

A formação inicial de professores de educação física no pibid: desa os na pandemia de covid-19

José Milton de Lima

Camila Buonani

Márcia Regina Canhoto de Lima

Moises Moreno Acácio Fornazier Magalhães

Michele da Silva Carlos

Jéssica Kurak Ponciano

Ana Carolina Furin

Clara da Silva Borrego

Gabriel Ricci Magozzo

Gabriel Zangirolami Jurazek

Júlia Guarnieri

Lucas Crevelli da Silva Crescencio

Nicole Cristina Catija Pessoa

Rodrigo Godoy Carvache

Veronica Zinza Custódio

Patrícia Miguel Cruz

Elaine Santos Menezes



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Luciana Zocante Santo

Como citar: LIMA, José Milton de; BUONANI, Camila; LIMA, Márcia Regina Canhoto de; MAGALHÃES, Moises Moreno Acácio Fornazier; CARLOS, Michele da Silva; PONCIANO, Jéssica Kurak; FURIN, Ana Carolina; BORREGO, Clara da Silva; MAGOZZO, Gabriel Ricci; JURAZEK, Gabriel Zangirolami; GUARNIERI, Júlia; CRESCENCIO, Lucas Crevelli da Silva; PESSOA, Nicole Cristina Catija; CARVACHE, Rodrigo Godoy; CUSTÓDIO, Veronica Zinza; CRUZ, Patrícia Miguel; MENEZES, Elaine Santos; SANTO, Luciana Zocante. A formação inicial de professores de educação física no pibid: desafios na pandemia de covid-19. *In*: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. **Pibid e Residência Pedagógica/Unesp - forma(a)ção de professores:** em linguagens em tempos de pandemia. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2024. p. 133-154. DOI: <https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-463-9.p133-154>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO PIBID: DESAFIOS NA PANDEMIA DE COVID-19

*José Milton de LIMA*¹

*Camila BUONANI*²

*Márcia Regina Canhoto de LIMA*³

*Moises Moreno Acácio Fornazier MAGALHÃES*⁴

*Michele da Silva CARLOS*⁵

*Jéssica Kurak PONCIANO*⁶

*Ana Carolina FURIN*⁷

*Clara da Silva BORREGO*⁸

¹ Curso de Educação Física, Faculdade de Ciências e Tecnologia, FCT/UNESP/PP, Presidente Prudente, São Paulo, Brasil. Departamento de Educação - Faculdade de Ciências e Tecnologia, (FCT/UNESP/PP), Presidente Prudente, São Paulo, Brasil: milton.lima@unesp.br.

² Departamento de Educação Física - Faculdade de Ciências e Tecnologia, (FCT/UNESP/PP), Presidente Prudente, São Paulo, Brasil. Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), Presidente Prudente, São Paulo, Brasil: camila.buonani@unesp.br.

³ Departamento de Educação - Faculdade de Ciências e Tecnologia, (FCT/UNESP/PP), Presidente Prudente, São Paulo, Brasil: marcia.rc.lima@unesp.br.

⁴ Programa de Pós-Graduação em Educação - Faculdade de Ciências e Tecnologia, (FCT/UNESP/PP), Presidente Prudente, São Paulo, Brasil: moises.educaunesp@hotmail.com.

⁵ Programa de Pós-Graduação em Educação - Faculdade de Ciências e Tecnologia, (FCT/UNESP/PP), Presidente Prudente, São Paulo, Brasil: michele.silva@unesp.br.

⁶ Coordenadoria do Curso de Licenciatura em Letras (CCLL-PEP) / Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Câmpus Presidente Epitácio, São Paulo, Brasil: jessicakpp22@gmail.com.

⁷ Curso de Educação Física, Faculdade de Ciências e Tecnologia, FCT/UNESP/PP, Presidente Prudente, São Paulo, Brasil: carolfurini@gmail.com.

⁸ Curso de Educação Física, Faculdade de Ciências e Tecnologia, FCT/UNESP/PP, Presidente Prudente, São Paulo, Brasil: clara.silva-borrego@unesp.br.

*Gabriel Ricci MAGOZZO*⁹

*Gabriel Zangirolami JURAZEK*¹⁰

*Júlia GUARNIERI*¹¹

*Lucas Crevelli da Silva CRESCENCIO*¹²

*Nicole Cristina Catija PESSOA*¹³

*Rodrigo Godoy CARVACHE*¹⁴

*Veronica Zinza CUSTÓDIO*¹⁵

*Patrícia Miguel CRUZ*¹⁶

*Elaine Santos MENEZES*¹⁷

*Luciana Zocante SANTO*¹⁸

⁹ Curso de Educação Física, Faculdade de Ciências e Tecnologia, FCT/UNESP/PP, Presidente Prudente, São Paulo, Brasil: gabriel.ricci.magozzo@hotmail.com

¹⁰ Curso de Educação Física, Faculdade de Ciências e Tecnologia, FCT/UNESP/PP, Presidente Prudente, São Paulo, Brasil: gabriel.jurazek@unesp.br.

¹¹ Curso de Educação Física, Faculdade de Ciências e Tecnologia, FCT/UNESP/PP, Presidente Prudente, São Paulo, Brasil: julia.guarnieri@unesp.br.

¹² Curso de Educação Física, Faculdade de Ciências e Tecnologia, FCT/UNESP/PP, Presidente Prudente, São Paulo, Brasil: lucas.crevelli@unesp.br.

¹³ Curso de Educação Física, Faculdade de Ciências e Tecnologia, FCT/UNESP/PP, Presidente Prudente, São Paulo, Brasil: nicole.catija@unesp.br.

