

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

LAINA CAROLINE DOS SANTOS SOUSA

FORMAÇÃO DOCENTE NO PIBID - EDUCAÇÃO FÍSICA: uma análise da produção científica nos CONBRACE/CONICE de 2009 a 2019

São Luís
2019

LAINA CAROLINE DOS SANTOS SOUSA

FORMAÇÃO DOCENTE NO PIBID - EDUCAÇÃO FÍSICA: uma análise da produção científica nos CONBRACE/CONICE de 2009 a 2019

Monografia apresentada à Coordenação do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Maranhão como requisito para obtenção do Título de Licenciada em Educação Física.

Orientadora: Prof^a. Dra. Silvana Martins de Araujo.

São Luís

2019

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo (a) autor
(a). Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

Sousa, Laina Caroline dos Santos.

FORMAÇÃO DOCENTE NO PIBID - EDUCAÇÃO FÍSICA: uma
análise da produção científica nos CONBRACE/CONICE de 2009 a
2019 / Laina Caroline dos Santos Sousa. - 2019.

115 f.

Orientador (a): Silvana Martins de Araujo.
Monografia (Graduação) - Curso de Educação Física,
Universidade Federal do Maranhão, São Luís - MA, 2019.

1. Formação docente. 2. PIBID. 3. Produção do
conhecimento. I. Araujo, Silvana Martins de. II. Título.

LAINA CAROLINE DOS SANTOS SOUSA

FORMAÇÃO DOCENTE NO PIBID - EDUCAÇÃO FÍSICA: uma análise da produção científica nos CONBRACE/CONICE de 2009 a 2019

Monografia apresentada à Coordenação do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Maranhão como requisito para obtenção do Título de Licenciada em Educação Física.

Orientadora: Prof.^a Dra. Silvana Martins de Araujo.

Aprovada em: _____ / _____ / _____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Silvana Martins de Araujo (Orientadora)
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Alex Fabiano Santos Bezerra
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Angelo Rodrigo Bianchini
Universidade Federal do Maranhão

Este trabalho é dedicado àquelas que durante toda vida me incentivaram, ofereceram amor incondicional e todo apoio possível, às minhas avós, Artumira e Lindalva, minha gratidão!

AGRADECIMENTOS

Não poderia deixar de agradecer primeiramente a Deus, por cuidar de mim em todo o tempo, pela oportunidade de realizar o sonho de ingressar em uma universidade de qualidade e concluir o propósito outrora estabelecido.

Aos meus familiares, principalmente ao meu pai, Gilberto, que sempre me incentivou a estudar, à minha mãe Léa por sempre oferecer seus cuidados e amparo nos momentos oportunos e aos meus irmãos, Kaio, Samuel e Rafaele, os quais sempre me deram apoio nos pequenos gestos, seus abraços me fortaleceram!

Minha eterna gratidão à minha orientadora, minha mãe na graduação, Prof^ª. Dra. Silvana Martins de Araujo, por ter me dado o privilégio de trilhar juntas esse caminho árduo que é o processo monográfico. Gratidão pelas conversas de aconselhamento e pelos excelentes momentos que tivemos. Obrigada por compartilhar um pouco da sua vida comigo, és uma inspiração para mim!

Àqueles que considero como verdadeiros pais durante a academia. O Prof. Dr. Raimundo Nonato (vulgo Molusco) por sempre me fazer acreditar que sou capaz, pelos dias em que me motivou com suas mensagens de ânimo e ao Prof. Dr. Alex Fabiano, com quem iniciei minha trajetória no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), por sua confiança e afeto, muito obrigado!

A todos (as) os (as) integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas Pedagógicas em Educação Física (GEPPEF), por me fazerem acreditar em uma Educação Física legitimada, reconhecida e respeitada. Minha gratidão em especial à Higor Gusmão, por sua amizade, pelas inúmeras vezes que me socorreu e ajudou a sanar minhas dúvidas e a Paulo Victor por sempre ser um amigo fiel em todos os momentos. Aos estudantes do grupo pelas falas de incentivo nos dias de plantão na sala! À Jonathas, Pablo, Anamarilia, Hannah, Joriano e Rennan, pelas viagens e pelos momentos de descontração para além do mundo acadêmico. Minha sincera gratidão também à Prof^ª. Dra. Rarielle Rodrigues Lima, a quem considero como uma verdadeira madrinha no mundo científico.

Aos meus amigos e companheiros, do grupo “orientandos de Silvana”, Magno e Márcio, pelos dias em que compartilhamos nossas angústias e nos ajudamos na “missão” de concluir a tão sonhada monografia! A todos (as) da minha turma de origem “Pink Devills” (2015.2).

À Prof^ª. Dra. Carina Fraga, por ter sido uma mentora em excelência durante meu processo de formação no Programa Residência Pedagógica, pela paciência e pela disposição

em tornar este caminho mais enriquecedor. Minha gratidão também a todos (as) os (as) residentes, que estiveram comigo nessa jornada. À minha preceptora, Francisca Elias, por ser tão dedicada em ensinar, por inúmeras vezes me receber em seu lar, pelas conversas e momentos de alegria, minha gratidão!

Às minhas supervisoras no PIBID: Rosângela, Sabrina e Socorro, por suas contribuições e ensinamentos.

Ao colegiado do Curso de Educação Física – Licenciatura, em que estive como representante estudantil, pelo aprendizado adquirido durante minhas participações nas reuniões.

À amiga de infância, Érilla, e aos amigos (as) que fiz na caminhada cristã, Neto, Kelcio, Edivania, Adrya, Lillian e Yasmin por sempre manterem contato e, apesar da distância chamada rotina, jamais deixarem de perguntar como eu estava. À Pra. Ana Elvira, pelos conselhos, abraços e por me confortar em meus momentos mais conflituosos, por me permitir compartilhar minhas angústias e medos, mas também minhas alegrias e conquistas.

Às amigadas que fiz no Jiu-Jitsu/Judô - UFMA, que do início do curso até hoje, mantém laços significativos de afeto, Daniela e Raylson, que foi a primeira pessoa a me falar sobre o Programa e me incentivar a ingressar neste.

A toda a seleção do futebol feminino – UFMA, por me proporcionar momentos ímpares. À Karoline Dias e Charles Alencar, por me acompanharem desde o curso de inglês, pelos momentos em que estivemos juntos!

Aos meus grandes amigos que fazem parte do novo grupo do PIBID Subprojeto Educação Física: Eunice, “Cadu” e Thiago, obrigado por arrancarem meus melhores e mais sinceros sorrisos e serem tão dedicados mesmo em meio às adversidades.

À Aline e Naila, por começarem na graduação comigo e, mesmo seguindo outras carreiras, permanecerem tão presentes em minha vida!

Aos meus amigos de ensino médio no IFMA, minha gratidão pelos ensinamentos e momentos de descontração, por nossa união e por tudo o que aprendemos juntos.

Meus mais sinceros agradecimentos a todos (as) aqueles (as) que, mesmo não citados (as) aqui, contribuíram para que minha carreira como discente da Universidade Federal do Maranhão fosse possível, minha eterna gratidão!

Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos vinte e cinco anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser.

Paulo Freire

RESUMO

O presente estudo tem seu foco principal na temática da formação docente no PIBID – Educação Física, baseado em uma análise da produção do conhecimento. É importante ressaltarmos o papel do Grupo de Estudos e Pesquisas Pedagógicas em Educação Física (GEPPEF), que foi fundamental na construção da identidade pedagógica desta obra. Definimos como objetivo geral realizar um levantamento bibliográfico da produção científica no PIBID - Educação Física relacionado a formação docente, no período de 2009 a 2019, com base nos Anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE) / Congresso Internacional de Ciências do Esporte (CONICE). Como objetivos específicos optamos por apresentar o número de trabalhos que versavam sobre a formação docente no PIBID, organizar a produção por grupo de trabalho temático, por titulação dos autores, bem como quantificar a concentração destes por região, os tipos de metodologias aplicadas e, por fim, analisar a relação entre a formação docente e o Programa. A pesquisa é de natureza quanti – qualitativa, caracterizada como sendo bibliográfica, em que buscamos todos os trabalhos já publicados nos Anais do evento selecionado, no espaço temporal de uma década. É também uma pesquisa documental, pois analisamos os ordenamentos legais que fundamentaram a criação, estabelecimento e instituição do Programa. Como percurso metodológico nos baseamos nas pesquisas do tipo “estado da arte”, em que mapeamos, quantificamos e analisamos toda a produção referente à nossa temática, com vistas a determinar um panorama geral das discussões, suas contribuições e as possíveis lacunas. Como resultado da pesquisa, localizamos duzentos e quinze (215) trabalhos com o descritor PIBID, sendo que destes, 16,7 % tratavam sobre a temática da formação docente no Programa. Quanto à titulação dos autores dos textos, destacaram-se os (as) Doutores (as) e Graduados (as) em Educação Física, os quais corresponderam ao percentual de 31%. Percebemos ainda que a Região Sudeste foi a que concentrou mais publicações. No que se refere aos tipos de pesquisa, destacamos o relato de experiência como sendo a metodologia mais utilizada na construção dos artigos. Concluímos que, mediante a sua produção científica, o PIBID tem contribuído para a formação docente (formação inicial e continuada), bem como tem adquirido certa visibilidade em grandes eventos nacionais e internacionais. As lacunas encontradas foram em relação à limitada discussão estabelecida entre o Programa, o Estágio Supervisionado e a Residência Pedagógica. Diante do que foi exposto neste trabalho, consideramos que o PIBID tem se assegurado no cenário nacional por meio de sua produção científica, que mesmo não estando prevista nos objetivos do Programa, nos ajuda a defender sua importância e permanência.

Palavras-chave: PIBID. Formação docente. Produção do conhecimento.

ABSTRACT

This research focus on the teacher education program within the PIBID - Physical Education, based on the analysis of knowledge production. It is important to emphasize the role of the Group of Studies and Pedagogical Research in Physical Education (GEPPEF), which was fundamental in building the pedagogical identity of this work. We defined as main objective to conduct a bibliographic survey of scientific production in the PIBID - Physical Education and teacher training, from 2009 to 2019, based on the annals of the Brazilian Congress of Sports Sciences (CONBRACE) / International Congress of Sports Sciences (CONICE). As the main goal we chose to present the number of publications that dealt with teacher education in the PIBID, organizing the production by thematic working group, by academic title of the authors, as well as quantifying their concentration by region, the types of methodologies applied and finally, by analyzing the relationship between teacher education and the program. The research is quantitative and qualitative, characterized as being bibliographic, in which we researched all the documents already published within the annals of the selected event, within a decade. It is also a documentary research, seeing that we analyze the legal systems that underlie the creation, establishment and institution of the program. Using a methodological approach, we focused on publications with a “state-of-the-art” thematic, in which we map, quantify and analyze all the production related to our theme in order to determine an overview of the discussions, their contributions and possible gaps. As a result, we found two hundred and fifteen (215) documents with the descriptor PIBID, in which 16.2% dealt with the theme of teacher education in the program. Regarding the academic title of the authors, the PhDs and physical education graduates stood out, which corresponded to a percentage of 31%. We also noticed that the southeast region was the one that concentrated the most publications. Regarding the types of research, we highlighted the experience report as the most used methodology in the construction of papers. We conclude that, through its scientific production, the program has contributed to teacher education (initial and continuing education), as well as has gained some visibility in major national and international events. The gaps found were related to the limited discussion established between PIBID, supervised practice and pedagogical residence. Given what was exposed in this paper, we consider that the PIBID has been assured in the national scenario through its scientific production, although it is unforeseen in the objective of the program, helps us to defend its importance and permanence.

Keywords: PIBID. Teacher education. knowledge production.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1: Ementa dos GTT's.....	48
Figura 1: Quantitativo dos trabalhos sobre a relação entre o PIBID e a formação docente.....	50
Figura 2: Concentração das produções localizados por região.....	52
Quadro 2: Artigos relacionados a temática - Relação entre teoria e prática	54
Quadro 3: Artigos relacionados a temática - Autonomia desenvolvida pelos bolsistas ID	55
Quadro 4: Artigos listados sobre a relação entre o PIBID e o Estágio Supervisionado.....	55
Quadro 5: Artigos listados a respeito da temática - Intervenção social.....	56
Quadro 6: Artigos listados a respeito das reflexões construídas sobre o “ser professor” nas vivências no PIBID.....	57
Quadro 7: As experiências no PIBID como solucionadoras das lacunas não superadas na graduação.....	58
Quadro 8: Temáticas diversas sobre a contribuição do PIBID para a formação docente.....	58

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Quantitativo de artigos sobre o PIBID.....	49
Tabela 2:Quantitativo das produções classificadas por Grupo de Trabalho Temático.....	51
Tabela 3: Titulação dos autores.....	51
Tabela 4: Quantidade de IES que recebem Subprojetos do PIBID, por região, até o ano de 2018.....	53

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A: Distribuição da quantidade de trabalhos encontrados com o descritor PIBID e trabalhos dentro da temática: PIBID e formação docente, por edição do CONBRACE/CONICE e ano.....	75
APÊNDICE B: Distribuição dos trabalhos por título, ano e grupo de trabalho temático (GTT)	75
APÊNDICE C: Distribuição dos trabalhos por título, autor (es), titulação dos (as) autores (as), instituição de vínculo e estado/região.....	80
APÊNDICE D: Distribuição por título, objetivo geral do artigo e tipo de pesquisa.....	88

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A: Resolução nº 03, de 16 de junho de 1987 - CFE.....	96
ANEXO B: Resolução nº 07, de 31 de março de 2004 – CNE.....	98
ANEXO C: Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007 – MEC.....	102
ANEXO D: Ofício Circular nº 02, de 18 de fevereiro de 2016- DEB/CAPES.....	105
ANEXO E: Carta do FORPIBID, de 27 de abril de 2015.....	106
ANEXO F: Resolução nº 06, de 18 de dezembro de 2018 – CNE/CES.....	109

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACMS - *American College of Sports Medicine*

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BA – Bahia

BM - Banco Mundial

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBCE - Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

COESP/EF - Comissão de Especialistas de Ensino em Educação Física

CONAE - Conferências Nacionais de Educação

CONBRACE - Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte

CONFED - Conselho Federal de Educação Física

CONICE - Congresso Internacional de Ciências do Esporte

CREF - Conselho Regional de Educação Física

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNEF - Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física

DN - Diretoria Nacional

ECEEFF - Encontro Científico de Estudantes de Educação Física

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

EPL - Estudantes pela Liberdade

FHC - Fernando Henrique Cardoso

FMI - Fundo Monetário Internacional

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FNE - Fórum Nacional de Educação

FORPIBID - Fórum Nacional de Coordenadores do PIBID

GEPPEF – Grupo de Estudos e Pesquisas Pedagógicas em Educação Física

GTT - Grupo de Trabalho Temático

ID – Iniciação à docência

IBCT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

IDEB - Índices de Desenvolvimento na Educação Básica
IES – Instituição de Ensino Superior
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB - Lei de Diretrizes e Bases
MBL - Movimento Brasil Livre
MEC - Ministério da Educação
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAC - Programa de Aceleração do Crescimento
PIB - Produto Interno Bruto
PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE - Plano Nacional da Educação
PPP - Projeto Político Pedagógico
PROUNI - Programa Universidade para Todos
PT - Partido dos Trabalhadores
RBCE - Revista Brasileira de Ciências do Esporte
SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEB - Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação
SESU – Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação
SOAC - Sistema Online de Apoio a Congressos
SP – São Paulo
STF - Supremo Tribunal Federal
UFMA - Universidade Federal do Maranhão
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1 O DEBATE DA FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA POLÍTICA BRASILEIRA.....	20
1.1 Conjuntura nacional e os impactos na educação brasileira pós – 2016.....	20
1.2 A política de formação de profissionais da educação no Brasil.....	25
2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL.....	30
3 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID COMO UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL.....	37
4 A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO SOBRE A RELAÇÃO ENTRE O PIBID E A FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA.....	46
4.1 O Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte e seus eventos científicos.....	46
4.2 Mapeamento da produção científica.....	49
4.3 A relação entre formação docente e PIBID na produção científica.....	53
4.3.1 Relação entre teoria e prática.....	54
4.3.2 Autonomia desenvolvida pelos bolsistas ID.....	55
4.3.3 A relação entre o PIBID e o Estágio Supervisionado.....	55
4.3.4 Intervenção social.....	56
4.3.5 Reflexões construídas sobre o “ser professor” com base no que foi vivenciado Programa.....	57
4.3.6 As experiências no PIBID como solucionadoras das lacunas não superadas na graduação.....	58
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	60
REFERÊNCIAS.....	63
APÊNDICE.....	74
ANEXOS.....	95

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID tem sido relevante no cenário das políticas públicas que atuam no incentivo à formação docente no país. O primeiro edital do Programa foi lançado em 12 de dezembro de 2007, proposto pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que fomentou aos cursos de licenciatura a iniciação à docência. Em seguida, a Portaria Normativa nº 38/2007 instituiu o PIBID com o intuito de incentivar o magistério e elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial. (BRASIL, 2007).

Pois bem, o interesse pela temática da produção do conhecimento na formação docente no PIBID – Educação Física surgiu no contexto da minha participação como bolsista no Subprojeto, no período de 2016 a 2018, na Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Durante uma das reuniões de estudos e planejamento, construímos um levantamento bibliográfico das produções científicas do Programa publicadas em periódicos (Revista Brasileira de Ciência e Movimento, Pensar a Prática e Motrivivência) e nos bancos de dados do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBCT), das reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e do Sistema *Online* de Apoio a Congressos (SOAC), que é vinculado ao Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), o qual agrega os Anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE) / Congresso Internacional de Ciências do Esporte (CONICE). Feita essa verificação, organizamos os trabalhos por título e eixo temático. Com isso, verificando a expressiva quantidade de trabalhos encontrados, surgiram os seguintes questionamentos: **Qual a possível contribuição da produção científica do PIBID – Educação Física para o processo de formação docente? Existem lacunas quanto à essa produção?**

Sendo assim, levando em consideração a problemática anterior, com base nas recorrentes discussões sobre o PIBID e a formação de professores, muito tem sido falado a respeito da produção do conhecimento nesse campo. No que concerne aos grandes eventos de Educação Física, pesquisas como esta são de fundamental importância para o mundo científico. Elas têm favorecido a ampliação dos estudos com a perspectiva de aprofundar essa temática, encontrar possíveis brechas que ainda não foram suscitadas e construir um arcabouço teórico para prováveis debates na área.

O presente trabalho teve por objetivo geral realizar um levantamento bibliográfico da produção científica no PIBID - Educação Física relacionado à formação docente, no período de 2009 a 2019, com base nos Anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte

(CONBRACE) / Congresso Internacional de Ciências do Esporte (CONICE) e apresentar a relevância dessa produção com vistas a contribuir com o processo de fundamentação teórica de professores/estudantes envolvidos no Programa, por meio da análise das produções encontradas. Como objetivos específicos, optamos por identificar o número de trabalhos que versavam sobre a formação docente no PIBID, organizar a produção por Grupo de Trabalho Temático (GTT), por titulação dos autores, bem como quantificar a concentração destes por região, os tipos de metodologias aplicadas e, por fim, analisar a relação entre a formação docente e o Programa.

Em relação à importância desta temática, com base nos estudos de Melo e Ventorim (2015); Santos e Sacardo (2017); e Santos et al (2018), entendemos que a produção do conhecimento no Programa contribui para a qualificação da formação docente e, da mesma forma, com os limites e potencialidades dessa política de formação de professores.

A respeito disso, Romanowski e Ens (2006) nos dão a entender que nos últimos anos houve uma significativa expansão do fazer científico em relação às pesquisas sobre a formação de professores, currículo, metodologias de ensino, identidade e profissionalização docente, bem como sobre as políticas de formação.

Definimos nossa abordagem baseada nas pesquisas quanti – qualitativas. Na perspectiva de Flick (2004), a pesquisa qualitativa tem como princípio central a apreciação a respeito do conhecimento das relações sociais ao invés de explicá-las pelo isolamento de variáveis. Em contrapartida, a pesquisa quantitativa nos permite visualizar o volume do número de trabalhos que o PIBID produziu em relação à sua contribuição para a formação docente. Portanto compreendemos ser fundamental a unidade das duas dimensões.

Na construção deste trabalho, destacamos a importância dos estudos denominados “estado da arte”. Efetivamente, Ferreira (2007) esclarece que esse tipo de análise se configura por seu caráter bibliográfico, buscando mapear e discutir uma determinada produção científica em diferentes campos do conhecimento, de que formas e em que condições têm sido produzidas para que se possa determinar o panorama geral sobre a temática escolhida. Sendo assim, é necessário entender que esse tipo de pesquisa, no que diz respeito a motivar novas discussões, aponta para as possíveis restrições e lacunas que porventura se apresentem, indicando alternativas e focando em propostas de intervenção. (ROMANOWSKI e ENS, 2006)

A investigação também se caracteriza como uma pesquisa documental que, baseado em Santos (2007), nesse tipo em específico, analisam determinadas fontes bibliográficas que, por sua vez, ainda não tiveram organização e/ou qualquer tipo de tratamento para serem

encaminhadas para publicação. Inferimos isso ainda pois, em nosso estudo, realizamos a análise dos ordenamentos legais a respeito do PIBID.

Como nos sugere Severino (2000), quanto aos procedimentos dizemos que é do tipo levantamento bibliográfico, pois se configura como estudo sistematizado e ampliado o qual nos permite catalogar em uma base de dados, todo o material publicado de forma impressa ou disponível *online* em livros, revistas. Desta forma, o intuito dessa pesquisa foi buscar materiais acessíveis em que houvesse a relação entre o PIBID - Educação Física e a formação docente.

Para realizar o levantamento, utilizamos o descritor PIBID, inserido na plataforma do SOAC. Posteriormente, organizamos as produções em quadros dispostos em Grupos de Trabalho Temáticos (GTT's), através do *Word* versão 2016.

Estabelecemos como critérios de inclusão, todos os artigos publicados nos Anais dos GTT's Escola; Formação Profissional e Mundo do Trabalho; e Políticas Públicas do CONBRACE / CONICE. O critério de exclusão que utilizamos foi eliminar os trabalhos que não possuíam o descritor escolhido no corpo dos textos e aqueles que não disponibilizaram, nem mesmo, seus respectivos resumos.

Realizamos a leitura dos trabalhos selecionados e o fichamento deles para que suas principais informações fossem catalogadas de forma sistematizada. Diante disso, elaboramos a análise dessas produções.

Em seguida, organizamos as publicações por edições do evento, pelos GTT's os quais foram alocados e catalogamos com identificação da titulação dos autores e instituição de vínculo, delimitação por região, tipo de pesquisa, problema de pesquisa e objetivo central do trabalho. Todas essas informações serviram como base para nossas discussões.

À vista disso, nosso trabalho está estruturado em quatro tópicos. No primeiro, chamamos a atenção para o debate da formação docente no contexto da política brasileira, entrelaçando este ao entendimento da conjuntura nacional e os impactos na política educacional brasileira pós – 2016, além de compreender o lugar referente à política de formação de profissionais da educação no Brasil nesse cenário. Já na segunda seção, começamos a especificar a temática do nosso trabalho, abordando a formação de professores em Educação Física no Brasil. Logo após, dialogamos a respeito do surgimento do PIBID, suas premissas e lugar que este ocupa dentro da política de formação de professores, além de conhecermos sobre como se deu a crise no Programa, foco do terceiro item.

Desenvolvemos o tema central de nosso estudo na quarta seção, na qual primeiramente caracterizamos o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) e sua

importância. Em seguida, fornecemos o mapeamento da produção científica, analisando a relação entre formação docente e o PIBID.

Por fim, nas considerações finais, mostramos as respostas encontradas para nossos questionamentos iniciais com base no percurso estabelecido e constituído durante todo o processo de construção deste trabalho.

1 O DEBATE DA FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA POLÍTICA BRASILEIRA

Nesta seção discorreremos sobre o debate da formação docente em educação no contexto da política brasileira, considerando primeiramente as mudanças que tem ocorrido na conjuntura nacional e os impactos do pós golpe¹, para que possamos assimilar como isso influenciou em nosso objeto de pesquisa.

