



3303 - Trabalho Completo - 2ª Reunião Científica Regional Norte da ANPEd (2018)
GT 08 - Formação de Professores

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID)- Subprojeto/UEPA - Educação Física: implicações e contribuições para formação prática
Luana Carolina da Silva Gomes - UFPA - Universidade Federal do Pará

RESUMO

Este estudo analisou o elemento da prática na formação de professores, tendo como objeto de análise o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) - Subprojeto/Educação Física UEPA, intitulado "A organização do Ensino da Educação Física na Educação Básica: desafios e possibilidades do trabalho pedagógico no contexto da rede de ensino pública de Belém". A pesquisa esta sustentada materialismo histórico dialético, delimitada como uma pesquisa de campo; a técnica de coleta de dados foi o levantamento bibliográfico e a análise documental. Utilizou-se da entrevista semiestruturada, análise de conteúdo como tratamento analítico e a pesquisa situa - se na modalidade estudo de caso. Os resultados da pesquisa nos relevaram que o programa enfrentou limites de ordem estrutural, sobre os aspectos da funcionalidade, da relação coordenador – professor- discente, no trato com a teoria do conhecimento que embasa o projeto. No entanto, identificou - se possibilidades muito evidentes sobre a qualificação da pratica na formação, contribuindo para o processo de apreensão e compreensão da realidade da escola.

Palavras-chave: Formação de Professores. Formação Prática. PIBID.

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA (PIBID)- SUBPROJETO/UEPA - EDUCAÇÃO FÍSICA: IMPLICAÇÕES E CONTRIBUIÇÕES PARA FORMAÇÃO PRÁTICA

RESUMO

Este estudo analisou o elemento da prática na formação de professores, tendo como objeto de análise o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) - Subprojeto/Educação Física UEPA, intitulado "A organização do Ensino da Educação Física na Educação Básica: desafios e possibilidades do trabalho pedagógico no contexto da rede de ensino pública de Belém". A pesquisa esta sustentada materialismo histórico dialético, delimitada como uma pesquisa de campo; a técnica de coleta de dados foi o levantamento bibliográfico e a análise documental. Utilizou-se da entrevista semiestruturada, análise de conteúdo como tratamento analítico e a pesquisa situa - se na modalidade estudo de caso. Os resultados da pesquisa nos relevaram que o programa enfrentou limites de ordem estrutural, sobre os aspectos da funcionalidade, da relação coordenador – professor- discente, no trato com a teoria do conhecimento que embasa o projeto. No entanto, identificou - se possibilidades muito evidentes sobre a qualificação da pratica na formação, contribuindo para o processo de apreensão e compreensão da realidade da escola.

Palavras - Chave: Formação de Professores. Formação Prática. PIBID.

Introdução

Delimitamos como objeto de análise o PIBID - Subprojeto/UEPA - Educação Física (EF), que representa políticas públicas educacionais de incentivo a formação inicial, por apresentar -se como espaço de vivência e experiência acadêmica- profissional. O ponto de partida para pesquisa é a concepção histórica, defendida pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Que vem defendendo uma política global de formação, que deve concretizar formação inicial consistente, a formação continuada, condições de trabalho, plano de cargos e salários, proporcionando uma formação de qualidade e valorização dos professores. (ANFOPE, 2002).

Em resposta ao reordenamento do trabalho, alteram-se as relações humanas, nesse sentido, a escola é focalizada como formadora de força de trabalho qualificada para o mercado de trabalho, dessa forma a formação humana é o patamar de intervenção do capital. A formação de professores em EF vem refletindo essas demandas, de modo a desqualificar a formação, fragmentar o currículo, contribuindo para a perda da identidade docente, pautando uma formação instrumentalista, acrítica, a - histórica e currículos sobre a perspectiva da esportivização, aptidão física. (TAFARREL, 1998).

