

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

RODRIGO LEMA DEL RIO MARTINS

**O PIBID E A FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A
EDUCAÇÃO INFANTIL**

**VITÓRIA
2015**

RODRIGO LEMA DEL RIO MARTINS

**O PIBID E A FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Física na Linha de Pesquisa: Educação Física, Cotidiano, Currículo e Formação Docente.

Orientador: Prof. Dr. André da Silva Mello

**VITÓRIA
2015**

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

Martins, Rodrigo Lema Del Rio, 1984-
M386p O Pibid e a formação docente em educação física para a
educação infantil / Rodrigo Lema Del Rio Martins. – 2015.
167 f. : il.

Orientador: André da Silva Mello.

Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade
Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e
Desportos.

1. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
(Brasil). 2. Professores - Formação. 3. Educação física. 4.
Educação de crianças. I. Mello, André da Silva. II. Universidade
Federal do Espírito Santo. Centro de Educação Física e
Desportos. III. Título.

CDU: 796

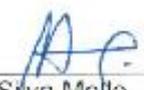
RODRIGO LEMA DEL RIO MARTINS

**O PIBID E A FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA
PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Aprovada em 27 de novembro de 2015

COMISSÃO EXAMINADORA



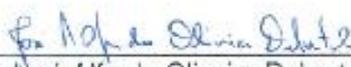
Dr. André da Silva Mello
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador



Dr. Wagner dos Santos
Universidade Federal do Espírito Santo



Dra. Silvana Ventorim
Universidade Federal do Espírito Santo



Dr. José Alfredo Oliveira Debortoli
Universidade Federal de Minas Gerais

Dedico este trabalho à minha mãe, *Lurdinha*.
Mulher que, mesmo com toda adversidade que a
vida nos impôs, não deixou de batalhar para que
seus filhos tivessem a melhor educação
possível. Mulher que, de tão generosa, tinha na
educação de seus filhos, sua maior realização.

Te amo, Mãe!

AGRADECIMENTOS

Entre as muitas pessoas que, de alguma maneira, contribuíram para a concretização deste sonho, agradeço:

Aos meus pais, Antônio Leôncio e Maria de Lourdes, por terem realizado todos os esforços possíveis para me oferecer uma educação de qualidade. Além disso, pelo apoio incondicional para que eu pudesse estudar e me dedicar ao Mestrado, pelas palavras de motivação e de fé. Como de costume, vocês sempre estiveram prontos para me acolher nos momentos de dificuldade e acolher meus filhos quando precisei.

Ao meu irmão Marcelo pela torcida, pelo incentivo e pelo companheirismo de todas as horas.

Aos meus *filhotes*, Maria Eduarda e Bernardo, que me inspiram todos os dias e me movem a buscar novos caminhos.

De modo muito especial, à minha queridíssima esposa Luiza, pelo amor e pelo carinho que fortalece nossa relação. À sua compreensão, à sua incessante presença ao meu lado, à sua força, e à garra que demonstrou nos momentos turbulentos que passamos nesse período, foram fundamentais para que enfrentássemos as *surpresas* de 2014. Por acreditar na importância da minha qualificação profissional, apesar de tudo, você me manteve firme nesse propósito.

Ao professor André da Silva Mello que, mais que um orientador, se tornou, para mim, um amigo. Além das orientações esclarecedoras, fundamentadas e bem humoradas, sempre estive sensível às minhas dificuldades. Sou muito grato pela oportunidade que me deu, por compartilhar sua experiência comigo e pela formação pessoal/profissional/acadêmica que está me proporcionando.

Ao professor Wagner dos Santos e à professora Silvana Ventorim pela leitura criteriosa e sugestões apresentadas no momento da qualificação.

Ao professor José Alfredo Oliveira Debortoli por aceitar prontamente nosso convite para participar da defesa, dedicando parte de seu tempo, para socializar seus conhecimentos conosco.

Ao professor Amarílio Ferreira Neto e à professora Andréa Brandão Locatelli pela leitura e pelas valiosas contribuições que deram ao capítulo II desta dissertação. Igualmente, ao professor Sebastião Josué Votre, pela participação no capítulo III.

Aos professores do PPGEF e aos colegas da turma 2014 do mestrado pelos debates que, sem dúvida, acrescentaram muito na minha formação acadêmica. Em especial, agradeço à Camila Rissari e ao Gilberto Mendonça pelas considerações feitas ao trabalho na disciplina de Seminário de Projetos.

À colega Mariana Pozzatti que, num estágio inicial desta dissertação, apontou várias possibilidades de melhorias qualitativas ao texto.

Aos colegas do Proteroria que tornam o nosso grupo um espaço de reflexão, de amizade, de trocas, de cooperação e de aprendizagem constante.

Às colegas que compõem o nosso grupo de estudos sobre Educação Infantil: Bethânia Zandomíegue, Raquel Magalhães, Lívia Carvalho, Renata Silva, Jéssica Souza e Bianca Scóttá, pelas conversas, pelos conhecimentos construídos juntos, pelas parcerias que estabelecemos e pelos apontamentos feitos ao texto durante nossos encontros.

À todos os bolsistas de iniciação à docência, professores-supervisores e coordenadores do Pibid/EF pela entusiasmada participação na geração dos dados.

Às crianças do CMEI Maria Nazareth Menegueli que alegraram as minhas tardes e tornaram a pesquisa uma oportunidade de conhecer melhor seus mundos, seus sentimentos, suas apreensões, suas opiniões e seus desejos.

Às colegas de trabalho, Simone e Lia, que, por muitas e muitas vezes, *seguraram a barra pra mim, quebrando meu galho*, nos meus momentos de ausência na escola.

À Prefeitura Municipal de Vitória e à Secretaria Municipal de Educação pela concessão da licença remunerada que permitiu minha dedicação a este estudo.

[...] que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros etc.

Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.

MANOEL DE BARROS

RESUMO

O objetivo geral desta dissertação é analisar as ações desenvolvidas pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo (Pibid/EF) na formação de professores voltada para a atuação na Educação Infantil. Os objetivos específicos são: a) produzir um estado do conhecimento, por meio da análise em periódicos da Educação Física, sobre a formação de professores para a Educação Infantil e sobre o Pibid nos anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (Conbrace); b) discutir os processos formativos empreendidos pelo Pibid/EF, em diálogo com os seus pressupostos norteadores; c) analisar as práticas pedagógicas de bolsistas de iniciação à docência e do professor-supervisor do Pibid/EF em um Centro Municipal de Educação Infantil de Vitória/ES, considerando a concepção de infância e de criança que orienta o programa. O estudo está organizado de maneira em que cada objetivo específico corresponde a um capítulo/artigo com metodologia própria. O capítulo sobre o estado do conhecimento utiliza a pesquisa exploratória, realizada por meio de indicadores bibliométricos (FERREIRA, 2002), que foram produzidos após a análise de seis revistas científicas da área e de dois anais do Conbrace (2011-2013). O capítulo que discute a formação empreendida pelo Pibid adota a Pesquisa-Ação Colaborativa (IBIAPINA, 2008) e utiliza, na produção dos dados, a observação participante, registrada em diário de campo, além das narrativas textuais e orais construídas com os bolsistas. O artigo que analisa as práticas pedagógicas mobiliza a Metodologia Participativa com crianças (FERREIRA; SARMENTO, 2008), recorrendo à *enunciação* das crianças, caracterizada pela *fala em ato*, aos registros fotográficos das práticas pedagógicas e aos desenhos produzidos pelos infantis. O processo de análise triangula os dados provenientes de diferentes fontes em interação com os pressupostos teóricos que fundamentam a dissertação. O retrato panorâmico sobre como o debate acadêmico tem se constituído em torno do Pibid e da formação de professores de Educação Física voltada para a Educação Infantil apresenta como lacuna a articulação dessas duas temáticas. Os dados analisados apontam para um processo formativo convergente com os pressupostos que orientam o programa, em que as práticas pedagógicas e a pesquisa, instituídas na relação colaborativa entre a universidade e a Educação Básica, contribuíram para a materialização de uma concepção de infância que considera as crianças como

produtoras de cultura e protagonistas nos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos com a Educação Física. Para além das ações empreendidas pelo Pibid, constata que o êxito da formação almejado pelo programa está condicionado ao processo de autoformação, em que a implicação dos sujeitos envolvidos e a noção de pertencimento constituem premissas fundamentais.

Palavras-chave: Pibid. Formação Docente. Educação Física. Educação Infantil.

ABSTRACT

The general objective of this dissertation is to analyze the actions taken by Institutional Program Initiation Scholarships for Teaching in Physical Education of the Federal University of Espírito Santo (Pibid/EF) the training of teachers turned to acting in Early Childhood Education. The specific objectives are: a) produce a state of knowledge , through the analysis of periodics physical education, on teacher training for early childhood education and the Pibid in the annals of the Brazilian Sports Science Congress (Conbrace); b) discuss the formation process undertaken by Pibid/EF, in dialogue with its guiding assumptions; c) analyze the pedagogical practices of initiation scholarship to teaching and teacher-supervisor by Pibid/EF, in a Municipal Center for Child Education in Vitória / ES , considering the concept of childhood and child that guides the program. The study is organized so that each specific objective corresponds to a chapter/article with its own methodology, performed by means of indicators bibliometrical (FERREIRA, 2002), that were produced after the analysis of six scientific journals in the field and two annals of Conbrace (2011-2013). The chapter discusses the training undertaken by Pibid adopts Action Research Collaborative (IBIAPINA, 2008) and used for the production of data, participant observation, recorded in a field diary plus textual and oral narratives built with the stock. The article examines the pedagogical practices mobilizes participatory methodology with children (FERREIRA; SARMENTO, 2008), using a enunciation of children, characterized by speech in act, to photographic records of teaching practices and drawings produced by children. The review process triangulates data from different sources interacting with the theoretical assumptions underlying the dissertation. The panorama of how the academic debate has been constituted around the Pibid and training of physical education teachers focused on early childhood education gap shows how the articulation of these two themes. The analyzed data point to a convergent training process with the assumptions that guide the program, where the teaching practices and research, established the collaborative relationship between the University and Basic Education, contributed to realization of a childhood conception that considers children as producers of culture and actors in the teaching-learning processes developed with Physical Education. In addition to the actions taken by Pibid , notes that the success of targeted training by the program is subject to the self-training

process in which the involvement of subjects involved and the sense of belonging are key assumptions.

Keywords: Pibid. Teacher Training. Physical Education. Childhood education.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Movimento <i>parada de três apoios</i>	124
Imagem 2 – Movimento do <i>Aú</i>	126
Imagem 3 – Professor jogando capoeira com as crianças I.....	129
Imagem 4 – Professor jogando capoeira com as crianças II.....	129
Imagem 5 – Crianças jogando capoeira fora da aula de Educação Física I.....	131
Imagem 6 – Crianças jogando capoeira fora da aula de Educação Física II.....	131
Imagem 7 – Criança reproduzindo a <i>parada de três apoios</i> fora da aula de Educação Física.....	131
Imagem 8 – Desenho representando movimentos da capoeira e o professor tocando berimbau.....	133
Imagem 9 – Desenho representando a roda de capoeira vivenciada nas aulas do Pibid/EF.....	133

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	–	Evolução da quantidade total de bolsas do Pibid.....	29
Gráfico 2	–	Comparativo entre as bolsas no País e nas regiões geográficas.	31
Gráfico 3	–	Distribuição percentual das bolsas nas regiões geográficas.....	31
Gráfico 4	–	Subprojetos do Pibid por áreas do conhecimento no Espírito Santo.....	34
Gráfico 5	–	Percentual de bolsas entre os subprojetos do Espírito Santo.....	36
Gráfico 6	–	Total de bolsas distribuídas pelo Pibid da Ufes.....	38
Gráfico 7	–	Distribuição percentual dos trabalhos por GTT.....	54
Gráfico 8	–	Evolução quantitativa dos trabalhos publicados no Conbrace.....	55
Gráfico 9	–	Distribuição dos trabalhos em relação ao número de autores.....	56
Gráfico 10	–	Percentual dos trabalhos em relação à quantidade de autores....	57
Gráfico 11	–	Metodologias empregadas.....	58
Gráfico 12	–	Percentual dos trabalhos em relação à sua categorização.....	62
Gráfico 13	–	Percentual do tipo de autoria.....	71
Gráfico 14	–	Distribuição temporal das publicações.....	73
Gráfico 15	–	Quantidade de artigos por categoria.....	74
Gráfico 16	–	Tipologia dos artigos.....	80

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	– Quantidade de bolsas do Pibid no País.....	28
Tabela 2	– Número de IES e de subprojetos de Educação Física em cada região geográfica.....	30
Tabela 3	– Divisão regional das bolsas do Pibid em Educação Física no País.	30
Tabela 4	– Quantidade de bolsas do Pibid em Educação Física no País.....	32
Tabela 5	– Distribuição de bolsas entre os subprojetos existentes no Espírito Santo.....	35
Tabela 6	– Quantidade de bolsas do Pibid em Educação Física no Espírito Santo.....	37
Tabela 7	– Quantidade de bolsas do Pibid na Ufes.....	37
Tabela 8	– Quantidade de bolsas do Pibid em Educação Física da Ufes.....	39
Tabela 9	– Organização dos subprojetos do Pibid em Educação Física em relação às etapas de ensino contempladas.....	40
Tabela 10	– Distribuição dos trabalhos analisados.....	54
Tabela 11	– Distribuição temporal das metodologias empregadas.....	59
Tabela 12	– Categorização dos trabalhos e seus respectivos autores.....	61
Tabela 13	– Relação dos trabalhos e as suas respectivas categorias.....	63
Tabela 14	– Dados sobre os trabalhos que abordam a Educação Infantil.....	64
Tabela 15	– Quantitativo de artigos por revista.....	68
Tabela 16	– Relação dos autores e a quantidade de artigos.....	70
Tabela 17	– Distribuição dos artigos em suas respectivas revistas e categorias	75
Tabela 18	– Matrizes epistemológicas e respectivas referências.....	83

LISTA DE SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFD – Centro de Educação Física e Desportos
CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONBRACE – Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte
CONESEF – Congresso Espírito-Santense de Educação Física
DCNEB – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental
ESFA – Escola Superior São Francisco de Assis
FAFIA – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Alegre
FEI – Formação de professores de Educação Física voltada para atuação na Educação Infantil
FVJ – Faculdade do Vale do Jaguaribe
GTT – Grupo de Trabalho Temático
ID – Iniciação à Docência
IES – Instituições de Ensino Superior
IFES – Instituto Federal do Espírito Santo
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”
PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PIBID/EF – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência em Educação Física
PIP/EF – Projeto Institucional Pedagógico da Educação Física
PMV – Prefeitura Municipal de Vitória
PPP – Projeto Político-Pedagógico
PROTEORIA – Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo
UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNICRUZ – Universidade de Cruz Alta
UNIFIEO – Centro Universitário Fieo
UNIMONTES – Universidade Estadual de Montes Claros
UNISALLE – Centro Universitário La Salle

SUMÁRIO

1 APROXIMAÇÃO AO OBJETO DE ESTUDO	19
2 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO.....	20
2.1 OBJETIVO GERAL	26
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	26
3 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PIBID	26
3.1 O PIBID NO CENÁRIO NACIONAL.....	28
3.2 O PIBID EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO CENÁRIO NACIONAL.....	29
3.3 O PIBID NO CENÁRIO ESTADUAL	33
3.4 O PIBID EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO CENÁRIO ESTADUAL	36
3.5 O PIBID NA UFES	37
3.6 O PIBID EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA UFES	38
3.7 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO PIBID EM EDUCAÇÃO FÍSICA.....	40
3.8 CONSIDERAÇÕES SOBRE O MAPEAMENTO DO PIBID	41
4 ITINERÁRIO E ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA DO ESTUDO	44
Capítulo I	
PIBID E FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: O ESTADO DO CONHECIMENTO NO CONBRACE E EM PERIÓDICOS DA ÁREA	48
1 INTRODUÇÃO	48
2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	51
3 ANÁLISE DOS DADOS	53
3.1 PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE O PIBID NOS ANAIS DO CONBRACE ..	53
3.1.1 Fluxo da produção	55
3.1.2 Autoria dos trabalhos sobre o Pibid	56
3.1.3 Metodologias empregadas.....	58
3.1.4 Temáticas abordadas pelos trabalhos	60
3.1.5 A Educação Infantil nos trabalhos sobre o Pibid.....	63
3.1.6 Considerações gerais sobre o Pibid no Conbrace.....	66

3.2 PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL (FEI) NOS PERIÓDICOS DA ÁREA.....	68
3.2.1 Autoria dos artigos.....	69
3.2.2 Fluxo da produção acadêmica.....	72
3.2.3 Temáticas abordadas.....	74
3.2.4 Tipologia dos artigos.....	80
3.2.5 Metodologias utilizadas.....	82
3.2.6 Referenciais teóricos.....	82
3.2.7 Considerações gerais sobre a FEI nos periódicos.....	840
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE O CAPÍTULO.....	851

Capítulo II

EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA COM A EDUCAÇÃO INFANTIL DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DO PIBID89

1 INTRODUÇÃO.....	89
2 MÉTODO.....	94
3 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	95
3.1 A CENTRALIDADE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO PROCESSO FORMATIVO.....	96
3.2 A PESQUISA COMO EIXO DA FORMAÇÃO DOCENTE E DA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS.....	105
3.3 A RELAÇÃO COLABORATIVA ENTRE A UNIVERSIDADE E A EDUCAÇÃO BÁSICA.....	111
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115

Capítulo III

O PROTAGONISMO INFANTIL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ANÁLISE DAS MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS DE BOLSISTAS DO PIBID118

1 INTRODUÇÃO.....	118
2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	119
3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	122

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
CONSIDERAÇÕES FINAIS DA DISSERTAÇÃO.....	138
REFERÊNCIAS.....	147

APÊNDICES

APÊNDICE A – Quadro de trabalhos: periódicos da Educação Física	160
APÊNDICE B – Quadro de trabalhos: Conbrace 2011.....	161
APÊNDICE C – Quadro de trabalhos: Conbrace 2013	162
APÊNDICE D – Parte do acervo fotográfico sobre o Pibid/EF	165
APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	168

1 APROXIMAÇÃO AO OBJETO DE ESTUDO

A Educação Física e a Educação Infantil, dois eixos centrais na produção deste trabalho, foram se entrelaçando em minha vida, constituindo a minha identidade pessoal e profissional. A Educação Física foi a opção de carreira escolhida quando prestei vestibular, em 2002, na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). A Educação Infantil foi a oportunidade de trabalho que surgiu quando fui aprovado no concurso público para professor dinamizador na Prefeitura Municipal de Vitória/ES (PMV), ainda no último período da graduação.

Por estar, desde 2006, *mergulhado* no universo da Educação Infantil, percebo os desafios e as possibilidades da Educação Física nessa etapa da Educação Básica. Refiro-me a um espaço-tempo educativo que me permite indagar sobre muitos aspectos, problematizar outros, compreender alguns limites e, principalmente, enxergar determinadas lacunas que ousou discutir neste trabalho, com a finalidade de deixar contribuições para este universo do qual faço parte e, ao mesmo tempo, faz parte de mim.

Neste momento, mobilizo a experiência construída durante a minha trajetória na Educação Infantil¹ para dialogar com as demandas que julgo pertinentes e que avalio serem possíveis de contribuir. Nesse sentido, disponho-me a tratar especificamente da formação inicial e continuada de professores Educação Física para atuação docente na Educação Infantil, analisando o processo formativo desenvolvido pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), o que constitui o objeto de estudo desta dissertação.

Para concretizar a minha intenção de pesquisa, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e me inseri no Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física (Proteoria),

¹ Antes de ingressar no mestrado, lecionei por quatro anos consecutivos em um Centro Municipal de Educação Infantil e fui eleito diretor escolar, neste mesmo CMEI, por dois mandatos consecutivos, ocupando essa função por cinco anos.

grupo² que vem desenvolvendo pesquisas³ no cotidiano da Educação Infantil, no intuito de compreender as singularidades das instituições dedicadas à educação da infância e às especificidades das crianças.

2 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO

A inserção da Educação Física no contexto da Educação Infantil se ampliou nas duas últimas décadas no Brasil. Isso se deve, em parte, à exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei nº 9.394/96), que estabelece a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, e a Educação Física como componente curricular da Educação Básica. Soma-se a isso a publicação, em 2008, da *Lei do Piso Salarial do Magistério*,⁴ que assegura aos docentes da Educação Básica um terço de sua carga horária semanal destinada às *atividades extraclasse*, quais sejam, de estudos, planejamento e avaliação (CNE, 2012).

Embora a referida lei não mencione de que modo essas *atividades extraclasse* deve ser garantido, os gestores, majoritariamente, têm optado pela inserção da Educação Física e de Artes para viabilizar esse direito legal no cotidiano das instituições de Educação Infantil (MARTINS, 2015). No caso específico do município de Vitória/ES, Nunes e Berto (2009), bem como Klippel (2013) constatam que a cobertura do tempo de planejamento das *professoras regentes*⁵ é de responsabilidade do professor de Educação Física e do de Artes. Essa tendência é reforçada na dissertação de Rodrigues (2015) e também por Côco (2009), na pesquisa *Mapeamento da Educação Infantil no Espírito Santo*, ao revelar uma ampliação significativa do número de municípios deste Estado que inseriram a Educação Física como componente curricular da Educação Infantil.

² Registrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil do CNPq. Ver mais em: <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/2752387638625288>>.

³ Nunes (2007, 2012), Berto (2008), Freitas (2009), Mello e Santos (2012), Klippel (2013), Jesus (2014), Rosa (2014), Assis (2015), Rodrigues (2015).

⁴ Lei nº 11.738/2008 (Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério).

⁵ Embora os professores de Educação Física e Artes também sejam “regentes”, estamos utilizando esse termo para definir as professoras com formação em Pedagogia e que atuam na regência de classe de um único grupo etário.

Apesar da incontestável ampliação da oferta, muitos são os desafios para a consolidação de práticas pedagógicas desse componente curricular em consonância com as Diretrizes Nacionais da Educação Infantil (DCNEIs), que preconizam as crianças como *sujeitos de direitos*, produtoras de cultura e protagonistas dos seus próprios processos de socialização. As DCNEIs fazem uma leitura da formação docente como elemento primordial para a construção de uma proposta pedagógica de qualidade que atenda às especificidades das crianças pequenas, garantindo as experiências estéticas na produção das culturas infantis (BRASIL, 2013).

Em sentido contrário às orientações legais e pedagógicas, estudos como os de Jesus (2014), Assis et al. (2015) e Mello et al. (2015), enfatizam que ainda prevalecem representações e práticas na Educação Infantil assentadas em perspectivas que concebem as crianças como seres incompletos e incapazes, que precisam ser *preenchidos* pelo adulto, para que possam alcançar a sua maturidade. Nessa perspectiva, elas são consideradas sempre um *vir a ser*, constituindo-se como “[...] alvo do tratamento, da orientação ou da ação pedagógica dos mais velhos” (SARMENTO, 2008, p. 19).

As crianças são representadas pelas suas supostas ausências, ou seja, por um conjunto de procedimentos que negam as suas ações, capacidades e autorias, sob o argumento de que são incompetentes para agir e pensar sobre si mesmas. Dessa forma, avançar na direção de estabelecer uma outra definição da infância significa romper com a ideia de criança como *negatividade*,⁶ como um ser natural. Nas palavras de Rossi (2008, p. 42):

[...] como o período do ainda não, em que a criança é só um projeto de adulto, ou cópia do adulto, uma tábula rasa, ou ainda como uma primeira etapa de um percurso linear, no qual, inevitavelmente, a criança passará da irracionalidade para a racionalidade, da imaturidade para a maturidade, do não saber para o saber.

⁶ Para Sarmento (2005), há uma *negatividade* constituinte da infância que se exprime nas seguintes ideias: as crianças são aquelas que não podem nem sabem se defender, que não pensam adequadamente e que não detêm valores morais.

No caso específico da Educação Física, a concepção de infância predominante nos periódicos⁷ da área no início do século XX, ecoavam representações sobre as crianças em que elas

[...] poderiam ser classificadas, mensuradas, educadas e preparadas, para serem 'homens novos' em uma modernidade que era anunciada como capaz de livrar o Brasil dos seus males de origem. [...] preparar os homens e as mulheres de amanhã, aqueles que dariam à nação filhos fortes, regenerados, sadios, higienizados era um dos objetivos quando se investia na Educação Física da infância e se procurava inserir a Educação Física como disciplina necessária nos currículos escolares (BERTO; FERREIRA NETO, 2011, p. 391).

Os autores ainda registram que nesses impressos científicos circularam preceitos sobre a Educação Física Infantil, provenientes da Pedagogia, da Psicologia e da Medicina. Os saberes oriundos dessas três áreas eram entendidos como necessários para “[...] o desenvolvimento humano que justificam a Educação Física como disciplina importante para a formação escolarizada das crianças.” (BERTO; FERREIRA NETO, 2011, p. 391).

Depreendemos que a preocupação da Educação Física com a Educação Infantil, ainda que ela não se configurasse como uma etapa de ensino formal, não é recente. Para Oliveira (2003, p. 72), “A Ginástica, ainda no século XIX, era utilizada para ‘domar’ os corpos – no contexto da educação moral e corporal – das crianças ‘pequenas’, especialmente aquelas que frequentavam as instituições de caráter assistencialista destinadas às classes populares.”

Atualmente, no formato escolarizado que a Educação Física se apresenta na primeira etapa da Educação Básica, tem prevalecido as abordagens *Psicomotoras*, *Desenvolvimentistas*⁸ e *Recreacionistas* (DEBORTOLI; LINHALES; VAGO, 2002; SAYÃO, 2002b; RICHTER; VAZ, 2010; GONZAGA, 2011; MELLO; SANTOS, 2012; MELLO et al. 2014; ASSIS, 2015), em que as crianças são concebidas como “seres universais”, com princípios fixos de desenvolvimento, determinados pela maturação

⁷ Revista de *Educação Physica* e Revista de Educação Física (do Exército). Os exemplares originais e fotocópias encontram-se no acervo do Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física (Proteoria).

⁸ Essas duas abordagens assumem um caráter utilitarista no qual o trabalho pedagógico da Educação Física visa a aquisição de determinadas competências consideradas fundamentais para o desempenho de funções futuras ligadas ao plano motor e cognitivo.

do organismo. Calcadas em um modelo cognitivista de educação, essas perspectivas têm assumido um caráter funcionalista, no sentido de promover condições favoráveis para que as aprendizagens consideradas importantes, em especial a leitura e a escrita, se efetivem.

Andrade Filho (2011) afirma que, mesmo quando não utiliza os referenciais *Psicomotores, Desenvolvimentistas e Recreacionista*, a Educação Física tem se apropriado de propostas pedagógicas que não foram concebidas para a Educação Infantil. O autor aponta que a abordagem *crítico-superadora*⁹ aparece com frequência nos discursos dos professores quando estes explicitam o modo como organizam o seu trabalho pedagógico, desconsiderando as especificidades da pequena infância e das instituições de ensino destinadas a ela.

Em contraposição às práticas educativas que tomam as crianças como seres portadores de uma natureza ideal e padronizada, DEBORTOLI; LINHALES; VAGO (2002, p. 100) argumentam em favor de uma formação humana e para uma organização escolar e pedagógica “[...] capaz de incorporar as crianças como sujeitos coletivos que devem participar de sua construção cultural e política”. De forma complementar, o caminho apontado por Barbosa (2002, p. 85) para superar concepções tradicionais sobre a infância brasileira é o de “[...] situá-la historicamente, desvendar sua cultura e suas particularidades e aprender a tomar como modelo de trabalho não mais o ensino escolar, mas a Educação Infantil e todas as suas possibilidades.”

A efetivação de práticas pedagógicas que caminhem nessa direção, requer da Educação Física, aceitar “[...] a necessidade de ampliação de estudos no campo específico da atuação com os ‘pequenos’, visando ultrapassar a lógica instrumental, que vem sendo debatida em nossa área já há algum tempo” (LACERDA; COSTA, 2012, p. 328). Assim sendo, consideramos relevante analisar a produção científica nas pesquisas realizadas sobre a formação docente em Educação Física voltada

⁹ Baseada no livro *Metodologia do Ensino de Educação Física* (SOARES et al., 1992). Embora a Pré-escola seja mencionada nessa proposta, ela não representa a Educação Infantil em si. Além disso, as orientações de organização didático-metodológica da Educação Física elaboradas pelos autores tomam como base os ciclos de escolarização e a seriação do Ensino Fundamental e Médio.

para Educação infantil, buscando promover indagações em torno dos delineamentos que a formação inicial e continuada tem percorrido.

A assunção de uma perspectiva calcada em outros modos de perceber as crianças, tomando como base as suas potencialidades criativas, respeitando a sua bagagem histórica e cultural, requer um olhar para os modos como a formação de professores tem se constituído no País. Pinto (2001, p. 141) salienta que, nos cursos de licenciatura em Educação Física, parece haver pouco debate e pouca reflexão sobre o papel social e cultural da infância. Acrescenta ainda, que “[...] Essa discussão, quando existe, enfatiza os aspectos funcionais do jogo, da brincadeira e do movimento, privilegiando a abordagem instrumental desses conteúdos.” Esse argumento fortalece a tese de que os pressupostos que compreendem a infância e as crianças sob a ótica utilitarista vêm orientando a intervenção dos profissionais nessa etapa de ensino.

Corroborando esse argumento, Sayão (1999) explicita que, tradicionalmente, os cursos de licenciatura em Educação Física não se preocupavam com a formação de professores para atuar na Educação Infantil. Ao discutir essa aparente incompatibilidade da formação docente com as especificidades da Educação Infantil, Ayoub (2001, p. 55), assinala que a “[...] ausência de propostas qualificadas dos(as) profissionais que atuam e que pretendem atuar na educação infantil, traz consequências negativas para o desenvolvimento do trabalho educativo em creches e pré-escolas”.

Diante desse cenário, faz-se necessário repensar a formação de professores de Educação Física para a atuação no contexto institucional da primeira etapa da Educação Básica. Nessa direção, o subprojeto em Educação Física do Programa Institucional de Bolsa à Iniciação a Docência (Pibid – Edital nº 61/2013) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) prevê uma proposta de formação de professores com foco na educação da infância,¹⁰ intencionando fortalecer as ações formativas de seu curso a partir de outros modos de perceber a infância e as crianças.

¹⁰ Na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Essa proposta está pautada pelo reconhecimento das crianças como *seres competentes*,¹¹ produtoras de cultura e protagonistas dos seus processos de socialização. Além disso, articula, de maneira indissociável, três pressupostos fundamentais: a centralidade das práticas nos processos formativos, a relação colaborativa entre universidade e escolas da Educação Básica e a pesquisa como eixo da formação e atuação docente. A perspectiva de formação aqui anunciada valoriza a cooperação e a parceria entre a Instituição de Ensino Superior (IES) formadora e a unidade de ensino conveniada, que se materializa pelas práticas pedagógicas e pela produção de conhecimentos pelos pesquisadores e professores em formação inicial e continuada, construída na interação dialética e dialógica, que integra prática e teoria a partir das demandas do cotidiano.

A nossa hipótese é de que a presença dos estudantes em formação inicial no contexto das instituições de Educação Infantil, providenciada pelo Pibid, favorece o processo de aprendizado, análise e intervenção pedagógica, promovendo a melhoria da qualidade do ensino. Da mesma maneira, tal movimento se configura como formação continuada do professor presente nas escolas. Sendo assim, esse processo possibilita que os professores em formação, que atuam no Ensino Superior e na Educação Básica, se constituam como atores da sua própria formação e da produção de conhecimentos.

Contudo, André (2012) chama a atenção para o fato de que ainda não há constituída uma avaliação mais precisa sobre os efeitos do programa na formação de novos professores e sobre a sua qualidade. Por essa razão, acreditamos que o nosso estudo, ao investigar o Pibid em Educação Física (Pibid/EF) da Ufes, amplia o rol de pesquisas que evidenciam as potencialidades e fragilidades desse programa e com isso pode cooperar com a superação dessa lacuna.

Para tanto, formulamos a seguinte questão que norteará a pesquisa: de que modo as ações desenvolvidas pelo Pibid/EF da Ufes, ancoradas numa concepção de infância e de criança que as respeita como sujeitos de direitos, produtoras de cultura

¹¹ Para a Sociologia da Infância, o termo *competente* está assentado na ideia de *empoderamento* das crianças, no sentido de reconhecer e valorizar suas capacidades de produção simbólica e a constituição de práticas, representações, crenças e valores (FERREIRA, 2002).

e protagonistas de seus próprios processos de socialização, repercutem na formação docente dos bolsistas do programa?

2.1 OBJETIVO GERAL

Analisar, por meio das ações desenvolvidas pelo Pibid/EF da Ufes, os processos de formação inicial e continuada de professores de Educação Física para atuação no âmbito da Educação Infantil.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Produzir um estado do conhecimento, por meio da análise em periódicos da Educação Física e nos anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, sobre o Pibid e sobre a formação de professores para a Educação Infantil.
- b) Discutir os processos formativos empreendidos pelo Pibid/EF, em diálogo com os seus pressupostos norteadores, quais sejam, a centralidade das práticas, a pesquisa como eixo da formação docente e a relação colaborativa entre universidade e escola.
- c) Analisar as práticas pedagógicas de bolsistas de iniciação à docência e do professor-supervisor do Pibid/EF em um Centro Municipal de Educação Infantil, considerando a concepção de infância e de criança que orienta o programa.

3 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PIBID

O Pibid é um programa de formação docente vinculado à Diretoria de Educação Básica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), lançado em 2007, e que tem como objetivo central elevar a qualidade das ações acadêmicas destinadas à formação inicial de professores dos cursos de licenciatura das Instituições de Educação Superior (IES), valorizando a formação docente em todo o País. O Pibid também busca: promover a articulação teoria-prática e a

integração entre escolas de Educação Básica e as IES formadoras; incentivar o reconhecimento da relevância social da carreira docente; e contribuir para a formação dos educadores e para o desempenho das escolas públicas nas avaliações nacionais (CAPES, 2014).

Em janeiro de 2011, o Pibid já se tornara o segundo maior programa de concessão de bolsas da Capes (CARVALHO, 2013). Ao contribuir para a articulação entre a universidade e as escolas de Educação Básica, na busca por uma educação de qualidade em todo o Brasil, o programa se constitui, atualmente, como a maior política de formação docente do País. Recentemente, elevou-se a categoria de política de Estado, após a aprovação da Lei nº 12.796/2013, que acrescentou ao art. 62 da LDB, o § 4º e o § 5º:

§ 4º - A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.

§ 5º - A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior.

Diante dessa conjuntura, este tópico tem como objetivo primordial contextualizar, de forma panorâmica, o impacto numérico¹² do Pibid no cenário nacional e estadual, analisando com mais ênfase a repercussão do Edital nº 61/2013 na formação de professores de Educação Física no Brasil, no Espírito Santo e na Ufes, bem como a sua associação com a Educação Infantil. Acreditamos que essas relações guardam direta correspondência com o objeto de estudo desta dissertação. Com isso, pretendemos demonstrar como o Pibid tem se configurado como um projeto de formação na área da Educação Física, mais especificamente para atuação profissional no campo da Educação Infantil.

¹² Todos os dados dessa natureza estão expressos em gráficos e tabelas elaborados a partir do documento: *Relatório e dados do Pibid*. Esse documento teve sua última atualização em 30 de outubro de 2014 e está disponível no seguinte endereço eletrônico: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/relatorios-e-dados>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

Visando a uma melhor compreensão deste tópico, organizamos a discussão sobre os dados em subtópicos, na seguinte ordem: O Pibid no cenário nacional; O Pibid em Educação Física no cenário nacional; O Pibid no cenário estadual; O Pibid em Educação Física no cenário estadual; O Pibid na Ufes; O Pibid em Educação Física na Ufes; A Educação Infantil no Pibid em Educação Física; Considerações sobre o programa.

3.1 O PIBID NO CENÁRIO NACIONAL

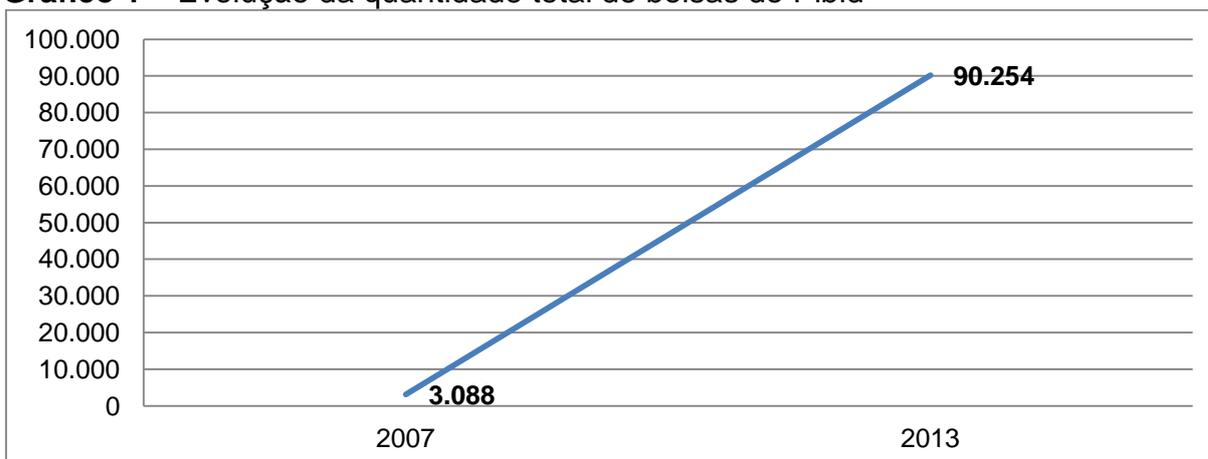
De acordo com dados apurados no portal da Capes, atualmente, no Brasil, existem mais de 90 mil bolsas concedidas por esse programa de formação, contemplando estudantes das diversas licenciaturas, na condição de bolsistas de “iniciação à docência”, professores de escolas públicas como “supervisores” do programa *in loco* e os professores das universidades aderentes na qualidade de “coordenadores de área”. Além destes, o programa ainda prevê a concessão de bolsas para outros docentes das Instituições de Ensino Superior (IES), públicas e privadas de todo o País, para exercerem a coordenação institucional e pedagógica do programa. As bolsas estão distribuídas conforme a Tabela 1:

Tabela 1 – Quantidade de bolsas do Pibid no País

Tipo de Bolsa	Total
Iniciação à Docência	72.845
Supervisão	11.717
Coordenação de Área	4.924
Coordenação Pedagógica	455
Coordenação Institucional	313
Total	90.254

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados do portal da Capes (2014).

O número de bolsas distribuídas pelo Pibid vem crescendo a cada edital. Do seu lançamento em 2007, passando pelos editais de 2009, 2010, 2011, 2012, até os dois últimos (61/2013 e 66/2013), houve um acréscimo exponencial do número total de bolsas ofertadas pelo programa. Esse crescimento pode ser constatado no Gráfico 1, que focaliza as bolsas concedidas no primeiro e no último edital:

Gráfico 1 – Evolução da quantidade total de bolsas do Pibid

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados do portal da Capes (2014).

Mais do que a concessão das 90.254 bolsas, o Pibid envolve 284 Instituições de Ensino Superior no País, que são responsáveis por 313 projetos institucionais, desenvolvidos em 5.898 escolas conveniadas (CAPES, 2014).

Para efeito de análise dos dados numéricos em relação ao Pibid, não utilizaremos as categorias “Coordenação pedagógica” e “Coordenação institucional” nas tabelas e gráficos apresentados, pois pretendemos examinar com mais ênfase o impacto que a concessão de bolsas tem na relação direta com os coordenadores de área, os professores-supervisores e os bolsistas de ID, sujeitos-alvo desta pesquisa.

3.2 O PIBID EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO CENÁRIO NACIONAL

Em consulta à base eletrônica de dados do *e-MEC*,¹³ apuramos que existem 1.452 cursos de Educação Física reconhecidos pelo Ministério da Educação em atividade no Brasil. Destes, 826 (56,9%) oferecem a modalidade licenciatura, estando aptos a participar do Pibid. Não obstante, a Capes registra, em seu portal eletrônico, 142 IES, entre públicas e privadas, gerindo 177 subprojetos da Educação Física contemplados pelos Editais nº 61/2013 e nº 66/2013. Por esses números, é possível inferir que esse programa contempla 17% das IES que oferecem o curso de licenciatura em Educação Física aderiram ao programa.

¹³ Nessa base de dados, é possível consultar as informações sobre as IES reconhecidas pelo Ministério da Educação e os cursos oferecidos em todo território nacional. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 15 maio 2015.

A Tabela 2 apresenta a distribuição regional dos 177 subprojetos do Pibid em Educação Física, que estão distribuídos em 142 IES participantes do programa:

Tabela 2 – Número de IES e de subprojetos de Educação Física em cada região geográfica

Regiões	IES	Subprojetos
Norte	11	13
Nordeste	31	37
Centro-Oeste	10	17
Sudeste	47	52
Sul	43	58
TOTAL	142	177

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados do portal da Capes (2014).

