



## CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA PIBID LINGUAGENS A UMA FORMAÇÃO MAIS INTEGRAL E REFLEXIVA DOS LICENCIANDOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Erineusa Maria da Silva  
Camila Rissari Correia  
Lorena Simões dos Santos

### RESUMO

*O presente estudo de caso buscou investigar a contribuição do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) Linguagens para uma formação mais integrada e reflexiva dos graduandos de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo, sob a ótica dos participantes do Programa. O estudo tem natureza qualitativa com caráter exploratório, valendo-se de elementos da análise de conteúdos para a análise dos dados. A partir da análise das entrevistas constatamos a contribuição do Programa para uma formação mais autônoma, reflexiva e diferencial em relação ao estágio supervisionado; além de promover uma maior intimidade no processo de planejamento realizado pelos bolsistas do Programa.*

*PALAVRAS-CHAVE: Pibid em educação física; formação docente; reflexividade crítica.*

### INTRODUÇÃO

O presente estudo faz parte de uma pesquisa maior e o nosso interesse é tratar do Programa PIBID, tendo como objeto de estudo a formação dos bolsistas. Nesse sentido, torna-se fundamental que se pesquise quais têm sido as contribuições para a formação dos alunos o PIBID Linguagens, sob a ótica dos participantes - os acadêmicos em formação inicial; também como forma de apresentar os resultados que o mesmo vem alcançando, por ser este um Programa financiado pelo poder público.

Também se justifica por ser uma forma de repensar o currículo dos cursos de Educação Física, talvez apontando para outras formas de se operacionalizar a prática como componente curricular e o estágio, prescritos na resolução CNE/CP 02/02.

Essa investigação pode ainda contribuir para que os bolsistas inseridos no Programa repensem sua formação docente, por meio da reflexão sobre sua ação no ambiente escolar em relação ao que estuda no ambiente acadêmico. Isso o possibilita analisar a sua prática enquanto profissional docente escolar, que ainda vivencia o mundo acadêmico, portanto, com a possibilidade de fazer essa reflexão com o conjunto de seus pares e não isolado na escola. Esse tipo de formação pode estimular o desenvolvimento profissional, desses bolsistas, num quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente, estimulando a reflexividade e a criticidade dos mesmos (NÓVOA, 1992). Por consequência dessa formação, pode

futuramente edificar profissionais inteiramente comprometidos com seu ofício e protagonistas em propostas de implementação de políticas educativas.

O mundo acadêmico, ainda na formação inicial, é um lugar de grande importância, não por ser apenas uma zona de aquisição de técnicas e conhecimentos, mas também por ser um espaço de socialização e de configuração profissional (NÓVOA, 1992). O contato estabelecido entre o ambiente acadêmico e o ambiente escolar, ainda para graduandos em formação inicial, no viés da formação docente reflexiva, fomenta constantemente a reformulação da identidade docente dos mesmos, pautada no exercício da reflexividade crítica de suas práticas.

Outro fator que influenciou nossa escolha por estudar o processo formativo que ocorre durante/com/na realização do Programa, foi o fato de o PIBID Linguagens ser pioneiro na área da Educação Física, sendo este o primeiro PIBID Educação Física do Brasil. De outro lado, por ser caracterizado como PIBID Linguagens, pois o acréscimo da palavra Linguagens diz respeito à junção de dois subprojetos, o de Educação Física e Letras-Português, fundamentando o Programa na interlocução entre as duas disciplinas, culminando em ações escolares com um cunho interdisciplinar.

O PIBID apresenta como um de seus objetivos elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas para formação inicial de professores dos cursos de licenciatura das instituições públicas de educação superior (FUNDAÇÃO COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2009, p.3). Neste sentido, nosso objetivo geral é analisar se o PIBID contribuiu para uma formação docente mais integrada e reflexiva, sendo que o Programa se fundamenta em propostas de ensino que seguem os princípios de uma tendência crítica.

E objetivamos neste estudo, especificamente, identificar qual a contribuição do PIBID Linguagens, para uma formação mais integrada dos graduandos de Educação Física participantes, no tocante ao planejamento de aulas, construção de autonomia docente e da pesquisa da própria prática pelo movimento de ação-reflexão-ação;

## NOSSAS ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Nossa pesquisa gira em torno do seguinte problema: Qual a contribuição do Programa de iniciação a docência PIBID Linguagens, para uma formação mais integrada e reflexiva dos graduandos em Licenciatura em Educação Física do CEFDF<sup>1</sup>, sob a ótica desses participantes.