1.1 Conjuntura nacional e os impactos na educação brasileira pós – 2016

Antecedendo as discussões da temática central desta seção, precisamos deixar claro como a influência do capital afetou o cenário político brasileiro atual e como isso interferiu no golpe de 2016.

A partir do que apresenta Meszáros (2017), em artigo publicado na obra “A crise da democracia brasileira”, o capital é o principal centralizador do poder, o que nos leva a crer que este possui o controle e as relações de domínio, em que a classe dominante está o tempo todo buscando manter o poder sobre as classes inferiores. Dessa forma, entendemos que emerge a tomada de decisão e as importantes deliberações dentro do contexto político, fato esse que dá ao capital a legitimidade que ele possui.

Com base nisso, podemos inferir que nas mãos daqueles que concentram o capital está a maior influência no poder de decisão em relação ao acúmulo e concentração de riquezas. Meszáros (2017), acerca do capital e sua força de dominação, descreve que

[...] ou a riqueza, sob a forma de capital, continua a comandar a sociedade humana, levando-a aos limites da autodestruição, ou a sociedade de produtores associados aprende a comandar a riqueza alienada e reificada usando os poderes de produção resultantes do trabalho social autodeterminado de seus membros individuais [...]. (MESZÁROS, 2017, p. 45).

Nos últimos quatro anos, o Brasil passou por uma reviravolta em seu cenário político e econômico, forjado não apenas pelo fato de a oposição estar buscando retomar o poder, mas também devido aos interesses das grandes potências mundiais em ter nas mãos aquilo que produzimos.

¹ Golpe de Estado – Jurídico – Midiático é como denominamos a confabulação que resultou na destituição de Dilma Rousseff da Presidência da República, que se deu mais precisamente no dia 31 de agosto de 2016, por meio de acusação de crime de responsabilidade sem a devida apresentação de nenhuma prova de caráter contundente. (SAVIANI, 2017)

Corroborando com essa ideia, o posicionamento de Previtali e Fagiani (2017) nos fazem entender que o país se alinhou a vários ideais ligados ao neoliberalismo no final dos anos 1990, com o término do mandato do presidente Collor de Melo e também no governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC (1994 – 2002), o qual implementou amplos programas de reforma do Estado, além de atender políticas vinculadas aos interesses do capital internacional. Esse pensamento é reforçado através do que aponta Pino et al (2016)², que expressa que o neoliberalismo promoveu uma tendência política de ordem mundial resultando na expansão das privatizações e reformas educativas.

Em 2000, quando Luís Inácio Lula da Silva foi eleito, buscou aplicar novos ideais propostos pelo Partido dos Trabalhadores (PT), porém não obteve sucesso em seu objetivo de suscitar as mudanças de ordem econômica e social, pois pretendia revolucionar o país de forma independente ao formato de governo defendido pelos empresários e grandes detentores do capital. (PREVITALI e FAGIANI, 2017).

Contudo, apesar dos entraves enfrentados no início de seu governo, Lula foi responsável por vários avanços na área social. Mas, para que isso fosse possível, precisou estabelecer inúmeros acordos com organismos financeiros internacionais e assim conseguir honrar com seu compromisso transcrito por meio do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), pois as suas propostas não conseguiram acompanhar de fato o verdadeiro ciclo econômico do país.

Vários governos da América Latina se esforçaram para fazer oposição aos ideais neoliberais. No entanto, foram frustrados em suas tentativas e acabaram cedendo, resultando assim em uma longa pactuação e forte conciliação com os grandes capitais, uma balança desleal que beneficiou as minorias detentoras das riquezas e corroe as grandes lideranças de países como Chile e Uruguai, que também aceitaram a experiência, porém, não foram bem-sucedidos. (ANTUNES, 2017).

Enquanto o cenário econômico favoreceu seu governo, Lula conseguiu implantar medidas importantes para a diminuição das desigualdades sociais existentes, o que os governos anteriores não conseguiram. Contudo, quando a crise econômica, social e política já se estabelecera mundialmente, instaurou-se no Brasil a denominada “Operação Lava Jato”, que trouxe à tona diversas denúncias de corrupção nos governos do PT, desestabilizando a base do partido.

² Editores da Revista Educação & Sociedade. Editorial do vol.37 no.134.

Após dois mandatos de Lula na presidência, com diversas acusações de envolvimento em corrupção e vários integrantes do partido sendo investigados, a integrante do mesmo grupo e que estava à frente do Ministério de Minas e Energia, Dilma Rousseff, foi lançada como candidata. Ao vencer as eleições de 2010, assumiu o governo, concluindo seu primeiro mandato sob os olhares desconfiados dos grandes empresários.

Antunes (2017) explica que, ao vencer as eleições de 2014, Dilma estabeleceu uma nova forma de governar, com a implementação de um ajuste fiscal e a pretensão de adaptar o país ao novo cenário econômico mundial, o que gerou grande insatisfação em boa parte das classes sociais e da burguesia já contrariada com o seu primeiro mandato.

Uma vez gerado o descontentamento, as frações burguesas juntamente com o apoio do Parlamento de base conservadora se uniram para retirar o PT do poder. Para isso, valendo-se de uma justificativa baseada em acusações sem fundamento, atribuíram a Dilma a responsabilidade pela crise que se instaurou no país, após o desenrolar das primeiras etapas da “Operação Lava Jato”. É o que nos diz Saviani (2017, p. 219) quando afirma “[...] não é uma luta contra a corrupção, mas uma guerra contra o governo e o PT.”

O mesmo autor nos ajuda a compreender esta ideia quando defende que o *impeachment* (ato legal reconhecido pela Constituição Federal de 1988) resultou das acusações por crime de responsabilidade, em que nem mesmo foram apresentadas provas, porém exibiu um slogan: “pelo bem do Brasil”, organizados pelo Movimento Brasil Livre (MBL)³. O *impeachment*, aclamado nas ruas em manifestações financiadas pelas grandes entidades internacionais, valeu-se da indignação da população e alienação promovida pelos meios de comunicação de massa.

A respeito dessa confabulação, a grande mídia divulgou em 2013, por intermédio de Edward Snowden, a existência de um sistema de vigilância internacional organizada pelos Estados Unidos. Logo após a divulgação dessa informação, Snowden deu uma entrevista à Sônia Bridi e revelou que além de grandes empresas como a Petrobras, que estava sendo espionada, a então presidenta Dilma Rousseff, também estava sendo alvo da vigilância norte-americana. (MORAES, 2017).

Dentro dessa perspectiva da disputa de poder, os governos de coalizão, comandados por Lula e Dilma, foram os que mais sofreram interferências, em que foi possível observarmos

3 O Movimento Brasil Livre (MBL) foi caracterizado por Casimiro (2018) como um movimento da nova direita financiada pelo capital internacional das grandes organizações interessadas no *impeachment* da então presidenta Dilma Rousseff. Esse Movimento não possui homogeneidade ideológica e agrega movimentos como o chamado Estudantes pela Liberdade (EPL), vinculada a *Students for Liberty* (representante americana do movimento aqui no Brasil), que tem seus recursos financiados pela *think tank Atlas Network*.

que a classe dominante tinha forte interesse em retornar ao poder, contudo foram mandatos que conseguiram favorecer as classes menos assistidas socialmente, o que gerou profundo incômodo na burguesia. (ANTUNES, 2017).

Com o *impeachment* validado, o golpe aconteceu mais precisamente em 31 de agosto de 2016. Michel Temer assumiu a Presidência da República e, de imediato, promoveu reformas administrativas com a justificativa de que havia a “necessidade de equilibrar as contas”, fundindo ministérios, colocando em prática o plano de implementar, mais uma vez, um governo de minorias. O Brasil passou a experimentar um duro cenário de contrarreformas, rasgando os ideais de uma sociedade mais uniforme em igualdade de direitos, assegurada pela Constituição Federal de 1988. (PINO et al, 2016).

Dentre outras coisas, a educação foi uma das pastas mais afetadas e se encontra em meio a várias outras que estão sucumbindo diante do sucateamento político, com base na descontinuidade do trabalho das gestões Lula - Dilma.

Os retrocessos que vem acontecendo tem por base estrutural a Emenda Constitucional 95, de 16 de dezembro de 2016, que inviabiliza a realização das metas do Plano Nacional da Educação (PNE), com a negação da destinação dos 10% do Produto Interno Bruto (PIB) para a Educação. O desmonte vem sendo implantado por intermédio da reforma trabalhista, da reforma do ensino médio, da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dentre outras modificações. (PINO et al, 2018).

Tendo como ponto de partida a Emenda Constitucional nº 95, que congelou por 20 anos os investimentos nas despesas primárias, dentre elas a educação, tem sido grande o número de medidas aplicadas com o intuito de enfraquecer as políticas educacionais. Saviani (2017) reitera que a primeira destas foi a destituição de antigos e nomeação de novos membros do Conselho Nacional de Educação (CNE), dando ênfase a esse movimento contrário à educação. Pino et al (2017) apontam para a destituição unilateral do Fórum Nacional de Educação (FNE), um alarmante sinal de autoritarismo por parte do governo Temer.

Seguindo a mesma linha, destacamos que as metas do PNE não têm recebido a atenção que merecem, visto que estas são resultado de um importante processo de mobilização durante as Conferências Nacionais de Educação (CONAE)⁴, que reuniram milhões de

4 A Conferência Nacional de Educação (CONAE) é um evento que reúne educadores de vários níveis, etapas e modalidades de todos os estados da federação. É articulado pelo Fórum Nacional de Educação (FNE) através de um núcleo formado por órgãos públicos, autarquias, entidades e movimentos sociais representativos dos segmentos da educação escolar e dos setores da sociedade. (PINO et al, 2018)

educadores dos mais diversos níveis, etapas e modalidades oriundos de todos os estados da Federação, em que

Considera-se que as questões da educação estão sendo tratadas com base no gerencialismo e orientadas pela lógica mercantilista que a vê como mera mercadoria. Trata-se da implantação de um modelo de desenvolvimento político, econômico e social humano pautado nos princípios do capitalismo neoliberal. Nesses termos, as reformas educacionais que foram e vêm sendo implantadas mostram que o modelo educacional brasileiro está sendo ajustado aos interesses e às exigências da economia neoliberal global em prejuízo tanto da realidade nacional, com suas prerrogativas econômico-sociais, quanto dos ideais pedagógicos de formação humana. (PINO et al, 2018, p. 515).

Quando olhamos para esse cenário, engessados em meio ao caos que se estabeleceu em desrespeito à democracia e ao Estado democrático de Direito, com uma visão reducionista de formação dos sujeitos, a profissionalização e transformação destes em objetos de lucro para o capital, mão de obra barata e a falta de interesse em investimentos, verificamos um retrocesso nas políticas sociais com a precarização dos serviços outrora privatizados.

Além disso, ao final de 2018 surge Jair Bolsonaro como forte candidato da direita, se sobrepõe à uma esquerda então fragilizada e vence as eleições mediante uma campanha muito bem organizada. Por meio de seus ideais difundidos nas redes sociais, aproveitou-se da indignação popular e conquistou o número de votos suficiente para se sobressair no pleito.

Em outras palavras Silva, Pires e Pereira (2019) irão chamar o governo de Bolsonaro como “política de devastação”, pois fatores importantes tem se apresentado como preponderantes para essa dada caracterização, tais quais

[...] a destruição da Amazônia, corrupção em família, as ofensas de racismo e xenofobia, contra nordestinos, o aparelhamento da Polícia Federal, o nepotismo, a perseguição a desafetos políticos, a entrega das riquezas nacionais, as privatizações generalizadas do patrimônio público, a entrega das riquezas nacionais ao capital estrangeiro, a subserviência ao capital internacional e ao imperialismo estadunidense, a defesa da Ditadura e, conseqüentemente, da tortura, inclusive com o enaltecimento de figuras abjetas, asquerosas e nauseabundas como Brilhante Ustra, a defesa da exploração do trabalho infantil, o envolvimento com as milícias, a perseguição a jornalistas contrários ao governo, o desmonte do cinema brasileiro, a incitação à violência e ao porte de armas, a misoginia, a homofobia, as agressões a professores e estudantes, os assassinatos de indígenas, a intolerância religiosa, a censura os dados científicos sobre o desmatamento da Amazônia e o uso de agrotóxicos produzidos por instituições competentes e confiáveis, a liberação de veneno na comida, o incentivo aos garimpeiros para invadir as terras indígenas e assassinar os índios, os cortes e contingenciamentos na educação em geral, o sucateamento e a destruição das universidades e dos institutos federais (Future-se). (SILVA, PIRES e PEREIRA, 2019, p. 6).

Dessa forma, para além da insatisfação com o governo ilegítimo bolsonarista, continuamos em defesa da educação, sabendo que desta advém o conhecimento e promove a liberdade dos sujeitos, em relação ao pensamento do senso comum e que é a ferramenta

embutida em cada um com potencial de ser uma semente revolucionária a qual as frações burguesas tentam condicionar, pois sabem a influência social que emerge destes ideais.

Para compreender o vínculo da temática à formação de professores no PIBID e a produção científica já existente na área de Educação Física, é necessário conhecer como se deu o processo de construção da política de formação de profissionais da Educação no Brasil.

1.2 A política de formação de profissionais da educação no Brasil

Para que possamos chegar ao entendimento a respeito da política de formação de profissionais da educação no Brasil é necessário nos apropriarmos dos conhecimentos sobre a relevância que tem se construído, a partir do cenário de luta pela ampliação destas políticas no país. Em relação aos debates, discussões e produção sobre a formação de professores, Leite et al. (2018) enfatizam que:

A formação de professores para atuarem em diferentes níveis de ensino da educação básica é permeada por questões recorrentes em debates e pesquisas no Brasil, sendo que, embora haja um aparato legal que normatize o assunto, mudanças significativas no processo geralmente não se constituem como efetivas, em decorrência de fatores como alta rotatividade e descontinuidade de políticas públicas de formação de professores; descompasso entre o perfil de formadores e aquele esperado para os egressos dos cursos de licenciatura e ausência de políticas de acompanhamento e de avaliação de currículos das licenciaturas e, também, por questões recentes que se apresentam em função das novas demandas da contemporaneidade. (LEITE et al. 2018, p. 725).

Para tanto, Taffarel e Lacks (2001) nos fazem refletir sobre como a política tem alcançado os interesses públicos, a qual está sob a responsabilidade do Estado, que no uso de suas atribuições tem a função de mediar conflitos e confrontos advindos das disputas de interesses entre as diferentes classes sociais. Por sua vez, o Estado funciona como forma de poder que incide frente ao capitalismo de maneira a conservar a exploração e predomínio da dominação sob as camadas populares da sociedade.

A temática da formação docente tem impulsionado árduas lutas dos educadores brasileiros com o objetivo de ampliar os espaços de discussão. Quanto a isso, concordamos com a compreensão de que “a atividade docente vem se modificando em decorrência de transformações nas concepções de escola e nas formas de construção do saber, resultando na necessidade de se repensar a intervenção pedagógico-didática na prática escolar.” (LIBÂNEO e PIMENTA, 1999, p. 258)

Quando nos referimos à questão da reformulação dos currículos da Formação dos Profissionais da Educação, não podemos deixar de destacar a importância da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), entidade de bastante

relevância e representatividade. Em relação a sua influência, Taffarel e Lacks (2001) enfatizam que

[...] a ANFOPE vem destacando o caráter sócio - histórico dessa formação e principalmente contribuindo com a construção de propostas de superação das dicotomias presentes na formação de professores e dos especialistas, entre bacharelados e licenciaturas, entre a pedagogia e as demais licenciaturas. (TAFFAREL e LACKS, 2001, p. 3).

A ANFOPE é composta por educadores de diferentes regiões do país e participa ativamente em diversas instâncias, fóruns e congressos. Seu objetivo é fomentar debates e a formulação de políticas públicas de qualidade e igualdade social, pautadas em valores de cunho democrático no que tange à valorização dos profissionais da educação e tem avançado em relação às experiências que envolvem a formação destes profissionais, realizando periodicamente encontros nacionais nos quais se discutem temáticas pertinentes ao objetivo central da instituição.

Adiante disso, cabe uma reflexão do lugar que ocupa a Política de Formação dos Profissionais da Educação. Mas antes, é válido saber a respeito do papel das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação, no que se refere à Política do Ministério da Educação (MEC) voltada para o Ensino Superior.

Para isso, devemos ter conhecimento do que tratam as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação e suas orientações gerais. O Documento desmistifica o entendimento de que deve haver apenas a transmissão do conhecimento no processo de ensino. Posteriormente houve a publicação do Edital nº 04/97, proposto pela Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação (SeSu/MEC), que propõe a respeito da formulação dos currículos, duração dos cursos, o estágio curricular, atividades complementares dentre outras orientações.

Sendo assim, Scheibe e Aguiar (1999) concordam que um elemento primordial no momento decisivo pelo qual passa a reorganização do ensino superior se dá pela crise estabelecida no sistema federal de ensino superior no país.

Neste contexto, surgiu a elaboração dessas Diretrizes com a orientação advinda do MEC, o qual indicava uma flexibilização na construção dos currículos plenos, ficando clara a influência dos organismos financeiros internacionais, no sentido de expandir propostas neoliberais, tendo como algumas de suas principais representações, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM).

A respeito das políticas norteadas pelo ideário neoliberal, que influenciaram diretamente na construção dessas Diretrizes, a ANFOPE (2004) sinaliza que:

[...] a formação de professores tem sido considerada estratégica para a sedimentação de uma lógica mercantilista que passa a predominar o campo educacional, submetendo o profissional da educação às contingências do capital. É fundamental, nesse cenário reverter esse quadro e a trajetória da ANFOPE expressa bem a contribuição dada a tal movimento. (ANFOPE, 2004, p. 6).

A agenda neoliberal não tem sua atenção voltada para as questões sociais, mas tem favorecido o capital, maximizado a força das privatizações e influência de outros países sob as empresas nacionais com o intuito de comercializar os bens aqui produzidos, tudo isso conduz importantes modificações no mundo do trabalho. (ARAÚJO, 2014).

A ANFOPE manifestou seu posicionamento ao final do IX Encontro Nacional, que ocorreu em Campinas no ano de 1988, em relação às Diretrizes Curriculares dos Cursos Superiores publicadas pelo Edital nº 04 /97, as quais tinham o objetivo de organizar os programas de formação.

Posterior a isso, houve a elaboração das Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores, pelo próprio MEC, em consonância com suas Secretarias, que foi enviada ao CNE sem nenhum tipo de discussão com a área, promovendo assim, o distanciamento de uma comissão de especialistas das diferentes áreas, que antes fomentava as discussões durante todo o percurso de construção desse Documento. (TAFFAREL e LACKS, 2001).

Seguindo essa linha de raciocínio, entendemos que o propósito do MEC estava em conformidade com as propostas neoliberais direcionadas aos interesses das instituições financeiras internacionais e seu interesse em agilizar toda a burocracia referente as reformas educativas, a fim de promover o favorecimento da expansão do capital.

Estes novos ideais suprimiam, então, o que Scheibe e Aguiar (1999, p. 222) assinalavam como “a necessidade de estabelecer um sistema nacional para a formação de professores no país que dê conta da capacitação de amplos contingentes necessários para suprir a escolarização básica nacional”, levando em consideração a realidade enfrentada nas escolas cotidianamente.

Portanto, a ANFOPE reivindicou junto ao CNE, a ampliação do processo de formulação dessa proposta das diretrizes, onde deveria haver maior articulação entre os vários órgãos e comissões que possuem interesse direto na temática, os quais precisavam ser ouvidos de forma indispensável, pois são agentes importantes nesse processo.

Esta reivindicação resultou na realização de audiências públicas promovidas pelo CNE, que aconteceram em âmbito regional e nacional. As primeiras reuniões regionais só começaram a ocorrer a partir dos meses iniciais de 2001 e os participantes logo se manifestaram

desfavoráveis à proposta do Governo Federal, do então Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

Em meio a esse cenário, não podemos deixar de destacar a publicação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº 9.394, de dezembro de 1996, como sendo uma importante reforma educacional.

A intervenção da ANFOPE em maio de 2000, juntamente a SeSu/MEC, a fim de promover o debate das propostas de maneira mais democrática, foi desrespeitada e desconsiderada. Com isso, as audiências que aconteceram não passaram do cumprimento de uma deliberação judicial.

Em 08 de maio de 2001, foi aprovada pelo CNE o Parecer nº 09/2001, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e sua implementação ocorreu por meio das Resoluções CNE/CP nº 01/2002 e nº 02/2002. Em relação à política global de Formação dos Profissionais da Educação, a ANFOPE (2004) entende que:

[...] a formação de professores é um desafio que tem a ver como futuro da educação e da própria sociedade brasileira. Daí a luta para que as perspectivas de formação se efetivem em bases consistentes, teoricamente sólidas e fundadas nos princípios de uma formação de qualidade e de relevância social. Para que isto possa vir a ocorrer, necessário se faz o estabelecimento de uma política nacional de formação dos profissionais da educação. (ANFOPE, 2004, p. 12).

De forma semelhante, Libâneo e Pimenta (1999) nos mostram a respeito de importantes fatores para que se torne concreta a democratização do ensino, mas para que isso ocorra é necessário que haja também, investimentos em políticas públicas de forma que os profissionais dessa área se desenvolvam de maneira digna.

Portanto, destacamos ainda que, em relação à carga horária, a Resolução CNE/CP nº 02, de 19 de fevereiro de 2002, que prevê a integralização de no mínimo 2800 horas para os Cursos de Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, que precisam ser rigorosamente obedecidas em 200 dias letivos/ano, previsto a integralizar em no mínimo 3 (três) anos letivos.

É importante falarmos ainda, da Resolução nº 02, de 1 de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Nesse Documento é contemplada a articulação das instituições formativas com os sistemas de ensino, de modo a promover as políticas públicas voltadas para a educação. Estas Diretrizes se aplicam aos mais diferentes níveis de ensino, alcançando inclusive modalidades de educação para os povos indígenas, educação de jovens e adultos

(EJA), educação especial, educação quilombola, e ainda prevê outras orientações: como a definição da carga horária de no mínimo 3.200 (três mil e duzentas) horas distribuídos em no mínimo 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos. São determinados também 400 (quatrocentas) horas para prática como componente curricular, 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado e 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas.

Em relação as entidades educacionais, em sua representatividade máxima a ANFOPE atuou e continua atuando em busca do diálogo com outras instituições da área educacional para a construção de um projeto coletivo como está idealizado na LDB e no PNE.

Após abordar a conjuntura política nacional e a política de formação dos profissionais de educação no Brasil, é necessário relacionar a temática à formação de professores de Educação Física para ampliar o entendimento da construção de sua trajetória histórica.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL

No sentido de melhor compreender o percurso histórico da formação de professores (as) de Educação Física no Brasil, é importante estabelecermos uma linha dos marcos temporais referentes a legislação e como esta se consolidou como um processo formativo, levando em consideração as mudanças nas concepções políticas. Traçar esse caminho é necessário, uma vez que é importante conhecermos a origem dos movimentos que forjaram essa formação. Para além das dificuldades enfrentadas nesse processo nas licenciaturas de maneira geral, a Educação Física, em particular, enfrentou e ainda enfrenta alguns percalços resultando na composição da sua especificidade.

A Educação Física, na maneira como vêm se consolidando e os estudos na perspectiva da cultura corporal tem sido a base da formação dos seus professores (as). Para tanto, é indispensável estruturarmos o conhecimento científico no que diz respeito ao currículo, que se idealiza como eixo norteador desse percurso formativo. A docência é considerada a identidade profissional da Educação Física, isso fica claro quando destacamos que a sua estruturação e as práticas históricas forjadas no meio social refletem os ensinamentos repassados de geração em geração. (TAFFAREL e STRAMANN, 2007).

Em relação a isso, o Texto do Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA (2006) retoma a construção histórica do processo de formação profissional na área e assegura que, nas décadas de 1960 e 1970, a indagação existente estava em reconhecer a Educação Física, ou não, como uma ciência provida de um objeto, metodologia e linguagem própria. Nesse sentido, o Documento discorre ainda sobre o fato de ser “uma área de conhecimento multidisciplinar e de intervenção acadêmico profissional, que tem como objeto de estudo as diferentes manifestações e expressões da cultura corporal do movimento humano”. (UFMA, 2006, p. 18).