¹⁴ Curso de Educação Física, Faculdade de Ciências e Tecnologia, FCT/UNESP/PP, Presidente Prudente, São Paulo, Brasil: rodrigogodoy_310@hotmail.com.

¹⁵ Curso de Educação Física, Faculdade de Ciências e Tecnologia, FCT/UNESP/PP, Presidente Prudente, São Paulo, Brasil: veronica.zinza@unesp.br.

¹⁶ Curso de Pedagogia - Faculdade de Ciências e Tecnologia, (FCT/UNESP/PP) Presidente Prudente, São Paulo, Brasil.

¹⁷ Escola Estadual Maria Luiza Formozinho Ribeiro, Presidente Prudente, São Paulo, Brasil: elainesameguimaraes@gmail.com.

¹⁸ Escola Estadual Maria Luiza Formozinho Ribeiro, Presidente Prudente, São Paulo, Brasil: lu_zocante@hotmail.com

RESUMO: O presente capítulo retrata a trajetória do subprojeto PIBID de Educação Física da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP, Campus de Presidente Prudente, realizado no período de outubro de 2020 a março de 2022. O subprojeto assumiu o problema histórico do processo de formação inicial de professores que promove dicotomia entre teoria e prática e não consegue trazer para o contexto universitário desafios enfrentados nas práticas educativas da Educação Básica. Os objetivos estabelecidos se propuseram a: - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre ensino superior e educação básica; - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas, proporcionando-lhes oportunidades de produção, participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e; - incentivar e mobilizar professores da Educação Básica a atuarem como coformadores nos processos de formação inicial para o magistério. entre universidade e escola da Educação Básica. A base teórica contemplou autores da Sociologia da Juventude, Educação, Educação Física escolar, documentos oficiais para a educação, em nível estadual e nacional. A metodologia adotada foi a pesquisa-ação que permitiu intervenção em uma determinada realidade, de forma coletiva e colaborativa, no sentido de promover transformações por meio da identificação de problemas, levantamento, implementação de soluções, avaliação contínua, sistematização e divulgação dos resultados. Os resultados revelaram, que mesmo com limites impostos às atividades remotas, o subprojeto despertou e consolidou o interesse para a docência, promoveu uma formação contextualizada, com base teórico-prática mais sólida, demonstrando a relevância da parceria.

PALAVRAS-CHAVE: PIBID; Educação Física; Educação Básica; Formação de Professores.

INTRODUÇÃO

O subprojeto de Educação Física do Programa Institucional de bolsas de iniciação à docência (PIBID), vinculado ao Curso de Educação Física da Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP, Campus de Presidente Prudente (SP), recebeu financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e foi desenvolvido

no período de 01 de outubro de 2020 a 31 de março de 2022. A equipe do subprojeto contou com a participação de oito bolsistas, dois colaboradores de iniciação à docência, uma professora supervisora e uma equipe de coordenação formada pela coordenadora de área e por professores, mestrandos do Programa de Pós-Graduação em Educação. As intervenções ocorreram na Escola Estadual Profa. Maria Luiza Formozinho Ribeiro, da cidade de Presidente Prudente (SP) e as turmas acompanhadas

abrangeram os sextos anos do Ensino Fundamental e os primeiros anos do Ensino Médio.

As atividades do subprojeto foram todas realizadas de forma remota, com exceção da última reunião de avaliação que ocorreu no dia 29 de março de 2022 e se deu de forma presencial. Esse formato de atividades remotas tornou-se necessário em razão do isolamento social provocado pelo contexto de pandemia da Covid 19. Para realizar as atividades propostas para o PIBID, a equipe buscou suporte em recursos tecnológicos, destaque para o *Google Meet*, fundamental para a realização de reuniões e intervenções na escola; o *WhatsApp* e *e-mail* utilizados para as comunicações e informações gerais e *Google Classroom* empregado para comunicação, mas também para a disponibilização de textos, arquivo de registros, *feedbacks* frente ao material produzido e socialização de produções individuais e coletivas.

O Subprojeto teve por finalidade oferecer aos discentes do Curso de Educação Física, principalmente aqueles que cursam os dois primeiros anos da licenciatura, a oportunidade de inserção em práticas educativa nas escolas públicas da Educação Básica, colaborando para o aprimoramento da formação inicial de professores. Os encaminhamentos do subprojeto pautaram-se nos objetivos do programa PIBID que busca valorizar a licenciatura; investir na formação de professores para a Educação Básica; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas, proporcionando-lhes oportunidades de produção e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar; elevar a qualidade da formação inicial de professores na licenciatura, por meio da estreita relação entre teoria e prática e do trabalho coletivo e colaborativo entre universidade e escolas públicas da Educação Básica; junto aos quais professores supervisores atuaram como coformadores e também protagonistas nos processos de formação inicial de professores.

Os estudos teóricos fundamentaram-se em autores da área da Educação Física escolar e da Educação e em documentos oficiais que norteiam a Educação em nível Estadual e Federal. Para uma melhor compreensão dos desafios da Educação e Educação Física escolar no contexto histórico atual, foi destinado um período para o estudo histórico de diversas abordagens e tendências pedagógicas da Educação e da

Educação Física escolar. Procurou-se também, aprofundar a compreensão de elementos didáticos e a sua importância na prática educativa, entre outros, planejamento, projeto político pedagógico, plano de ensino, plano de aula, objetivos, conteúdos e avaliação, concebidos como indispensáveis para a organização principalmente das atividades de intervenção e para o acompanhamento da prática educativa da professora supervisora. De acordo com o que estava proposto para o Subprojeto, realizou-se, também, a leitura, análise e discussão da Base Nacional Comum Curricular -BNCC (BRASIL, 2018), que é um documento oficial nacional que subsidia a elaboração dos currículos e comparece no planejamento didático-pedagógico dos sistemas público e privado nas redes educacionais em nível federal, estadual e municipal.