Cabe ressaltar que, embora os 177 subprojetos em atividade no País estejam presentes em todas as regiões brasileiras, as 142 IES contempladas pelo Pibid não se localizam em todas as unidades federativas. Os dados do portal da Capes apontam a inexistência de subprojeto em Educação Física no Estado do Amapá, onde existem IES cadastradas no Pibid, porém ofertando bolsas em outras licenciaturas.

Na sequência, demonstramos como as bolsas do Pibid em Educação Física estão distribuídas nas cinco regiões geográficas do País, especificando as três modalidades de bolsas: iniciação à docência, supervisão e coordenação.

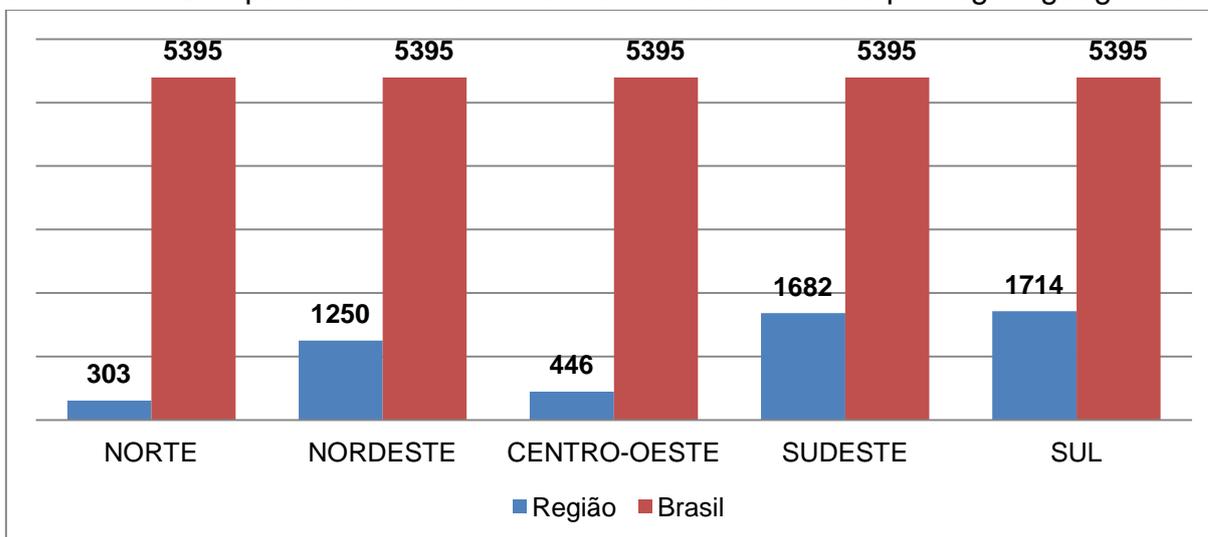
Tabela 3 – Divisão regional das bolsas do Pibid em Educação Física no País

Região	Iniciação à Docência	Supervisão	Coordenação	Total
Norte	251	38	14	303
Nordeste	1029	154	67	1250
Centro-Oeste	357	64	25	446
Sudeste	1361	234	87	1682
Sul	1383	238	93	1714
TOTAL	4381	728	286	5395

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados do portal da Capes (2014).

O Gráfico 2 demonstra, comparativamente, o número total de bolsas vinculadas aos subprojetos da Educação Física de cada região geográfica do País em relação ao número total de bolsas dessa área de conhecimento no Brasil:

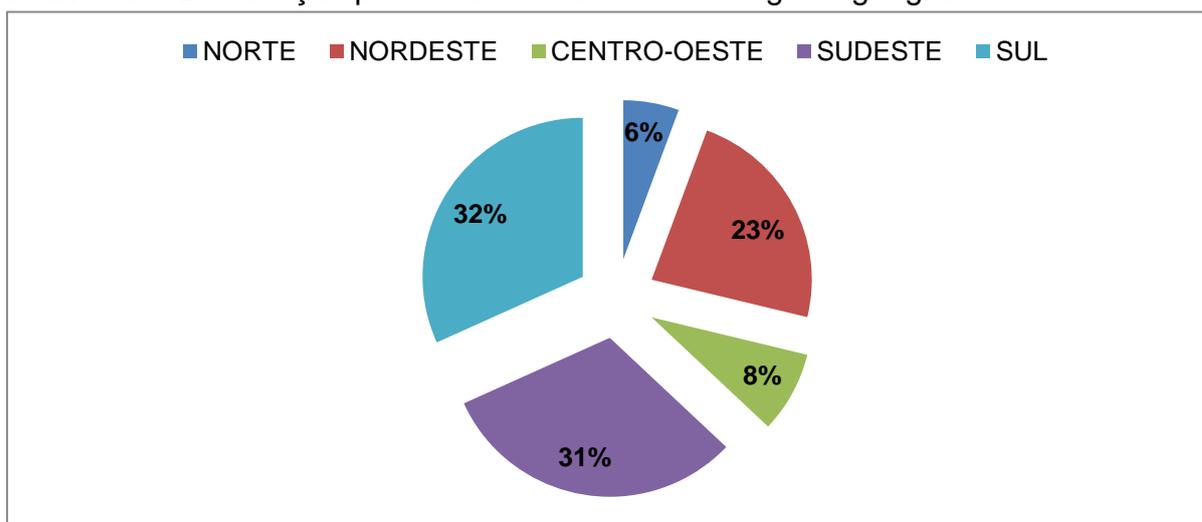
Gráfico 2 – Comparativo entre o número de bolsas no País e por região geográfica



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do portal da Capes (2014).

Posto isto, o Gráfico 3 traz a composição percentual das bolsas de Educação Física por região geográfica do Brasil:

Gráfico 3 – Distribuição percentual das bolsas nas regiões geográficas



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do portal da Capes (2014).

Nota-se que a Região Sul supera, discretamente, a Região Sudeste em números absolutos de bolsas do Pibid em Educação Física, perfazendo uma participação de

32%, contra 31% na concentração destas. A Região Nordeste fica em terceiro lugar, acumulando 23% das bolsas e, em seguida, temos a Região Centro-Oeste e a Região Norte com 8% e 6%, respectivamente.

Como visto na Tabela 2 – Número de IES e de subprojetos em cada região geográfica – a Região Norte e a Região Sudeste possuem um número maior de IES vinculadas ao Pibid do que a Região Centro-Oeste e a Sul, respectivamente, porém, reúnem um maior número de subprojetos. Isso nos permite concluir que o número de bolsas distribuídas está ligada ao quantitativo de subprojetos em atividade, e não ao número de instituições vinculadas ao Pibid.

A aglutinação de bolsas oferecidas pelo programa, nas Regiões Sul, Sudeste e Nordeste, em relação às demais regiões do País, alinham-se com os achados de Marques e Cêpeda (2012), que demonstram a existência de concentração regional da oferta de vagas em cursos de nível superior no Brasil.

Entre todas as licenciaturas contempladas pelos editais do Pibid em 2013, a Educação Física figura na sétima posição entre as áreas que mais concentram bolsas desse programa (CAPES, 2014). O número de bolsas oferecidas na área da Educação Física representa, aproximadamente, 6% do total, distribuídas da seguinte maneira:

Tabela 4 – Quantidade de bolsas do Pibid em Educação Física no País

Tipo de Bolsa	Total	%
Iniciação à Docência	4.381	6,01
Supervisão	728	6,21
Coordenação de Área	286	5,81
Total	5.395	6,03

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados do portal da Capes (2014).

De fato, é digna de nota a quantidade expressiva de bolsas que uma única política de formação, num país de dimensão continental como o nosso, é capaz de distribuir. Contudo, concordamos com a argumentação apresentada por Cristóvão (2014), de que, embora haja um aumento da concessão de bolsas no decorrer dos anos pelo

Pibid, uma parcela significativa dos estudantes continua não tendo acesso aos benefícios dessa política de formação, pois o total de licenciandos contemplados pelo programa é baixo. Jardimino (2014, p. 362) radicaliza no seu argumento, ao sentenciar que o Pibid “[...] se transforma em um *nanoprograma* de estímulo à formação inicial e à docência [...],” quando comparado o número total de estudantes matriculados no conjunto das licenciaturas e o quantitativo de graduandos contemplados com bolsas desse programa.

A licenciatura em Educação Física, segundo dados do Inep¹⁴ (2013), soma 122.169 matrículas, colocando-o como o segundo maior curso de formação de professores no Brasil, ficando atrás apenas da Pedagogia, com 611.111 estudantes matriculados. Significa dizer que o Pibid, ao conceder 4.381 bolsas de ID, atinge uma parcela restrita de 4,4% dos estudantes de Educação Física do País. Ponderamos que, se levássemos em conta apenas o número de estudantes matriculados exclusivamente nas 142 IES vinculadas ao Pibid, o percentual de contemplados pelo programa, provavelmente, seria maior. Ficamos impossibilitados de apresentar números precisos em relação a essa nossa hipótese, pois não localizamos, no portal do Inep, dados que diferenciem as quantidades de matrículas por instituições.

3.3 O PIBID NO CENÁRIO ESTADUAL

O Espírito Santo registra no portal *e-MEC* cem IES reconhecidas pelo MEC para ofertar cursos de graduação. Destas, apenas seis participam com projetos do Pibid, ou seja, 6% do total. Três instituições¹⁵ estão referenciadas na categoria administrativa *sem fins lucrativos*,¹⁶ duas são federais¹⁷ e uma é municipal.¹⁸ As seis IES reunidas coordenam 51 subprojetos, em seus diversos *campi*, contemplando 19 distintas áreas do conhecimento, conforme apresentado no gráfico abaixo:

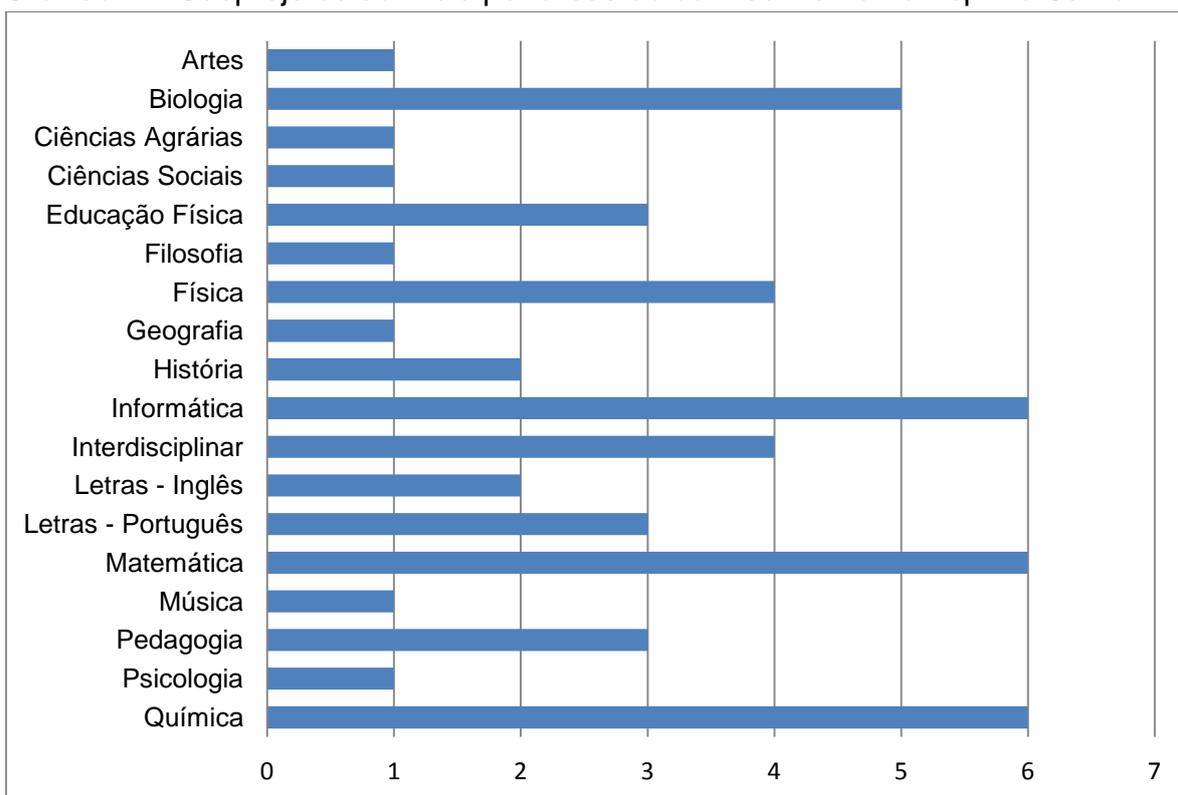
¹⁴ Apurados no censo do ensino superior publicado em 2013 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em: 8 jun. 2015.

¹⁵ Esfa, Fabra e São Camilo.

¹⁶ As organizações sem fins lucrativos são instituições de natureza jurídica que não realizam acumulação de capital para o lucro dos seus diretores.

¹⁷ Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes).

¹⁸ Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Alegre (Fafia).

Gráfico 4 – Subprojetos do Pibid por áreas do conhecimento no Espírito Santo

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do portal da Capes (2014).

Notadamente, as licenciaturas em Química, Física, Matemática e Biologia, além da Informática, destacam-se com a maior concentração de subprojetos no Estado. Excetuando-se Informática, que tem a sua oferta na modalidade a distância toda concentrada nos diversos *campi*¹⁹ do Ifes localizados em municípios do interior do Espírito Santo, as demais áreas são as precursoras do Pibid. Esse programa, quando lançando, em 2007, visava exclusivamente a incrementar a formação de professores dessas licenciaturas, devido ao baixo número de profissionais formados nessas áreas do conhecimento (NEVES, 2014).

O Pibid no Espírito Santo soma 1.562 bolsas, divididas da seguinte maneira: 1.261 de Iniciação à Docência, 213 de Supervisão e 88 de Coordenação de Área. Com esses números, o Estado detém 2% do total de bolsas distribuídas no Brasil, ocupando a 21ª colocação entre os Estados da Federação (CAPES, 2014). Os 51 subprojetos em atividade no Estado assentam-se nas seguintes áreas do conhecimento:

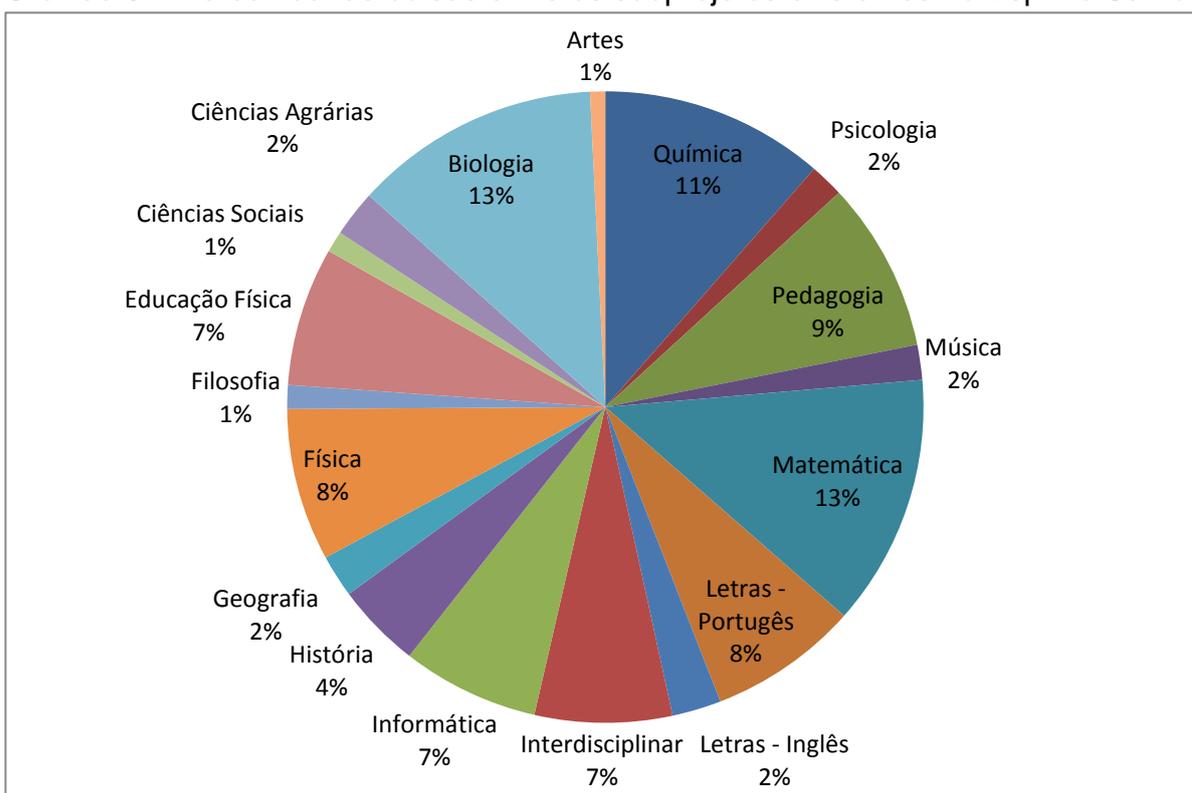
¹⁹ Afonso Cláudio, Cachoeiro do Itapemirim, Castelo, Itapemirim, Linhares e Santa Teresa.

Tabela 5 – Distribuição de bolsas entre os subprojetos existentes no Espírito Santo

Curso	Iniciação a Docência	Supervisão	Coordenação	Total
Artes	10	1	1	12
Biologia	158	27	11	196
Ciências Agrárias	30	5	2	37
Ciências Sociais	14	2	1	17
Educação Física	90	17	4	111
Filosofia	16	2	1	19
Física	98	17	7	122
Geografia	28	4	2	34
História	54	10	4	68
Informática	92	11	6	109
Interdisciplinar	87	15	7	109
Letras – Inglês	30	6	3	39
Letras – Português	96	17	6	119
Matemática	162	28	11	201
Música	22	4	2	28
Pedagogia	107	21	8	136
Psicologia	21	4	2	27
Química	146	22	10	178
TOTAL	1261	213	88	1562

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados do portal da Capes (2014).

A Tabela 5 mostra que a área de Matemática detém o maior número de bolsas entre os subprojetos, seguida pela Biologia, Química, Pedagogia e Física, respectivamente. Nesse caso, surpreende o fato de a Pedagogia, mesmo com três subprojetos do Pibid, superar a área de Física que possui quatro subprojetos. A Educação Física ocupa a sétima posição, ficando atrás das licenciaturas citadas e da área de Letras-Português. Ambas têm três subprojetos em execução no Estado, porém Letras-Português possui seis bolsas de iniciação à docência e duas bolsas de coordenação a mais que a Educação Física. No Gráfico 5 estão a participação percentual de cada subprojeto no cenário estadual:

Gráfico 5 – Percentual de bolsas entre os subprojetos existentes no Espírito Santo

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do portal da Capes (2014).

Pelos números apresentados nesse gráfico, destacamos o fato de a Educação Física aglutinar 7% das bolsas no Espírito Santo, fato que guarda similaridade com o cenário nacional, ao passo que, no Brasil, a Educação Física detém 6% das bolsas no comparativo com as demais licenciaturas.

3.4 O PIBID EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO CENÁRIO ESTADUAL

Aprofundando a análise do Pibid em Educação Física no Estado do Espírito Santo, percebe-se que, embora existam 16 IES ofertando o curso de Educação Física (RAPHAEL; FIGUEIREDO, 2015), somente três possuem subprojetos do Pibid em funcionamento, o que representa apenas 19% das IES capixabas. Eles estão vinculados à Escola Superior São Francisco de Assis (Esfa), localizada no município de Santa Teresa/ES, ao Centro Universitário São Camilo, situado no município de Cachoeiro do Itapemirim/ES, e à Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), sediada em Vitória/ES. As duas primeiras instituições são de natureza privada e consideradas *sem fins lucrativos*. Em contraposição, a terceira é pública e

administrada pela União. Abaixo apresentaremos o quantitativo de bolsas que cada instituição possui e o modo como elas estão distribuídas:

Tabela 6 – Quantidade de bolsas do Pibid em Educação Física no Espírito Santo

TIPO DE BOLSA	ESFA	SÃO CAMILO	UFES	TOTAL
Iniciação à Docência	20	40	30	90
Supervisão	4	8	5	17
Coordenação de Área	0 ²⁰	2	2	4
Total	24	50	37	111

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados do portal da Capes (2014).

3.5 O PIBID NA UFES

A Ufes participa do Pibid desde o primeiro edital em 2007. Atualmente, o programa abrange 23 cursos de licenciatura nos *campi* de Vitória, Alegre e São Mateus, envolvendo docentes da universidade, professores das redes públicas de ensino estadual e das redes municipais, além de graduandos. A Universidade Federal do Espírito Santo oferece 587 bolsas, assim distribuídas:

Tabela 7 – Quantidade de bolsas do Pibid na Ufes

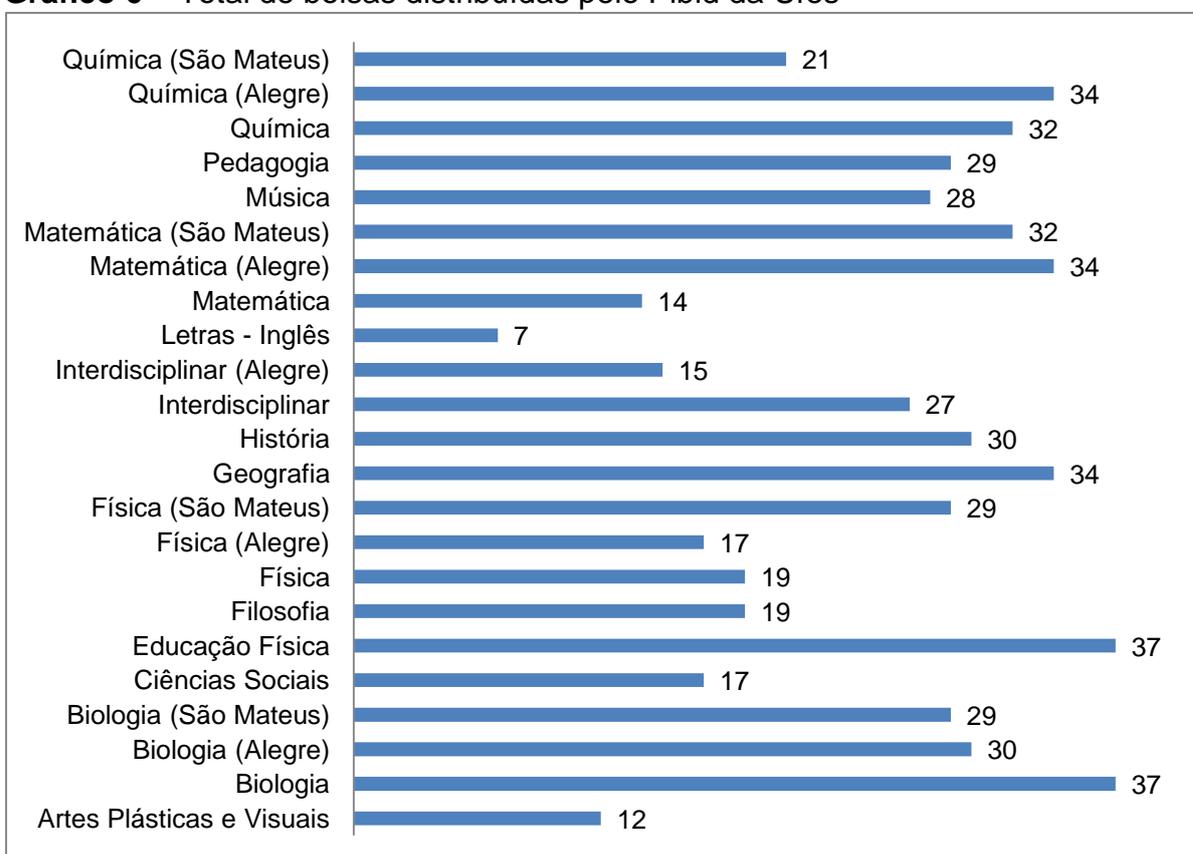
Tipo de Bolsa	Total
Iniciação à Docência	472
Supervisão	74
Coordenação de Área	37
Coordenação Pedagógica	3
Coordenação Institucional	1
Total	587

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados do portal da Capes (2014).

²⁰ Na Esfa, não existe um coordenador de área, pois nenhum docente cumpria os requisitos estabelecidos pelo Edital nº 61/2013 da Capes. Sendo assim, a função é exercida pelo coordenador institucional da faculdade.

Na sequência, verificamos, no Gráfico 6, a quantidade de bolsas distribuídas por subprojetos do Pibid da Ufes:

Gráfico 6 – Total de bolsas distribuídas pelo Pibid da Ufes



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do portal da Capes (2014).

3.6 O PIBID EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA UFES

Na Ufes, os subprojetos de Educação Física e de Biologia do *campus* Goiabeiras possuem o maior número de bolsistas contemplados pelo Edital nº 61/2013 do Pibid. Ambos totalizam 37 bolsistas: 30 de iniciação à docência, 5 de supervisão e 2 de coordenação. No caso específico da Pibid/EF, esses bolsistas desenvolvem suas experiências formativas e pedagógicas em cinco unidades de ensino do sistema municipal de educação de Vitória/ES conveniados ao programa.

O Pibid/EF articula ações formativas destinadas à atuação profissional na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim sendo, existe no

subprojeto uma subdivisão das bolsas por etapa da Educação Básica, conforme expresso na Tabela 8:

Tabela 8 – Quantidade de bolsas do Pibid em Educação Física da Ufes

Bolsista	CMEI*	EMEF**	Total
Iniciação à Docência	18	12	30
Supervisão	3	2	5
Coordenação de Área	1	1	2
Total	22	15	37

*Centro Municipal de Educação Infantil

** Escola Municipal de Ensino Fundamental

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados do portal da Capes (2014).

Pela subdivisão adotada no Pibid/EF, notamos que há uma prevalência de 60% das bolsas do programa destinadas à formação inicial e continuada de professores no contexto da Educação Infantil. Essa constatação pode estar associada a ampliação da inserção dos docente de Educação Física para atuarem nessa etapa de ensino, fato que, em tese, desperta uma maior preocupação por parte das Instituições de Ensino Superior em qualificar as experiências formativas que dialoguem com novas demandas da área (PINTO, 2001).

Por outro lado, pode estar relacionada a suposta *insuficiência* do processo formativo pelos quais passam as futuras e as atuais gerações de professoras²¹ da Pedagogia e da Educação Física (SAYÃO, 2002). Para a autora, os currículos de formação docente são permeados por *faltas*, entendidas como lacunas, fragilidades e inconsistências, no tocante a preparação desses profissionais para atuar na primeira etapa da Educação Básica. Isso porque, historicamente, os cursos de licenciatura sempre tiveram como foco a formação para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio (PINTO, 2001).

²¹ Sayão (2002) prefere utilizar o termo no feminino por considerar a profissão docente em Educação Física e na Educação Infantil predominantemente composta por mulheres.

3.7 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO PIBID EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Ao realizarmos uma análise observando a quais etapas da Educação Básica os subprojetos do Pibid se vinculam, encontramos 73 projetos que não mencionam a(s) a(s) etapa(s) que se destina(m) à inserção dos seus bolsistas de ID. Portanto, dos 104 projetos restantes, apenas seis subprojetos orientam a formação empreendida pelo programa à Educação Infantil. Entre eles, estão: a Faculdade do Vale do Jaguaribe (FVJ) – Jaguaribe/CE, a Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) – Vitória/ES, a Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) – Montes Claros/MG), o Centro Universitário Fieo (Unifieo) – Osasco/SP, a Universidade de Cruz Alta (Unicruz) – Cruz Alta/RS e o Centro Universitário La Salle (Unilasalle) – Canoas/RS.

Sistematizamos, na Tabela 9, a(as) etapa(s) da Educação Básica que estão contempladas nos subprojetos das seis IES que possuem vínculo com a Educação Infantil.

Tabela 9 – Organização dos subprojetos do Pibid em Educação Física em relação às etapas de ensino contempladas

Instituição	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Total de Bolsas
FVJ	X	X	X	8
UFES	X	X		37
UNIMONTES	X	X		200
UNIFIEO	X	X		13
UNICRUZ	X	X	X	35
UNILASALLE	X			32
TOTAL				325

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados do portal da Capes (2014).

Os dados do portal da Capes não discriminam a quantidade de bolsas por etapa da Educação Básica. Desse modo, não é possível contabilizar o número de bolsistas que estão vinculados especificamente à Educação Infantil nessas instituições. Mesmo consultando via *internet* o *site* de cada uma dessas IES, não conseguimos localizar informações precisas que revelassem a subdivisão de bolsas no interior do subprojeto. Por esse motivo, ficamos impossibilitados de analisar estatisticamente o

tamanho da participação da Educação Infantil no cenário global do programa, tampouco realizamos comparações em relação às demais etapas da Educação Básica.

Evidenciamos que a Unilasalle é a única instituição a desenvolver o seu processo formativo, por meio do subprojeto do Pibid em Educação Física, exclusivamente voltado para a Educação Infantil. Portanto, nas outras instituições, os subprojetos focalizam tanto a formação em Educação infantil, quanto as outras etapas de ensino.

Outra questão importante de se destacar é o tamanho da participação da Unimontes no Pibid. Esse destaque justifica-se pelo fato de essa instituição abrigar o maior subprojeto da Educação Física de todo o Brasil, com 200 bolsas, divididas entre a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Dos números disponíveis, ressaltamos que pode haver alguma incorreção nos dados da FVJ, pois essa instituição está registrada na Capes com apenas oito bolsas, entre coordenadores de área, professores-supervisores e bolsistas de iniciação à docência, distribuídas nas três etapas de ensino da Educação Básica.

Salientamos que, possivelmente, entre os subprojetos que não anunciaram à(s) qual(is) etapa(s) da Educação Básica se destina a formação dos bolsistas envolvidos, existam alguns que contemplem a Educação Infantil, o que elevaria o número da participação da Educação Infantil nos processos formativos desencadeados pelo Pibid.

3.8 CONSIDERAÇÕES SOBRE O MAPEAMENTO DO PIBID

Verificamos que o Pibid, embora não alcance a maioria dos discentes das licenciaturas no Brasil, ainda assim tem se constituído numa importante política de formação de professores, agregando números expressivos de concessão de bolsas, majoritariamente, distribuídas para estudantes das diversas licenciaturas. Nesse sentido, condensamos as discussões abordadas neste tópico e apresentamos uma síntese dos principais resultados encontrados:

- a) 90.254 bolsas são concedidas em todo o País, atualmente;
- b) o número de bolsas em Educação Física é 5.395, divididas em: Iniciação à Docência, Supervisão e Coordenação;
- c) 177 é o número de subprojetos em Educação Física no Brasil;
- d) 142 Instituições de Ensino Superior participam do Pibid em Educação Física (17% das IES que oferecem curso de licenciatura);
- e) o Pibid em Educação Física está presente em todas as regiões do País;
- f) somente o Estado do Amapá não registra subprojeto na área da Educação Física;
- g) a Região Sul detém 32% das bolsas em Educação Física, por essa razão, é a região do País que concentra o maior número de bolsas nessa área de conhecimento e a maior quantidade de subprojetos ativos (58);
- h) a Região Sudeste tem o maior número de instituições vinculadas ao Pibid em Educação Física (47);
- i) a Região Norte tem o menor número de subprojetos e a Região Centro-Oeste tem o menor número de IES participando do Pibid;
- j) 16 IES no Espírito Santo oferecem curso de licenciatura em Educação Física, porém apenas três (19%) participam do Pibid;
- k) a Educação Física, no Brasil e no Espírito Santo, tem números percentuais parecidos em relação às bolsas distribuídas pelo Pibid, 6% e 7%, respectivamente;
- l) a Educação Física, embora seja o segundo maior curso de formação de professores no Brasil, figura na sétima posição no número de bolsas distribuídas entre as licenciaturas participantes;
- m) apenas 4% dos estudantes são contemplados com bolsas do Pibid, se considerarmos o número total de estudantes de Educação Física matriculados em 2013;
- n) os subprojetos da Educação Física e da Biologia, na Ufes, são os que reúnem as maiores quantidades de bolsas, 37 cada um;
- o) o subprojeto da Educação Física da Ufes tem 60% das suas bolsas distribuídas entre os bolsistas de ID e professores-supervisores vinculados à Educação Infantil;
- p) a Educação Infantil é contemplada na formação desenvolvida pelo subprojeto em Educação Física em apenas seis IES.

Ante o exposto, é importante ressaltar que o Pibid não é um programa revestido apenas de virtudes. Os autores que mais se destacam em questionar os delineamentos que Pibid assume, o fazem, majoritariamente, pela adoção de um discurso crítico-ideológico, fundamentados numa perspectiva marxista de leitura da realidade.

Carvalho (2013) caracteriza esse programa como uma política pública de natureza regulatória, inscrita num cenário de crise educacional e fundada num discurso neoliberal que visa a atender à lógica de mercado. Para Jardimino (2014), o Pibid é um programa de formação profissional afetado por direcionamentos políticos de fins compensatórios, conectado a uma conjuntura de reforma de Estado requisitada pela reestruturação do capital mundial. Rocha e Zibetti (2014) associam o Pibid a um contexto nacional de precarização do trabalho docente e de sua remuneração. Levantam ainda, a preocupação de que esse programa possa se constituir como uma política de aligeiramento da formação docente, em especial, para a Educação infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em contraposição, Gonzatti e Vitória (2013, p. 39) alegam que, “[...] apesar de todo o discurso de crise [...],” trata-se de um programa capaz de produzir encantamento com a educação e de auxiliar os estudantes das licenciaturas a se assumirem como futuros educadores. Farias e Rocha (2012) destacam a necessidade de avaliação das experiências efetivadas pelo Pibid, assinalando-o como política potencial para promover práticas pedagógicas de caráter emancipador.

Os desafios que contornam o Pibid enquanto política em plena expansão na cena educacional brasileira não são modestos, nem simples [...]. Desse modo, se as intenções (conteúdo) do Pibid, expressas na documentação que lhe dá forma e visibilidade social, revelam sintonia com as orientações legais e curriculares em curso no País, obviamente sua concretização é resultado de negociações, contestações e disputas entre os sujeitos envolvidos. **É no ‘chão da escola’ que as políticas ganham vida e significado. Nesse contexto, estudantes e professores (escola e universidade) têm papel a cumprir** (FARIAS; ROCHA, 2012, p. 48, grifo nosso).

O nosso posicionamento converge com o de Farias e Rocha (2012), pois concordamos que as políticas públicas somente ganham vida e significado no *chão da escola*. Por essa razão, assumimos uma postura de pesquisador implicado neste

estudo, buscando agregar esforços para que o Pibid se materialize com qualidade como projeto de formação docente. Sendo assim, o papel que nos cabe nesse contexto é o de contribuir para que as experiências desenvolvidas, por meio da interação com os sujeitos do Pibid/EF favoreçam ao programa alcançar êxito em suas metas.

4 ITINERÁRIO E ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA DO ESTUDO

Esta dissertação está organizada em forma de artigos/capítulos, em que cada objetivo específico corresponde a um artigo/capítulo. Embora essas unidades apresentem relativa autonomia em termos metodológicos, elas são articuladas pelo objetivo geral que perpassa por todo o trabalho e pelos pressupostos teóricos que fundamentam o estudo. Nesse sentido, a dissertação apresenta uma abordagem metodológica²² que articula a pesquisa bibliográfica, a pesquisa-ação colaborativa e a metodologia participativa com crianças e está organizada da seguinte maneira:

Na parte introdutória da dissertação apresentamos a nossa proximidade com a temática, a delimitação do problema, os objetivos geral e específicos, a organização metodológica do estudo e a contextualização do Pibid na sua relação com a Educação Física e com a Educação Infantil, tanto no cenário nacional, quanto no cenário estadual e na Ufes, além de apresentar este roteiro de organização do trabalho.

No Capítulo I, realizamos um mapeamento da produção acadêmico-científica sobre o Pibid e sobre a formação docente em Educação Física para a Educação Infantil. Nosso objetivo foi levantar, nos anais do Conbrace²³ (2011 e 2013), os trabalhos que abordaram esse programa de formação e nos seis principais periódicos brasileiros da Educação Física, classificados pela Capes como A2, B1 e B2 na área 21,²⁴ os artigos que tinham como tema central a formação docente voltada para Educação Infantil. Nossa intenção é identificar, nesses veículos de comunicação científica, as

²² A descrição metodológica, assim como as fontes utilizadas e os procedimentos de análise serão discutidos de forma mais detalhada no interior de cada artigo/capítulo.

²³ Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte.

²⁴ Formada pelos cursos de Pós-Graduação em Educação Física, Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia ocupacional.

metodologias mais empregadas, os autores de referência utilizados, o fluxo temporal da produção, a tipologia dos artigos e a configuração de autoria sobre esses dois temas.

Para tanto, utilizamos a pesquisa bibliográfica, calcada em indicadores bibliométricos (FERREIRA, 2002) com a finalidade de produzir um *estado do conhecimento* sobre a formação de professores de Educação Física voltada para a intervenção pedagógica no contexto da Educação Infantil e sobre o Pibid. Para tanto, mapeamos a produção acadêmica sobre a primeira temática nos principais periódicos da Educação Física brasileira e sobre a segunda nos anais do XVII e do XVIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte.

No Capítulo II, dialogamos com os pressupostos ligados à formação docente, intencionando analisar as ações empreendidas pelos bolsistas do Pibid/EF em interface com os pressupostos e com a concepção de infância que fundamentam o programa. Este trabalho triangulou os dados produzidos nas *rodas de conversação*, na observação participante e nas narrativas textuais e orais dos bolsistas, percebendo o modo como os participantes têm se envolvido e anunciado os impactos do programa no seu processo de formação docente.

Adotamos a Pesquisa-Ação Colaborativa (IBIAPINA, 2008) para discutir as ações empreendidas pelo Pibid/EF da Ufes na formação de professores de Educação Física para a Educação Infantil. Nessa perspectiva, muito mais do que coletar dados, o pesquisador estabeleceu uma relação colaborativa com os bolsistas de iniciação à docência, com os professores-supervisores e com os coordenadores de área, para que o programa alcançasse êxito em suas metas. A Pesquisa-Ação Colaborativa teve um papel central neste trabalho, pois potencializou a produção de conhecimentos e a formação de professores. Adotamos essa perspectiva metodológica visando a fomentar a formação dos bolsistas, contribuindo diretamente na fase de implantação do Pibid/EF nas escolas conveniadas, interagindo com eles nas reuniões semanais do programa em que as observações do cotidiano escolar foram tematizadas e problematizadas.

Além disso, participamos do movimento de produção de pesquisas sobre os temas decorrentes do diagnóstico dos bolsistas, fruto da inserção dos bolsistas nas escolas e da veiculação dessas pesquisas nos eventos acadêmicos²⁵ ocorridos entre março e agosto de 2014. Nossa participação também buscou contribuir para o fortalecimento da parceria entre as escolas e a universidade formadora, agindo na interlocução entre os sujeitos do CMEI e da universidade.

O Capítulo III trata das práticas pedagógicas desenvolvidas em um CMEI de Vitória/ES, no tocante à concepção de infância e de criança que permeia a proposta do Pibid/EF. O objetivo foi compreender como o protagonismo das crianças se manifestou no contexto investigado, mais especificamente nas aulas de Educação Física que abordaram a capoeira como conteúdo. Além disso, discuti como essas intervenções pedagógicas foram conduzidas pelos bolsistas do Pibid/EF. Para tanto, utilizamos a *enunciação* das crianças, anotadas em diário de campo, além de registros fotográficos das aulas e recursos iconográficos por parte das crianças.

Nesse capítulo mobilizamos pressupostos da Metodologia Participativa com Crianças (FERREIRA; SARMENTO, 2008), para analisar as práticas docentes dos bolsistas de ID e dos professores-supervisores, dando visibilidade às produções infantis e às maneiras como elas foram utilizadas no processo de reorientação das intervenções pedagógicas. Essa análise ocorreu na segunda fase do Pibid/EF, centrada na intervenção pedagógica dos bolsistas de ID, de forma supervisionada pelo professor do CMEI participante do programa. Nessa fase, a Pesquisa-Ação Colaborativa ofereceu suporte para que pudéssemos, junto com os sujeitos, refletir sobre as práticas ministradas e, a partir delas, extrair os elementos indispensáveis para planejar as intervenções seguintes, reconfigurando permanentemente as aulas de Educação Física, em consonância com os interesses e necessidades das crianças. Buscando compreender as ações das crianças, adentrar no seu universo e perceber como suas expectativas se manifestam, corporal e verbalmente, utilizamos os conceitos da Metodologia Participativa como mecanismo de fomentar o protagonismo delas.

²⁵ Congresso Espírito-Santense de Educação Física (Conesef) e Seminário Interinstitucional do Pibid em Educação Física.