A formação então é desvinculada do seu caráter ontológico e vinculada ao trabalho assalariado, à produção, a lógica economicista e de empregabilidade. (FRIGOTTO, 1995). Portanto, esta investigação, busca compreender o sentido que vem assumindo a prática como componente curricular, para qualificar o processo de formação de professores em EF. A partir disto, recorreram-se os seguintes questionamentos: a) Como se fundamenta o aspecto da prática na formação docente na realização do subprojeto? ; b) Quais as possibilidades de enfrentamento e ruptura o subprojeto faz com as políticas neoliberais de formação? c) Quais os limites e possibilidades do subprojeto trás para qualificação da prática, na formação docente, para os bolsistas de iniciação à docência, no que diz respeito ao trabalho pedagógico na EF? ; Buscando responder ao problema central da pesquisa: Quais as relações que o PIBID subprojeto/UEPA - EF vem estabelecendo para a qualificação da prática na formação dos sujeitos (discentes e professores supervisores) que participaram do projeto? Tendo como Objetivo geral: Analisar as implicações e contribuições do PIBID-SUBPROJETO/UEPA-EF para a qualificação da prática na formação de professores de EF. E especificamente objetiva: a) Identificar a teórica do conhecimento que fundamenta o subprojeto estabelecendo as relações com a concepção de formação prática na perspectiva de trabalho pedagógico, com os professores das escolas onde se desenvolveu o projeto; b) As bases teóricas que sustentam o subprojeto, no que diz respeito à prática na formação docente; c) Analisar o projeto, fazendo-se reconhecer no quadro das políticas públicas neoliberais ou das políticas públicas que defendem um projeto contra - hegemônico de educação; d) Identificar os elementos que implicam no desenvolvimento do projeto, para a qualificação da prática na formação docente em EF na perspectiva do trabalho pedagógico.

Esta pesquisa tem importância, por considerar que o PIBID possui uma política própria para os discentes, considerando também o pioneirismo do PIBID-SUBPROJETO/UEPA EF, como proposta de vivência, investigação e proposição de práticas pedagógicas, para todos os sujeitos que fazem parte do projeto (alunos-bolsistas, professores supervisores da escola e da universidade) e quando da sua perspectiva, de superar um paradigma da EF na escola, consideramos relevante à pesquisa. A pesquisa tem como referência o materialismo histórico – dialético, o tipo de pesquisa foi campo, a pesquisa situa - se na modalidade estudo de caso (TRIVIÑOS, 1987) e o local da investigação foi o CEDF- UEPA, onde foi efetivado PIBID – Subprojeto /Educação Física- 2012. A técnica de coleta de dados foi o levantamento bibliográfico, a análise documental e entrevista semiestruturada, a análise de conteúdo como tratamento analítico. (FRANCO, 2008). A amostra correspondeu a nove entrevistados: sendo oito bolsistas (de um total de 10) e uma professora supervisora (de um total de três). Os critérios de inclusão para os bolsistas e professoras foram: os que permaneceram até a fase das intervenções proposta no programa, por compreender que o momento da prática social dos sujeitos é primordial no que concerne a

aplicabilidade e do conhecimento acumulado, bem como concordarem com a participação na pesquisa através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PIBID ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO INICIAL

Alves (2007) destaca que o novo complexo de reestruturação produtiva é o toyotismo, uma nova forma organizacional da economia, de gestão do trabalho, que é resultado do longo processo de desenvolvimento e de racionalização dos antigos sistemas produtivos (sistema fordista – taylorista). Em resposta a reestruturação produtiva, faz-se novas exigências de formação para o mercado de trabalho. Concomitantemente a este processo, aprofundaram-se as políticas de caráter neoliberal, configurando um Estado enfraquecido da função de executor e o fortalecimento das funções do tipo coordenativa e regulatória. (FERREIRA, 2011). A reforma do Estado que amparou a intervenção dos organismos multilaterais, enfatizando a formação de professores da educação básica, pautadas nos princípios de flexibilidade e eficiência. (FERREIRA, 2011). Desse modo, a escola esta no centro dessa correlação de forças, onde os professores são ferramentas primeiras da materialização e expansão dessa ideologia, o que implica numa reestruturação na formação de professores. (FERREIRA, 2011).

O Banco Mundial (BM) e o Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) são os organismos internacionais, que mais interfere nas políticas educacionais, recomendando ênfase em sistemas de avaliação e atenção para a relação custo/benéfico, descentralização estatal parceria com o setor privado (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002). Corroborando com a lógica da meritocracia e da culpabilização dos professores pelos resultados obtidos. Com a crise da profissão docente, houve a diminuição da quantidade de professores, em decorrência das condições de trabalho. A necessidade era ter e manter mais professores atuando na educação básica, mais professores formados mais qualidade para educação. O PIBID insere-se como parte desse interesse quando se propõe por meio da formação inicial estimular o trabalho docente.

Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) manifesta preocupação com a educação básica, recomendando recomendação atrair, desenvolver e reter professores eficazes para o sistema educacional. Deste feito o PIBID é identificado como fruto dos das políticas educacionais neoliberais, que definem os professores apenas como formadores de capital humano para o mercado de trabalho. (FERREIRA, 2011).

Localiza-se o PIBID (Decreto 7.219- 24/06/ 2010), que se configura na gestão Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a partir de 2007 e vem representando políticas de valorização e qualificação da formação de professores para a educação básica. Por meio da concessão bolsas a alunos de licenciatura, soborientação de um docente de licenciatura coordenador do subprojeto e de um professor da escola.

Ressaltamos que o programa deixa dúvidas quanto, às diretrizes e objetivos colocados em relação à elevação da qualidade dos cursos formação de professores nas IES públicas de ensino superior, que se da, a partir da inserção dos licenciados no cotidiano de escolas, promovendo a integração entre educação superior e educação básica, proporcionando aos alunos-bolsistas experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar. Incentivando as escolas públicas a tornarem-se protagonistas nos processos formativos, fazendo dos professores coformadores dos futuros professores. Problematicamos os objetivos do PIBID, numa visão de totalidade da realidade, frente aos problemas da universidade e das escolas publicas.

Ferreira (2011, p. 130), salienta que, apesar do crescimento, “[...] para se alcançar o sucesso, o programa não pode ser visto apenas como um estágio acadêmico remunerado e datado, que pode contribuir, pois não é suficiente para propiciar mudanças profundas e sólidas na formação docente”. Por serem ainda insuficientes os recursos financeiros, bem como a disponibilidade de bolsas para estudantes e professores, indicando que poucas escolas são alcançadas pelo projeto. O PIBID é uma política de formação de professores, no entanto reiteramos que essa política é questionável, pois não consegue atender todas as demandas da formação inicial e continuada, assim como não faz relação com uma política educacional mais geral.

2. O DEBATE SOBRE AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS EM EDUCAÇÃO FÍSICA

A reformulação das diretrizes curriculares, esta consubstanciada pelas novas demandas da organização do mundo do trabalho. Taffarel (1998) destaca que em meio à nova ordem mundial, encontra-se o “assalto às consciências e o amoldamento subjetivo”, este concretizado nas políticas imperialistas educacionais, inclusive para educação superior. Nesse sentido as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação Educação Física (DCNEF), legitimadas nas políticas públicas educacionais brasileiras, é ferramenta legitimada pelo Estado, para controlar a formação profissional, acelerar a formação para diminuir os gastos, a partir da criação dos cursos de curta duração. A formulação dos DCNEF esta marcada pelos interesses corporativistas, não acompanha e nem considera a construção científica dos movimentos dos educadores. E já se encontra delimitada em torno do desenvolvimento de competências e habilidades. (ARANHA, 2011).

Os DCNEF vieram acompanhados pela aprovação da Resolução do Conselho Federal de Educação n.º 03, de 16 de junho de 1987, que dividiu os cursos de EF em duas habilitações: licenciatura e bacharelado, sobre os auspícios da expansão do mercado do fitness. Com a regulamentação da profissão, deu-se a criação dos Conselhos Federal de EF, e dos Conselhos regionais, instituídos pela Lei nº 9696/98, acentuando ainda mais as disputas políticas na área. A reverberação dos DCNEF na formação tem acentuado a perda da identidade docente e fragmentação da formação, em linhas gerais reformas educacionais marcadas pelas intervenções de agências internacionais.

Por isso é urgente a reconceptualização do currículo na perspectiva da filosofia da práxis. (TAFFAREL, 1998). Assim a formação em EF seria de graduação plena, na modalidade presencial, sustentada numa sólida formação teórica, com o rigor científico, sobre a perspectiva generalista e crítica. É com essa concepção de formação e de universidade, que estabelecemos a necessária ruptura com as políticas educacionais neoliberais, bem como anunciamos e apresentamos uma formação pautada na indissociabilidade teórico- prática, portanto numa formação prática sustentada na concepção sócio histórica.

3. A PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Situamos a prática na formação de professores, pautada na categoria trabalho. Essa perspectiva deve ser elemento basilar da identidade docente, pois, a formação de professores deve se concretizar no marco referencial da história do indivíduo e da humanidade, em relação ao desenvolvimento de suas forças produtivas. (LACKS, 2004).