A metodologia adotada no projeto foi a pesquisa-ação que possibilitou uma busca de compreensão da realidade escolar onde o subprojeto foi desenvolvido, oportunizando uma estreita relação entre teoria e prática, ação e a reflexão, pautadas no trabalho coletivo e atuação colaborativa entre os componentes da equipe do subprojeto.

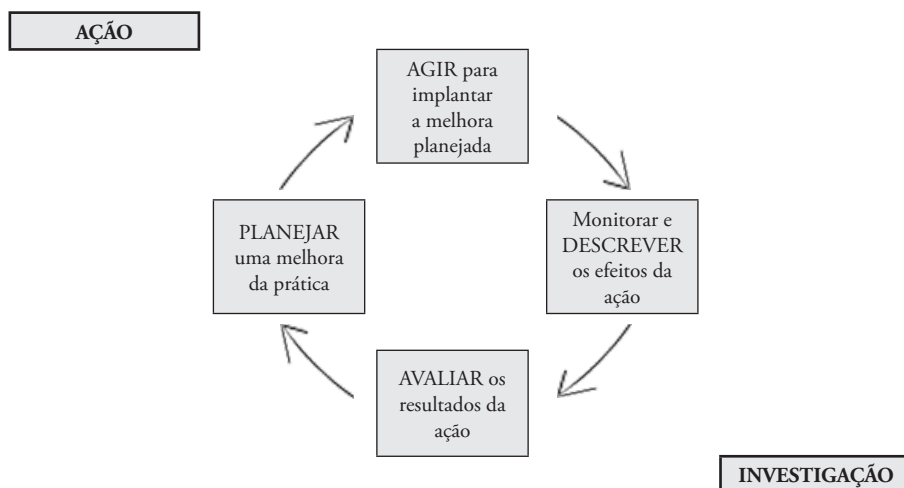
METODOLOGIA

Tendo em vista, o trabalho de parceria entre universidade e escola, a estreita relação entre teoria e prática e a busca do aprimoramento da formação inicial de professores, a metodologia orientadora do subprojeto foi a pesquisa-ação. Segundo Tripp (2005) a pesquisa-ação é uma metodologia de pesquisa qualitativa de caráter empírico, continuado e sistemático. O objetivo principal dessa abordagem metodológica é a intervenção em uma determinada realidade, de forma coletiva e colaborativa, no sentido de promover transformações por meio da identificação de um problema coletivo, levantamento e implantação de soluções, a avaliação contínua e sistemática dos resultados alcançados no decorrer do processo. A pesquisa-ação no contexto educacional, para o autor, “é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo

que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos [...]” (TRIPP, 2005, p.445).

Dessa maneira, essa vertente metodológica norteou as atividades do Subprojeto de Educação Física do PIBID, que mesmo não sendo específico de pesquisa, promoveu a estreita relação entre teoria e prática, de maneira coletiva e colaborativa, visou à superação de problemas na formação inicial de professores, identificados pela hierarquização e separação entre teoria e prática, formação descontextualizada, que não prepara adequadamente o futuro professor para a sua atuação profissional. Sendo assim, a busca dos resultados na solução do problema eleito contemplou quatro fases, pertencentes ao ciclo básico da investigação-ação conforme figura abaixo (Figura 1), elaborada por Tripp (2005, p.446). As fases relacionaram-se de forma espiral, em fluxo de início, reinício, repetição, ida e volta, sempre num movimento cíclico que se verificou ao longo da realização do subprojeto e de acordo com as exigências do contexto de pandemia em que estavam inseridas.

Figura 1 - Ciclo básico da investigação-ação.



Fonte: Tripp (2005, p.446).

Na fase inicial de “planejar uma melhora da prática”, foram feitas as primeiras reuniões, visando explicitar o problema, os resultados a

serem alcançados e o papel de cada um dos membros do subprojeto, composto por oito bolsistas de iniciação à docência (ID), dois discentes colaboradores, uma professora supervisora e a equipe de coordenação formada pela coordenadora de área, uma docente colaboradora do Departamento de Educação Física, um docente e dois mestrandos e uma doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP, Campus de Presidente Prudente, SP. Nesta fase inicial, foram apresentados pela professora supervisora o Projeto Político Pedagógico da escola, o plano de ensino e a base curricular que fundamentava a prática educativa. Em razão da pandemia da Covid 19 e em obediência as normas sanitárias estabelecidas, todas as atividades foram executadas de forma remota.

Após esse conhecimento inicial do subprojeto, dos membros da equipe, da instituição onde seria realizado e dos pressupostos teórico-práticos, foram definidas as atividades principais para o alcance dos objetivos na segunda etapa de “agir para implantar a melhora planejada”. Uma reunião, de periodicidade semanal, foi estabelecida para o planejamento das intervenções e avaliação das ações e para o aprofundamento teórico e estreitamento das relações entre os membros da equipe. Nesta reunião, participaram todos os membros do subprojeto, além da condução da reunião pela coordenação e supervisão, os discentes se revezaram na realização de uma atividade de natureza lúdica, cultural e interativa, realizada logo no início da reunião. Esse tipo de atividade exigiu pesquisa, liderança e contemplou conteúdos culturais diversificados que foram prestigiados e apreciados pelos participantes.