Em exposição realizada em abril de 2019⁵, Souza Junior enfatiza que, em 1980, houve uma crise em relação à atuação do profissional de Educação Física, crise essa em que em determinados momentos ainda é notável nos dias atuais, em que se via ora como instrutor(a)/disciplinador(a) militar, ora como um simples recreador(a)/animador(a). O autor

⁵ Dados fornecidos pelo Prof. Dr. Marcilio Souza Junior, na palestra de encerramento do XVII Encontro Científico de Estudantes de Educação Física (ECEEF), que aconteceu em abril de 2019, na cidade de São Luís - MA.

ênfatiçou, ainda, que a dicotomia existente entre licenciatura e bacharelado, surgiu a partir dessa crise em meio às dúvidas a respeito da atuação nos diferentes espaços.

Sobre os processos e mudanças que ocorreram na legislação, em relação à formação de professores (as) de Educação Física no Brasil, nos cabe iniciar falando da LDB nº 9394/96. Sabemos que essa Lei tem um papel fundamental quando nos referimos às políticas educacionais, de modo que

[...] posteriormente desencadeou um processo de elaboração de ordenamentos legais, entre os quais diversos pareceres do CNE, a fim de subsidiar a elaboração das diretrizes curriculares para os cursos de graduação, bem como de formação de professores para atuar na educação básica. (UFMA, 2006, p. 19).

Dessa forma, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), por meio do Parecer CNE nº 776/97, tinham o fim de subsidiar as observações fundamentais atentando para a questão dos currículos mínimos. Um detalhe importante descrito nesse Documento foi a denominada redução do tempo de formação, o que nos remete ao aligeiramento para atender às demandas advindas do mundo do trabalho, precarizando essa formação, em contrapartida

Os cursos de graduação precisam ser conduzidos, através das Diretrizes Curriculares, a abandonar as características de que muitas vezes se revestem, quais sejam as de atuarem como meros instrumentos de transmissão de conhecimento e informações, passando a orientar-se para oferecer uma sólida formação básica, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1997, p. 2).

Posteriormente ao Parecer citado, foi publicado o Edital nº 04/1997, o qual reforçou a necessidade de reformulações curriculares nas instituições de ensino superior do país, convocando as universidades a apresentarem suas propostas para a formulação das diretrizes norteadoras dos cursos que foram, depois, sistematizadas por uma Comissão de Especialistas de Ensino em Educação Física (COESP/EF) criada pela SeSu/MEC, responsável por elaborar as novas diretrizes curriculares da área, tomando como ponto de partida a Resolução CFE nº 03/87, onde buscaram avançar em relação às dificuldades encontradas na interlocução com os cursos de Educação Física. (UFMA, 2006).

Em relação aos ordenamentos legais, não podemos deixar de mencionar a publicação dos Pareceres nº. 583/2001 e nº 009/2001. O primeiro, trata do perfil (formando/egresso/profissional), habilidade, competência, atitudes, habilitações, ênfase, organização dos cursos, conteúdos curriculares, estágios, atividades complementares, acompanhamento e avaliação para todos os cursos de graduação do país. Além disso, o Parecer nº 009/2001 que aborda as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores

(as) da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena. Sua proposta central é promover uma revisão dos modelos referentes ao papel dos (as) professores (as) no processo educativo, para além desse desígnio, buscou ainda se alinhar a proposta de importantes documentos como a LDB e as recomendações constantes nos Parâmetros Curriculares Nacionais e dos Referenciais Curriculares para a Educação Básica.

Em contrapartida, ainda em 2001, após a publicação do Parecer nº 009/2001

[...] a SeSu retomou os trabalhos de elaboração de propostas curriculares para algumas áreas, dentre elas a de Educação Física. Entretanto, no caso da nossa área, tudo indica que ignorou a proposta da COESP/EF e agrupou os trabalhos de elaboração das propostas por blocos de carreira, considerando o critério utilizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), o que fez com que a Educação Física ficasse no grupo dos cursos das Ciências Biológicas e Saúde. (UFMA, 2006, p. 22).

Com base nisso, a Educação Física ficou restrita a um determinado campo de discussões, o que a limitou em relação ao debate com as especificidades de outras áreas. Sendo assim, ficou claro que a proposta, expressa no Parecer nº 009/2001, estava pautada nas Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação da Saúde e alinhada a uma perspectiva de cunho biológico.

Em contrapartida, um movimento contrário surgiu pelo fato de diversos grupos de áreas completamente distintas à da Educação Física formularem estas Diretrizes. Sendo assim, a SeSu convocou uma nova comissão de especialistas resultando na aprovação do Parecer nº 058 do CNE, em 18 de fevereiro de 2004.

Estas Diretrizes contaram com o suporte de alguns documentos como a Constituição Federal de 1988, a LDB nº 9.394/96, a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, UNESCO⁶ (Paris, 1998) bem como, os Pareceres e Resoluções do CNE sobre a formação dos profissionais da Educação. Tal Documento determinou

[...] a estrutura curricular mínima a partir da definição de disciplinas obrigatórias, distribuídas em três núcleos de formação: a) básica, de cunho biológico; b) profissional, de cunho técnico; e c) pedagógica, como estabelecia o Parecer nº. 672/1969. Essa proposta curricular visava tanto a formação do professor de Educação Física com licenciatura plena, quanto a formação do técnico desportivo (habilitação obtida simultaneamente à licenciatura, com o acréscimo de mais duas matérias desportivas. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004, p.2).

⁶ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

Nos convém ainda explicitar, o posicionamento de Furtado et al. (2016), onde revelam que estas Diretrizes foram formuladas em meio a um contexto de disputas políticas. Os autores igualmente contribuem com esse argumento, afirmando que

[...] é importante lembrar que a Resolução CNE/CP 07/2004 trata dos cursos de Graduação em Educação Física, portanto, diferente da 01/2002 e 02/2002, específica para licenciaturas, ela apresenta as diretrizes para ambas possibilidades de formação, Bacharelado e Licenciatura, pois ambos são cursos de Graduação plena em Educação Física. Contudo, aí reside um equívoco interpretativo do campo. Muitos interpretam que a Resolução CNE/CP 07/2004 é exclusiva para a formação de Bacharéis ou que Graduação seria sinônimo de Bacharelado e o termo teria sido adotado pelo CNE por um erro ou por uma escolha sem fundamento. (FURTADO et al, 2016, p. 776-777).

Acrescentando outro aspecto para a compreensão desse cenário, Taffarel, Lacks e Santos Júnior (2006) quando se referem às Resoluções nº 01/2002 e nº 02/2002, em relação à Resolução nº 07/2004, afirmam que estas geraram conflitos no processo de reformulação dos currículos dos cursos de graduação das Instituições de Ensino Superior em Educação Física a partir dos ordenamentos legais advindos na época, estabelecidos pelo CNE.

Em síntese, a Resolução CNE/CP nº 07/2004 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física (DCNEF) sem delimitar a área apenas como parte do certame das ciências biológicas e da saúde, proporcionando um direcionamento para além do equívoco de alocá-la exclusivamente nesse campo de estudos. Nesse Documento encontramos a definição sobre essa área de conhecimento e intervenção acadêmico-profissional, bem como seu objeto de estudo. Ademais, abordava sobre como deveria ser a formação deste profissional, sua especificidade e qualificação. Entre outras atribuições, o Documento discrimina a respeito da prática como componente curricular, o estágio profissional curricular e atividades complementares. Chamamos a atenção no que se refere às competências e habilidades que devem estar presentes na formação da graduação em Educação Física, onde encontramos ainda uma denominada Formação Ampliada e Específica, que abrange

a) Relação ser humano-sociedade b) Biológica do corpo humano c) Produção do conhecimento científico e tecnológico; § 2º A Formação Específica, que abrange os conhecimentos identificadores da Educação Física, deve contemplar as seguintes dimensões: a) Culturais do movimento humano b) Técnico-instrumental c) Didático-pedagógico. (RESOLUÇÃO CNE/CP nº 07/2004, p. 3).

Contudo, a Resolução CNE/CP nº 07/2004 não se tornou consenso no meio acadêmico. Taffarel et al (2007) tecem duras críticas ao nos falar em um dado retrocesso histórico transcrito pelas Diretrizes que propõe ainda uma reorganização produtiva a partir das proposições, ideais do mundo do trabalho e da força do capitalismo.

Isso refletiu em um processo de reformulação advindo da decisão do Supremo Tribunal Federal (STF), por meio do Ministro Benedito Gonçalves (relator do caso) que julgou que as habilitações (licenciatura e bacharelado) eram distintas e que, para atuar nos diferentes espaços (sendo eles os espaços formais ou não formais), o (a) professor (a) de Educação Física deveria ter as duas formações. Tal decisão provocou um movimento de indignação por parte dos profissionais egressos dos cursos de licenciatura, que se viram impedidos de atuar nos espaços não escolares. Mobilizações de discentes, Instituições de Ensino Superior (IES), movimentos sociais e demais entidades representativas, exigiram do CNE um posicionamento, que resultou na audiência realizada no dia 15 de outubro de 2015. (SANTOS JÚNIOR e BASTOS, 2019).

Quando nos referimos às mobilizações e movimentos resultantes da insatisfação de uma determinada parte, não podemos deixar de atrelar ao papel influenciador e decisório dos Conselhos profissionais de Educação Física. Tal qual, o Conselho Federal de Educação Física (CONFEF), em suas ações relacionadas ao mundo do trabalho, tem se mostrado árduo defensor dos interesses do capital e quer transformar a formação dos professores (as) igualmente nessa perspectiva. Contando com o apoio do Conselho Regional de Educação Física (CREF), ambos idealizam o controle ideológico e funcionam como uma espécie de mediadores entre o trabalho do (a) professor (a) e a lógica capitalista. (TAFFAREL, LACKS e SOUSA JÚNIOR, 2006; TAFFAREL e STRAMANN, 2007).

Posterior à primeira audiência em 2015, outra ocorreu em 11 de dezembro do mesmo ano, ocasião em que foi apresentada a minuta que foi formulada por uma comissão de revisão⁷, a qual decidiu pelo fim do curso de bacharelado em Educação Física, sendo favorável a existência, apenas, da formação única em licenciatura.

Outro marco importante na legislação foi a publicação da Resolução nº 02/2015, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a Formação Continuada. Na época, quando esse Documento foi publicado, o cenário político do país estava conturbado. Essa Resolução foi criada considerando elementos como a consolidação de normas para direcionar a formação de professores (as) para a educação básica, aliando isso a formação inicial e continuada em nível superior, tomando como eixo norteador a articulação entre graduação e pós-graduação com vistas a aperfeiçoar o profissional e, não menos importante, fortalecer a ideia de que o currículo é visto como um conjunto de

⁷ Composta por seu presidente Conselheiro Luiz Roberto Liza Curi, Relator conselheiro Paulo Monteiro Vieira Braga Barone e o Membro da Comissão Conselheiro Yugo Okida.

valores. Houve ainda uma importante ligação desta Resolução com a LDB, que no § 1º do artigo 62 especifica a questão do regime de colaboração e promoção da articulação com os sistemas de ensino de modo a capacitar os profissionais nessas formações e suprir as necessidades que se apresentam na educação básica.

Entretanto, aproximadamente três anos depois, houve uma alteração significativa no cenário de discussões sobre as DCNEF tendo em vista a formação da Comissão pelo CNE. Esta comissão divulgou as novas diretrizes subsidiadas pelo Parecer nº 584/2018 do CNE/CES. Contudo, os planos não saíram como o esperado e o momento político na época, frente a concepção neoliberal da formação, impediram que o Parecer vigorasse.

Apesar de todos os impasses que ocorreram, a divulgação da Resolução nº 06, de 18 de dezembro de 2018 instituiu novamente Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física, revogando a Resolução CNE/CES nº 07/2004. Dessa forma, o que antes eram duas entradas distintas (uma turma destinada à licenciatura e outra ao bacharelado), através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), agora torna-se uma entrada única que, segundo o art. 5º, o(a) aluno(a) terá uma etapa comum de formação generalista, a ser cumprida em 1.600 (mil e seiscentas) horas e, em seguida, com a mesma carga horária, haverá a migração para formação específica, porém, com os conhecimentos voltados para as particularidades das habilitações de licenciatura e bacharelado.

Quanto a formação específica da Licenciatura, destacamos que esta

[...] terá formação humanista, técnica, crítica, reflexiva e ética qualificadora da intervenção profissional fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética no magistério, ou seja, na docência do componente curricular Educação Física, tendo como referência a legislação própria do Conselho Nacional de Educação para a área. (BRASIL, 2018, p.4).

Do mesmo modo, a divulgação da Resolução nº 06/2018 contemplou itens como o estágio supervisionado, atividades práticas como componente curricular, participação em outras atividades que desenvolvam competências para além da prática da atividade física, mas que amplie o senso crítico e autonomia do indivíduo. No art. 15 se apresentam os conteúdos programáticos do curso

a) Política e Organização do Ensino Básico; b) Introdução à Educação; c) Introdução à Educação Física Escolar; d) Didática e metodologia de ensino da Educação Física Escolar; e) Desenvolvimento curricular em Educação Física Escolar; f) Educação Física na Educação Infantil; g) Educação Física no Ensino Fundamental; h) Educação Física no Ensino Médio; i) Educação Física Escolar Especial/Inclusiva; j) Educação Física na Educação de Jovens e Adultos; e k) Educação Física Escolar em ambientes não urbanos e em comunidades e agrupamentos étnicos distintos. (BRASIL, 2018, p. 5).

Ao analisarmos o fragmento citado, sobre os conteúdos programáticos da Resolução nº 06/2018, percebemos a diversidade de disciplinas e que algumas podem ser facilmente encontradas nos currículos de cursos como Pedagogia, bem como nas demais licenciaturas.

Após entrar em vigor esta última Resolução, os Cursos de Educação Física têm um prazo de até 2 (dois) anos para se organizar e implementar os direcionamentos com os devidos ajustes. Diante de todas estas alterações na legislação que ampara o Curso, é visível que nos últimos anos, a Educação Física tem evoluído como área de estudo e intervenção. Mas, em contrapartida, os currículos encontram-se cada vez mais enxutos e buscam inserir o profissional prematuramente no mundo do trabalho, sem a formação necessária, onde essa deveria ser uma formação crítica e capaz de intervir de maneira mais efetiva na realidade do seu campo de atuação.

A formação de professores (as) de Educação Física deve estar atrelada também à atuação em prol das reivindicações e insatisfação do coletivo, de modo a interromper a alienação do capital sobre as minorias, sendo voz ativa nos embates e disputas de classes, onde tem se evidenciado

[...] o individualismo, o egoísmo, “idolatria do corpo em tempos pós-modernos”, competitividade exacerbada entre indivíduos e nações no esporte de alto rendimento e de espetáculo, tecnicismo, cientificismo, negação de conhecimentos, “currículos dos mínimos”. (TAFFAREL e STRAMANN, 2007, p. 44).

É de extrema importância darmos continuidade aos estudos relacionados à formação de professores de Educação Física no Brasil, de maneira a aprofundarmos os estudos sobre as lacunas que ainda se apresentam ao longo da construção dessa formação, com o objetivo de emancipar os sujeitos nela envolvidos.

Adiante, iremos entender o processo de criação do PIBID, como este se constituiu parte das políticas de formação de professores, como se estabeleceu em âmbito nacional, qual sua importância na concepção da formação docente e a reflexão do papel desse Programa na produção do conhecimento para a área de Educação Física, que provém desta relação.

3 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID COMO UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Nesta seção entenderemos como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID tem se configurado numa política pública de formação de professores (as) no país e, ao longo dos anos, tem se estruturado sob as incertezas e indefinições do cenário político. O seu processo de estabelecimento aconteceu após uma trajetória de conquistas e avanços.

Do ponto de vista de Deimling e Reali (2017) é possível perceber que a década de 1990 foi importante no que diz respeito às exigências do capital em relação ao estabelecimento de metas para a política educacional, voltada para a formação docente. Sendo assim,

[...] foram elaborados documentos oficiais, leis, diretrizes e decretos que tinham como base as recomendações dos organismos multilaterais internacionais, tais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial, a United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO) e a United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF), [...]. (DEIMLING e REALI, 2017, p.2).

Estes organismos multilaterais delinearão, dentro das suas possibilidades, algumas propostas, direcionamentos políticos e assinalaram para uma possível reforma educacional. As autoras ainda afirmam que importantes documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos resultante da Conferência Mundial de Educação para Todos de 1990 e o Relatório Delors (redigido entre os anos de 1993 e 1996) já apontavam para as estratégias de caráter emergencial com vistas a suprir as necessidades que se apresentavam quanto à carência de professores (as).

Para atender essa demanda, o MEC/CNE instituiu uma comissão especial⁸ que em 2007 elaborou um relatório intitulado “Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais”, que reuniu dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Esse Relatório revelou a insuficiência de professores (as) em determinadas áreas (matemática, física e química no ensino médio) e, para além disso, apontou

⁸ A comissão especial era formada pelos conselheiros Antonio Ibañez Ruiz (presidente), Mozart Neves Ramos (relator) e Murílio de Avellar Hingel, que iniciaram os trabalhos a partir do documento da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), denominado “Plano Emergencial para Enfrentar a Carência de Professores no Ensino Médio: Chamada Nacional”, de abril de 2005. (MEC, 2007).

um *déficit* na formação docente nessas áreas, visto que era grande a evasão de alunos matriculados e baixo o número de professores formados nesses cursos.

Levando em consideração todo esse contexto, o PIBID foi criado como uma política de estímulo à docência tendo como justificativa essa lacuna na quantidade de professores para as áreas citadas. Corroborando com esse pensamento, Mateus (2014) afirma que “o PIBID surge, portanto, em cenário nacional como Programa presencial que *altera o quadro atual da formação de professores*. (MATEUS, 2014, p. 366).

O referido Programa, no intuito de fortalecer a formação docente tem sido sinônimo de aprendizado e aperfeiçoamento para todos os envolvidos, caracterizando-se como uma ferramenta de estímulo para a formação continuada de professores (as).

A Portaria Normativa nº 38/2007 instituiu o PIBID, no âmbito do MEC, com o intuito de promover a iniciação à docência de estudantes das Instituições Federais de Educação Superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em curso presencial de Licenciatura de graduação plena, para atuar na educação básica pública. Nesse documento estava determinado que o Programa deveria atender prioritariamente, as seguintes áreas do ensino médio: física, química, matemática e biologia. Posteriormente, na segunda etapa do ensino fundamental, além das disciplinas citadas, foi incorporado ao Programa o Curso de Licenciatura em Ciências e, de forma complementar, as Licenciaturas em Letras (língua portuguesa), Educação Musical e Artística. Os objetivos previstos pelo PIBID, nesta Portaria, eram:

I – incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio; II – valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente; III – promover a melhoria da qualidade da educação básica; IV – promover a articulação integrada da educação superior do sistema federal com a educação básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial; V – elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007, p.1).

Sendo assim, o Documento deliberou que o Programa deveria ser estabelecido por meio de convênios celebrados entre as Instituições Federais de Educação Superior e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, bem como atender escolas com baixos índices de desenvolvimento na Educação Básica - IDEB e escolas com baixas médias no ENEM. Além disso, o Programa priorizou as bolsas aos alunos egressos de escolas da rede pública de ensino, matriculados em curso superior, onde este deveria se dedicar, durante a vigência do Programa, ao desempenho das tarefas sem que estas prejudicassem suas atividades acadêmicas. O mesmo documento ainda previu as atribuições para o bolsista de Iniciação à docência - ID e professor (a) coordenador (a).

Em relação às despesas do Programa, a Portaria deixou a cargo da dotação orçamentária anualmente consignada ao MEC, sob a responsabilidade da CAPES e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, sinalizando ainda que a avaliação do Programa estava sob a responsabilidade da CAPES e SESu/MEC.

Em seguida, houve a publicação do Edital MEC/CAPES/FNDE PIBID nº 01/2007, que convocou as IES interessadas a apresentarem propostas de projetos institucionais de iniciação à docência com o intuito de atender os objetivos previstos pelo Programa. Esse documento tratava dos critérios de elegibilidade das instituições, do financiamento, concessão das bolsas, itens financiáveis, custeio, características das propostas, procedimentos de seleção, avaliação, prestação de contas e disposições gerais. Neste primeiro Edital, as bolsas possuíam validade de doze meses e foram financiadas pelo FNDE.

Em 2008, foi publicada a Portaria nº 1504/2008, pelo Ministro da Educação interino, que transferiu a responsabilidade da condução do PIBID para a CAPES no âmbito do MEC, atribuindo a esta a definição de normas e deliberações do Programa, conforme determinado no art. 2º da Lei nº 11.502/2007: “A Capes subsidiará o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País.” (BRASIL, 2008).

Em 2009, já sob nova direção no Programa, foi publicado o Edital CAPES/DEB nº 02/2009, que teve como objetivo orientar as instituições interessadas em apresentar propostas para a seleção de projetos com vistas à concessão de bolsas de incentivo à docência, para alunos (as) de cursos de licenciatura plena, coordenadores e supervisores. Em relação à dotação orçamentária, o valor global disponibilizado pela CAPES foi de R\$ 224.551.600,00 (duzentos e vinte e quatro milhões, quinhentos e cinquenta e um mil e seiscentos reais).

Além dos itens financiáveis (bolsas de estudos de iniciação a docência, de coordenação institucional e de coordenação de área) esse Edital também previu as atribuições necessárias para a composição dos projetos institucionais e ainda foram ofertadas 13.694 vagas no país, sendo 11.208 para os bolsistas ID, 816 para coordenadores (as) e 1.670 para os supervisores (as).

O PIBID foi institucionalizado pelo Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, que regulamentou seu funcionamento determinando sua finalidade, as atribuições da equipe, seus objetivos, modalidades e critérios para participação, recomendando ainda que cada projeto institucional, submetido à CAPES, deveria incluir os objetivos e metas a serem alcançados, as estratégias de desenvolvimento, os referenciais para seleção de participantes, acompanhamento

e avaliação das atividades, bem como, funções do (a) bolsista, coordenador (a) institucional, coordenador(a) de área e professor (a) supervisor (a).

As Normas Gerais do PIBID foram definidas pela Portaria nº 260/2010, que explicitou como deveriam ser submetidos os projetos institucionais a CAPES, detalhando os seguintes aspectos: as características obrigatórias das propostas⁹, análise, julgamento, aprovação, homologação, itens financiáveis (bolsas de estudos, verba de custeio, participação em eventos científicos) e ainda, “havendo disponibilidade orçamentária e financeira, a CAPES poderá repassar recursos de capital destinado à aquisição de equipamentos necessários à execução do projeto institucional” (BRASIL, 2010). Somando-se a isso, essa Portaria previu os itens não financiáveis, pagamento de bolsas (que estavam previstas para ter duração máxima até 24 meses), definição, requisitos dos bolsistas, suspensão, cancelamento da concessão de bolsas, acompanhamento, avaliação, publicação de trabalhos e prestação de contas.

Ainda no ano de 2010, a CAPES divulgou o Edital nº 18/2010 ampliando a abrangência do Programa para a participação de centros universitários filantrópicos, confessionais e comunitários, sem fins econômicos com o intuito de submeterem projetos de iniciação à docência, com vistas a incentivar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério às diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação aos princípios previstos na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. (CAPES, 2010). Os dados referentes ao quantitativo das bolsas deste Edital foram: Iniciação à Docência (13.649), Coordenador (981), Supervisor (2.084), totalizando 13.694 vagas concedidas no ano de 2010.

No ano seguinte, o Edital CAPES nº 001/2011 apresentou dois pontos que diferenciou este documento dos anteriores: o tópico referente aos itens financiáveis, que acrescentou uma bolsa para a coordenação de área de gestão de processos educacionais e a possibilidade de prorrogação do projeto por igual período, que dependia da

1.5.1 aprovação do relatório de atividades do período já cumprido; 1.5.2. Parecer técnico do Coordenador Institucional do Projeto; e 1.5.3. Manifestação formal da Proponente com os fundamentos para a renovação do Projeto. (CAPES, 2011, p. 3).

