



ARTIGOS E ENSAIOS

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM SERVIÇO: UM PROCESSO VIVENCIADO NO ÂMBITO DO PIBID



PIBID: CONTINUING EDUCATION
FOR PHYSICAL EDUCATION TEACHERS

Vol. II Número 21 jan./jul. 2016
p. 213 - 229

PIBID: FORMACIÓN CONTINUA PARA
PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA

Cristian Leandro Lopes da Rosa ¹

Gabriela Machado Ribeiro ²

Elizara Carolina Marin ³

RESUMO: Buscou-se com esse estudo investigar como se organiza a participação de alguns professores de Educação Física nos subprojetos PIBID propostos pelo CEFD/UFSM e pelo Curso de Educação Física da UNIPAMPA e, se esta participação se constitui de fato como Formação Continuada a partir da ótica dos professores supervisores. Para sua realização foi utilizado pesquisa documental e exploratória descritiva. Como instrumento metodológico, optou-se por entrevista semiestruturada, como caminho de aproximação e compreensão do concreto e das experiências vividas. Os dados empíricos revelam que a maioria dos entrevistados, compreende que as diferentes ações desenvolvidas nos subprojetos do PIBID estão contribuindo na formação.

PALAVRAS-CHAVE: PIBID. Formação Continuada. Políticas Públicas Educacionais. Educação Física.

ABSTRACT: We seek to investigate how to organize the participation of Physical Education of some teachers in PIBID subprojects proposed by the UFSM/CEFD and the College of Physical Education of the UNIPAMPA and if such participation constitutes itself, in fact, as Continuing Education from the perspective of the supervising teachers. For its realization was used documentary and descriptive exploratory research. As methodological apparatus we employ semi-structured interviews as a way of approaching and understanding the concrete and lived experiences. Empirical evidence shows that the different actions

¹ Mestre em educação Física ESEF/UFPEL. E-mail: cristianlopes10@hotmail.com

² Doutoranda em Educação FAE/UFPEL. E-mail: gabimacrib@yahoo.com.br

³ Professora Adjunta do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: elizaracarol@yahoo.com.br

taken by respondents during this period PIBID, contributed to the formation.

KEYWORDS: PIBID. Continuing Education. Educational Public Policy. Physical Education.

RESUMEN: Intentamos que este estudio para investigar cómo se organiza la participación de algunos profesores de educación física en PIBID subproyectos propuestos por CEFD/UFMS y el Curso de Educación Física de UNIPAMPA y si dicha participación constituye de hecho, como educación continua de la perspectiva de los supervisores docentes. Para su realización se utilizó la investigación documental y exploratoria descriptiva. Como herramienta metodológica, elegimos la entrevista semiestructuradas como trayectoria de aproximación y comprensión de hormigón y experiencias. La evidencia empírica muestra que la mayoría de los encuestados comprende las diferentes acciones desarrollado en subproyectos PIBID contribuir en la formación.

PALABRAS CLAVE: PIBID. La educación continua. Políticas Públicas para la Educación. Educación Física.

Considerações iniciais

A implantação de uma série de iniciativas governamentais voltadas para a superação dos problemas da Educação Básica consubstanciadas pela instituição da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, através do Decreto nº 6.755/2009, traz em seu bojo alguns programas de incentivo e valorização da docência na Educação Básica. Entre os programas fomentados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), destacamos o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Analisando a portaria nº 96, de 18 de julho de 2013, que regulamenta o PIBID, é possível compreender as modalidades de bolsas-auxílio concedidas aos participantes. De acordo com tal documento, o bolsista, denominado coordenador institucional, deve ser um professor do Ensino Superior do curso de licenciatura responsável pela coordenação do PIBID na Instituição de Ensino Superior (IES) e interlocutor da CAPES; o bolsista coordenador de área de gestão de processos educacionais também deve ser um professor do Ensino Superior do curso de licenciatura que auxiliará o coordenador institucional na gestão do PIBID na IES; o bolsista coordenador de área deverá ser um professor do Ensino Superior do curso de licenciatura que ficará responsável pela coordenação e pelo desenvolvimento do subprojeto. O professor da escola é chamado de bolsista supervisor, pois cabe-lhe a supervisão dos bolsistas de iniciação à docência no âmbito de atuação deles na escola. Por fim, os bolsistas de iniciação à docência, impreterivelmente, deverão estar matriculados nos cursos de licenciatura das IES, contudo, tão logo concluíam a graduação, devem ser automaticamente desligados do programa.

Nessa mesma portaria nº 096 de 2013, é possível visualizar os objetivos mais recentes do PIBID:

Incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica; contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e Educação Básica; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; 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; contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura; contribuir para que os

estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente. (BRASIL, 2013, p. 2-3).

Evidencia-se, no PIBID, a intencionalidade de constituir-se como um importante espaço tanto para a formação inicial quanto para a formação continuada dos professores das escolas públicas de Educação Básica.

Tal intenção baliza-se no próprio caráter do trabalho a ser desenvolvido pelos professores da escola que são orientados a acompanhar e auxiliar o trabalho desenvolvido pelos acadêmicos, bem como a participar de diversas ações promovidas pelo programa. O trabalho proposto aos professores desafia-os a estreitar relações com a academia, atuar como co-formadores, bem como refletir, discutir e, por vezes, modificar a sua própria prática.

A partir da configuração que desenha em torno do trabalho do professor supervisor do PIBID na escola, pretendemos, neste texto, trazer à discussão o PIBID como programa de formação continuada para professores atuantes nas escolas de Educação Básica, a partir da compreensão de professores de Educação Física supervisores do programa.

Destacamos que os dados adquiridos com a pesquisa surgiram de diferentes documentos oficiais de criação e execução de ações direcionadas à formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica. Além desses documentos, foram consultados outros tantos que permitiram compreender a elaboração, os objetivos e a expansão do PIBID nas instituições de ensino do país, facilitando a compreensão sobre como o programa foi se conformando desde o seu surgimento até os dias atuais.