---

<sup>1</sup> Centro de Educação Física e Desportos.

O presente estudo de caso tem natureza qualitativa com caráter exploratório, pois não privilegamos os métodos e técnicas estatísticas na interpretação dos resultados. Além disso, a pesquisa qualitativa considera a dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um elo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade que não podem ser traduzidos em números (GIL, 1991). Por outro lado, como estudo de caso, envolve um estudo profundo de um ou poucos objetos de maneira que permita o seu amplo e detalhado conhecimento. O estudo de caso é uma estratégia de pesquisa relevante no processo educativo, pelo fato de ser um método que surgiu da necessidade do ser humano em compreender a realidade (CUNHA, DEUS E MACIEL, [2009?]).

Nosso próximo passo foi à coleta de dados realizada por meio da entrevista estruturada com questões abertas, explorando sempre a opinião do entrevistado. Para a análise dos dados coletados nas entrevistas adotamos elementos da análise de conteúdos (BARDIN, 2008), organizando-os em dados por categoria para facilitar no momento da sua interpretação e compreensão. Construímos uma tabela com todas as perguntas das entrevistas, e incluímos as falas que substancialmente respondessem as mesmas, feito isso, iniciamos o processo de análise das respostas, criando categorias sistematizadas que melhor representassem as situações e falas de maior recorrência dos sujeitos-entrevistados.

Após essa categorização estabelecemos as principais categorias que pudessem ser desenvolvidas em tópicos para análise e interpretação das possíveis contribuições do PIBID Linguagens à formação dos bolsistas selecionados para a pesquisa, evidenciadas a partir das falas dos sujeitos da pesquisa.

Para realizar tal investigação tomamos como pressupostos teóricos, o conceito de professor reflexivo apresentado por Pimenta (2002) com base no autor Zeichner. Nesta perspectiva o professor que reflete sobre a sua prática de forma crítica pode compreender melhor sua inserção social e política, avaliando o contexto social no qual exerce a docência; o professor reflexivo deve voltar o seu olhar para a coletividade, visando uma reflexão ampla e politizada, menos individualizada (PIMENTA, 2002). Também nos pautamos em uma formação inicial defendida por Antônio Nóvoa (1992), isto é, a formação inicial como um lugar de socialização e de configuração profissional, na qual o contato que se estabelece entre a instituição acadêmica com o ambiente escolar, ainda para graduandos em formação inicial, promove a constante reformulação da identidade docente dos mesmos, baseada no exercício da reflexividade crítica de suas ações docentes.

## DO QUE FALAM OS ENTREVISTADOS

### O PLANEJAMENTO

Compreendemos que o “ato de planejar” esteja relacionado à noção de futuro que foi proposta pelo movimento de Educação moderna. Neste processo a ideia do imediatismo foi combatida pelos pensadores da época e, assim, a noção de futuro veio a substituir essa forma de pensar. Em nossa concepção o “ato de planejar” é função recorrente a qualquer profissão, sendo que em diversas áreas de trabalho ou de estudo, planejar se faz necessário;

Algumas profissões caracterizam-se por planejar objetos, lugares, situações e processos. O plano faz parte fundamental da preparação profissional e serve, precisamente, para distinguir a atuação própria da que é praticada por outras profissões, centradas no cultivo direto do conhecimento ou na realização prática do plano (SACRISTÁN; GÓMEZ, 2007, p. 198).

No caso do professorado, este tema apresenta um significativo espaço no âmbito da formação acadêmica e, constatamos isto ao avaliarmos os dados coletados em nossas entrevistas, percebendo que a palavra “planejamento” esteve presente em 80% dos discursos. A maioria os estudantes de Educação Física e bolsistas do Programa PIBID Linguagens entrevistados para a pesquisa, demonstraram a relevância do planejamento e primordialmente do “ato de planejar” ao exercer a docência.

Para o entrevistado “J”

*“O planejamento é muito importante independente de qualquer área, independente de se é pra escola, independente se é pra uma academia [...]”*  
(ENTREVISTADO J, 2012).

Com isso percebemos o quão a participação no Programa trouxe aos bolsistas essa compreensão da necessidade de se construir um planejamento, sendo que “[...] o ensino, pode ser concebido como uma atividade e uma profissão de planejar, situada entre o conhecer e o atuar. Ao menos quando se exerce o ensino, realizam-se funções de planejamento [...]” (SACRISTÁN; GOMÉZ, 2007, p. 199).