Dando continuidade à análise da publicação dos documentos que deram elegibilidade e legalidade ao PIBID, ao compararmos o Edital CAPES nº 02/2009 com o Edital CAPES nº 001/2011 observamos uma diferença em relação aos recursos orçamentários e

⁹ Foram feitas por meio de apresentação de propostas *online*, em que deveriam atender aos objetivos do PIBID, possuía informações relacionadas aos proponentes, quanto aos projetos institucionais e às propostas de modo geral.

financeiros, no qual o primeiro Edital previa valor global de R\$ 224.551.600,00 (duzentos e vinte e quatro milhões, quinhentos e cinquenta e um mil e seiscentos reais) e o segundo estipulava o valor em R\$ 160.000.000,00 (cento e sessenta milhões de reais). Ressaltamos ainda que houve redução em praticamente 50% investimento para o financiamento das propostas.

Neste sentido, não podemos deixar de associar os investimentos nas questões orçamentárias à importância dada ao Programa pelos governos vigentes nos respectivos anos de publicação dos editais (ambos no 1º mandato do Governo Lula) e refletir sobre a importância dada à política educacional.

Posteriormente, houve a publicação do Edital CAPES nº 011/2012, que possibilitou a oportunidade das instituições, que já possuíam projetos aprovados pelos Editais anteriores, apresentarem propostas modificadas, sendo que “por alteração do projeto vigente compreende-se a ampliação ou a redução no número de subprojetos e/ou de bolsas, observados nos termos deste Edital e as normas do Programa.” (CAPES 2012, p. 2).

No entanto, os demais Editais que já haviam sido publicados apresentavam como prazo de execução dos projetos um período de 24 (vinte e quatro) meses a partir do Edital CAPES nº 001/2011, podendo ser prorrogado, uma vez, por igual período. Contudo, no Edital CAPES nº 011/2012, esse prazo de execução diminuiu para 12 (doze) meses, garantindo também a possibilidade de renovação por igual período.

Por sua vez, a Portaria nº 096/2013, regulamentou detalhadamente o funcionamento do Programa. Logo após, houve a publicação do Edital nº 061/2013, que ofereceu a possibilidade de propostas advindas das IES privadas com e sem fins lucrativos. Aquelas que contavam com fins lucrativos precisavam dispor contrapartida financeira própria aos seus projetos e poderiam participar desde que, os cursos de licenciatura envolvidos tivessem alunos regularmente matriculados e ativos no Programa Universidade para Todos (PROUNI). Por outro lado, as instituições que não possuíam fins lucrativos tiveram, além das bolsas, recursos de custeio para apoiar as atividades dos bolsistas, desde que a CAPES tivesse disponibilidade financeira. (BRASIL, 2013).

No anexo I desse Documento haviam (29) vinte e nove áreas do conhecimento, onde destacamos a inclusão do Curso de Educação Física, pela primeira vez.

Como explicitado anteriormente, na seção que trata da conjuntura nacional e os impactos na Educação, o ano de 2016 representou um marco histórico em face dos acontecimentos no cenário político, que reverberaram em diversos setores da sociedade e na educação com impacto no desenvolvimento do PIBID no âmbito das IES.

Em virtude da crise financeira que se estabeleceu no cenário brasileiro no ano de 2015, o PIBID começou a enfrentar um processo de instabilidade e tensão ocasionado pelos inúmeros cortes orçamentários na tentativa de equilibrar as contas do país e ainda tentava manter as garantias conquistadas diante das ferrenhas disputas de poder que surgiram na ocasião, em meio as revoltas populares.

A publicação do Ofício Circular nº 18/2015 da CAPES anunciou a redução de 50% do número de bolsas, e alegou ainda que, devido ao aumento no número de vagas ofertadas que eram 49.321 (quarenta e nove mil, trezentos e vinte e um) em 2013 para 90.247 (noventa mil, duzentas e quarenta e sete)¹⁰ em 2014, estava sendo realizado um deslocamento financeiro do orçamento de outras áreas para cumprir com o pagamento das bolsas que estavam em andamento. Da mesma maneira, compactuando com a ideia de desestruturar o Programa, e os que por ele eram beneficiados, o Ofício Circular nº 2/2016 informou que as bolsas que completassem 24 (vinte e quatro) meses não seriam prorrogadas ou suprimidas, fazendo com que nenhuma outra pessoa pudesse entrar no PIBID e pleitear o recebimento da bolsa. (SANTOS, 2018).

Enquanto isso, foi publicada a Portaria nº 46/2016 que revogou a de 2013. Nesse Documento foi aprovado um novo regulamento para o PIBID, com a intenção de “aperfeiçoar e atualizar” as normas do Programa. Corroborando com o pensamento de Santos (2018) foi possível denotar que se pretendia retomar a lógica de transformá-lo em uma espécie de reforço escolar, privilegiando as áreas do conhecimento que possuíam defasagem na formação docente e maior evasão nos cursos de licenciatura, tais quais: Pedagogia, Letras, Ciências, Matemática, Biologia, Física, Química, Geografia, História, Filosofia e Sociologia.

Diante de tal retrocesso, com o intuito de se contrapor à Portaria nº 46/2016, o Fórum Nacional de Coordenadores do PIBID – FORPIBID, manifestou seu repúdio por meio da carta intitulada “Contra a opressão e pela coragem de formar professores”, afirmavam que essa Portaria foi elaborada

Tirando proveito das circunstâncias da crise política do país, medidas decisivas são implementadas de modo apressado, sem participação, reestruturando radicalmente o Programa e rompendo com a vigência programada até 2018. A medida é grave, pois rompe com o princípio de continuidade do PIBID enquanto política de Estado, requisito na busca de excelência de resultados na educação. (FORPIBID, 2016, p.1).

O FORPIBID denunciou também que a Portaria nº 46/2016 exigiu das IES que assinassem um termo de renúncia os projetos em andamento (dirigidos pelo Edital nº 061/2013).

¹⁰ Os dados referentes ao quantitativo das bolsas ofertadas, de acordo com os Editais de 2007 a 2014, podem ser encontrados no Relatório de Gestão – DEB de 2009 – 2014.

De acordo com a carta do FORPIBID, além de omitir algumas áreas do conhecimento, esse Documento

[...] 3) é omissivo quanto à formação de professores para a etapa da Educação Infantil, bem como para as modalidades da Educação Especial, Profissional e Educação de Jovens e Adultos, desconsiderando as determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, que abrange as diversas áreas das licenciaturas; 4) altera as condições essenciais de formação dos bolsistas de iniciação à docência transferindo a função de supervisão na escola para professores que não estão em efetivo exercício em sala de aula e aumentando o número de escolas para o supervisor acompanhar; 5) reduz o número de professores das universidades e das escolas que compõem as equipes, aumentando a proporcionalidade entre licenciandos e formadores; 6) exclui o Coordenador de Gestão Educacional, sujeito que articula as atividades pedagógicas realizadas nas IES e escolas parceiras do Programa; 7) transfere suas funções para os Coordenadores Institucionais e para os coordenadores de áreas; 8) não faz menção ao PIBID Diversidade, desarticulando as ações de formação de professores para as comunidades indígenas, quilombolas e do campo; 9) ignora a organização da formação inicial dos professores por meio dos cursos de licenciatura e demandas emergenciais de formação de para a Educação Básica; 10) define atribuições essenciais para o desenvolvimento do Programa para as redes de ensino, sem que haja segurança de que serão compreendidas e atendidas nas diferentes realidades regionais. (FORPIBID, 2016, p. 2).

A mobilização ganhou força nas redes sociais, com o movimento de resistência e luta pela permanência do Programa, expresso pela máxima #FICAPIBID, que impulsionou as discussões no cenário político, provocando a CAPES a rever sua posição e publicar a Portaria nº 120/2016, a qual permitiu que os projetos em andamento permanecessem regidos pela Portaria nº 96/2013. A nova Portaria garantiu a vigência dos Subprojetos até março de 2018, contudo, ao final de 2017, a CAPES apresentou uma proposta de “modernização do PIBID”, ao lançar o Programa Residência Pedagógica, previsto como uma das metas da Política Nacional de Formação de Professores (as). Esse novo Programa, em suas premissas, foi encarado como uma forma de precarização do trabalho docente, levando em consideração que previa a devolução de bolsas aos bolsistas que não concluíssem a carga horária prevista para o período de vigência do mesmo.

Mesmo com essa notícia, houve uma mobilização nacional pela permanência do PIBID, levando em consideração sua trajetória, o trabalho desenvolvido e a legitimidade conquistada por meio das produções científicas, sem esquecer o fortalecimento da parceria entre Universidade e escolas do ensino básico. Esse movimento foi denominado de #AVANÇAPIBID. (SANTOS, 2018).

Desta maneira, considerando a necessidade da permanência do Programa, porém não descartando a sua modernização, a CAPES anunciou um investimento de R\$ 1 bilhão de reais na Política Nacional de Formação de Professores. Por conseguinte, publicou a Portaria nº

38 de 2018, que instituiu o Programa Residência Pedagógica, apresentando sua finalidade e seus objetivos. Portanto, criou-se um clima de apreensão e suspense, em relação a continuidade ou suspensão do PIBID, que só aumentou com o Edital CAPES nº 06/2018, que tinha por objetivo realizar a seleção das IES, com o intuito de implementar projetos que fortalecessem ainda mais a relação teoria e prática entre a universidade e a educação básica, relação esta que já era solidificada pelo PIBID.

Contudo, a movimentação nas redes sociais (#AVANÇAPIBID) e dentro das IES pressionou a CAPES, resultando na publicação do Edital nº 7/2018, que garantiu a subsistência momentânea do PIBID. O objetivo desse Edital foi realizar a seleção das instituições para desenvolver os novos projetos de iniciação à docência, com foco nos alunos matriculados na primeira metade dos cursos de licenciatura, ofertados por IES públicas ou privadas sem fins lucrativos. Esse Edital apresentou os objetivos do Programa, suas definições, o regime de colaboração, cursos elegíveis, requisitos para participação (dos discentes e docentes), cronograma de atividades, tópicos obrigatórios que deveriam estar presentes nas propostas, atribuições do projeto institucional, o processo de classificação e seleção, bem como sobre os recursos financeiros.

Dessa forma, percebemos que ao longo dos anos, o PIBID vem se consolidando como um Programa que tem se tornado referência, em relação à política pública de formação de professores, mesmo diante das adversidades e mudanças no cenário político, que influenciaram em seu desenvolvimento. A trajetória desse Programa reforça o quanto ele tem avançado e tem buscado superar as lacunas que se apresentam cotidianamente, no ambiente escolar, devido ao dismantelamento da política educacional.

Entretanto, o PIBID tem apresentado resultados para além dos objetivos estimados e idealizados em sua criação. Os subprojetos têm se articulado não somente ao ensino, mas também à pesquisa, elaborando excelentes produções, em diferentes formatos (relatos de experiência, artigos para periódicos e eventos além de monografias, dissertações e teses) com o intuito de divulgar aquilo que tem sido vivenciado no Programa, em uma espécie de “laboratório” que o chão da escola se transformou, à medida que tem crescido o protagonismo do ambiente acadêmico científico e a interação proveniente das trocas de conhecimento, ao passo que isso tem impulsionado e desafiado os bolsistas ID a sistematizarem suas experiências e os saberes adquiridos.

Por conseguinte, na seção a seguir, iremos analisar o quantitativo das produções referentes ao PIBID e sua relação com a formação docente, nas edições do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte/Congresso Internacional de Ciências do Esporte, no período de 2009 a

2019, com a intenção de compreender qual o papel da produção científica na formação de professores de Educação Física no Brasil.

4 A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO SOBRE A RELAÇÃO ENTRE O PIBID E A FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Nesta seção apresentaremos os resultados do levantamento bibliográfico sobre a produção do conhecimento científico existente na relação entre o PIBID e a formação docente, no período de 2009 a 2019. Para isso, consultamos a base de dados do SOAC, em que foi possível obtermos o acesso aos Anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte/ Congresso Internacional de Ciências do Esporte (CONBRACE/CONICE).

Antes de apresentarmos os dados do recorte realizado é oportuno falarmos do lugar que a pesquisa ocupa na formação de professores, pois dela emergem os novos conhecimentos científicos, resultado das lacunas que surgem diariamente da prática pedagógica. Contudo, é necessário sabermos que nem sempre a produção científica andou de mãos dadas com a formação docente.

Nessa perspectiva, Soares Júnior (2009) em sua análise percebeu que com a implantação das políticas neoliberais no Brasil, a pesquisa e a produção do conhecimento não foram agregadas às atividades desempenhadas pelo (a) professor (a). O autor ainda dispõe sobre a questão da tradição existente em associar a figura desse profissional apenas a de um reprodutor e transmissor do conhecimento, destacando ainda a dicotomia existente entre teoria e prática e o não reconhecimento do fazer pedagógico como ciência.

Com isso, a Educação Física, não só como área do conhecimento, mas também em sua formação docente, precisou conquistar espaço e legitimidade, bem como, mostrar que era capaz de gerar produções a partir das práticas corporais advindas de seus espaços de atuação.

4.1 O Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte e seus eventos científicos

Neste tópico, iremos descrever aspectos da história do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), destacando os seguintes aspectos: seu processo de construção, sua organização e os eventos por ele promovidos. Antes de precisar a data exata em que ocorreu a gênese dessa entidade é necessário entendermos os acontecimentos que contribuíram para que isso se concretizasse.

Assinalamos que, inerente à afirmação de Araújo (2019), a criação do CBCE, no ano de 1977, representou o pontapé inicial para o surgimento da entidade. Quanto a isso, Castellani Filho (2019) complementa que o CBCE, em seu período gestacional, estava inserido no contexto do governo civil-militar, por volta do final da década de 1970 e início da década de 1980.

Para começarmos a entender essa trajetória histórica é pertinente falarmos de Cláudio Gil e Victor Matsudo. Ambos participaram do Simpósio de Ciências do Esporte de São Caetano do Sul e, por meio de uma reunião aberta e informal no evento tiveram a oportunidade de expressar, ao então Presidente da Federação Brasileira de Medicina do Esporte (FBME), o desejo de fortalecer essa instituição, aproximando dela os estudantes e profissionais de diversas áreas, em especial, os do campo da Educação Física, tornando a estrutura da Federação semelhante à do ACMS (*American College of Sports Medicine*), e que, mais tarde, influenciou na nomenclatura de Colégio para a sigla do CBCE. A resposta que tiveram foi positiva, porém, quando indagaram em relação à possibilidade de esses prováveis membros (de outras áreas) virem a presidir a entidade, receberam a contrapartida negativa. Todavia, mesmo não obtendo a resposta esperada, buscaram outra alternativa mais ousada: criar uma entidade que realizasse a integração multiprofissional e que os cargos de diretoria e presidência não precisariam necessariamente estar atrelados a determinadas profissões. (ARAÚJO, 2019)

Em seguida, entram em cena de Laércio Elias Pereira e Paulo Sérgio Chagas Gomes, os quais fortaleceram o processo de criação do CBCE como entidade em gestação. Foi então que, em setembro de 1978, após participar do *World Congress of Sports Medicine*, reuniu-se um grupo de pessoas envolvidas com a área de Ciências do Esporte, no qual

[...] foram discutidos os pontos básicos do estatuto, definidos os nomes e os cargos dos integrantes da primeira diretoria e fundado o CBCE. Em muitos aspectos, copiamos a estrutura do ACSM, inclusive nas vice-presidências e na incorporação de um presidente eleito (presidente da futura gestão) na diretoria. (ARAÚJO, 2019, p. 19)

Nesta mesma ocasião foi deliberada a realização do primeiro CONBRACE, que ocorreu em 1979 na cidade de São Caetano do Sul/SP e o lançamento da primeira edição da Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE).

Para além disso, precisamos entender a dinâmica de organização da entidade. O CBCE possui seu estatuto próprio e regimento dos Grupos de Trabalhos Temáticos (GTT's) e das Secretarias Estaduais, agregando pesquisadores e estudiosos da área de Educação Física e Ciências do Esporte.

É coordenado por uma Diretoria Nacional (DN), que na atual gestão (2017 – 2019) é presidida pelo prof. Dr. Vicente Molina Neto (UFRGS)¹¹. Possui representantes em diversos órgãos governamentais e está vinculado à Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

¹¹ Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

(SBPC). Acrescentamos que as Secretarias Estaduais são responsáveis por mobilizar e incentivar o ingresso de novos membros na entidade. (CBCE, 2019).

Em relação à produção científica, o CBCE está organizado em GTT's, encarregados de reunir os estudiosos de diferentes temáticas, interessados em ampliar e promover a produção do conhecimento. No momento, possui 13 GTT's, sendo eles: 01 – Atividade Física e Saúde, 02 – Comunicação e Mídia, 03 – Corpo e Cultura, 04 – Epistemologia, 05 – Escola, 06 – Formação Profissional e Mundo do Trabalho, 07 – Gênero, 08 – Inclusão e Diferença, 09 – Lazer e Sociedade, 10 – Memórias da Educação Física e do Esporte, 11 – Movimentos Sociais, 12 – Políticas Públicas e 13 - Treinamento Esportivo. (CBCE, 2019).

Dispomos no quadro a seguir da ementa dos GTT's Escola; Formação Profissional e Mundo do Trabalho; e Políticas Públicas, os quais são o foco do presente estudo.

Quadro 1: Ementa dos Grupo de Trabalho Temático (GTT)

Grupo de Trabalho Temático (GTT)	Ementa
Escola	Estudos sobre a inserção da disciplina curricular, Educação Física, no âmbito da Educação Escolar, ao seu ordenamento legal e das distintas perspectivas metodológicas animadoras das suas práticas pedagógicas.
Formação Profissional e Mundo do Trabalho	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.
Políticas Públicas	Estudos dos processos de formulação, adoção e avaliação das políticas públicas de Educação Física, Esporte e lazer. Estudos das concepções, princípios e metodologias de investigação adotada na consecução de políticas públicas, voltados para a apreensão da produção de bens e serviços públicos relativos à Educação Física, Esporte e Lazer.

Fonte: Elaborado pela própria autora, com base no CBCE (2019).

Além da realização do CONBRACE, desde 1979, é importante destacarmos que a partir da 13ª edição, em 2003, houve sua ampliação, tornando-se internacional (Congresso Internacional de Ciências do Esporte - CONICE). A partir de então, ambos passaram a acontecer simultaneamente, a cada dois anos. O CBCE, por sua vez, ainda promove periodicamente, nos intervalos do CONBRACE/CONICE, os Congressos Regionais de Ciências do Esporte, bem como encontros dos Grupos de Trabalho Temáticos. Somando-se a isso, há cerca de 30 anos, acontece a publicação da Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE), que divulga os principais artigos da área e possui o reconhecimento do Sistema Qualis/Capes. (CBCE, 2019)

Após refletirmos sobre o papel desta entidade científica e como se deu a trajetória do CBCE como uma representação dos pesquisadores e estudiosos da Educação Física e Ciências do Esporte, na seção a seguir, analisaremos a relação entre a produção do conhecimento sobre o PIBID e a formação docente, baseado nos artigos localizados pelo levantamento bibliográfico nos Anais do CONBRACE/CONICE.

4.2 Mapeamento da produção científica

O Sistema *Online* de Apoio a Congressos (SOAC), que atende ao Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), tem um importante papel na democratização do acesso às produções científicas dos eventos promovidos por essa entidade, tanto em âmbito nacional como internacional.

O levantamento bibliográfico, delimitado no período de 2009 a 2019 nos CONBRACE/CONICE, totalizou duzentos e quinze (n=215) artigos com o descritor PIBID sendo que, dentre estes, 16,7 % (n=36) tratavam sobre a temática da formação docente no Programa. A análise dos dados será realizada a seguir, a partir das seguintes categorias: Quantitativo das produções classificadas por Grupo de Trabalho Temático, titulação dos autores e concentração de trabalhos por região, relacionando ao quantitativo das IES que receberam Subprojetos do PIBID até o ano de 2018.

Na Tabela 1 podemos visualizar a quantidade de trabalhos nos respectivos anos de realização dos eventos:

Tabela 1 – Quantitativo de artigos sobre o PIBID.

Ano do CONBRACE/CONICE	Quantitativo dos trabalhos localizados com o descritor PIBID	Quantitativo dos trabalhos sobre formação docente no PIBID
2009	0	0
2011	13	2
2013	43	6
2015	77	14
2017	47	9
2019	35	5
TOTAL	215	36

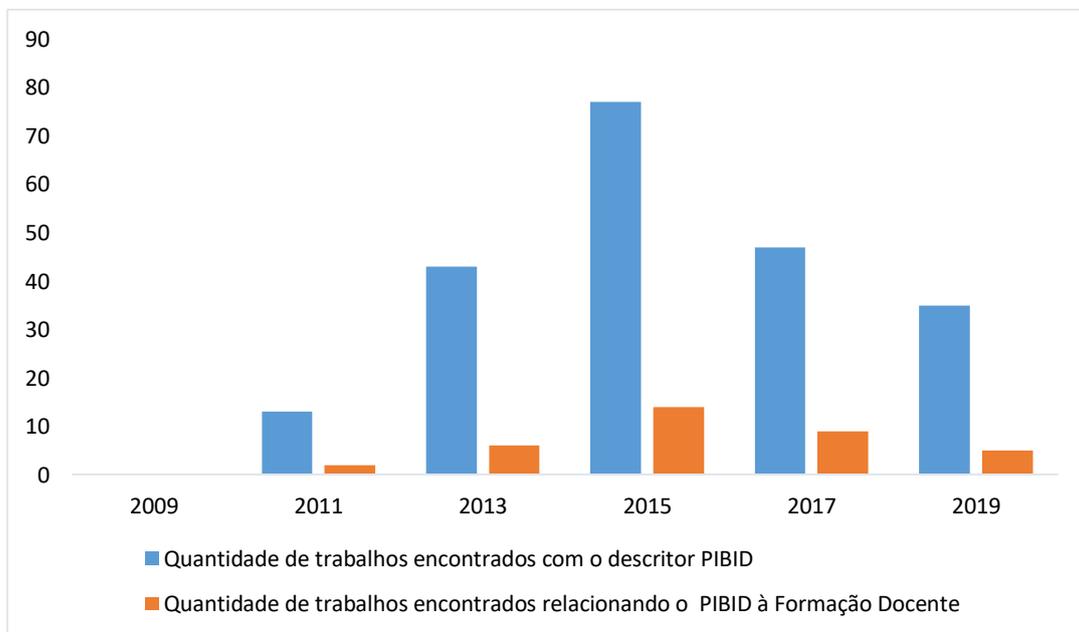
Fonte: Elaborada pela autora, com base no SOAC (2019)

Com base nos dados obtidos, em relação à quantidade de artigos encontrados com o descritor PIBID (n=215), constatamos que o ano de 2015 destacou-se com o maior número

de artigos, representado pelo percentual de 35,8% (n=77). Em relação ao volume de trabalhos que estabeleceram relação do Programa com a formação docente, identificamos 38,8 % (n=14).

Destacamos que este mesmo ano, apesar de ter sido bastante significativo em relação ao percentual de artigos publicados no CONBRACE/CONICE, também foi símbolo de instabilidade no funcionamento do PIBID e resistência dos seus participantes diante do que foi encaminhado pelas determinações da CAPES. A crise que afetou diversos setores do país não isentou o Programa, que teve um corte de 50% em seu número de bolsas, o que prejudicou diversos discentes que, além de interromperem o processo formativo dependiam da mesma para custear suas despesas básicas e até mesmo se manter no ensino superior. Supomos que esse fato impulsionou a quantidade de trabalhos apresentados no referido ano.

Figura 1: Quantitativo dos trabalhos sobre a relação entre o PIBID e a formação docente.



Fonte: Elaborada pela autora, com base no SOAC (2019)

A partir da edição seguinte do Congresso, em 2017, houve um declínio no número de trabalhos produzidos sobre o PIBID, como ilustrado por meio da figura 1, o que pode justificar-se devido a publicação da informação de que as bolsas que completassem vinte e quatro (24) meses não seriam prorrogadas nem mesmo renovadas, o que gerou incerteza quanto à continuidade do Programa. Esses fatores foram cruciais e provavelmente incidiram na produção científica.