Pretendemos, com este trabalho, compreender como organiza-se a participação dos professores supervisores no PIBID e, se esse período e as experiências vivenciadas como supervisor na visão deles, é considerado como um processo de formação continuada.

O CONTEXTO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

As mudanças na organização escolar a partir das reformas educacionais nos anos de 1990 trazem como uma das principais orientações o ensino pautado em competências do professor. A ênfase no saber-fazer, no “como fazer” em detrimento do “o que fazer” e do “porquê fazer” promove um esvaziamento da prática pedagógica e da reflexão sobre ela. Duarte (2003) aponta que com esse pensamento valoriza-se única e exclusivamente o conhecimento cotidiano do professor, passando a ideia de que apenas a reflexão da ação deve orientar a prática. Os professores ao priorizarem os saberes docentes relacionados à prática, possivelmente, não avançam no debate em torno de uma educação crítica e corroboram com o pensamento neoliberal da formação do professor.

O componente decisivo para assegurar melhor qualidade no ensino, principalmente para aqueles professores que estão sendo formados para atuar na Educação Básica, é, sem dúvida alguma, a formação. Quanto melhor for a qualidade dessa formação, teórica, metodológica e prática, melhor poderá ser a compreensão desse professor em relação à realidade posta.

O professor, quando consegue usufruir ao máximo desses elementos, possivelmente, terá uma prática pedagógica diferente dos demais, indicando e transformando a realidade na qual está imerso, dando sentido e significado as suas aulas, buscando sempre romper com a lógica da alienação, procurando auxiliar/orientar o aluno a lutar por uma sociedade que seja, cada vez mais, justa e igualitária.

Ao considerarmos todo o processo formativo dos professores (inicial e continuado) como elemento essencial na prática pedagógica desenvolvida pelo professor no

decorrer da docência, salientamos a necessidade da conscientização de que o professor não se forma apenas no período da graduação, mas, diariamente, ao longo da profissão, no contato com os seus pares, com os alunos, com a escola, pois as mudanças originadas no mundo do trabalho, na educação e nas políticas públicas educacionais ocasionam alterações significativas na formação dos professores.

García (1999) discute em seus estudos a limitação da formação inicial, salientando que não se pode pretender que a formação inicial ofereça “produtos acabados”, mas sim compreender que é a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional, todavia, não é possível aceitar sem reflexão e discussão a maneira pela qual a formação (inicial e continuada) de professores encontra-se na atualidade.

As organizações curriculares dos cursos de licenciatura, na maioria das vezes, evidenciaram os conteúdos conceituais, sobressaindo-se sobre as disciplinas de cunho pedagógico que, geralmente, ganham ênfase após a metade do curso, o que ocasionava tardiamente o contato do acadêmico com a docência, diminuindo suas possibilidades de conseguir estabelecer relações entre a teoria aprendida nas IES e a prática pedagógica desenvolvida na escola no decorrer da graduação.

Somado a essas questões, tal como explica Tedesco (1998), a formação inicial do professor apresenta-se de forma insuficiente e aligeirada não sendo capaz, no contexto educacional atual, de subsidiar totalmente o exercício da docência.

De acordo com Gentili (2002), esse cenário é fortemente apoiado pelas políticas neoliberais, à medida que objetiva aumentar a reserva de mão de obra para um mercado em que poucas pessoas são privilegiadas e a maior parte é excluída ou obrigada a aceitar as condições de exploração e alienação imposta pelo mercado de trabalho. Corroborando com tais apontamentos, Saviani (2008) também alerta sobre a formação aligeirada que se tornou mais barata, através de cursos de curta duração, indo ao encontro da lógica mercantilista. O autor ainda faz algumas críticas quanto à LDB, ao afirmar que ela não correspondeu às expectativas de equacionar a formação de professores no país.

Considerando esse aligeiramento, a formação continuada, em muitos casos, conforme explica Gatti (2008), tem tido um crescente investimento das políticas públicas como aprimoramento profissional como uma medida compensatória para suprir as lacunas da formação inicial. Embora, a realidade venha demonstrando que, geralmente, as ações de formação continuada partem de órgãos privados e, poucas vezes, surgem dos órgãos mantenedores das instituições de ensino, configurando certo abandono à formação continuada de professores por parte das Secretarias de Educação.

É preciso que o professor compreenda a forma como está posta a formação inicial e continuada na atualidade, para que possa, a partir desse entendimento, construir o pensamento crítico a respeito dos diferentes programas elaborados pelas políticas governamentais, compreendendo, assim, as intenções explícitas e veladas.

Freitas (1992) indica que boa parte dos problemas relativos à formação de professores não depende de grandes formulações teóricas. Para o autor, existe, no país, bastante conhecimento produzido sobre o tema, contudo, precisamos colocá-lo em prática, no entanto, só o conhecimento produzido não consegue resolver os problemas originados na formação, é preciso compreender quais circunstâncias auxiliam ou impedem o avanço da formação de professores no país.

Nessa perspectiva, Libâneo (2004, p. 227) afirma que “a formação continuada é o prolongamento da formação inicial visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional”.

A formação continuada não deve manifestar-se como compensação da precarização da formação inicial, mas como proposta que estabeleça objetivos e estratégias

de ação direcionadas aos professores. Ela precisa atender às demandas dos professores, devendo propiciar prioritariamente conteúdos relacionados aos diferentes desejos e anseios do professor.

Segundo Marin *et al* (2011), uma das críticas mais comuns dirigidas aos programas de formação continuada incide na elaboração de propostas que não levam em consideração a participação dos professores e das escolas. Em geral, são estabelecidas por empresas com fins lucrativos que se especializam na oferta de cursos de capacitação.