O entrevistado “M” frisou a importância em

*“Pensar a prática [...] não simplesmente dar uma aula, esquecer dela totalmente e já pensar em outra [...] a questão do planejamento, a questão que focaram bastante com a gente, a questão do plano de aula, do plano de ensino [...]”* (ENTREVISTADO M, 2012).

Com esta fala, avaliamos que o sujeito da pesquisa ressaltou que o planejamento não deve ser estático, neste sentido o ato de planejar pode ser um momento de reflexão para o professor, podendo este, repensar sua prática partindo dos dados empíricos que surgem em suas aulas. Neste sentido, o planejamento também é caracterizado como um instrumento de avaliação para o docente,

*“O planejamento gera até uma avaliação da sua própria prática [...]”*  
(ENTREVISTADO J, 2012).

O planejamento foi apresentado pelos entrevistados como a principal contribuição do PIBID Linguagens para a formação dos mesmos. Avaliamos que através do planejamento a prática pedagógica também é fortalecida, pois acreditamos que o professor que valoriza o “ato de planejar”, conseqüentemente prioriza uma prática pedagógica pensada e repensada para os seus alunos, tornando estes, atores participativos no processo de ensino-aprendizagem. Pois, ao construir um plano nesta perspectiva de criação, reconstrução/transformação, os futuros professores compreendem que “[...] podem se acomodar aos marcos estabelecidos ou explorar suas fissuras, ser reprodutores de situações e instituições herdadas ou trabalhar para transformá-las – tão real é a determinação externa quanto a autonomia do professor [...]” (SACRISTÁN; GOMÉZ, 2007, p. 207).

O PIBID Linguagens, conforme os dados analisados, contribuiu para a formação dos professores em formação de forma significativa na questão do planejamento, pois ao valorizar esse tema, possibilitou ao bolsista “[...] poder prever cursos de ação, tarefas em seus traços gerais, mas boa parte de sua atuação estando governada pela rapidez de decisões que deve tomar constantemente, às quais responde por intuição ou rotina” (SACRISTÁN; GOMÉZ, 2007). Ao conferir aos bolsistas uma rotina de trabalho e planejamento, as atividades no PIBID Linguagens permitiram que os futuros docentes construíssem uma rapidez na tomada de decisões durante o desenvolvimento da prática pedagógica e na construção dos planejamentos. Por fim acreditamos que estes graduandos, tem um diferencial na questão do planejamento, por estarem inseridos no ambiente escolar, por construírem uma rotina neste ambiente e assim desenvolverem algumas técnicas para construir um planejamento, bem como desenvolver o mesmo durante uma aula, com rapidez nas tomadas de decisão, autonomia e principalmente segurança. É o que demonstra a fala do Entrevistado “D”

*“O PIBID irá auxiliar muito nas nossas novas experiências. Irá ajudar a gente a pensar sobre o planejamento, sobre a nossa prática ali na escola, sobre as nossas ações com os alunos”* (ENTREVISTADO D, 2012).

## AUTONOMIA DO DOCENTE EM FORMAÇÃO NO PIBID LINGUAGENS

Autonomia? O que seria um ser autônomo? Autonomia, seguindo uma perspectiva liberal, é normalmente interpretada como independência, isolamento, na qual o individuo se assume como controlador de suas próprias ações, em oposição ao controle exercido por terceiros. Um ser autônomo implica, neste sentido, ausência total de qualquer dependência dos outros (MOURA, 1999). No entanto, esta percepção de isolamento corresponde a muito

pouco sobre o real significado de autonomia.

O autor Lorieri (2002) nos traz que o desenvolvimento do “pensar por si próprio”, se traduz no pensamento autônomo e com características da reflexividade, da criticidade, da radicalidade, da contextualização e da criatividade.

O pensamento é um importante instrumento do conhecimento, segundo o autor, pois é por meio dele que buscamos as respostas para as incertezas, nas quais envolvem a reflexão, a análise crítica, atenta e profunda que procura o estabelecimento de relações que tornam a realidade significativa.