Na sequência, realizamos as considerações gerais do trabalho, elaborando uma análise que articula as considerações feitas em cada capítulo. Nosso propósito não foi chegar a conclusões definitivas sobre o Pibid/EF. Ao contrário, visou a anunciar as contribuições específicas deste estudo, no tocante as possibilidades, os limites e os desafios dessa política pública de formação docente, a fim de subsidiar, inclusive, outras investigações correlatas à temática.

Por fim, no APÊNDICE A, encontram-se a listagem com os títulos, as revistas, os autores e os anos de cada artigo analisado no capítulo I. No APÊNDICE B, para a mesma finalidade, estão descritos os títulos, os autores e os GTTs em que foram publicados os trabalhos da XVII edição do Conbrace (2011). No APÊNDICE C, também para efeito de análise no primeiro capítulo, trazemos as mesmas informações sobre os trabalhos veiculados nos anais do XVIII Conbrace (2013). O APÊNDICE D expõe uma parte dos registros fotográficos sobre o Pibid/EF. São algumas imagens que compõe o acervo de nossa investigação e tem por finalidade contextualizar outras ações que desenvolvemos no processo de pesquisa e de trabalho colaborativo realizado com os sujeitos envolvidos. O APÊNDICE E exhibe o modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido utilizado para solicitar a adesão dos sujeitos à pesquisa.

Os sujeitos colaboradores²⁶ desta investigação são os bolsistas do Pibid/EF, vinculados à Educação Infantil, quais sejam, dois professores do Centro de Educação Física e Desportos da Ufes (coordenadores de área), três professores dos CMEIs conveniados (professores-supervisores) e dezoito estudantes da licenciatura em Educação Física da Ufes (bolsistas de ID), além das vinte e cinco crianças da turma do Grupo VI do CMEI *Andorinhas*.²⁷ O projeto de pesquisa foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo, recebendo aprovação sob o Parecer nº 865.827/2014.

²⁶ Nem todos tiveram suas narrativas (textuais e orais) utilizadas nas análises realizadas nos capítulos que compõem esta dissertação. Entretanto, por terem desenvolvido suas ações formativas na Educação Infantil e, principalmente, pela efetiva participação nos encontros formativos (*rodas de conversa*), consideramos todos sujeitos colaboradores deste estudo.

²⁷ Nome fictício atribuído a um dos Centros Municipais de Educação Infantil conveniados ao Pibid/EF em que, as intervenções pedagógicas ocorridas nessa unidade de ensino, conduzidas por parte dos bolsistas do programa, foram analisadas neste trabalho.

Capítulo I

PIBID E FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: O ESTADO DO CONHECIMENTO NO CONBRACE E EM PERIÓDICOS DA ÁREA

1 INTRODUÇÃO

O incremento de programas que potencializam a formação docente, inicial e continuada, parte do reconhecimento social acerca da necessidade de investir na formação de professores, perspectivando uma educação de qualidade, socialmente referenciada (GATTI et al., 2011). Nessa direção, o Brasil tem apostado em políticas públicas que atuam nessa direção, como o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Esse programa é uma política de Estado,²⁸ implementada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em 2007, e executada por meio de parcerias entre as IES e escolas públicas de Educação Básica.

O Pibid concede auxílio financeiro, por meio da distribuição de bolsas aos professores das universidades participantes (coordenadores), professores das escolas públicas conveniadas (supervisores) e estudantes das diversas licenciaturas (bolsistas de iniciação à docência). O cerne do programa está na inserção dos bolsistas de iniciação à docência (ID) no cotidiano escolar, para que partilhem, com os professores-supervisores, experiências pedagógicas advindas da realidade educacional, capacitando-os a articular as dimensões teóricas e práticas com as necessidades concretas. A Educação Física é uma das licenciaturas contempladas pelo Pibid e reúne, atualmente, mais de 5.000 bolsas nas três modalidades: coordenador de área, professor-supervisor e bolsistas de iniciação à docência (ID).

A formação de professores é assunto recorrente no universo acadêmico, sendo amplamente pesquisado em trabalhos de conclusão de curso e de iniciação científica, em monografias de especialização, em dissertações e teses em

²⁸ Conforme art. 62 da LDB.

programas de pós-graduação. O campo da formação docente possui tamanha relevância a ponto de constituir como linha de pesquisa em cursos de mestrado e de doutorado.

Por essas razões, existe uma gama considerável de publicações em anais de congressos e em periódicos científicos, disponíveis nas diversas áreas da educação e das licenciaturas, que fomentam a produção e a veiculação do conhecimento sobre essa temática. De acordo com Romanowski e Ens (2006, p. 482), as pesquisas que abordam o sistema de formação de professores são desenvolvidas, desde a década de 1980, e se constituem como "[...] estudos que consideram cursos, modalidades e programas em nível nacional, direcionados à formação inicial e continuada de professores e profissionais da educação em geral". Nesse sentido, André (2010, p. 174) afirma existir um:

[...] crescente interesse dos pesquisadores pelas questões relacionadas à formação e ao trabalho docente, interesse esse que se expressa no aumento da produção científica sobre o tema, [...] torna-se cada vez mais premente uma discussão sobre como vem se configurando esse campo de estudos.

Ao tratar especificamente das publicações sobre a formação docente em Educação Física, Tristão e Vaz (2014) apontam como principal desafio a compatibilização da produção acadêmica da área com as demandas da realidade escolar. Os autores afirmam que há uma lacuna entre o conhecimento produzido pelas pesquisas acadêmicas e a sua vinculação e materialização pedagógica no espaço da escola. Também identificamos outro desafio: a formação docente em Educação Física para a intervenção pedagógica no contexto da Educação Infantil.

Embora a presença da Educação Física na Educação Infantil tenha aumentado significativamente nas duas últimas décadas (CÔCO, 2009; ASSIS, 2015; MARTINS, 2015; RODRIGUES, 2015), ainda prevalecem práticas docentes desse componente curricular ancoradas em propostas pedagógicas que não foram concebidas para esse nível de ensino, desconsiderando as singularidades das crianças pequenas e as especificidades das instituições dedicadas à sua educação.

Com base nos argumentos apresentados, nossa intenção é analisar a produção científica no âmbito da formação de professores de Educação Física voltada para a primeira etapa da Educação Básica, objetivando, com isso, produzir um estado do conhecimento sobre essa temática. Para Martins e Silva (2005, p. 3),

O conhecimento dos rumos da produção científica de uma área é fundamental para a melhoria da qualidade da pesquisa, para os avanços da ciência e, principalmente, para o diagnóstico do impacto dessa produção no âmbito social de sua criação. A busca de explicações sobre os caminhos adotados pela pesquisa permite evidenciar suas conquistas, indicar suas lacunas e, ao mesmo tempo, chamar atenção para novas alternativas de investigações.

Portanto, compreender a construção de conhecimentos no plano acadêmico-científico, além de constituir um tema de interesse para autores da área, permite identificar tendências, ausências e potencialidades. Nessa direção, realizamos uma pesquisa bibliográfica, que utiliza indicadores bibliométricos extraídos de anais do Conbrace e de periódicos da área, a fim de traçar um estado do conhecimento acerca do Pibid e da formação de professores de Educação Física voltada para atuação profissional na Educação Infantil (FEI).

Os trabalhos apresentados em congressos científicos têm como função a atualização sobre os progressos recentes de uma determinada área. Além disso, são meios eficientes na divulgação e assimilação de novos conhecimentos, assim como refletem o panorama da área e o perfil dos seus membros (CAMPELLO, 2000; SCHIMIDT; OHIRA, 2002; MARCHIORI et al., 2006).

Já as revistas científicas tornaram-se fonte e objeto de estudos em diferentes áreas do conhecimento, muito em função do crescente interesse dos pesquisadores em publicar a sua produção por meio delas. Em certa medida, representam o processo de finalização da ciência, veiculando estudos/teorias/pesquisas/achados chancelados pela comunidade científica, após a mesma atingir determinado grau de maturidade que lhe permite ser divulgada (MIRANDA; PEREIRA, 1996; MELLO et al., 2012).

No caso específico deste estudo, nosso propósito inicial era mapear conjuntamente as publicações sobre o Pibid e a formação docente em Educação Física para

intervenção na Educação Infantil, tanto nos principais periódicos da área,²⁹ quanto no Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (Conbrace). Entretanto, ao realizarmos as buscas nesses veículos de comunicação científica, percebemos a inexistência de trabalhos que abordassem o Pibid nas revistas selecionadas, bem como a quantidade de publicações sobre a FEI nos anais do Conbrace era incipiente. Por essa razão, apresentaremos as análises dessas duas temáticas, de acordo com o veículo em que cada uma delas aparece.

2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Utilizamos a pesquisa bibliográfica como estratégia metodológica, entendendo-a como recurso capaz de propiciar maior familiarização com as temáticas propostas, nos auxiliando na construção de uma visão geral sobre elas. Segundo Lima e Mito (2007, p. 40), essa metodologia "[...] possibilita um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto." Isso permite o aprimoramento de ideias para a compreensão do conjunto do problema e a geração de hipóteses. Esta pesquisa foi realizada por meio de levantamento bibliográfico dos trabalhos acadêmico-científicos que versam sobre o Pibid e/ou a FEI. De posse dos dados, constituímos um estado do conhecimento.

O estado do conhecimento traz discussões sobre a produção acadêmica em diferentes áreas do conhecimento e responde quais aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados de acordo com as fontes e épocas analisadas. A análise da produção acadêmica sobre as temáticas em questão revela elementos importantes para acompanhar a constituição de um determinado campo do saber, mapeando o que está sendo feito ou o que já foi produzido até o momento nesse campo (FERREIRA, 2002).

²⁹ São eles: a Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE), a Revista Brasileira de Educação Física e Esporte (RBEFE), a Revista da Educação Física/UEM, a Motriz, a Movimento e a Pensar a Prática.

O *corpus* documental que constitui este capítulo é formado pelas 40 comunicações orais apresentadas nas edições XVII e XVIII dos Conbraces³⁰ e pelos 11 artigos publicados nos periódicos elencados, compreendidos entre os anos de fundação de cada revista até a última edição de 2014. Essas fontes encontram-se discriminadas nos Apêndices A, B e C desta dissertação.

Os dados bibliométricos que nos serviram de fonte, foram produzidos por meio da localização dos trabalhos que guardavam relação com os temas citados, pesquisando a palavra *Pibid* no sítio oficial do Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte,³¹ bem como o termo *Educação Infantil* no endereço eletrônico de cada periódico. Esses descritores foram suficientes para verificarmos quais publicações interessavam a este capítulo, pois, em ambos os casos, tratam-se de veículos de comunicação científica específicos da Educação Física.

O Conbrace foi escolhido por se constituir como um dos principais congressos acadêmicos da Educação Física no Brasil. Desde a sua fundação, em 1978, esse evento reúne bianualmente pesquisadores, docentes e estudantes das universidades e dos programas de pós-graduação, como também professores da Educação Básica.

Os seis periódicos utilizados nessa pesquisa foram selecionados mediante a sua classificação pelo *Web-Qualis/Capes*.³² Selecionamos as revistas ranqueadas³³ como A2, B1 e B2. A opção pelos estratos superiores³⁴ se deve a presunção de que, devido aos rigorosos critérios de avaliação da Capes, nessas revistas científicas circulam o que há de mais avançado no campo da Educação Física brasileira.

³⁰ Ocorrido nos anos de 2011 e 2013, respectivamente. Somente nestes anos é que aparecem trabalhos abordando o Pibid como objeto de estudo. Embora o Conbrace de 2015 já tenha ocorrido, as publicações dessa edição não foram analisadas pois, até a conclusão desta dissertação (novembro/2015), os anais não estavam disponibilizados.

³¹ Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/>>. Acesso em: 26 maio 2015.

³² O *Qualis* é um conjunto de procedimentos elaborados pela Capes para estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação. A classificação dos periódicos é realizada pelas áreas de avaliação e passa por processo anual de atualização.

³³ Utilizamos a classificação estabelecida pelo *Web-Qualis/Capes* de 2013, pois a de 2014 ainda não havia sido publicada. Por essa razão, a revista *Motrivivência* não foi contemplada. Esse periódico mudou de B4 para B2 em meados de 2015, em data posterior a coleta de dados.

³⁴ Cabe ressaltar que, atualmente, não contamos com periódicos nacionais que publicam pesquisas da área sócio-cultural e pedagógica da Educação Física classificados como A1.

3 ANÁLISE DOS DADOS

Inicialmente analisaremos as produções sobre o Pibid no Conbrace e, posteriormente, focalizaremos a formação em Educação Física para a Educação Infantil nos periódicos da área.

3.1 PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE O PIBID NOS ANAIS DO CONBRACE

O Conbrace se organiza em Grupos de Trabalhos Temáticos (GTTs), que têm por finalidade agregar pesquisadores de uma mesma área temática, objetivando fomentar a produção de conhecimento em um determinado campo de conhecimento. Nesse sentido, interessa-nos investigar as comunicações orais apresentadas nos GTTs que possuem maior familiaridade com o Pibid.

Notadamente, o GTT Escola e o GTT Formação Profissional e Mundo do Trabalho,³⁵ são os grupos temáticos que mais reúnem produções sobre o Pibid. Essa concentração de trabalhos, especificamente nesses GTTs, acontece, tanto por se tratar de uma política de formação docente com impacto na área, quanto pela materialização dessa política ocorrer por meio das experiências realizadas nas escolas conveniadas, mediadas pela interação entre os sujeitos envolvidos.

Nossa afirmação toma por base a própria definição que o *site*³⁶ do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) estabelece. Para o GTT Formação: “Estudos acerca dos distintos aspectos do processo profissional concernente à área de conhecimento Educação Física. Estudos sobre a relação da formação e a inserção do profissional desta área de conhecimento no mundo do trabalho”. Para o GTT Escola: “Estudos sobre a inserção da disciplina curricular, Educação Física, no âmbito da educação escolar, ao seu ordenamento legal e das distintas perspectivas metodológicas das suas práticas pedagógicas”.

³⁵ Neste capítulo, mencionaremos apenas como *GTT Formação*.

³⁶ Disponível em: <<http://www.cbce.org.br/gtt.php>>. Acesso em: 26 abr. 2015.

Os trabalhos selecionados para análise, que versam sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, aparecem nos Conbraces de 2011 e 2013, e estão distribuídos nos GTTs Formação e Escola da seguinte maneira:

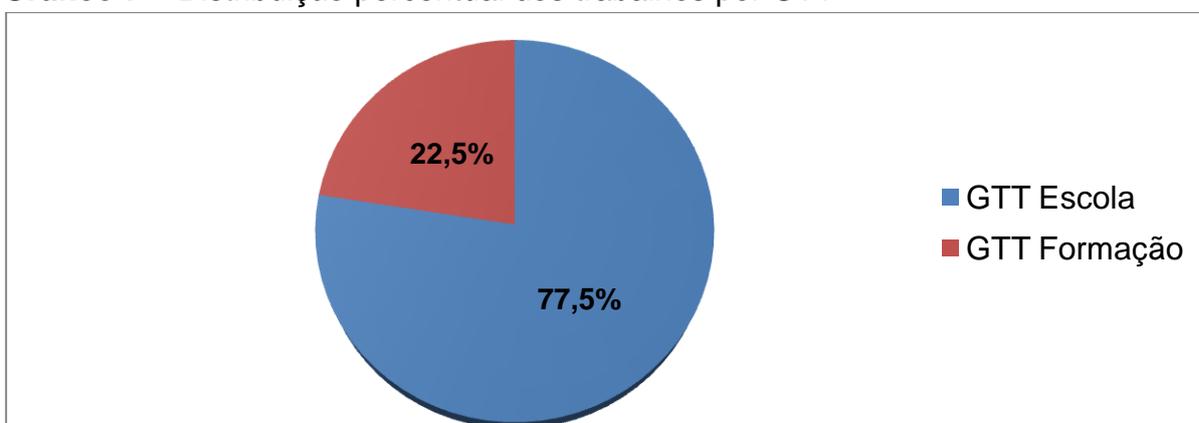
Tabela 10 – Distribuição dos trabalhos analisados

CONBRACE			
GTT FORMAÇÃO		GTT ESCOLA	
2011	2013	2011	2013
03	06	05	26
TOTAL – 09		TOTAL – 31	

Fonte: Os autores

O Gráfico 7 indica a composição percentual das publicações encontradas nos GTTs Escola e Formação:

Gráfico 7 – Distribuição percentual dos trabalhos por GTT



Fonte: Os autores

A presença de trabalhos relativos à formação docente é algo incomum no GTT Escola. Pelo menos é que mostra o levantamento sobre a produção teórica nesse GTT, feitos por Almeida et al. (2003). A autora registra a presença das seguintes temáticas sendo abordadas: currículo, práticas pedagógicas, educação do corpo, planejamento, avaliação, projeto político pedagógico, conteúdos específicos da Educação Física escolar.

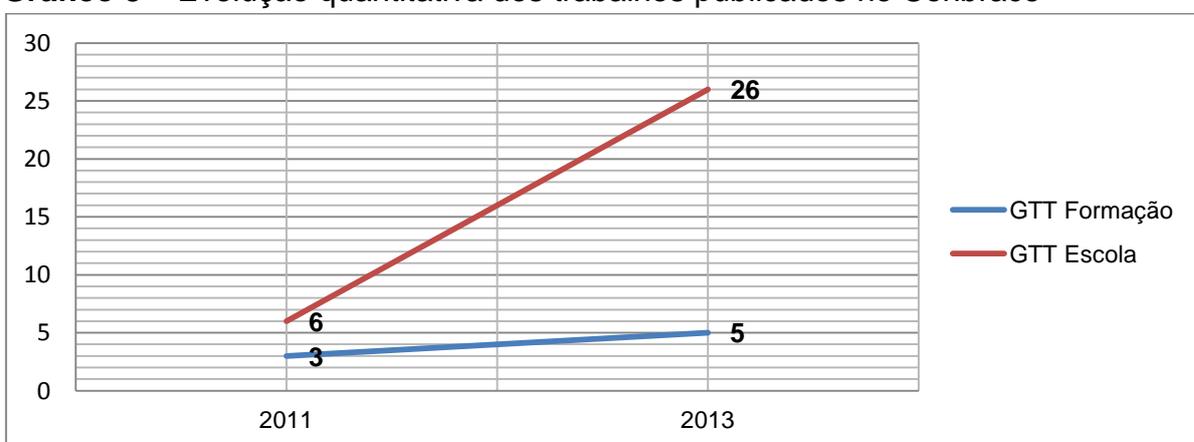
Grande parte dos trabalhos retrata as experiências exitosas que os subprojetos desenvolvem na parceria estabelecida com as escolas conveniadas ao programa.

Nossa hipótese é que, a predominância de trabalhos sobre o Pibid no GTT Escola, decorre da ligação entre as vivências ocorridas no interior das escolas com processo formativo desencadeado pelo programa. Aparentemente, os autores julgam ser mais apropriado socializar as suas produções, resultantes dessa articulação entre as práticas pedagógicas e a formação docente, por meio desse Grupo de Trabalho Temático.

3.1.1 Fluxo da produção

Os números também nos mostram uma elevação importante da quantidade de publicações entre uma edição e outra do Congresso. Destacamos que a ampliação do número de trabalhos apresentados no GTT Escola foi superior ao do GTT Formação. Enquanto o primeiro ultrapassa 400% no biênio, o segundo cresceu próximo de 100%, conforme ilustrado no Gráfico 8:

Gráfico 8 – Evolução quantitativa dos trabalhos publicados no Conbrace



Fonte: Os autores

O crescimento exponencial de trabalhos sobre o Pibid, entre as duas edições do Conbrace, associa-se a uma elevação do próprio número de publicações encontradas nos anais do GTT Escola. Isso porque, no congresso de 2011 foram 69 textos aprovados e, em 2013, foram 126. Significa dizer que houve uma ampliação de aproximadamente 82,5%. Esse dado não é suficiente para afirmarmos que o Pibid seja o único responsável por essa expansão. Contudo, parece ser um indício de que a inserção da Educação Física entre as áreas contempladas pelo programa tenha impacto na produção do conhecimento.

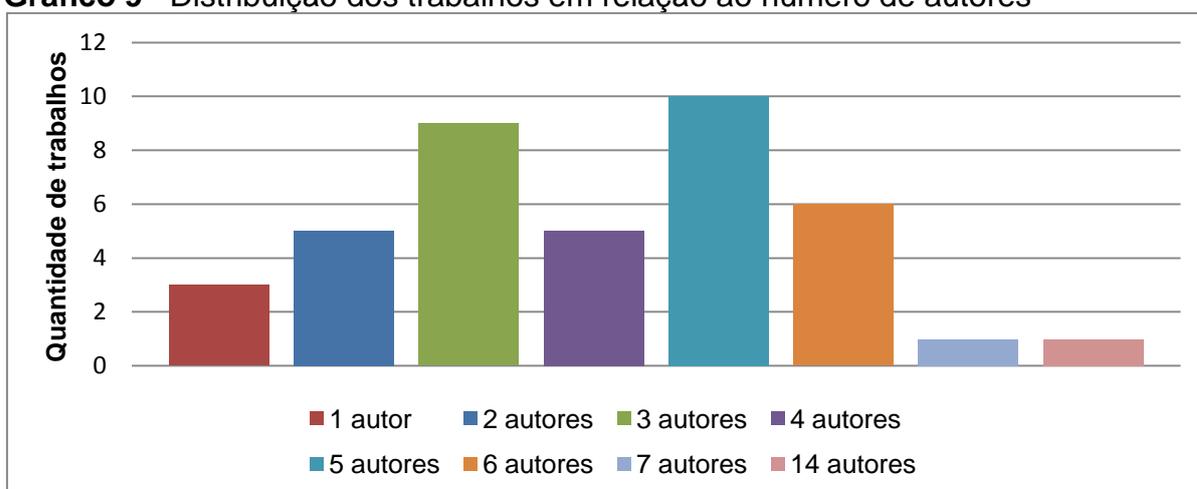
Portanto, se tomarmos como base o próprio aumento expressivo de subprojetos da Educação Física e de Instituições de Ensino Superior envolvidas a cada edital do Pibid.³⁷ Nesse caso, não é possível assegurar que houve um maior interesse dos pesquisadores em investigar o programa. É mais provável que, com o tempo, as novas experiências e os novos bolsistas agregados ao programa, tenham fomentado a produção de estudos dedicados ao tema.

3.1.2 Autoria dos trabalhos sobre o Pibid

Os 40 trabalhos³⁸ reúnem 151 diferentes autores que publicaram nas edições de 2011 e 2013 do Conbrace. Destes, 17 assinam mais de um trabalho, sendo que Leni Hack, Dinah Vasconcellos Terra, Maria Aparecida Dias e Viviane Rocha Viana, são autoras de três trabalhos coletivos. Outro dado que nos chama a atenção é que apenas cinco autoras publicaram trabalhos nas duas edições do congresso. São elas: Daniela Elias Alvim, Joice Souza de Jesus, Eliana Ayoub, Eliane Prodócimo e Gleisiane Almeida Silva.

Entre as publicações analisadas encontramos uma variação de um até quatorze autores. Destes, apenas três publicações são de autoria individual. O Gráfico 9 expressa o quantitativo de trabalhos e o respectivo número de autores:

Gráfico 9– Distribuição dos trabalhos em relação ao número de autores



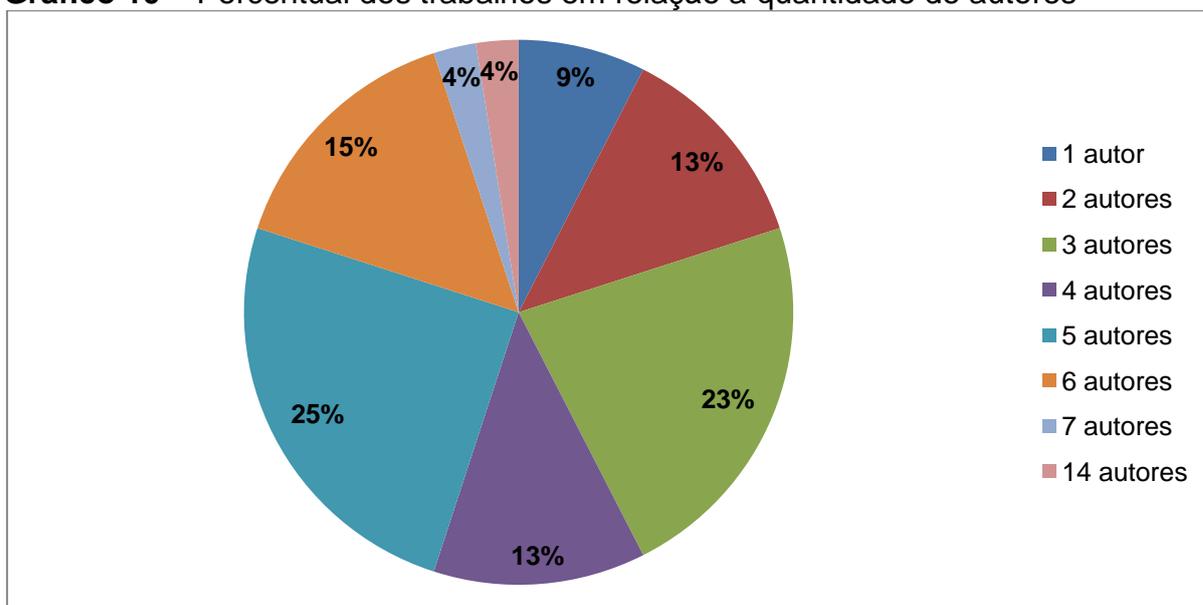
Fonte: Os autores

³⁷ Conforme demonstrado na contextualização numérica do Pibid apresentada na introdução desta dissertação.

³⁸ Todos eles estão descritos no APÊNDICE B e C desta dissertação.

Percebemos que mais da metade (21) dos trabalhos publicados nos Conbraces possuem entre quatro e seis autores. A média de autores por trabalho é de 4,17%. O maior número de trabalhos (10) têm cinco autores, representando 25% do total. Somente três trabalhos (7,5%) são de autoria individual. Esses números revelam a autoria coletiva como sendo uma característica da produção acadêmica sobre o Pibid.

Gráfico 10 – Percentual dos trabalhos em relação a quantidade de autores



Fonte: Os autores

A predominância da produção coletiva nos trabalhos do Conbrace, já foi constatada por Carneiro (2011). O autor, ao estudar as práticas científicas em Educação Física, nota que, gradativamente, as publicações nesse congresso vêm assumindo essa característica. Além disso, a própria natureza do Pibid favorece com que as produções textuais oriundas das experiências vividas pelos bolsistas, se constituam em trabalhos coletivos.

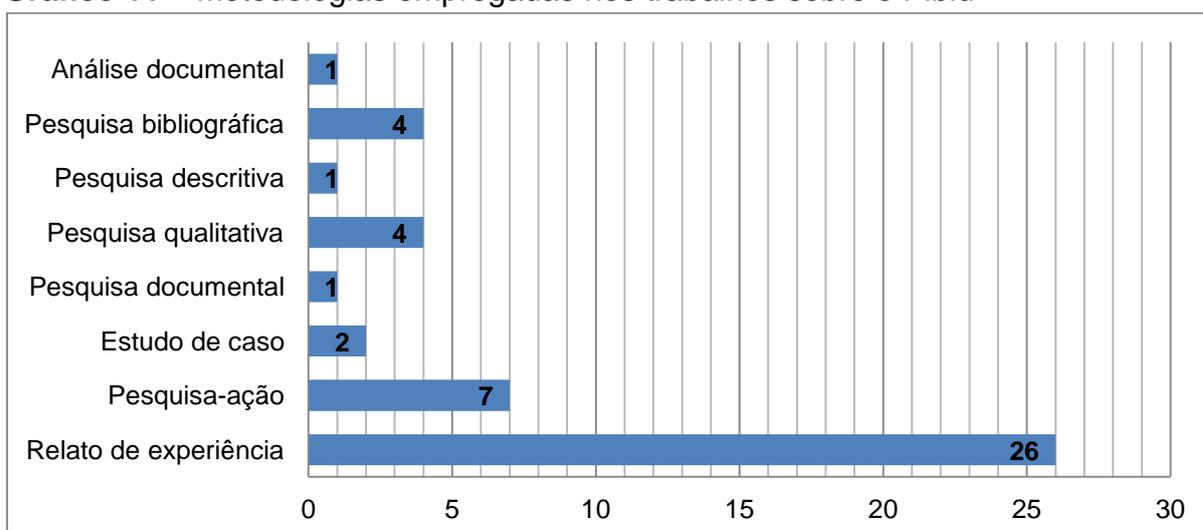
Sobre as peculiaridades que marcam do Pibid, Hilgemann et al. (2013, p. 35), afirmam que existe uma dimensão coletiva na formação do professor “[...] que se estabelece numa relação intrínseca e indissociável com a dimensão didático-pedagógica, que favorece a atitude de refletir sobre as questões de docência em conjunto.”

Checando a qualificação dos autores, constatamos que parte considerável deles é formada pelos próprios bolsistas de iniciação à docência do Pibid, muita das vezes acompanhados dos coordenadores de área que orientam os trabalhos e, em menor grau, estabelecendo parceria com os professores-supervisores. Isso reforça nossa hipótese de que a formação coletiva é uma característica inerente à proposta formativa desenvolvida pelo programa, refletindo na produção de estudos que investigam a própria prática. Além disso, concluímos que o Pibid têm se configurado como campo de estudos de interesse dos seus próprios sujeitos.

3.1.3 Metodologias empregadas

Neste tópico pretendemos elencar quais são os desenhos metodológicos mais utilizados nos trabalhos sobre o Pibid no Conbrace. Na leitura dos textos publicados, percebemos que em diversos trabalhos não há uma metodologia anunciada, dificultando a nossa sistematização. Nesses casos, fizemos a classificação pelo nosso juízo, após a leitura do trabalho na íntegra. Vários textos indicavam mais de uma metodologia. Por essa razão, o número total de procedimentos metodológicos encontrados é superior ao número total de trabalhos analisados, conforme o gráfico abaixo:

Gráfico 11 – Metodologias empregadas nos trabalhos sobre o Pibid



Fonte: Os autores

Conciliado ao aumento exponencial dos trabalhos publicados entre a edição de 2011 e a de 2013, está à ampliação dos trabalhos que apostam no relato de experiência como estratégia de produção textual. Embora o relato de experiência seja considerado pelas revistas como um tipo de produção textual, ao invés de uma metodologia propriamente dita, decidimos inseri-lo no Gráfico 11 por se constituir como modo de produção predominante no contexto do Pibid.

Esses relatos se constituem como narrativas coletivas, de cunho autobiográfico, que versam sobre as vivências desencadeadas pela participação dos autores no Pibid e de suas interações com os sujeitos da escola. Nessa perspectiva, as narrativas autobiográficas, são compreendidas como relatos escritos de professores acerca de suas experiências formativas ocorridas no contexto escolar e configuram-se como técnica e procedimento de produção de dados, subsidiando o estudo da formação e do trabalho docente em seus mais diversos aspectos (SILVA; MAIA, 2010).

A Tabela 11 demonstra como as metodologias estão distribuídas nas duas edições analisadas do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte:

Tabela 11 – Distribuição temporal das metodologias empregadas

Método	Conbrace 2011	Conbrace 2013
Relato de experiência	3	23
Pesquisa-ação	4	3
Estudo de caso	1	1
Pesquisa documental	1	0
Pesquisa qualitativa	2	2
Pesquisa descritiva	0	1
Pesquisa bibliográfica	1	3
Análise documental	0	1

Fonte: Os autores

O relato de experiência desponta como o mais utilizado e consiste em uma descrição que o autor faz de uma vivência profissional tida como exitosa ou não.

Sobre essa expressiva recorrência em trabalhos sobre o Pibid, publicados no Conbrace, Medeiros, Goularte e Kaefer (2014, p. 8) supõe que:

Talvez o relato de experiência seja um desenho metodológico que permita estabelecer uma relação mais densa com o vivido, com as experiências singularizadas e coletivizadas por meio deste Programa, de forma que as narrativas se constituam em processo de reflexão-ação sobre a prática pedagógica e a formação inicial em educação física.

Esse tipo de estratégia de produção textual vem ganhando força nas pesquisas em educação enquanto processo de produção de conhecimento relativo à escola e ao ensino, à formação, ao trabalho docente e demais aspectos relacionados ao fenômeno educacional (SILVA; MAIA, 2010). Representa ainda, uma oportunidade dos sujeitos rememorem a sua trajetória a fim de qualificar as suas experiências.

O subprojeto de Educação Física da Ufes também adota essa perspectiva na formação dos seus bolsistas. Uma das intenções previstas no Pibid/EF é a produção textual que narre às experiências dos estudantes em formação inicial com o cotidiano escolar, advindas da interação com as crianças e com os professores-supervisores e articulada a um movimento de reflexão sobre esse processo, sobre a contribuição que essas vivências trazem para construção individual e coletiva da docência.

3. 1.4 Temáticas abordadas pelos trabalhos

Com base na nossa leitura e interpretação sobre os textos, identificamos que os trabalhos abordam: a) contribuições relativas a formação inicial e continuada em Educação Física para os bolsistas; b) experiências pedagógicas desenvolvidas nas escolas conveniadas; c) impacto do programa e a percepção da comunidade escolar sobre a Educação Física. Estas três temáticas estão fortemente marcadas pela interação entre os sujeitos do Pibid e os escolares. Essa mesma impressão é compartilhada por Melo (2015), e, inspirados na categorização da referida autora, agrupamos os trabalhos da seguinte maneira:

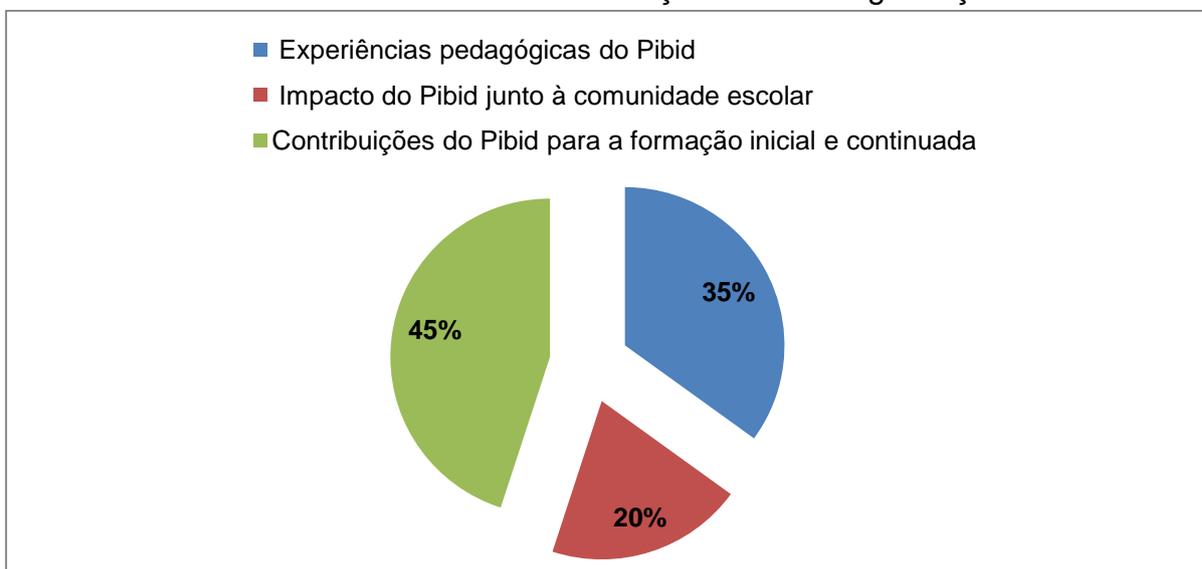
Tabela 12 – Categorização dos trabalhos e seus respectivos autores

Categoria	Autores
Experiências pedagógicas da Educação Física no âmbito do Pibid	Araújo et al., 2011; Silva et al., 2011; Farias et al., 2011; Oliveira, 2013; Cristo et al., 2013; Matos et al., 2013; Pereira et al., 2013; Ayoub, Toledo e Prodócimo, 2013; Felippe, Vieira e Colpas, 2013; Dias e Soares, 2013; Azevedo et al., 2013; Pereira et al., 2013; Vieira, Felippe e Colpas, 2013; Batista et al., 2013.
Impacto e percepção da comunidade escolar sobre a Educação Física e sobre o Pibid	Costa et al., 2011; Barros et al., 2013; Batista et al., 2013 ; Souza et al., 2013; Lopes et al., 2013; Arcanjo et al., 2013; Marques et al., 2013; Silva et al., 2013.
Contribuições do Pibid para a formação inicial e continuada dos bolsistas em Educação Física	Silva et al., 2011; Barbosa et al., 2011; David et al., 2011; Ayoub e Prodócimo, 2011; Cordeiro, Araújo e Rocha, 2011; Carvalho, Costa e Rosa, 2013; Caixeta et al., 2013; Coutinho, Souza e Oliveira, 2013; Fonseca e Torres, 2013; Belarmino e Amaral, 2013; Beltrão, 2013; Silva, Correia e Santos, 2013; Souza Neto, 2013; Moura Junior et al., 2013; Assunção et al., 2013; Medeiros, 2013; Silva et al., 2013; Fonseca e Nascimento, 2013.

Fonte: Os autores

A primeira categoria reúne 14 trabalhos, a segunda 8 e a terceira 18. A seguir, representamos no Gráfico 12, o percentual de cada categoria:

Gráfico 12– Percentual dos trabalhos em relação a sua categorização



Fonte: Os autores

Correlacionando essas categorias com a concentração de trabalhos em cada GTT (Escola e Formação), percebemos que existe uma aparente contradição nesses números. Isso porque, se considerarmos que a categoria *Contribuições do Pibid para a formação inicial e continuada* possui maior afinidade com as questões afeitas ao processo formativo, ao nosso modo de ver, o GTT Formação deveria reunir um número maior de publicações. Pelo levantamento que apresentamos no Gráfico 7, esse GTT concentra somente 22,5% das publicações sobre o Pibid.

Da mesma maneira, no caso das categorias *Experiências pedagógicas do Pibid* e *Impacto do Pibid junto à comunidade escolar*, por elas dialogarem mais diretamente com as ações que ocorrem na escola, deveriam apresentar um percentual acima dos 55%, quando somadas em conjunto. Entretanto, esse percentual está abaixo dos 77,5% de trabalhos vinculados ao GTT Escola.

Dos oito trabalhos que foram apresentados no GTT Formação em 2011 e 2013, sete estão agrupados na categoria *Contribuições do Pibid para a formação inicial e*

continuada dos bolsistas em Educação Física e um está na categoria *Impacto e percepção da comunidade escolar sobre a Educação Física e sobre o Pibid*. Na Tabela 13 relacionamos cada trabalho publicado no GTT Formação e as categorias em que eles se encontram:

Tabela 13 – Relação dos trabalhos e as suas respectivas categorias

Trabalhos publicados no GTT Formação	Contribuições do para a formação inicial e continuada	Impacto do Pibid junto à comunidade escolar
Barbosa et al., 2011	X	
David et al., 2011	X	
Cordeiro, Araújo e Rocha, 2011	X	
Coutinho, Souza e Oliveira, 2013	X	
Fonseca e Torres, 2013	X	
Belarmino e Amaral, 2013	X	
Silva, Correia e Santos, 2013	X	
Silva et al., 2013		X

Fonte: Os autores

3.1.5 A Educação Infantil nos trabalhos sobre o Pibid

Buscando compreender como a Educação Infantil aparece nos trabalhos selecionados, percebemos que o quantitativo que tratam da Educação Física nessa etapa de ensino é aparentemente baixo, pois representa apenas 7,5% das produções apresentadas nas duas edições do Conbrace. Todavia, não podemos dissociar esse dado da pequena quantidade³⁹ de subprojetos do Pibid que declaram orientar o seu processo formativo em Educação Física voltado para a atuação profissional na Educação Infantil. No subtópico sobre a autoria, mostramos que o Pibid tem se configurado como tema de interesse dos seus próprios sujeitos, portanto, a produção é proporcional ao número de experiências em curso. A Tabela 14 apresenta os três trabalhos que abordam a Educação Infantil:

³⁹ Como visto na contextualização sobre o Pibid, o portal da Capes registra apenas seis IES com subprojetos que atuam nessa etapa da Educação Básica.

Tabela 14 – Dados sobre os trabalhos que abordam a Educação Infantil

Título	Autores	GTT	Ano
Formar professores em educação física: o Pibid como espaço estratégico de trabalho coletivo	David et al.	Formação	2011
Importância do Pibid para a formação da identidade do professor de Educação Física	Fonseca; Torres	Formação	2013
O Pibid de Educação Física na formação de professores na modalidade normal	Moura Júnior et al.	Escola	2013

Fonte: Os autores

Antes de apresentar a síntese do que cada trabalho propõe, ressaltamos que todos os três estão agrupados na categoria *Contribuições do Pibid para a formação inicial e continuada dos bolsistas em Educação Física*. Eles enfatizamos subsídios específicos que o programa proporciona para os bolsistas em relação a atuação na Educação Infantil.