Embora, a maioria dos professores não tenha garantido o acesso a uma formação continuada condizente com as suas realidades, reafirmamos que ela deve apresentar elementos que aproximem as diferentes realidades escolares, a partir de espaços formativos que vislumbrem atender as reais necessidades dos professores, procurando sempre articular teoria/prática.

A LDB aumentou as possibilidades para realização de diversas atividades intituladas como sendo de formação continuada, todavia, a mesma lei emprega, em vários momentos, alguns termos como capacitação e aperfeiçoamento, os quais transmitem a ideia de que essa formação seja uma ação compensatória para professores despreparados.

Na visão de García (1999, p. 136), a formação contínua de professores refere-se “a toda atividade realizada com uma finalidade formativa (tanto no desenvolvimento profissional como pessoal, individualmente ou em grupo) para um desempenho mais eficaz das suas tarefas atuais ou que o preparem para o desempenho de outras tarefas”.

Nessa direção, a relação escola e universidade necessita ser estabelecida e alimentada para que os conhecimentos científicos produzidos sejam confrontados e aprimorados como uma via de mão dupla, tanto a escola precisa estabelecer elo com a universidade quanto essa com a escola. Para tal, os setores envolvidos precisam assumir a responsabilidade como agentes transformadores da educação, para que esse conhecimento possa emergir da própria escola, valorizando o saber científico/pedagógico do professor. A elaboração de planos precisa considerar as particularidades de cada contexto e, acima de tudo, organizar e executar no maior período possível, possibilitando o desenvolvimento e a condução dos processos formativos pelos próprios professores, através do trabalho coletivo dentro da escola.

Nóvoa (2007, p. 27) elenca dois obstáculos principais na formação continuada de professores. O primeiro está relacionado à organização das escolas, pois ela não favorece a existência de tempos e espaços para uma formação baseada na “reflexão e na partilha”. A segunda barreira tem relação com a desvalorização do trabalho docente, pois, nos últimos anos, vem se “retirando dos professores a motivação e a disponibilidade para se envolverem em processos de formação”.

No que tange à desvalorização, compreendemos que o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) não apresentou mudanças significativas na resolução dos problemas da educação e dos profissionais que trabalham no ensino. Questões como o plano de carreira e o piso salarial dos professores, além de não serem suficientemente debatidas, não são respeitadas e, em alguns casos como do Estado do RS, no ano de 2015, ainda permanece abaixo da média nacional, mesmo existindo uma lei que obriga o pagamento do piso salarial nacional. Aspectos como esses devem surgir do debate, da luta por garantias de melhores condições de trabalho, para proporcionar aos professores em exercício e futuros professores um plano de carreira digno, uma jornada de trabalho adequada, possibilitando a atuação e a dedicação em uma única escola, eliminando a demanda complementar de salário

Os “limites” impostos pela formação inicial, aliados à complexidade do trabalho docente, fazem da formação continuada um importante instrumento de valorização e compreensão da prática pedagógica do professor. Entretanto, é necessário que sejam

criadas propostas de formação continuada condizentes com a realidade dos professores.

Processo metodológico

A presente pesquisa envolveu dois subprojetos PIBID dos cursos de Educação Física Licenciatura de duas IES do RS (UFSM e UNIPAMPA), tendo como objetivo investigar a organização e a participação dos professores de Educação Física no PIBID, propostas pelos cursos citados anteriormente, buscando também desvelar se para os professores investigados a participação deles configura-se num processo de formação continuada.

Para a sua realização foi realizada pesquisa documental, pois, nesse tipo de pesquisa, de acordo com May (2004), os documentos, para além de reflexo da realidade, congregam o poder de reconstruir a realidade social e as versões dos eventos acontecidos, pois têm a função de informar as decisões que as pessoas tomam diariamente, assim como fornecem uma fonte de dados riquíssima para melhor compreender e explicar as relações existentes entre determinados grupos sociais.

A pesquisa documental teve início com análise dos documentos que fundamentam a proposição do programa PIBID pelo Ministério da Educação (MEC): (Decreto nº 7.219/2010; Portarias: nº 38/2007; nº 122/2009; nº 72/2010; nº 260/2010; 096/2013; Editais: MEC/CAPEF/FNDE/2007; CAPES/DEB nº 02/2009; nº 018/2010/CAPEF; 002/2010/CAPEF/SECAD-MEC; nº 001/2011/CAPEF; nº 11/2012; nº 061/2013; Lei nº 11.273 de 2006; Lei nº 11.502 de 2007; Lei nº 12.796 de 2013; além dos projetos institucionais do PIBID/UFSM, PIBID/UNIPAMPA e subprojetos PIBID Educação Física “Cultura Esportiva da Escola” da UFSM e subprojeto Educação Física UNIPAMPA).

Além da pesquisa documental, foi realizada pesquisa de campo, utilizando como instrumento uma entrevista semiestruturada direcionada a cinco professores de Educação Física de escolas públicas de Educação Básica (três professoras do município de Santa Maria e dois de Uruguaiana/RS). Na acepção de Lüdke e André (1986, p. 33-34), na entrevista não totalmente estruturada,

não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo, são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica. A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos.

Para realizar as entrevistas, foi necessário entrar em contato, primeiramente, com os professores coordenadores de área dos subprojetos PIBID/UFSM e PIBID/UNIPAMPA, apresentando-lhes a finalidade da pesquisa e procurando confirmar informações sobre o período de início dos subprojetos, pois utilizamos, como critério de participação, a data de início dos subprojetos PIBID Educação Física, além de considerarmos, como sujeitos, aqueles professores supervisores que participam desses subprojetos há um ano e meio ou mais, pois quanto maior a vivência desses professores, melhores são as chances de alcançarmos os objetivos propostos. Após a aprovação dos coordenadores de área, identificamos que, no município de Santa Maria/RS, o subprojeto é desenvolvido em três escolas, sendo que cada uma possui um professor supervisor, já no município de Uruguaiana/RS, o subprojeto é desenvolvido numa única escola e envolve três professores.