Pensar por si mesmo, nos remete ao pensamento autônomo, ser autônomo em nossas decisões e conseqüentes ações. De acordo com Chauí (1994 *apud* LORIERI, 2002, p. 95),

[...] o pensamento é a consciência ou a inteligência saindo de si (“passeando”) para ir colhendo, reunindo, recolhendo os dados oferecidos pela percepção, pela imaginação, pela memória, pela linguagem, e voltando a si, para considerá-los atentamente, colocá-los diante de si, observá-los intelectualmente, pesá-los, avaliá-los, retirando deles conclusões, formulando com eles ideias, conceitos, juízos, raciocínios, valores”.

Lorieri cita Dewey, em relação ao pensamento autônomo, para ele o individuo deve “construir” ou “reconstruir” um conhecimento necessário à situação-problema na qual ele se encontra. Isso se materializa quando o sujeito se apropria do pensamento autônomo, a busca de respostas para suas dúvidas, suas inseguranças, no entanto, regada pelo processo de reflexão, baseadas por meio da análise crítica e do conhecimento já produzido.

A autonomia para Libâneo, Oliveira e Toschi (2006) significa a capacidade das pessoas e dos grupos para a livre determinação de si próprios, ou seja, para a condução da própria vida. Sua realização concreta nas instituições se faz presente pela participação na livre escolha de objetivos e processos de trabalho e na construção coletiva do ambiente de trabalho.

Como vivemos em sociedade a tendência do homem é estabelecer relações com o outro, construindo assim a sua história, neste sentido, o ser humano não é um ser isolado, ele é “intrinsecamente um ser de relação”, afirma Pinto (1998 *apud* MOURA, 1999, p.2). O trabalho coletivo, essa inter-relação com o outro, foi uma das intencionalidades do PIBID Linguagens, e a literatura lida sobre a autonomia destaca a importância dessa inter-relação com os outros, na qual proporciona ao sujeito um maior controle de sua aprendizagem. O sujeito autônomo não é independente e nem dependente, mas sim interdependente, como afirma Garrison (1992 *apud* MOURA, 1999, p.03).

A autonomia se relaciona com o termo profissionalidade adotado por Contreras, na qual este se refere a valores, qualidade e características profissionais necessários ao desenvolvimento da prática de ensino, e não ao *status* ou atributos conferidos pela Sociedade

(FREIRE; MIRANDA, 2011). A profissionalidade para Contreras (2002 *apud* FREIRE; MIRANDA, 2011, p. 2),

São dimensões do seu fazer profissional no qual se definem aspirações com respeito à forma de conceber e viver o trabalho de professor, ao mesmo tempo em que se inscreve a forma de dotar a realização do ensino de conteúdo concreto.

A autonomia docente assenta-se na ideia do trabalho docente como intelectual crítico, como um processo coletivo de transformação social. Portanto, a conceituação de autonomia docente, argumentada por Freire e Miranda (2011), supõe o esclarecimento do conteúdo e da natureza do trabalho educativo, bem como das condições reais de sua efetivação.

Contreras remete o conceito de autonomia à concepção (modelo) de professor, para ele o especialista técnico considera a autonomia como *status* como atributo, e o profissional reflexivo a considera como responsabilidade moral e individual e o intelectual crítico a considera como autonomia e emancipação. O autor vai muito além, afirma que a autonomia no contexto da prática do ensino, deve ser compreendida como um processo de construção, no qual devem ser conjugar, se equilibrar e fazer sentido e, portanto, podendo ser descrita e justificada, porém não reduzida a uma definição autoexplicativa (REIS, 2009, p.225).

Neste sentido, Reis (2009) argumenta que a autonomia assim como a profissionalidade docente é o resultado de uma série de fatores que ultrapassam uma mera busca de direitos trabalhistas ou um reconhecimento social, ela só se tornará real quando acompanhada de uma profissionalidade do ensino, isto é, não haverá progresso profissional se o ensino permanecer atrasado e estático.

A autonomia se destaca em meio às experiências dos entrevistados através das intervenções dos mesmos na escola ou na participação das reuniões coletivas. O entrevistado “A” relata que pôde constatar a autonomia dada a eles nas aulas pelos professores coordenadores do Programa,

*“O PIBID ajudou a ter contato com os professores, a ter crises dentro da escola, com o pedagogo... é, saber o que é realmente ser professor, escolher os conteúdos, eu mesma escolher com a equipe [...]”* (ENTREVISTADO A, 2012).

