pública até aspectos específicos de desenvolvimento e organização dos subprojetos na IES. E, ainda, as conclusões e propostas estão preocupadas com a implementação de uma política educacional mais abrangente, para todos, “política de Estado” e não “programa de governo”, “para além do Pibid”, uma política que ataque verdadeiramente os problemas materiais do campo educacional.

Dessa forma, atacar essa e outras problemáticas na formação e trabalho docente perpassa a valorização social, econômica do professor; melhores condições de trabalho, tais como jornada em uma única escola, número menor de aluno por sala de aula; plano de carreira coerente com a função intelectual do professor; melhores salários, entre outros. Com isso, qualquer ação que passe a passos largos dessas e outras condições concretas ou que identifique que o problema da formação de professores é sinônimo, apenas, de má formação, no que se refere aos saberes docentes reduzidos à sala de aula, não se deu conta ainda da magnitude do problema.

Acredita-se que as políticas públicas educacionais devem ser situadas como construção social, portanto, inseridas na correlação de forças entre classes e grupos sociais antagônicos. Toda política pública, programa, projeto etc., longe de serem neutros, correspondem à reprodução das ideias hegemônicas do atual momento. De fato, segundo Marx e Engels (2007, p. 47), “As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força *material* dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força *espiritual* dominante”. Disso se depreende que as ideias dominantes de uma época estão em toda a extensão da totalidade social da sociedade burguesa. No entanto, isso não é impeditivo de que se desenvolvam, de forma contraditória, ideias contra-hegemônicas.

Quanto às políticas públicas, deve-se levar em conta que estamos inseridos em um modo de produção, o capitalista, e que a emancipação possível nesse modelo societário chega no limite com a emancipação política. No sentido marxiano do termo, emancipação política representa, a partir das contradições intrínsecas ao modo de produção capitalista, a conquista de direitos, sempre parcial, mas que ainda assim, em que pese a parcialidade dessa emancipação, é fundamental para a reprodução da vida do trabalhador. Nas palavras do autor: “emancipação política de fato representa um grande progresso; não chega a ser a forma definitiva da emancipação humana em geral, mas constitui a forma definitiva da emancipação humana dentro da ordem mundial vigente até aqui” (MARX, 2010, p. 41).

Ou seja, por mais que se esteja inserido no modo de produção capitalista, não se pode prescindir de lutar sempre por uma “emancipação política” em sua dimensão mais universal possível em todas as áreas (educação, política, saúde etc.). Porém, compreendendo que essa emancipação é transitória, parcial, não se deve perder de vista a luta pela “emancipação real”, “emancipação humana”, no sentido dado por Marx no conteúdo de sua obra.

Para as futuras pesquisas sobre Pibid, também se propõem: a) estudos que sistematizem a atratividade da carreira docente nas diferentes licenciaturas para serem comparadas com pesquisa feita sobre o Pibid/EF; b) que, para inferir sobre as potencialidades formativas dos subprojetos do Pibid nas diferentes áreas do conhecimento, tanto para acadêmicos em formação

quanto para os professores supervisores, é necessário estar sempre atento aos pressupostos teóricos, metodológicos e organizacionais que norteiam o programa e os projetos institucionais; c) acompanhamentos, pesquisas e avaliações, sobretudo em IES e escolas que receberam o Pibid e que por algum motivo não o possuem mais e em instituições que participam desde o início; d) estudos sobre o impacto do programa na formação inicial dos alunos participantes; e) avaliação do desenvolvimento efetivo do programa; f) que se investiguem, numa análise crítica, os autores do processo buscando identificar dificuldades e obstáculos do programa; g) a necessidade de pesquisas mais amplas sobre o programa; h) a pesquisa-ação como estratégia de pesquisa nos futuros estudos; i) pesquisas que busquem pelas contribuições do Pibid para ex-bolsistas acadêmicos que hoje estão atuando profissionalmente nas escolas públicas. Essas recomendações de pesquisa podem representar campo profícuo às futuras pesquisas da área.