Tabela 2: Quantitativo das produções classificadas por Grupo de Trabalho Temático

Ano de publicação	Classificação por Grupo de Trabalho Temático (GTT)		
	Escola	Formação profissional e mundo do trabalho	Políticas públicas
2009	0	0	0
2011	0	2	0
2013	3	3	0
2015	7	6	1
2017	5	4	0
2019	1	3	1
Total =	16	18	2

Fonte: Elaborada pela autora, com base no SOAC (2019).

Após a organização dos dados, observamos que o GTT - Formação Profissional e Mundo do Trabalho se sobressaiu em relação ao número de publicações ao longo das edições dos CONBRACE/CONICE (Tabela 2). A linha do tempo referente aos anos do evento e o quantitativo de artigos revela que este GTT, bem como os outros dois que fizeram parte do levantamento bibliográfico, não conseguiram manter a linearidade nem mesmo aumentar a quantidade de publicações, podendo atribuir isso à condição das sucessivas mudanças referentes à legislação, que configura a formação e atuação profissional em Educação Física.

Somando-se a isto, outro dado importante refere-se à titulação dos (as) autores (as) dos trabalhos, que nos permite inferir o ambiente em que estas produções têm sido originadas. Essa informação está ilustrada na Tabela 3.

Tabela 3: Titulação dos autores.

Titulação dos (as) autores (as)	Quantidade
Doutores (as)	18
Graduados (as) em Educação Física	18
Acadêmicos (as) do Curso de Educação Física	10
Mestres (as)	9
Especialista	2
Pós-Doutores (as)	1

Fonte: Elaborada pela autora, com base no SOAC (2019)

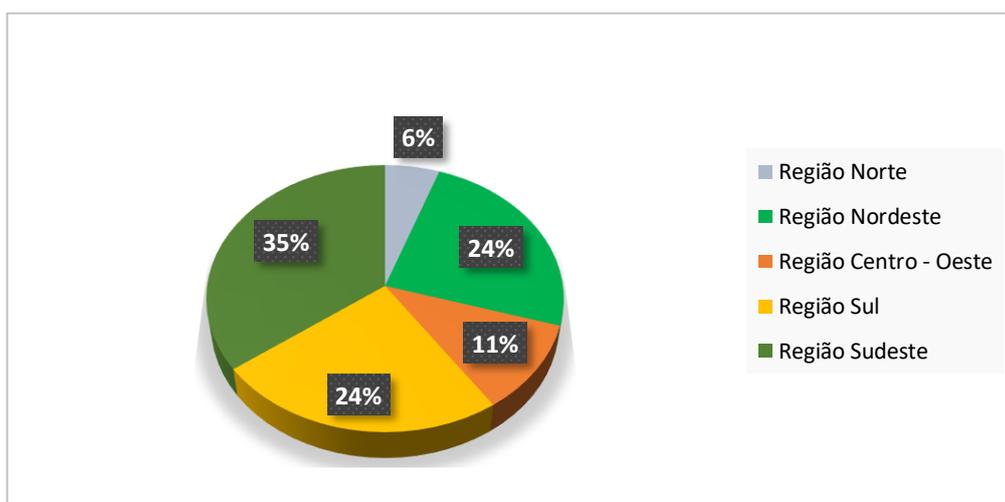
A respeito destes dados, notamos que a categoria de Doutores (as) se destacou juntamente a dos Graduados (as) em Educação Física com 31% (n=18), seguido dos (as) acadêmicos (as) em Educação Física 17,2% (n=10) e Mestres (as) com 15,5% (n=9).

No caso dos Doutores (as) e Mestres (as), entendemos que isso decorreu devido a lógica de produção dos Programas de Pós-Graduação, em que estes precisam publicar os resultados de suas pesquisas, sejam elas concluídas ou em andamento. Além disso, em boa parte dos casos, esses profissionais também estão vinculados ao PIBID como coordenadores (as) e/ou supervisores (as) nos subprojetos, realizando pesquisas com seus respectivos bolsistas.

Quanto aos Graduados (as), existe a possibilidade da publicação de seus trabalhos de conclusão de curso ou podemos registrar ainda a participação dos professores (as) supervisores (as). E, por fim, os artigos dos (as) acadêmicos (as) que podem estar vinculados aos resultados das experiências vivenciadas por meio da iniciação à docência (bolsistas ID).

Em relação as regiões que mais publicaram no CONBRACE/CONICE, no período de 2009 a 2019, levamos em consideração o local de publicação dos artigos e/ou instituição às quais os (as) autores (as) estavam vinculados (as).

Figura 2: Concentração das produções localizados por região



Fonte: Elaborada pela autora, com base nos anais dos CONBRACE/CONICE.

Sendo assim, observando a figura 2, constatamos que a região Sudeste teve o maior número de trabalhos publicados. Apesar desse resultado, devemos registrar que a região nordeste, apesar de não obter o maior número de trabalhos publicados, tem se destacado qualitativamente em suas publicações. Essa disparidade no quantitativo referente à Região Sudeste (35%), em comparação às demais regiões, pode ser explicada por meio dos dados da tabela 4, referente ao número de IES que recebem os Subprojetos do PIBID, concentrados por regiões, nas quais o Sudeste é a que aglutina mais cursos de Pós-Graduação no Brasil, até o ano de 2018.

Tabela 4: Quantidade de IES, por região, que receberam Subprojetos do PIBID até o ano de 2018.

Região	Quantidade de IES que recebem Subprojetos do PIBID
Sudeste	107
Sul	67
Nordeste	59
Norte	28
Centro-Oeste	24

Fonte: Elaborado pela própria autora, com base no resultado da terceira etapa de seleção PIBID - Edital PIBID nº 7/2018

Na seção a seguir, realizaremos a análise dos trabalhos selecionados no levantamento bibliográfico, que entrelaçam a relação da formação docente no PIBID, dando evidência às principais ideias expostas por alguns autores, em suas experiências e concepções, no sentido de abranger as discussões e encontrar possíveis lacunas que ainda não foram destacadas no trato desta relação. Mostraremos ainda, os principais tipos de pesquisa utilizados, dando ênfase às produções mais relevantes para o debate de nossa temática.

4.3 Relação entre a formação docente e o PIBID na produção científica

Antes de estabelecermos a relação entre PIBID e a Formação Docente na produção científica, retomamos alguns dados fundamentais para que essa análise seja realizada. No período investigado (2009 a 2019) verificamos o percentual de 16,7 % (n=36) da produção, que de alguma forma tecia ou apontava considerações para a correlação entre o Programa e a formação docente.

Além disso, os aspectos metodológicos mais encontrados nos textos, quanto à tipologia da pesquisa, estavam distribuídos da seguinte forma: Relato de Experiência (30%), Pesquisa Bibliográfica (16%), Pesquisa Exploratória (8%), Pesquisa Descritiva (8%) e Estudo de Caso (8%). É importante frisarmos que a maioria dos trabalhos utilizou mais de um método em suas configurações.

Pois bem, após analisarmos todos os trabalhos e entendermos sua construção metodológica, classificamos essas produções em seis categorias principais, partindo do que foi proposto pelos autores, na construção de suas produções, para que fosse estabelecida a relação do PIBID com a formação docente. São elas: 1 – Relação entre teoria e prática, 2 – Autonomia desenvolvida pelos bolsistas ID, 3 – A relação entre o PIBID e o Estágio Supervisionado, 4 –

Intervenção social, 5 – Reflexões construídas sobre o “ser professor” nas vivências no PIBID e 6 - As experiências no PIBID como solucionadoras das lacunas não superadas na graduação.

A seguir, faremos a análise dos trabalhos considerados mais relevantes, com relação às contribuições do PIBID à formação docente em Educação Física, observando ainda as tabelas com os referidos trabalhos, de acordo com as categorias elencadas anteriormente.

4.3.1 Relação entre teoria e prática

Esta categoria unificou as produções de quatro autores, os quais defendiam que a contribuição do PIBID para a formação docente se deu por meio da relação entre teoria e prática, estabelecida nas vivências dos bolsistas mediante o tempo em que estes permaneceram no Programa.

Quadro 2: Artigos relacionados a temática - Relação entre teoria e prática

Título	Autor (es)
Importância do PIBID para a Formação da Identidade do professor de Educação Física	Fonseca e Torres (2013)
Formação de professores de Educação Física: uma análise a partir da produção bibliográfica e de uma experiência pedagógica no PIBID	Boscariol e Altmann (2015)
Implicações do Subprojeto PIBID Interdisciplinar para a formação inicial em Educação Física	Welter, Sawitzki e Welter (2015)
As contribuições e implicações do Subprojeto PIBID Educação Física na formação inicial e docência precoce.	Callai e Sawitzki (2017)

Fonte: Elaborada pela própria autora com base nos Anais do CONBRACE/CONICE.

Quanto a isso, Fonseca e Torres (2013), em seu trabalho intitulado “Importância do PIBID para a Formação da Identidade do Professor de Educação Física”, destacaram a participação dos bolsistas em experiências metodológicas e práticas docentes, no que concerne à organização de atividades e os conteúdos a serem abordados, uma espécie de planejamento. Assinalaram ainda a relação entre teoria e prática, conflitando o aprendizado adquirido na academia com a realidade do "chão da escola" e o despertamento para a atuação no ambiente escolar após as experiências vivenciadas no PIBID. Ademais, nas obras de Welter, Sawitzki e Welter (2015); Boscariol e Altmann (2015); e Callai e Sawitzki (2017) foi ressaltado que, devemos entender a relação entre teoria e prática de maneira entrelaçada e indissociável na construção dos fazeres e aprendizados.

4.3.2 Autonomia desenvolvida pelos bolsistas ID

Os estudos descritos no quadro 3, Belarmino e Amaral (2013); Silva, Correia e Santos (2013); Alemão, Silva e Araújo (2017), priorizaram a análise a respeito do papel do PIBID na formação docente por meio do desenvolvimento de uma dada autonomia por parte dos bolsistas.

Quadro 3: Artigos relacionados a temática - Autonomia desenvolvida pelos bolsistas ID

Título	Autor (es)
Concepções de docência na formação inicial: olhares a partir das experiências no PIBID	Belarmino e Amaral (2013)
Contribuições do Programa PIBID Linguagens a uma formação mais integral e reflexiva dos licenciandos em Educação Física	Silva, Correia e Santos (2013)
PIBID Educação Física/UFAC: Atividades de formação dos bolsistas para atuação nas escolas	Alemão, Silva e Araújo (2017)

Fonte: Elaborada pela própria autora com base nos Anais do CONBRACE/CONICE.

Esta mesma autonomia despertou nos bolsistas o interesse em buscar o aperfeiçoamento nas temáticas as quais não foram bem consolidadas durante a graduação. Com isso, houve a manifestação desse aspecto dentro e fora do ambiente acadêmico ou mesmo ministrando aulas durante as regências. Atribuíram isso ainda às reuniões de estudos, antes da imersão no ambiente escolar, resultando em uma diferença significativa quanto à confiança e ao embasamento adquirido por estes alunos.

4.3.3 A relação entre o PIBID e o Estágio Supervisionado

Diversos aspectos podem ser mencionados quando tratamos desta relação, pois sabemos que o Estágio Supervisionado está presente obrigatoriamente nos cursos de graduação e o PIBID surge, inicialmente, como uma tentativa de preencher a lacuna da evasão de professores em determinadas áreas e, posteriormente, como um elemento de incentivo para a formação docente. Podemos observar no quadro 3 a distribuição dos referidos trabalhos utilizados na análise para as discussões desse tópico.

Quadro 4: Artigos listados sobre a relação entre o PIBID e o Estágio Supervisionado

Título	Autor (es)
A relação entre a atuação nos estágios supervisionados e no PIBID: implicações no processo inicial de formação em Educação Física	Santos (2015)

Os significados plurais no PIBID, na escola e no ensino superior: Uma etnografia com estudantes de Educação Física de uma IES	Medeiros, Zilberstein e Goularte (2017)
Trajetórias formativas: Estágio Supervisionado e PIBID na formação de professores de Educação Física	Gama (2017)

Fonte: Elaborada pela própria autora com base nos Anais do CONBRACE/CONICE.

Santos (2015), em sua obra “A Relação entre a atuação nos Estágios Supervisionados e no PIBID: implicações no processo inicial de formação em Educação Física”, e Medeiros, Zilberstein e Goularte (2017) em “Os significados plurais no PIBID, na escola e no Ensino Superior: Uma Etnografia com estudantes de Educação Física de uma IES”, igualmente contribuem no sentido de colocar o Estágio e o PIBID em uma espécie de contraposição, forjando a aproximação e/ou tensionamento nessa possível relação. Quanto a isso Gama (2017) esclarece que, quando compara as etapas de ambos como dois processos que acontecem temporalmente separados em que, por vezes, se confundem, até mesmo sendo equiparados e vistos como iguais por algumas pessoas. A mesma autora ainda discute a questão do espaço, tempo e a dinâmica transformadora do processo de construção da formação docente. Dessa forma, novos debates têm surgido sobre isso propondo a discussão de novas perspectivas.

4.3.4 Intervenção social

Outro elemento possível de ser elencado em nossas análises é a questão da intervenção social, que foi que apontada tanto por David et al (2011), quanto por Lacerda e Ramos (2015), em seus respectivos trabalhos.

Quadro 5: Artigos listados a respeito da temática - Intervenção Social

Título	Autor (es)
Formar professores em Educação Física: O PIBID como espaço estratégico de trabalho coletivo	David et al (2011)
A contribuição do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência - PIBID - para a formação do professor de Educação Física na cidade de Jacobina-BA	Lacerda e Ramos (2015)

Fonte: Elaborada pela própria autora com base nos Anais do CONBRACE/CONICE.

Os autores destacaram que, durante o tempo em que os bolsistas estiveram no Programa, houve uma dada necessidade dos sujeitos se apropriarem de uma dada realidade social, de forma que posteriormente pudessem incidir sobre ela. A formação dentro do PIBID, do ponto de vista defendido nesses artigos diz respeito à maneira como esse processo é encarado

mediante a aproximação dos bolsistas com a comunidade escolar, com a realidade para além do “chão da escola”. Isso os proporcionou a oportunidade de criar novas estratégias de interferência direta na realidade investigada. As oportunidades surgiram por intermédio das vivências da Educação Física, em relação aos elementos da cultura corporal, refletindo no planejamento e execução das ações voltadas para essas intervenções por meio do trabalho coletivo que foi desenvolvido.

4.3.5 Reflexões construídas sobre o “ser professor” com base no que foi vivenciado no Programa

Sabemos que a realidade que o (a) aluno (a) dos cursos de licenciatura irá encontrar na escola é diferente em relação àquela que este (a) se habitua no contexto da universidade.

Quadro 6: Artigos listados a respeito das reflexões construídas sobre o “ser professor” nas vivências no PIBID.

Título	Autor (es)
Contribuições do Programa PIBID Linguagens a uma formação mais integral e reflexiva dos licenciandos em Educação Física	Silva, Correia e Santos (2013)
Importância do PIBID para a formação da identidade do professor de Educação Física	Fonseca e Torres (2013)

Fonte: Elaborada pela própria autora com base nos Anais do CONBRACE/CONICE

Quanto a isso, Correia e Santos (2013), bem como Fonseca e Torres (2013), concordaram em seus textos que, tendo em vista o que foi vivenciado no Programa, durante as incursões construídas sobre a questão do “ser professor”, o processo de busca por soluções dos problemas que se apresentam nas práticas dos (as) bolsistas contribuíram para que o sujeito se tornasse autônomo e crítico em seu processo de formação.

Ademais, essa constatação dos autores revela a dicotomia existente entre o processo de formação profissional, dentro dos currículos dos cursos de licenciatura, e a realidade encontrada no contexto das escolas.

Os pesquisadores atribuíram o processo de qualificação diferenciado dos bolsistas ao PIBID, que os proporcionou, por intermédio das reuniões de estudos e planejamento, a ampliação do seu arcabouço teórico com o intuito de solucionar as dificuldades que surgem no decorrer da formação.

4.3.6 As experiências no PIBID como solucionadoras das lacunas não superadas na graduação.

Outro ponto que merece destaque são as experiências no PIBID como solucionadoras das lacunas não superadas durante a graduação, expressas pelas produções no quadro abaixo.

Quadro 7: As experiências no PIBID como solucionadoras das lacunas não superadas na graduação.

Titulo	Autor (es)
O impacto do Programa PIBID na formação de professores em Educação Física da UNEB-Campus IV/JACOBINA-BA	Silva (2015)
As contribuições e implicações do Subprojeto PIBID Educação Física na formação inicial e docência precoce	Callai e Sawitzki (2017)

Fonte: Elaborado pela própria autora, com base no SOAC.

Silva (2015), em seu artigo “O impacto do Programa PIBID na formação de professores em Educação Física da UNEB-Campus IV/JACOBINA-BA”, e Callai e Sawitzki (2017) no texto “As contribuições e implicações do Subprojeto PIBID Educação Física na formação inicial e docência precoce” apontam, dentre outras coisas, o desgaste quanto à questão da falta de materiais e recursos nas escolas, em que os próprios bolsistas criaram alternativas para continuar o trabalho do Programa, e para além disso, precisaram de um esforço extra no sentido de buscar aparatos em outros referenciais teóricos para o ensino dos conteúdos das disciplinas que não foram bem consolidadas durante a graduação.

Ademais, pontuamos que não foram desenvolvidos somente esses eixos nas produções ao longo dos CONBRACE/CONICE. Além das que foram citadas anteriormente, acrescentamos outras, com suas temáticas gerais descritas no quadro 2, considerando a diversidade dos trabalhos.

Quadro 8: Temáticas diversas sobre a contribuição do PIBID para a formação docente

Temática abordadas	Autores (as)
Planejamento das aulas	Silva, Correia e Santos (2013)
Despertamento para a atuação no ambiente escolar mediante as atividades vivenciadas na escola.	Fonseca e Torres (2013)
O trato para com o Ensino de Jovens e Adultos (EJA) como ferramenta para a formação docente.	Carvalho, Costa e Rosa (2013)
Resgate do lugar que o PIBID ocupa no que concerne às Políticas Públicas.	Lacerda e Ramos (2015)

Formação docente em relação à mudança na perspectiva dos alunos sobre os objetivos da Educação Física Escolar.	Abrel et al. (2015)
O PIBID como incentivo à produção do conhecimento e participação em eventos.	Mandarino, Pereira Filho e Lunkes (2015); Melo e Ventorim (2015); Santos e Sacardo (2017)
Formação por meio da interdisciplinaridade.	Welter, Sawitzki e Welter (2017)
PIBID e Residência Pedagógica.	Silva e Malavasi (2019)

Fonte: Elaborado pela própria autora, com base no SOAC

Com base nas leituras dos referidos trabalhos, com temáticas diversas, ficou perceptível, que a contribuição do PIBID para a formação docente, foi hegemonicamente positiva e que, o Programa apresenta vários artifícios pelos quais é possível aperfeiçoar esse processo.

Contudo, destacamos a lacuna identificada sobre a aproximação restrita estabelecida entre o PIBID e o Estágio Supervisionado em que, as produções localizadas não aprofundaram a temática no sentido de que isso pudesse ser trabalhado de forma integrada.

Além disso, a relação do PIBID e a Residência Pedagógica também não foi bem explorada no último CONBRACE/CONICE. Supomos que isso se sucedeu devido ao fato de o Programa Residência Pedagógica ainda está em processo de experimentação, visto que foi implantado no ano de 2018.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos o presente estudo estabelecendo um panorama geral sobre o cenário político brasileiro, considerando as sucessivas mudanças que têm ocorrido na conjuntura nacional, os impactos do pós-golpe e a forma como isso incidiu sobre nosso objeto de pesquisa. Para tanto, foi necessário refletirmos ainda quanto ao papel do capital e a sua força hegemônica de dominação sobre as classes sociais.

No decorrer dos últimos anos, o Brasil enfrentou uma série de percalços advindos de reviravoltas em seu contexto político-econômico. Quanto a isso, abordamos a atuação do ex-presidente Collor de Melo e o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), em que ambos compartilharam dos ideais neoliberais, amplamente difundidos com vistas a privilegiar os grandes detentores do capital internacional. Em seguida, os governos Lula – Dilma (2000 – 2016) que, após promoverem avanços significativos para o país, em setores importantes como a educação e a saúde, tiveram seu partido¹² investigado por diversas denúncias de corrupção por meio da “Operação Lava a Jato”, que culminou no *impeachment* de Dilma, em 2016. Ademais, argumentamos também, sobre o mandato de Michel Temer, que ao assumir a presidência, promoveu várias reformas administrativas. E, por fim, mencionamos a ascensão de Jair Bolsonaro em 2018, que ganhou os holofotes e as eleições, em uma campanha muito bem arquitetada pela direita. Vale ressaltar que, a utilização das redes sociais a seu favor, difundidas a seus ideais, cooperou para que o mesmo conquistasse a maioria dos votos populares.

Em nossa incursão, realizamos uma breve revisão de literatura sobre a política de formação dos profissionais da educação no Brasil destacando, inicialmente, a insatisfação dos educadores e sua reivindicação por um espaço de discussão mais democrático de fala a respeito dessa temática. A propósito, enfatizamos o papel da ANFOPE como entidade que agrega professores de diferentes regiões do país, promovendo debates relacionados aos seus ideais.

Adiante, em nossa análise bibliográfica, nos debruçamos sobre os principais ordenamentos legais referentes ao processo formativo da docência em Educação Física e as sucessivas mudanças que ocorreram em relação ao reconhecimento da identidade dos profissionais desse campo e suas diferentes áreas de atuação.

Além disso, foi importante entendermos a respeito do surgimento do PIBID, quais foram as prerrogativas para que ele pudesse ser estabelecido e assegurado por intermédio de importantes medidas legais. Acrescentamos também, o lugar que o Programa ocupa em meio à

¹² Partido dos Trabalhadores - PT

política pública de formação de professores e como a Educação Física passou a fazer parte deste e, por conseguinte, a relevância das ações desempenhadas de forma a garantir sua permanência. Mesmo diante de tantas incertezas, em um cenário de lutas e resistência, o PIBID se firmou ao longo dos anos, fortalecendo a formação inicial e continuada, bem como aproximando e aperfeiçoando a relação entre a universidade e a escola, reafirmando seu papel integrador no espaço conquistado. Observamos sua importância mediante os dados encontrados no levantamento bibliográfico que realizamos.

Quanto aos resultados da pesquisa bibliográfica, localizamos duzentos e quinze (215) artigos com o descritor PIBID, sendo que 16,7 % tratavam sobre a temática da formação docente no Programa. Quanto a isso, o ano de 2015 se destacou em relação a produção de trabalhos no CONBRACE/CONICE. Reiteramos que nesse mesmo período houve um corte de 50% no número de bolsas que afetou o funcionamento dos Subprojetos em diversas IES no país. Isso também refletiu na redução no número de pesquisas sobre o Programa, de modo significativo, a qual não se recuperou nas edições seguintes do evento.

Outro dado que é relevante suscitarmos está ligado à titulação dos autores, em que se destacaram os (as) Doutores (as) e Graduados (as) em Educação Física. Constatamos ainda, que a Região Sudeste foi a que mais concentrou publicações relacionados ao PIBID e a formação docente. Quanto a isso, relatamos que esta mesma região obteve vantagem em relação às demais por ser a que mais agregou IES, até o ano de 2018, o maior número de Subprojetos do Programa. Sobre os tipos de pesquisa, destacamos o Relato de Experiência como sendo o aspecto metodológico mais utilizado na construção dos textos. Categorizamos a análise dessas produções elencando temáticas e as contribuições do PIBID, associadas a construção da formação docente, sendo elas: Relação entre teoria e prática; autonomia desenvolvida pelos bolsistas ID; a relação entre o PIBID e o Estágio Supervisionado; intervenção social; reflexões construídas sobre o “ser professor” com base no que foi vivenciado no Programa; e as experiências no PIBID, como solucionadoras das lacunas não superadas na graduação.