O trabalho de David et al. (2011) se propõe a “[...] pesquisar e intervir na realidade da escola pública”. Os autores trazem relatos sobre o modo como a inserção do Pibid nas escolas conveniadas foi balizado pelos pressupostos do trabalho coletivo, materializado na perspectiva da pesquisa-ação. Os dados produzidos mostram avanços na formação dos professores envolvidos. A experiência narra intervenções realizadas nas três etapas da Educação Básica (Infantil, Fundamental e Médio) e aponta, nos resultados preliminares, o que cada grupo de bolsistas – denominados no trabalho de *professores-alunos* – têm obtido. A Educação Infantil aparece no relato do trabalho pedagógico realizado com turmas de pré-escola, sob o tema *pintando a minha escola*. O objetivo central era a produção de desenhos pelas crianças acerca da vida escolar. Para tanto, elas eram indagadas pelas bolsistas com a seguinte questão sobre a escola: *O que ela é e o que ela deveria ser?*

A publicação de Fonseca e Torres (2013) se preocupa em analisar a importância do Pibid para a construção da identidade do professor de Educação Física, nesse caso, voltado para atuação profissional na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino

Fundamental. As autoras relatam a sua experiência em coordenar o subprojeto e estabelecem quatro categorias de análise dos dados: inserção dos universitários no cotidiano das escolas; participação em experiências metodológicas e práticas docentes; a relação teoria e prática; atuação profissional no contexto escolar. Para elas, a experiência com o Pibid favorece a construção identitária dos professores de Educação Física. A conclusão baseia-se nos relatos orais e escritos analisados durante a pesquisa.

Moura Junior et al. (2013) retratam uma experiência formativa com futuras professoras matriculadas em um curso de formação de professoras na modalidade normal.⁴⁰ O objetivo principal do trabalho era ampliar os conhecimentos e conteúdos da Educação Física relacionando com as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas pelas futuras professoras. Não havia uma preocupação específica com a Educação Infantil, pois a formação das *normalistas* permite a atuação profissional também no Ensino Fundamental. A primeira etapa da educação básica aparece como uma das experiências de interlocução com as alunas do curso, narradas pelos bolsistas. No trabalho é apresentado de forma genérica como os bolsistas organizaram as intervenções e as temáticas abordadas no período de ocorrência do Pibid.

Fica claro que a Educação Infantil não é abordada com exclusividade em nenhum dos três trabalhos. Essa etapa de ensino aparece inserida, de alguma maneira, nas intervenções produzidas pelos subprojetos, conjugada as experiências com as outras etapas de ensino. Além disso, nenhum deles revela sob que concepção de infância norteia as ações do subprojeto, tampouco, encontramos referência ao modo como as crianças da Educação Infantil são concebidas e se há algum tipo de procedimento metodológico diferenciado que avance no sentido de compreendê-las como sujeitos de direitos. Essas são as maiores ausências que sentimos em relação a esses trabalhos.

⁴⁰ Trata-se de um curso profissionalizante integrado ao Ensino Médio para formação de professores que habilita seus egressos para atuarem na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Também é conhecido em alguns locais do Brasil como *curso de magistério* ou *curso normalista*.

Essa ausência também é percebida por Oliveira (2003, p. 91, grifo da autora). Segundo a autora, “[...] os profissionais têm sido formados para atuarem nos mais diversos níveis de ensino sem compreenderem as *infâncias*, as *crianças*”. Historicamente as perspectivas dominantes na Educação Física Infantil enfatizam o cuidado do corpo em prol do desenvolvimento psíquico, desconsiderando os contextos sociais e culturais em que as crianças estão inseridas e nos quais o movimento infantil é produzido (OLIVEIRA, 2010).

A nosso ver, os processos formativos e a produção de conhecimento, voltados para a Educação Infantil, precisam se apoiar numa concepção de infância que supere as abordagens que tradicionalmente predominam na área, como a *Recreação*, a *Desenvolvimentista* e a *Psicomotricidade*.

3.1.6 Considerações gerais sobre o Pibid no Conbrace

O mapeamento apresentado permite observar que a produção acadêmica relativa ao Pibid está vinculada aos GTTs Escola e Formação do Conbrace. Embora o programa diga respeito a uma política pública de formação docente, a maioria das comunicações (77,5%) foi apresentada no GTT escola.

É possível inferir que as experiências pedagógicas realizadas pelos atores do Pibid no espaço escolar são determinantes para essa diferença, pois considerando as três categorias que definimos para agrupar por semelhança temática os trabalhos analisados, a primeira (*Experiências pedagógicas da Educação Física no âmbito do Pibid*), junto com a segunda (*Impacto e percepção da comunidade escolar sobre a Educação Física e sobre o Pibid*), somam 23 trabalhos (55%).

A terceira categoria estabelecida (*Contribuições do Pibid para a formação inicial e continuada dos bolsistas em Educação Física*), que, em tese, dialoga mais diretamente com as questões afeitas ao processo formativo dos bolsistas, detém 45% das publicações.

O crescimento exponencial de trabalhos sobre o Pibid, entre as duas edições do Conbrace, associa-se a uma elevação do próprio número de publicações

encontradas nos anais do GTT Escola. Esse dado não é suficiente para afirmarmos que o Pibid seja o único responsável por essa expansão. Contudo, parece ser um indício de que a inserção da Educação Física entre as áreas contempladas pelo programa tenha impacto na produção do conhecimento.

Uma importante característica das produções veiculadas nos Conbraces é a autoria coletiva dos trabalhos. Essa é uma marca que se explica pelo próprio perfil do programa, qual seja, a produção conhecimento derivada do envolvimento coletivo no processo de formação, corroborada por uma tendência desse tipo de autoria nas publicações do GTT Escola observada por Carneiro (2011). Os textos que versam sobre o Pibid nas edições de 2011 e 2013, possuem uma média de 4,17% autores e foram constatadas em 92,5% das publicações. O programa é tema de interesse dos seus próprios sujeitos, pois quem assina os trabalhos, são os próprios envolvidos no programa (bolsistas de ID, professores-supervisores, coordenadores de área).

A maior ausência observada nos trabalhos sobre o Pibid publicados nos Conbraces é a própria Educação Infantil. Aparentemente é uma temática *esquecida* pelos autores, pois em somente três publicações (7,5%) a primeira etapa da Educação Básica é abordada e, mesmo assim, sempre associada a experiências com as outras etapas. Não encontramos trabalhos que discutissem com exclusividade, as potencialidades, limites e desafios da Educação Infantil. Registramos a ausência nesses textos, de uma concepção de infância que norteasse as intervenções dos subprojetos e que revelasse como as crianças são compreendidas nesse processo.

O número pequeno de trabalhos que versam sobre experiências dos subprojetos do Pibid com a Educação Infantil coincide com o número diminuto de subprojetos que orientam o processo formativo para essa etapa da Educação Básica. Revela ainda, que a produção acadêmica sobre a formação de professores de Educação Física voltada para atuação profissional na Educação Infantil, especialmente mediada pelo programa em questão, é incipiente e que precisa ser ampliada.

Fica em aberto, neste estudo, os dados relativos aos trabalhos publicados no XIX Conbrace, ocorrido em 2015. Como dito, os anais dessa edição ainda não se encontram disponibilizados. Investigações futuras poderão comparar se as

tendências de: a) crescimento quantitativo dos trabalhos que sobre o Pibid; b) concentração das publicações no GTT Escola; c) autoria coletiva; d) bolsistas que compõe o programa como autores dos textos; e) relatos de experiência como estratégia de produção textual adotada. Da mesma forma, possibilitará reparar se a Educação Infantil ganha mais destaque nessas publicações e se as concepções de infância e criança, contidas nas DCNEIs, estão sendo incorporadas pelos subprojetos e nos textos.

3.2 PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL (FEI) NOS PERIÓDICOS DA ÁREA

Utilizando o termo Educação Infantil como descritor de busca nos periódicos da Educação Física, obtivemos 177 artigos, sendo, 45 na Revista Movimento, 58 na Revista Motriz, 24 na RBCE, 13 na RBEFE, 12 na Revista da UEM e 25 na Revista Pensar a Prática. Desse conjunto, selecionamos apenas os que tratavam diretamente da Educação Infantil (74), pois os resultados também apresentaram trabalhos que não mantinham nenhuma relação com a temática. Para realizar essa seleção, fizemos a leitura dos títulos e dos resumos. A Tabela 15 aponta a distribuição dos artigos e o percentual em cada periódico analisado:

Tabela 15 – Quantitativo de artigos por revista

REVISTA	EDUCAÇÃO INFANTIL	FORMAÇÃO DOCENTE	PERCENTUAL
MOVIMENTO	17	3	17,65%
MOTRIZ	9	1	11,11%
RBCE	18	3	16,67%
RBEFE	3	1	33,33%
UEM	7	1	14,29%
PENSAR A PRÁTICA	20	2	10,00%
TOTAL	74	11	14,86%

Fonte: Os autores

Das 74 publicações que abordavam a Educação Infantil, onze (14,86%) tratam da formação docente voltada para atuação profissional nessa etapa da Educação

Básica. Podemos considerar um percentual representativo, pois, segundo André (2010), no Brasil, a temática da formação de professores experimenta um crescimento recente e vem ganhando, gradativamente, espaço no cenário das publicações acadêmicas.

Em termos absolutos, as revistas: Pensar a Prática, RBCE e Movimento, se destacam com a maior quantidade de artigos que tratam da Educação Física Infantil. Superam, de longe, os demais periódicos. Esse fato tem relação com o histórico, o foco e o escopo assumido por cada uma delas. Em linhas gerais, as três⁴¹ possuem maior familiaridade⁴² com as subáreas sociocultural e pedagógica⁴³ da Educação Física. Já a Motriz, a RBEFE e a revista da UEM, são mais identificadas com a subárea da biodinâmica.⁴⁴

Se olharmos apenas para os percentuais de publicação em formação docente, a RBEFE figura a frente das demais revistas com 33,33% das publicações. Esse valor está relacionado ao fato de termos uma pequena quantidade numérica de textos que tratam da Educação Infantil (três) e, destes, um versa sobre a formação docente nessa etapa de ensino. Portanto, não é possível indicar uma tendência ou inclinação desse periódico em privilegiar – quando publica artigos identificados com as subáreas sociocultural e pedagógica – discussões relativas à formação de professores.

3.2.1. Autoria dos artigos

Nos onze artigos que tratam da formação de professores de Educação Física voltada para atuação profissional na Educação Infantil, identificamos 24 diferentes autores. A média de autores por artigos é de 2,36%. A Tabela 16 lista todos os autores encontrados nas publicações selecionadas, a quantidade em que cada um

⁴¹ Embora a RBCE seja uma revista que procura manter um equilíbrio na publicação de artigos das diferentes subáreas da Educação Física, caracterizando-se como mais eclética que as demais, ainda assim, ela está considerada pela importante participação que possui na publicação de artigos das subáreas sociocultural e pedagógica da Educação Física.

⁴² Lazzaroti et al. (2012) faz uma classificação semelhante a nossa.

⁴³ Definidas por Manoel e Carvalho (2011) como sendo as linhas de investigação da Educação Física que são orientadas pelas ciências sociais e humanas.

⁴⁴ Definidas por Manoel e Carvalho (2011) como sendo as linhas de investigação da Educação Física que são orientadas pelas ciências naturais

deles aparece e a sua vinculação institucional (professor do Ensino Superior, pesquisador da Pós-Graduação, professor da Educação Básica ou estudante da Pós-Graduação).⁴⁵

Tabela 16 – Relação dos autores, quantidade de artigos e vinculação institucional

Autores	Quantidade de artigos	Vinculação institucional
Alexandra FOLLE	1	Estudante de Pós
Amauri Aparecido Bassoli de OLIVEIRA	1	Pós-Graduação
Cristiane Guimarães de LACERDA	1	Estudante de Pós
Deborah SAYÃO	1	Ensino Superior
Eliana AYOUB	1	Pós-Graduação
Geraldo Dias PEDROSO	1	Educação Básica
Hermínia Regina Bugeste MARINHO	1	Ensino Superior
Ivone Terezinha SANTOS	1	Ensino Superior
Juarez da Silva NASCIMENTO	1	Pós-Graduação
Lucélia Justino BORGES	1	Estudante de Pós
Luiz Carlos RIGO	1	Pós-Graduação
Márcio Xavier Bonorino FIGUEIREDO	1	Ensino Superior
Martha Benevides DA COSTA	1	Ensino Superior
Moacir Ávila de MATOS JÚNIOR	1	Ensino Superior
Nei Alberto SALLES FILHO	1	Ensino Superior
Nelson Figueiredo ANDRADE FILHO	1	Ensino Superior
Osvaldo Luiz FERRAZ	1	Pós-Graduação
Raildo da Silva COQUEIRO	1	Estudante de Pós
Renata Marques RODRIGUES	2	Estudante de Pós
Rubia-Mar Nunes PINTO	1	Pós-Graduação
Sílvia Christina Madrid FINCK	1	Ensino Superior
Teresa Lleixá ARRIBA	1	Pós-Graduação
Valentina PIRAGIBE	1	Estudante de Pós
Zenólia Christina Campos FIGUEIREDO	2	Pós-Graduação

Fonte: Os autores

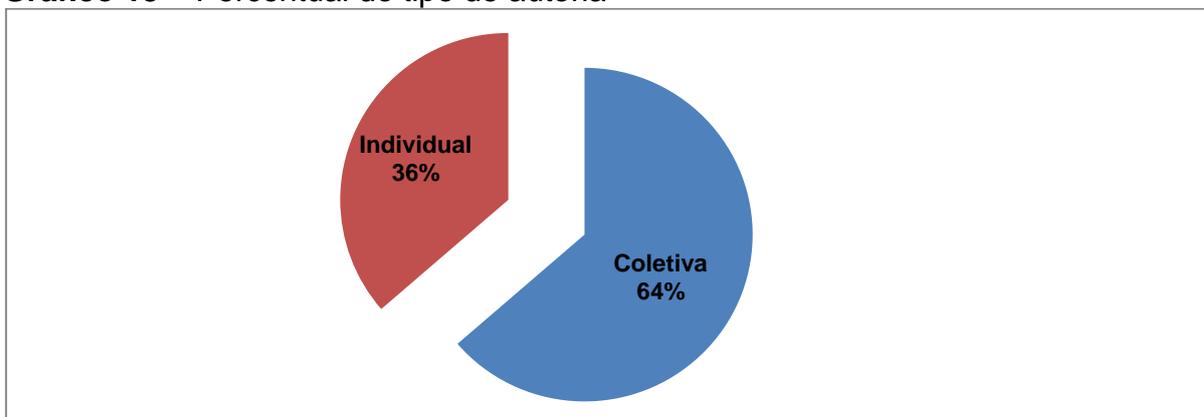
⁴⁵ Consideramos a vinculação institucional no ano em que cada autor publicou o artigo, anunciada no texto. Com isso, admitimos que, em alguns casos, a vinculação institucional atual pode ser outra. Especialmente daqueles que, a época da publicação, encontravam-se como estudantes da Pós-Graduação, pois, provavelmente, alguns se tornaram professores universitários, outros se inseriram na Educação Básica.

A Tabela 16 demonstra que, dos vinte e quatro autores, dezessete são professores vinculados ao Ensino Superior.⁴⁶ Desses, nove atuam na graduação e oito são pesquisadores da Pós-graduação. Estudantes de pós-graduação somam seis e registramos apenas um professor da rede de ensino da Educação Básica. Tanto os estudantes, quanto os docentes da Educação Básica, em todas as ocasiões, aparecem como coautores dos artigos em parceria com pesquisadores vinculados ao ensino superior.

Os dados sinalizam que os docentes que atuam nas unidades de ensino encontram-se alijados do processo de produção e veiculação do conhecimento científico que versa sobre a escola. Carvalho (2002) entende que existe uma distância que separa o discurso acadêmico-científico das universidades do cotidiano das escolas e que isso enseja vários questionamentos. Um deles, se inscreve no reconhecimento dos professores com atuação na Educação Básica como pesquisadores de sua própria prática. Essa perspectiva “[...] prioriza a reflexão e a pesquisa como elementos necessários à formação docente e desloca parte importante dessa formação para o contexto da escola, da docência” (RAUSCH, 2012, p. 703).

Outro aspecto que consideramos relevante de se destacar, diz respeito ao tipo de autoria. Nos onze artigos analisados, sete são de autoria coletiva e quatro são produções individuais. Significa dizer que 64% do total, compreendem mais de um autor e, estes, variam entre dois e sete.

Gráfico 13 – Percentual do tipo de autoria



Fonte: Os autores

⁴⁶ Universidade do Estado da Bahia; Universidade Estadual de Campinas; Universidade Estadual de Maringá; Universidade Estadual de São Paulo; Universidade Federal de Goiás; Universidade Federal de Ponta Grossa; Universidade Federal de Santa Catarina; Universidade Federal do Espírito Santo; *Universitat* de Barcelona.

A predominância de publicações assinadas por mais de um autor – aproximadamente dois terços –, caracteriza uma forte tendência no plano acadêmico. Matos et al. (2013) identificam que a partir de 2001, os artigos produzidos de modo coletivo se tornaram mais presentes nesse meio. Lazzarotti Filho et al. (2012, p. 3), ao investigar, em oito periódicos nacionais,⁴⁷ o *'modus operandi'* da produção científica da Educação Física, também constatou que a autoria compartilhada vem se apresentando como preferência dos investigadores da Educação Física.

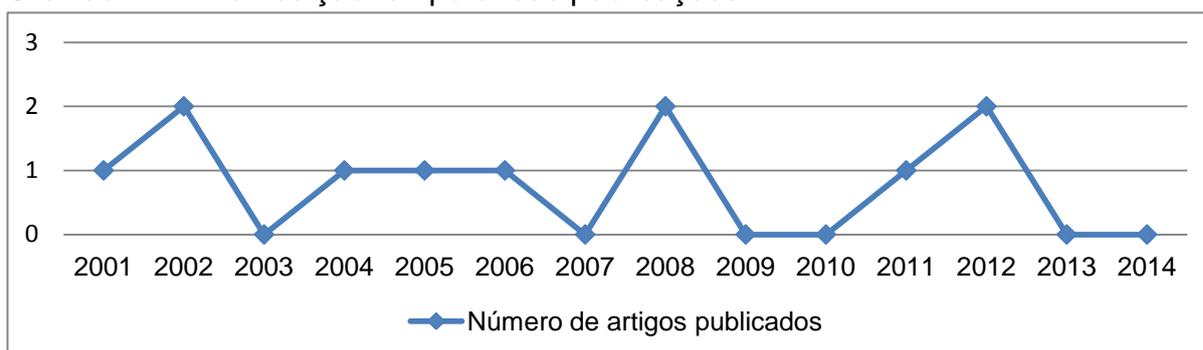
A autoria coletiva em trabalhos científicos na área da Educação Física segue um viés de colaboração intra e interinstitucional na produção acadêmica, ancorada no estímulo por parte das agências de fomento à constituição de grupos de pesquisas que integram de forma cooperativa diversos atores (MELLO et al., 2012).

A influência dos critérios de regulamentação da Pós-graduação interfere diretamente na autoria coletiva e, também, na qualificação dos professores-pesquisadores que publicaram nessas revistas. Dos onze artigos, em nove deles (81,8%), aparece pelo menos um pesquisador vinculado a algum programa de Pós-graduação. Somente em duas publicações, sendo uma, assinada pela professora Deborah Tomé Sayão e outra assinada pelas professoras Cristiane Guimarães de Lacerda e Martha Benvedides da Costa, é que não se observa vínculo dos autores com a Pós-graduação.

3. 2.2 Fluxo da produção acadêmica

Embora, ao utilizar o termo Educação Infantil no campo de busca das revistas, apareçam artigos anteriores e posteriores aos anos expostos no Gráfico 14 (a seguir), o primeiro artigo que discute a formação docente em Educação Física voltada para a primeira etapa da Educação básica foi publicado no ano de 2001 e o último em 2012.

⁴⁷ Cinco deles também são utilizados neste capítulo: RBCE, Movimento, RBEFE, Revista da UEM e Pensar a Prática.

Gráfico 14 – Distribuição temporal das publicações

Fonte: Os autores

Pelo gráfico percebemos que não houve uma produção linear, tampouco crescente ou decrescente sobre a temática. Os artigos que abordam a FEI aparecem esporadicamente nos periódicos, com destaque para os anos de 2002, 2008 e 2012 em que temos duas publicações. Nos anos de 2003, 2007, 2009, 2010, 2013 e 2014 não encontramos essa temática em nenhum dos trabalhos veiculados.

Elencamos dois fatores para tentar esclarecer porque a FEI surge apenas em 2001. O primeiro, é que, a produção do conhecimento que aproxima a Educação Física e a Educação Infantil teve a sua expansão mais concentrada nas últimas décadas (MELLO et al., 2012). Isso se deve, em parte, a presença mais contundente dos professores de Educação Física nas creches e pré-escolas,⁴⁸ derivada da formalização da Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica pela LDB em 1996 e da incorporação da Educação Física como componente curricular obrigatório da Educação Básica em 2001.⁴⁹

O segundo aspecto que pode ser aludido ancora-se nos estudos de André (2010). A referida pesquisadora, afirma que a ampliação de estudos dedicados à formação docente ocorreu na última década, portanto, do ano 2000 em diante. Desse modo, inferimos que as publicações sobre a formação docente no campo da Educação Física Infantil decorre da combinação desses dois fatores.

⁴⁸ Embora a presença de professores de Educação Física na Educação Infantil seja registrada desde 1982 em Florianópolis/SC e 1991 em Vitória/ES, no restante do País, essa inserção profissional vai ocorrer mais tardiamente.

⁴⁹ Por meio da alteração do artigo 26 da LDB, promovida pela Lei Federal nº 10.328/2001.

3. 2.3 Temáticas abordadas

Com relação ao conteúdo dos artigos elencados, realizamos uma categorização das temáticas abordadas, a fim de facilitar a compreensão. Elegemos as seguintes categorias: a) formação inicial; b) formação continuada; c) propostas de intervenção articuladas à experiência formativa; d) identidade docente. O gráfico abaixo expressa o quantitativo de artigos em cada categoria:

Gráfico 15 – Quantidade de artigos por categoria



Fonte: Os autores

Notamos que há um equilíbrio entre as categorias. Os trabalhos abordam, de forma homogênea, as quatro temáticas identificadas.

Agrupamos na categoria *formação inicial* os trabalhos que retratavam os processos formativos desencadeados no âmbito da graduação, na relação com os licenciandos em Educação Física. Na categoria *formação continuada*, encontram-se os artigos que debatem experiências com os professores que atuam nos espaços educativos. As publicações que abordam práticas pedagógicas e/ou conteúdos de ensino, vinculados aos processos de formação inicial e continuada, foram reunidos na categoria *propostas de intervenção articulada à experiência formativa*. Por fim, as produções que problematizam questões relativas à constituição identitária profissional, são compreendidas na categoria *identidade docente*.

Para facilitar a compreensão, demonstramos na Tabela 17, quais artigos se enquadram nas referidas categorias, relacionando-os com a revista em que foram publicadas. Em seguida, apresentamos resumidamente o conteúdo de cada texto.

Tabela 17 – Distribuição dos artigos em suas respectivas revistas e categorias

Revistas	Formação Inicial	Formação Continuada	Propostas de Intervenção	Identidade Docente
MOVIMENTO	Arribas (2004)			Rodrigues; Figueiredo; (2011) Rodrigues; Figueiredo; Andrade Filho (2012)
MOTRIZ				Folle et al. (2008)
RBCE	Lacerda; Costa (2012)		Sayão (2002) Ayoub (2005)	
RBEFE		Piragibe; Ferraz (2006)		
UEM		Finck et al. (2002)		
P. PRÁTICA	Pinto (2001)	Figueiredo; Rigo (2008)		

Fonte: Os autores

O artigo de Pinto (2001) é um ensaio que está defende uma formação docente calcada na “[...] dimensão reflexiva-transformadora da ação educativa” (p. 137). Na sua concepção, o jogo, a brincadeira e o movimento são entendidos como elementos da cultura infantil e cumprem um papel social na constituição do mesmo. Em sua avaliação, existem os avanços contidos na produção teórica desenvolvida pelas universidades no campo da Educação Infantil, no sentido de reconhecido à criança como um sujeito social, cultural e histórico. Entretanto, crítica a elaboração do Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) como um documento prescritivo da ação docente, alegando que ele se baseia no modelo disciplinar do Ensino Fundamental e em referenciais teóricos da psicologia do desenvolvimento. Nas considerações finais, se posiciona em favor de uma formação para os futuros professores de Educação Física sensível com as necessidades, interesses e desejos das crianças.

No texto de Finck et al. (2002), temos um relato de um experiência de um projeto de formação no curso normal superior com mídias interativas para professores da

Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os autores descrevem a proposta de formação em ambiente virtual, a partir das unidades temáticas: *Corpo e movimento* e *Recursos de aprendizagem: jogos vivenciais, didáticos e lúdicos*. O primeiro contempla conteúdos como: atividades rítmicas e expressivas, esporte, ginástico e conhecimento corporal, entre outros. O segundo aborda: jogo e alfabetização, o lúdico na aprendizagem, jogo e psicomotricidade, jogo e matemática. O embasamento é feito por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física e do RCNEI. Fazem uma leitura positiva dos resultados desse processo formativo.

Sayão (2002) apresenta um texto que reúne algumas experiências vivenciadas em cursos de formação inicial e continuada com acadêmicos/as e profissionais da Pedagogia e da Educação Física na Universidade Federal de Santa Catarina. Promove uma análise sob a luz da teoria e aponta questões para serem aprofundadas pelos profissionais e pesquisadores da área, especialmente, no tocante a dimensão do corpo e do movimento. Para tanto, reforça a necessidade de superar a visão reduzida desses componentes humanos, afastando-se da lógica instrumental e utilitarista que comumente a Educação Física assume na escola. Enfatiza que as crianças precisam ser encaradas como sujeitos históricos. Para a autora, o brincar é muito mais do que um meio de aprendizagem cognitiva e/ou motora. Faz parte do arcabouço infantil e que, quando brincam, o fazem para satisfazer uma necessidade básica que é viver ludicamente a brincadeira. O posicionamento presente no texto, vai no sentido de superar a fragmentação do trabalho docente, advogando por um trabalho interdisciplinar que articule as diferentes áreas do conhecimento e que a formação docente para atuação na Educação Infantil, independente da Educação Física, esteja conectada a esses princípios que respeitam as crianças holisticamente.

Arribas (2004) é uma professora da Universidade de Barcelona (Espanha) e traz na revista *Movimento*, uma análise do processo formativo vivenciado no Estágio Supervisionado (*practicum*) com a Educação Infantil, pelos estudantes de Educação Física de sua universidade. Utiliza memoriais escritos pelos graduandos para fazer suas considerações. O texto enfatiza as experiências dos estudantes com o Estágio em si, do que propriamente ao contato com as crianças. Para se ter uma ideia, o

termo Educação Infantil, somente aparece nos resumos (português e espanhol) e em uma nota de rodapé. O foco do trabalho é aproveitar os indicativos extraídos da narrativa, no sentido de aprimorar o processo formativo mediado pelo *practicum*. A interpretação da autora é positiva sobre esse quesito. Um dos destaques relativos ao contato com as crianças aparece em uma passagem em que os graduandos relatam a complexidade de se trabalhar com crianças imigrantes. Assinalam que na Espanha é comum se deparar com crianças oriundas do norte da África, da América Latina e do Paquistão. O desafio está circunscrito ao fato delas não dominarem o idioma. Porém, destacam que a linguagem corporal constitui um mecanismo facilitador de socialização dessas crianças no ambiente escolar.

Em Ayoub (2005) encontramos uma experiência desenvolvida por estudantes de licenciatura em Educação Física em Escolas Municipais de Educação Infantil de Campinas/SP. Mencionam que na rede municipal de educação dessa cidade não há professor com formação específica em Educação Física atuando. Assumem que a proposta de trabalho se baseia na abordagem crítico-superadora. A justificativa para utilização de tal referencial é a possibilidade que ela traz de pensar ações diferentes daquelas que predominam no âmbito da Educação Infantil, tendo como princípio, as crianças como seres históricos que se constituem nas relações sociais. Chamam a atenção para o debate da fragmentação do conhecimento e da presença de professores especialistas na Educação Infantil, defendendo que, o mais relevante é o trabalho coletivo em prol das crianças, de modo articulado. Assinala que a *linguagem corporal* não é propriedade da Educação Física. Sinaliza como produtiva a proposta de trabalho desenvolvida pelos licenciandos, por trazer um novo entendimento do papel da Educação Física na escola e o reconhecimento a linguagem corporal como um conhecimento que, não é propriedade da área, porém, caracteriza a sua especificidade pedagógica. Todas as atividades desenvolvidas tinham a cultura corporal como eixo e as crianças eram respeitadas como sujeitos sociais e históricos.

Piragibe e Ferraz (2006) investigaram o processo reflexivo de quatro professoras de uma Escola Municipal de Educação Infantil da cidade de São Paulo/SP, participantes de um curso de formação continuada em Educação Física mediada pela técnica do diário de aula. Os registros em diário de aula e as entrevistas foram

as fontes/instrumento de coleta dos dados. O trabalho focalizou os estilos de ensino compreendidos e o jogo de regras como conteúdos. Os relatos apontam para um trabalho pedagógico das professoras centrado em conteúdos que exigem a habilidade motora das crianças (quicar, saltar, rolar, arremessar, correr) e jogos com a finalidade de apreensão de regras sociais e de convivência. Ainda assim, os autores destacam que a participação das crianças nas decisões durante as aulas possibilitou compreender seu modo de pensar, contribuindo para atingir o objetivo da aula e facilitando os planejamentos e as reflexões das professoras. Defendem a inserção do professor com formação específica para atuação profissional nessa etapa de ensino.

Figueiredo e Rigo (2008) apresentam, com estilo literário, fragmentos de memoriais produzidos com professoras de pedagogias que atuam na Educação Infantil. O objetivo foi realizar com as participantes, uma reflexão sistemática de suas memórias de infância, com vistas a compreender as crianças que lidam diariamente no espaço escolar. Para tanto, o processo formativo narrado, traz passagens que focalizam as lembranças das docentes sobre a sua inserção na escola, os brinquedos e brincadeiras da época de criança/estudante. O resgate lúdico das brincadeiras, brinquedos, sensações e emoções vividos pelas professoras, na suas relações com a escola de seu tempo e com o tempo de sua infância, delineavam o processo formativo.

Folle, Borges, Coqueiro e Nascimento (2008) avaliaram o nível de *(in)satisfação* de 54 professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil em duas Secretarias Municipais de Educação do Estado de Santa Catarina. Aplicando o teste do *qui-quadrado* e de *comparação de proporções*, confirmam que a maioria dos docentes está satisfeita com a profissão. Contudo, ressaltam que os fatores relacionados às condições de trabalho (sociais, pedagógicas e financeiras) foram citados como desmotivantes. As crianças, denominadas no estudo de *alunos*, aparecem como um fator positivo nas respostas dos entrevistados. Para os participantes, a relação com os *alunos* e o interesse deles em participar das atividades propostas, são motivos de satisfação destacáveis e influenciaram no resultado da pesquisa. A característica mais técnica e quantitativa do trabalho não permite evidenciar aspectos mais relacionado a prática pedagógica.

Os artigos, Rodrigues e Figueiredo (2011) e Rodrigues, Figueiredo e Andrade Filho (2012), podem ser analisados conjuntamente, pois o segundo é complementar ao primeiro. Isso foi anunciado no próprio corpo do texto. Em ambos os casos, a preocupação central do trabalho é com a construção identitária de uma professora de Educação Física que se inseriu num Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Vitória/ES. O conceito de identidade, como o resultado de sucessivos processos de socialização, é alicerçado pelos estudos de Claude Dubar (1997; 2006). Nesse caso, as experiências relacionais da professora com as crianças, dela com a estrutura organizacional da instituição e com os demais adultos do CMEI, norteou a análise dos dados, obtidos por meio do acompanhamento diário da professora, durante três meses. Nos excertos que trazem sobre a relação da professora com as crianças, destacam que a relação dela com os infantis promove aprendizagens sobre a docência. Afirmam haver uma influência direta a sua constituição identitária, construída a partir da percepção da docente sobre as necessidades expressas pelas crianças. Defendem que a escuta atenta as experiências socioprofissionais que constituem a identidade dos professores em exercício, configura um importante instrumento teórico e metodológico para a formação de professores, capaz de mobilizar conhecimentos oriundos da prática que podem contribuir para o processo de formação inicial, com perspectivas reais de uma intervenção profissional qualificada.

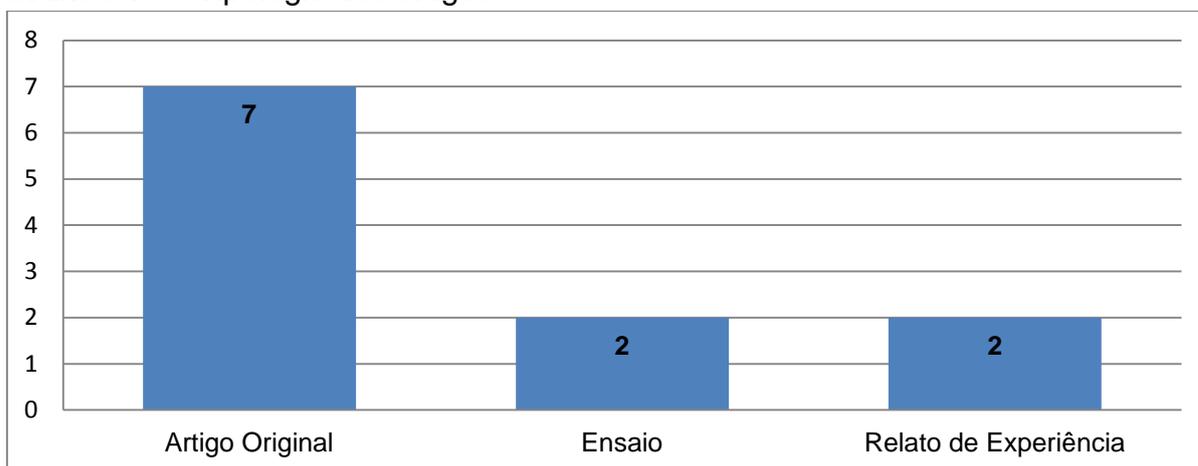
Encontramos no artigo de Lacerda e Costa (2012), uma análise sobre o currículo de formação de uma universidade baiana. Por meio de uma pesquisa documental, assumindo a dialética como método, o trabalho se propôs a identificar se curso oferece subsídios para atuação de seus egressos na Educação Infantil. Avaliam que há pouca referência específica à Educação Infantil, pois “[...] somente três disciplinas citam-na especificamente” (p. 337). São elas: *Desenvolvimento e aprendizagem motora*, *Estágio curricular I*, *Estágio curricular II*. Questionam o fato de uma delas assumir um *viés retrógrado* e dessas disciplinas não incorporarem o que vem sendo produzido no âmbito acadêmico-científico atual. Por assumirem um discurso crítico, enxergam como contraditório o currículo contemplar conhecimentos da psicomotricidade. Finalizam dizendo que a história e as peculiaridades da educação de crianças de zero a cinco anos, precisam ter centralidade nas disciplinas do curso,

com a finalidade de conferir uma melhor formação dos professores para atuação nesse segmento.

3.2.4 Tipologia dos artigos

Identificamos três distintas naturezas nas publicações selecionadas. Elas foram classificadas em: Artigo Original, Ensaio e Relato de Experiência. Os artigos originais são aqueles que apresentam dados relacionados a pesquisa que contemplem aspectos da realidade concreta, experimentáveis ou observacionais. Portanto, incluem análises descritivas e/ou inferenciais dos próprios dados. Os ensaios refletem um texto com posicionamento crítico do(s) autor(es), assumindo um ponto de vista ético e filosófico de caráter pessoal e subjetivo, sem o requisito de fundamentação em documentos, provas empíricas ou dedutivas. Já os relatos de experiências primam pela socialização de situações vividas no cenário educacional, retratando intervenções pedagógicas resultantes de atividades/ações realizadas num determinado contexto. O quantitativo de cada tipologia está demonstrada no Gráfico 16:

Gráfico 16 – Tipologia dos artigos



Fonte: Os autores

A quantidade elevada de publicações na modalidade de artigo original, em relação aos demais tipos, não é uma peculiaridade dos estudos sobre a FEI. Ao contrário, permeia toda a área da Educação Física/Ciências do Esporte, além de manter direta

relação com as regras estabelecidas pelas agências de fomento à pesquisa (CNPq⁵⁰ e Fundações estaduais de apoio a pesquisa) e de regulamentação da pós-graduação brasileira (Capes) (TANI, 2014). Ainda que as regras atuais de análise da produção intelectual dos docentes vinculados aos programas de Pós-graduação não diferencie, em termos de pontuação, os artigos em função da sua tipologia, Tani (2014) afirma que os critérios e prioridades estabelecidas por esses órgãos impulsionam a predileção dos pesquisadores em publicar suas produções nesse formato.

Sobre as publicações na modalidade ensaio e relato de experiência, Tani (2014) afirma que, na área da Educação Física, as mesmas têm sido escassas devido ao preconceito que a produção de conhecimento dessa natureza sofre no meio acadêmico. E acrescenta: “A ênfase à produção de artigos originais não sofrerá modificações enquanto não houver uma ação mais sistemática de valorização dos outros dois tipos de artigos” (p. 719). Para o autor, a reversão desse padrão de publicação, só seria possível se ocorresse uma mudança no *modus operandi* da academia.

Outro viés a ser considerado, é levantado na pesquisa de Job, Mattos e Ferreira (2013). Em artigo publicado na RBCE, os autores avaliam o acesso *on line* dos leitores da revista Movimento. Entre os anos de 2008 e 2011 registram uma preferência dos leitores desse periódico por artigos originais, em segundo lugar por ensaios.

Diante da argumentação apresentada por Tani (2014) e por Job, Mattos e Ferreira (2013), concluímos que no campo científico da Educação Física, a publicação de pesquisas que trazem análises de dados empíricos têm prevalecido na preferência dos editores dos periódicos, bem como daqueles que buscam se apropriar do conhecimento produzido.

Ao que parece, uma ação interfere na outra, pois, ao mesmo tempo em que as regras do jogo acadêmico *forçam* os pesquisadores a publicar artigos dessa

⁵⁰ Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

natureza. Aqueles que buscam nos periódicos ler o que circula no debate acadêmico-científico do campo, a fim de buscar fundamentação teórica para suas próprias produções intelectuais, preferem os artigos originais.

3.2.5 Metodologias utilizadas

Uma outra vertente deste capítulo é o de analisar quais as metodologias têm sido mais utilizadas nos artigos científicos. Para tanto, após a leitura dos trabalhos, identificamos a organização metodológicas anunciadas pelos autores e, naqueles trabalhos que em o método não estava textualmente descrito, fizemos interpretação a partir da forma como os dados foram evidenciados e analisados.

Os dois Ensaio realizaram uma revisão de literatura para embasar o posicionamento de seu(s) autor(es) presente nos textos. Os dois Relatos de Experiências fazem uma descrição pormenorizadas das ações realizadas no contexto em que as vivências ocorreram.

Já nos sete Artigos Originais, observamos uma gama diversificada de recursos metodológicos utilizados para analisar os dados. Entre eles, identificamos: análise de memoriais, análise de narrativas, análise de conteúdo, narrativas autobiográficas, pesquisa bibliográfica, método dialético, etnografia, descritivo-interpretativa e descritivo-quantitativa com aplicação de teste *qui-quadrado*. Como alguns artigos apresentam mais de uma metodologia mobilizada para realização do trabalho, o número de métodos encontrados é superior ao número total de publicações.

3.2.6 Referenciais teóricos

Nos onze artigos selecionados para análise nesta dissertação, encontramos uma variedade de referenciais teóricos para embasar as discussões trazidas pelos autores. Os referenciais que mais se destacam é o RCNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil), presente em três trabalhos, sendo em um Relato de Experiência, em um Ensaio e em um Artigo Original e Sayão contido em dois trabalhos. Os trabalhos também contemplam no campo da legislação a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), na psicologia (Vygotsky), no materialismo

histórico-dialético (Soares, Taffarel, Brzezinski, Barbosa, Coletivo de Autores), da formação de professores (Ayoub, Zabalza, Zeichner, Nóvoa, Goffman, Pimenta, Huberman), da filosofia (Benjamin), da sociologia (Dubar, Dubet). Não observamos um referencial predominante entre os artigos analisados.