### PONTOS CENTRAIS DOS RESULTADOS: AS TEORIAS UTILIZADAS

Na tabela 2, serão apresentadas as concepções de formação de professores encontradas nos 14 trabalhos que tomaram o Pibid como objeto de pesquisa.

Tabela 2 - A teoria utilizada nos trabalhos analisados qualitativamente

Teoria utilizada	Frequência	Percentual
Pedagogia Crítica/Libertação	01	7,1%
Pós-moderna	02	14,2
Marxista	04	28,5%
Professor reflexivo	07	50%
Total	14	100%

Fonte: Santos (2018).

No quadro-síntese acima, é possível visualizar quatro abordagens, utilizadas e anunciadas pelas produções científicas, objeto da presente pesquisa, que permitem inferir as concepções de formação de professores: 1) os trabalhos de abordagens marxistas; 2) os trabalhos de abordagem do professor reflexivo; 3) abordagens pós-modernas; 4) abordagens da pedagogia crítica. Porém, embora as dissertações e tese anunciem tais teorias, quando se adentra nas análises qualitativas desses trabalhos, é possível, por aproximação conceitual, reunir essas abordagens para fins de análise em dois grupos: 1) os trabalhos de abordagem do professor reflexivo - abordagens pós-modernas e abordagens da pedagogia crítica, uma vez que foram identificadas aproximações conceituais. Dessa forma, esses trabalhos somam 71,4% (n=10) de um total de 14; 2) os trabalhos de abordagens marxistas continuam com a mesma porcentagem desse total, 28,5% (n=4).

E, ainda, no caso do primeiro grupo, é importante evidenciar que não se trata de classificação dos trabalhos, mas de aproximações feitas a partir do referencial, conceitos, concepções anunciadas, teorias adotadas e críticas a outras teorias e interpretação retiradas dos próprios trabalhos investigados. Assim, não se trata de uma aproximação arbitrária, forçada ou sem respaldo na massa crítica sobre formação de professores. Duarte (2001, 2003), Arce (2000), Moraes (2004) e outros já mostraram a relação existente entre as pedagogias do aprender a aprender e o ideário pós-moderno e neoliberal fazendo parte do mesmo ideário ideológico:

Na verdade não é tão fácil quanto algumas pessoas pensam separar os ideários pedagógicos afinados com a ideologia neoliberal daqueles ideários afinados com ideologias

pós-modernas pretensamente “de esquerda”. [...] pautando-me na tese de que pós-modernismo e neoliberalismo formam duas faces de um mesmo universo ideológico, ainda que muitos autores pós-modernos se considerem “de esquerda” e vejam a si mesmos como opositores do neoliberalismo. Ambos, o pragmatismo neoliberal e o ceticismo epistemológico pós-moderno, estão unidos na veneração da subjetividade imersa no cotidiano alienado da sociedade capitalista contemporânea. [...] Nesse ambiente ideológico vão aos poucos se mostrando as afinidades existentes entre vários tipos de abordagens educacionais. Por exemplo, Joe L. Kincheloe (1997) no livro intitulado *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*, defende uma determinada abordagem sobre a formação de professores, na qual os estudos de autores como Schön e Zeichner são inseridos num referencial que se nutre das contribuições do pós-modernismo de autores como Lyotard, Foucault e Derrida; do multiculturalismo de Peter McLaren; da “pedagogia crítica” de Henry Giroux; do “construtivismo crítico” de Catherine Fosnot e de vários outros autores. Todos convergem, na abordagem defendida por Kincheloe (1997), para a formação do professor como um profissional “pós-formal”. (DUARTE, 2003, p. 612-613, grifos do original)

É importante esclarecer que não se está afirmando, de forma alguma, que os autores dos trabalhos sobre Pibid Educação Física investigados neste estudo, sobretudo os trabalhos identificados com aproximações com as pedagogias do aprender a aprender, pretendam se alinhar com as ideias neoliberais. Em muitos momentos dos textos das dissertações e da tese, há críticas ao neoliberalismo, ao capitalismo, à forma como tem sofrido a escola a partir da ideologia do capital, que relega a segundo plano a educação e seu potencial formativo. Isso não passa despercebido, porém, o que se está tentando mostrar é que, inadvertidamente, os autores se aproximam, de forma intencional ou não, dos pressupostos e argumentos dos referenciais que embasam as interpretações de suas pesquisas. Isso não desconsidera, é claro, as particularidades de cada trabalho e cada autor.