De posse do contato dos professores supervisores, foram agendadas as datas para a realização das entrevistas, que aconteceram entre os meses de setembro e novembro de 2013. Nesses encontros, foram repassadas informações referentes aos objetivos da pesquisa, assim como a entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

para que todos tivessem conhecimento do estudo e concordassem em participar.

Importa ressaltar que todas as entrevistas foram gravadas, transcritas e, posteriormente, repassadas aos professores supervisores, com a intenção que suprimissem ou acrescentassem informações relativas a sua entrevista. Além disso, esta pesquisa foi submetida à Plataforma Brasil (com registro numérico 25167813.0.0000.5313), trazendo, assim, respaldo legal e ético na sua estrutura e realização.

Os documentos e as entrevistas foram interpretados à luz dos pressupostos da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2009), que se configura como um instrumento de pesquisa utilizado para ressaltar as palavras, frases e expressões dentro de um texto ou de vários outros textos. Conforme a autora, a análise de conteúdo representa um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção das mensagens, que permite o enriquecimento na leitura dos dados coletados.

Para organizar as análises, seguimos as orientações de Bardin (2009), inicialmente, com pré-análise dos documentos, onde foram estabelecidos os primeiros contatos com o material oriundo das entrevistas. Posteriormente, foram sistematizadas as ideias iniciais, a partir da análise das falas dos entrevistados.

Por se tratar do recorte de uma dissertação de mestrado, optamos por fazer referência apenas à categoria: o PIBID como programa de formação continuada.

O que dizem os dados encontrados ao longo da pesquisa?

A partir da análise dos documentos referentes à formação de professores, é possível constatar que um dos primeiros incentivos direcionados aos acadêmicos da graduação em licenciatura e professores em exercício foi a autorização da concessão de bolsas de estudo e pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica, através da Lei nº 11.273, de fevereiro de 2006. Entre as diversas ações implementadas pelo Governo Federal com o propósito de fortalecer a Educação Básica, estabelecendo parceria com as IES, destaca-se o PIBID.

Embora, tenha sido criado em 2007 e tivesse os seus tramites desenrolando-se pelo ano de 2008, efetivamente as atividades do programa tiveram início apenas em 2009, mantendo os seus objetivos iniciais de abranger alguns cursos de licenciatura, tais como: Física, Química, Matemática e Biologia para o ensino médio; Ciências e Matemática para os anos finais do ensino fundamental; e de forma complementar licenciatura em Letras (Língua Portuguesa), Educação Musical, Educação Artística e demais licenciaturas. Todavia, com o passar do tempo, o programa consolidou-se e, aos poucos, foram permitidos que outros cursos pudessem participar, atingindo, nos dias atuais, todos os cursos de licenciatura do país.

Uma das marcas do programa é a distribuição de bolsas auxílio não somente ao público universitário (acadêmicos e professores), mas também aos professores das escolas que, futuramente, supervisionarão e orientarão os bolsistas de iniciação à docência, além disso, o programa disponibiliza recursos financeiros para compra de materiais didáticos para cada subprojeto.

Após apreciação dos editais de seleção do PIBID, desde a sua origem até os dias atuais, constatamos que alguns dos documentos mencionam a Lei nº 11.502/2007 que autoriza a CAPES a conceder bolsas de estudo e pesquisa aos participantes dos programas de formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica, indicando, com isso, que o programa é destinado não somente à formação inicial, mas também à formação continuada de professores.

É importante frisar que a preocupação com a formação continuada de professores

da Educação Básica passa a figurar como uma preocupação do programa, após a IES ter tido aprovado o seu projeto PIBID. A partir desse momento, são abertos editais para a seleção de bolsistas supervisores. Esses documentos, além de citar a participação do professor de escola, enquanto uma ação de formação continuada, solicitam que os mesmos assinem termos comprometendo-se em participar ativamente dessa formação.

O PIBID como um Programa de Formação Continuada

Ao entrarmos na questão da formação continuada dos professores supervisores, primeiramente, procuramos descobrir se a escola em que atuam costuma discutir aspectos referentes a esse tipo de formação.

Os docentes foram enfáticos nas respostas afirmando que, em suas escolas, não havia esse tipo de discussão. Tal afirmação sinaliza para a importância de que as ações de formação continuada sejam amplamente debatidas, sobretudo, na escola, com o intuito de valorizar as experiências dos docentes, trazer, para o debate, questões do cotidiano escolar tanto ao recém-professor, que ainda não possui experiência de sala de aula, quanto ao professor mais antigo em tempo de serviço.

A partir desse questionamento, buscamos, então, identificar se, no entendimento dos professores supervisores, o PIBID servia para tal propósito. Sobre essa questão, a professora supervisora Rubi, em seu relato, expôs que entrou no PIBID principalmente pela questão da pesquisa e pela volta ao ambiente acadêmico, em busca de uma formação continuada.

“[...] as reuniões semanais aqui da escola são exatamente para fazer esse trabalho de formação continuada, somado a essa experiência do PIBID, melhorando a minha prática docente”. O “[...] PIBID, para mim, como supervisora representa um resgate, uma volta ao desejo de estudar, ou seja, é uma grande formação continuada” (RUBI).

Para Safira, o PIBID é um estímulo à sua formação. De acordo com ele, “[...] acaba sendo um incentivo a formação continuada, [...] tu acaba estudando mais, sendo uma formação continuada, tu acaba aprendendo mais [...]”. Já a professora Esmeralda diz que, para ela, “o PIBID é [...] uma oportunidade de formação continuada [...]”, pois o mesmo “[...] tá sendo uma formação continuada, eu acho que os outros professores também teriam direito, qualquer PIBID a participar”.

Nessa direção, endossamos a afirmação da professora, ressaltando a importância de repensar-se o PIBID para que ele possa contemplar todos os profissionais da educação, sejam eles professores formados ou alunos da graduação em licenciatura.