Tabela 18 – Matrizes epistemológicas e respectivas referências

Matriz	Referências
Diretrizes Curriculares	RCNEI
Legislação	LDB
Educação Física	SAYÃO; AYOUB
Formação Docente	ZABALZA; ZEICHNER; NÓVOA; GOFFMAN; PIMENTA; HUBERMAN
Sociologia	DUBAR; DUBET
Filosofia	BENJAMIN
Psicologia	VYGOTSKY
Materialismo Histórico-dialético	TAFFAREL; SOARES; BRZEZINSKI; COLETIVO DE AUTORES; BARBOSA

Fonte: Os autores

A utilização de referenciais teóricos em pesquisas do campo científico servem como parâmetro para que possamos interpretar a realidade (Minayo, 2009). No plano das ciências sociais e humanas, levam em conta aspectos subjetivos, nem sempre conectados aos preceitos consagrados das ciências naturais: racionalidade, objetividade e ênfase na técnica. Portanto, abrem margem ao questionamento, discordâncias e convergência de opiniões entre os membros da comunidade científica. Assim sendo, refletem uma opção por parte dos pesquisadores que assumem uma determinada perspectiva teórica de compreensão do mundo e de suas relações.

Por esse viés, nos permitimos apontar a ausência de referenciais ligados ao campo da Sociologia da Infância para nortear as discussões sobre a Educação Infantil. No nosso modo de ver e interpretar a realidade, as vozes das crianças têm sido silenciadas nas pesquisas sobre a infância. Assim, passam a constituir uma maneira

de falar por elas, ao invés de oportunizar a sua própria expressão de sentimentos, interesses e desejos. Não estamos deslegitimando os referenciais ora utilizados. O que defendemos, é que as pesquisas que se ocupam da infância possam assumir uma caráter mais interdisciplinar. Sobre essa posição, nos apoiamos em Sarmiento (2007, p. 22) quando diz que: “A aceitação de uma perspectiva interdisciplinar não é sinônimo de desordem ou de caos metodológico, nem tampouco de um ecletismo acrítico, mas é, pelo contrário, a expressão genuína da própria complexidade e multidimensionalidade do fenômeno a estudar.”

3. 2.7 Considerações gerais sobre a FEI nos periódicos

O mapeamento bibliográfico nos permitiu compreender como a produção acadêmica relativa ao debate sobre a FEI encontra-se publicado nas revistas científicas.

Nos seis principais periódicos científicos nacionais da Educação Física, foram localizados 74 artigos que abordam a temática da Educação Infantil. Destes, onze artigos tratam da FEI (14,86%). Neles, buscamos identificar as tendências, as potencialidades, os modismos e os padrões, por meio das seguintes categorias de análise: autoria dos artigos, fluxo da produção, temáticas abordadas, natureza dos artigos, metodologias utilizadas e referências teóricas.

A autoria é predominantemente coletivas (64% do total), assinadas majoritariamente por professores de universidades e estudantes de pós-graduação. Verificamos que apenas dois professores da Educação Básica figuram entre os autores, porém, sempre acompanhados de outros pesquisadores ligados ao ensino superior. Ou seja, os professores que atuam na escola básica e os estudantes em formação inicial, encontram dificuldades para divulgar suas produções.

Analisando o fluxo das publicações no decorrer dos anos, percebemos que não há uma linearidade da produção acadêmica sobre FEI. Também não foi observado tendência crescente ou decrescente ao longo do tempo, embora coincida com o crescimento das publicações sobre formação docente em periódicos. O gráfico apresentado ilustra uma distribuição temporal dos artigos entre os anos de 2001 e 2012. Porém, de forma não sequencial e nunca superando dois trabalhos por ano.

No quesito, temáticas abordadas, elegemos quatro categorias para classificar os trabalhos. São elas: a) formação inicial, com 3 artigos; b) formação continuada, com 3 artigos; c) propostas de intervenção articuladas à experiência formativa, com 2 artigos; d) identidade docente, com 3 artigos. Com isso, concluímos que não existe um padrão predominante sobre as temáticas mais abordadas pelos artigos que se dedicaram a focalizar a FEI. Se considerarmos o que cada revista publicou, também não encontraremos tendência de maior proximidade com uma dessas temáticas em relação à um determinada revista.

Sobre a natureza dos artigos, estabelecemos três classificações: Artigo original, Ensaio e Relato de Experiência. Nesse levantamento, observamos que a tendência dos periódicos é a de privilegiar em seus fascículos, pesquisas que contenham dados empíricos da realidade, veiculando com mais ênfase estudos caracterizados como Artigo Original (7). Essa modalidade supera a soma dos estudos veiculados como Ensaio (2) e Relato de Experiência (2). Nesse caso, o debate sobre FEI encaixa-se nesse padrão.

Neste estudo, não conseguimos precisar quais são os referenciais teóricos mais mobilizados pelos autores. Ou seja, não observamos nenhum tipo de modismo, ou de referencial predominante nos trabalhos. O que percebemos é uma variedade considerável de autores e perspectivas teóricas. É possível afirmar que os artigos analisados contemplam discussões apoiadas na legislação, no campo da formação de professores, no materialismo histórico-dialético, na psicologia, na filosofia, na sociologia, e de autores específicos da Educação Física que não são possíveis de serem definidos dentro de uma matriz epistemológica específica. O que vimos, foi a ausência de referenciais do campo da Sociologia da Infância, acreditando que esta pode compor com os demais referenciais análises que atribuem voz e vez as crianças.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE O CAPÍTULO

Visando apresentar as tendências, ausências e potencialidades encontradas em nossas análises, vamos traçar alguns paralelos entre os achados sobre o Pibid nos

Conbraces e a formação de professores de Educação Física voltada para atuação profissional na Educação Infantil nos periódicos da área.

Em relação a autoria dos trabalhos. Em primeiro lugar, destacamos o fato de a professora Eliana Ayoub ser a única a assinar trabalhos que versam sobre as duas temáticas (Pibid e FEI), conseqüentemente, nos dois veículos de comunicação científica analisados (anais do Conbrace e periódicos da Educação Física). Sendo que, no Conbrace, a referida professora aparece como autora de um trabalho em cada edição do congresso (2011 e 2013).

A autoria coletiva se revela proeminente em ambos os casos. Isso é uma tendência cada vez mais recorrente, tanto em publicações nos principais periódicos, bem como no principal congresso da área. A justificativa para esse fato, segundo Tani (2014), tem relação com as agências de fomento à pesquisa e com as prioridades e com os critérios de avaliação da Pós-graduação praticados pelos órgãos de regulamentação. Os veículos se diferenciam quando se trata do perfil dos autores. Nas revistas científicas, a maioria é composta por pesquisadores ligados a universidade com atuação na Pós-graduação. Já no caso do Conbrace, os próprios bolsistas (de iniciação à docência, professores-supervisores e coordenadores de área) predominam nas publicações.

Observamos que as publicações em relação ao Pibid têm crescido com passar dos anos nos Conbraces e, por sua vez, tem contribuído para a elevação de trabalhos apresentados no GTT Escola. No caso da FEI, não existe uma linearidade nas publicações ao longo do tempo, tampouco, dá sinais de crescimento ou decréscimo.

Sobre as temáticas abordadas, respeitando a natureza distinta de cada tema (Pibid e FEI), elegemos categorias de análises diferentes para cada uma delas.

Com relação ao Pibid foram: a) Experiências pedagógicas da Educação Física no âmbito do Pibid; b) Impacto e percepção da comunidade escolar sobre a Educação Física e sobre o Pibid; c) Contribuições do Pibid para a formação inicial e continuada dos bolsistas em Educação Física. Sobre a FEI: a) Formação inicial; b) Formação

continuada; c) Propostas de intervenção; d) Identidade docente. De forma geral, houve certo equilíbrio entre as categorias, especialmente, no caso da FEI.

As metodologias utilizadas nas publicações apontam uma discrepância que impedem a análise conjunta desse quesito entre os trabalhos sobre o Pibid e sobre a FEI. Isso porque, grande parte dos trabalhos sobre o Pibid assume o relato de experiência como um *desenho metodológico*. Essa *metodologia* teve uma recorrência superior a todas as demais, seguido pela pesquisa-ação. A natureza dos trabalhos sobre o Pibid (relato das vivências ocorridas nas escolas conveniadas), o perfil de seus autores (grande parte formada pelos bolsistas de iniciação à docência) ajudam a explicar essa preferência.

A FEI está concentrada nos periódicos. Desta forma, elegemos aqueles com melhor posição na avaliação da Capes para desenvolver nossas análises. Com base na literatura, vimos que existe uma preferência por parte dos editores das revistas e de seus leitores por artigos originais, classificados perante a natureza empírica que os dados apresentam. Por essa razão, os artigos originais (7) somam mais que o dobro dos outros tipos (Ensaio – 2; Relato de Experiência – 2). Nesse quesito, o relato de experiência foi considerado um tipo de pesquisa e não uma metodologia.

Optamos em analisar os referenciais teóricos mobilizados apenas nas publicações sobre a FEI nos periódicos. Os onze artigos analisados não caracterizam um referencial predominante. Longe de modismos, o que se observou foi uma variedade considerável de aportes teóricos utilizados pelos autores. Foram contemplados autores de diversas matrizes epistemológicas, tais como: Sociologia, Filosofia, Psicologia, Legislação, Formação docente, Materialismo histórico-dialético, além de autores específicos da Educação Física. Nesse caso, registramos a ausência de referenciais da Sociologia da Infância, defendidos por nós, como importante para embasar pesquisas com características mais interdisciplinares e mais preocupadas em oportunizar as crianças expressarem por si seus sentimentos, desejos e expectativas.

Essa visão geral sobre como o debate acadêmico tem se constituído em torno do Pibid e da FEI, apresenta como lacuna, justamente, a articulação dessas duas

temáticas. Os CONBRACEs trazem poucos trabalhos sobre a Formação de professores de Educação física voltada para a atuação profissionais na Educação Infantil, bem como inexistem nos seis principais periódicos da área discussões sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

É incipiente a maneira como a Educação Infantil se apresenta nos subprojetos do Pibid em Educação Física no País,⁵¹ assim como é limitada as produções acadêmicas que tratam da formação de professores providenciada por intermédio do Pibid. Portanto, acreditamos que essas duas temáticas carecem de um olhar mais atencioso.

Ressaltamos que a produção do conhecimento por meio da pesquisa científica precisa estar articulada com o processo formativo. Desse modo, seria possível aproximar a Universidade e a Escola Básica numa relação colaborativa de produção do saber. No caso específico da Educação Infantil, defendemos a articulação da formação docente, da produção de conhecimento mediante uma concepção de infância que enxergue as crianças como atores sociais, sujeitos de direitos e protagonistas dos seus processos de socialização.

Reconhecemos que as temáticas abordadas e as análises realizadas por nós, não encerram o debate sobre a formação de professores de Educação Física para a Educação Infantil, sobre o Pibid e sobre a articulação entre essas duas temáticas. Ao contrário, elas provocam maiores discussões que podem, e devem, ser aprofundadas em estudos posteriores.

⁵¹ Como demonstrado na Introdução desta dissertação.

Capítulo II

EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA COM A EDUCAÇÃO INFANTIL DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DO PIBID

1 INTRODUÇÃO

A presença da Educação Física vem se intensificando na Educação Infantil brasileira desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que estabelece esse nível de ensino como a primeira etapa da Educação Básica no Brasil e a Educação Física como componente curricular obrigatório dos Ensinos Infantil, Fundamental e Médio.

Uma das determinações legais contidas nas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (BRASIL, 2013), ressalta a importância do trabalho pedagógico com as crianças pequenas com elementos da linguagem corporal, contribuindo, em certa medida, para a expansão da presença da Educação Física na Educação Infantil. Essa difusão impactou a produção do conhecimento com o aumento expressivo de estudos que tratam da intervenção pedagógica da Educação Física nessa etapa da Educação Básica em periódicos da área (MELLO et al., 2012).

Contudo, em descompasso com esse crescimento da área, muitos professores de Educação Física não se sentem preparados para atuar nesse nível de ensino, como indicam os estudos de Freitas (2011) e Jesus (2014), e acabam recorrendo a pressupostos teórico-metodológicos que não foram concebidos para a Educação Infantil, como os da abordagem *crítico-superadora*, reproduzindo, assim, práticas e representações que não consideram as especificidades das crianças e das instituições dedicadas a sua educação (ANDRADE FILHO, 2011).

Não obstante as questões específicas da Educação Física, essa discussão se torna mais complexa ao considerarmos os modos de organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil, que replicam, cada vez mais cedo, as formas escolares presentes nos Ensinos Fundamental e Médio. Para Nascimento (2005), está em via

de consolidação um perfil profissional para a Educação Infantil assentado nos mesmos moldes de escolarização das etapas posteriores, em que a intervenção pedagógica está centrada no desenvolvimento intelectual, sobretudo nos processos de alfabetização e lógico-matemáticos, em detrimento de uma formação integral das crianças, que considere os seus interesses, necessidades e possibilidades.

Diante desse cenário, é preciso que os programas de formação docente lancem um outro olhar sobre a criança, considerando seus *saberesfazeres*⁵² e suas singularidades, bem como procurem compreendê-las como atores sociais, produtoras de culturas e protagonistas dos seus próprios processos de socialização, conforme preconizam as DCNEIs. Busca-se, dessa forma, superar concepções reduzidas de infância, que enxergam a criança apenas pelas suas ausências e negatividades, como um *vir a ser* que precisa ser preenchido pela *racionalidade adultocêntrica* (SARMENTO, 2008).

Para superar esses impasses, demarcados pela expansão da presença da Educação Física na Educação Infantil e por práticas pedagógicas desse componente curricular que não consideram a centralidade da criança e o seu protagonismo, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) se apresenta como alternativa viável, pois promove a aproximação entre teoria e prática e a articulação entre as escolas de Educação Básica e as instituições de Ensino Superior, por meio de um processo formativo que se estabelece em *locus*, no cotidiano das escolas, além de se constituir como a principal política de formação de professores do País (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

O Pibid não é um programa revestido apenas de virtudes. Para Carvalho (2013), esse programa se caracteriza como uma política pública de natureza regulatória, inscrita num cenário de crise educacional e fundada num discurso neoliberal que visa a atender à lógica de mercado. Entretanto, Farias e Rocha (2012) assinalam que o Pibid se reveste como uma política potencial para promover práticas pedagógicas de caráter emancipador e ponderam que sua concretização é

⁵² Nos termos de Nilda Alves (2010), juntar os termos, pluralizá-los, algumas vezes invertê-los, outras duplicá-los, ajuda a pensar as ações inerentes ao cotidiano, distanciando das “oposições binárias” presentes no pensamento moderno que tem se mostrado limitantes.

resultante de “[...] negociações, contestações e disputas entre os sujeitos envolvidos. É no ‘chão da escola’ que as políticas ganham vida e significado. Nesse contexto, estudantes e professores (escola e universidade) têm papel a cumprir” (p. 48).

Nesse sentido, o subprojeto do Pibid coordenado no Centro de Educação Física e Desportos (Cefd), Pibid/EF da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), focaliza a formação de professores para a Educação Infantil pautado na *centralidade das práticas*, pois compreende a potencialidade do cotidiano e das ações ali empreendidas no processo de ressignificação pedagógica em que a pesquisa, que se estabelece por meio da relação colaborativa entre professores em formação inicial e continuada, se constitui como eixo da produção de outras práticas e de outros conhecimentos para esse nível de ensino, em consonância com a concepção de infância que considera a criança como sujeito de direitos, produtora de cultura e protagonista do seu processo de socialização.

Com base nesta perspectiva de colaboração interinstitucional e entre sujeitos, Nóvoa (2009) enfatiza a importância do trabalho articulado e conjunto de acompanhamento e supervisão no processo formativo do professorado. Assim, indagamos sobre a possibilidade do Pibid/EF corresponder a este conceito de formação que é desenvolvido em conjunto com a escola, com propostas que priorizem a escuta do professor em exercício na sala de aula, num processo reflexivo da sua atuação profissional, pois as ações colaborativas tornam os encontros possíveis e potencializam a formação docente.

Importante ressaltar que os referenciais teóricos e metodológicos utilizados pelos sujeitos envolvidos, tanto para fazer a reflexão da ação pedagógica, quanto para mobilizar e realizar pesquisas para a intervenção da prática precisam considerar os paradigmas que lhe impõem uma visão de mundo, de escola, de formação, de práticas pedagógicas e de ciência, identificando o potencial transformador das práticas. Nesse ponto, parece-nos que Carvalho (2002) tem indicado outras possibilidades para realizarmos a produção de saberes na intervenção pedagógica escolar onde, além de considerar os aspectos sociopolítico e econômico na reflexão e para a intervenção nas práticas, envolve a discussão paradigmática dos sentidos

da escola e, nela, dos pressupostos fundantes dessa formação e da prática do professor.

Essa perspectiva pressupõe que a formação profissional, o cotidiano escolar e as práticas escolares estejam intrinsecamente enredados, se determinando mutuamente e permanentemente nas suas dimensões culturais e históricas, e conduzam os professores às novas experimentações em espaços e tempos que, coletivamente e individualmente, superem a individualização de referências e possibilitem a constituição profissional dos professores pelo afeto e afecções, pela linguagem, pelo conhecimento compartilhado, do cotidiano escolar como comunidade (CARVALHO 2002).

Neste sentido, os programas que possibilitam a aproximação entre a universidade e a escola ampliam os contextos de aprendizagem da profissão, pois os processos formativos se constroem a partir da atuação docente, do contato, da troca, de experiências e de produção de consensos e dissensos.

A socialização das experiências dos professores em formação inicial e continuada, tecida na interseção das inúmeras interações e acontecimentos provenientes da relação com/na escola é destacada positivamente por Marcon (2005) e reflete as ações colaborativas que compõem o modo como o Pibid/EF escolheu forjar sua proposta formativa em Educação Física voltada para atuação profissional na Educação Infantil.

Nesta perspectiva de reconhecimento da escola como campo de formação, Nóvoa (2009) juntamente com os estudos pesquisados por Marcelo (2009b) sinalizam que a formação de professores deve ser construída dentro da profissão docente com a articulação dos elementos científicos, pedagógicos e técnicos ancorados na figura do professor. Molina Neto (1997a) também destaca a necessidade de se pensar em formação dentro do contexto escolar permitindo ao professor de Educação Física a percepção da sua prática pedagógica como campo de investigação. Assim, o autor afirma que a experiência desenvolvida dentro da escola pelo professor, com o que lhe é familiar, fortalece a cultura docente em Educação Física.

Para Molina Neto (1997b) as relações estabelecidas com a cultura docente impulsionam a discussão sobre a formação dos professores como um movimento em que a comunicação e a interação dialética com o meio e com o outro se constituem como base para sua existência. Neste sentido, percebemos que a organização de uma cultura coletiva na docência é uma importante referência para a superação do trabalho isolado e para a qualificação da formação permanente. É pensando nesta cultura coletiva que sinalizamos para a importância da entrada na profissão como um processo que contribui para constituição da carreira docente, já que neste momento as experiências podem desacomodar atitudes, saberes, ações e reorientar as demais escolhas pertinentes à profissão.

Percebemos que, independente do período em que este início da docência aconteça, podemos identificar que as características desse momento formativo se assemelham, estando presentes as tensões, o trabalho solitário, dúvidas e inseguranças das primeiras descobertas como docente. Os professores iniciantes são inseridos no contexto da Educação Infantil, sem estarem preparados para lidar com as especificidades dessa etapa de ensino, em especial, a rotina escolar e a indissociabilidade entre o cuidar e o educar.

Pensamos que o processo de integração à cultura escolar no início da docência pode ser potencializado com a organização de redes de trabalho coletivo na escola e com o acompanhamento dos professores em exercício na Educação Infantil e docentes da universidade possibilitando a construção de momentos reflexivos sobre as experiências vividas neste momento formativo.

Partimos do entendimento de experiência, apresentado por Larrosa (2002), como um acontecimento que nos deixa marcas, nos constituindo como sujeitos da experiência que buscam uma oportunidade e a possibilidade de formação ou de transformação. O referido autor sinaliza que o *saber da experiência* vai se constituindo no *sentido* ou no *sem-sentido* do que nos acontece, é adquirido nas formas que respondemos ao que nos acontece durante toda a vida e “[...] no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece” (p. 27). Assim percebemos que é por meio da ação de refletir sobre as experiências que potencializamos a aprendizagem, percebemos que as experiências de formação

precisam ser interpretadas, pensadas com os sentidos que por meio dela são produzidos.

Diante do exposto, este artigo tem como objetivo compreender as experiências formativas de professores de Educação Física para a Educação Infantil empreendido pelo Pibid/EF da Ufes, considerando os seus pressupostos norteadores, ou seja, a centralidade das práticas, a pesquisa como eixo da formação docente e a relação colaborativa entre universidade e escola, tendo como pano de fundo uma concepção de infância que respeita as crianças em suas potencialidades criativas singulares, como sujeitos de direitos e produtoras de culturas.

2 MÉTODO

Utilizamos a Pesquisa-ação colaborativa (IBIAPINA, 2008) como método para alcançar o objetivo apresentado, pois ela focaliza duas dimensões indissociáveis: a formação de professores e a produção de conhecimentos. Dessa forma, o nosso papel como pesquisadores não é *falar sobre*, mas sim *fazer com*, no sentido de potencializar as ações do programa para que ele alcance êxito em suas metas. Essa postura, no entanto, não nos exime de uma abordagem crítica em relação à experiência analisada. Trilhamos o caminho do espiral, sugerido por Ibiapina (2008), que pressupõe etapas que se retroalimentam a partir do seguinte movimento: *planejamento* → *ação* → *observação* → *reflexão* → *nova ação*. Participamos ativamente, junto com os bolsistas do programa, do processo de inserção, diagnóstico, planejamento, intervenção e avaliação das aulas de Educação Física em três Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) de Vitória/ES.

Os colaboradores deste estudo, aprovado pelo comitê de ética em pesquisa da Ufes, sob o Parecer nº 865.827/2014, foram constituídos pelos seguintes bolsistas do Pibid em Educação Física da Ufes: dez bolsistas de iniciação à docência (ID), dois professores-supervisores das escolas conveniadas e dois coordenadores de área, professores da universidade. Pimenta (2005) destaca o protagonismo dos colaboradores em um processo formativo dessa natureza e a alteração do seu *status* de meros sujeitos respondentes ao de coprodutores de conhecimentos.

Os dados foram produzidos entre os meses de março e agosto de 2014, por meio da observação participante, registrada em diário de campo, e, sobretudo, pelas narrativas textuais e orais dos colaboradores. As narrativas textuais foram geradas pelos bolsistas de iniciação à docência, na produção de reflexões sobre a formação vivenciada no programa; e as narrativas orais foram tecidas nas *redes de conversação*⁵³ que ocorriam nos encontros semanais e se caracterizavam por meio das falas em ato, extraídas na *enunciação* dos sujeitos (CERETAU, 1994), oriundas das interações comunicativas estabelecidas no cotidiano do projeto.

No processo de análise, triangulamos os dados produzidos nas diferentes fontes, que foram discutidos em interface com os pressupostos e com a concepção de infância que orientam o programa investigado, em diálogo com a literatura especializada.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para compreender as experiências empreendidas pelo Pibid em Educação Física da Ufes, cujo foco é formar professores para a Educação Infantil em consonância com uma concepção de infância que considera a criança como sujeito de direitos, produtora de cultura e protagonista de suas ações, categorizamos os dados, *a priori*, em função dos pressupostos que orientam o programa: *a centralidade das práticas pedagógicas no processo formativo; a pesquisa como eixo da formação e atuação docente; e a relação colaborativa entre a universidade e a Educação Básica*. A nossa intenção foi compreender como as ações centradas nesses pressupostos podem contribuir para formar professores comprometidos com as especificidades das crianças e das instituições dedicadas à sua educação.

Por se tratar de uma pesquisa-ação colaborativa, empenhamo-nos para que os objetivos e as ações coletivamente construídos no Pibid/EF se concretizassem, denotando, dessa forma, a opção explícita por uma perspectiva político-pedagógica

⁵³ Segundo Carvalho (2009a, p. 200), mais do que espaços de interação linguística e de trocas de ideias, a *rede de conversação* “[...] potencializa a inteligência coletiva, o trabalho material e imaterial, a aprendizagem de alunos e a formação contínua de professores, pois incide sobre os 'múltiplos contextos cotidianos’”.

de formação. Esse posicionamento de implicação converge com o *olhar de baixo* defendido por Pires (2008). Nele, o viés, desde que eticamente bem orientado, é o que conta, pois representa uma oportunidade de ação emancipatória para os indivíduos envolvidos. No caso específico deste estudo, os professores das escolas, bolsistas de iniciação à docência e, sobretudo, as crianças.

Com vistas a garantir tais princípios, inicialmente discutimos com os bolsistas de ID e com os professores-supervisores as ações necessárias para a implementação do Pibid/EF nas escolas participantes. Esse debate se estendeu ao corpo técnico-administrativo dos CMEIs e, nessa oportunidade, acordamos cada passo do programa e das futuras intervenções. Após essa fase projetiva, os bolsistas de ID foram às escolas observar a dinâmica, a fim de compreender no/com o cotidiano, os elementos que seriam objetos da reflexão coletiva. Posteriormente, esses mesmos elementos foram problematizados junto aos bolsistas de ID e os professores-supervisores e referenciaram a construção, em parceria com eles, de um instrumento (roteiro de observação) que direcionou as questões a serem estudadas. Enfim, propusemos novas intervenções que foram ressignificadas em consonância com as demandas postas pelas instituições conveniadas.

3.1 A CENTRALIDADE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO PROCESSO FORMATIVO

Faz-se necessário, nessa perspectiva, valorizar a complexidade da prática pedagógica como elemento central para a formação e produção de conhecimentos, principalmente, nos seus conflitos, diferenças entre os sujeitos, tempos e espaços que a configuram como modo de refletir as questões culturais ali expressas. Por esse caminho, é possível emprendermos discursos que reflitam as práticas possíveis, baseados nos problemas e nas soluções que são engendradas no seu contexto cultural, que, de algum modo, podem formar os sujeitos de diferentes instituições.

Nos excertos das narrativas que seguem, destacamos as contribuições sobre o modo como a imersão no cotidiano dos CMEIs têm favorecido o processo formativo discente. Estas focalizam a relação entre teoria e prática, além de evidenciar em que

medida os elementos percebidos nas/das práticas pedagógicas auxiliam na construção dos saberes docentes de maneira geral e na reconfiguração conceitual sobre a infância.

Com a prática, vivenciamos as aulas dirigidas pela professora de Educação Física e, também, a rotina dos alunos. Com o tempo nos aproximamos também das problematizações dentro das aulas de Educação Física [...], sem dúvida, isso é de grande importância para nossa formação, pois estamos vivenciando a experiência que enfrentaremos no futuro. Temos o privilégio de estar bem perto delas, aprender a entendê-las e entrar no mundo dessas crianças na aplicação da aula, e isto faz toda a diferença (BOLSISTA 1 – narrativa textual entregue à coordenação).

Através das vivências realizadas dentro do CMEI, obtive um significativo ganho de conhecimentos sobre ser professor de Educação Física na Educação Infantil. Um conhecimento ao qual venho adquirindo pelo Pibid/EF que me inicia como docente e possibilita um conhecimento didático diferente e articulado ao que me é ensinado dentro do meu processo de graduação na universidade. Acabo por me relacionar com as crianças e entender suas particularidades (BOLSISTA 2 – narrativa textual entregue à coordenação).

O Pibid/EF visa oportunizar aos licenciandos a vivência no cotidiano escolar e, a partir dele, fortalecer a formação inicial docente. É centrado nas práticas pedagógicas que ocorrem nos CMEIs de Vitória/ES que o programa concentra seus esforços a fim de construir os conhecimentos necessários para atuação na Educação Infantil dos futuros professores. Trata-se de uma inversão epistemológica, donde partimos das práticas realizadas pelos professores-supervisores do programa num contexto real, para delas formularmos outros *saberes-fazer*es que sejam discutidos pelo coletivo e se façam apropriados para a concepção de infância que fundamenta este programa.

Essa inversão epistemológica corrobora a proposta da *prática* apresentada por Nóvoa (2009) que pretende superar a dicotomia teoria/prática, apresentando “[...] um terceiro lugar, no qual as práticas são investidas do ponto de vista teórico e metodológico, dando origem à construção de um conhecimento profissional docente” (p. 209). Esse autor ainda aponta para o uso das práticas profissionais como espaços de reflexão e formação. Assim, identificamos nesta discussão uma concepção de profissional reflexivo que não aceita a separação técnica entre o conhecimento científico-curricular e as práticas escolares, percebendo a escola como campo de pesquisa e formação.

Posto isso, verificamos uma convergência com a afirmação feita por um dos coordenadores de área numa das reuniões semanais do Pibid/EF:

Todas as questões que vão aqui ser tratadas emergiram da prática. Isso caracteriza aquela inversão epistemológica em que o diálogo com a teoria, parte da prática para voltar para a prática [...] A teoria entra para compreender as demandas concretas que emergem da prática. (COORDENADOR 1 – fala proferida no encontro do dia 23-5-2014).

Conectados a essa concepção de extrair dos elementos vivenciados na realidade cotidiana concreta os direcionamentos a serem considerados na formação empreendida pelo Pibid/EF, encontramos na narrativa que segue, reforço a essa posição:

Inicialmente o nosso trabalho se dá através de anotações e observações, aonde acompanhamos o professor de Educação Física, e assim posso, de uma forma específica, confrontar o meu conhecimento teórico e a prática estabelecida nas aulas do professor [...]. A partir das experiências vividas na escola e a fundamentação teórica na faculdade posso perceber que o conhecimento adquirido vem contribuindo cada vez mais para meu crescimento teórico-profissional, onde os momentos vividos na escola contribuem no processo de minha formação (BOLSISTA 3 – narrativa textual entregue à coordenação).

Benjamin (1994) ratifica que é preciso viver a experiência, pois ela vai compondo o entorno, as ideias, os comportamentos e as palavras. Partindo desse entendimento, constatamos a constituição dos saberes da experiência, os quais, segundo Larrosa (2002), possuem a originalidade e a singularidade que lhes são próprias, assim percebemos que essa experiência pode ser composta por conhecimentos e técnicas (os saberes) produzidos pelo professor num movimento conjunto de contato permanente com os sujeitos.

Na narrativa da Bolsista 3 identificamos a compreensão da escola como espaço de pesquisa e formação, argumentação defendida por Nóvoa (2009) e Marcelo (2009a), quando apontam para o reconhecimento deste campo de atuação com seus desafios e potencialidades na constituição da profissão docente. Para esses autores, a formação deve estar atrelada à escola, a partir da materialidade que lhe é própria, aproximando o futuro professor do seu espaço de trabalho.

Essa tem sido a tônica que balizou a nossa ação pesquisante com os participantes do Pibid/EF. Nossa participação ocorreu ativamente no processo de pensar reflexivamente as experiências vividas pelos bolsistas de ID e pelos professores-supervisores no cotidiano dos CMEIs. Nos encontros semanais, participamos das *redes de conversação* objetivando potencializar essas reflexões, problematizando e emitindo opiniões sobre os temas levantados e, por vezes, indicando literatura que pudesse auxiliar na compreensão das situações observadas. Socializando, inclusive, parte da nossa experiência docente construída na Educação Infantil.

Para Locatelli et al. (2003), tanto o *saber da experiência*, quanto o *saber da ação pedagógica*, são conceitos que designam os saberes produzidos pelos professores na relação que estes desenvolvem com seus pares na prática pedagógica. Sua preocupação aproxima-se com a análise de Zeichner (2008), ao passo que esse autor defende que o desenvolvimento da profissão de professor não pode se caracterizar como uma atividade individual, pois, desse modo, apresenta-se muito limitada em seu potencial de crescimento.

Para além dos contributos já apontados, este movimento de *mergulho* no cotidiano tem propiciado aos bolsistas de ID uma compreensão do processo formativo em que estão inseridos. Mais uma vez, recorrendo às narrativas textuais produzidas pelos discentes, destacamos que:

[...] todo esse processo de conhecimento obtido tem propiciado um material muito rico para o projeto, possibilitando a produção de relatos consistentes para a **sustentação do sentido** do projeto Pibid, que é aprender a ser professor (BOLSISTA 2 – narrativa textual entregue à coordenação, grifo nosso).

É importante perceber a identificação da existência de um *sentido* que *sustenta* o programa. Ela se refere a uma ideia de aprender a ser professora, sendo. Para Charlot (2000), *sentido* é produzido por relações dentro de um sistema ou nas relações de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. “É a relação com o mundo como conjunto de significados, mas também com o espaço de atividades, e se inscreve no tempo” (p. 78). A Bolsista 2 vai além, ao atribuir esse *sentido* às experiências pedagógicas com determinados conteúdos da Educação Física que são desenvolvidos conjuntamente com o professor-supervisor.

Larrosa (2002) apresenta uma reflexão sobre a educação a partir do par experiência/sentido, explorando-o como palavras que “[...] produzem sentidos, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação” (p. 21). Com esse entendimento, as palavras compõem o pensar que, para o autor, se refere ao produzir sentidos sobre o que somos e sobre o que nos acontece, sobre como criamos relações entre as palavras e as coisas. Assim, observamos também o sentido produzido por meio da elaboração de narrativas pelos bolsistas de ID, em reflexão sobre a experiência que cria marcas e vai constituindo a docência.

Encontramos, na narrativa da Bolsista 4, pistas que denotam a efetivação dessa experiência compartilhada com o professor-supervisor e o quanto isso permite, a partir das práticas observadas, ir se apropriando das tarefas cotidianas do ofício de professor de Educação Física na Educação Infantil, produzindo uma relação dialógica entre os sujeitos envolvidos, indo ao encontro da relação colaborativa entre a universidade e a escola, objetivada pelo programa. Vejamos:

Os consequentes diálogos com o professor-supervisor têm moldado minha formação, atribuindo a ela uma sensibilidade muito grande no lidar com crianças da Educação Infantil, conhecimento este, adquirido através da experiência escolar. Tenho a certeza que essa interação, produção de relatos e coleta de dados são de suma importância para o bom andamento do Pibid. Alio ao momento na escola, à formação da minha consciência do que é ser professora (BOLSISTA 4 – narrativa textual entregue à coordenação).

Constatamos que a Bolsista 4 reconhece a importância do contato com o professor em exercício na Educação Básica e também valoriza o conhecimento produzido com as experiências vividas no cotidiano escolar. Este relato fortalece a necessidade da organização das redes colaborativas de aprendizagem (NÓVOA, 2002) e da percepção da coletividade e de uma perspectiva de comunicação e de interação dialética com o meio e com o outro (MOLINA NETO, 1997b), fundamental para o desenvolvimento da profissão que, muitas vezes, é marcada pelo trabalho solitário do professor.

Ao analisar a formação em Educação Física desenvolvida nas universidades brasileiras, Monteiro e Coube (2011, p. 68) asseveram que “[...] os cursos de licenciatura deveriam ser um espaço de experiência *docente-discente* em que são

postos à prova os conhecimentos teórico-práticos eminentemente docente”. Já Marcon, Graça e Nascimento (2011) acrescentam que muitos estudos evidenciam a “[...] necessidade de levar os estudantes-professores a conhecerem e a se depararem, desde cedo na sua formação inicial, com dilemas e situações-problema inerentes à intervenção docente e profissional dos professores” (p. 498).

O Pibid/EF da Ufes, inserido no contexto de uma política deliberada de fortalecimento da formação *docente-discente*, pretende proporcionar aos participantes oportunidades de elaboração e reelaboração de saberes em confronto com uma prática vivenciada e reflexiva, permitindo-lhes, a depender do seu envolvimento com o programa, construir caminhos de aprendizagens e conhecimentos necessários à sua prática formativa e profissional.

Josso (2002) destaca, nessa direção, que essas construções experienciais vão constituindo os valores de vida e, assim, ressignificando os próprios referenciais teóricos. Estes, por sua vez, são marcas que diferenciam o sentido atribuído por cada participante ao seu projeto de estudos no cenário universitário. Dessa forma, a projeção de si em projetos de médio prazo, por exemplo, o Pibid/EF, poderá fazer com que os participantes se certifiquem do delineamento necessário daquilo em que desejam se tornar, num fazer e num ser, em relação à sua formação acadêmico-profissional.

Cabe ressaltar que não estamos relatando um processo formativo homogêneo, onde todos os participantes se envolvem com a mesma intensidade. Foi possível observar, nos encontros semanais, que alguns bolsistas de ID se posicionam de forma menos ativa, não demonstrando estar tão implicados com as atividades do Pibid/EF e aparentando dispersão nos momentos das discussões.

O programa deseja promover uma formação acadêmica docente com mais qualidade, calcada em outros modos de construir conhecimentos pedagógicos e isto exige dos participantes uma tomada de consciência do significado do que vem a ser o seu papel nessa construção individual e coletiva. Nesse contexto, os bolsistas de ID precisam se atentar para importância do processo de autoformação, pela busca calcada num empenho pessoal que sustente a perspectiva de formador e formando

na participação de redes de aprendizagem coletivas (NÓVOA, 2002). Ainda, esse autor considera que os professores precisam do autodesenvolvimento reflexivo para criar as ancoragens necessárias para as atitudes tomadas no cotidiano escolar, enfatizando que a aprendizagem da profissão docente é um processo contínuo, permanente, pois, na busca pela aprendizagem dos alunos, o professor também precisa continuar aprendendo.

Monteiro e Coube (2011, p. 70) defendem que o licenciando em Educação Física precisa procurar sentido para o seu existir, para suas ações, e que estas não sejam submissas a ideias universais ligadas a modelos hegemônicos. Concordando com os referidos autores:

Achamos que o próprio processo de formação do educador deva se realizar ao lado do livre crescimento objetivo, no interior também de uma formação subjetiva [...] em articulação com as possíveis alteridades e diferenças, que marcam profundamente a relação entre *nós* e os *outros*.

As impressões advindas do *mergulho* dos bolsistas de ID no cotidiano das unidades de ensino, mediadas pelos pesquisadores, foram problematizadas nas *redes de conversação* e, ao coletivo, imputava-se a tarefa de debater tais experiências decorrentes das práticas pedagógicas observadas. As *conversações* giravam, muitas das vezes, em torno do plano conceitual. Exemplo disso é o debate sobre concepção de infância e a intervenção da Educação Física no CMEI. São relatos trazidos pelos bolsistas de ID que vão sendo apropriados e resignificados por todo coletivo envolvido. As dúvidas potencializaram as discussões em torno de conceitos fortemente marcados no imaginário dos licenciandos.

As observações dos grupos [turmas] e das aulas de Educação Física, bem como as conversas com a professora e os outros bolsistas, mostraram as possibilidades e os desafios em torno da Educação Infantil. Disso foi possível aprender que não existe uma criança universal, uma vez que as crianças apresentavam formas diferentes de se comunicarem, de sentir e até mesmo a maneira de lidar com as atividades propostas. Cada criança expressava-se corporalmente de uma forma diferente e isso pôde ser visto com o sentido que cada criança dava as mesmas brincadeiras. Além disso, consegui compreender que de fato a criança pode ser percebida como protagonista no processo de aprendizagem (BOLSISTA 5 – narrativa textual entregue à coordenação).

A nosso ver, a oportunidade de atuar em parceria com o professor-supervisor *in loco*, mediada pelos pressupostos que orientam o programa e pela concepção de infância que o permeia, faz vigorar um novo olhar sobre o sujeito criança. Sendo esta, uma das metas elencadas pelo Pibid/EF.

Um diálogo ocorrido entre o Bolsista 6, o Professor-Supervisor 1 e o Coordenador 1 ilustra bem como as atividades pedagógicas são problematizadas, tendo seu início disparado pelas dúvidas que surgem diante de situações concretas observadas pelos bolsistas e se tornaram, então, objeto de análise pelos demais, num movimento de reflexão coletiva ancorado na perspectiva teórica de infância orientadora do programa. A ver:

[...] quando falou da autonomia da criança no brincar, ele utilizou a imagem da criança brincando nos pneus. Ele falou que, por exemplo, a criança tem que ter autonomia para brincar da forma que ela deseja. Mas, se o objetivo planejado pelo professor for 'X' e a forma que a criança deseja brincar foge totalmente desse foco, [...] a forma que ela deseja brincar não corresponde com o que você planeja, de acordo com o desenvolvimento dela. Como que a gente pode trabalhar a partir disso? Como se lida com esse tipo de situação? (BOLSISTA 6 – fala proferida no encontro do dia 30-5-2014).

As vezes parece que a criança é sujeito de direitos, produtora de cultura e que ela precisa exercer seu papel na sociedade. Então ela traz uma carga de conhecimentos que precisam ser respeitadas e que quando eu dou uma atividade tudo que ela fizer tá bom. Também não é assim: 'tudo que ela fizer tá bom'. A gente dá atividades com alguns propósitos, temos alguns objetivos (SUPERVISOR 1 – fala proferida no encontro do dia 30-5-2014).