No entanto, nas pesquisas investigadas, pode-se identificar um certo sincretismo teórico-metodológico que parece acompanhar os trabalhos de forma geral. Esse é um dado que tem, com frequência, sido evidenciado por trabalhos sobre produção do conhecimento, que tomam por objeto a formação de professores e as políticas educacionais. Nesse sentido, os textos de Evangelista, Triches e Vaz (2016) mostram, ao analisar a produção do conhecimento no Grupo de Trabalho Políticas Públicas e Gestão Educacional da ANPEd-Sul, que “O problema mais candente, de nosso ponto de vista, relaciona-se aos aspectos teórico-metodológicos. Há uma propensão aos textos descritivos, pouco analíticos e, não raras vezes, caudatários de certo sincretismo teórico”.

Essa constatação apresentada pelas autoras também aparece nos trabalhos investigados na presente pesquisa. Um exemplo desse tipo de “ecletismo” pode ser ilustrado com o estudo de Pinto (2015) sobre o Pibid. O que se chama de ecletismo é denominado, no referido estudo, de “abordagem multirreferencial” ou “reflexividade crítica”, que surge na fala do próprio autor como algo crítico, progressista e inovador. Nas palavras do autor:

A novidade de nossa pesquisa consiste em analisar a formação em Educação Física no contexto do Pibid, tendo como plano de fundo a concepção de reflexividade crítica. Quanto à temática da reflexividade, a nossa pesquisa ancora-se, sobretudo, nos trabalhos de Dewey (1959), Schön (2000; 1992), Alarcão (1996), Zeichner (1993; 2008) e Pimenta (2012b). A perspectiva crítica de Educação fundamenta-se principalmente nos trabalhos

de Saviani (2012) e Libâneo (1990). O nosso referencial crítico de Educação Física ampara-se nos estudos de Soares et al. (1992) e Kunz (2001; 2006). (PINTO, 2015, p. 15)

Essa relação, que tenta unir autores como Dewey, Schön e outros a Saviani, ou as abordagens crítico-superadora e crítico-emancipatória na Educação Física, a nosso ver, negligencia vínculos epistemológicos, mas, sobretudo, os enraizamentos ontológicos (concepção de mundo) aos quais se vinculam os autores e suas propostas. Ou, como afirma Bandeira (2017, p. 209):

O ecletismo, o pluralismo e o hibridismo presentes nos fundamentos teóricos das produções analisadas são justificados a partir de vários elementos, sendo que, predominantemente, a necessidade do rompimento com a racionalidade técnica, com os pressupostos do ensino tradicional e com o conhecimento científico subsidia debate das concepções autodenominadas de críticas, reflexivas e inovadoras.

Portanto, existem nas produções contradições explícitas, veladas, e outras que parecem caudatárias de sincretismo que, no nosso entender, deriva, entre outras questões, do não aprofundamento em relação aos fundamentos dos referenciais teórico-metodológicos adotados.

Constatou-se, com as análises dos trabalhos investigados, a hegemonia das pedagogias do aprender a aprender, expressa no âmbito da formação de professores, na pedagogia do professor reflexivo, vinculada à epistemologia da prática e ideário pós-moderno. Nas pesquisas que tomam por objeto o Pibid Educação Física adotando essa perspectiva, o que compreende 71,4% (n=10) de um total de 14, são recorrentes a crítica à racionalidade técnica, ao ensino tradicional, ao conhecimento acadêmico, à formação na universidade; e a defesa à experiência da prática profissional, ao conhecimento tácito, à autoformação. Desse total, 28,5% (n=4) se automeiam marxistas. Porém, constatou-se a falta de coerência com o referencial adotado por esse segundo grupo, pois, em alguns momentos, há a utilização de autores que, nos seus fundamentos, são incompatíveis com o referencial marxista ou até com a defesa de estratégias que ajudam a reproduzir o atual modo de produção.