Compreendendo que o conhecimento, é resultado da atividade humana, do processo de produção e apropriação do conhecimento social e historicamente construído, a prática (práxis humana) tem sentido e significado (objetivos e subjetivos) histórico. (SAVIANI, 2005). A unidade teoria e prática a afirmação de sua indissociabilidade, pode ser explicitada pelo processo de ação – reflexão - ação. (LACKS, 2004), portanto significa dizer que, o homem identifica-se com o conhecimento, se reconhece como produtor percebe que a sua materialidade, é resultado de uma ação concreta.

A prática na formação é preconizada no Projeto Político Pedagógico (PPP, 2007) do Curso de EF da Universidade do Estado do Pará (UEPA), indissociada do processo de pesquisa, pois “[...] encoraja os professores e alunos a problematizarem a realidade em que vivem e constroem o conhecimento, contribuindo assim para que o professor possa vir a ter a consciência política, de seu papel político-pedagógico na sociedade”. (FERREIRA, 2011, p. 29). A ANFOPE faz uma caracterização da pesquisa, dizendo que deve ser desenvolvida no âmbito do trabalho do professor, e que não se pode “[...] dicotomizar a “pesquisa da prática” da “pesquisa científica”, pois não pode ser científica uma pesquisa da prática”? (ANFOPE, 2001, p. 4). Dialogamos também com (CARVALHO, 2003, p. 71) que concebe, “a pesquisa, como princípio formativo e elemento articulador da relação teoria e prática”. A prática como componente curricular, na perspectiva da *práxis*, se caracteriza pela indispensável articulação teoria e prática.

A formação prática perpassa pelo sentido da prática de ensino, o qual corresponde ao estágio curricular na formação docente, onde é priorizada uma carga horária mínima de trezentas horas (artigo 65 LDB). Apesar da relevância, ainda se observa lacunas quanto à real concretização desse aspecto no processo de formação.

Esse processo de ir e vir, relacionando teoria e prática, aliando-as às experiências da bagagem profissional, deve ser elemento peculiar do processo de formação docente. O aspecto da experiência deve ser pensado como um espaço organizado, onde o acadêmico interage com as contradições, afirma ou reelabora o conhecimento acumulado, diante da complexidade concreta da realidade.

4. QUADRO GERAL DO SUBPROJETO: FUNDAMENTAÇÃO, ENFRENTAMENTO E RUPTURA

O subprojeto- UEPA/ EF denominado "A Organização do Ensino da Educação Física na Educação Básica: desafios e possibilidades do trabalho pedagógico no contexto da rede de ensino pública de Belém" vem com a perspectiva de avançar e consolidar a relação universidade - escola, ensejada na disciplina Estágio Supervisionado e Prática de ensino. (FONSECA, 2012). Compreende a formação prática como espaço que precisa ser fomentado, sobretudo um espaço concreto para a universidade articular seu currículo de formação. Esta fundamentação teórica e metodologicamente na Pedagogia Histórica – Crítica (PHC), e incorpora uma metodologia do ensino da EF como base da cultura corporal. Estes princípios pedagógicos pretendem fazer uma ruptura com o neotecnicismo presentes nas aulas de EF, onde são evidenciadas aulas, de caráter pragmático, as aulas livres, recreativas, com conteúdos esportivizados e desconectados da realidade contraditória. Portanto o projeto, afirma que a institucionalização da disciplina EF no currículo deve estar casada com "[...] ações efetivas que possibilitem a construção de novos sentidos e significados para a presença da EF no currículo escolar". (FONSECA, 2012, p. 01).

A formação prática ensejada no subprojeto é colocada como, "[...] campo de investigação e proposição da práxis". Nesse bojo, a prática docente, é considerada uma prática social e o processo ensino aprendizagem não tem um fim em si mesmo, mais e compreendido na sua dialeticidade, sobre as categorias da totalidade, contradição, possibilidade, reprodução e transformação.

O subprojeto consolida o ensino- pesquisa- extensão, ainda que não tenha subsídios suficientes, que de conjunto tragam respostas em massa para a comunidade. Estabelece intervenções pautadas na "[...] organização escolar, a organização do ensino da EF na escola e a realidade sócio - cultural da comunidade em que a escola está inserida, buscando assim, construir seu processo de intervenção a partir de uma visão de totalidade da escola e numa perspectiva interdisciplinar". (FONSECA, 2012. p. 02).