Baseado em experiências positivas de outros editais do PIBID, a equipe de coordenação propôs, também, um grupo de estudo semanal, que foi coordenado por um mestrando do Programa de Pós-Graduação, com a orientação da equipe de coordenação. Os temas estudados surgiram das necessidades de aprofundamento teórico, observadas durante o andamento do subprojeto no alcance das suas metas. As reuniões do grupo de estudo contaram, também, com a participação de doutorandos e pós-doutorando, sob a orientação dos professores da equipe de coordenação, que abordaram temas que ampliaram e consolidaram a base teórica estudada na graduação

e subsidiaram as próprias ações do subprojeto. Dentre os temas abordados destacaram-se: formação de professores, tendências pedagógicas na prática educacional, elementos didáticos, abordagens da Educação Física escolar, Sociologia da Juventude, Educação Física como linguagem, trabalho coletivo, especificidade da educação, educação inclusiva, relação entre tecnologia e educação, estudo de materiais do currículo da rede pública de ensino da Secretária de Educação do Estado de São Paulo, discussões sobre o “Novo Ensino Médio”, sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Os bolsistas de ID e os discentes colaboradores do subprojeto, semanalmente, participaram de aulas remotas na escola parceira, por meio do Google Meet. Essa ação buscou atender a um dos objetivos centrais do programa PIBID: promover uma estreita relação entre teoria e prática e uma formação contextualizada. As atuações dos discentes em parceria com a supervisora, planejadas na reunião semanal para essa finalidade, visaram facilitar a comunicação interpessoal, a organização e a realização das intervenções. Os discentes bolsistas e colaboradores de iniciação à docência dividiram-se em três subgrupos, com o máximo de quatro membros e cada um desses subgrupos atuou em uma turma ou série do Ensino Fundamental ou Médio. Quando necessárias, foram realizadas reuniões específicas dos membros dos subgrupos entre si, com a professora supervisora para a organização das atividades de intervenção e com a equipe de coordenação para a produção de materiais para a participação em eventos, levantamentos de fontes bibliográficas e momentos de estudos de temas pertinentes.

Os recursos tecnológicos e as redes sociais tornaram-se indispensáveis para a realização das atividades e comunicação entre os envolvidos, em razão do isolamento social, exigido pelo contexto de pandemia da Covid 19. Entre outros suportes, destacaram-se o Google Meet, empregado para as diversas reuniões; grupo feito no Whatsapp para os contatos, mensagens e envio de materiais entre os membros da equipe; o Classroom também para a disponibilização de materiais teóricos e para o registro das atividades, atas de reuniões, percursos individuais e coletivos e feedbacks das atividades realizadas; o Youtube possibilitou a realização e a participação em eventos;

e o Instagram adotado para a divulgação do subprojeto, sua composição, objetivos, ações e resultados alcançados.

Seguindo a orientação da metodologia de pesquisa-ação, a terceira e quarta etapa, compostas do monitoramento, descrição e avaliação das ações foram tratadas como processais e fundamentais para retroalimentar e aprimorar as atividades do subprojeto. Estas ações foram realizadas mediante a utilização dos recursos do Classroom para a socialização das atas das reuniões, dos materiais de estudos, dos planos de trabalho definidos e dos registros coletivos e individuais dos participantes. Dentre os instrumentos de registro, destacaram-se os portfólios individuais elaborados pelos bolsistas de ID cuja finalidade consistiu no exercício da comunicação por meio da escrita, registros longitudinais de suas trajetórias, fontes para análises individuais e coletivas de cada uma das ações vivenciadas no subprojeto. Esse instrumento, em consonância com Ambrósio (2013), criou condições para o acompanhamento e *feedbacks* em relação ao processo de formação horizontal proposto, à busca de autoconhecimento em relação aos aspectos centrais da formação profissional e, ainda, garantiu elementos ricos que foram objetos de reflexões e suportes de relatos e produção científica. Os bolsistas de iniciação à docência, ao vivenciarem a experiência de produção de seus registros e ao receberem os *feedbacks*, foram incorporando sugestões e orientações da equipe de coordenação e aprimorando gradativamente a sua atuação e produção. Foi unânime, em seus depoimentos, a relevância desse processo de ação-reflexão-ação na sua formação profissional e, ainda, o compromisso dos membros da equipe, destaque para professores e colaboradores do Programa de Pós-Graduação no subprojeto, que muito auxiliaram a coordenação de área nesta tarefa avaliativa e formativa.

As atividades de intervenção realizadas na escola, em parceria com a professora supervisora, tiveram seu planejamento e execuções semanais e ocorreram exclusivamente de maneira remota. Essa situação inusitada gerou dificuldades, de diversas naturezas, que tiveram que ser analisadas e atenuadas, com vistas a garantir a participação dos bolsistas de iniciação à docência (ID) nas aulas junto aos alunos da escola parceira. Um primeiro e grande desafio enfrentado, contemplou o conhecimento das diversas plataformas e também a aprendizagem de como operacionalizá-las. Para

superá-lo, promoveu-se um trabalho coletivo e colaborativo que garantiu trocas de conhecimentos e informações entre professores e discentes universitários, partindo do conhecimento prévio que tinham desses recursos e adotando um esforço na busca de novos conhecimentos sobre a relação entre tecnologia e educação. Cabe destacar que os discentes revelaram maior familiaridade com os recursos tecnológicos e contribuíram, de maneira significativa, para que gradativamente os problemas fossem sendo atenuados e a sua participação nas aulas remotas fosse garantida para todos.