Essa autonomia se destaca na fala do entrevistado “D”, que aponta os subsídios proporcionados pelo PIBID no desenvolvimento da sua autonomia dentro de sala de aula,

*“O PIBID ele foi um Programa que ele auxiliou tanto nas leituras pra que ele desse embasamento pra gente tá indo pra escola, pra gente poder chegar lá (...) ter uma autonomia em relação assim aos aspectos dos alunos, dos professores, de lidar ali [...]”* (ENTREVISTADO D, 2012).

A autonomia que pudemos observar é aquela de escolha, de decisão, de pensar junto com o outro, com o grupo de escola, é auto organizar-se. Ao auto organizarem-se,

consequentemente, constroem sua própria identidade, pois essa sistematização se diferencia de alguma forma dos outros sistemas que não estão em inter-relação, afirma o texto de Macedo (1991 *apud* MOURA, 1999, p.1). A efetivação dessa autonomia se faz presente no momento da intervenção pedagógica, na ação, realizada pelos participantes do Programa, descritas pelos entrevistados “A” e “D”. Ao colocar-se no contexto da ação, participar de uma atividade social e tomar decisões coletivas frente a ela, essa ação pode ser entendida como prática reflexiva, ou seja, é incluir os problemas que surgem da prática em uma perspectiva de análise que vai além das nossas intenções e atuações pessoais (VALADARES, 2002, p.191).

Neste sentido a prática reflexiva associa-se à autonomia do professor, as capacidades descritas só podem ser postas em ação no contexto de práticas inovadoras nas quais, são dados ao docente, comprometidos com seus alunos, oportunidades para experimentar e inovar (CONTRERAS, 1997; ELLIOT, 1998; PACCA & VILLANI, 2000 *apud* VALADARES, 2002, p. 193).

Por fim, o docente só será autônomo quando também a escola for autônoma, ou seja, quando o professor e a instituição escolar forem idealizadores das práticas educativas e não apenas mentores de práticas “prescritas” sem a reflexão da comunidade na qual está inserida (REIS, 2009, p. 226).

#### DA UNIVERSIDADE AO AMBIENTE ESCOLAR: AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO

A partir das experiências dos entrevistados em relação à participação no Programa, consideramos relevante analisar se as vivências do PIBID Linguagens contribuíram/influenciaram ou não para uma formação docente reflexiva, tão prezado pelos professores-coordenadores do PIBID Linguagens. Vale ressaltar que essa análise se apoia no diálogo entre teoria e prática referentes à área de educação física e a ideia de professor reflexivo apontadas por Pimenta (2002), Zeichner (2002), Schon (2002).

Iniciamos com Donald Schon, professor do Instituto de Tecnologia de Massachusetts, EUA, que propõe uma formação contrária aos moldes do currículo normativo, na qual apresenta primeiramente a ciência, depois a sua aplicação e por último o estágio de alunos que propõem a aplicação de conhecimentos técnico-profissionais. Schon aponta para uma formação profissional baseada numa epistemologia da prática, a prática profissional é entendida como momento de construção de conhecimento, por meio da reflexão, análise e problematização desta e o reconhecimento do saber tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato (PIMENTA, 2002).



No entanto, Liston e Zeichner (2003), consideram que o entendimento sobre professor reflexivo é reducionista e limitante, por ignorar o contexto institucional e pressupor a ação reflexiva de maneira individual. A reflexão, para os autores, não pode ser feita de maneira individual, pois não conseguirão alterar situações além das salas de aula. Só a perspectiva da reflexão não é suficiente para resolver os problemas da prática, a reflexão “coletiva” à luz da teoria e a ação, propriamente dita, somadas iniciam o processo de mudança, combatendo o “praticismo”, na qual aponta a prática como o único elemento na construção do saber docente.

O saber profissional do professor não é formado apenas da prática, é nutrido também pelas teorias da educação, aponta Pimenta (2002). A teoria tem grande importância na formação dos docentes, pois atribui aos sujeitos variados pontos de vista para uma ação contextualizada, apontando perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos sociais, culturais, históricos de si próprios como profissionais.

No momento da entrevista com o participante “Y”, perguntamos o que ele aprendeu com o PIBID Linguagens, ele argumentou que

*“Eu acho que eu mais aprendi essa forma de dar aula mesmo... de ser professor reflexivo... pensar a prática (...) que você tem que fazer o feed back da aula [...]”* (ENTREVISTADO Y, 2012).