Por meio dos resultados obtidos entendemos que, pela pesquisa científica, resultante das experiências vivenciadas no Programa, é possível visibilizá-lo em grandes eventos nacionais e internacionais, como o CONBRACE/CONICE, além de incentivar o aperfeiçoamento da formação inicial e formação continuada, mediante o trato para com diversas temáticas que podem ser atreladas ao Programa. As lacunas encontradas foram em relação à limitada discussão estabelecida entre o PIBID, o Estágio Supervisionado e, ainda, a Residência Pedagógica.

Considerando as ideias acima expostas, concluímos que o PIBID tem se afirmado no cenário nacional por meio de sua produção científica, que mesmo não estando prevista nos objetivos do Programa, nos ajuda a defender sua importância e permanência. Esperamos que este estudo sirva como um importante acervo que, além de assegurar a contribuição para a formação docente, pode ser utilizado para a base de novas pesquisas, com vistas a ampliar, aprimorar e dar visibilidade às experiências significativas na área de Educação Física no PIBID.

Portanto, ainda há muito o que se esperar a respeito de novas discussões no âmbito do Programa, com vistas a ampliar a perspectiva do entendimento do papel deste para a formação docente. Defendemos que, por mais que o atual cenário político seja desfavorável, o PIBID deve ser ampliado dentro da Política Nacional de Formação de Professores e ganhe seu devido reconhecimento. Dito isto, urge a resistência, fica PIBID, avança PIBID!

REFERÊNCIAS

ALEMÃO, Vicharlisson Brito; SILVA, Adriane Corrêa da; ARAÚJO, Elioney Linhares de. PIBID Educação Física/UFAC: Atividades de Formação dos bolsistas para atuação nas escolas. In: XX CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE / VII CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2017, Goiânia. **Anais...** Goiânia: SOAC, 2017. p. 1452 - 1453.

ABREU, Pedro Wilhamis Seabra et al. PIBID e formação inicial: metodologia, debate e política. In: XIX CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE / VI CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2015, Vitória. **Anais...** Vitória: SOAC 2015. p. 1 - 3.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento Gerador para o XII Encontro Nacional**. Brasília/DF, agosto de 2004.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento Gerador para o XIX Encontro Nacional**. Niterói/RJ, agosto de 2018.

ANTUNES, Ricardo. A era das contrarrevoluções e o novo estado de exceção. In: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Lurdes (Org.). **A crise da democracia brasileira**. Uberlândia: Navegando, 2017. Cap. 2. p. 53-62.

ARAÚJO, R. A. S. **A Educação Física na formação inicial: prática pedagógica e currículo**. São Luís: EDUFMA, 2014.

ARAÚJO, Claudio Gil Soares de. **Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte: de alguns anos antes da fundação até os dias atuais**. In: LARA, Larissa et al (Org.). Ciências do Esporte, Educação Física e Produção do Conhecimento em 40 Anos de CBCE: Memória e História do CBCE. Ijuí: Unijuí, 2019. Cap. 1. p. 15-26. Disponível em: <http://www.cbce.org.br/upload/biblioteca/Ci%C3%A7ncias%20do%20Esporte%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20F%C3%ADsica%20e%20Produ%C3%A7%C3%A3o%20do%20Conhecimento%20em%2040%20Anos%20de%20Cbce.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2019.

BARROS, Joyce Mariana Alves; AGUIAR, Milena de Oliveira; DIAS, Maria Aparecida. O PIBID e a educação de jovens e adultos (EJA): entrelaçando experiências na Educação Física. In: XX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte / VII Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2017, Goiânia. **Anais...** Goiânia: SOAC, 2017. p. 1616 - 1620.

BELARMINO, Mayara Martins; AMARAL, Gislene Alves. Concepções de docência na formação inicial: olhares a partir das experiências no PIBID. In: XVIII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE / V CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2013, Brasília. **Anais...** Brasília: SOAC, 2013. p. 1 - 15.

BRASIL. Decreto nº 1.212, de 17 de abril de 1939. Criação da Escola Nacional de Educação Física e Desportos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, RJ, 17 abr. 1939. Seção 1.

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 de junho de 2010. Seção 1.

BRASIL. Edital nº 04, de 10 de dezembro de 1997. **Convocação para as Instituições de Ensino Superior a apresentarem propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores, que serão elaboradas pelas Comissões de Especialistas da Sesu/MEC.** Disponível em: <http://abepsi.org.br/wp-content/uploads/2011/07/1997-editaln041997.pdf>. Acesso em 23. Mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Edital MEC/CAPES/FNDE Edital nº 38, de 12 de Dezembro de 2007. **Torna público e convocam os interessados a apresentar propostas de projetos institucionais de iniciação à docência no âmbito do Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID.** Brasília/BR, 12dez.2007. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_PIBID.pdf. Acesso em 20.out.2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Edital nº 04/97, de 10 de Dezembro de 1997. **Torna público e convoca as Instituições de Ensino Superior a apresentar propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores.** Brasília/BR, 10dez.1997, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/e04.pdf> . Acesso em 28.out.2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 38**, - de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência-PIBID, no âmbito da CAPES. Brasília, DF, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 1504**, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 45**, de 12 de março de 2018. Dispõe sobre a concessão de bolsas e o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília, DF, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 46**, de 15 de junho de 2016. Revogar a Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016. Brasília, DF, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 120**, de 22 de julho de 2016. Alterar a Portaria nº 84 de 14 de junho de 2016, publicada no DOU de 15 de junho de 2016. Brasília, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 02, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder executivo, Brasília, DF, 1 de Jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 06, de 18 de dezembro de 2018.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física. Disponível

em:http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104241-rces006-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em 21. Mai. 2019.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital nº 02, de 25 de setembro de 2009. **Orientar as instituições interessadas a apresentarem propostas para a seleção de projetos com vistas à concessão de bolsas de estímulo à docência para alunos de cursos de licenciatura plena e para coordenadores e supervisores responsáveis institucionalmente pelo Programa.** Brasília, DF, 2009. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital02_PIBID2009.pdf. Acesso em: 28.out.2019.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital nº 18, de 13 de Abril de 2010. **Concessão de bolsas de iniciação à docência para alunos de cursos de licenciatura plena e para coordenadores e supervisores responsáveis institucionalmente pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e demais despesas a ele vinculadas.** Brasília, DF, 2010. Disponível em: https://capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital18_PIBID2010.pdf. Acesso em: 28.out.2019.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital nº 001, de 15 de dezembro de 2010. **Concessão de bolsas de iniciação à docência para alunos de cursos de licenciatura e para coordenadores e supervisores responsáveis institucionalmente pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e demais despesas a ele vinculadas.** Brasília, DF, 2010. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital_001_PIBID_2011.pdf. Acesso em: 28.out.2019.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital nº 011, de 19 de março de 2012. **Consiste na concessão de cerca de 19.000 novas bolsas de iniciação à docência para alunos de cursos de licenciatura e para coordenadores e supervisores participantes do Pibid.** Brasília, DF, 2012. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital_011_Pibid-2012.pdf. Acesso em: 28.out.2019.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital n. 61 de 02 de agosto de 2013. **Seleção de projetos institucionais de iniciação à docência que visem ao aperfeiçoamento da formação inicial de professores por meio da inserção de estudantes de licenciatura em escolas públicas de educação básica.** Brasília, DF, 2013. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_061_2013_PIBID.pdf. Acesso em: 28.out.2019.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital n. 06 de 01 de março de 2018. **Selecionar, no âmbito do Programa de Residência Pedagógica, Instituições de Ensino Superior (IES) para implementação de projetos inovadores que estimulem articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica.** Brasília/BR: Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf>. Acesso em: 28.out.2019.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital nº 07, de 01 de março de 2018. **Selecionar instituições de ensino superior (IES) para desenvolverem projetos de iniciação à docência nos cursos de licenciatura em regime de colaboração com as redes de ensino, no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).** Brasília/BR: Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-7-2018-PIBID.pdf>. Acesso em: 28.out.2019.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 260**, de 30 de dezembro de 2010. Aprovar as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, constante do anexo a esta Portaria. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 096**, de 18 de julho de 2013. Aperfeiçoar e atualizar as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Brasília, DF, 2013.

BRASIL. **Ofício Circular nº 18** – Apresentação da Nova diretoria e diretrizes da CAPES. Brasília, DF, 2015.

BRASIL. **Ofício Circular nº 02** – Informativo sobre prorrogação de bolsas do Pibid. Brasília, DF, 2016.

BOSCARIOL, Marina Contarini; ALTMANN, Helena. Formação de professores de Educação Física: uma análise a partir da produção bibliográfica e de uma experiência pedagógica no PIBID. In: XIX CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE / VI CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2015, Vitória. **Anais...** Vitória: SOAC, 2015. p. 1 - 3. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2015/6conice/paper/view/7373>. Acesso em: 17 nov. 2019.

CALLAI, Ana Nathalia Almeida; SAWITZKI, Rosalvo Luís. As contribuições e implicações do Subprojeto PIBID Educação Física na formação inicial e docência precoce. In: XX CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE / VII CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2017, Goiânia. **Anais...** Goiânia: SOAC, 2017. p. 2065 - 2069.

CASIMIRO, Flávio Henrique Calheiros. As classes dominantes e a nova direita no Brasil contemporâneo. In: SOLANO, Esther (Org.). **O ódio como política: A reinvenção das direitas no Brasil.** São Paulo: Boitempo, 2018. p. 42-47.

CASTELLANI FILHO, Lino. 40 anos de CBCE: de expressão do “Movimento de Renovação Conservadora” à síntese do “Movimento Renovador (Progressista)” da Educação Física/Ciências do Esporte. In: LARA, Larissa et al. **Ciências do esporte, educação física e produção do conhecimento em 40 anos de CBCE.** Ijuí: Unijuí, 2019. Cap. 4. p. 65-76. Disponível em: <http://www.cbce.org.br/upload/biblioteca/Ci%C3%A7ncias%20do%20Esporte%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20F%C3%ADsica%20e%20Produ%C3%A7%C3%A3o%20do%20Conhecimento%20em%2040%20Anos%20de%20Cbce.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2019.

Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (Org.). **A história do CBCE**. 2019. Disponível em: <http://www.cbce.org.br/historia.php>. Acesso em: 04 dez. 2019.

CNE. **Parecer nº 776/97, de 09 de dezembro de 1997**. Orienta para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_parecer77697.pdf. Acesso em 23. Mai. 2019.

CNE. **Parecer nº 583/2001, de 04 de abril de 2001**. Orienta para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0583.pdf>. Acesso em 28. Out. 2019.

CNE. **Parecer nº 009/2001, de 08 de maio de 2001**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em 28. Out. 2019.

CNE. **Resolução nº 01, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em 20. Mai. 2019.

CNE. **Resolução nº 02, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_2.pdf. Acesso em 20. Mai. 2019.

CNE. **Resolução nº 07, de 31 de março de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfisica.pdf>. Acesso em 20. Mai. 2019.

CNE. **Parecer nº 584/2018, de 17 de dezembro de 2018**. Orienta as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Educação Física. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Parecer-cne-ces-584-2018-10-03.pdf>. Acesso em 03. Dez. 2019.

CAPES. **Relatório de Gestão DEB 2009-2014**. Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf. Acesso em: 28.out.2019

CAPES. Edital nº 06. **Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica**. Disponível em: <https://capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf>. Acesso em: 04.dez.2019.

CAPES. Edital nº 07. **Resultado final da terceira etapa de seleção realizada nos termos do Edital nº 7/2018 - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. Disponível em:

https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/resultados/08082018_Edital_7_PIBID_Resultado_3_etapa.pdf. Acesso em: 16.nov.2019.

CAPES. **Portaria nº 38**, de 28 de fevereiro de 2018. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Disponível em: http://www.lex.com.br/legis_27619784_portaria_n_38_de_28_de_fevereiro_de_2018.aspx. Acesso em: 04.dez.2019.

DAVID, Nivaldo A. Nogueira et al. Formar professores em Educação Física: o PIBID como espaço estratégico de trabalho coletivo. In: XVII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE / IV CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2011, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: SOAC, 2011. p. 1 - 11.

DEIMLING, Natalia Neves Macedo; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, as escolhas profissionais e as condições de trabalho docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 33, 2017. Acesso em 23 out. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010246982017000100153&lng=en&nrm=iso. Acesso em 16 Out. 2019.

DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade** / Suely Ferreira Deslandes, Romeu Gomes; Maria Cecília Gomes de Souza Minayo (organizadora). 26. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

FERREIRA, L. A; REALI, A. M. M. R. **Aprendendo a ensinar e a ser professor: contribuições e desafios de um programa de iniciação à docência para Professores de educação física.** Conferência realizada na 28ª REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2005. P. 1 – 17.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FONSECA, Denise Grosso da; TORRES, Lisiane. Importância do PIBID para a formação da identidade do professor de Educação Física. In: XVIII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE / V CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. 2013, Brasília. **Anais....** Brasília: SOAC, 2013. p. 1 - 3.

FORPIBID. **Contra a opressão e pela coragem de formar professores.** 2016. Disponível em: <http://pibidteste.paginas.ufsc.br/files/2016/05/CARTA-DO-FORPIBID-03-05-2016.pdf>. Acesso em: 28.out. 2016.

FURTADO, Roberto Pereira et al. Instabilidade jurídica e outras determinações: o CNE e a proposta de novas DCNS para a Educação Física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, p.774-787, out./dez. 2016.

GAMA, Leonardo Rocha da. Trajetórias formativas: estágio supervisionado e PIBID na formação de professores de Educação Física. In: XX CONGRESSO BRASILEIRO DE

CIÊNCIAS DO ESPORTE / VII CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2017, Goiânia. **Anais....** Goiânia: SOAC, 2017. p. 1861 - 1865.

GATTI, Bernardete A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, p.51-67, out. /dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2019.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006. 119 p.

LACERDA, Gleiciane da Silva; RAMOS, Michael Daian Pacheco. A Contribuição do Programa Institucional de Bolsa De Iniciação a Docência - PIBID - para a formação do professor de Educação Física na cidade de Jacobina-BA. In: XIX CONGRESSO NACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE / VI CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2015, Vitória. **Anais....** Vitória: SOAC, 2015. p. 1 - 3.

LARA, Larissa et al (Org.). **Ciências do Esporte, Educação Física e Produção do Conhecimento em 40 Anos de CBCE: Memória e História do CBCE**. Ijuí: Unijuí, 2019. 1 v. Disponível em: <http://www.cbce.org.br/upload/biblioteca/Ci%C3%A7ncias%20do%20Esporte%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20F%C3%ADsica%20e%20Produ%C3%A7%C3%A3o%20do%20Conhecimento%20em%2040%20Anos%20de%20Cbce.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2019.

LEITE, Eliana Alves Pereira et al. Formação De Professores Da Educação Alguns Desafios E Demandas Da Formação Inicial De Professores Na Contemporaneidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, p.721-737, jul./set, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**. [online].1999, vol.20, n.68, pp.239-277.

LIMA, T.G; CYRYNO.M; SOUZA NETO, S. **Iniciação à docência na educação física: experiência, desafios e possibilidades na aprendizagem da profissão**. Curitiba: CRV, 2016.

MANDARINO, Claudio Marques; PEREIRA FILHO, Ednaldo Silva; LUNKES, Luciana. A experiência social do PIBID na Educação Física: uma política pública de formação de professores. In: XIX CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE / VI CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2015, Vitória. **Anais...** Vitória: SOAC, 2015. p. 1 - 16.

MATEUS, Elaine Fernandes. Um esboço crítico sobre "parceria" na formação de professores. **Educar em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 3, p. 355-384, Sept. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010246982014000300016&lng=en&nrm=iso. Acesso em 20.Out. 2019.

MATTOS, Mauro Gomes de; ROSSETTO JÚNIOR, Adriano José; BLECHER, Shelly. **Metodologia da Pesquisa em Educação Física: Construindo sua monografia, artigos e projetos**. 3. ed. São Paulo: Phorte, 2008.

MEDEIROS, Tiago Nunes; ZILBERSTEIN, Jacqueline; GOULARTE, Gabriel Gules. Os significados plurais no PIBID, na escola e no ensino superior: uma etnografia com estudantes de Educação Física de uma IES. In: XX CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE / VII CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2017, Goiânia. **Anais....** Goiânia: SOAC, 2017. p. 1 - 5

MELO, Tatiana Moraes Queiroz de; VENTORIM, Silvana. A produção acadêmica sobre o PIBID: diálogos com a ANPED e o CONBRACE. In: XIX CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE / VI CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2015, Vitória. **Anais....** SOAC: 2015, 201. p. 1 - 12.

MÉSZÁROS, István. Atualidade histórica e ofensiva socialista: uma alternativa radical ao sistema parlamentar. In: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Lurdes. **A crise da democracia brasileira**. Uberlândia: Navegando, 2017. Cap. 1. p. 43-52.

MORAES, Raquel de Almeida. As influências norte-americanas no Golpe de 2016. In: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Lurdes. **A crise da democracia brasileira**. Uberlândia: Navegando, 2017. Cap. 4. p. 43-52.

O Contexto Político e a Educação Nacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 135, p. 329-334, jun.2016. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302016000200329&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 25 jun.2019. <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302016v37n135ED>.

PENIN, Sonia; MARTÍNEZ, Miquel; **Profissão docente: pontos e contrapontos**. São Paulo: Sumus, 2009.

PREVITALI, Fabiane Santana; FAGIANI, Cílson César. Estado de Bem-Estar Social, Neoliberalismo e Estado Gestor: aproximações globais. In: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Lurdes. **A crise da democracia brasileira**. Uberlândia: Navegando, 2017. Cap. 4. p. 79-96.

Privatização e militarização: ameaças renovadas à gestão democrática da escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 134, p. 1-7, mar.2016. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302016000100001&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 25 jun.2019.

PINO, Ivany Rodrigues et al. O contexto político e a educação nacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 135, p. 329-334, jun. 2016. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302016000200329&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 25 jun.2019.

PINO, Ivany Rodrigues et al. Crise do projeto democrático de Educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 140, p. 531-535, jul. 2017. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302017000300531&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 03 dez. 2019.

PINO, Ivany Rodrigues et al. A educação no atual cenário político econômico mundial: a disputa eleitoral e os retrocessos na educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n.

144, p. 515-521, Set. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302018000300515&lng=en&nrm=iso. Acesso em 28 out. 2019.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educativo**, Curitiba, v. 6, p.37-50, set. /dez. 2006.

SANTOS, Amanda Azevedo dos. A relação entre a atuação nos estágios supervisionados e no PIBID: implicações no processo inicial de formação em Educação Física. In: XIX CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE / VI CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2015, Vitória. **Anais....** Vitória: SOAC, 2015. p. 1 - 3.

SANTOS, Antônio Higor Gusmão dos. **Repercussões do Tripé Ensino, Pesquisa, Extensão no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID**: perspectivas e realidades do subprojeto de Educação Física no Estado do Maranhão. 2018. 89 f. Monografia - Curso de Licenciatura em Educação Física, Departamento do Curso de Educação Física, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2018. Cap. 4.

SANTOS, Antonio Raimundo dos. **Metodologia científica**: a construção do conhecimento. 7º. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. 190 p.

SANTOS, Halisson Keliton Ramos dos; SACARDO, Michele Silva. A Produção do conhecimento sobre PIBID a Pós-Graduação em Educação Física: Limites e Potencialidades. In: XX CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE / VII CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2017, Goiânia. **Anais....** Goiânia: SOAC, 2017. p. 1856 - 1860.

SANTOS JÚNIOR, Osvaldo Galdino dos; BASTOS, Robson dos Santos. As (novas) Diretrizes Curriculares da Educação Física: a fragmentação repaginada. In: XXI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e VIII Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2019, Natal. **Anais....** Natal: 2019. p. 1 - 6.

SANTOS, Sérgio Luiz Gibim dos et al. PIBID, Educação Física e formação docente: um estado da arte das produções nacionais. **Colloquium Humanarum**, São Paulo, v. 15, p.473-478, Jul/Dez. 2018.

SAVIANI, Demerval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados LTDA, 2010.

SAVIANI, Demerval. A crise política no Brasil, o golpe e o papel da educação na resistência e na transformação. In: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Lurdes. **A crise da democracia brasileira**. Uberlândia: Navegando, 2017. Cap. 12. p. 215-232.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2000

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. **Educação & Sociedade**. [online]. 1999, vol.20, n.68, pp.220-238.

SILVA, Vanessa Anunciação. O impacto do programa PIBID na formação de professores em Educação Física da UNEB-CAMPUS IV/Jacobina-BA. In: XIX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte / VI Congresso Internacional de Ciências do Esporte. 2015, Vitória. **Anais...** Vitória: SOAC, 2015. Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2015/6conice/paper/view/7068>>. Acesso em: 17 nov. 2019.

SILVA, Erineusa Maria da; CORREIA, Camila Rissari; SANTOS, Lorena Simões dos. Contribuições do programa PIBID linguagens a uma formação mais integral e reflexiva dos licenciandos em Educação Física. In: XVIII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE / V CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2013, Brasília. **Anais...** Brasília: SOAC, 2013. p. 1 - 14.

SILVA, Danielly Daiany da; MALAVASI, Maria Márcia Sigríst. O PIBID Na Formação De Professores de Educação Física: história de seu ocaso? In: XXI CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE / VIII CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2019, Natal. **Anais...** Natal: SOAC, 2019. p. 1 - 3.

SILVA, Mauricio Roberto da; PIRES, Giovani De Lorenzi; PEREIRA, Rogerio Santos. A política de devastação e autoritarismo de Bolsonaro, ‘o exterminador do Brasil’: ‘future-se’ para o abismo, sofrimento e adoecimento de Brasil e a urgente resistência ativa. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 31, n. 59, p. 1-15, ago. 2019. ISSN 2175-8042. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2019e567052>. Acesso em: 08 set. 2019.

SOARES JÚNIOR, Néri Emílio. O lugar da pesquisa nas diretrizes curriculares para a Formação dos professores de educação física para a educação básica. In: XVI CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE / CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2009, Salvador. **Anais...** Salvador: SOAC, 2009.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; LACKS, Solange. Sociedade, ciência e ética: desafios para a educação física/ciências do esporte. In: XII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE E CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. 2001, Caxambu, **Anais...** Caxambu, SOAC, 2001.

TAFFAREL, Celi Zulke; LACKS, Solange; SANTOS JUNIOR, Cláudio de Lira. Formação de Professores de Educação Física: estratégia e táticas. **Motrivivência**, Florianópolis, p.90-111, jun. 2006.

TAFFAREL, Celi Zulke; STRAMANN, Reiner Hildebrandt. (Org.). **Currículo e Educação física: formação de professores e práticas pedagógicas na escola**. Ijuí: Unijuí, 2007. Cap. 2. p. 41-50.

TAFFAREL, Celi Zulke et al. Uma Proposição de Diretriz Curricular Para a Formação de Professores de Educação Física. In: STRAMANN, Reiner Hildebrandt; TAFFAREL, Celi UMA REFORMA APRESSADA, FALHA E ANTIDEMOCRÁTICA. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 137, p. 921-925, dez. 2016. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302016000400921&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 25 jun.2019.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. **Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte: 40 anos de desafios e o fardo do tempo histórico.** In: LARA, Larissa et al (Org.). Ciências do Esporte, Educação Física e Produção do Conhecimento em 40 Anos de CBCE: Memória e História do CBCE. Ijuí: Unijuí, 2019. Cap. 2. p. 27-50. Disponível em: <http://www.cbce.org.br/upload/biblioteca/Ci%C3%A7ncias%20do%20Esporte%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20F%C3%ADsica%20e%20Produ%C3%A7%C3%A3o%20do%20Conhecimento%20em%2040%20Anos%20de%20Cbce.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física.** Departamento do Curso de Educação Física. São Luís, MA: 2006.

WELTER, Janaine; SAWITZKI, Rosalvo Luis; WELTER, Jaqueline. Implicações do Subprojeto PIBID interdisciplinar para a formação inicial em Educação Física. In: XIX CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE / VI CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2015, Vitória. **Anais...** Vitória: SOAC, 2015. p. 1 - 11.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Distribuição da quantidade de trabalhos encontrados com o descritor PIBID e trabalhos dentro da temática: PIBID e formação docente, por edição do CONBRACE/CONICE e ano.