No interior da escola, também, verificou-se a baixa frequência dos alunos nas aulas remotas e para tanto foi necessário empreender um trabalho de resgate e incentivo ao processo de ensino-aprendizagem. Para aumentar a frequência, a professora supervisora deixou sobre a incumbência dos bolsistas de ID, a realização de contatos através do whatsapp, dialogando, convidando e motivando os alunos das turmas com as quais interagem, em parceria com a supervisora, à participação nas aulas. O resultado desse trabalho atendeu às expectativas da supervisora, pois além de ampliar a frequência dos alunos nas aulas de Educação Física, promoveu uma maior integração entre os bolsistas de ID e os alunos da escola parceira.

RESULTADOS E DISCUSSÕES.

O Programa PIBID valoriza a licenciatura e promove uma formação contextualizada, que estreita a relação teoria e prática, universidade e escolas da Educação Básica. Neste sentido, os discentes participantes do subprojeto de Educação Física, inseridos no cotidiano das escolas, vivenciaram ricas experiências que contemplaram trajetórias metodológicas, tecnológicas e interdisciplinares, inovações propostas para o enfrentamento e superação de desafios e problemas que compareceram no contexto da educação formal, no período de pandemia da Covid 19. Os relatos elaborados revelaram a importância do programa para que despertassem e consolidassem o interesse na docência na Educação Básica, que alcançassem uma formação qualificada e contextualizada; e exaltaram, em especial, as atividades de estudo; o trabalho colaborativo e reflexivo entre discentes e docentes no

ambiente universitário; a atuação nas escolas, desde o início da graduação, por um período contínuo e marcado pelo processo de reflexão-ação-reflexão; e a atuação do professor supervisor como tutor e coformador. Alguns dos discentes participantes do subprojeto que já ingressaram em escolas, em estágios remunerados, declararam que não foram acentuadamente afetados pelos desafios que aparecem no início da trajetória profissional e, ainda, que desenvolveram a capacidade investigativa e reflexiva sobre a própria prática docente e sobre o papel da educação como atividade social essencial para a formação humana.

A compreensão do PIBID como terceiro espaço, também, esteve muito presente nos relatos dos pibidianos e esta perspectiva de formação foi construída a partir de estudo e discussão dos textos de Zeichner (2010) e Felício (2014). Zeichner (2010), tendo como referência o contexto americano, aponta a necessidade de superação do modelo que privilegia a teoria no início da formação e a sua aplicação na prática apenas nos anos finais da graduação, principalmente nos estágios tradicionais ou até mesmo no ingresso no campo de atuação profissional. De acordo com o autor, os programas tradicionais de formação de professores, na sua maioria, não conseguem promover uma conexão com o campo da prática. Esta desconexão, todavia, é de mão dupla, pois professores universitários sabem muito pouco da realidade das escolas, quando promovem o processo de formação teórica dos seus alunos; e os professores tutores, que recebem os licenciados nos estágios supervisionados, sabem muito pouco sobre a base teórica que os alunos se apropriam no ambiente universitário. Segundo Zeichner (2010, p.485), na realidade americana, diversas abordagens têm sido propostas e investigadas, ao longo dos anos, com o intuito de estreitar e fortalecer as conexões e relações entre os professores do campo de atuação profissional e professores do âmbito universitário. Nesta perspectiva, defende que as experiências de inserção deveriam ser foco central do processo de “ [...] formação inicial de professores, a partir da qual tudo mais emanaria”.

Zeichner (2010, p.486) propõe a ideia de um terceiro espaço, isto é, de um espaço híbrido, onde seja possível relacionar o conhecimento acadêmico com o conhecimento da profissão. Esse terceiro espaço rejeita as

dicotomias entre teoria e prática e permite que os sujeitos formadores e em processo de formação extraiam muitos elementos, produzam significados e alcancem um repertório em relação ao acervo disponibilizado.

No Brasil, de acordo com Felício (2014, p.420), a formação inicial de professores, desde o início do século XX, reproduz esse modelo binário, destacado por Zeichner (2010). Apoiada em Saviani (2009), a autora destaca que os cursos de licenciatura, de maneira geral, têm privilegiado “os estudos de conteúdos das disciplinas específicas no início da graduação e, por outro lado, os estudos de conteúdos didático-pedagógicos” perpassam os anos finais do processo de formação. A autora identifica, portanto, um “primeiro espaço” que contempla os conteúdos culturais-cognitivos, centrado na teoria e que abarca os conteúdos específicos das disciplinas acadêmicas; e um “segundo espaço”, caracterizado como pedagógico-didático, focado na prática como espaço de aplicação de teorias, principalmente nas atividades de estágio e práticas de ensino. Esses modelos revelam-se justapostos e dicotômicos, não permitindo que teoria e prática se integrem e se complementem. Consta-se também uma hierarquização, com supremacia da teoria sobre a prática em todo o processo de formação inicial. Felício (2014, p.422) concebe o PIBID como “terceiro espaço”, de natureza híbrida, que promove a relação dialética entre teoria e prática e incentiva “[...] um *status* mais igualitário entre universidade e escolas”. Nesta perspectiva, as duas instituições educacionais atuam como corformadoras e o ingresso de licenciandos nas escolas de Educação Básica é antecipado e valorizado. A autora justifica o PIBID como o “terceiro espaço”, entre outros aspectos: - por permitir uma entrada antecipada do licenciando nas escolas de Educação Básica; - pela atuação de professores universitários e professores supervisores como corformadores; - por desenvolver atividades desenvolvidas que viabilizam ao licenciando sua iniciação na docência, enfrentando os desafios do contexto escolar e oportunizando experiências por um período de pelo menos dois anos; além de influenciar positivamente no processo de reflexão-ação-reflexão, tornando-o um pressuposto fundamental na realização das atividades do programa. Segundo os pibidianos a oportunidade de relacionar teoria e prática tornou-se fundamental para que alcançassem uma formação que

caracterizam como diferenciada e mais sólida, principalmente em relação aos outros colegas de turma que não passam por essa experiência. No contexto de pandemia destacaram, também, que a participação no PIBID revelou-se fundamental para tornar os conteúdos mais significativos das disciplinas remotas na graduação.