Já o entrevistado “M”, na pergunta que propõe como resposta a contribuição a partir das experiências vivenciadas no PIBID Linguagens na sua formação, “M” argumenta que

*“Pensar a prática... não, não simplesmente dá uma aula, esquecer dela totalmente e já pensar em outra.. todo momento a questão do planejamento, a questão que focaram bastante com a gente, a questão do plano de aula, do plano de ensino [...]”* (ENTREVISTADO M, 2012).

A noção de professor reflexivo entendida por “Y” e “M” se assemelha à concepção de professor reflexivo apontada pelos autores descritos. Cerca de 100% dos entrevistados não responderam como fazem esse tipo de reflexão, como a concretizam, no entanto, relatam o tipo de reflexão que adotaram. O entrevistado “A” relata a sua experiência no PIBID em relação a sua reflexividade,

*“No PIBID a gente faz isso de... rever nossa própria prática, sabe, colocar pra refletir e falar nossa isso, eu tenho que mudar isso ou eu tenho que mudar aquilo, então com certeza eu faço isso hoje”* (ENTREVISTADO A, 2012).

Rever a prática, pensar a prática, *feed back*, são os termos que mais surgiram para descrever a reflexividade que assumiram no processo de intervenção nas escolas. Neste sentido, concordamos com Monteiro (2010), quando argumenta que as ações docentes tendem a tornarem-se habituais; e estes dão sustentação às ações docentes e as respectivas revisões dessas ações permitem a transformação delas. O autor destaca que a “revisão” das ações é a

operação teórica, reflexiva sobre as ações efetuadas ou a serem efetuadas: é a construção de uma nova prática, que será um novo hábito, e um novo olhar sobre ela.

A ação-reflexão-ação dos bolsistas em sua prática pedagógica na escola, são subsidiadas pelo apoio dos professores coordenadores do Programa que utilizam-se do conhecimento já construído, da teoria, e que interpretam a reflexão, assim como Zeichner e Liston (1996 *apud* MONTEIRO, 2010, p.118) como um processo que envolve intuição, emoção e paixão, não é algo sistematizado, como um programa de técnicas para professores usarem, a reflexão é uma forma integrada e coletiva de perceber e responder a problemas, uma forma acima de tudo, de ser professor.

A reflexão sobre a ação foi o tipo de reflexão mais utilizada pelos bolsistas, de acordo com o entrevistado “M”

*“Toda aula eu procuro refletir sobre ela no final...entendeu?.. converso com os alunos, que eu não tinha costume.. tanto a conversa inicial quanto a final”* (ENTREVISTADO M, 2012).

O entrevistado “L” também confirma esse tipo de reflexão

*“Refletir sobre aquilo que a gente faz... e ter um retorno porque.. é só refletindo que a gente vai saber se aquilo vai dar certo.. se aquilo não vai dar certo.. como a gente pode melhorar [...]”* (ENTREVISTADO L, 2012).

Pérez Gómez (1992) entende esse tipo de reflexão é a análise que o indivíduo realiza a *posteriori* sobre os processos da sua própria ação, é a utilização do conhecimento para descrever, analisar e avaliar os resquícios deixados na memória por intervenções anteriores. O autor ainda argumenta que a reflexão sobre a ação supõe conhecimento de terceira ordem, que analisa o conhecimento-na-ação e a reflexão-na-ação em relação com a situação problemática e o seu contexto.

Consideramos então os bolsistas participantes como professores pesquisadores da sua prática, pois essa reflexão da ação e para a ação, fizeram como que os mesmos buscassem respostas para as dúvidas que fossem surgindo no processo de intervenção, isto é, o surgimento de problemáticas oriundas da prática e a busca pelo seu entendimento e possível solução. Garcia (2007 *apud* BACKES, 2007, p.1), acredita que o professor pesquisador seria aquele professor que parte de questões relativas à sua prática com o intuito de aprimorá-la.

O entrevistado “M” relata o que foi mais significativo em sua experiência no PIBID na relação teoria e prática, na busca pelo conhecimento,

*“ Foi essa interação mesmo, da teoria com a prática, entendeu?... desse trabalho em grupo, trabalho com outras pessoas, com outros cursos... outros pensamentos [...] todas as aulas que no caso a gente lecionava, que a gente intervia com os alunos... era discutidas.. todos os problemas, não que os problemas iriam ser solucionados.. mas você ouvia opinião de outras pessoas [...]”*(ENTREVISTADO M, 2012).