ANAIS CONBRACE/CONICE

Edição	Ano	Quantidade de trabalhos encontrados com o descritor PIBID.	Trabalhos dentro da temática: PIBID e formação docente.
XVI	2009	0	0
XVII	2011	13	2
XVIII	2013	43	6
XIX	2015	77	14
XX	2017	47	9
XXI	2019	35	5

APÊNDICE B – Distribuição dos trabalhos por título, ano e grupo de trabalho temático (GTT).

	Título	Ano	Grupo de Trabalho Temático (GTT)
1.	Uma experiência de formação no PIBID linguagens.	2011	Formação profissional e mundo do trabalho
2.	Formar professores em Educação Física: o PIBID como espaço estratégico de trabalho coletivo	2011	Formação profissional e mundo do trabalho
3.	Contribuições do Programa PIBID linguagens a uma formação mais integralizada e reflexiva dos licenciandos em Educação Física.	2013	Formação Profissional e Mundo do Trabalho
4.	Concepções de docência na formação inicial: olhares a partir das experiências no PIBID.	2013	Formação profissional e mundo do trabalho
5.	Importância do PIBID para a formação da identidade do professor de Educação Física.	2013	Formação profissional e mundo do trabalho

6.	Pensamentos, rabiscos e certezas: um olhar sobre o impacto do PIBID na escola.	2013	Escola
7.	O PIBID de Educação Física na formação de professores na modalidade normal.	2013	Escola
8.	O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na UNICAMP ampliando a relação entre as licenciaturas e a escola.	2013	Escola
9.	A experiência social do PIBID na Educação Física: uma política pública de formação de professores.	2015	Políticas públicas
10.	A contribuição do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência – PIBID – para a formação do professor de Educação Física na cidade de Jacobina-BA.	2015	Escola
11.	A relação entre a atuação nos estágios supervisionados e no PIBID: implicações no processo inicial de formação em Educação Física.	2015	Escola
12.	Implicações do Subprojeto PIBID interdisciplinar para a formação inicial em Educação Física.	2015	Escola
13.	PIBID da UFRRJ: um instrumento transformador na formação dos professores.	2015	Escola
14.	O impacto do programa PIBID na formação de professores em Educação Física da UNEB-CAMPUS IV/Jacobina - BA.	2015	Escola
15.	Reflexões da formação inicial no PIBID e a promoção de novas práticas corporais.	2015	Escola
16.	PIBID: um espaço que oportuniza a formação do professor pesquisador.	2015	Escola
17.	Formação de professores de Educação Física: uma análise a partir da produção	2015	Formação profissional e mundo do trabalho

	bibliográfica e de uma experiência pedagógica no PIBID.		
18.	PIBID e formação inicial: metodologia, debate e política.	2015	Formação profissional e mundo do trabalho
19.	Reflexões sobre o PIBID-EF da UNEMAT Campus DE CÁCERES.	2015	Formação profissional e mundo do trabalho
20.	Educação Física e formação profissional: um panorama dos conteúdos curriculares frente às demandas do exercício docente no PIBID – UESB.	2015	Formação profissional e mundo do trabalho
21.	PIBID e estágio curricular: análise dos trabalhos publicados nos Anais do CONBRACE/CONICE (2011 E 2013)	2015	Formação profissional e mundo do trabalho
22.	A produção acadêmica sobre o PIBID: diálogos com a ANPED e o CONBRACE.	2015	Formação profissional e mundo do trabalho
23.	As contribuições e implicações do Subprojeto PIBID Educação Física na formação inicial e docência precoce.	2017	Formação profissional e mundo do trabalho
24.	Educação infantil e a construção da identidade de futuros professores de Educação Física.	2017	Formação profissional e mundo do trabalho
25.	Trajetórias formativas: estágio supervisionado e PIBID na formação de professores de Educação Física.	2017	Formação profissional e mundo do trabalho
26.	A produção do conhecimento sobre PIBID na Pós-graduação em Educação Física: limites e potencialidades.	2017	Formação profissional e mundo do trabalho
27.	O PIBID e a Educação de Jovens e Adultos (EJA): entrelaçando experiências na Educação Física.	2017	Escola
28.	PIBID Educação Física/UFAC: atividades de formação dos bolsistas para atuação nas escolas.	2017	Escola
29.	Práticas educacionais na formação de professores no PIBID.	2017	Escola

30.	Os significados plurais no PIBID, na escola e no Ensino Superior: uma etnografia com estudantes de Educação Física de uma IES.	2017	Escola
31.	A experiência do PIBID Educação Física na formação docente: um diagnóstico do subprojeto no território 18.	2017	Escola
32.	Os entrelugares da vida e formação: experiências de Subjetivação que se cruzam em ato de chegada no PIBID.	2019	Escola
33.	Contribuições do PIBID na formação docente para o componente curricular Educação Física.	2019	Formação profissional e mundo do trabalho
34.	O PIBID como elemento articulador no processo de formação em Educação Física.	2019	Formação profissional e mundo do trabalho
35.	O PIBID construindo (ou não) implicações na formação docente dos professores de Educação Física.	2019	Formação profissional e mundo do trabalho
36.	O PIBID na formação de professores de Educação Física: história de seu ocaso?	2019	Políticas públicas

APÊNDICE C – Distribuição dos trabalhos por título, autor (es), titulação dos (as) autores (as), instituição de vínculo e estado/região.

Título do Artigo	Autores (as)	Titulação	Instituição de Vínculo	Estado/Região
Uma experiência de formação no PIBID linguagens.	Letícia Gomes Cordeiro Marcos Vitor Souza Araújo Luiz Alexandre Oxley da Rocha	Graduada em Educação Física. Não foi especificado. Doutor.	Universidade Federal do Espírito Santo - UFES	Espírito Santo/ Região Sudeste
Formar professores em Educação Física: o PIBID como espaço estratégico de trabalho coletivo.	Nivaldo A. Nogueira David et al.	Não foi especificado.	Campus II – Samambaia. Goiânia/GO	Goiás / Região Centro - Oeste
Contribuições do programa PIBID linguagens a uma formação mais integralizada e reflexiva dos licenciandos em Educação Física.	Erineusa Maria da Silva Camila Rissari Correia Lorena Simões dos Santos.	Doutora. Mestra. Não foi especificado.	Universidade Federal do Espírito Santo - UFES	Espírito Santo/ Região Sudeste
Concepções de docência na formação inicial: olhares a partir das experiências no PIBID.	Mayara Martins Belarmino Gislene Alves Amaral	Não foi especificado. Mestra.	Não foi especificado.	Não foi especificado.

Importância do PIBID para a formação da identidade do professor de Educação Física.	Denise Grosso da Fonseca Lisiane Torres	Doutora Doutora	Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS	Rio Grande do Sul / Região Sul
Pensamentos, rabiscos e certezas: um olhar sobre o impacto do PIBID na escola.	Rosa Malena de Araújo Carvalho et al.	Doutora.	Universidade Federal Fluminense - UFF	Rio de Janeiro / Região Sudeste
O PIBID de Educação Física na formação de professores na modalidade normal.	Jorge Machado de Moura Junior et al.	Graduado em Educação Física.	Universidade Federal Fluminense - UFF	Rio de Janeiro / Região Sudeste
O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na UNICAMP ampliando a relação entre as licenciaturas e a escola.	Dolores Setuval Assaritti. Daniele Cristina Carqueijeiro de Medeiros.	Graduada em Educação Física. Graduada em Educação Física.	Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas.	São Paulo / Região Sudeste

A experiência social do PIBID na Educação Física: uma política pública de formação de professores.	Claudio Marques Mandarino Ednaldo Silva Pereira Filho Luciana Lunkes	Graduado em Educação Física. Graduado em Educação Física Graduada em Educação Física.	Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS Universidade Católica do Salvador Faculdade de Ciências da Saúde do Instituto Porto Alegre da Igreja Metodista	Rio Grande do Sul / Região Sul Bahia/ Região Nordeste Rio Grande do Sul/ Região Sul
A contribuição do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência – PIBID – para a formação do professor de Educação Física na cidade de Jacobina-BA.	Gleiciane da Silva Lacerda Michael Daian Pacheco Ramos	Acadêmica do Curso de Licenciatura em Educação Física Graduado em Educação Física	Universidade do Estado da Bahia	Bahia/ Região Nordeste
A relação entre a atuação nos estágios supervisionados e no PIBID: implicações no processo inicial de formação em Educação Física.	Amanda Azevedo dos Santos	Acadêmica do Curso de Graduação em Educação Física	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	Minas Gerais / Região Sudeste
Implicações do Subprojeto PIBID interdisciplinar para a formação inicial em Educação Física.	Janaine Welter Rosalvo Luís Sawitzki	Graduada em Educação Física. Pós Doutor.	Universidade Federal de Santa Maria - UFSM	Rio Grande do Sul / Região Sul

	Jaqueline Welter	Graduada em Educação Física.		
PIBID da UFRRJ: um instrumento transformador na formação dos professores.	Beatriz pereira Benedito	Acadêmica do Curso de Educação Física.	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ	Rio de Janeiro / Região Sudeste
O impacto do Programa PIBID na formação de professores em Educação Física da UNEB-CAMPUSIV/Jacobina –BA	Vanessa Anunciação Silva	Graduada em Educação Física.	Universidade do Estado da Bahia (UNEB).	Bahia / Região Nordeste.
Reflexões da formação inicial no PIBID e a promoção de novas práticas corporais.	Carlos Renato Viegas Lucineide Costa Rosa Malena Carvalho	Acadêmico do Curso de licenciatura em Educação Física. Graduada em Educação Física. Graduada em Educação Física.	Universidade Federal Fluminense - UFF	Rio de Janeiro / Região Sudeste
PIBID: um espaço que oportuniza a formação do professor pesquisador.	Ângela Bortoli Jahnet al.	Doutora.	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões.	Rio Grande do Sul / Região Sul

Formação de professores de Educação Física: uma análise a partir da produção bibliográfica e de uma experiência pedagógica no PIBID.	Marina Contarini Boscariol Helena Altmann	Acadêmica de Licenciatura em Educação Física Doutora	UNICAMP	São Paulo / Região Sudeste
PIBID e formação inicial: metodologia, debate e política.	Pedro Wilhamis Seabra Abreu et al.	Acadêmico do Curso de Educação Física	Universidade do Estado do Pará - UEPA	Pará /Região Norte.
Reflexões sobre o PIBID-EF da UNEMAT Campus de CÁCERES.	Antônio Fernandes de Souza Junior et al.	Acadêmico do Curso de Educação Física	Universidade do Estado de Mato Grosso	Mato Grosso / Região Centro Oeste
Educação Física e Formação Profissional: Um Panorama Dos Conteúdos Curriculares frente às demandas do exercício docente no PIBID - UESB	Brenda Paula França Pereira Cesar Pimentel Figueirêdo Primo Adrielle Lopes de Souza	Graduada em Educação Física Doutor Graduada em Educação Física	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB	Bahia / Região Nordeste
PIBID e Estágio Curricular: Análise dos trabalhos publicados nos anais do CONBRACE/CONICE (2011 e 2013)	Diana Martins Tigre Augusto Cesar Rios Leiro	Doutora Doutor	Universidade do Estado da Bahia (UNEB) Universidade Federal da Bahia (UFBA) /Universidade do Estado da Bahia (UNEB)	Bahia /Região Nordeste

A Produção Acadêmica sobre o PIBID: Diálogos com a ANPED e o CONBRACE.	Tatiana Moraes Queiroz De Melo Silvana Ventorim	Mestra Doutora	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Espírito Santo / Região Sudeste Minas Gerais / Região Sudeste
As contribuições e implicações do Subprojeto PIBID Educação Física na formação inicial e docência precoce.	Eriques Piccolo Becker Raiara Valau Keller Rosalvo Luís Sawitzki	Acadêmico de Educação Física Acadêmico de Educação Física Doutor	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Rio Grande do Sul / Região Sul
Educação Infantil e a construção da Identidade de futuros professores de Educação Física.	Alessandra Cacenet da Silva Maria Cecília Camargo Günther	Especialista Não foi especificado.	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Rio Grande do Sul / Região Sul
Trajetórias formativas: estágio supervisionado e PIBID na formação de professores de Educação Física.	Leonardo Rocha da Gama.	Mestre.	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)	Rio Grande do Norte / Região Nordeste
A Produção do conhecimento sobre PIBID a Pós-Graduação em Educação Física: Limites e Potencialidades.	Halisson Keliton Ramos dos Santos Michele Silva Sacardo	Especialista. Doutora.	Universidade Federal de Goiás (UFG)	Goiás / Região Centro - Oeste

O PIBID e a Educação de Jovens e Adultos (EJA): Entrelaçando experiências na Educação Física.	Joyce Mariana Alves Barros Milena de Oliveira Aguiar Maria Aparecida Dias	Mestra. Mestra. Não especificado.	Centro Universitário Facex (UNIFACEX) Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	Rio Grande do Norte / Região Nordeste
PIBID Educação Física/UFA: Atividades de Formação dos bolsistas para atuação nas escolas.	Vicharlisson Brito Alemão Adriane Corrêa da Silva Elioney Linhares de Araújo	Acadêmico do curso de Educação Física. Mestra. Não especificado.	Universidade Federal do Acre (UFAC). Universidade Federal do Acre (UFAC)	Acre / Região Norte
Práticas educacionais Na Formação de professores no PIBID.	Dinah Vasconcellos Terra Maura Ventura Chinelli Anne Michelle Dyzman Gomes	Doutora. Doutora. Não especificado.	Universidade Federal Fluminense (UFF)	Rio de Janeiro / Região Sudeste

Os significados plurais no PIBID, na escola e no Ensino Superior: Uma etnografia com estudantes de Educação Física de uma IES.	Tiago Nunes Medeiros Jacqueline Zilberstein Gabriel Gules Goularte	Não especificado. Mestra Mestre.	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Rio Grande do Sul / Região Sul
A Experiência Do PIBID Educação Física Na Formação Docente: Um Diagnóstico Do Subprojeto No Território 18	Diana Martins Tigre Viviane Rocha Viana	Doutora Mestra	Universidade do Estado da Bahia (UNEB)	Bahia / Região Nordeste
Os entrelugares da vida e formação: Experiências de Subjetivação que se cruzam em ato de chegada no PIBID.	Samara Moura Barreto de Abreu et al.	Mestra	Instituto Federal do Ceará (IFCE)	Ceará / Região Nordeste
O PIBID como elemento articulador no processo de formação em Educação Física.	Leni Hack	Doutora	Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)	Mato Grosso / Região Centro Oeste
O PIBID construindo (ou não) implicações na formação docente dos professores de Educação Física.	Carlos Roberto Rosário Izidoro Júnior Jônatas da Costa Brasil de Borba Elisandro Schultz Wittizorecki	Não especificado. Não especificado Doutor	Centro Universitário Fadergs (FADERGS) Universidade Federal do Brasil (UFRGS)	Rio Grande do Sul / Região Sul

Contribuições do PIBID na formação docente para o componente curricular Educação Física.	Manoel Messias Xavier dos Santos Mateus Henrique Silva Santos	Graduado em Educação Física Graduado em Educação Física	Universidade Federal de Sergipe (UFS)	Sergipe / Região Nordeste
O PIBID na formação de professores de Educação Física: História de seu ocaso?	Danielly Daiany da Silva Maria Márcia Sigrist Malavasi	Graduada em Educação Física Doutora	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp),	São Paulo/ Região Sudeste

APÊNDICE D – Distribuição por título, objetivo geral do artigo e tipo de pesquisa.

Título do Artigo	Objetivo geral do artigo	Tipo de pesquisa
Uma experiência de formação no PIBID linguagens.	Apresentar a dinâmica da construção do Projeto a ser aplicado na escola e as experiências vivenciadas pelos autores e seus reflexos na formação.	Pesquisa - ação
Formar professores em Educação Física: o PIBID como espaço estratégico de trabalho coletivo.	Pesquisar e intervir na realidade da escola pública, segundo os pressupostos do Trabalho Coletivo.	Pesquisa-ação.
Contribuições do programa PIBID linguagens a uma formação mais	Investigar a contribuição do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) Linguagens para uma formação mais integrada e reflexiva dos graduandos	Pesquisa qualitativa e exploratória

integralizada e reflexiva dos licenciandos em Educação Física.	de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo, sob a ótica dos participantes do Programa.	
Concepções de docência na formação inicial: olhares a partir das experiências no PIBID.	Estabelecer um diálogo com as concepções de formação docente, a partir da identificação da visão dos bolsistas.	Pesquisa qualitativa
Importância do PIBID para a formação da identidade do professor de Educação Física.	Refletir sobre a importância do PIBID para a formação da identidade do professor de educação física	Não foi especificado.
Pensamentos, rabiscos e certezas: um olhar sobre o impacto do PIBID na escola.	Alargar a compreensão hegemônica da Educação Física no interior das escolas: ser “responsável” por tratar e educar o corpo e o movimento.	Relato de experiência.
O PIBID de Educação Física na formação de professores na modalidade normal.	Ampliar o conhecimento do conteúdo da Educação Física relacionado à prática pedagógica e para que a alunas se vejam como futuras professoras, incorporando essa identidade e assumindo suas responsabilidades.	Relato de experiência.
O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na UNICAMP ampliando a relação entre as licenciaturas e a escola.	Relatar a importância deste saber pautado na experiência, na construção de uma formação mais ampla na licenciatura e até mesmo na construção de uma nova ideia de escola dentro das licenciaturas	Relato de experiência.
A experiência social do PIBID na Educação Física: uma política pública de formação de professores.	Descrever alguns impactos característicos da experiência social do PIBID, nas formações profissionais da Educação Física.	Pesquisa exploratória
A contribuição do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência – PIBID – para a formação do	Descrever algumas experiências vivenciadas durante o ano letivo de 2014 na escola, analisando a contribuição do PIBID na escola e na formação dos discentes bolsista.	Relato de experiência.

professor de Educação Física na cidade de Jacobina-BA.		
A relação entre a atuação nos estágios supervisionados e no PIBID: implicações no processo inicial de formação em Educação Física.	Discutir e analisar as contribuições e limites dessas duas experiências de aproximação e inserção dos acadêmicos de Educação Física ao campo de atuação profissional. Além disso, o texto busca apresentar algumas reflexões que permitam identificar pontos de aproximação e tensionamento entre o estágio e o PIBID no tocante à formação inicial de professores de Educação Física.	Pesquisa bibliográfica e relato de experiência.
Implicações do Subprojeto PIBID interdisciplinar para a formação inicial em Educação Física.	Analisar as implicações do subprojeto PIBID “Organização do Trabalho Pedagógico do professor de Educação Física e da Pedagogia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” para a formação inicial em Educação Física.	Estudo de caso.
PIBID da UFRRJ: um instrumento transformador na formação dos professores.	Analisar como a experiência no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID (Art. 26 / Decreto de nº 7.692 de 2 de março 2012), Subprojeto Educação Física/UFRRJ tem contribuído de forma significativa para a formação do professor e também para a construção de uma educação física mais adequada às necessidades educacionais atuais.	Relato de experiência.
O impacto do Programa PIBID na formação de professores em Educação Física da UNEB-CAMPUSIV/Jacobina - BA	Relatar as experiências adquiridas no período de atuação no Programa PIBID, enquanto bolsistas de Iniciação à Docência no segmento da Educação Infantil e apresentar o impacto que o Programa PIBID proporciona para a nossa formação como futuras professoras na área de Educação Física.	Não foi especificado.

Reflexões da formação inicial no PIBID e a promoção de novas práticas corporais.	Fazer reflexões a respeito da promoção de novas práticas corporais, através da formação inicial proporcionada pelo PIBID, para alunos dos anos iniciais (1º ao 5º ano) com intuito de aumentar suas vivências corporais e colaborar com a qualidade do ensino.	Relato de experiência.
PIBID: um espaço que oportuniza a formação do professor pesquisador.	Refletir e discutir sobre as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência – PIBID- na formação de um professor como pesquisador da sua prática docente.	Relato de experiência.
Formação de professores de Educação Física: uma análise a partir da produção bibliográfica e de uma experiência pedagógica no PIBID.	Mostrar, a partir de uma análise bibliográfica e de uma experiência pedagógica dentro do PIBID, como se da essa contribuição do Programa no processo de formação do licenciando.	Pesquisa bibliográfica e relato de experiência.
PIBID e formação inicial: metodologia, debate e política	Analisar de que maneira o PIBID pode contribuir para melhorar a formação inicial de acadêmicos de Educação Física.	Pesquisa documental.
Reflexões sobre o PIBID-EF da UNEMAT Campus de CÁCERES.	Compreender as possibilidades pedagógicas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência do Curso de Educação Física da Universidade do Estado de Mato Grosso - PIBID-EF/UNEMAT – Campus de Cáceres enquanto qualificador da formação de professores/as de educação física.	Estudo de caso.

Educação Física e Formação Profissional: Um Panorama Dos Conteúdos Curriculares frente às demandas do exercício docente no PIBID - UESB	Identificar a relação que os bolsistas do PIBID/UESB/EF estabelecem entre as disciplinas obrigatórias ofertadas pelo curso de licenciatura em Educação Física da UESB e as necessidades demandadas do processo de iniciação à docência.	Pesquisa qualitativa e descritiva
PIBID e Estágio Curricular: Análise dos trabalhos publicados nos anais do CONBRACE/CONICE (2011 e 2013)	Discutir a formação de professores, tomando como referência o conjunto dos estudos socializados nos Anais dos Congressos Brasileiros de Ciência do Esporte e dos Congressos Internacionais de Ciências do Esporte (CONBRACE/CONICE), realizados em 2011 e 2013.	Pesquisa qualitativa e documental
A Produção Acadêmica sobre o PIBID: Diálogos com a ANPED e o CONBRACE	Analisar a produção acadêmica sobre os processos de iniciação à docência em Educação e Educação Física por meio do PIBID expressa em trabalhos publicados na ANPED e no CONBRACE durante o período de 2010 a 2013.	Pesquisa documental e bibliográfica
As contribuições e implicações do Subprojeto PIBID Educação Física na formação inicial e docência precoce.	Analisar que contribuições e implicações o Programa 'PIBID Educação Física' vem proporcionando à formação inicial de acadêmicos bolsistas deste subprojeto enquanto docência precoce.	Pesquisa descritiva/ estudo de campo

Educação Infantil e a construção da Identidade de futuros professores de Educação Física.	Apresentar um recorte da pesquisa concluída que teve como temática a Educação Física (EF) na Educação Infantil (EI). Apresentar a categoria correspondente a construção de identidade profissional de licenciandos que integram o Subprojeto Educação Física na Educação Básica/Educação Infantil do Programa de Iniciação à Docência (PIBID/EF/EI) da Universidade Federal de Santa Maria, cuja atuação vem ocorrendo em uma escola municipal de educação infantil do município de Santa Maria – RS.	Pesquisa exploratória. Estudo de caso.
Trajetórias formativas: estágio supervisionado e PIBID na formação de professores de Educação Física.	Apontar as trajetórias formativas e contribuições na formação de professores.	Relato de experiência.
A Produção do conhecimento sobre PIBID a Pós-Graduação em Educação Física: Limites e Potencialidades.	Realizar um balanço da produção do conhecimento (teses e dissertações) sobre PIBID/EF, nos Programas de Pós-Graduação em Educação Física-PPGEFs no Brasil, no período de 2009 a 2016.	Pesquisa bibliográfica.
O PIBID e a Educação de Jovens e Adultos (EJA): Entrelaçando experiências na Educação Física.	Debruçar-se nas reflexões sobre o PIBID da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) no subprojeto de Educação Física e a EJA a partir de duas pesquisas de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).	Pesquisa-Ação
PIBID Educação Física/UFA: Atividades de Formação dos bolsistas para atuação nas escolas.	Relatar as atividades de formação em que são ofertadas aos bolsistas do programa antes e durante a inserção nas escolas públicas, ressaltando a importância desse processo na formação inicial dos acadêmicos.	Pesquisa bibliográfica.