A abordagem do professor reflexivo é a concepção hegemônica dos trabalhos de mestrado e doutorado investigados na presente pesquisa. Os trabalhos investigados têm aderido acriticamente aos ideários do professor reflexivo nas pesquisas e nas defesas de estratégias para o campo da formação docente. Tal defesa tem implicado a valoração dos saberes da prática e do conhecimento tácito e, em outras coisas, o “recuo da teoria” na formação de professores no geral (MORAES, 2003).

## CONCLUSÃO

Os estudos sobre Pibid Educação Física na pós-graduação *stricto sensu* em Educação e Educação Física avançam na investigação desse programa, sobretudo no que diz respeito à investigação do desenvolvimento do subprojeto a partir do ponto de vista dos sujeitos (bolsistas) que participam do Pibid. E isso vem contribuindo para socializar o que tem significado o programa na formação dos bolsistas acadêmicos, na prática pedagógica do professor supervisor, na atratividade para a carreira docente.

Constatou-se, com as análises dos trabalhos investigados, a hegemonia das pedagogias do aprender a aprender, expressa no âmbito da formação de professores, na pedagogia do professor reflexivo, vinculada à epistemologia da prática e ideário pós-moderno. Nas pesquisas que tomam por objeto o Pibid Educação Física adotando essa perspectiva, são recorrentes a crítica à

racionalidade técnica, ao ensino tradicional, ao conhecimento acadêmico, à formação na universidade; e a defesa à experiência da prática profissional, ao conhecimento tácito, à autoformação.

Já em relação ao Pibid, não esquecendo que ele se insere em uma totalidade social mais ampla, defende-se a permanência “transitória” de programas como Pibid, uma vez que esta análise parte das pesquisas sobre o programa, e os próprios educadores, suas entidades científicas e sindicais, têm mostrado que ações fragmentadas e isoladas em um ou outro ponto da formação inicial e continuada, das condições de trabalho e da carreira e remuneração dos profissionais da educação têm se mostrado insuficientes. Dessa forma, recomenda-se que as propostas do Pibid a ser desenvolvidas nas universidades e seus respectivos cursos de formação de professores “devem” estar articulados “inexoravelmente” à proposta político-pedagógica dos cursos de formação. Assim, espera-se que os programas fragmentados, como o Pibid, possam dar lugar a uma política global de valorização e profissionalização dos educadores, bandeira de luta dos educadores e suas entidades há décadas. Essas são condições que contribuem para fortalecer uma educação emancipatória.

### THE PRODUCTION OF KNOWLEDGE ABOUT PIBID PHYSICAL EDUCATION IN POSTGRADUATION STRICTO SENSU IN EDUCATION AND PHYSICAL EDUCATION

**ABSTRACT:** This article is part of the master’s study that investigated the production strictly on the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (Pibid). Pibid is certainly one of the most well-known programs in the area of teacher training at the Ministry of Education. Thus, the objective of this text is to present how the production of stricto-sense knowledge is characterized in Physical Education and Education that took Pibid Physical Education as an object of study at national level between 2009 and 2016. A bibliographical-documentary research was carried out. The analysis was concerned with theoretical-methodological aspects, the conclusions and recommendations of the works on Pibid. The results show that of the theories used, the pedagogies of learning to learn account for 71.4% of the total publications. This reinforces a characteristic of the productions on educational policies