As reflexões coletivas que foram realizadas no Programa contribuíram de forma significativa à formação dos entrevistados, pois foram nos momentos de reunião com todos os bolsistas, que houve a troca de experiências, a troca de conhecimento e dúvidas e que juntamente com os professores coordenadores buscaram soluções para a prática à luz da teoria e vice versa. E são nesses momentos de troca de experiências que os professores partilham saberes e consolidam espaços de formação mútua, nas quais cada bolsista ali presente é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e formando (NÓVOA, 1992).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa surgiu a partir da nossa participação no PIBID Linguagens, como bolsistas, sendo a nossa experiência o fator motivador para perceber/verificar as possíveis contribuições deste Programa para a formação docente dos graduandos em Educação Física que nele atuavam.

Da necessidade em conhecer tais contribuições, assumimos a posição de pesquisadores, adotando uma visão crítica sobre este, no sentido de buscar uma possível avaliação do programa e suas contribuições, baseando nossa pesquisa no olhar dos sujeitos pesquisados, fundamentando os dados coletados em bases teórico-científicas.

Buscando responder ao nosso problema de pesquisa, construímos questionários, realizamos entrevistas. Ao analisarmos os dados coletados, verificamos o desenvolvimento da autonomia dos seus bolsistas, alguns entrevistados ressaltaram em suas falas, subsídios que fomentados pelo Programa implicam no desenvolvimento da sua autonomia dentro de sala de aula e nos momentos de discussão. De modo geral, a autonomia se destacou, principalmente, em meio às experiências dos entrevistados por meio das intervenções realizadas nas escolas ou na participação das reuniões coletivas, momento na qual os professores coordenadores do Programa reservavam para discutir junto com os bolsistas as experiências que tiveram na escola, pensando coletivamente possíveis soluções para impasses que surgiam e/ou mudanças que precisavam ser concretizadas.

O estímulo pelo programa à formação de professores pesquisadores da sua própria prática, através da reflexão/investigação da sua ação e para a ação, fez com que os bolsistas buscassem respostas para as dúvidas que fossem surgindo nas intervenções, isto é, o surgimento de inquietações procedentes da prática e a busca pelo seu entendimento e/ou possível solução. Tais situações fomentam um diálogo efetivo na relação teoria-prática, numa

concepção espiralada de construção do conhecimento, onde os dois conceitos de forma imbricada se realizam continuamente pelo movimento dialético. O que resulta em “novos” conhecimentos individuais e coletivos, possibilitados por meio das mediações realizadas pelos professores coordenadores que problematizam questões relacionadas às experiências apresentadas pelos alunos bolsistas. Ou seja, o aprendizado no PIBID Linguagens se dá a partir de uma reflexão pedagógica refletida e reflexiva. Nesse processo, o papel assumido pelos coordenadores como mediadores das problemáticas e estimuladores de novas (e críticas) reflexões, foi fundamental, diferenciando-se com o tipo de reflexão estabelecida nas disciplinas de estágio supervisionado do curso.

Quanto ao planejamento observamos que os entrevistados apresentaram observações positivas da experiência com este tema no PIBID Linguagens. Consideramos que a forma como os professores desenvolveram a construção do planejamento pedagógico, juntamente com a materialização deste, no ambiente escolar, fortaleceu nos participantes do Programa esta visão positiva quanto ao ato de planejar. Os entrevistados ressaltaram em suas falas que o aprendizado sobre a construção do planejamento foi um dos principais legados do PIBID Linguagens para os bolsistas.

Destacamos a nossa participação no PIBID Linguagens, também como bolsistas, e é por meio das experiências, que ressaltamos que elas efetivamente não são fáceis de compreender ou lidar. No entanto, sabemos que essas experiências apontadas pelos entrevistados envolvidas com o processo de reflexão, são exitosas quanto à implicância para a construção e reconstrução da nossa formação enquanto professores.