O trabalho colaborativo também foi sublinhado como elemento que marcou e aprimorou profundamente o processo de formação dos discentes participantes do PIBID, pois estreitou laços e vínculos entre diferentes sujeitos no processo de formação. Mesmo em relação à coordenação, o subprojeto contou, durante todo o período, como uma professora colaboradora do Departamento de Educação Física, um docente e dois alunos do Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/UNESP de Presidente Prudente, SP, que tiveram respaldo e autonomia para o desenvolvimento de diversas ações. Neste sentido, as atividades de planejamento, estudo, avaliação, produção científica, relatórios contaram com coordenações distintas e contemplaram perspectivas diferentes, mas estavam respaldadas em objetivos comuns. Segundo depoimentos dos mestrandos, o exercício do papel de coformador, no PIBID, constitui-se como fundamental para a formação para a docência no Ensino Superior e para a continuidade da carreira acadêmica.

Ainda em relação ao trabalho colaborativo, a professora supervisora ressaltou a importância do papel ativo exercido pelos discentes de iniciação à docência no trabalho de resgate de alunos, que resistiam em participar das aulas remotas, incentivando-os a fazerem as atividades que eram propostas. Contou também com suporte tanto dos bolsistas de ID, como dos mestrandos colaboradores, em relação ao uso da tecnologia e seus aplicativos, tendo em vista o contexto das aulas não presenciais. A professora supervisora destacou, que além de atuar como formadora, a parceria entre universidade e escola revelou-se rica em trocas de experiências e novos conhecimentos. Desde o início do subprojeto a construção de um grupo colaborativo tornou-se uma meta que foi explicitada e fundamentada, em uma reunião inicial que abordou e analisou o artigo de Damiani (2008) sobre o tema.

Damiani (2008, p.214) esclarece que “[...] grupos colaborativos são aqueles em que todos os componentes compartilham as decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade do que é produzido em conjunto, conforme suas possibilidades e interesses”. Apoiada em Vygotsky (1998), a autora ressalta que as atividades feitas em grupo, de maneira coletiva, são mais vantajosas do que aquelas que são realizadas em ambientes individuais de formação. Os processos de aprendizagem e de desenvolvimento das funções psicológicas superiores (pensamento, memória, atenção, linguagem, vontade) são intrapsíquicos e acontecem sempre mediados pelas relações interpessoais, isto é, intersíquicas. Os sujeitos, portanto, compartilham e se apropriam de conteúdos e modelos que servem de referências para seus comportamentos, pensamentos e contribuem para a produção de significados e sentidos dados aos objetos, às situações e às pessoas que estão ao entorno. Para Vygotski (1998), o sujeito que aprende, empresta os conhecimentos de mediadores mais experientes e mais capazes e, desta feita avança e ultrapassa seus limites próximos. Portanto, quanto mais o subprojeto assumiu os grupos colaborativos, mais substanciais e sólidas se tornaram as aprendizagens e o aprimoramento do processo de formação. De acordo com o exposto na metodologia, a participação de docentes e discentes do Programa de Pós-Graduação em Educação no subprojeto, como colaboradores, ampliou, aprofundou e enriqueceu as experiências. Em especial, para os mestrandos as atividades desenvolvidas transformaram-se em oportunidades significativas de exercício e aprendizagem da docência no Ensino Superior. Os pós-graduandos lideraram, propuseram conteúdos e, de forma autônoma, escolheram metodologias para a condução das atividades de estudo, registros, feedbacks e de avaliação que realizaram.

O isolamento social necessário e exigido pelas normas sanitárias, no contexto de pandemia da Covid 19, gerou grandes desafios. Os discentes relataram a frustração por não estarem *in loco* com a supervisora nas intervenções e, também, por não participarem de reuniões do subprojeto, presencialmente. O emprego de atividades remotas, no entanto, configurou-se como a solução que garantiu a execução do subprojeto. O uso exclusivo da tecnologia no trabalho pedagógico requereu um conjunto de aprendizagens relacionadas ao uso de equipamentos e aplicativos para as

atividades propostas. Esse processo de aprendizagem foi intenso e afetou, internamente, todos os participantes: coordenação, supervisão, bolsistas de ID. Somado a isso, a qualidade dos equipamentos e o acesso à internet também atuaram como elementos determinantes nesta empreitada. Ainda, a professora supervisora para garantir a participação dos pibidianos nas aulas remotas criou estratégias inusitadas, empregando, em especial, o *Google Meet* e o *Whatsapp*, considerando que o acesso às aulas por meio dos equipamentos da escola estava restrito aos alunos e aos professores da instituição escolar.