**KEYWORDS:** Pibid Physical Education. Teacher training. Educational Research.

#### REFERÊNCIAS

- ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Anfope em Movimento 2008-2010**. Brasília, DF, 2011.
- ARCE, A. A formação de professores sob a ótica construtivista: primeiras aproximações e alguns questionamentos. In: DUARTE, N. **Sobre o construtivismo**. São Paulo: Autores Associados, 2000. p. 41-62.
- BANDEIRA, L. B. **Razão instrumental, pragmatismo e suas interfaces com a formação de professores de educação física**: reflexões a partir do estágio supervisionado curricular obrigatório. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Escassez de professores no ensino médio**: propostas estruturais e emergenciais. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2017.
- BRASIL. **Edital MEC/Capes/FNDE n. 01/2007** – para instituições federais de ensino superior – IFES. Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília, DF: MEC, 2007a. Disponível em: <[https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital\\_PIBID.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_PIBID.pdf)>. Acesso em: 5 nov. 2016.
- BRASIL. **Decreto n. 7.219**, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e dá outras providências. Brasília, DF: DOU, 2010. Seção 1 - 25 de junho de



- 2010, p. 4. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/6535975/pg-4-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-13-07-2010>>. Acesso em: 5 nov. 2016.
- BRASIL. **Portaria n. 096**, de 18 de julho de 2013. Regulamento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Brasília, DF: Capes, 2013. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15042016-Portaria-46-Regulamento-PIBID-completa.pdf>>. Acesso em: 1 set. 2017.
- BRASIL. **DEB. Relatório de Gestão 2009-2014**. Brasília, DF: Capes, 2015. Disponível em: <[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818\\_DEB-relatorio-de-gestaovol-1-com-anexos.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestaovol-1-com-anexos.pdf)>. Acesso em: 1 jan. 2016.
- CHAVES-GAMBOA, M.; SÁNCHEZ-GAMBOA, S.; TAFFAREL, C. N. Z. (Orgs.). **Produção do conhecimento na Educação Física no nordeste brasileiro: o impacto dos sistemas de Pós-Graduação na formação dos pesquisadores da região**. 1. ed. Campinas: Librum, 2017.
- DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 18, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04>>. Acesso em: 3 fev. 2017.
- DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v24n83/a15v2483.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2017.
- EVANGELISTA, O.; TRICHES, J.; VAZ, K. De pesquisador para pesquisador: a produção de conhecimento sobre política educacional e gestão na ANPEd-Sul (1998-2014). **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 18, n. 39, set./dez. 2016. p. 30-58. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.22196/rp.v18i39.3614>>. Acesso em: 15 mar. 2016.
- FREITAS, H. C. L. O Pibid e as políticas de formação e valorização profissional do magistério. In: AYOUB, E.; PRADO, Guilherme do Val Toledo. (Orgs.). **Construindo parcerias entre a universidade e a escola pública**. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2014a. (Coleção Formação docente em diálogo; v. 2). Pibid-Unicamp: Construindo parcerias entre a universidade e a escola pública.
- FREITAS, H. C. L. PNE e formação de professores: contradições e desafios. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 427-446, jul./dez. 2014b. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 13 nov. 2016.
- MARX, K. **Sobre a Questão Judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MASSON, G. Orientações para o desenvolvimento de investigação em políticas educativas a partir da teoria marxista. In: TELLO, C.; ALMEIDA, M. de L. P. de. (Org.). **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 9-247.
- MASSON, G. A importância dos fundamentos ontológicos nas pesquisas sobre políticas educacionais: contribuições do materialismo histórico-dialético. In: CUNHA, C. de; SOUSA, J. V. de; SILVA, M. A. de. (Org.). **O método dialético na pesquisa em educação**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 201-225.
- MORAES, M. C. M. de. Recuo da teoria. In: MORAES, M. C. M. de. et al. **Illuminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DPEA, 2003.
- MORAES, M. C. M. de. O renovado conservadorismo da agenda pós-moderna. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n.122, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/873/87313702014/>>. Acesso em: 27 maio 2016.
- PINTO, César Augusto Sadalla. **A formação do professor crítico-reflexivo na educação física: realidades e possibilidades no âmbito do PIBID IFCE**. 2015. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.
- SACARDO, M. S.; SILVA, R. H. dos R.; SÁNCHEZ-GAMBOA, S. As análises epistemológicas na educação física: redescrevendo as descrições? Não! Apenas aproveitando o ensejo da crítica. In:

- CHAVES-GAMBOA, M.; SÁNCHEZ-GAMBOA, S. (Org.). **Produção do conhecimento na educação física: balanços, debates e perspectivas**. 1 ed. Alagoas: Edufal, 2015. p. 104-125.
- SANTOS, H. K. R. dos. **A produção do conhecimento sobre PIBID na Pós-Graduação em Educação Física e Educação: limites e potencialidades**. 2018. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2018.
- SILVA, R. H. dos R.; SACARDO, M. S.; SOUZA, W. L. de. Dilemas da política científica da Educação Física brasileira em tempos de produtivismo acadêmico. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 4, p. 1563, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/xmlui/handle/ri/13094>>. Acesso em: 16 jul. 2017.
- TAFFAREL, C. N. Z.; RODRIGUES, R. F.; MORSCHBACHER, M. A Perspectiva da formação docente: analisando reivindicações históricas e propondo táticas superadoras. **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília, n. 51, p. 60-73, mar. 2013. Disponível em: <<http://www.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-1445514730.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2017.
- TONET, I. **Método científico: uma abordagem ontológica**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

#### REFERÊNCIAS CONSULTADAS

- ANDRADE, Ana Paula Soares de. **O impacto do PIBID-educação física na trajetória formativa dos alunos bolsistas e na prática pedagógica de professores supervisores**. 2014. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2014.
- ARAÚJO, Luís Henrique Silva. **Organização do ensino do conteúdo esporte a partir do sistema de complexos: um estudo de caso com base no PIBID/UFAL**. 2015. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015.
- ASSIS, Cristina Rotta. **Impacto do programa institucional de bolsa de iniciação à docência na formação inicial dos alunos/bolsistas da Universidade Federal de Pelotas**. 2016. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.
- FIDALGO, Mário Cerdeira. **Cartografia dos jogos cooperativos nas aulas de educação física**. 2015. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.
- CAMARGO, Michaela. **O encantamento pela docência na educação infantil: um estudo com acadêmicos de educação física do PIBID/CAPES-UFPR (2012-2014)**. 2015. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.
- CAMARGO, Milena Engels de. **Episódios de recontextualização de uma política: o PIBID e os subprojetos de educação física**. 2016. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2016.
- COSTA, Thaís Machado. **Caracterização das ações realizadas no âmbito de subprojetos PIBID/CAPES de educação física no Rio Grande do Sul**. 2015. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.
- LIMA, Sabrina Aparecida de **A atratividade da carreira docente: uma análise na perspectiva de ex-bolsistas do PIBID do curso de Educação Física**. 2016. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2016.
- MATOS, Gabriel Siqueira. **O PIBID no processo de formação continuada dos professores supervisores de Educação Física: aspectos de uma política curricular**. 2016. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.
- MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio. **O PIBID e a formação docente em educação física para a educação infantil**. 2015. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.
- MEDEIROS, Tiago Nunes. **O PIBID e as aprendizagens na formação inicial de professores de educação física: uma etnografia com estudantes da FACOS/RS**. 2015. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.
- MELO, Tatiana Moraes Queiroz de. **Experiências formativas no início da docência mediadas pelo**

- PIBID educação física da Universidade Estadual de Feira de Santana, Bahia.** 2015. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.
- NIQUINI, Claudia Mara. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) como tempo e espaço de formação:** uma análise do subprojeto PIBID/Educação Física da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). 2016. 257 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.
- NORA, Daiane Dalla. **O trabalho pedagógico no PIBID** - cultura esportiva da escola e suas repercussões para a formação inicial em educação física. 2015. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.
- PINTO, César Augusto Sadalla. **A formação do professor crítico-reflexivo na educação física:** realidades e possibilidades no âmbito do PIBID IFCE. 2015. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.
- RODRIGUES, Luís Carlos. **A relação memória e corpo na educação física:** uma experiência do PIBID-FURB. 2016. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2014.
- ROSA, Cristian Leandro Lopes da. **PIBID:** formação continuada para professores de Educação Física. 2014. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.
- SENA, Dianne Cristina Souza. **A sistematização do conteúdo jogo nas aulas de educação física do ensino fundamental e médio.** 2014. 263 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.