## CONTRIBUTIONS OF PIBID LANGUAGES PROGRAM FOR A MORE INTEGRAL AND REFLEXIVE FORMATION OF UNIVERSITY STUDENTS IN PHYSICAL EDUCATION

### ABSTRACT

*The present study of case it searched to investigate the contribution of the Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) - Linguagens for an integrated and reflective formation more of the undergraduates in Physical Education of the Federal University of the Espírito Santo, under the optics of the participants of the project. The study it has qualitative nature with exploratory character, using itself of elements of the analysis of contents for the analysis of the data. From the analysis of the interviews we evidence the contribution of the program for a more independent formation, reflective and differential in relation to the supervised period of training; beyond promoting a bigger privacy in the process of planning carried through for the scholarship holders of the program.*

*KEYWORDS: Pibid in physical education 1; teaching formation 2; critical reflectivity 3.*

CONTRIBUCIONES DEL PROGRAMA PIBID PARA LA FORMACIÓN MÁS  
INTEGRAL Y REFLEXIVA DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN EDUCACIÓN  
FÍSICA

RESUMEN

*El actual estudio del caso buscó investigar la contribución del Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) - Linguagens para uma formação más integrada y reflexiva de los maestros em formación en el curso de educación física de la universidad federal del Espirito Santo, bajo óptica de los participantes del proyecto. El estudio tiene naturaleza cualitativa con el carácter del exploratório, usándose de los elementos del análisis del contenido para el análisis de los datos. Del análisis de las entrevistas evidenciamos la contribución del proyecto para una formación más independiente, reflexiva e diferencial en lo referente al período supervisado del entrenamiento; además de promover una aislamiento más grande en el proceso del planeamiento sostenido por los participantes, con beca, del programa.*

*PALABRAS CLAVES: Pibid en la educación física 1; formación de enseñanza 2; reflectividad crítica 3.*

REFEFÊNCIAS

BACKES, H. L. *Professor Pesquisador*. 2007. Disponível em: <[http://euler.mat.ufrgs.br/~vclotilde/disciplinas/pesquisa/texto\\_Backes.pdf](http://euler.mat.ufrgs.br/~vclotilde/disciplinas/pesquisa/texto_Backes.pdf)> Acesso em: 13 jan. 2013.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Ed. Edições 70, 2008.

CUNHA, D.E.S.L.; DEUS, A.M.; MACIEL, E.M. *Estudo de caso na pesquisa qualitativa: uma metodologia*. [s.d]. Disponível em: <[http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT\\_01\\_14.pdf](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT_01_14.pdf)>. Acesso: 16 fev. 2013.

FREIRE, José Carlos da Silveira. MIRANDA, Marília Gouvêa de. *Autonomia docente: concepções na formação de professores*. UFG, Goiás. Disponível em: <<http://www.sbpnet.org.br/livro/63ra/conpeex/doutorado/trabalhosdoutorado/doutorado-jose-carlos.pdf>>. Acesso: 10 nov. 2012.

FUNDAÇÃO COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Edital CAPES/DEB nº 02/2009 – PIBID. Brasília, 2009. Disponível em: [http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital02\\_PIBID2009.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital02_PIBID2009.pdf)>. Acesso em: 19 jul. 2011.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar Programas de pesquisa*. 3 ed. São Paulo : Atlas, 1991.

GÓMEZ, P. A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: *Os professores e sua formação*. Nóvoa A. (org.). Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992; 93-114.

LIBÂNEO, C. J. OLIVEIRA, F. J. TOSCHI, S. M. *Educação Escolar: políticas, estrutura e*

organização. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LISTON, D.P. e Zeichner, K.M. *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. 3 ed.. Tradução: Pablo Manzano. Madrid: Morata, 2003. Col. Educacion Crítica.

LORIERI, A. Marcos. *Filosofia: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

MONTEIRO, S. B. Epistemologia da prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MOURA, Rui. *O conceito de Autonomia de Escola: algumas reflexões*. Educare/Educere, 7, 85-94. 1999. Disponível em: <<http://rmoura.tripod.com/autonomia.htm>>. Acesso: 22 nov. 2012.

NÓVOA, Antônio. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, p. 17- 52, 2002.

REIS, F.B. Marlene. Interdisciplinaridade na Prática Pedagógica: um desafio possível. *Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG-Inhumas*. ISSN 1984-6576 - v. 1, n. 2, outubro de 2009. Disponível em: <[http://www.ueginhumas.com/revelli/revelli2/numero\\_2/Revelli\\_v1\\_n2\\_art03.pdf](http://www.ueginhumas.com/revelli/revelli2/numero_2/Revelli_v1_n2_art03.pdf)> Acesso: 17 mai. 2012.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. *Comprender e transformar o ensino*. 4. ed. São Paulo. Ed. Artmed. 2007.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis, RJ: Ed.9, 2008.

VALADARES, J. M. O professor diante do espelho: reflexões sobre o conceito de professor reflexivo. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Org.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 187-200.