Os momentos que nortearam o projeto, no que tange a construção da formação prática estão baseados na perspectiva didática da PHCA *prática social inicial* foi o momento de diagnóstico da realidade, a investigação do contexto escolar, fazendo o mapeamento dos elementos que possibilitam e interferem na organização do trabalho pedagógico. Em seguida, a *problematização*, a discussão sobre as contradições e possibilidades encontradas, que se materializaram na elaboração de artigos, sistematização de ciclos de debates, palestras e seminários de caráter ampliado. A *instrumentalização*, que implica nos estudos, na apropriação sobre o referencial teórico que discute os aspectos da educação, do trabalho pedagógico, da OTP, na forma de grupo de estudos, encontros temáticos, seminários abertos, palestras. A *catarse* que corresponde à síntese, a expressão do conhecimento que foi incorporado pelo processo de assimilação, o momento onde se intervém no contexto escolar diretamente, agora com a apropriação da realidade e com base teórica consistente. E a *prática social final* é o momento de produção do conhecimento, da sistematização, da elaboração de novas práticas pedagógicas sobre o ensino da EF. (GASPARIN, 2007). Portanto a formação prática no subprojeto tem por base a categoria trabalho, e entende a pesquisa como princípio formativo e fundamental na construção do conhecimento.

Deste modo afirma-se a ruptura que o subprojeto faz sobre o conjunto das políticas educacionais para o ensino superior. Bem como citamos que converge com os pressupostos de formação do currículo de formação do CEDF UEPA. O qual delinea a "[...] prática como eixo articulador do conhecimento produzido no currículo" (PPP, 2007, p. 66), atrelado ao ato da pesquisa, deste modo tornando a sua atuação objeto de investigação, análise e reflexão. (PPP, 2007).

5. DISCUTINDO OS LIMITES E POSSIBILIDADES DO SUBPROJETO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA FORMAÇÃO PRÁTICA

5.1 Das Limitações encontradas: Relação Coordenação, Supervisor e Discente

A desarticulação entre os sujeitos que materializam o programa, coordenadores, professores - supervisores e discentes colocou-se como uma das principais limitações. O que imprimiu problemas de ordem implementativa, sobre as questões: do cronograma do projeto, dos estudos, da organização de forma geral, que acabou por dificultar o seu desenvolvimento de forma mais qualificada. Ocasionalmente a centralização das atividades nas intervenções, fragilização da base teórica, falta de articulação com a escola e com a universidade.

Na seguinte fala: "[...] eu senti falta da orientação da coordenadora, que deveria ter um pouco mais do nosso lado, na hora realizar os planejamentos". (BOLSISTA B). Foi destacada certa ausência da coordenação, portanto, a falta de orientação, de acompanhamento, o que dificultou a solução problemas teóricos, o processo de planejamento das aulas, o não cumprimento das atividades formativas, prejudicou a qualificação da formação dos sujeitos. A presença da coordenação, do professor da universidade é importante, por cumprir o papel de dirigir o processo de formação dos sujeitos (bolsistas e professores supervisores). E por isso percebemos como é pertinente na fala do bolsista H, segundo ele, a ausência da coordenação do projeto repercutia da seguinte forma: "[...] a gente não sabia se o que agente tava fazendo era correta, ou não ficava muito na nossa visão".

É destacado nas falas dos bolsistas, um déficit com relação à troca de experiências entre bolsistas e professoras supervisoras, expresso na seguinte fala: "[...] eu senti muita dificuldade com relação à troca de experiências com as professoras das escolas, que elas têm mais de trinta anos de vivência, tem bastante tempo de sala de aula, agente não percebeu essa interação com elas". (BOLSISTA C). Sobre essa problemática corroboramos com Ferreira (2011), de que o PIBID para alcançar um patamar mais avançado, não pode ser visto pelas professoras, ou pelos alunos como um estágio remunerado, pontual e formal. As professoras supervisoras, por estarem inseridas no chão da escola pública, pois vivem e sentem a dinâmica do cotidiano, conhecem os limites e possibilidades da organização do ensino da EF, por isso é necessário à mediação do coordenador, para superação dessas questões.