Independente do contexto de pandemia, a discussão da relação entre educação e tecnologia encontra-se bastante avançada. Consideramos como assevera Castells (2002), consideramos que vivenciamos uma revolução da proporção da Revolução Industrial, dos séculos XVIII e XIX e, tal qual esta última, a Revolução Tecnológica gera transformações nas diversas dimensões humanas: econômica, política, jurídica, social, cultural, estética e ética. Inseridos neste contexto, torna-se urgente e importante o desvelamento dos impactos da tecnologia na educação do século XXI, também, a busca de percursos que possibilitem o usufruto dos seus benefícios e a busca de soluções para os problemas suscitados. Buckingham (2007) alerta que, no contexto da era digital, comparecem três posições distintas: a primeira que congrega o grupo dos pessimistas, ao ver a tecnologia como a responsável por todos os males; outra na qual se encontram os otimistas, que enxergam a tecnologia como panaceia para todos os problemas e, finalmente, a terceira que integra uma visão crítica e reflexiva do uso das tecnologias. De acordo com o autor, a posição mais compatível e indicada é terceira, para ser adotada é a de criticidade, que requer a criticidade e compreensão da tecnologia por fora e por dentro.

Libâneo (2001), também, reconhece o impacto das transformações tecnológicas, econômicas, políticas, sociais e culturais na educação e no ensino no mundo contemporâneo, provocando uma reavaliação da escola e dos professores. Diversas questões são suscitadas pelo autor: - a escola e o professor se tornaram obsoletos e perderam o seu lugar para os meios de comunicação e informação? As ferramentas tecnológicas superaram em

eficiência o professor? Os problemas de aprendizagem são solucionados pela tecnologização do ensino?

Mesmo depois de 20 anos da produção do referido texto, o uso exclusivo da tecnologia no contexto de pandemia durante a execução do subprojeto, fizeram com que tais questões viessem à tona e ocupassem a pauta e as reflexões da equipe. Diálogos com os desafios e com as soluções adotadas revelaram que professor e escola não podem ser substituídos, todavia, em consonância com a resposta de Libâneo (2001, p.11-12) para problemática, mas ambos precisam ser ressignificados. Mesmo a escola mantendo-se indispensável na sociedade tecnológica e da informação, precisa ser revista em diversos aspectos: primeiramente, ressalta o autor, ela não pode ser mais tratada como única detentora do saber, são vários os agentes que também cumprem esse papel e precisam ser considerados, destaque para: família, igreja, os amigos, meios de comunicação, outros espaços sociais, etc. A escola não se configura mais como agência transmissora de informação, mas como espaço de sínteses que desenvolve nos alunos habilidades para buscar, selecionar e pensar as informações de modo reflexivo. Essa instituição, portanto, torna-se um lugar fundamental para a elaboração de novas sínteses na relação entre a cultura formal e a cultura resultante das experiências.

Em relação ao professor contemporâneo, Libâneo (2001, p.13-22) propõe mudança de atitudes: ao invés de transmissor de conhecimento, deve atuar como mediador que considera os conhecimentos prévios e promove uma relação ativa dos alunos com o saber, desenvolvendo competências sociais, cognitivas, motoras e afetivas. Precisa enxergar a escola em uma perspectiva interdisciplinar, que aborde temas de relevância social e garanta uma visão mais “globalizante da realidade”. É seu papel desenvolver nos alunos a capacidade de aprender a pensar e aprender a aprender, para que correspondam às exigências do processo de ensino-aprendizagem e empreguem os conteúdos na tomada de consciência e atitudes frente à realidade e ao mundo em que estão inseridos. A escola deve ser vivenciada como espaço de múltiplas linguagens, de intensa e complexa comunicação, para tanto, precisa despender esforços, visando desenvolver suas habilidades de expressão e de se fazer compreender. O

contexto escolar é intercultural, neste sentido, as diferenças devem ser respeitadas, garantindo a todos o acesso ao conhecimento sistematizado e às condições para o pleno desenvolvimento. O professor deve entender que o exercício da docência exige uma base cultural sólida e um empenho contínuo na atualização científica e na incorporação das inovações tecnológicas. O trabalho pedagógico não se restringe à dimensão cognitiva, mas contempla as dimensões afetiva e ética. Neste cenário, a sensibilidade, a compreensão do contexto de origem cultural, social e econômico dos alunos, a formação de valores voltados à reflexão sobre atitudes em relação a si próprio, às pessoas, à vida e ao meio ambiente também são prioridades e finalidades a serem alcançadas. Qual educação, então, garantir aos alunos? Como destacamos a necessidade de sínteses, os participantes do subprojeto assumiram a educação integradora de múltiplas linguagens e culturas, inclusive a tecnológica, todavia, também prevaleceu a formação multilateral e promotora da cidadania crítica e ativa, preparando os alunos para o mundo do trabalho, para participação social e com base em uma formação atitudinal e ética para que se posicionem frente aos complexos problemas contemporâneos (LIBÂNEO, 2001, p.11).

No período de realização do subprojeto, outras temáticas também assumiram prioridade nas abordagens, nos espaços de estudos, discussões e reflexões. Destaque para a leitura e a discussão das tendências pedagógicas, com o intuito de explicitar e situar os pibidianos sobre as bases teórico-metodológicas que sustentam o trabalho pedagógico nas escolas e possibilitam o alcance de diferentes finalidades educacionais (Libâneo, 2006). A equipe de coordenação também investiu para que os discentes de iniciação à docência avançassem na compreensão dos conceitos dos elementos didáticos que pautam o processo de ensino-aprendizagem: planejamento, finalidades educacionais, objetivos gerais e específicos, conteúdos, metodologia, recursos metodológicos, avaliação e relações interpessoais no interior da sala de aula (Libâneo, 2006). As definições dos elementos didáticos favoreceram a compreensão do Projeto Político Pedagógico da escola parceira, do plano de ensino da supervisora e contribuiu para elaboração de planos de aula nas intervenções. Os pibidianos, também, exercitaram a produção de planos de aula, assessorados

pelos mestrandos colaboradores nos grupos de estudo e utilizaram as habilidades alcançadas, semanalmente, no processo de planejamento das intervenções, a serem realizadas na escola, com a professora supervisora, favorecendo a compreensão do processo de ensino-aprendizagem nos seus diversos aspectos.