Eu acho que uma questão anterior a tudo isso é a concepção de infância que você tem. Você parte da ideia de que o desenvolvimento está atrelado aquilo que já está previamente determinado, numa visão, por exemplo, biologicista do desenvolvimento [...]. Mas se você parte do princípio que a criança é ator do seu próprio desenvolvimento e do seu próprio processo de socialização, você vai entender essas resignificações, esse consumo produtivo que ela vai ter desses bens culturais que estão sendo ofertados, como algo extremamente positivo. É a criança imprimindo suas marcas, transformando o lugar em espaço, colando suas características identitárias. Na verdade, nesse caso, o objetivo do professor é que está em dissonância com a possibilidade de ação, de criação e de produção da criança. Logo, a concepção inicial de infância é que precisa ser discutida (COORDENADOR 1 – fala proferida no encontro do dia 30-5-2014).

A referência de infância que o programa tenta imprimir na formação inicial e continuada dos envolvidos, baseia-se na Sociologia da Infância (SARMENTO, 2008). Esta, por sua vez, defende uma nova perspectiva de compreensão acerca das crianças, reconhecendo as produções infantis e, a partir delas, levar em conta os seus interesses manifestos, favorecendo um trabalho pedagógico, no qual o

patrimônio cultural da criança esteja em foco. É necessário, pois, deixar que as crianças exerçam suas competências de ser, estar e agir no mundo. Ou seja, o seu protagonismo propriamente dito. E esse agir das crianças, é carregado de sentido, de história, de cultura. Em nossa opinião, esse agir infantil é fruto da relação com o saber que trata a Educação Física.

O Bolsista 6 e o Professor-supervisor 1 estão inseridos num movimento de ressignificação de seus conceitos. Todas as ações e reações das crianças diante das experiências que vivenciam, vão fazendo com que eles e os demais participantes precisem por em xeque suas prenoções, reconfigurando seus modos de ver a criança. Apoiando-nos em Esteban e Zaccur (2002, p. 20), inferimos que:

A prática sinaliza questões e a teoria ajuda a apreender estas sinalizações, a interpretá-las e a propor alternativas, que se transformam em novas práticas, portanto, ponto de partida para novas indagações, alimentando permanentemente o processo reflexivo que motiva a constante busca pela ampliação dos conhecimentos de que se dispõe. A teoria funciona como lentes que são postas diante de nossos olhos, nos ajudando a enxergar o que antes não éramos capazes.

O processo de revisão conceitual precisa preservar a criticidade dos envolvidos, pois, como nos alerta Debortoli (2008, p. 98), “[...] um olhar e uma sensibilidade à positividade das práticas pedagógicas e saberes das professoras não excluem a importância da observação rigorosa e da análise reflexiva dos usos e das práticas, dos espaços, dos tempos e dos corpos”.

No que pesem as limitações, especialmente, a necessidade de implicação por parte dos bolsistas, o processo formativo decorrente do Pibid/EF, endereçado a atuação em instituições dedicadas a cuidar e educar de crianças de zero a cinco anos, promove uma formação que oferece aos bolsistas de ID e professores-supervisores conhecimentos para uma prática pedagógica baseada nas experiências de movimento corporal adequado à pequena infância.

Portanto, a formação desenvolvida pelo Pibid/EF oferece aos bolsistas de ID e aos professores-supervisores elementos para construir práticas pedagógicas que se distanciam das abordagens predominantes na primeira etapa da Educação Básica. A opção do programa é que, os interesses das crianças sejam levados em

consideração e as intervenções pedagógicas tomem como base as experiências de movimento corporal das crianças, apregoando que esses conhecimentos sejam provenientes de situações concretas de ensino-aprendizagem, acreditando que, só assim, serão capazes de articular as esferas da teoria e da prática em consonância com as peculiaridades da Educação Infantil.

3.2 A PESQUISA COMO EIXO DA FORMAÇÃO DOCENTE E DA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS

Todo este trabalho de centrar nas práticas pedagógicas objetivando ressignificar conceitos e produzir novos *saberes-fazer*s, num movimento dialógico entre teoria e prática, só faz sentido caso esteja intimamente ligado a outro preceito do Pibid/EF, qual seja, o de assumir a pesquisa como uma dimensão indissociável da formação de professores. Esse caráter dinâmico impresso pelo programa é permeado pela ideia do professor como pesquisador da sua própria prática. Logo, defendemos o professor como um ser crítico e reflexivo, capaz de investigar o seu cotidiano escolar e, por meio desse exercício, buscar as melhores opções didáticas e metodológicas para os desafios que se impõem na tarefa de ensino-aprendizagem.

Nas palavras de Esteban e Zaccur (2002), a concepção de *professor-pesquisador* se inscreve na articulação, tendo a prática como ponto de partida e como finalidade, sem que isso signifique a supremacia da prática sobre a teoria. Para elas a centralidade de todo o processo de formação está no questionamento crítico. As autoras assinalam ser fundamental que o professor se instrumentalize para observar, questionar e redimensionar seu cotidiano. Nas suas palavras:

A prática é o ponto de partida. Dela emergem as questões, as necessidades e as possibilidades, ou seja, a prática esboça os caminhos a percorrer. Este olhar investigativo sobre o cotidiano é construído pelos conhecimentos que se tem. Assim, a aquisição de novos conceitos redimensiona a interpretação possível do Cotidiano (ESTEBAN e ZACCUR, 2002, p.21).

A ideia central do ensino, como atividade intelectual e prática, para a qual, o conhecimento necessário necessita ser constantemente desenvolvido, baseia-se, entre outros contributos, na preocupação permanente com a imprevisibilidade e complexidade com que o cotidiano escolar se constitui. Isso requer dos professores

a tomada de decisão sobre a melhor linha de ação a empreender diante das exigências da realidade escolar. A nosso ver, essa reflexão possui proximidade com o relato contido na seguinte narrativa:

A vivência no programa me incentiva em relação à pesquisa e a formação docente crítica-reflexiva, na medida em que torna a aprendizagem significativa, baseando-se nos diversos contextos e conflitos que permeiam o campo educativo, principalmente, em relação à Educação Infantil. Sendo assim, resalto a importância que é vivenciar, refletir e reconstruir as práticas por intermédio do programa, compartilhando as ideias e discussões desenvolvidas (BOLSISTA 7 – narrativa textual entregue à coordenação).

No decorrer do processo formativo desenvolvido pelo Pibid/EF, vários elementos emergiram, tornando possível conferir a materialização desses pressupostos. Com efeito, registramos, em nosso diário de campo, a construção coletiva do roteiro de observação, com vistas a configurar um instrumento norteador do olhar sobre/do cotidiano. Esse instrumento foi forjado nos encontros formativos semanais e é fruto das observações iniciais dos bolsistas de ID ao se aproximarem dos CMEIs. Essa ação, orientada pelos parceiros mais experientes, no caso os coordenadores do programa e os pesquisadores, denota uma atividade investigativa que corroborou a produção de conhecimento.

A consequência desse olhar mais direcionado, após a produção do instrumento de observação, foi a constituição de um arcabouço de pontos levantados pelos bolsistas de ID para serem investigados no transcurso da sua permanência nos CMEIs. Por exemplo, a rotina escolar e seus *atravessamentos* pedagógicos, o binômio cuidar/educar na Educação Infantil, a especificidade do trabalho pedagógico da Educação Física, o protagonismo infantil nas aulas de Educação Física. Esses pontos surgiram da imersão no cotidiano escolar e configuram aquilo que mais chamou a atenção dos licenciandos. Essas inquietações foram tratadas pelos coordenadores e pelos pesquisadores no sentido de, como parceiros mais experientes, orientar o processo de pesquisa. A definição dos temas, as falas dos bolsistas de ID e suas impressões foram apresentadas no encontro semanal do Pibid/EF realizado no dia 9 de maio de 2014.

A partir de então, requereu-se dos bolsistas de ID um esforço em buscar na literatura acadêmica, referencial teórico para estudar e compreender com mais

profundidade esses problemas/desafios. As discussões dos encontros seguintes configuraram diálogo com autores de referência em cada temática apontada. Tal esforço baseou-se na ideia de tomar a pesquisa como eixo da formação/atuação docente e contou com a orientação permanente de nós pesquisadores e da coordenação do programa, a fim de despertar nos envolvidos, a dimensão pesquisante do trabalho pedagógico docente.

Pelos estudos de Pimenta (2005), a pesquisa em colaboração e a pesquisa-ação, como processo de intervenção pedagógica e construção coletiva de saberes na escola, contribuem para que, formadores, pesquisadores, professores e futuros professores, assumam a pesquisa como postura e prática social, representando assim, um poderoso instrumento de desenvolvimento profissional e de transformação das práticas pedagógicas de forma contextualizada. A finalidade dessa pesquisa é criar uma cultura de análise das práticas na ação conjunta entre os envolvidos. Vejamos de que modo o Coordenador 1, numa fala proferida no dia 23-5-2014, explicita essa preocupação: “[...] A teoria ela entra agora como atividade de pesquisa investigativa que vocês empreenderam para dialogar com essas questões que vocês perceberam, que vocês notaram lá da prática”.

A teorização mencionada pelo Coordenador 1, abordada no processo formativo desenvolvido pelo Pibid/EF, se refere a concepção de criança e de infância que o programa assume, em articulação com a perspectiva de professor como pesquisador da sua própria prática (ESTEBAN; ZACCUR, 2002). Das já citadas narrativas textuais, somos capazes de depreender outros apontamentos que demonstram como o programa vem favorecendo esse processo de investigação da prática como eixo primordial da formação/atuação docente, na medida em que surgem demandas a serem realizadas pelos bolsistas de ID:

O Pibid/EF ofereceu, no seu início, a oportunidade de aprofundar um referencial teórico sobre a infância e a formação de professores-pesquisadores que me permitiu uma experiência mais qualificada de iniciação à docência, uma vez que minhas observações e expectativas puderam contar com um guia conceitual para destacar os significados da relação pedagógica, em especial, aquela vinculada à Educação Infantil (BOLSISTA 5 – narrativa textual entregue à coordenação).

Todas estas iniciativas, como inserir no cotidiano escolar os bolsistas de ID, problematizar as observações das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores-supervisores trazidas por eles, instigar a pesquisa de referenciais teóricos trabalhados que auxiliam na compreensão das crianças como sujeitos de direito, produtoras de cultura e protagonistas dos seus processos de socialização, confluíram para o dever científico de veiculação e expansão da produção de conhecimento. Assim sendo, os envolvidos foram motivados e orientados pelos pesquisadores a inscrever trabalhos, frutos das produções até então elaboradas, tanto no Seminário Interinstitucional⁵⁴ do Pibid/EF, quanto no Congresso Espírito-Santense de Educação Física (Conesef).⁵⁵

Há uma conexão das diferentes ações desenvolvidas pelo Pibid/EF. Os princípios da centralidade das práticas e da pesquisa como eixo formativo, bem como a concepção de infância que permeia o programa estão em articulação e concebem a formação como um processo em rede. Os trabalhos submetidos ao Conesef e apresentados no Seminário Interinstitucional são frutos das pesquisas dos bolsistas de ID em parceria com os professores-supervisores das escolas conveniadas ao programa. Tais pesquisas tratam das problematizações observadas após um *mergulho* no cotidiano das instituições municipais de Educação Infantil.

Houve, portanto, uma ação deliberada por parte dos coordenadores, conjuntamente com os pesquisadores, de incentivar a sistematização do que vinha sendo debatido em trabalhos de caráter científicos. Esse fato contribui não só para repercutir o Pibid/FE no âmbito da academia, mas também para difundir o conhecimento produzido com a comunidade e compartilhar experiências que se fundamentam na perspectiva da Sociologia da Infância e das DCNEIs entre diferentes instituições.

Molina Neto (1997b) reforça a necessidade de entender o professor de Educação Física como investigador. Nesse sentido, o professor deveria ter acesso a programas de formação que oportunizassem a produção de um conhecimento que

⁵⁴ Reuniu os subprojetos de Educação Física da Ufes e da Escola Superior São Francisco de Assis em agosto de 2014.

⁵⁵ Foram 20 trabalhos apresentados em coautoria pelos bolsistas, coordenadores, pesquisadores e professores-supervisores, distribuídos nas modalidades de comunicação oral e pôster.

assegure a percepção do trabalho como campo de investigação. Para Nóvoa (1995), a formação possibilita a experimentação que deve ser permeada pela inovação, pelo contato com novas propostas pedagógicas que incitam a investigação. Assim, o professor se torna produtor da sua profissão, pois reflete criticamente sobre a sua atuação e sobre o contexto que o rodeia.

Se tomarmos como referência as narrativas textuais entregues à coordenação, verificaremos a opinião de alguns bolsistas de ID acerca do processo de pesquisa desenvolvido no Pibid/EF, ao destacarem que o programa tem contribuído na sua inserção no universo acadêmico-científico, no universo da produção científica. Para exemplificar, destacamos as seguintes narrativas:

Nesse mesmo contexto de buscar informações, estou coletando dados, por meio de relatórios de observação. Esses relatórios estão sendo registrados em forma de textos que serão utilizados para a produção do artigo que será apresentado no Conesef e, possivelmente, para a produção do meu Trabalho de Conclusão de Curso (BOLSISTA 8 – narrativa textual entregue à coordenação).

Aliada as oportunidades que nos últimos anos estou podendo aproveitar, o Pibid/EF, por exemplo, deu-me a garantia de iniciar a minha inserção no mundo acadêmico e me força a ler e pesquisar mais sobre os assuntos relativos à Educação Infantil (BOLSISTA 9 – narrativa textual entregue à coordenação).

Iniciei com a expectativa de estar em contato direto com a docência de Educação Física, mas isso não ocorreu diretamente. Tive que primeiro compreender a escola e como a educação brasileira está organizada [...]. Logo na primeira semana de vivência na Educação Infantil, tivemos que escolher um tema para ser pesquisado no decorrer de um ciclo (BOLSISTA 10 – narrativa textual entregue à coordenação).

Por esse viés eles enxergam o programa como porta de entrada para o envolvimento em atividades inerentes ao universo acadêmico-científico. São instigados a produzir pesquisa investigando o *saberfazer* docente. Ao mesmo tempo em que estudam e pesquisam o cotidiano, vão delineando a sua própria formação em licenciatura, perspectivando atuar com a Educação Física na Educação Infantil. Uma vantagem desse processo é que talvez muitos desses bolsistas de ID não teriam a oportunidade de ingressar na iniciação científica concorrendo pelos mecanismos tradicionais e, ao fazê-lo pelo Pibid/EF, carregam o privilégio de simultaneamente adensar o seu processo formativo docente.

Entretanto, como já dito, esse processo não é linear, tampouco, homogêneo. Significa dizer que nem todos os sujeitos envolvidos se apropriam dos conhecimentos tratados no âmbito do Pibid/EF e das experiências provenientes dele, da mesma maneira e no mesmo tempo. Parte dos bolsistas de ID, ao apresentarem seus planos de ensino, como fração constituinte das tarefas inerentes ao programa e que antecedia as intervenções pedagógicas supervisionadas a serem realizadas no segundo semestre, demonstravam fragilidade na construção do item *referencial teórico-metodológico*, pois, segundo a análise feita pela coordenação, ficou evidente a carência de leitura de alguns bolsistas de ID e a dificuldade em fundamentar seus planos de ensino com a literatura especializada, especialmente, no tocante à concepção de infância trabalhada na formação.

Nos trechos que seguem, destacamos o diálogo entre a coordenação do Pibid/EF. O Coordenador 1 pondera que:

Nos planos que tenho orientando tenho sentindo falta de leitura. O referencial teórico-metodológico precisa expressar claramente a concepção de infância e que tipo de referencial vocês estão mobilizando para responder aos objetivos propostos [...] quem não lê, não tem condições de escrever bem (COORDENADOR 1 – fala proferida no encontro do dia 08/06/2014).

A crítica do Coordenador 2 ressalta a ausência nos planos de ensino de uma clareza quanto à especificidade da Educação Física na Educação Infantil. Fato notado na seguinte afirmação do mesmo dia: “Quem passa pelo Pibid/EF tem que ter menos dúvidas sobre isso” (COORDENADOR 2 – fala proferida no encontro do dia 8/6/2014).

De forma propositiva, o Coordenador 2, acredita que a coordenação precisa ser mais *indutiva* nesse aspecto. Já o Coordenador 1 assegura que o Pibid/EF, nesse quesito, não vem sendo indutivo na sua gênese, justamente, pelo fato de o programa se fundar no pressuposto da centralidade das práticas no processo formativo, acreditando, portanto, emergirem da prática e da relação colaborativa os direcionamentos a serem adotados na formação.

As práticas pedagógicas, a investigação científica e o processo formativo se entrecruzam numa tríade que eleva, sobremaneira, o capital cultural e simbólico dos participantes. Todavia, para que sejam viabilizadas, requerem uma maior aproximação institucional entre a escola de Educação Infantil e a universidade com vistas a permitir que se produza conhecimento mediado por essa relação.

3.3 A RELAÇÃO COLABORATIVA ENTRE A UNIVERSIDADE E A EDUCAÇÃO BÁSICA

O maior número de apontamentos das narrativas textuais entregues à coordenação indica essa relação de parceria compartilhada, sinalizando que há uma contribuição específica do programa para a formação coletiva, residindo na troca de experiências colaborativas entre os envolvidos. Para Barbosa et al. (2011) o Pibid é um programa que potencializa a escola, principalmente porque possibilita o trabalho conjunto entre estudantes universitários e professores atuantes, como também possibilita as ações colaborativas entre a universidade e a escola.

Essa relação toma forma nos termos de uma *cultura de análises colaborativas* entre diferentes profissionais acerca das práticas (PIMENTA, 2005). Referimo-nos ao trabalho desenvolvido em parceria que visa ao diálogo, à interação, às reflexões e à investigação das práticas no intuito de compreender e transformar o ambiente em questão.

Durante o transcurso do programa, algumas ações demandadas pelas escolas conveniadas⁵⁶ foram emergindo e conferindo materialidade a esse pressuposto. Dois nítidos exemplos dessa parceria são o trabalho de reformulação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) do CMEI *Andorinhas* e a construção conjunta do Projeto de Intervenção Pedagógica da Educação Física (PIP/EF) no CMEI *São Cristóvão*.

Registramos em nosso diário de campo, no encontro realizado no dia 30 de maio de 2014, como Coordenador 1 menciona essa articulação entre os sujeitos envolvidos

⁵⁶ Por razões éticas, atribuiremos nomes fictícios aos dois CMEIs que serão citados nesse tópico de análise.

no Pibid/EF (bolsistas de ID, professores-supervisores e coordenadores) ocorrem e como efetivam essa parceria por meio de ações concretas:

[...] o que dá uma certa unidade lá no *Andorinhas* e no *São Cristóvão* é a relação com os professores-supervisores e de nós termos um certo fio condutor, porque, a partir do momento que há esse objeto do olhar sobre aquilo que se vai trabalhar, as coisas acabam tendo uma fluência, tendo uma dinâmica melhor [...] no *São Cristóvão* foi o projeto pedagógico da Educação Física e no *Andorinhas* foi a revisão do PPP. É isso que dá sentido as nossas práticas, a nossa inserção, ao nosso diagnóstico e, tudo isso, pressupõe uma afinação, no sentido de sintonia entre coordenadores de área, os professores-supervisores, bolsistas de ID e os pesquisadores (COORDENADOR 1 – fala proferida no encontro do dia 30-5-2014).

Nesse trecho, o coordenador em questão exalta a relação estabelecida com os CMEIs que estão sob sua responsabilidade e relata o caminho encontrado para dialogar com a escola numa perspectiva que dê contribuição com àquele contexto. Isso marca uma diferença de concepção do Pibid/EF, pois esse programa preocupava-se em colaborar de fato com a escola e não somente a utilizá-la como laboratório, como campo de pesquisa ou estágio supervisionado. A intervenção do Pibid/EF nas unidades de ensino conveniadas se propõe a deixar algum legado, imprimir suas marcas de forma contributiva.

Na esteira da reformulação do PPP do CMEI *Andorinhas* os bolsistas de ID reuniram-se com o professor-supervisor, com os pesquisadores e com um dos coordenadores, a fim de produzir uma nova redação para esse documento. A tarefa consistia em ler o PPP vigente e identificar as lacunas conceituais e temporais que precisariam ser atualizadas ou incorporadas. Para tanto, foi empregada uma tarefa de pesquisa nessa ação, pois os bolsistas de ID, conjuntamente com o professor-supervisor, tiveram que buscar na literatura referenciais teóricos para consubstanciar a reformulação do documento, bem como se apropriar das novas orientações legais, bem como se apropriar das novas orientações legais e pedagógicas previstas nas DCNEIs.

Uma das lacunas rapidamente identificadas no PPP e que moveu os envolvidos a procurar apoiar suas discussões na literatura foi justamente a percepção da ausência de uma concepção de infância no documento. O Professor-Supervisor 2 expressou essa carência ao apontar:

Sinto falta, nessa parte inicial, de um tópico que fale da visão de infância. É preciso um texto que fale sobre os sujeitos com quem trabalhamos [...]. Qual é a nossa visão sobre esse tema, levantando pelo menos três autores que falam sobre isso [...]. Penso que deve aparecer antes de *missão*, porque é a partir disso que se faz todo o resto do PPP (SUPERVISOR 2 – fala proferida no encontro do dia 26-5-2014).

Essa identificação já demonstra uma maior atenção a um elemento caro ao programa, a concepção de infância. O professor-supervisor, pertencente ao quadro de docentes dessa instituição, deveria ter conhecimento do PPP da sua escola. Porém, somente nesse movimento de reformulação, decorrente da formação que o Pibid/EF têm lhe oportunizado, é que veio a atentar-se para a ausência de uma concepção de infância que norteasse as discussões desse documento. Os debates coletivos propiciaram incorporar ao PPP do CMEI aquilo que preconiza as DCNEIs, baseando este documento nos pressupostos que são trabalhados pelo programa, quais sejam, a criança como sujeito de direito, produtora de cultura e protagonista do seu processo de socialização. Por esse ângulo, cabe ressaltar que o programa não está direcionando seus esforços apenas à formação inicial, mas também, busca através da dimensão da formação colaborativa enfrentar os desafios da formação continuada. Portanto, é uma dupla tarefa cumprida pelo Pibid/EF que, a nosso ver, expressa bem o pressuposto da relação de cooperação estabelecida entre a universidade e a Educação Básica.

Acerca da construção do PIP/EF no CMEI *São Cristóvão* para o ano letivo de 2014 (práticas corporais na natureza), configurou-se como uma oportunidade de fundamentar o trabalho pedagógico da Educação Física nessa unidade de ensino nas concepções de infância e criança assumidas pelo Pibid/EF. A disponibilidade do professor em construir no seio do programa o seu projeto pedagógico, dialogando com o projeto institucional do CMEI (sustentabilidade), concebe uma relação colaborativa formativa que permite aos bolsistas de ID trocar experiências teóricas-práticas e dar mais robustez à sua constituição *docente-discente*. Furlanetto (2012, p. 286) concebe essa relação, afirmando que, “[...] neste movimento dialético de formação inicial, o próprio formador se transforma por meio de sua atuação, pela interação com o outro e com o conhecimento”.

Para o referido autor, o que está em jogo transborda a simples relação de colaboração entre os sujeitos, para uma dimensão de sentido pessoal sobre a formação. Trata-se de compartilhamento de subjetividades, num sentido positivo e produtivo das relações. O programa, além de permitir, incentiva o contato direto dos professores-supervisores como coformadores dos *discentes-docentes* (bolsistas de ID). Abaixo segue um exemplo que compõe bem essa dimensão:

[...] mal sabia eu, que toda essa carga de trabalho gerada pelo Pibid/EF, de forma alguma chegaria próxima da coresponsabilidade, que é participar na formação de outros professores, sejam bolsistas da graduação, ou dos colegas de docência, mas em contrapartida, com o desenrolar dos meses, ficou cada vez mais claro que esta responsabilidade com a formação dos meus pares, é exatamente fator crucial no processo de minha própria formação, e que todos os esforços para que este programa tenha êxito, na verdade, são esforços que contribuem no meu processo de formação continuada e, sobretudo, um momento importantíssimo de reflexão de minhas próprias práticas docentes (SUPERVISOR 2 – fala captada na mesa de professores-supervisores do Seminário Interinstitucional do Pibid/EF, realizado em 30-8-2014).

O professor-supervisor evidencia que a formação é um processo contínuo e de compartilhamentos. É na relação que vem estabelecendo com os demais professores-supervisores, com os bolsistas de ID, com os coordenadores e com os pesquisadores, que ele se sente capaz de reelaborar conceitos e refundar a sua própria prática. Essa oportunidade é fomentada pelo programa, por meio dessa parceria estabelecida pela Ufes com a escola. Nessa perspectiva, o diálogo e a interação entre licenciandos, supervisores, coordenadores e pesquisadores geram um movimento dinâmico de formação recíproca e crescimento mútuo, que representa uma via de mão dupla em que tanto a escola, quanto a universidade (professores e alunos) aprendem e ensinam ao mesmo tempo, retroalimentando a relação entre teoria e prática.

Toda relação possui suas fragilidades e contradições. Localizamos um indicativo de como essa relação, por vezes, se estabelece de maneira equivocada. Nos relatos dos bolsistas de ID, inseridos no CMEI *Antônio Honório*, consta que, em algumas oportunidades, eles foram requisitados pelas pedagogas a assumir funções de docência sem estarem sob a devida supervisão da professora bolsista do Pibid/EF, com a finalidade de atender às demandas de interesse da escola, por exemplo, assumir turma que estava na ocasião sem professor regente. Nesse fato, inferimos

que há certa confusão por parte de um dos lados dessa parceria, ou porque não ficou muito claro o papel de cada um no programa, ou por uma expectativa superestimada acerca das contribuições possíveis do Pibid/EF. Por essa razão, carece de um investimento maior por parte da coordenação na aproximação com o corpo técnico-administrativo do CMEI em questão no intuito de qualificar ainda mais a experiência em curso.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, as implicações do Pibid/EF, até o presente momento na formação inicial e continuada, são bastante produtivas. Os dados analisados apontam para uma formação que vem se constituindo congruente com os pressupostos do programa, dialogando com as práticas e com os praticantes do cotidiano escolar, igualmente, inserindo os participantes numa dinâmica de pesquisadores das suas próprias práticas. Consideramos que o Pibid/EF tem sido importante para reconfigurar as concepções sobre a infância e sobre o sujeito criança, implicando aprender a aprender, traduzindo a capacidade de refletir, analisar e tomar consciência do que sabe, dispor-se a mudar os próprios conceitos, buscar novas informações, substituir velhas *verdades* por teorias transitórias.

Reconhecemos que o programa avança processualmente no sentido de conferir uma formação de professores mais contundente devido ao seu caráter de imersão de licenciandos no cotidiano das escolas, extrapolando as experiências pontuais de contato direto dos graduandos com a realidade escolar e com os professores que atuam nas escolas, previstas nos currículos de licenciatura. Essa preferência por confrontar permanentemente a realidade concreta e das práticas ocorrida nas unidades de ensino com as discussões teóricas, a nosso ver, potencializa a formação dos envolvidos.

Porém, é imperante reconhecer também, que a abrangência do Pibid/EF é pequena, se comparada ao universo de discentes da licenciatura da Educação Física da Ufes. Assim sendo, nem todos terão essa mesma oportunidade de vivenciar uma formação que visa diminuir o distanciamento da relação teoria-prática e da universidade com escola. Por esse viés, torna-se questionável o impacto dessa ação

na constituição de futuras gerações de professores. Ou seja, em médio e longo prazos, não podemos afirmar que as práticas e representações sociais acerca da Educação Física como componente curricular na Educação Infantil serão outras, na medida em que a grande maioria dos licenciandos ainda continua se formando no modelo curricular convencional, onde as experiências da/com a prática encontram-se restritas a iniciativas pontuais de algumas disciplinas e a cargo do estágio supervisionado (PIZANI; BARBOSA-RINALDI, 2014). Nessa direção, Cristóvão (2014) destaca em sua pesquisa que o Estágio Supervisionado tem deixado muito a desejar no tocante a formação docente.

Na relação colaborativa, conseguimos fortalecer o elo entre a universidade e as unidades de ensino do sistema municipal de educação. Isso vem favorecendo uma formação que deriva da prática cotidiana realizada na Educação Infantil e que mira a pesquisa como eixo da formação. Ou seja, eleva a categoria dos professores envolvidos (supervisores e bolsistas) à qualidade de pesquisadores da própria prática e produtores de novas/outras teorias que dialogam intimamente com as demandas do campo profissional, respondendo, assim, a uma das preocupações que os subprojetos do Pibid de cada área de conhecimento se ocupam, isto é, atender aos desafios enfrentados pela formação, dando conta de determinadas carências à formação daquela área de conhecimento, no caso desta dissertação, a Educação Física voltada para a Educação Infantil.

Isso significa dizer que nossa intervenção pesquisante no Pibid/EF fomentou uma formação de professores de Educação Física diferenciada do que comumente ocorre, permitindo que os bolsistas *mergulhem* no universo da Educação Infantil e dessa realidade experienciada possam qualificar o seu percurso curricular e sua autoformação no âmbito da constituição das comunidades colaborativas. É nesse movimento de *mergulho* no cotidiano que os discentes, em parceria com os professores-supervisores e com os pesquisadores, puderam resignificar suas compreensões sobre infância e sobre criança, percebendo formas diferentes de desenvolver o trabalho pedagógico com os *pequenos*, de forma a respeitá-los como sujeitos que produzem cultura e se afirmam enquanto protagonistas dos seus processos de socialização.

Não deixamos de destacar que as ações desencadeadas pelo Pibid/EF são recebidas pelos bolsistas cada um a sua maneira. Obviamente, nem todos se dispuseram a participar da mesma forma e é normal que alguns não tenham sido tocados pelas experiências desenvolvidas. O Pibid/EF não é, em si, um programa capaz de suprir todas as necessidades do estudante em formação inicial e da formação continuada dos professores, especialmente quando um dos atores implicados nessa relação resolve não investir na sua autoformação, fragilizando por conseguinte esse processo.

Não descartamos a necessidade de outros estudos acerca do Pibid/EF a fim de construir um arcabouço maior de análises sobre o processo formativo empreendido por esse programa de formação conduzido pelo Cefd/Ufes. Contudo, consideramos que nossa contribuição edifica parte do esforço de indicar caminhos sobre a formação de professores de Educação Física para a Educação Infantil.

Capítulo III

O PROTAGONISMO INFANTIL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ANÁLISE DAS MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS DE BOLSISTAS DO PIBID

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil vem se expandindo no Brasil, especialmente após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) estabelecê-la como primeira etapa da Educação Básica no País. A Emenda Constitucional nº 59/2009 tornou obrigatória a matrícula de crianças de quatro e cinco anos de idade na pré-escola em todo território nacional, e o Plano Nacional de Educação (2014-2024) fixou como meta a ser atingida, até 2016, a universalização da pré-escola e a ampliação em 50% da oferta de vagas em creches para crianças até três anos de idade.

Para além desses avanços, as conquistas impactaram a dimensão pedagógica, em relação à concepção de infância, nas instituições dedicadas à educação das crianças pequenas. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2013, p. 93, grifo nosso) preconizam que “[...] devem ser abolidos os procedimentos que não reconhecem a atividade criadora e o **protagonismo** da criança pequena [...]”. Em consonância com essa recomendação, algumas instituições e redes de ensino estabelecem práticas pedagógicas que focalizam as crianças como produtoras de cultura e sujeitos ativos dos processos de socialização empreendidos pela escola.

O protagonismo infantil não se revela apenas por meio da linguagem verbal articulada. Se assim fosse, desprezaria as outras possibilidades que as crianças encontram para manifestar seus desejos e expectativas. Kohan (2010) ressalta que as crianças pequenas carregam intenções, sentidos e significados que não se manifestam apenas pela oralidade, e por esse motivo, sua relação com os adultos exige um olhar sensível, para que sejam capazes de aprender a ouvir e compreender suas diferentes linguagens. Portanto, as ações práticas

desempenhadas por elas no cotidiano, encarnadas pelas experiências sociocorporais, podem indicar modos de afirmação no mundo e de exercer a sua autoria criativa.

Entendemos que o protagonismo infantil se manifesta nas *culturas de pares*,⁵⁷ em contextos de inserção social, sobretudo o escolar, onde as crianças passam a maior parte da infância. Concordamos ainda, que elas constroem história e cultura, além de consumir produtivamente os bens culturais que lhes são ofertados (CERTEAU, 1994).

Ao valorizar a criança como produtora de cultura e agente de socialização, enfrentamos desafios na dimensão do *como fazer*. Indagamos em que termos podemos considerar as crianças pequenas como protagonistas nos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos pela Educação Física na Educação Infantil. Nessa linha, o subprojeto denominado Pibid/EF da Ufes, desenvolve ações formativas no contexto da Educação Infantil, assumindo as produções das crianças como referência para intervenções pedagógicas desse componente curricular.

Este artigo tem como objetivos descrever como o protagonismo das crianças se manifestou nas aulas de Educação Física e como as intervenções pedagógicas foram conduzidas pelos bolsistas de ID e pelo professor-supervisor. Para tanto, analisamos uma experiência mediada com o conteúdo capoeira, desenvolvida em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Vitória/ES.

2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Para analisar os dados gerados na interlocução com os adultos e com as crianças, combinamos a Pesquisa-Ação Colaborativa (IBIAPINA, 2008) e a Metodologia Participativa (FERREIRA; SARMENTO, 2008).

As experiências narradas têm como sujeitos dois bolsistas de iniciação à docência e

⁵⁷ Corsaro (2009, p. 32) define cultura de pares como “[...] um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares”.

o professor-supervisor em trabalho pedagógico com a capoeira, realizado com uma turma de 25 crianças do Grupo VI,⁵⁸ de um CMEI de Vitória/ES. Nessa fase da pesquisa, permanecemos 16 semanas na unidade de ensino em questão, participando com os bolsistas de ID e com o professor-supervisor dos momentos de planejamento e das intervenções realizadas por eles, entre os meses de setembro e dezembro de 2014.

A Pesquisa-Ação Colaborativa (IBIAPINA, 2008, p. 23) permite indagar a realidade em que “[...] pesquisadores e educadores trabalham conjuntamente na implementação de mudanças e na análise de problemas, compartilhando a responsabilidade na tomada de decisões e na realização das tarefas de investigação”. O pesquisador assume uma postura crítica em relação ao seu próprio objeto de estudo.

Organizamos de forma cíclica as etapas da espiral de ação, reflexão e nova ação, propostas por Ibiapina (2008). Essas etapas se retroalimentam em relação colaborativa entre pesquisadores, bolsistas de ID e professores-supervisores. Dessa forma, compartilhamos as nossas experiências profissionais e de pesquisadores no planejamento das intervenções pedagógicas, na reflexão sobre as ações empreendidas pelas crianças nas atividades propostas e na reconfiguração dessas atividades a serem desenvolvidas em aulas posteriores.

As crianças são protagonistas dos seus processos de socialização, com oportunidade para manifestar suas necessidades e expectativas, segundo pressupostos da Metodologia Participativa com Crianças⁵⁹ (FERREIRA; SARMENTO, 2008). Elas passam a ser concebidas como “[...] actores sociais plenos, competentes na formulação e interpretações acerca dos seus mundos de vida” (p. 80). Dessa maneira, valorizamos as construções individuais e coletivas dos infantis, tomando-os como informantes privilegiados acerca de suas produções culturais.

⁵⁸ São crianças com faixa etária entre cinco e seis anos.

⁵⁹ A Sociologia da Infância, ao assumir que as crianças são atores sociais plenos, capazes de revelar e interpretar os seus mundos de vida, passa a utilizar esse tipo de metodologia como recurso investigativo, no sentido de atribuir aos infantis o estatuto de sujeitos do conhecimento (FERREIRA; SARMENTO, 2008).

Seguimos Quinteiro (2002, p. 35), para: “[...] ouvir o que pensam, sentem e dizem as crianças, na perspectiva de que estudar, desvendar e conhecer as culturas infantis constituem-se não apenas em mais uma fonte (oral) de pesquisa, mas principalmente em uma possibilidade de investigação acerca da infância”.

Analisar o que as crianças fazem e dizem implica assumirmos que “[...] a valorização da voz e acção das crianças é o indicador essencial, sobre o qual se baseia toda a investigação” (FERREIRA; SARMENTO, 2008, p. 81). Buscamos captar as produções infantis e, ancoradas nelas, reorientar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos bolsistas de ID e pelo professor-supervisor.

As ações *táticas*⁶⁰ das crianças, presentes nas aulas ministradas pelos adultos, diversas vezes, são vistas como atitudes subversivas por parte das crianças. Interpretamos essas ações como indicadores de novas *estratégias*⁶¹ nas quais reorientamos as práticas pedagógicas.

Na produção dos dados, utilizamos a observação participante, que foi registrada em diário de campo. Nesse processo, direcionamos uma atenção especial à *enunciação*,⁶² caracterizada pela *fala em ato*, pela maneira com que as crianças se pronunciavam e se posicionavam na interação com outras de seu grupo etário e com os adultos. Também usamos registros fotográficos para retratar as práticas pedagógicas desenvolvidas, e desenhos para obter informações sobre como as experiências tocavam as crianças.

As imagens fotográficas são tratadas como representações sociais da realidade e, quando circulam em diferentes espaços escolares, “[...] passam a constituir conhecimentos sobre aqueles que os frequentam, sobre as práticas e a construção de diferentes saberes nesses espaços, no que ocultam e evidenciam” (GOBBI, 2011, p. 1215). Por se tratar de uma investigação participativa, a utilização da

⁶⁰ Para Certeau (1994), as ações *táticas* são calculadas e determinadas pela ausência de um lugar próprio. São formas astuciosas de subverter a ordem imposta.

⁶¹ A *estratégia* é a ação institucionalizada que emerge nas relações assimétricas de poder, impostas pelo detentor da autoridade constituída e exercida num lugar próprio (CERTEAU, 1994).

⁶² Para Certeau (1994), a *enunciação* é de grande utilidade para a descrição das *maneiras de fazer* cotidianas e das apropriações que os sujeitos fazem da cultura do mundo ordinário.

fotografia é uma alternativa ao registro escrito, ao qual, por si só, pode promover a exclusão de muitas crianças como informantes privilegiados dos acontecimentos cotidianos (SOARES; SARMENTO; TOMÁS, 2005).

Polissêmicas, as fotografias, permitem inferências de conteúdo e de forma, evidenciando “[...] as culturas infantis que emergem; as culturas docentes que também podem ser percebidas, ou mesmo, questionadas, trazendo aspectos do imaginário e das práticas sociais escolares” (GOBBI, 2011, p. 1215).

Realizamos uma análise da experiência vivenciada ao longo desses quatro meses de inserção no contexto pesquisado. Os dados apresentados focalizam o conjunto processual de como o protagonismo das crianças foi se revelando por meio da linguagem corporal e verbal, permitindo-nos direcionar as práticas pedagógicas com a capoeira a partir dos interesses dos infantis.

O trabalho pedagógico com a capoeira se configurou como um *caso expressivo* (CASTANHEIRA, 2004), que pelo seu destaque e recorrência, permite uma análise pormenorizada de caracterização do grupo social e de suas práticas típicas, capacitando o pesquisador a estabelecer conexões entre eventos e fenômenos.

3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A experiência vivenciada no CMEI *Andorinhas* evidencia o trabalho pedagógico com o conteúdo da capoeira. Essa unidade de ensino elegeu o tema *Identidade Cultural* para desenvolver o projeto pedagógico⁶³ da Educação Física, elaborado para nortear as ações desse componente curricular no ano letivo de 2014. Esse projeto foi construído pelo professor-supervisor da escola em parceria com o professor de

⁶³ O CMEI *Andorinhas* adota a perspectiva da pedagogia de projetos, pela qual estabelece coletivamente um mote central para tematizar as diversas aprendizagens desenvolvidas por meio das diferentes linguagens no decorrer de um ano letivo. Além disso, balizam as ações desenvolvidas pelos sujeitos da escola, tais como: apresentações culturais, mostra de trabalhos, oficinas e festas comemorativas. Recebe o nome de *Projeto Institucional*, e dele são elaborados os projetos pedagógicos de cada área do conhecimento que compõe essa unidade de ensino.

Artes, antes da inserção dos bolsistas de ID. A eles coube planejar as intervenções pedagógicas mediante os eixos e conteúdos previstos⁶⁴ nesse projeto.

O projeto unificado dessas duas áreas do conhecimento visava a dialogar com os traços culturais que constituem a identidade das crianças, abordando as manifestações populares e do folclore capixaba. Trabalhos pedagógicos que abordam esses elementos acabam por favorecer o estreitamento das relações entre a escola e a cultura local (ZANDOMÍNEGUE; MELLO, 2014).

Nossas análises se centraram em captar como as crianças reagiram às práticas pedagógicas com a capoeira propostas pelos bolsistas de ID e pelo professor-supervisor. Com base nas reações/produções infantis, identificamos seus interesses e desejos e, a partir deles, discutimos as intervenções pedagógicas seguintes.