Para analisar a competência do coordenador, cabe situar que as dificuldades e falhas do professor coordenador têm suas determinações situadas na precarização do trabalho docente no ensino superior. No que tange, ao acúmulo de funções, remuneração inadequada, carga horária elevada, que submetendo a várias ocupações, para conseguir ter condições financeiras suficientes de sobrevivência. Também sobre a crise da pós-graduações, que têm problemáticas no campo da "sociedade do conhecimento", do produtivismo acadêmico. (MANCIBO; LIMA, 2012). Percebe-se que o processo de protagonismo do professor é latente, frente ao processo de expansão do ensino superior. Deste modo, o que deve envolver esse debate, não é um processo de culpabilização do professor, na figura do coordenador sobre os aspectos frágeis do projeto, bem como do professor supervisor, mas entender que a profissão docente seja no ensino básico ou na pós - graduação vem sofrendo um desgaste enorme, sobre o aspecto da valorização, das condições de trabalho, carga horária, planos de cargos e salários, formação continuada. Já que coordenador do projeto deve disponibilizar dez horas dentro da sua logística de tempo, para acompanhar o programa, para além de ministrar aulas na graduação, fazer orientações e etc., entre outras tarefas corriqueiras que lhe são atribuídas. Ou seja, o PIBID não possui uma política que pense numa compensação de carga horária para o professor.

5.2 A negação ao conteúdo da Cultura Corporal a sua concepção Histórico Crítica

Historicamente as aulas de EF vêm sendo marcadas pelas aulas livres, recreativas, se caracterizam pelo esvaziamento de conteúdo crítico – reflexivo. Então romper com essa concepção que foi construída ao longo da história da EF, torna-se um desafio para os bolsistas e professores. Como expresso na fala: “[...] os alunos acham que EF é só pra brincar se divertir professores e ate coordenação da escola, acham que o professor de EF é uma tapa buraco e por que falta um professor, vai da qualquer atividade, para crianças”. (BOLSISTA B). Analisamos tal resistência, como expressão do distanciamento da teoria do conhecimento, o não acesso, tanto dos professores como dos alunos. A negação da vivência dos conteúdos da cultura corporal. Deste modo, a teoria do conhecimento e visto como novo, bem como o não acesso desses conteúdos pelos bolsistas em formação, e por isso dificuldades na sua concretização.

5.3 Discutindo as Possibilidades

As lacunas na formação prática em EF do CEDEF- UEPA estão expressas falas dos bolsistas, com relação à disciplina Estágio Supervisionado. O bolsista A diz que: “[...] nas disciplinas estágio aqui na UEPA elas não te dão essa convivência mais profunda na escola [...]”. Muitas das dificuldades encontradas e superadas a partir do subprojeto, têm haver com uma experiência prática não consolidada na formação.

Por isso classificamos essa problemática no campo das possibilidades, já que o subprojeto conseguiu suprir as lacunas da formação, do Estágio Supervisionado, como mencionado nas falas: “[...] o que eu deveria ver no estágio eu vi no PIBID [...]”. (BOLSISTA A); “[...] o PIBID possibilitou uma vivência melhor do que o estágio [...]”. (BOLSISTA C); “ele fez com que agente vivenciasse a escola de uma forma que o estágio não consegue fazer [...]”. (BOLSISTA E). O subprojeto também conseguiu dar respostas positivas com relação às disciplinas: Didática e Pesquisa e Prática Pedagógica. Os sujeitos da pesquisa revelaram desarticulação entre as disciplinas, como expressado na fala do bolsista E: “[...] a disciplina didática me dizia uma coisa, a disciplina estágio me dizia outra e PPP me dizia outra, fica um conhecimento disperso [...]”. Sobretudo com relação ao currículo de formação, onde muitos discorreram sobre a afirmação, de que o PPP não articula com a prática docente de EF. Evidenciamos então que o subprojeto apresenta uma possibilidade evidente de superar as contradições da educação e da formação.

5.4 Das condições educacionais da Rede Pública de Ensino Básico.

A precarização da escola pública prejudica o trabalho, já que não são disponibilizados todos os instrumentos necessários, para uma aula mais qualificada. Convergimos com a fala do BOLSISTA D: “[...] a falta de material, prejudica o processo de instrumentalização, mesmo das aulas”. As condições materiais determinam o trabalho docente ao ponto de percebermos, que não é somente ter proposições transformadoras, mas perceber como enfrentar os limites e possibilidades da prática na escola pública.