Barbieri e Ribas (2013) apresentam, em estudo recente, o relato de uma professora supervisora, expressando que o seu envolvimento no subprojeto representa uma formação continuada, pois modificou a sua prática pedagógica, incentivando-a a procurar novas leituras, assim como o desenvolvimento de pesquisas em conjunto com os bolsistas de iniciação à docência.

De acordo com Turmalina, o PIBID [...] é importantíssimo [...] na formação docente.

“[...] eu sei, na prática, que a formação continuada do professor não é o ideal, porque é feita uma formação geral para todas as áreas e ela não é aprofundada e, no momento que tu vai pro PIBID da tua especificidade, nossa, sabe, eu sei por mim, tu te torna um profissional muito melhor [...]”.

Rubi, durante a entrevista, revelou que o PIBID é importante porque retira o professor da estagnação, trazendo-o para pesquisa, reflexão e debates. De acordo com ela,

“[...] o fato de existir o PIBID me obriga a produzir muitos trabalhos de pesquisa, porque uma coisa é apenas fazer leitura, outra é produzir”. Ela destacou, ainda, que o PIBID propiciou comunicação, interligação entre conhecimento, pessoas e instituições.

As reuniões, a comunicação. Comunicação é uma coisa que não existe muito [...]. O PIBID trouxe uma interligação dos saberes e fazeres de forma a complementar o nosso trabalho da escola. Antes tudo era muito isolado, a universidade ficava lá, o estagiário ficava aqui, [...] não havia diálogo, comunicação que é essencial dentro da escola. Portanto, o PIBID veio trazer a superação, através do diálogo (RUBI).

Evidencia-se a partir da fala dos professores que o PIBID vem constituindo-se como um importante espaço de formação continuada. As falas dos entrevistados expressam que os espaços para o diálogo, as trocas, o convívio semanal do professor supervisor com os acadêmicos, com as IES, têm fortalecido e estimulado os professores a permanecerem no PIBID em busca dessa formação continuada, que se apresenta diferente daquelas oferecidas aos professores das escolas, que, em sua maioria, chegam prontas e não levam em consideração a realidade da escola.

Apenas Diamante relatou que, na sua visão, em hipótese alguma o PIBID seria um programa de formação continuada: “[...] para professores não, para acadêmicos talvez, para quem tá iniciando, talvez inicial, mas não continuada [...]”. Ao fazer essa consideração, a professora não se refere somente ao PIBID da área da Educação Física, mas aos demais subprojetos das diferentes áreas de conhecimento existentes na IES.

Um artigo recente produzido por professores supervisores do PIBID indica que:

Experiências práticas com o PIBID (com grupo de estudo), tornam os participantes do mesmo atuantes na formação continuada e não meros espectadores/receptores de cursos, palestras e seminários onde nos são transmitidos conhecimentos técnicos; esse tipo de projeto permite ao educador ser ativo, construindo constantemente um trabalho reflexivo e de real valor (LEITE et al, 2013, p.207).

Ao serem questionados sobre como investem em sua formação continuada, além da participação no PIBID, os professores mencionaram a realização de cursos de pós-graduação *lato sensu*, realização de cursos específicos e compra de livros. Como são alternativas com certo custo financeiro e a defasagem salarial é muito grande, torna-se difícil aderir constantemente a essas opções.

A literatura vem apontando que a formação continuada é caracterizada por diferentes conceitos como: cursos oferecidos pelos órgãos mantenedores das escolas; trocas de experiências entre docentes; programas específicos para docentes; seminários; cursos à distância; cursos de especialização e/ou pós-graduação, etc. Entretanto, no momento que se opta por tal formação está se reconhecendo que a graduação não é suficiente para capacitar o professor para atuar na escola, portanto, é de extrema importância que aqueles docentes que trabalham em escolas há mais tempo tenham acesso às ações de formação continuada.

Conforme Gatti (2008), existem muitas ações que são postas sob o grande guarda-chuva do termo formação continuada, em um momento, restringindo-se o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação ou após ingresso no exercício do magistério e, em outro momento, empregado de forma “ampla e genérica”, sendo compreendido como ações que possam auxiliar o profissional no seu desempenho diário.

García (2010) apresenta, em estudo recente, alguns programas de inserção à docência similares ao PIBID. Podemos compará-los a partir dos objetivos propostos por ambos: busca pela valorização da profissão; articulação entre teoria e prática; articulação de

atividades entre universidade e escola; tentativa de melhorar a formação inicial, e também semelhança na maneira como o professor da escola participa em alguns desses programas, através da orientação dos professores iniciantes.

Conforme García (2010), o professor da escola assume papel importante no programa, pois deve auxiliar didática e pessoalmente o professor iniciante. A diferença com o PIBID está no conceito empregado à formação inicial, em que o programa citado pelo autor considera essa formação apenas para os professores iniciantes (aqueles já formados que estão atuando os primeiros anos no magistério).

Ao entrevistarmos os professores supervisores, foi possível perceber a importância de “retornar” à universidade semanalmente e de conviver com acadêmicos em formação inicial e outros professores das IES, que, às vezes, participam dos grupos de estudo ou eventos relacionados ao PIBID. Esmeralda, em tom emocionado, relata que assumiu o programa desconhecido em virtude da recusa de uma colega de trabalho. Nas palavras da entrevistada:

Tu sabe que foi uma coisa que eu disse quando a colega que foi convidada desistiu. Antes de eu assumir, convidaram outra professora, ela não quis daí me ofereceram, eu disse, tá vou pegar, porque isso aí é em prol dos alunos, vamos ver no que dá e daí eu disse pra ela [...] que, pra mim, abriu uma porta, [...] porque há mudou muito, muito muito. [...] Foi muito importante, porque, como eu disse antes, mudou minha maneira de dar aula e a participação no PIBID, que eu quis participar foi de trazer algo novo pros alunos [...] pra mostrar também que ele tem valor, que a gente pode oferecer dentro da escola algo a mais pra formação dele e não só aquela mesmice da aula, que vem na aula e faz a atividade, do aluno procurar alguma coisa que ele goste [...] (ESMERALDA).