Estudos sobre inclusão social (Montoan, 2017), histórico da Educação Física (Ghiraldeli Júnior, 1991), das tendências pedagógicas da Educação Física escolar (Brasil, 1998), da Educação Física como componente da área de linguagens (Betti, 2021), culturas juvenis e a cultura corporal de movimento, respaldaram e subsidiaram as análises críticas dos documentos curriculares mais atuais e a participação em eventos que contemplaram essa área específica. Eventos foram organizados em parceria com o Programa de Residência Pedagógica de Educação Física da FCT/UNESP, Campus de Presidente Prudente e com o PIBID e o Programa de Residência Pedagógica do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de São Paulo.

Os grupos de estudos e reuniões semanais analisaram Cadernos do Currículo Paulista para a área de Educação Física (área de Linguagens) que nortearam as aulas na escola parceira. Também foi estudada a Lei A Lei nº 13.415/2017 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e promoveu mudanças na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola, estabelecendo a oferta de possibilidades de escolhas aos estudantes e a opção de itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. Na busca, ainda, de situar os pibidianos em relação aos documentos de referência, ocorreram estudos que abordaram a Base Nacional Comum Curricular, para a área de Educação Física, que se configura como conjunto de orientações norteadoras dos currículos das escolas das redes públicas e privadas de ensino de todo o Brasil, que inclusive, encontra-se incorporada nos currículos da Rede Pública do Estado de São Paulo e pode ser vivenciada na escola parceira onde atuava a supervisora do PIBID.

Todo esse percurso teórico-prático destacado, segundo os relatos dos pibidianos, ampliou o repertório cultural, metodológico e desenvolveu a capacidade de investigação, leitura da realidade, interpretação e produção

da escrita. O olhar crítico-reflexivo conquistado, em interlocução com contexto escolar e a graduação, contribuiu para a compreensão do papel da Educação Física escolar na sua atuação com sujeitos históricos, cujas origens: social, cultural, étnica, econômica e de gênero são distintas, e de direito, respaldados no direito a uma formação humana integral, para o exercício da cidadania ativa e a busca de outros rumos para a construção de uma sociedade mais justa, digna, plural, solidária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das reflexões apresentadas ao longo deste capítulo, conclui-se que a participação no PIBID do curso de Educação Física (FCT/UNESP/PP) foi muito expressiva no processo formativo de todos os membros que o integraram. Os discentes de iniciação à docência (ID) puderam acessar o “terceiro espaço”, atuando de maneira crítica e reflexiva na Educação Básica mesmo no processo inicial de formação no Ensino Superior. Além disso, as experiências ofertadas pelos momentos de estudo oportunizaram a eles o contato com uma bibliografia diversificada sobre Educação Física Escolar e sobre os fundamentos do trabalho didático-pedagógico. O contato dos pibidianos com a escola parceira e com a professora supervisora, além da formação contextualizada, deu-lhes uma dimensão de protagonismo, pois auxiliaram a docente supervisora de maneira direta na utilização dos equipamentos tecnológicos e na solução dos variados desafios impostos pela necessidade sanitária de distanciamento social. Os momentos de estudo trouxeram à professora supervisora e aos docentes universitários oportunidades de refletir criticamente sobre o “fazer” pedagógico, sobretudo em um momento tão atípico, decorrente da pandemia da Covid-19, que exigiu distanciamento social e a incorporação do ensino remoto de maneira aligeirada e imprevista.

Os pós-graduandos, sob a orientação dos professores da equipe de coordenação, atuaram liderando e propondo conteúdos de forma autônoma, escolhendo metodologias para a condução das atividades de estudo, registros, *feedbacks* e de avaliação que realizaram junto aos

pididianos. Neste sentido, tiveram a oportunidade de exercer a docência no Ensino Superior. A partir do que foi exposto, conclui-se que o programa PIBID é muito importante na valorização e no fortalecimento qualitativo das licenciaturas brasileiras. Este programa promove um ganho expressivo na formação de todos os membros que o integram. É necessário, portanto, que toda a sociedade civil e todo o núcleo de profissionais que atuam nas licenciaturas defendam a existência, a expansão e a consolidação do PIBID como política pública, considerando que representa uma conquista social e política pela democratização, valorização e melhoria do ensino público no país.

REFERÊNCIAS

- AMBRÓSIO, M. *O uso de portfólio no Ensino Superior*. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BETTI, M. As três semióticas e a Educação Física como linguagem. *Conexões*, Campinas, v. 19, 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, DF: MEC, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica, 2018.
- BUCKINGHAM, D. *Crescer na era das mídias eletrônicas: após a morte da infância*. São Paulo: Loyola, 2007.
- CASTELLS, M. *A Sociedade em Rede*. São Paulo: Paz e Terra, 2002. v.1.
- DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar*, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008.
- FELÍCIO, H. M. S. O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 415-434, 2014.
- GHIRALDELLI JÚNIOR, P. *Educação Física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira*. São Paulo: Loyola, 1991. v. 10.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2006.
- MANTOAN, M. T. E. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. *Inclusão Social*, Brasília, DF, v.10 n.2, p.37-46, 2017.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, 2009.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.31, n.3, p.443-466, 2005.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Educação*, v. 35, n. 3, p. 479-504, 2010.