Destacamos uma brincadeira sugerida pelos bolsistas de ID, que consistia em um *pique-pega* temático, organizado com elementos da capoeira. Nessa atividade, a criança que estivesse na condição de *pegadora* teria a função de correr atrás das demais, objetivando pegá-las. As que fossem pegadas, por sua vez, deveriam permanecer na posição de defesa da capoeira, conhecida como *cocorinha*. Para que elas voltassem ao jogo, outra criança, que não estivesse na posição citada, deveria realizar à sua frente algum movimento (golpe) aprendido na aula, livrando-a da condição de *presa*.

Registramos, em nosso diário de campo, que as crianças alternavam momentos em que estavam na condição de *pegadoras* com outros em que preferiam fugir para não serem pegadas, sem que isso ocorresse dentro das regras previamente estabelecidas pelos bolsistas.

As crianças, a cada instante, modificavam a sua condição na brincadeira de acordo com os seus interesses. A partir de suas motivações, entre elas próprias, negociavam em que momentos assumiam a função de pegar e de serem pegos, não partilhando com os adultos esse tipo de decisão. (DIÁRIO DE CAMPO, 6-10-2014).

⁶⁴ Na ocasião em que as intervenções pedagógicas se iniciaram, estava em andamento o *Eixo III* do referido projeto, denominado de *O que fazemos aqui?*

Essa negociação faz parte de um conjunto de *transgressões* das crianças, recorrentes no trabalho com a capoeira. Um desses episódios ocorreu quando algumas crianças do Grupo VI vivenciaram, de modo peculiar, o movimento conhecido como *parada de três apoios*, conforme mostra a Imagem 1:

Imagem 1 – Movimento *parada de três apoios*



Fonte: Os autores

Nessa imagem é possível perceber que, enquanto o professor-supervisor e os bolsistas de ID se preocupam em garantir a realização segura do movimento, três crianças se posicionam no círculo desenhado no chão e começam a simular uma roda de capoeira. Embora nenhum dos adultos presentes tivesse comunicado que aquele círculo seria utilizado com essa finalidade, as crianças empregam elementos aprendidos em aulas anteriores e subvertem a lógica da aula planejada.

As crianças agem *taticamente* e, à margem do planejamento formal da aula, experimentam alternativas. É nos momentos fugidios do olhar adulto que as crianças se aproveitam para estabelecer relações instituintes de negociação, jogo de papéis e regras acerca das formas de brincar e de operar com os objetos, espaços-tempos e com as atividades que mais lhes interessam.

Ao exercer protagonismo, as crianças resistiram ao controle e à organização espacial da aula. Como afirma Corsaro (2009, p. 39) “[...] as crianças querem criar e compartilhar emocionalmente o poder e o controle que os adultos têm sobre elas”. Ao percebermos que esse comportamento *transgressor* era constante entre as

crianças, buscamos identificar, nos planejamentos semanais, os significados dessas ações, expressão dos desejos infantis. Finco (2004, p. 89), afirma que as crianças “[...] ao encontrarem espaço para a transgressão, vão além dos limites do que é pré-determinado”, já que elas possuem outros critérios para escolher do que e com quem brincar.

Dessa forma, as ações de *fuga* das crianças, foram concebidas em nossos planejamentos como *pistas*,⁶⁵ que permitiram “[...] remontar a realidade complexa não experimentável diretamente” (GINZBURG, 1989, p. 152). Mesmo sem falar uma só palavra, a partir da linguagem corporal, as crianças conseguem dar visibilidade aquilo que lhes parece fazer mais sentido. Os seus interesses e desejos podem ser observados nas formas astuciosas com que eles se comportaram diante das atividades planejadas pelos adultos. Para Finco e Oliveira (2011, p. 72):

Apesar de toda bagagem de estereótipos, as crianças pequenas ainda encontram espaços para a transgressão, para a superação e para expressão dos seus desejos. Assim, as crianças pequenas, com seus corpos e com suas espontaneidades, problematizam e questionam esses modelos centrados no adulto [...].

Concordamos com Richter e Barbosa (2010) que, mesmo quando não possuem uma linguagem verbal articulada, as crianças apresentam diferentes maneiras de se expressar. Sobre essas formas de comunicação, Mello et al. (2014, p. 472) acreditam que aos adultos cabem desenvolver uma sensibilidade para entender o que as crianças querem dizer, a fim de levar em consideração as *pistas* oferecidas por elas para construção e materialização do currículo. Defendem ainda, tratar-se de “[...] uma ação que deve ser fortalecida com o intuito de reconhecer as crianças, como sujeitos de direitos, capazes de assumirem papéis de protagonistas no processo de ensino-aprendizagem.”

Com base nessas *pistas/transgressões*, refletimos com os bolsistas de ID e com o professor-supervisor sobre a necessidade de estarmos atentos aos indícios presentes na espontaneidade das brincadeiras das crianças. Sendo assim, problematizamos com os envolvidos acerca da relevância de se reconfigurar as

⁶⁵ Para Ginzburg (1989), o cotidiano oferece *pistas* que auxiliam na compreensão dos fenômenos da realidade. Ele denomina essa percepção de *método indiciário*.

aulas, no sentido de conferir uma maior liberdade de ação para as crianças e permitir que elas expressem corporal e verbalmente os seus desejos.

A Imagem 2 mostra uma situação em que os bolsistas de ID e o professor-supervisor colocaram em prática o que havíamos estabelecido coletivamente:

Imagem 2 – Movimento do *Aú*



Fonte: Os autores

Para essa aula, os bolsistas de ID e o professor-supervisor planejaram uma atividade educativa para realização do movimento conhecido na capoeira como *Aú*, que consistia em passar pelas quatro cordas expostas no chão, colocando as mãos e os pés nos espaços demarcados por esses objetos.

[...] durante a realização do *Aú*, embora muitos fizessem conforme as orientações dadas, algumas crianças disseram para o professor: '*Tio, eu já sei fazer*'; '*Tio, eu sei dar estrelinha*'. Nesse momento, duas crianças pediram à bolsista de ID para realizar o movimento sem o auxílio das cordas. Assim que ela concordou, várias outras crianças acompanharam a dupla e passaram a fazer o *Aú* fora do espaço determinado (DIÁRIO DE CAMPO, 13-10-2014).

A vontade das crianças foi respeitada e a atividade foi efetuada de forma autônoma pelos infantis. Portanto, houve sensibilidade, por parte dos adultos, em não *aprisionar* as crianças em uma sequência pedagógica que, para algumas, poderia se tornar enfadonha. Elas preferiam brincar motivadas pelo aspecto lúdico que permeia a interação delas em grupo e com a atividade em si. As práticas sociais, culturais,

não são lúdicas em si próprias. A ludicidade se edifica na interação que os praticantes estabelecem com as experiências vividas (GOMES, 2011).

Parte considerável dessas crianças já devia conhecer o movimento *estrelinha*, adquirido a partir de experiências construídas em vivências motoras anteriores, desenvolvidas na rua, na própria escola, em momentos livres ou dirigidos. Portanto, as crianças optaram por realizar o *Aú* à sua maneira, *abrindo espaço* para transformar aquela prática. Diante desse exemplo, identificamos que os meninos e as meninas do Grupo VI fizeram um *consumo produtivo* da atividade proposta ao fabricarem alternativas de uso para esse bem cultural. Segundo Certeau (1985), a análise do caráter ético das práticas ajuda a compreender o cotidiano de quem não se identifica com a ordem estabelecida. Abre um espaço que não é constituído sobre a realidade existente, e sim sobre a vontade de inventar, de criar algo. Na prática transformadora, há sempre “[...] uma vontade histórica de existir” (CERTEAU, 1985, p. 8).

As crianças, ao experimentarem os movimentos a seu modo, não estavam se restringindo a uma reprodução mecânica e/ou passiva destes. Em sentido oposto, nesse ato, elas imprimiram suas marcas, seus sentidos, suas histórias e reconfiguraram a atividade a partir de seus interesses. A peculiaridade em se apropriar de elementos do mundo que as rodeia de forma criativa e autoral, denota a capacidade de *reprodução interpretativa* que as crianças dominam. Este conceito foi cunhado por Willian Corsaro para referenciar os aspectos inovadores da participação das crianças em sociedade, especialmente, nas suas formas de participação nas *culturas de pares*, apropriando-se de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto crianças (CORSARO, 2009).

Essas operações infantis nos conduziram, juntamente com os bolsistas de ID e com o professor-supervisor, a realizar reflexões acerca dessas ações *táticas* empreendidas pelas crianças, a fim de suscitar o debate sobre o protagonismo infantil e, a partir dele, sistematizar as próximas intervenções. Nossa intenção era garantir que as práticas pedagógicas atendessem aos anseios e ao potencial criativo das crianças. Esta ação cíclica de observar como as crianças lidam com as

atividades propostas, refletir sobre a experiência concreta, para depois planejar as próximas mediações pedagógicas, orienta o processo formativo em curso no Pibid/EF.

Concordamos com Andrade Filho (2013, p. 55), quando fala da importância de “[...] estudar as experiências de movimento corporal das crianças, objetivando contribuir para que a Educação Física constitua elementos teóricos e metodológicos específicos, capazes de orientar a atuação e a formação do professor”. Por esse ângulo, a discussão coletiva acerca das experiências vividas nas aulas permite aos envolvidos repensar as práticas pedagógicas usuais, a fim de reelaborar o planejamento das aulas seguintes, considerando os interesses e desejos das crianças.

Sob essa perspectiva, cabe identificar, nas práticas pedagógicas das aulas de Educação Física, os motivos para a ação das crianças. Esse é um desafio posto aos bolsistas de ID e ao professor-supervisor e requer deles o exercício de um olhar sensível para captar essas nuances e a capacidade de conhecê-las a partir delas próprias, considerando as suas experiências como forma de explicitar a sua subjetividade – os modos como entendem, interpretam, negociam e se sentem em relação aos mundos materiais e discursivos que tecem as suas vidas cotidianas (FERREIRA; SARMENTO, 2008).

Para Corsino (2007, p. 58), conhecer as crianças, o que pensam acerca do mundo e seus desejos implica uma sensibilidade de tal ordem, que exige um movimento de observação e questionamento necessário para:

[...] articular o que as crianças sabem com os objetivos das diferentes áreas do currículo. Implica também, uma organização pedagógica flexível, aberta ao novo e ao imprevisível; pois não há como ouvir crianças e considerar as suas falas, interesses e produções sem alterar a ordem inicial do trabalho, sem torná-lo uma via de mão dupla onde trocas mútuas sejam capazes de promover ampliações, provocar saltos dos conhecimentos.

Nas Imagens 3 e 4, podemos analisar outro exemplo de reorientações das práticas pedagógicas que adotamos nos momentos de planejamento coletivo, fruto desse olhar sensível às indicações emitidas pelas crianças e da escuta atenta ao que elas

enunciam. Nesse caso específico, o desinteresse pelas rodas de capoeira no formato habitual, quando elas jogavam entre si ao final de cada aula, serviu-nos de fonte para o debate sobre como melhorar a participação das crianças na atividade proposta. Essa sugestão surgiu após as próprias crianças pedirem que os adultos entrassem na roda e jogassem com elas.

Imagem 3 – Professor jogando capoeira com as crianças I



Fonte: Os autores

Imagem 4 – Professor jogando capoeira com as crianças II



Fonte: Os autores

A partir da reivindicação das crianças, tanto os dois bolsistas de ID quanto o professor-supervisor passaram a convidar e ser convidados para jogar na roda, estreitando, assim, a relação criança/adulto. Trata-se de uma interação que é mencionada nas DCNEIs como ponto de reflexão metodológica e também aparece em propostas pedagógicas internacionais, como a de *Reggio Emilia*, na Itália. A proposta italiana, mesmo sendo uma abordagem centrada na criança, não minimiza o papel do adulto e adota uma lógica de construção dos saberes a partir da interrelação entre adultos e crianças, entendendo-as como um princípio pedagógico para a aprendizagem, para o desenvolvimento emocional autônomo e para a socialização das crianças (OMELCZUCK, 2009).

Propostas de trabalho pedagógico dessa natureza tendem a considerar essa relação como um dos principais pilares para o desenvolvimento humano integral. Omelczuk (2009, p. 16) considera que as propostas mais modernas para a infância apostam na qualidade das relações entre os adultos e as crianças e que partem, cada vez mais, “[...] do ponto de vista das crianças para o planejamento pedagógico e para a

compreensão da forma mais adequada de lidar com elas, confiando em suas habilidades de expressão, compreensão e problematização da realidade”.

Sobre essa questão, Corsaro (2011) assinala que a primeira base de formação das culturas infantis ocorre na família, pelo intermédio dos adultos que cuidam da criança e depois se estende para diferentes direções onde podemos inserir a escola, as outras crianças e os professores que promovem mediações.

Os pares e as culturas de pares são centrais para a participação das crianças como membros de sua cultura, isso não significa que os pais e as famílias não sejam importantes. [...] Nos primeiros anos da criança, a maioria das rotinas culturais adulto-criança acontece nas famílias. [...] À medida que as crianças se aventuram para longe da família, elas apontam para direções específicas, preparam-se para interação com diferentes orientações interpessoais e emocionais, e recorrem a recursos culturais particulares, todos derivados de experiências anteriores em suas famílias (CORSARO, 2011, p. 130).

Observamos que laços de amizade podem ser estabelecidos na relação professor-aluno, em que ambos (adulto e criança) são sujeitos ativos dos seus processos formativos. No encontro de sujeitos, que acontece a cada aula, os aspectos relacionais da mediação docente podem servir como potencial educativo para a produção das culturas infantis.

Apresentamos as Imagens 5, 6 e 7, que retratam outro aspecto do trabalho pedagógico com a capoeira que vai além das aulas planejadas pelos adultos. Essas três imagens foram feitas num momento em que as crianças podiam brincar livremente⁶⁶ no pátio. Chamaram-nos a atenção pelo modo como começaram a jogar capoeira e como reproduziam os movimentos aprendidos em aulas anteriores da Educação Física ministradas pelos bolsistas.

⁶⁶ Todas as turmas desse CMEI têm 40 minutos reservados ao chamado *horário de pátio*, que se configura como um tempo da rotina destinado para as crianças brincarem sem a diretividade de um adulto. Elas permanecem em um dos pátios da escola e exploram esse espaço-tempo da maneira que acharem mais conveniente, sem que haja um planejamento sistematizado por algum docente, no sentido de realizar atividades específicas.

Imagem 5 – Crianças jogando capoeira fora da aula de Educação Física I



Fonte: Autores

Imagem 6 – Crianças jogando capoeira fora da aula de Educação Física II



Fonte: Autores

Nessas imagens, flagramos as duas primeiras crianças que chegaram ao pátio. O menino fez gestos convidando a menina para jogar capoeira e ela prontamente começa a gingar à sua frente, dando sequência a uma série de movimentos de defesa e ataques internalizados por eles.

Imagem 7 – Criança reproduzindo a *parada de três apoios* fora da aula de Educação Física



Fonte: Autores

A Imagem 7 mostra uma outra criança dessa turma que, num *cantinho* desse mesmo pátio, realizava o movimento da *parada de três apoios*.

Mesmo sem a intervenção de um adulto e sem a diretividade de uma aula formal de Educação Física, as crianças passaram a manifestar suas preferências relacionadas com os conteúdos trabalhados nas aulas que foram planejadas e conduzidas pelos

bolsistas de ID e pelo professor-supervisor do Pibid/EF, exercendo-as no seu tempo de atividade livre.

A preferência e a autenticidade com que as crianças lidam com os elementos da capoeira, ampliam o seu repertório cultural e, por conseguinte, produzem outro sentido para o ato de brincar, pois, como defende Ferreira (2008), brincar não é, tão somente, uma ação natural e espontânea. Ao contrário, as brincadeiras, especialmente aquelas situadas em instituições escolares, são mediadas pelas experiências vividas. Para Silva (2012, p. 24), “Quando a criança brinca constrói um universo próprio. Mas o certo é que este universo tanto reflete quanto refrata o contexto no qual ela convive.”

A vivência exposta nessas imagens se aproxima do conceito de experiência de Larrosa (2004). Para o autor, experiência é tudo aquilo que passamos, o que nos acontece, o que nos toca e deixa marcas. Com efeito, as experiências manifestadas pelas crianças materializam as sensações positivas que elas estão tendo com os elementos da capoeira. A partir do arcabouço simbólico e motor apreendido, as crianças passam a agir no mundo influenciadas pelos bens culturais mediados pela escola.

As experiências perpassam as relações que os sujeitos estabelecem com o mundo, podendo ser expressas em representações imagéticas. Uma alternativa para se tentar captar como essas experiências têm tocado as crianças é por intermédio dos desenhos. Por essa razão, sugerimos aos bolsistas de ID adotar, como instrumento avaliativo do trabalho pedagógico realizado, a produção iconográfica sobre a capoeira. Nossa decisão toma como base a seguinte defesa de Araújo e Fratari (2011, p. 68):

Ao desenhar, a criança conta sua história, seus pensamentos, suas fantasias, seus medos, suas alegrias, suas tristezas. No ato de desenhar a criança age e interage com o meio, seu corpo inteiro se envolve na ação, traduzido em marcas que ela mesma produz, se transportando para o desenho, modificando-o e se modificando.

Nas Imagens 8 e 9, apresentamos dois dos desenhos produzidos pelas crianças como parte da avaliação que encerrou o trabalho desenvolvido na Educação Física

com a capoeira. Na Imagem 8, uma das crianças se autorretratou fazendo o movimento *Aú*. Também representou o professor-supervisor tocando berimbau, com toda essa cena sendo observada por outra *coleguinha* da turma. Na Imagem 9, a autora do desenho retratou uma roda de capoeira, tendo a participação dela e de um primo que não frequenta o CMEI *Andorinhas*.

Imagem 8 – Desenho representando movimentos da capoeira e o professor tocando berimbau



Fonte: Os autores

Imagem 9 – Desenho representando a roda de capoeira vivenciada nas aulas do Pibid/EF



Fonte: Os autores

Esses personagens foram nomeados pelas próprias crianças, pois sempre que o desenho era entregue, os bolsistas de ID perguntavam sobre o significado das ilustrações. Essa postura evitou tirar conclusões prévias sobre as produções infantis, já que nosso objetivo não era julgar, tampouco interpretar os desenhos.

Registramos, em nosso diário de campo, o contexto em que esses desenhos foram produzidos dentro da sala de aula da turma do Grupo VI:

[...] enquanto as crianças desenhavam, percebemos que um grupinho de crianças, de uma das mesas, começou a entoar um dos cânticos aprendidos por elas durante as aulas de capoeira: 'A Xô chuá, cada macaco no seu galho; Xô chuá, eu não me canso de falar; Xô chuá, mas o meu galho é na Bahia...'. Após o início dessa cantoria, outras crianças que estavam sentadas em outras mesas, mesmo permanecendo com as cabeças baixas por estarem concentrados na produção dos seus desenhos, também passaram a cantarolar essa música, formando um sonoro coro em toda a sala (DIÁRIO DE CAMPO, 10-11-2014).

Tomadas por uma clima de euforia, as crianças dessa turma mantiveram-se cantando enquanto registravam cenas da capoeira vivenciadas nas aulas ministradas pelos adultos do Pibid/EF, eis que então,

[...] um outro grupinho, composto majoritariamente por meninas, surgiu uma nova música, também aprendida nas aulas de capoeira: 'Pula, pula, pula, ô Piaba. A maré tá cheia!' Percebemos que não se tratava de uma mera disputa pra ver quem cantava mais alto ou a cantiga mais bela, mais 'legal'. A espontaneidade e a satisfação com que faziam isso, parecia indicar uma vontade de dar continuidade a esse momento, entrando na atmosfera que tomava conta da produção desses desenhos (DIÁRIO DE CAMPO, 10-11-2014).

Diante desse cenário, concordamos com Araújo e Fratari (2011, p. 70), quando defendem que, por meio dos desenhos, a criança é capaz de desenvolver, em maior ou menor grau, os seus sentimentos, pois “[...] quanto maior o envolvimento do sujeito em sua obra, maior a possibilidade de estarem ali presentes as suas alegrias e tristezas, as experiências vivenciadas que lhe provocaram prazer, desprazer, espanto, temor, entusiasmo e muitas outras emoções”.

As crianças, ao cantarolar as músicas da capoeira, extrapolaram o que havia sido inicialmente pedido e, além de retratar imagetivamente o conteúdo aprendido nas aulas de Educação Física, deram mais uma vez *pistas* de que existe uma relação de pertencimento, prazer e satisfação com a capoeira. Por meio dos desenhos, buscamos fomentar, junto às crianças do Grupo VI, sua autoria e, a partir dela, identificar os sentidos atribuídos às experiências vividas nas aulas mediadas pelos atores do Pibid/EF.

Segundo Larrosa (2009), o saber proveniente da experiência vai se constituindo *no sentido* ou *no sem-sentido* do que nos acontece. É adquirido nas formas como respondemos ao que nos acontece durante toda a vida e “[...] no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece” (p. 27). Assim, percebemos que é por meio da ação de refletir sobre as experiências que potencializamos a aprendizagem e percebemos que as experiências de formação precisam ser interpretadas, pensadas com os sentidos que por meio delas são produzidos.

A perspectiva trabalhada pelo programa de escutar as crianças e atentar para as suas indicações, no sentido de materializar nos planejamentos das aulas seguintes os seus interesses e necessidades, auxilia no deslocamento do olhar docente comumente centrado no ensino para o da aprendizagem.

[...] o desafio que se coloca para a elaboração curricular e para sua efetivação cotidiana é transcender a prática pedagógica centrada no/a professor/a e trabalhar, sobretudo, a sensibilidade deste/a para uma aproximação real da criança, compreendendo-a do ponto de vista dela, e não no ponto de vista do adulto (OLIVEIRA, 2013, p. 6).

As relações desencadeadas pelos adultos com as crianças, e entre elas, por meio do conteúdo da capoeira nas aulas de Educação Física, fundam-se na proposta de pôr em evidência o que as crianças estão aprendendo e experimentando. Para Barbosa e Horn (2008, p. 26), a aprendizagem está intimamente ligada à elaboração de sentido por parte do indivíduo e, portanto, nessa atividade, “[...] os sujeitos adquirem marcos de referência para interpretar as experiências e aprender a negociar os significados de modo congruente com as demandas da cultura”.

Inspirados no que preconizam as DCNEIs, quando tratam da organização das experiências de aprendizagem no currículo, concordamos que cabe aos professores criar oportunidades para que as crianças, no processo de elaborar sentidos pessoais, se apropriem de elementos significativos de suas culturas, não como verdades absolutas, mas como elaborações dinâmicas e provisórias, ressaltando a importância de trabalhar com foco nos saberes oriundos das práticas que as crianças vão construindo, para que se garanta a apropriação e (re)construção por elas de novos conhecimentos. Para tanto, é imprescindível observar as ações infantis, individuais e coletivas, no sentido de identificar o significado de sua conduta.

Alicerçados em Finco (2010), afirmamos que as experiências das crianças se constituem pela ação coletiva da cultura infantil e, por essa razão, exigem de nós, pesquisadores da infância, pensarmos em propostas de formação docente calcadas na emergência de novas pedagogias que, de fato, “[...] promovam e recebam com ‘bons olhos’ a transgressão, a incerteza, a complexidade, a diversidade, a não linearidade, a subjetividade, a singularidade, as perspectivas múltiplas e as especificidades espaciais e temporais” (p. 175, grifo da autora).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos, com Salles e Faria (2012), que é possível pensar o trabalho cotidiano dos professores junto às crianças, a partir das opções que têm origem nas suas crenças e concepções e que envolvem posturas, atitudes, procedimentos, estratégias e ações. Para tanto, nossa aposta foi no sentido de articular a Pesquisa Colaborativa e a Metodologia Participativa com Crianças, como alternativas de se pensar o trabalho pedagógico do professor de Educação Física com as crianças da Educação Infantil, na perspectiva de respeitá-las como sujeitos de direitos, produtoras de cultura e protagonistas dos seus próprios processos de socialização.

O professor ajudou as crianças a transformar e produzir cultura, assumindo o papel de mediador da aprendizagem. Ou seja, cumpriu um papel de interação e motivação, valorizando a relação com a criança, sem foco na hierarquia entre *quem ensina* e *quem aprende*. No desenvolvimento das atividades, os adultos respeitavam as falas das crianças, suas ações corporais e suas atitudes no decorrer das aulas, participando das atividades com elas.

Oferecemos evidência favorável às possibilidades de se trabalhar os conteúdos da Educação Física, numa perspectiva de respeito às crianças e às suas demandas específicas, afirmando que o protagonismo infantil se revela nas ações *táticas* empreendidas pelas crianças e que são possíveis de serem incorporadas, metodologicamente, no repertório das novas *estratégias* das aulas desse componente curricular. Dessa forma, compreendemos que elas são capazes de comunicar suas vontades, seus anseios e suas necessidades para além da linguagem verbal.

Captamos as manifestações das crianças em episódios vividos nas aulas de capoeira e repensamos a metodologia das aulas, junto com os bolsistas de ID e com o professor-supervisor. A proposição de novas práticas atendeu aos anseios das crianças. Constatamos assim, que o protagonismo infantil emerge das práticas cotidianas empreendidas pelas crianças. Quando reconhecidas pelo adulto docente, esse conhecimento retorna por meio de ações e atividades que valorizam os desejos e interesses manifestos, corporal e verbalmente por elas.

Evidenciamos que é por meio de ações *transgressoras* que as crianças expõem, à sua maneira, suas vontades e decisões. E essas ações só se materializam enquanto atividade protagonista, cercada de sentido, se os adultos aceitarem legitimar esse processo. No caso específico deste estudo, esse comportamento infantil se apresentou com frequência no contexto das aulas e, por essa razão, optamos por discutir com os bolsistas de ID e o professor-supervisor os significados dessa ação das crianças.

Neste trabalho, correlacionamos conceitos de *consumo produtivo* e de *reprodução interpretativa* realizados pelas crianças diante das atividades de capoeira propostas pelos adultos. Contudo, admitimos que merece novas investigações sobre a vinculação dialógica entre o conceito de Certeau e o de Corsaro, para melhor compreendermos como as crianças lidam com os bens culturais a elas ofertados e como elas ressignificam as atividades propostas pelos adultos. Ressaltamos ainda, que a experiência relatada, com a capoeira, contribuiu para a construção de nova concepção de infância na formação dos adultos envolvidos no Pibid/EF.

CONSIDERAÇÕES FINAIS DA DISSERTAÇÃO

Neste tópico, sintetizamos os principais resultados encontrados em cada capítulo da dissertação, focalizando as contribuições específicas que o estudo trouxe em relação ao nosso objeto de pesquisa. Esses achados foram contextualizados com o cenário político-econômico que o programa enfrenta nos dias atuais.

Constatamos que o Pibid se constitui como o maior programa de formação docente do País. No caso da Educação Física, embora seja o segundo curso que mais forma professores entre as licenciaturas, figura na sétima posição entre as áreas de conhecimento que participam do Pibid, possuindo aproximadamente 6% do total de bolsas distribuídas. O programa alcança 17% das IES que oferecem licenciatura em Educação Física no Brasil, atingindo uma parcela de 4,4% dos estudantes matriculados.

No Espírito Santo, entre as dezesseis IES que oferecem o curso de licenciatura em Educação Física, três possuem subprojetos em atividade, aglutinando próximo de 6% do total de bolsas. Percentual semelhante ao encontrado no âmbito nacional.

A Ufes possui 28 subprojetos em andamento. O curso de Educação Física e de Biologia do *campus* Goiabeiras, são as licenciaturas com o maior número de bolsistas registrados, 37 cada. O Pibid/EF distribui suas bolsas da seguinte maneira: 30 de iniciação à docência, 5 de supervisão e 2 de coordenação de área. 18 bolsistas de ID (60%) estão desenvolvendo suas ações formativas no cotidiano de 3 CMEIs conveniados.

A Educação Infantil aparece timidamente nos subprojetos de Educação Física. O portal da Capes registra apenas seis subprojetos vinculados a primeira etapa da Educação Básica. Ainda que esse número possa ser maior, pois no relatório disponibilizado pela Capes faltam informações relativas as etapas de ensino a que se destinam as ações do Pibid de algumas IES, essa inexpressiva participação da Educação Infantil também se reflete nos trabalhos acadêmicos publicados sobre a formação docente providenciada por intermédio do programa, veiculados nos Conbraces de 2011 e de 2013. A nosso ver existe correlação entre as publicações e

os subprojetos, pois, verificamos que a autoria dos trabalhos estão relacionados aos sujeitos que participam do Pibid. Quem publica sobre o programa, majoritariamente, são os próprios sujeitos que o compõe.

O mapeamento teórico que realizamos sobre o Pibid e sobre a formação de professores de Educação Física voltada para atuação profissional na Educação Infantil, mostrou que a primeira temática, não está presente nos seis principais periódicos da área 21 da Capes, contudo, vem crescendo nas edições do Conbrace. Entre 2011 e 2013, ampliou de 9 trabalhos apresentados para 31. A grande maioria (77,5%), concentrados no GTT Escola.

Uma importante característica dos trabalhos publicados nos Conbraces é a autoria coletiva. A média de autores por texto é de 4,17. Essa é uma marca que se explica pelo próprio perfil do programa, qual seja, a produção de conhecimento derivada do envolvimento dos bolsistas de ID, professores-supervisores e coordenadores de área no processo de formação.

Em termos metodológicos, aparece com bastante força o relato de experiência como uma estratégia de produção textual desses trabalhos. Em função da natureza do Pibid (produção coletiva que versa sobre as experiências do grupo que o compõe), articulamos essa forma de apresentação dos relatos à ideia de narrativas autobiográficas. A pesquisa-ação figura como a segunda metodologia mais empregada nos textos.

Classificamos os 40 trabalhos em três categorias distintas: *Experiências pedagógicas da Educação Física no âmbito do Pibid*; *Impacto e percepção da comunidade escolar sobre a Educação Física e sobre o Pibid*; *Contribuições do Pibid para a formação inicial e continuada dos bolsistas em Educação Física*. A primeira categoria reuniu 35% dos trabalhos publicados, a segunda 20% e a terceira 45%.

Em apenas três trabalhos a Educação Infantil foi abordada. Em todos os casos, sempre vinculada a uma experiência realizada com as outras etapas da Educação Básica. Nenhum deles revela sob que concepção de infância as ações do subprojeto estão balizadas, tampouco, encontramos referência ao modo como as crianças são

concebidas e se há algum tipo de procedimento metodológico diferenciado que avance no sentido de compreendê-las como sujeitos de direitos. Essas constituem as maiores ausências que sentimos em relação a esses trabalhos.

A segunda temática (FEI) foi explorada nas revistas científicas. Nossa busca revelou que 14,76% das publicações⁶⁷ sobre Educação Infantil versam sobre a formação docente. Observamos que a produção teórica teve seu primeiro artigo publicado em 2001 e o último em 2012. Em nenhum dos anos, ultrapassou 2 artigos. Nessas publicações, predominam aquelas consideradas como artigo original (nove), em detrimento daqueles classificados como relatos de experiência (dois) e como ensaio (dois).

Não há uma metodologia predominante. Chama a atenção a gama diversificada de métodos empregados nos artigos (análise de memoriais, análise de narrativas, análise de conteúdo, narrativas autobiográficas, pesquisa bibliográfica, método dialético, etnografia, descritivo-interpretativa e descritivo-quantitativa).

A diversificação também se observa em relação aos referenciais teóricos utilizados, que se assentam nos campos da Educação Física, da Filosofia, da Sociologia, da Formação Docente, da Legislação, da Psicologia e do Materialismo Histórico-dialético. Da mesma forma que não há um referencial teórico dominante, não encontramos autores que se destacam com maior presença nessa temática. Ou seja, dos 24 autores que assinam os artigos, apenas duas pesquisadoras possuem mais de um trabalho publicado. Vale destacar que, nesse caso, um artigo era complementar ao outro, ou seja, um era sequencial ao outro e foram assumidos dessa forma no corpo do texto. A autoria coletiva configura uma característica marcante desses trabalhos (média de 2,36 por trabalho), com destaque para a participação de pesquisadores vinculados a Pós-graduação nos trabalhos. Nesse caso, em nove dos onze artigos analisados, há um professor com atuação no nível *stricto sensu* como autor.

⁶⁷ Onze em um total de setenta e quatro.

Os periódicos que possuem maior familiaridade com as subáreas sócio-cultural e pedagógica da Educação Física foram os que mais publicaram artigos sobre a FEI. Os textos versam sobre quatro temáticas: *formação inicial, formação continuada, identidade docente e experiências formativas*. Assim como nos trabalhos sobre o Pibid, nos anais dos Conbraces, também não identificamos uma concepção de infância que orientasse o processo formativo narrado.

Para além do mapeamento da produção teórica sobre o Pibid e sobre a FEI que visou identificar tendências, ausências e potencialidades acerca dessas duas temáticas, nesta dissertação também analisamos as experiências de formação inicial e continuada dos bolsistas e as práticas pedagógicas desenvolvidas por eles em um CMEI de Vitória/ES, objetivando compreender a repercussão do processo formativo de professores de Educação Física para atuação na Educação Infantil empreendidos pelo Pibid/EF. Destacamos, a seguir, os principais aspectos que os dados desta pesquisa apontam e que dialogam diretamente com os pressupostos⁶⁸ que orientam o subprojeto em questão:

- a) valorização, fortalecimento e revitalização das licenciaturas e da profissão docente;
- b) articulação consistente entre teoria e prática;
- c) contato direto dos bolsistas de ID com o cotidiano da escola pública, seu contexto e desafios;
- d) estímulo ao trabalho investigativo;
- e) aproximação do professor-supervisor ao meio acadêmico, auxiliando na conexão entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos da prática;
- f) trabalho coletivo e participativo a partir de ações compartilhadas entre os bolsistas de ID, professores-supervisores e coordenadores de área;
- g) cria ações institucionais compartilhadas entre as IES e as escolas públicas de Educação Básica, com responsabilidades também compartilhadas;
- h) desenvolvimento de estratégias de ensino diversificadas e motivadoras com o incremento de atividades práticas diferenciadas.

⁶⁸ A centralidade das práticas pedagógicas no processo formativo; a pesquisa como eixo da formação docente e da produção de conhecimentos e a relação colaborativa entre a universidade e educação básica.

Acreditamos que o Pibid/EF fortalece e valoriza a licenciatura como carreira profissional a ser seguida, ao passo que suas experiências viabilizam um tempo considerável de permanência com a realidade escolar e de contato com os praticantes desse cotidiano. O programa permite aos bolsistas irem além das experiências pontuais previstas por algumas disciplinas do currículo e pelo próprio estágio supervisionado. Ponderamos que o Pibid não pode ser entendido como uma espaço/tempo de formação concorrente ao estágio. Eles são diferentes e complementares na construção dos saberes relativos aos desafios e potencialidades do espaço escolar e de seus atores.

Embora convencidos de que o Pibid/EF contribui para a revitalização da profissão docente, destacamos que a sua abrangência é pequena se comparada ao universo de estudantes matriculados. Nem todos os licenciandos têm oportunidade (ou interesse) em participar. Por esse viés, podemos questionar o seu impacto na constituição das futuras gerações de professores. Por esse viés, cabe ressaltar que o programa não é capaz, isoladamente, de alterar as práticas pedagógicas e as representações sociais acerca da Educação Física na Educação Infantil.

Os dados analisados nos capítulos II e III mostram que o programa avança processualmente no sentido de conferir uma formação de professores mais contundente devido ao seu caráter de imersão dos licenciandos no cotidiano das escolas. O contato direto com o contexto dos CMEIs conveniados, permite aos bolsistas de ID identificar os desafios e potencialidades presentes nas unidades de ensino, e aos professores que já atuam na Educação Infantil, continuar qualificando seu trabalho pedagógico. Ambos por meio da articulação dos conhecimentos teóricos elaborados com os conhecimentos advindos das experiências práticas com as crianças. Entretanto, professores-supervisores e bolsistas de ID precisam se atentar para importância do processo de autoformação, pela busca calcada num empenho pessoal que sustente a perspectiva de formador e de formando.

O Pibid/EF primou pela pesquisa como um de seus eixos de formação. Os bolsistas de ID e os professores-supervisores eram estimulados pelos coordenadores de área

e pelo pesquisador a investigar as inquietações decorrentes do processo de inserção e observação do cotidiano escolar. Os temas⁶⁹ que mais lhes chamavam a atenção eram problematizados nas *rodas de conversação* semanais e orientavam o percurso de um estudo com caráter científico. Os pontos que foram levantados nesse movimento de pesquisa foram apresentados em congressos e seminários, além de estarem se constituindo como capítulos de um livro⁷⁰ sobre o Pibid/EF.

O incentivo à produção de conhecimento derivado das vivências com o cotidiano escolar e com os professores-supervisores, tanto contribui na formação dos bolsistas de ID, quanto reaproxima os professores da Educação Básica do universo acadêmico. A nosso ver, essa característica do Pibid/EF potencializa, ao mesmo tempo, a formação inicial e a formação continuada. O resultado dessas investigações buscou compatibilizar o que já foi produzido sobre esses temas pela academia com os *saberes da experiência*, integrando mais uma vez, teoria e prática.

Outra característica do Pibid/EF reside na parceria dos bolsistas de ID, professores-supervisores e coordenadores de área para a realização de ações compartilhadas. Exemplo disso foram à construção coletiva do Projeto Pedagógico da Educação Física no CMEI *São Cristóvão* e a reformulação do Projeto Político-Pedagógico do CMEI *Andorinhas*, ambos desenvolvidos por todos os envolvidos no programa. A perspectiva assumida pelo Pibid/EF é de contribuir com as demandas locais e deixar algum legado para a instituição. Isso mostra que a universidade, proponente e gestora do programa, compreende as escolas conveniadas não apenas como um campo de experiências, mas como parceira na formação dos estudantes de graduação e de seus professores.

Em relação as práticas pedagógicas ministradas pelos bolsistas, o trabalho com a capoeira buscou materializar a formação que o Pibid/EF preconiza. No caminho de efetivar práticas diferenciadas, inovadoras do ponto de vista da concepção de criança e de infância que permeia o programa, os adultos adotaram como postura

⁶⁹ Rotina escolar e seus *atravessamentos* pedagógicos; o binômio cuidar x educar na Educação Infantil; a especificidade do trabalho pedagógico da Educação Física; o protagonismo infantil nas aulas de Educação Física.

⁷⁰ Previsão de publicação no início de 2016.

interagir com as crianças na direção de transformar e produzir cultura, assumindo o papel de mediadores da aprendizagem. Ou seja, cumprindo um papel de integração, motivação e valorizando da relação com a criança, sem foco na hierarquia entre *quem ensina e quem aprende*. No desenvolvimento das intervenções, estudantes em formação inicial e o professor respeitavam as falas dos *pequenos*, suas ações corporais e suas atitudes no decorrer das aulas, participando das atividades com elas.

A perspectiva trabalhada pelo programa de escutar as crianças e atender para as suas indicações, tinham como foco garantir, nos planejamentos das aulas seguintes, os seus interesses e suas necessidades. Entendendo que as crianças são sujeitos de direito, produtoras de cultura e protagonistas dos seus processos de socialização, a proposição de novas práticas pedagógicas respeitou os anseios das crianças. Constatamos assim, que o protagonismo infantil emerge das práticas cotidianas empreendidas pelas crianças. Quando reconhecidas pelo adulto docente, esse conhecimento retorna por meio de ações e atividades que valorizam os desejos e interesses manifestos, corporal e verbalmente por elas.

O protagonismo infantil se constituiu como o propósito principal das aulas planejadas pelos bolsistas de ID e pelo professor-supervisor. Esse protagonismo se revelou nas ações *táticas* empreendidas pelas crianças e essas ações geravam debates nos planejamentos na escola e nos momentos formativos do programa, procurando incorporá-las, metodologicamente, no repertório das novas *estratégias* das aulas de Educação Física no CMEI *Andorinhas*.

Tratamos as intervenções pedagógicas desenvolvidas pelos bolsistas com as crianças sob uma perspectiva de respeito a elas, enquanto sujeitos e não mero objetos de pesquisa, por essa razão, mobilizamos a Metodologia Participativa com crianças. Nessa perspectiva, as crianças são concebidas como informantes competentes e qualificados acerca dos seus mundos de vida. Assim, valorizamos as suas produções culturais individuais e coletivas delas.

Compreendendo o potencial que o Pibid/EF possui para a qualificação da formação docente da Educação Física voltada para atuação profissional na Educação Infantil e

a relevância da experiência formativa carreada por esse subprojeto, adotamos uma postura de pesquisadores implicados no processo. Nossa participação se configurou como parte do esforço para que o programa alcance êxito em suas metas. Para tanto, nos valem da Pesquisa-ação Colaborativa como pressuposto teórico-metodológico para nortear nosso papel como pesquisadores, a fim de não só observar as experiências, os acontecimentos cotidianos, mas de potencializar a produção de conhecimentos junto com os sujeitos, contribuir na formação dos envolvidos e de refletir sobre as práticas ministradas pelos bolsistas.