De acordo com García (2010), a motivação do professor em lecionar e continuar lecionando é uma motivação essencial, que, necessariamente, está ligada à satisfação pessoal, na medida em que se observam os bons resultados dos alunos. Outras fontes de motivação profissional como o aumento no salário, as gratificações, os reconhecimentos, etc., também servem como incentivos, desde que repercutam na melhora da relação com os alunos.

Turmalina evidenciando entusiasmo e encantamento pelo trabalho que vem sendo realizado no programa. Seguindo ela, todos os professores deveriam ter uma oportunidade de “retornar” para a universidade.

Ao revelarem que compreendem o PIBID como uma oportunidade de formação continuada, os professores mencionam diversas aprendizagens advindas da participação no programa. Referem-se a mudanças na organização do trabalho pedagógico, ao envolvimento com as atividades da escola, à produção de conhecimento a partir dos estudos e investigações empreendidos na escola, à publicização da produção de trabalhos científicos.

A partir das falas, identificamos questões como: o quanto o trabalho pedagógico dos professores melhorou após o início no programa. Turmalina expõe que.

[...] eu to uma profissional muito mais qualificada, eu me tornei mais competente pelo que eu aprendi, pelo que eu revi, pelo que lembrei que eu já sabia e que eu não colocava mais em uso, [...] eu fazia sem saber, então, hoje, eu posso citar, posso justificar certas ações, certas situações que acontecem no cotidiano escolar, eu já sei bah, mas naquela abordagem é assim, eu já tenho essa visão que eu não tinha antes.

Safira relata que “[...] um critério que eu gostei do PIBID foi que sempre, no início do ano, a gente faz uma avaliação motora, uma avaliação física nos alunos, isso aí a gente não fazia na escola, no início e no final”. Já a professora supervisora Esmeralda expressou-se da seguinte forma: renovação das minhas aulas “[...] eu acho que eu mudei bastante, depois do PIBID, eu mudei bastante o meu jeito de ver a minha aula [...], não preciso da técnica de como que é o toque para eles poderem jogar o voleibol, eu acho que isso aí me ajudou bastante”. A mesma

professora supervisora ainda completa dizendo que, a partir da sua inserção no PIBID, ela passou a participar mais ativamente das atividades na escola “[...] a gente se envolve com as atividades da escola, tenta oferecer algo a mais para as crianças”.

Os relatos sobre as mudanças que o PIBID promoveu na prática cotidiana dos professores supervisores entrevistados permitem-nos inferir que, ainda que o programa em sua gênese não tenha sido criado com o intuito de configurar-se como um processo de formação continuada para eles, a medida que os provoca a repensarem as suas práticas, a modificarem os seus fazeres com embasamento teórico, está, em certa medida, assumindo um caráter formativo.

Tais mudanças desencadeadas pela participação no PIBID vão ao encontro do que Veiga (1989, p. 16) sinaliza como prática pedagógica. Segundo a autora, a prática pedagógica compõe-se de uma dimensão teórica “representada por um conjunto de ideias constituído pelas teorias pedagógicas sistematizado a partir da prática realizada dentro das condições concretas de vida e trabalho” e uma dimensão objetiva que se constitui pelo conjunto de meios, o modo pelo qual as teorias pedagógicas são colocadas em ação pelo professor, pelos meios ou instrumentos com que se exerce a ação e de seu resultado ou produto.

Sawitzki e Ribas (2013, p. 57), descrevem que, para os professores supervisores envolvidos com o subprojeto, a possibilidade de participar é uma grande oportunidade de renovar os conhecimentos, através da formação continuada e também de melhorar o atendimento da Educação Física para os alunos.

No que tange à produção de conhecimento, os depoimentos das professoras Rubi e Diamante revelam as suas produções:

Apresentamos, nos três anos, trabalhos na JAI com os acadêmicos, a partir do segundo ano, fizemos o grupo das supervisoras, tanto é que nós supervisoras escrevemos um capítulo do livro sobre a nossa trajetória profissional. Esse último trabalho da JAI, pesquisamos vários autores, como Edgar Morin, consegui ver esse autor dentro da educação, na sua obra “sete saberes da educação” (RUBI).

Eu tenho mais, eu to na elaboração de um livro, um capítulo de um livro do PIBID, como supervisora em função do PIBID na escola e eu fiz um artigo sobre Educação Física escolar X competitividade que está na Efdeportes, tá para ser publicado já, participei de vários eventos desde que eu to no PIBID, do SIEPE, esse de Juazeiro, sempre eu to realizando, participei do professor nota dez e, esse ano, eu to concorrendo de novo com projeto que eu tenho aqui na escola (DIAMANTE).

Ambos os relatos reforçam a importância que a oportunidade de estudo, o acesso à literatura da área, o estímulo à investigação e à sistematização sobre as suas práticas pedagógicas em parceria com a academia assumem. A abordagem de questões que fazem parte do âmbito da escola, a busca pela interpretação da realidade em que estão inseridos, configura-se em um processo coletivo de elaboração de conhecimentos suscitados no cotidiano das aulas de Educação Física. Conforme bem argumenta Saviani (2007), essa configuração desencadeia um movimento dialético entre teoria e prática, à medida que a produção teórica só constitui-se em função da atividade prática do homem, assim como a consistência dela depende do seu embasamento científico, estabelecendo uma relação de dependência entre ambas.

Considerações finais

A partir da pesquisa realizada, destacamos que, embora as orientações legais não reconheçam o PIBID como um programa de formação continuada para os professores supervisores, os colaboradores desta pesquisa, majoritariamente, reconhecem-no como um importante veículo de formação contínua, ao evidenciarem as mudanças que o programa

propiciou e ainda propicia na prática pedagógica.