Como expresso na fala da BOLSISTA D: “[...] que agente tem pouco tempo dentro da escola, agente vai um dia por semana, tem cinquenta minutos de aula, e ai agente não consegue dar conta de todo o processo”. O tempo pedagógico de aula é muito diminuto para se conseguir alcançar os objetivos, com as todas as determinações que vem sofrendo a prática docente. A partir do PIBID os bolsistas compreenderam a profissão de professor como: “[...] então a realidade, do professor ele é precarizado em todos os sentidos, salário, é condições de trabalho, que não existem, e praticamente inexistentes [...]”. (BOLSISTA D). Tecemos a crítica ao PIBID, no que a inserção do graduando na experiência docente, bem como da formação continuada. Pois restringe as políticas públicas de valorização do trabalho docente, vinculando-se a potencializar a formação de professores no seu aspecto numérico. Como bem expressa o descontentamento com a profissão: “[...] o professor da rede básica de ensino e muito carente, o salário que ele ganha mal da pra formação, e por conta disso que a maioria para de estudar, que a maioria para de continuar seu processo de ensino”. (PROFESSORA SUPERVISORA).

Defendemos políticas de valorização docentes globais, mais investimento para educação, queremos 10% do Produto Interno Bruto para educação, para que possamos desenvolver – la e não ao receituário político proposto pelo BM, as políticas avaliação, que só vem a desqualificar a formação. (FERREIRA, 2011). É, com efeito, que destacamos uma mediação, nesse debate sobre a precarização do contexto escolar e do trabalho docente. Pois, em meio a todos os problemas, foram alcançados os objetivos do subprojeto, no que concerne ao contato com a escola, a identificação deste campo de atuação, da compreensão dos limites e possibilidades. Os bolsistas poderão sentir todo o rebaixamento da profissão e da educação pública, as dificuldades da prática, e ainda sim entender a necessidade de continuidade na profissão.

5.5 Contribuições para a Prática Docente

Foi possível minimamente, obter um significativo avanço na formação principalmente dos estudantes e professora- supervisora. Os avanços sobre os aspectos da Organização do Trabalho Pedagógico (OTP), como expresso na fala do bolsista C: “[...] ter tempo para diagnosticar no local que você vai trabalhar o Projeto político pedagógico da escola, as pessoas que gerem que direcionam a escola, depois você tem um tempo pra planejar, tendo essas informações e bem relevante ai, depois de planejar, você vai colocar em prática aquilo que planeja”. O projeto conseguiu demonstrar a importância da OTP para a prática docente, fazendo os bolsistas incorporarem o processo na perspectiva de uma prática mais qualificada e consciente política e pedagogicamente. (FREITAS, 1995).

Quanto da **experiência docente**, do contato com a escola, com um caráter mais organizado, de caráter crítico e político, dentro de uma concepção mais direcionada de formação, sobre o ensino da EF. Constituída por um **processo investigativo**, que foram objeto de pesquisa e reflexão, de produção do conhecimento. (LACKS, 2004). Na fala dos bolsistas confirma-se como foi o desenvolvimento dessa experiência: “[...] PIBID eu tive uma noção da realidade da escola publica”. (Bolsista A); “[...] uma percepção mesmo, é prática do que vai ta acontecendo dentro da escola”. (BOLSISTA D). A apreensão da realidade concreta a partir do **processo de pesquisa**, que possibilitou qualificar a atuação, sobre a OTP, transmitir os conteúdos sempre fazendo o nexo com a realidade. Isso repercutiu segundo o bolsista G da seguinte forma: “[...] você pensa em todos os momentos, pensar nos conteúdos, como eles vão ser passados, e de que eles não descolados da realidade, então você conseguiu se conectar com a realidade”. Bem como, **perceber a dinâmica da profissão de professor**, como discorre o bolsista C: “[...] mas não significa que tudo que você planeja vai ocorrer perfeitamente, ai outras vezes você planeja, não ocorre como você quer, mais ocorre melhor do que você tinha planejado então a docência, o dia a dia do professor”.

O que possibilitou o **aperfeiçoamento do trabalho pedagógico** dos sujeitos permitiu **romper com a dicotomia teoria e prática** Como recorrente na fala do bolsista F: “[...] por que antes eu pensava só na EF do corpo e esquecia a mente, hoje eu consigo ver um objetivo pautado na mente e no corpo [...]”.

O referencial teórico metodológico, da PHC, veio a possibilitar a indissociabilidade teórico - prático, o bolsista D, faz um recorte dessa possibilidade dizendo que: “[...] poder também trabalhar a possibilidade da PHC, ou seja, da indissociabilidade teórico - prática, forma e conteúdo, dentro da escola”.