De modo geral, avaliamos positivamente o processo formativo empreendido pelo Pibid/EF, pois tem conseguido desenvolver uma proposta calcada em outro modo de conceber a infância e as crianças. Os dados apresentados, gerados na interação com os sujeitos desta pesquisa, convergem com as proposições contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil que preconizam as crianças como sujeitos de direitos, produtoras de cultura e protagonistas. Dessa forma, há um avanço em relação as concepções tradicionais que enxergam as crianças e a infância de forma generalizante, homogênea e fundadas em características meramente biológicas e psicológicas predeterminadas.

A leitura otimista que fazemos sobre o Pibid nesta dissertação contrasta com o cenário que se anuncia para o programa. Com os ajustes fiscais que vem sendo executados pelo governo da presidenta Dilma Roussef, o Pibid sofrerá, no mínimo, redução substancial do seu orçamento, fato que implica na diminuição do número de bolsas, de subprojetos e de instituições envolvidas.

O professor Helder Silveira, coordenador⁷¹ geral de Programas de Valorização do Magistério da Diretoria de Educação Básica da Capes, anunciou, por meio de uma correspondência eletrônica enviada aos coordenadores institucionais do Pibid em junho de 2015, os possíveis impactos do corte orçamentário ao programa:

Todos têm acompanhado o ajuste fiscal que o governo federal tem realizado no ano de 2015. Isso implica em cortes orçamentários e em retrações nas ações de todos os setores. A Capes não fugiu à regra. O corte imposto à

⁷¹ Ocupava a coordenação à época da correspondência. Atualmente, não exerce mais essa função.

agência foi da ordem de R\$ 785 milhões. [...] o que sabemos, de fato, é que os cortes virão e serão agressivos, implicando na interrupção imediata – parcial ou total – de programas estruturantes da diretoria como o Pibid.

Significa dizer que o maior programa de formação docente vigente no País deve, na melhor das hipóteses, encolher, ou até mesmo ser extinto. Diametralmente ao risco que o Pibid sofre, nosso trabalho vem reforçar, a necessidade de sua continuidade, ancorado na sua importância como projeto estratégico de formação que, em certa medida, considerados os seus limites, contribui diretamente para a qualidade da formação docente no País.

É importante frisar que cada subprojeto de cada IES participantes do Pibid, preserva suas características e, dependendo do envolvimento dos coordenadores de área, pedagógico e institucional, professores-supervisores e bolsistas de ID, pode gerar bons resultados ou simplesmente servir como uma oportunidade de remuneração. O Pibid, pela sua dimensão e pelo certo grau de autonomia que as IES possuem para desenvolver suas ações, não pode ser tomado como um programa homogêneo que se efetiva de forma igualitária em todos os casos. Na verdade, esse programa é a expressão daquilo que os sujeitos que o compõem fazem dele. Ele só deixa de ser um projeto recheado de *boas intenções* e ganha concretude na medida em que seus atores agem para materializar uma proposta formativa que colabore para enfrentar as demandas apresentadas por cada área do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. S. et al. Pesquisando as pesquisas do campo da educação física escolar: analisando o GTT escola. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 13., 2003. **Anais...** Caxambú, CBCE, 1 CD-ROM, 2003.

ALVES, N. Sobre as razões das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: GARCIA, R. L. (Org.). **Diálogos cotidianos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii, Rio de Janeiro: Faperj, 2010.p. 67-82.

ANDRADE FILHO, N. F. **Experiências de movimento corporal de crianças no cotidiano da educação infantil**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas-SP, 2011.

_____. Observação compreensivo-crítica das experiências de movimento corporal das crianças na educação infantil. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 55-71, jan./mar. 2013.

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

_____. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 112-129, jan./abr. 2012.

ARAÚJO, R. M.; FRATARI, M. H. D. O olhar do educador infantil frente ao desenho infantil e suas contribuições. **Revista da Católica**, Uberlândia, v. 3, n. 5, jan./jul. 2011.

ARRIBAS, T. L. *El practicum en la formación inicial del maestro especialista en Educación Física: expectativas docentes y mirada crítica de los estudiantes*. **Movimento**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 71-87, jan./abr. 2004.

ASSIS, L. C de. **Por uma perspectiva pedagógica para intervenção da educação física com a educação infantil**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2015.

ASSIS et al. Jogo e protagonismo da criança na educação infantil. **Revista Portuguesa de Educação**, Minho – Portugal, v. 28, n. 1, p. 95-116, 2015.

AYOUB, E. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 4, p. 53-60, 2001.

_____. Narrando experiências com a Educação Física na Educação Infantil. **Revista Brasileira de Ciências da Educação**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 143-158, maio 2005.

BARBOSA, I. G. Educação Infantil: o lugar da pedagogia e da educação física em uma perspectiva sócio-histórico-dialética, **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 5, p. 71-91, jun./jul. 2002.

BARBOSA, M. C.; HORN, M. G. S. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Grupo A, 2008.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Duas Cidades, 2002.

BERTO, R. C. Regenerar, civilizar, modernizar e nacionalizar: a educação física e infância em revistas nas décadas de 1930 e 1940. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

BERTO, R. C.; FERREIRA NETO, A. A escolarização da infância: prescrições na imprensa periódica da Educação Física (1932-1945). In: GONÇALVES NETO, W.; MIGUEL, M. E. B.; FERREIRA NETO, A. (Org.). **Práticas escolares e processos educativos: currículo, disciplinas e instituições escolares (séculos XIX e XX)**. Coleção horizontes da pesquisa em história da educação no Brasil. Vitória: Edufes, 2011.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Prevê a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 nov. 2009.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Institui o piso salarial profissional do magistério. **Diário Oficial da União**. Brasília, 17 jul. 2008. Seção 1, p. 1.

_____. Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 05 abr. 2013.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CAMPELLO, B. S. Encontros científicos. In: CAMPELLO, B. S.; CENDÓN, B. V.; KREMER, J. M. (Org.). **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000. p. 55-71.

CAPES. **Edital Pibid nº 061/2013**. Regulamenta a submissão de projetos ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_061_2013_PIBID.pdf>. Acesso em: 13 maio 2015.

_____. **Edital Pibid nº 066/2013**. Regulamenta a submissão de projetos ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_066_2013_PIBID.pdf>. Acesso em: 13 maio 2015.

_____. **Relatórios e dados sobre o Pibid**. Lista de instituições e áreas de licenciatura participantes do Pibid, relação de coordenadores e endereços eletrônicos dos projetos e número de bolsas concedidas a partir de março de 2014. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/relatorios-e-dados>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

CARNEIRO, F. F. B. **Políticas científicas em educação física: a arqueologia do GTT Escola no Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (1997-2009)**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

CARVALHO, M. R. B. de. O Programa de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID: contribuições e limites no âmbito dos cursos de formação inicial. **Revista Metáfora Educacional**, FERIA de Santana/BA, n. 15, jul./dez. 2013.

CARVALHO, J. M. Do projeto às estratégias/táticas dos professores como profissionais necessários aos espaços-tempos da escola pública brasileira. In: _____ (Org.). **Diferentes perspectivas da profissão docente na atualidade**. Vitória: Edufes, 2002. p. 9-45.

_____. Os espaços/tempos de pesquisa sobre o professor. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 69-86, jul./dez. 2002b.

_____. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Rio de Janeiro: DP&A; Brasília, DF: CNPq, 2009a.

CASTANHEIRA, M. L. **Aprendizagem contextualizada: discurso e inclusão na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

CERTEAU, M. Teoria e método no estudo das práticas cotidianas. In: ENCONTRO COTIDIANO, CULTURA POPULAR E PLANEJAMENTO URBANO, 1985, São Paulo, **Anais...** São Paulo: FAU/USP, 1985, p. 3-19.

_____. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COCO, V. Professores na educação infantil: inserção na carreira, espaço de atuação e formação. 32ª Reunião anual da Associação Nacional da Pós-graduação em

Educação, **Anais...** Caxambu/MG, 04 a 07 de outubro de 2009. ANPED, 2009. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT08-5363-Int.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2014.

CORSARO, W. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MULLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.

_____. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSINO, P. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. In: BEAUCHAMO, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Org.). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão. Brasília: Ministério da Educação, 2007. p. 57-68.

CRISTOVÃO, S. C. **Estágio supervisionado em educação física**: tempo de aprender ou simples cumprimento da lei? 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas/SP, 2014.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer da Câmara de Educação Básica nº 18/2012**. Trata da implantação da Lei nº 11.738/2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. Brasília, 2012.

DEBORTOLI, J. A. O. Educação física/educação do corpo/educação dos sentidos: novos-velhos e outros discursos na educação infantil. In: SCHINEIDER, O.; ANDRADE FILHO, N. F. (Org.). **Educação física para a educação infantil**: conhecimento e especificidade. São Cristóvão/SE: Editora UFS, 2008.

DEBORTOLI, J. A.; LINHALES, M. A.; VAGO, T. M. Infância e conhecimento escolar: princípios para a construção de uma educação física “para” e “com” as crianças. **Pensar a Prática**, Goiânia, n. 5, p. 92-105, jun./jul. 2002.

ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. A pesquisa como eixo de formação docente. In: _____. (Org.). **Professora-pesquisadora**: uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 11-24.

FOLLE, A.; BORGES, L. J.; COQUEIRO, R. S.; NASCIMENTO, J. V. Nível de (in)satisfação profissional de professores de Educação Física da Educação Infantil. **Motriz**, Rio Claro, v. 14 n. 2, p. 124-134, abr./jun. 2008.

FARIAS, I. M. S de.; ROCHA, C. C. T. PIBID: uma política de formação docente inovadora? **Revista Cocar**, Belém, v. 6, n.11, p. 41-49, jan./jul. 2012.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FERREIRA, M. Criança tem voz própria. **A Página da Educação**, Porto, Portugal, ano 11, n. 117, p. 35, nov. 2002.

FERREIRA, M.; SARMENTO, M. J. Subjectividade e bem-estar das crianças: (in)visibilidade e voz. **Revista Eletrônica de Educação da UFSCar**, São Carlos/SP, v. 2, n. 2, p. 60-91, nov. 2008.

FIGUEIREDO, M. X. B.; RIGO, L. C. Memórias das infâncias no processo de formação das educadoras. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 11, n. 3, p. 261-268, set./dez. 2008.

FINCK, S. C. M. et al. Intervenção/ação: contribuições da educação física no curso normal superior com mídias interativas. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá/PR, v. 13, n. 2, p. 151-155, jul./dez. 2002.

FINCO, D. **Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com home e mulher com mulher**: relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na pré-escola. 2004. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

_____. **Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças**: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras do gênero. 2010. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

FINCO, D; OLIVEIRA, F. A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de educação infantil. In: FARIA, A. L. G.; FINCO, D. (Org.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 55-80.

FOLLE, A.; NASCIMENTO, J. V. Preocupações ao longo da carreira docente: estudos de caso com professores de educação física do magistério público estadual. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 4, p. 841-856, out./dez. 2011.

FREITAS, L. L. L. **Hollanda Loyola, educação e educação física: reflexões pedagógicas e prescrições educacionais (1934-1944)**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

FURLANETTO, F. R. O tornar-se professor: um estudo sobre a mudança de sentido pessoal no processo de formação inicial. In: SANTOS et al. **Experiências e reflexões na formação de professores**. Londrina: UEL, 2012.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: Unesco, 2011.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.

GOBBI, M. Usos sociais das fotografias em espaços escolares destinados à primeira infância. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p.1213-1232, out./dez. 2011.

GOMES, C. L. Lazer e formação profissional: saberes necessários para qualificar o processo formativo. In: FORTINI, J. L. M.; GOMES, C. L.; ELIZALDE, R. (Org.). **Desafios e perspectivas da educação para o lazer**. Belo Horizonte: Editorial SESC/Otium, 2011. p. 33-46.

GONZAGA, L. P. **Educação corporal para as crianças pequenas: existe lugar para a educação física?** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Goiânia, 2011.

GONZATTI, S. E. M.; VITÓRIA, M. I. C. Formação de professores: algumas significações do Pibid como política pública Revista. **Cocar**, Belém, v. 7, n. 14, p. 34-42, ago./dez. 2013.

HILGEMANN, C. M. et al. Vivências no Pibid: contribuições à formação docente. **Revista destaques acadêmicos**, Lajeado/RS, v. 5, n. 2, p. 31-38, abr./jun. 2013.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

INEP. **Relatório do censo da educação superior**, 2013. Brasília: INEP/Ministério da Educação, 2013.

JARDILINO, J. R. L. Políticas de formação de professores em conflito com o currículo: estágio supervisionado e PIBID. **Educação**, Santa Maria/RS, v. 39, n. 2, p. 353-366, maio/ago. 2014.

JESUS, J. F. **Representações sociais de professores de educação física da educação infantil de Serra/ES**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

JOB, I.; MATTOS, A. M. FERREIRA, A. G. C. Análise do acesso aos artigos de uma revista eletrônica através dos logs. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 35, n. 2, p. 359-371, abr./jun. 2013.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Educa, 2002.

KLIPPEL, M. V. **O jogo na educação física da educação infantil: usos e apropriações em um CMEI de Vitória/ES**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

KOHAN, W. O. A infância, entre o humano e o inumano. In: GARCIA, R. L. (Org.). **Diálogos cotidianos**. Petrópolis/RJ, Faperj, 2010, p. 195-204.

LACERDA, C. G.; COSTA, M. B. Educação física na educação infantil e o currículo da formação inicial. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 34, n. 2, p. 327-341, abr./jun. 2012.

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LARROSA, J. B. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LAZZAROTI FILHO, A. et al. *Modus operandi* da produção científica da educação física: uma análise das revistas e suas veiculações. **Revista de Educação Física da UEM**, Maringá, v. 23, n. 1, p. 1-14, jan./mar. 2012.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 10, n. especial, p. 37-45, 2007.

LOCATELLI, A. B. et al. A pesquisa com o saber docente na educação e na educação física. **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 63-83, nov. 2003.

MANOEL, E. J.; CARVALHO, Y. M. Pós-graduação na educação física brasileira: a atração (fatal) para a biodinâmica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 389-406, maio/ago. 2011.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, Portugal, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009a.

_____. A identidade docente. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p.109-131, ago./dez. 2009b.

MARCHIORI, P. Z. et al. Fatores motivacionais da comunidade científica para publicação e divulgação da sua produção em revistas. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 14., 2006, Salvador. **Anais...** Salvador: UFBA, 2006. Disponível em: <https://social.stoa.usp.br/articles/0015/4324/FATORES_MOTIVACIONAIS_DA_COMUNIDADE_CIENTIFICA_PARA_PUBLICAA_A_O_E_DIVULGAA_A_O_DE_SUA_PRODUA_A_O_EM_REVISTAS_CIENTA_FICAS.pdf>. Acesso em: 17 maio 2015.

MARCON, D. **A construção das competências pedagógicas através da prática como componente curricular na formação inicial em educação física**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

MARCON, D.; GRAÇA A. B. S.; NASCIMENTO J. V. Critérios para a implementação de práticas pedagógicas na formação inicial em educação física e implicações no conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 25, n. 3, p. 497-511, jul./set. 2011.

MARQUES, A. C. H.; CÊPEDA, V. A. Um perfil sobre a expansão do ensino superior recente no Brasil: aspectos democráticos e inclusivos. **Perspectivas**, São Paulo, v. 42, p. 161-192, jul./dez. 2012.

MARTINS, N. R.; SILVA, R. V. Pesquisas brasileiras em Educação Física e Esportes: tendências das teses e dissertações. Sistema de publicação eletrônico de teses e dissertações. Uberlândia: UFU/NUTESSES, 2005. Disponível em: <http://www.nuteses.ufu.br/trabalho_2.pdf>. Acesso em: 10 de junho de 2015.

MARTINS, R. L. R. A inserção da disciplina de Educação Física na Educação Infantil: uma opção ou uma condição? **Lecturas, Educación Física y deportes**, Revista digital, Buenos Aires, 19, n. 202, mar. 2015.

MATOS, J. M. C. et al. A produção acadêmica sobre conteúdos de ensino na educação física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 02, p. 123-148, abr./jun. 2013.

MEDEIROS, T. N.; GOULARTE, G. G.; KAEFER, R. C. L. A produção de conhecimento sobre o Pibid: uma revisão nas edições de 2011 e 2013 do Conbrace. In: VII Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte. Matinhos/PR. **Anais...** 25 a 27 de setembro, 2014.

MELLO, A. S. et al. Educação Física na Educação infantil: um estudo em periódicos da área. In: MELLO, A. S.; SANTOS, W. (Org.). **Educação física na educação infantil: práticas pedagógicas no cotidiano escolar**. Curitiba: Editora CRV, 2012. p. 41-56.

MELLO, A. S. et al. Educação física na educação infantil: produção de saberes no cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. 467-484, abr./jun. 2014.

MELLO, A. S. et al. Pesquisas com crianças na educação infantil: diálogos interdisciplinares para produção de conhecimentos. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 27, n. 45, p. 28-43, set. 2015.

MELLO, A. S.; SANTOS, W. **Educação física na educação infantil: práticas pedagógicas no cotidiano escolar**. Curitiba: Editora CRV, 2012.

MELO, T. M. Q. **Experiências formativa no início da docência mediada pelo Pibid Educação Física da Universidade Estadual de Feira de Santana, Bahia**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

MINAYO, M. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MIRANDA, D. B.; PEREIRA, M. N. F. O periódico científico como veículo de comunicação: uma revisão de literatura. **Revista Ciência da Informação**, Brasília, v. 25, n. 3, p. 375-382, set./dez. 1996.

MOLINA NETO, V. A cultura do professorado de educação física das escolas públicas de Porto Alegre. **Movimento**, Porto Alegre, ano IV, n. 7, p. 34-42, 1997a.

_____. A formação profissional em educação física e esportes. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 34-41, set. 1997b.

MONTEIRO, A. J. J.; COUBE, R. J. Dialogando com os processos de educação e a (de)formação de professores em educação física: uma análise introdutória. In: MONTEIRO, A. J. J.; CUPOLILLO, A. V. (Org.). **Formação de professores de educação física: diálogos e saberes**. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2011. p. 61-73.

NASCIMENTO, M. E. P. Os profissionais da educação infantil e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Org.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 5. ed., Campinas: Autores Associados, 2005. p. 101-120.

NEVES, C. M. C. Pibid: integração entre universidade e educação básica. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 20, n. 117, maio/jun. 2014.

NUNES, K. R.; BERTO, R. C. Políticas curriculares da educação física na educação Infantil na rede municipal de ensino de Vitória/ES. In: **XXIV Simpósio da Associação Nacional de Política da Educação**. 12 a 14 set. 2009. Vitória, UFES, 2009. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/175.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2014.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: _____. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 13-34.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa, Portugal: Educa, 2002.

_____. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**, Madrid, Espanha, n. 350, p. 203-218, dez. 2009.

OLIVEIRA, N. R. C. **Concepção de infância na educação física brasileira: primeiras aproximações**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2003.

_____. **Corpo e movimento na educação infantil: concepções e saberes docentes eu permeiam as práticas cotidianas**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de São Paulo. São Paulo, 2010.

OLIVEIRA, Z. M. R. Novas Diretrizes para a Educação Infantil. Salto para o Futuro (TV Escola/MEC). **Boletim** n. 9, ano XXIII, jun. 2013. Disponível em: <http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/09183509_NovasDiretrizesEducacaoInfantil.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2015.

OMELCZUK, W. F. **Conversando com crianças na educação infantil**: suas percepções sobre as situações e interações vividas no espaço escolar. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

PINTO, R. N. A formação de professores para a educação infantil: desafios para a universidade. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 4, p. 135-148, jun./jul. 2001.

PIRAGIBE, V.; FERRAZ, O. L. Formação continuada em educação física para professores de educação infantil: a técnica dos diários de aula. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 20, n. 4, p.227-37, out./dez. 2006.

PIRES, A. P. Sobre algumas questões epistemológicas de uma metodologia geral para as ciências sociais. In: POUPART, J. et al. (Org.). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 43-94.

PIZANI J.; BARBOSA-RINALDI, I. P. Identidade dos cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física no Paraná: uma análise das áreas do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 28, n. 4, p. 671-682, out./dez. 2014.

QUINTEIRO, J. Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: FARIA, A. L.; DEMARTINI, Z. de B. F.; PRADO, P. D. (Org.). **Por uma cultura da infância**: metodologia de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 19-47.

RAPHAEL, M. L.; FIGUEIREDO, Z. C. C. Trajetória formativa e profissional em educação física: conhecimentos da formação inicial e perspectivas de carreira. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 27, n. 44, p. 11-23, maio/2015.

RAUSCH, R. B. Professor-pesquisador: concepções e práticas de mestres que atuam na educação básica. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 701-717, set./dez. 2012.

RICHTER, S. R.; BARBOSA, M. C. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Educação – Revista do Centro de Educação**, Santa Maria/RS, v. 35, n. 1, p. 85-95, jan./abr. 2010.

RICHTER, A C.; VAZ, A. F. Educação física, educação do corpo e pequena infância: interfaces e contradições na rotina de uma creche. **Movimento**, Porto Alegre, v.16, n. 1, p. 53-70, jan./mar. 2010.

ROCHA, J. R. M.; ZIBETTI, M. L. T. Programa de bolsas de iniciação à docência: análises sobre uma política de formação de professores. In: PACÍFICO, J. M.; BUENO, J. L. P.; SOUZA, A. M. L. (Org.). **Formação docente na universidade em**

interface com a educação básica: ultrapassar limites, criar possibilidades. Florianópolis: Pandion, 2014. p. 129-154.

RODRIGUES, K. S. **A inserção do professor de educação física na educação infantil no estado do espírito santo.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

RODRIGUES, R. M.; FIGUEIREDO, Z. C. C. Construção identitária da professora de Educação Física em uma instituição de educação infantil. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 4, p. 65-81, out./dez. 2011.

RODRIGUES, R. M.; FIGUEIREDO, Z. C. C.; ANDRADE FILHO, N. F. Relações socioprofissionais como elemento de influência na construção das identidades docentes. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 4, p. 175-195, out./dez. 2012.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n.19, p. 37-50, set./dez. 2006.

ROSA, A. P. **Educação física com crianças de seis meses a dois anos de idade: práticas produzidas no cotidiano de um CMEI de Vitória/ES.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

ROSSI, R. **Direitos da criança e educação: construindo e ressignificando a cidadania na infância.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina/PR, 2008.

SALLES, F.; FARIA, V. L. B. de. **Currículo na educação infantil:** diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. 2. ed. São Paulo: Ática, 2012.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

_____. Visibilidade social e estudo da infância. In: SARMENTO, M. J.; VASCONCELLOS, V. M. R. (Org.). **Infância (in)visível.** Araraquara/SP: Junqueira&Marin Editores, 2007. p. 25-49.

_____. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. (Org.). **Estudos da infância:** educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008. p 1-30.

_____. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, R. T.; GARANHANI, M. C. (Org.). **Sociologia da infância e a formação de professores.** Curitiba: Champagnat, 2013. p. 13-46.

SAYÃO, D. T. Educação Física na Educação infantil: riscos, conflitos e controvérsias. **Motrivivência**, Florianópolis, v.11, n.13, p. 221-238, nov. 1999.

_____. Corpo e movimento: notas para Problematizar algumas questões Relacionadas à educação infantil e à Educação Física. **Revista Brasileira Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 55-67, jan. 2002.

SAYÃO, D. Infância, prática de ensino de educação física e educação infantil. In: VAZ, A. F.; SAYÃO, D. T.; PINTO, F. M. (Org.). **Educação do corpo e formação de professores**: reflexões sobre a prática de ensino de educação física. Florianópolis: Editora da UFSC, 2002b. p. 45-64.

SCHIMIDT, L.; OHIRA, M. L. B. Bibliotecas virtuais e digitais: análise das comunicações em eventos científicos (1995/2000). **Ciência da Informação**, Brasília, v. 31, n. 1, jan. 2002.

SILVA, L. T. **As crianças e o brincar em suas práticas sociais: o aglomerado da Serra/BH como contexto de aprendizagem**. 2012. Dissertação (Mestrado em Lazer) – Programa de Pós-Graduação em Estudos do Lazer, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG, 2012.

SILVA, F. C. R.; MAIA, S. F. Narrativas Autobiográficas: interfaces com a pesquisa sobre formação de professores. In: VI ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA UFPI, 2010, Teresina. **Anais...**, 01 a 03 de dez. 2010, PPGED, 2010.

SOARES, N. F.; SARMENTO, M. J.; TOMÁS, C. Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. **Nuances**: estudos sobre educação, Presidente Prudente, v. 12, n. 13, jan./dez. 2005.

TANI, G. Editoração de periódicos em Educação Física/Ciências do Esporte: dificuldades e desafios. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 36, n. 4, p. 715-722, out./dez. 2014.

TRISTÃO, A. D.; VAZ, A. F. Sobre a formação de professores de educação física que atuam com crianças pequenas: relato de uma experiência. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 20-36, 2014.

ZANDOMÍNEGUE, B. A. C.; MELLO, A. S. **A cultura popular nas aulas de educação física**. Curitiba: Appris, 2014.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Quadro de trabalhos: periódicos da Educação Física

REVISTA	TÍTULO	AUTORES	ANO
UEM	Intervenção/ação: contribuições da educação física no curso normal superior com mídias interativas	Silvia Christina Madrid FINCK Moacir Ávila de MATOS JÚNIOR Nei Alberto SALLES FILHO Herminia Regina Bugeste MARINHO Amauri Aparecido Bassoli de OLIVEIRA Geraldo Dias PEDROSO Ivone Terezinha SANTOS	2002
PENSAR A PRÁTICA	A formação de professores para a educação infantil: desafios para a universidade	Rubia-Mar Nunes PINTO	2001
	Memórias das infâncias no processo de formação das educadoras	Márcio Xavier Bonorino FIGUEIREDO Luiz Carlos RIGO	2008
MOTRIZ	Nível de (in)satisfação profissional de professores de educação física da educação infantil	Alexandra FOLLE Lucélia Justino BORGES Raildo da Silva COQUEIRO Juarez da Silva NASCIMENTO	2008
RBEFE	Formação continuada em educação física para professores de educação infantil: a técnica dos diários de aula	Valentina PIRAGIBE Osvaldo Luiz FERRAZ	2006
RBCE	Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física	Deborah SAYÃO	2002
	Narrando experiências com a educação infantil	Eliana AYOUB	2005
	A educação física na educação infantil e o currículo da formação inicial	Cristiane Guimarães de LACERDA Martha Benevides DA COSTA	2012
MOVIMENTO	<i>El practicum em la formación inicial del maestro especialista em educación física: expectativas docentes y mirada crítica de los estudiantes</i>	Teresa Lleixá ARRIBAS	2004
	A construção identitária da professora de educação física em uma instituição de educação infantil	Renata Marques RODRIGUES Zenólia Campos FIGUEIREDO	2011
	Relações socioprofissionais como elemento de influência na construção das identidades docentes	Renata Marques RODRIGUES Zenólia Campos FIGUEIREDO Nelson Figueiredo ANDRADE FILHO	2012

APÊNDICE B – Quadro de trabalhos: Conbrace 2011

GTT	TÍTULO	AUTORES
FORMAÇÃO PROFISSIONAL E MUNDO DO TRABALHO	O ponto de vista dos professores de educação física sobre o Pibid em seus contextos escolares	Marily Oliveira BARBOSA Flávio Pedrosa de MELO Alessandra Sabino de LIMA Fábio Martins dos SANTOS Patrícia Cavalcanti Ayres MONTENEGRO
	Uma experiência de formação no Pibid linguagens	Letícia Gomes CORDEIRO Marcos Vitor Souza ARAÚJO Luiz Alexandre Oxley da ROCHA
	Formar professores em educação física: o Pibid como espaço estratégico de trabalho coletivo	Nivaldo Antônio Nogueira DAVID Bruna de Paula CRUVINEL Jehnnny Kellen Vargas BATISTA Lorrayne Bruna de CARVALHO Karine Danielly PEREIRA Johnnys Fleuri XAVIER Marcus Vinícius de ARAÚJO Nadmila Castro DOMINGOS Pâmela Gomes de BRITO Paula Andréia de Almeida FALCÃO Weberson Alves BARBOSA Luzia Antônia de Paula SILVA Giannandrea DARQUES Francisco Luiz de MARCHI NETO
ESCOLA	Proposições teórico-metodológicas para o trabalho com a dança no contexto do Pibid/Uneb-Educação Física	Laís Borges ARAÚJO Cíntia Souza de CASTRO Daniela Elias ALVIM Diego Queiroz de OLIVEIRA Joice Souza de JESUS
	O olhar dos alunos sobre a escola e a educação física: o contexto do Pibid/Uneb-Educação Física	Andressa Nunes COSTA Laís Borges ARAÚJO Renan GOMES Ricardo da Silva FIGUEREDO
	Programa institucional de bolsas de iniciação à docência: relato de experiência do subprojeto de Educação Física Pibid/Ufal	Elyssandra Oliveira da SILVA Daiana Maciel de MOURA Adonai Hilbert Pereira SEIXAS Marcos André da Silva SANTOS Gilberto Francisco dos SANTOS Cláudia Mayra Nascimento dos SANTOS Patrícia Cavalcanti Ayres MONTENEGRO
	Escola e relações humanas: uma proposta multidisciplinar no contexto do Pibid	Eliana AYOUB Elaine PRODÓCIMO
	Proposições teórico-metodológicas para o trabalho com a capoeira no contexto do Pibid/Uneb-Educação Física	Nívia de Moraes BISPO Gleisiane de Souza Almeida SILVA Márcio dos Santos PEREIRA
	O ensino da ginástica nas aulas de Educação Física em uma escola pública de Macapá/AP: realidades vividas através do projeto de intervenção do Pibid	Carlos Wagner Ferreira FARIAS Danylo José Simões COSTA Kaléria Nayara Leandro SANTOS Marcia Kelly Fonseca da COSTA Cássia HACK

APÊNDICE C – Quadro de trabalhos: Conbrace 2013

GTT	TÍTULO	AUTORES
FORMAÇÃO PROFISSIONAL E MUNDO DO TRABALHO	Pibid Educação Física – diagnóstico no ensino médio.	Amanda Caroline SILVA Hully Shandra Duarte PINTO Márcia Cristina Rodrigues da Silva COFFANI Belini Saléte GRANDO Geander Franco de ARAÚJO
	Estruturação e organização do grupo Pibid do curso de Educação Física/UFMS	Andressa Rocha COUTINHO Bárbara Davalos de SOUZA Patricia Pereira de OLIVEIRA
	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
	Importância do Pibid para a formação da identidade do professor de Educação Física	Denise Grosso da FONSECA Lisiane TORRES
	Concepções de docência na formação inicial: olhares a partir das experiências no Pibid	Mayara Martins BELARMINO Gislene Alves AMARAL
ESCOLA	As perspectivas de um bolsista do Pibid de Educação Física sobre gênero na escola	Marcelo Alberto de OLIVEIRA
	A visão dos sujeitos da escola em relação à Educação Física: uma investigação a partir do Pibid	Pollyanna Silva Porto ARCANJO Darianny Laura de Alcântara COSTA Halisson Kleiton Ramos dos SANTOS Taunay Garcia MARRA Thaynara de Moura SILVA Victor Hugo de Paiva ARANTES
	Vivências dos bolsistas do Pibid-ef/Unemat na escola estadual Demétrio Costa Pereira	Adrielson Clovis de Oliveira ASSUNÇÃO Antônio Fernandes de SOUZA JÚNIOR Jéssica Cristina Ribeiro da Silva SEVERO Josimar Batista do PRADO Laiane Bronel CORREA Leni HACK
	Pensamentos, rabiscos e certezas: um olhar sobre o impacto do Pibid na escola	Rosa Malena de Araújo CARVALHO Lucineide Vieira Drolhe da COSTA Tatiana Rodrigues ROSA
	O olhar dos alunos sobre a escola e a Educação Física no ensino médio: o contexto do Pibid/Unep-Educação Física.	Débura Wallancuella BARROS Ildima Isa Santana LEAL Gerinaldo Ferreira de OLIVEIRA Érica Estevam de SANTANA Viviane Rocha VIANA
	Construção de sequencias pedagogicas no contexto do Pibid/Educação Física/UFU	Sara da Silva CAIXETA Carla Borges FELDNER Heloina Avelar de ARAÚJO Hugo Arantes de MORAIS Luciele Rodrigues DAVID
	Educação física no ensino fundamental II - novas práticas pedagógicas: uma experiência	Adinezia Pereira CRISTO Taise Santos SANTOS

no contexto Pibid/Uneb – Alagoinhas/Ba	Diane Caroline Cardoso FERREIRA Lorena Silva SANTOS Joice Souza de JESUS Viviane Rocha VIANA
Percepções referentes ao Pibid/EF na escola municipal Raquel Ramão da Silva	Josiane da SILVA Tenildo Antier de Jesus MADEIRA Rayane Ribeiro Moura da SILVA Jessé Camargo Rezende ROSA Leni HACK
Reflexões do Pibid-EF/Unemat sobre os fatores que influenciam a desvalorização da Educação Física no âmbito escolar	Josimeire Faria BORGES Elizete Maria LINHARES Alessandra Lima BATISTA Karine da Silva MORAES Leni HACK
O Pibid e a teoria crítico-superadora: caminhos para uma formação de qualidade	Natacha SOUZA NETO Wellington Van Den BYLARDT Renata LEAL Bruna de ALMEIDA
O Pibid de Educação Física na formação de professores na modalidade normal	Jorge Machado de MOURA JUNIOR Laís Cordeiro NEGRÃO Leandro HenriqueSilva MARIANO Gabriel Dias RODRIGUES Maristela de Souza TINOCO Dinah Vasconcellos TERRA
O Pibid Educação Física e o projeto cinema em escolas estaduais	Paula Mayworm de AZEVEDO Jorge Lucas Ferreira do NASCIMENTO Gabriela GONÇALVES André Luiz LEVY Dinah Vasconcellos TERRA
Projeto Enem: uma experiência no Pibid	Gabriel Siqueira MATOS Michel Felipe Guerra VIANNAY Bruna Lima de ALMEIDA Tatyane Ferreira de Castro MOTA André Luiz LEVY Dinah Vasconcellos TERRA
Início das atividades do Pibid Educação Física na escola Professor Josino Macedo: relato de experiência	Maria Aparecida DIAS Everton OLIVEIRA João CUNHA Victor Mariano SILVA
O olhar dos professores sobre a escola e a prática docente: o contexto do Pibid/Uneb – Educação Física	Bruno Silva SOUZA Daniela Elias ALVIM Gleisiane de Souza Almeida SILVA Iara Janaina Rubinatte do NASCIMENTO Jeane Santana XAVIER Viviane Rocha VIANA
Educação Física na educação de jovens e adultos (EJA): a experiência do Pibid/Uneb/Campus XII	Leidiane Soares PEREIRA Marinete da Frota FIGUEREDO Pedro Alves CASTRO Glaurea Nádia Borges de OLIVEIRA
A visão dos alunos sobre os bolsistas de Educação Física do Pibid	Karina Mercês FONSECA Janaina Rocha NASCIMENTO
Ginástica geral e relações interpessoais: uma	Eliana AYOUB

proposta no Pibid	Eliana TOLEDO Elaine PRODÓCIMO
Percepções dos professores acerca da Educação Física escolar: diálogo do Pibid com a escola estadual Professor Josino Macedo Natal/RN	Paula Nunes CHAVES Bruna Priscila Leonizio LOPES Edna Nascimento de JESUS Maria Aparecida DIAS
O tema ginástica como objeto de ensino: um relato de experiência no contexto Pibid/ Educação Física/Ufu	Natalia Justino BATISTA Larissa Ramos DUARTE Mayara Martins BELARMINO Gislene Alves AMARAL Élida Rosa de JESUS
Pibid: uma possibilidade de um trabalho interdisciplinar no ensino fundamental II	Tales Fidelis Falque VIEIRA Ohanys Santos FELIPPE Ricardo Ducatti COLPAS
Pibid-Educação Física e trabalho educativo interdisciplinar no ensino médio	Ohanys Santos FELIPPE Tales Fidelis Falque VIEIRA Ricardo Ducatti COLPAS
O Pibid-Educação Física e os elementos para (re)construção de uma nova sociedade	Cilos Fortunato SILVA Jennife Emanuelle CRUZ
O subprojeto de Educação Física Pibid da UFRB: balanço e avaliação	José Arlen BELTRÃO
O programa institucional de bolsa de iniciação à docência (Pibid) na Unicamp ampliando a relação entre as licenciaturas e a escola	Daniele Cristina Carqueijeiro MEDEIROS
Início das atividades do Pibid Educação Física na escola Professora Ivonete Maciel: relato de experiência	Jean Lucardh de Carvalho SOARES Maria Aparecida DIAS Dianne SENA

APÊNDICE D – Parte do acervo fotográfico sobre o Pibid/EF

Fachadas dos CMEIs conveniados

*Rodas de conversação* na Ufes – encontros semanais entre coordenadores de área, professores-supervisores, bolsistas de ID e pesquisador

Planejamento das atividades pedagógicas nos CMEIs – bolsistas de ID, professores-supervisores e pesquisador



Outras práticas pedagógicas desenvolvidas no Pibid/EF

Experiência com o Congo



Experiência com o Folclore – Lenda do Saci e da Sereia



Experiências corporais com a natureza



Experiências corporais radicais – Skate



Visita das crianças dos três CMEIs conveniados à Ufes – Culminância das atividades desenvolvidas pelo Pibid/EF no ano letivo de 2014



APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome:	
Endereço:	
Telefone:	
E-mail:	
Identidade:	

Eu, acima identificado, estou sendo convidado e aceito participar voluntariamente da pesquisa intitulada **“O Pibid e a formação docente em Educação Física para a Educação Infantil**, que será o projeto norteador de uma Dissertação de Mestrado e de um subprojeto de Iniciação Científica, sob orientação do Prof. Dr. André da Silva Mello.

Estou ciente de que essa pesquisa tem como objetivos: Analisar, por meio das ações desenvolvidas pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e das representações dos seus participantes, os processos formativos de 18 licenciandos em Educação Física para atuação no contexto da Educação Infantil. Esse objetivo visa compreender se as ações empreendidas pelo programa estão em consonância com os pressupostos teórico-metodológicos que o sustenta, fornecendo subsídios para reorientação de suas práticas ou da sua própria teoria norteadora.

Estou ciente que os pesquisadores envolvidos nesse projeto participarão das atividades desenvolvidas pelo Pibid, na Ufes e no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) conveniado, por meio da *pesquisa-ação colaborativa*, que utilizará os seguintes instrumentos na produção dos dados:

- Observação participante, com registro em diário de campo: os dados serão produzidos por meio da imersão dos pesquisadores nos contextos formativos do Pibid (universidade e CMEI), que registrarão as práticas dos participantes do programa que se articulam ao objetivo da pesquisa;
- Narrativas textuais provenientes do processo de autorreflexão dos bolsistas acerca do processo formativo;
- Imagens iconográficas paradas e em movimento: as imagens paradas (fotografias) serão produzidas no CMEI conveniado e focalizarão as práticas pedagógicas dos participantes do Pibid. As imagens em movimento (filmagens) serão produzidas nas reuniões de avaliação e planejamento desenvolvidas no Pibid (universidade).

Compreendo ainda que:

1. Em pesquisas dessa natureza, pode ocorrer algum tipo de desconforto pela duração dos encontros realizados;

2. Terei acesso a todos os dados referentes à minha participação nessa pesquisa, incluindo o relatório final;
3. Todas as informações obtidas pelos instrumentos de coleta de dados, por mim fornecidas, serão única e exclusivamente utilizadas para fins acadêmicos e científicos, incluindo publicação em literatura especializada, sendo respeitado o meu anonimato;
4. Tenho plena liberdade para afastar-me da pesquisa em questão, a qualquer momento que desejar, sem nenhuma obrigatoriedade de prestar quaisquer esclarecimentos e sem nenhum único ônus à minha pessoa;
5. Estou ciente que receberei ligações telefônicas ou outra via de contato eletrônico dos pesquisadores a fim de detalhar os momentos de meu envolvimento.
6. Declaro que todas as minhas dúvidas foram esclarecidas e, se necessário, tenho toda a liberdade de solicitar novos esclarecimentos aos responsáveis pela pesquisa.

Todos os dados obtidos serão repassados a minha pessoa. Havendo a necessidade, será feito o ressarcimento de gastos que por ventura eu possa ter com transporte e alimentação. Todos os custos de possíveis intercorrências correrão por conta do pesquisador responsável.

Participante Voluntário

Testemunha 1

Investigador Responsável

Testemunha 2

VITÓRIA, _____ de _____ de 2014.

Pesquisador Responsável

Prof. Dr. André da Silva Mello
 Professor do PPGEF-UFES (ES)
 (27) 9.9782-6554/ andremellovix@gmail.com
 Universidade Federal do Espírito Santo / Centro de Educação Física e
 Desportos
 Av. Fernando Ferrari S/N, – Goiabeiras – Vitória/ES – (27) 3335-7671.

Comitê de Ética em Pesquisa

CEP Goiabeiras
 (27) 4009-7840 – email: cep.goiabeiras@gmail.com