Ao destacarem os diversos aprendizados oriundos da interação com os acadêmicos, com outros professores supervisores e com o professor coordenador de área, os entrevistados sinalizam a importância que este trabalho colaborativo assume no cotidiano escolar.

Salientamos ainda que a formação continuada, entre os seus objetivos, procura propor novas metodologias de ensino, além de colocar os professores a par das discussões teóricas atuais, com intenção de contribuir para as mudanças necessárias para a melhoria da prática pedagógica na escola e, conseqüentemente, na educação. Certamente, conhecer novas teorias faz parte do processo de construção profissional, mas temos a certeza que somente elas não bastam. Dessa maneira, compactuamos com o pensamento de Gatti (2008), ao recomendar que tudo que possa oferecer oportunidade de conhecimento, reflexão, debate e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer instância, deve ser considerado formação continuada. Assim, esta pesquisa evidencia, através das falas dos professores supervisores, que a participação no PIBID vem possibilitando renovação e melhora em suas práticas pedagógicas.

Ainda que os depoimentos de nossos entrevistados acenem para uma visão bastante positiva do PIBID, especialmente, pelas mudanças que ele propiciou no cotidiano, cabe ponderarmos que se trata de um programa de abrangência limitada, sobretudo, pela previsão orçamentária, a qual restringe o número de bolsas em suas diferentes modalidades. É preciso reconhecer que, embora preconize a relação dialética entre teoria e prática, o que, em nosso entendimento, é imprescindível, como programa de formação continuada apresenta limitações, especialmente no que tange à valorização do trabalho docente.

Entendemos que a formação continuada de professores deve ser dotada do caráter de universalidade. Ela deve ser entendida como um direito de todos os professores, constituindo-se em uma política universal. Compreendemos que se, ao invés de conceder bolsas para poucos, o poder público investisse na melhoria das condições estruturais, de trabalho, na valorização salarial, na garantia de espaços/tempo de formação continuada para a categoria como um todo, não haveria, inclusive, tamanha necessidade de ofertar bolsas para fazer jovens interessarem-se pela profissão. Assim, a formação continuada de professores deve repercutir tanto na melhoria da prática pedagógica cotidiana quanto na melhoria das condições de trabalho e valorização salarial dos professores.

Notas

⁴ Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA): tem como objetivo o incentivo à inovação e à elevação da qualidade dos cursos de formação para o magistério da Educação Básica na perspectiva de valorização da carreira docente; Observatório da Educação: Promove estudos e pesquisas em educação, que utilizem a infraestrutura disponível das IES e as bases de dados existentes no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), proporcionando a articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas de Educação Básica; Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) tem como objetivo a indução e a promoção de oferta de educação superior de qualidade, para professores em exercício na rede pública de Educação Básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e contribuam para a melhoria da qualidade da Educação Básica no país; Programa Novos Talentos: objetiva apoiar propostas para a realização de atividades extracurriculares para professores e alunos da Educação Básica, tais como cursos e oficinas, visando à disseminação do conhecimento científico, ao aprimoramento e à atualização do público-alvo e à melhoria do ensino de ciências nas escolas públicas do país; Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores (LIFE): este programa seleciona propostas que tenham como objetivo a criação de laboratórios interdisciplinares de formação de educadores; PIBID: o programa busca a valorização do magistério; contribuir para a iniciativa da formação docente em nível superior; elevar a qualidade da formação inicial através da inserção dos acadêmicos dos cursos de licenciatura no cotidiano escolar, promovendo interação entre ensino superior e Educação Básica; promover a articulação entre teoria e prática necessária para a

formação docente.

⁵ Mostra Pedagógica dos trabalhos realizados nas escolas; participação e apresentação em eventos científicos das produções acadêmicas surgidas a partir das oficinas; elaboração de eventos nas escolas e em outras escolas com outros PIBID.

⁶ Este trabalho é parte da dissertação de mestrado de Cristian Leandro Lopes da Rosa, intitulada “PIBID: formação continuada para Professores de Educação Física” apresentada no programa de Pós Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas no ano de 2014, que objetivou investigar como realiza-se a participação dos professores de Educação Física no PIBID, proposta pelo CEFD/UFSM e pelo Curso de Educação Física da Universidade Federal do Pampa(UNIPAMPA) e se o PIBID constitui-se como um programa de formação continuada”

⁷ Durante a realização da dissertação, uma nova escola municipal foi incluída no subprojeto “Cultura Esportiva da Escola” do CEFD/UFSM. Essa escola possui um professor supervisor e seis bolsistas de iniciação à docência, mas optamos por não entrevistar esse professor, pois a vivência dele seria bem menor em comparação com os demais professores.

⁸ CAPES/DEB nº 02/2009; nº 018/2010/CAPES; 002/2010/CAPES/SECAD-MEC; nº 001/2011/CAPES; nº 061/2013.

⁹ Com intuito de preservar a identidade dos entrevistados e o local de atuação, optamos por dar-lhes codinomes (utilizamos os nomes de algumas pedras preciosas). Nossa intenção com isso é demonstrar a importância da participação de cada um deles na pesquisa, pois sem eles não seria possível concluí-la.

REFERÊNCIAS

BARBIERI, Daniela S.; RIBAS, João F. M. Contribuições do Subprojeto PIBID “Cultura Esportiva da Escola”: perspectiva para uma formação continuada a partir da didática comunicativa. In: Lopes, Anemari R. L. V; Tomazetti, Elisete, M. (Org). **PIBID-UFSM: experiências e aprendizados**. v. I. São Leopoldo: Oikos, 2013. p.117-141.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 4. ed. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2009. 281p. BRASIL. Amplia o PIBID à Instituições Públicas Estaduais. **Edital CAPES/DEB nº. 02/2009**. Disponível:

<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital02_PIBID2009.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2012.

_____. MEC. Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao PIBID. **Edital MEC/CAPES/FNDE, nº. 01/2007**. 12 dez. 2007, 8p. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_PIBID.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2012.