O subprojeto possibilitou a apropriação das atividades básicas do trabalho docente: “[...] eu já consigo formar, fazer um plano de aula, planejar um conteúdo, da maneira que eu quero dentro da PHC”. (BOLSISTA A); o bolsista D reconhece que a partir do PIBID teve condições de perceber: “[...] limites e possibilidades, através dos nossos planos de aula, das nossas intervenções”, foi importante, pra gente entender como ter domínio de classe, e ai ter esse primeiro contato, com essa prática docente, dentro da escola”.

As intervenções pedagógicas foram potencializadas pelas formações, pelas oportunidades de estudos do subprojeto, o bolsista D da ênfase, dizendo que: “[...] os estudos foram de fundamental importância para a apropriação, dessa teoria do conhecimento, a partir disso em coletivo,

elaborando os planos de aula, pensando nos cinco momentos pedagógicos, junto com o grupo de trabalho”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PIBID é uma política pública educacional, que não dar conta de suprir todas as lacunas da formação, bem como a demanda significativa de alunos na universidade. Por não estar articulado, caminhando com uma política global de formação docente. PIBID Subprojeto UEPA EF, apesar de avançar na questão da autonomia sobre a teoria do conhecimento, onde se faz uma ruptura, vem com o lastro das configurações dessa política mais ampla. Ainda que tenha alcançado poucos alunos na graduação. A análise feita, sobre o subprojeto permitiu compreender as suas contribuições para a formação de professores, quando engajado por uma teoria contra- hegemônica. Permitido uma inserção mais sistematizada e organizada no contexto escola, o reconhecimento da dinâmica do cotidiano do trabalho docente de conjunto. Proporcionar uma consistente base teórica, numa perspectiva da organização do ensino da EF crítica e reflexiva da realidade.

REFERÊNCIAS

- ALVES. G. **Dimensões de Reestruturação produtiva**: ensaios da sociologia do trabalho. Londrina: Práxis ; Bauru: Canal 6, 2007.
- ANFOPE – Contribuições para subsidiar discussão na audiência pública nacional/CNE sobre a proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior. Brasília abril de 2001.
- ANFOPE. **XI Encontro Nacional**. Documento Final. Florianópolis, 2002.
- ARANHA. O. L. P. **Currículo de formação de professores de Educação Física no Estado do Pará; Conteúdos curriculares, concepções pedagógicas e modelos de profissionalidades**. 2011. Dissertação de mestrado em Educação- Instituto Federal de educação, da Universidade Federal do Pará, 2011.
- CARVALHO. M. S. **Formação de professores e demandas dos movimentos sociais: a universidade necessária**.Dissertação (Mestrado)- Programa de pós- graduação em Educação, Faculdade em Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2003.
- FERREIRA. D. L. **A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Política de Formação Docente no Brasil**.Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2011.
- FONSECA. Z. V. D. **Detalhamento do Subprojeto PIBID UEPA**: A organização do ensino da Educação Física na educação básica: desafios e possibilidades do trabalho pedagógico na rede pública de ensino. UEPA: Belém, 2012.
- FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.
- FREITAS, L. C. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da didática**. Campinas. Papyrus, 1995.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.
- GASPARIN. J. L. **Uma didática para a Pedagogia Histórico Crítica**. Campinas. Autores Associados, 2007.
- LACKS. S. **Formação de professores: a possibilidade da pratica como articuladora do conhecimento**.Tese (Doutorado) - Programa de pós-graduação em Educação, Faculdade em Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2004.
- MANCEBO. D.; LIMA. K. R. S.; Trabalho docente no contexto de expansão da educação superior. In: MANCEBO, D.; BITTAR, M.; CHAVES, V.L.J. (orgs.). **Educação Superior**: expansão e reformas educativas. Maringá: Eduem, 2012.
- SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico Crítica: primeiras a aproximações**. 9. Ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda.
- Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- TAFFAREL. C. N. Z. **A formação profissional e as diretrizes curriculares do programa nacional de graduação**: o assalto as consciências e o amoldamento subjetivo. Revista Educação Física/UEM9910: 13-23, 1998.
- TRIVIÑOS, A. N. S.. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2007.
- UEPA. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Educação Física**. Belém: CEDF/UEPA, 2007.