_____. Convida Instituições Públicas de Ensino Superior a Participarem do PIBID. **Edital CAPES nº. 001/2011**. Disponível em:

<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital_001_PIBID_2011.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2012.

_____. **Lei nº. 11.273/2006, de 06 de fevereiro de 2006**. Autoriza a Concessão de Bolsas de Estudo e de Pesquisa a Participantes de Programas de Formação Inicial e Continuada de Professores para a Educação Básica. Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/LI1273.htm>. Acesso em: 15 jun. 2012.

_____. **Lei nº. 11.502/2007, de 11 de julho de 2007**. Modifica as Competências e a Estrutura Organizacional da Fundação de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília, 2007. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/LI1502.htm>. Acesso em: 18 jun. 2012.

_____. **Lei nº. 12.796/2013, de 04 de Abril de 2013.** Altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm>. Acesso em: 19 jun. 2012.

_____. Para Instituições Públicas, Municipais, Comunitárias, Confessionais e Filantrópicas sem fins Lucrativos. **Editai CAPES nº. 018/2010.** Disponível em: Acesso em: 28 jun. 2012.

_____. PIBID/Diversidade para Alunos dos Cursos de Licenciatura dos Programas da SECAD, PROLIND e PROCAMPO. **Editai Conjunto CAPES/SECAD nº. 002/2010.** Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Editai02_PIBID2009.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2012.

_____. **Editai PIBID CAPES nº 061/2013.** Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Editai_061_2013_PIBID.pdf>. Acesso em: 03 Ago. 2013.

_____. Convida Instituições Formadoras Públicas e Privadas sem fins Lucrativos a Participarem do PIBID. **Editai CAPES nº. 011/2012.** Disponível em: Acesso em: 03 jul. 2012.

_____. **Decreto 6755/2009.** Institui a política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 22 Mai. 2015.

_____. **Decreto nº. 7.219/2010, de 24 de junho de 2010.** Dispõe sobre o PIBID, e dá outras providências. Brasília, 2010. Disponível em: Acesso em: 10 jul. 2012.

DUARTE, Newton. Conhecimento Tácito e Conhecimento Escolar na Formação do Professor (porque Donald Schön não entendeu Lúria). **Educação e Sociedade.** Campinas, SP, v. 24, n. 83, p. 601-626, 2003b. <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm>.

_____. **Portaria nº. 38/2007, de 12 de dezembro de 2007.** Dispõe sobre o PIBID. Brasília, 2007. Disponível em:

<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_Normativa_38_PIBID.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2012.

_____. **Portaria nº. 260/2012, de 30 de dezembro de 2010.** Aprova as Normas do PIBID. Brasília, 2010. Disponível em:

<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria260_PIBID2011_NomasGerais.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2012.

_____. **Portaria nº. 72/2010, de 09 de abril de 2010.** Dá nova redação a Portaria que dispõe sobre o PIBID. Brasília, 2010. Disponível em:

<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/Portaria72_Pibid.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2012.

_____. **Portaria nº. 122/2009, de 16 de setembro de 2009.** Dispõe sobre o PIBID, no âmbito da CAPES. Brasília, 2009. Disponível em:

<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_122_PIBID.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2012.

_____. **Portaria nº. 096/2013, de 18 de julho de 2013.** Aprova Regulamento do PIBID. Brasília, 2013. Disponível em:

<https://www.capes.gov.br/.../Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamento_do_PIBID>. Acesso em: 21 novembro. 2013.

FREITAS, Luis C. Em Direção a uma Política para a Formação de Professores. **Em Aberto,**

- Brasília, DF, n. 12. p. 03-22, abr./jun, 1992.
- GARCÍA, Carlos M. **Formação de Professores para uma Mudança Educativa**. ed. Porto, Portugal 1999. 271 p.
- _____. **O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência**. Revista Formação Docente, Belo Horizonte, v.03, n. 03, p. 11-49, 2010.
- GATTI, Bernadete A. **Análise da política públicas para Formação Continuada no Brasil, na última década**. Revista Brasileira de Educação - ANPED, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, 2008.
- GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação Trabalho e Educação em tempos Neoliberais. In: LOMBARDI, José C.; SAVIANI, Demerval.; SANFELICE, José L. (Org). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002. p. 45-59.
- LEITE, Elisabete S.; PATSCH, Gilvane T.; QUADROS, Neusa S.; SAWITZKI, Rosalvo L. PIBID Educação Física X Formação Continuada: desafios em busca de uma educação inovadora. In: LOPES, Anemari R. L. V.; TOMAZETTI, Elisete, M. (Org). **PIBID-UFSM: experiências e aprendizagens**. v. 1. São Leopoldo: Oikos, 2013. p. 199-215.
- LIBÂNEO, José C. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 5. ed. Revisada e ampliada. Goiânia, GO: Editora Alternativa, 2004, 319 p.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Pedagogia e Universitária, 1986. 99p.
- MARIN, Elizara C. et al. Formação continuada em educação física: relação entre mundo do trabalho, políticas educacionais e educação. **Movimento** (Porto Alegre. Online), v. 17, p. 259-278, 2011.
- MAY, Tim. **Pesquisa Social: questões, métodos e processos**. 3. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004. 288p.
- NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias da sua vida. In NÓVOA, A. (org). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Ed., 2007, p. 11-30.
- SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007.
- SAWITZKI, Rosalvo L.; RIBAS, João F. M. **Cultura Esportiva da Escola**. São Leopoldo: Oikos, 2013. 140p.
- _____. **A pedagogia no Brasil: historia e teoria**. Campinas, S.P. Autores Associados, 2008. 259p.
- TEDESCO, Juan. C. **O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna**. São Paulo. Ática, 1998. 172p.
- VEIGA, Ilma P. A. **A prática pedagógica do professor de didática**. São Paulo: Papirus, 1989.

Recebido em: 26/03/2015

Aprovado para publicação em: 12/05/2016