Práticas educacionais Na Formação de professores no PIBID.	Compreender as diferentes respostas na construção de conhecimentos práticos que contribuem para que os futuros professores se insiram na cultura da docência de forma inovadora e criativa.	Pesquisa qualitativa e documental.
Os significados plurais no PIBID, na escola e no Ensino Superior: Uma etnografia com estudantes de Educação Física de uma IES.	Compreender os significados produzidos em uma dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH) no ano de 2015, no qual tratou de compreender as aprendizagens construídas no PIBID pelos estudantes do Curso de Educação Física de uma IES em três escolas públicas de um Município da região Norte do Estado do Rio Grande do Sul e como estas se constituem em contribuições à formação de professores.	Pesquisa qualitativa e etnográfica.
A Experiência Do Pibid Educação Física Na Formação Docente: Um Diagnóstico Do Subprojeto No Território 18	Apresentar parte da experiência do subprojeto de Educação Física do PIBID/UNEB - DEDC, Campus II/Alagoinhas.	Pesquisa qualitativa e descritiva.
Os entrelugares da vida e formação: Experiências de Subjetivação que se cruzam em ato de chegada no PIBID.	Narrar os entrelugares da vida e formação como construto da identidade docente a partir das experiências de subjetivação em ato de chegada no PIBID.	Relato autobiográfico
O PIBID como elemento articulador no processo de formação em Educação Física.	Apresentar algumas reflexões sobre as experiências vivenciadas no processo formativo de professores/as de Educação Física, desenvolvido através do PIBID – EF enquanto possibilidade de qualificar as intervenções pedagógicas nas escolas públicas, bem como ampliar a compreensão e fundamentação teórica [...]	Relato de experiência
O PIBID construindo (ou não) implicações na formação	Apresentar parte da análise e discussão dos resultados acerca das implicações do Programa Institucional de	Pesquisa qualitativa e Pesquisa Narrativa (ou descritiva)

docente dos professores de Educação Física.	Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na formação docente dos professores de Educação Física.	
Contribuições do PIBID na formação docente para o componente curricular Educação Física.	Identificar as contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na formação inicial docente nos dizeres dos bolsistas do Subprojeto Educação Física da Universidade Federal de Sergipe que participaram no período de 2014 à 2015.	Pesquisa educacional de caráter qualitativo de cunho descritivo,
O PIBID na formação de professores de Educação Física: História de seu ocaso?	Analisar o impacto do PIBID no processo de formação de professores nos cursos superiores de licenciatura em Educação Física das IES públicas da região Nordeste.	Técnicas de análise documental e bibliográfica

ANEXOS

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO**(*) RESOLUÇÃO Nº 03, DE 16 DE JUNHO DE 1987**

Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena).

Resolução nº 03/88-CFE

Resolução nº 07/2004-CNE

O PRESIDENTE DO CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais e com base no que dispõe o [Artigo 28 da Lei 5.540/88](#), tendo em vista o Parecer 215/87, homologado pelo Sr. Ministro da Educação, em 10/6/87,

RESOLVE:

Art. 1º A formação dos profissionais de Educação Física será feita em curso de graduação que conferirá o título de Bacharel e/ou Licenciado em Educação Física.

Art. 2º Os currículos plenos dos cursos de graduação em Educação Física serão elaborados pelas instituições de ensino superior, objetivando:

- a) possibilitar a aquisição integrada de conhecimentos e técnicas que permitam uma nos campos da Educação Escolar (pré-escolar, 1º, 2º e 3º graus) e Não-Escolar (academias, clubes, centros comunitários/condomínios etc),
- b) desenvolver atitudes éticas, reflexivas, críticas, inovadoras e democráticas;
- c) prover o aprofundamento das áreas de conhecimento, de interesse e de aptidão do aluno, estimulando-o ao aperfeiçoamento contínuo;
- d) propiciar a auto-realização do estudante, como pessoa e como profissional.

Art. 3º Os currículos plenos para os cursos de graduação em Educação Física terão duas partes:

- a) Formação Geral (humanística e técnica)
- b) Aprofundamento de Conhecimentos

§ 1º Na Formação Geral serão consideradas as seguintes áreas de conhecimento:

- a) De cunho humanístico.

CONHECIMENTO FILOSÓFICO

- compreendido como conhecimento filosófico o resultado de reflexão sobre a realidade, seja no nível da práxis, a própria existência cotidiana do profissional de Educação Física, relacionada com eventos históricos, sociais, políticos, econômicos, seja no nível da teoria, apresentação rigorosa através das ciências dessa mesma práxis. O conhecimento filosófico deve consistir na articulação da práxis pedagógica com as teorias sobre o homem, a sociedade e a técnica.

CONHECIMENTO DO SER HUMANO

- entendido como o conjunto de conhecimentos sobre o ser humano, durante todo seu ciclo vital, no que concerne aos seus aspectos biológicos e psicológicos, bem como sua interação com o meio ambiente, face à presença ou ausência de atividades de Educação Física.

CONHECIMENTO DA SOCIEDADE

- entendido como a compreensão da natureza social das instituições, sistemas e processos, com vistas a uma efetiva contribuição da Educação Física para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade, considerando-se especificamente a realidade brasileira.

- b) De cunho técnico (que deverá ser desenvolvido de forma articulada com os conhecimentos das áreas de cunho humanístico acima referidas).

CONHECIMENTO TÉCNICO

- entendido como o conjunto de conhecimentos e competências para planejar, executar, orientar e avaliar atividades da Educação Física, nos campos da Educação Escolar e Não –Escolar contribuindo para a geração e a transformação do próprio conhecimento técnico.

§ 2º Cada Instituição de Ensino Superior (IES), partindo dessas quatro áreas, elenco de disciplinas da parte de Formação Geral do currículo pleno, considerando as peculiaridades de cada região e os perfis profissionais desejado (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena).

§ 3º A parte do currículo pleno denominada Aprofundamento de Conhecimento deverá atender aos interesses dos alunos, criticar e projetar o mercado de trabalho considerando as peculiaridades de cada região e os perfis profissionais desejados. Será composto por disciplinas selecionadas pelas IES e desenvolvidas de forma teórico-prática, permitindo a vivência de experiências no campo real de trabalho.

§ 4º As IES deverão estabelecer os marcos conceituais fundamentais dos perfis profissionais desejados, elaborar os ementas, fixar a carga horária para cada disciplina, e sua respectiva denominação, bem como enriquecer o currículo pleno, contemplando as peculiaridades regionais.

Art. 4º O curso de graduação em Educação Física terá a duração mínima de 4 anos (ou 8 semestres letivos) e máxima de 7 anos (ou 14 semestres letivos), compreendendo uma carga horária de 2.880 horas/aula.

§ 1º Desse total de 2.880 horas/aula, pelo menos 80% (oitenta por cento) serão destinadas à Formação Geral e o máximo de 20 % (vinte por cento) para Aprofundamento de Conhecimentos.

§ 2º Desses 80% das horas destinadas à Formação Geral, 80% deverão ser dedicados às disciplinas vinculadas ao Conhecimento Técnico.

§ 3º No mínimo de 2.880 horas/aula previstas, estão incluídas as destinadas ao Estágio Supervisionado e excluídas as correspondentes às disciplinas que são ou venham a ser obrigatórias, por força de legislação específica (ex. EPB).

Art. 5º O Estágio Curricular, com a duração mínima de um semestre letivo, será obrigatório tanto nas Licenciaturas como nos Bacharelados, devendo, para estes, ser complementado com a apresentação de uma monografia ("Trabalho de Conclusão").

~~Art. 6º A adaptação do currículo baixado pela Resolução 69/89 ao currículo ora aprovado far-se-á por via regimental, segundo os recursos e interesses de cada Instituição, dentro do prazo máximo de 2 anos, a partir da data da publicação desta Resolução.~~

~~Parágrafo único. As adaptações regimentais das instituições de ensino superior, que mantêm cursos de Educação Física, serão apreciadas pelos respectivos Conselhos de Educação.~~

Art. 6º - A Adaptação do currículo baixado pela Resolução 69/89 ao currículo ora aprovado far-se-á por via regimental, segundo os recursos e interesse de cada instituição, até o prazo máximo de janeiro de 1990, sem prejuízo de sua implantação, em 1989, nas entidades que assim possam proceder.

Parágrafo único – As adaptações regimentais a que se refere o caput deste artigo serão apreciadas pelos respectivos Conselhos de Educação. (Nova Redação dada pela Resolução nº 03/88-CFE)

Art. 7º Os graduados em Educação Física (bacharéis e/ou licenciados), através de cursos específicos realizados a nível de especialização, poderão habilitar-se à titulação de Técnico Desportivo.

Art. 8º A presente Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogada a Resolução 69, de 6/11/89, deste Conselho, e demais disposições em contrário.

FERNANDO AFFONSO GAY DA FONSECA

(*) Republicada por ter saído com incorreção do original.

(Of. nº 575 / 87)

Publicado no DOU de 10.09.1987

ANEXO B – Resolução nº 07, de 31 de março de 2004 – CNE.

**CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR**

RESOLUÇÃO Nº 7, DE 31 DE MARÇO DE 2004. (*) ()**

Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena.

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto no Art. 9º, do § 2º, alínea “c”, da Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e com fundamento no Parecer CNE/CES 58/2004, de 18 de fevereiro de 2004, peça indispensável do conjunto das presentes Diretrizes Curriculares Nacionais, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 18 de março de 2004, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena, assim como estabelece orientações específicas para a licenciatura plena em Educação Física, nos termos definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de graduados em Educação Física definem os princípios, as condições e os procedimentos para a formação dos profissionais de Educação Física, estabelecidos pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, para aplicação em âmbito nacional na organização, no desenvolvimento e na avaliação do projeto pedagógico dos cursos de graduação em Educação Física das Instituições do Sistema de Ensino Superior.

Art. 3º A Educação Física é uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, nas perspectivas da prevenção de problemas de agravo da saúde, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.

Art. 4º O curso de graduação em Educação Física deverá assegurar uma formação generalista, humanista e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética.

§ 1º O graduado em Educação Física deverá estar qualificado para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio das diferentes manifestações e expressões do movimento humano, visando a formação, a ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas, para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável.

§ 2º O Professor da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, deverá estar qualificado para a docência deste componente curricular na educação básica, tendo

(*) CNE. Resolução CNE/CES 7/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de abril de 2004, Seção 1, p. 18.

(**) Alterada pela Resolução CNE/CES nº 7, de 4 de outubro de 2007.

como referência a legislação própria do Conselho Nacional de Educação, bem como as orientações específicas para esta formação tratadas nesta Resolução.

Art. 5º A Instituição de Ensino Superior deverá pautar o projeto pedagógico do curso de graduação em Educação Física nos seguintes princípios:

- a) autonomia institucional;
- b) articulação entre ensino, pesquisa e extensão;
- c) graduação como formação inicial;
- d) formação continuada;
- e) ética pessoal e profissional;
- f) ação crítica, investigativa e reconstrutiva do conhecimento;
- g) construção e gestão coletiva do projeto pedagógico;
- h) abordagem interdisciplinar do conhecimento;
- i) indissociabilidade teoria-prática;
- j) articulação entre conhecimentos de formação ampliada e específica.

Art. 6º As competências de natureza político-social, ético-moral, técnico-profissional e científica deverão constituir a concepção nuclear do projeto pedagógico de formação do graduado em Educação Física.

§ 1º A formação do graduado em Educação Física deverá ser concebida, planejada, operacionalizada e avaliada visando a aquisição e desenvolvimento das seguintes competências e habilidades:

- Dominar os conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais específicos da Educação Física e aqueles advindos das ciências afins, orientados por valores sociais, morais, éticos e estéticos próprios de uma sociedade plural e democrática.

- Pesquisar, conhecer, compreender, analisar, avaliar a realidade social para nela intervir acadêmica e profissionalmente, por meio das manifestações e expressões do movimento humano, tematizadas, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, visando a formação, a ampliação e enriquecimento cultural da sociedade para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável.

- Intervir acadêmica e profissionalmente de forma deliberada, adequada e eticamente balizada nos campos da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.

- Participar, assessorar, coordenar, liderar e gerenciar equipes multiprofissionais de discussão, de definição e de operacionalização de políticas públicas e institucionais nos campos da saúde, do lazer, do esporte, da educação, da segurança, do urbanismo, do ambiente, da cultura, do trabalho, dentre outros.

- Diagnosticar os interesses, as expectativas e as necessidades das pessoas (crianças, jovens, adultos, idosos, pessoas portadoras de deficiência, de grupos e comunidades especiais) de modo a planejar, prescrever, ensinar, orientar, assessorar, supervisionar, controlar e avaliar projetos e programas de atividades físicas, recreativas e esportivas nas perspectivas da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer e de outros campos que oportunizem

ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.

- Conhecer, dominar, produzir, selecionar, e avaliar os efeitos da aplicação de diferentes técnicas, instrumentos, equipamentos, procedimentos e metodologias para a produção e a intervenção acadêmico-profissional em Educação Física nos campos da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.

- Acompanhar as transformações acadêmico-científicas da Educação Física e de áreas afins mediante a análise crítica da literatura especializada com o propósito de contínua atualização e produção acadêmico-profissional.

- Utilizar recursos da tecnologia da informação e da comunicação de forma a ampliar e diversificar as formas de interagir com as fontes de produção e de difusão de conhecimentos específicos da Educação Física e de áreas afins, com o propósito de contínua atualização e produção acadêmico-profissional.

§ 2º As Instituições de Ensino Superior poderão incorporar outras competências e habilidades que se mostrem adequadas e coerentes com seus projetos pedagógicos.

§ 3º A definição das competências e habilidades gerais e específicas que caracterizarão o perfil acadêmico-profissional do Professor da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, deverá pautar-se em legislação própria do Conselho Nacional de Educação.

Art. 7º Caberá à Instituição de Ensino Superior, na organização curricular do curso de graduação em Educação Física, articular as unidades de conhecimento de formação específica e ampliada, definindo as respectivas denominações, ementas e cargas horárias em coerência com o marco conceitual e as competências e habilidades almejadas para o profissional que pretende formar.

§ 1º A Formação Ampliada deve abranger as seguintes dimensões do conhecimento:

- a) Relação ser humano-sociedade
- b) Biológica do corpo humano
- c) Produção do conhecimento científico e tecnológico

§ 2º A Formação Específica, que abrange os conhecimentos identificadores da Educação Física, deve contemplar as seguintes dimensões:

- a) Culturais do movimento humano
- b) Técnico-instrumental
- c) Didático-pedagógico

§ 3º A critério da Instituição de Ensino Superior, o projeto pedagógico do curso de graduação em Educação Física poderá propor um ou mais núcleos temáticos de aprofundamento, utilizando até 20% da carga horária total, articulando as unidades de conhecimento e de experiências que o caracterizarão.

§ 4º As questões pertinentes às peculiaridades regionais, às identidades culturais, à educação ambiental, ao trabalho, às necessidades das pessoas portadoras de deficiência e de grupos e comunidades especiais deverão ser abordadas no trato dos conhecimentos da formação do graduado em Educação Física.

Art. 8º Para o Curso de Formação de Professores da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, as unidades de conhecimento específico que constituem o objeto de

3

ensino do componente curricular Educação Física serão aquelas que tratam das dimensões biológicas, sociais, culturais, didático-pedagógicas, técnico-instrumentais do movimento humano.

Art. 9º O tempo mínimo para integralização do curso de graduação em Educação Física será definido em Resolução específica do Conselho Nacional de Educação.

Art. 10. A formação do graduado em Educação Física deve assegurar a indissociabilidade teoria-prática por meio da *prática como componente curricular, estágio profissional curricular supervisionado e atividades complementares*.

§ 1º A *prática como componente curricular* deverá ser contemplada no projeto pedagógico, sendo vivenciada em diferentes contextos de aplicação acadêmico-profissional, desde o início do curso.

§ 2º O *estágio profissional curricular* representa um momento da formação em que o graduando deverá vivenciar e consolidar as competências exigidas para o exercício acadêmico-profissional em diferentes campos de intervenção, sob a supervisão de profissional habilitado e qualificado, a partir da segunda metade do curso.

1. - o caso da Instituição de Ensino Superior optar pela proposição de núcleos temáticos de aprofundamento, como estabelece o Art. 7º, § 1º desta Resolução, 40% da carga horária do *estágio profissional curricular* supervisionado deverá ser cumprida no campo de intervenção acadêmico-profissional correlato.

§ 3º As *atividades complementares* deverão ser incrementadas ao longo do curso, devendo a Instituição de Ensino Superior criar mecanismos e critérios de aproveitamento de conhecimentos e de experiências vivenciadas pelo aluno, por meio de estudos e práticas independentes, presenciais e/ou à distância, sob a forma de monitorias, estágios extracurriculares, programas de iniciação científica, programas de extensão, estudos complementares, congressos, seminários e cursos.

§ 4º A carga horária para o desenvolvimento das experiências aludidas no caput deste Artigo será definida em Resolução específica do Conselho Nacional de Educação.

Art. 11. Para a integralização da formação do graduado em Educação Física poderá ser exigida, pela instituição, a elaboração de um trabalho de do curso, sob a orientação acadêmica de professor qualificado.

Art. 12. Na organização do curso de graduação em Educação Física deverá ser indicada a modalidade: seriada anual, seriada semestral, sistema de créditos ou modular.

Art. 13. A implantação e o desenvolvimento do projeto pedagógico do curso de graduação em Educação Física deverão ser acompanhados e permanentemente avaliados institucionalmente, a fim de permitir os ajustes que se fizerem necessários a sua contextualização e aperfeiçoamento.

§ 1º A avaliação deverá basear-se no domínio dos conteúdos e das experiências, com vistas a garantir a qualidade da formação acadêmico-profissional, no sentido da consecução das competências político-sociais, ético-morais, técnico-profissionais e científicas.

§ 2º As metodologias e critérios empregados para o acompanhamento e avaliação do processo ensino-aprendizagem e do próprio projeto pedagógico do curso deverão estar em consonância com o sistema de avaliação e o contexto curricular adotados pela Instituição de Ensino Superior.

Art. 14. A duração do curso de graduação em Educação Física será estabelecida em Resolução específica da Câmara de Educação Superior.

Art. 15. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as

4

disposições em contrário.

EDSON DE OLIVEIRA NUNES
Presidente da Câmara de Educação Superior em exercício

ANEXO C – Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007 – MEC.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
GABINETE DO MINISTRO**

PORTARIA NORMATIVA Nº 38, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2007

Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições, considerando o disposto na Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, na Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992, com a redação dada pela Lei no 11.502, de 11 de julho de 2007, na Lei no 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, no Decreto no 6.094, de 24 de abril de 2007, **resolve**:

Art. 1º Instituir, no âmbito do Ministério da Educação, da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID, com vistas a fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em curso presencial de licenciatura de graduação plena, para atuar na educação básica pública.

§ 1º São objetivos do PIBID:

- I - incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio;
- II - valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;
- III - promover a melhoria da qualidade da educação básica;
- IV - promover a articulação integrada da educação superior do sistema federal com a educação básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial;
- V - elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior.

§ 2º O PIBID atenderá prioritariamente a formação de docentes para atuar nas seguintes áreas do conhecimento e níveis de ensino, nessa ordem:

I - para o ensino médio:

- a) licenciatura em física;
- b) licenciatura em química;
- c) licenciatura em matemática;
- d) licenciatura em biologia;

II - para o ensino médio e para os anos finais do ensino fundamental:

- a) licenciatura em ciências;
- b) licenciatura em matemática;

II - de forma complementar:

- a) licenciatura em letras (língua portuguesa);
- b) licenciatura em educação musical e artística; e
- c) demais licenciaturas.

Art. 2º O PIBID será implementado por convênios específicos, a serem celebrados entre as instituições federais de educação superior e a CAPES.

Parágrafo único. Sem prejuízo do disposto no caput, as Instituições federais de educação superior deverão celebrar convênios ou acordos de cooperação com as redes de educação básica dos Municípios, dos Estados ou do Distrito Federal, prevendo a colaboração dos bolsistas do PIBID nas atividades de ensino-aprendizagem desenvolvidas na escola pública.

Art. 3º Parte do período do estágio de iniciação à docência deverá ser cumprida em escolas com baixos índices de desenvolvimento da educação básica - IDEB e em escolas com baixas médias no Exame Nacional de Ensino Médio - ENEM.

Art. 4º O PIBID será implementado pela concessão institucional de bolsas de estudo para iniciação à docência, para professor coordenador e para professor supervisor dos bolsistas de iniciação à docência.

§ 1º As bolsas de estudo serão concedidas a Instituições federais de educação superior, após aprovação de plano de trabalho por comissão própria, constituída pela CAPES e pela Secretaria de Educação Superior - SESu, do Ministério da Educação, mediante chamada pública de projetos para o PIBID.

§ 2º O instrumento de chamada pública disporá sobre os requisitos e as condições de participação, os procedimentos de seleção e os critérios para aprovação dos projetos apresentados.

§ 3º Os colegios de aplicação das Instituições contempladas, quando for o caso, deverão colaborar com a formulação e com o acompanhamento do projeto.

§ 4º Serão critérios para seleção de projetos, sem prejuízo de outros julgados pertinentes:

- I - os resultados obtidos pela Instituição no SINAES nos cursos pertinentes;
- II - as escolas em que os bolsistas atuarão;
- III - os convênios ou acordos de cooperação firmados com as redes de educação básica dos Municípios, dos Estados ou do Distrito Federal;
- IV - a estratégia proposta para a atuação dos bolsistas.

§ 5º A atuação dos bolsistas deverá ser planejada de forma a privilegiar ações articuladas e concentradas, evitando-se a dispersão de esforços.

§ 6º Serão selecionados, prioritariamente, projetos institucionais que privilegiem, como bolsistas, alunos oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário-mínimo e meio.

§ 7º Professor supervisor é o professor da rede pública de educação básica responsável pela supervisão dos bolsistas de iniciação à docência no âmbito de sua atuação na escola de educação básica, que atenda ao disposto na Lei no 11.273, de 6 de fevereiro de 2006.

Art. 5º O bolsista de iniciação à docência deverá:

- I - estar regularmente matriculado em curso de licenciatura nas áreas referidas no § 2º do art. 1º desta Portaria;
- II - dedicar-se, no período de vigência da bolsa, exclusivamente às atividades do PIBID, sem prejuízo de suas atividades discentes regulares; e
- III - assinar, por ocasião da concessão da bolsa, declaração expressando interesse em atuar futuramente na educação básica pública.

Parágrafo único. As bolsas de iniciação à docência serão concedidas pela CAPES, em cotas institucionais com validade de doze meses, cobrindo o período de março a fevereiro, e terão por base os valores equivalentes aos praticados na política federal de concessão de bolsas de iniciação científica.

Art. 6º A coordenação dos projetos institucionais será feita por área do conhecimento.

§ 1º O professor coordenador deverá:

- I - pertencer ao quadro efetivo da Instituição;
- II - ser, preferencialmente, docente de curso de licenciatura;
- III - possuir experiência mínima de três anos no magistério superior; e
- IV - selecionar os professores supervisores dos bolsistas de iniciação à docência, necessariamente com prática de sala de aula na educação básica.

§ 2º As bolsas para o professor coordenador serão concedidas pelo FNDE, no valor de R\$ 1.200,00 (mil e duzentos reais) mensais.

§ 3º As bolsas para o professor supervisor serão concedidas pelo FNDE, no valor de R\$ 600,00 (seiscentos reais) mensais, nos termos da Lei no 11.273, de 2006.

Art. 7º As despesas do PIBID correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação, à CAPES e ao FNDE, devendo o Poder Executivo compatibilizar a quantidade de beneficiários com as dotações orçamentárias consignadas, observados os limites estipulados na forma da legislação orçamentária e financeira.

Art. 8º O PIBID será avaliado anualmente pela CAPES e pela SESu.

Art. 9º Esta Portaria entra em vigor na data da sua publicação.

FERNANDO HADDAD

ANEXO D – Ofício Circular nº 02, de 18 de fevereiro de 2016.

:: SEI / CAPES - 0026445 - Ofício Circular ::

https://sei.capes.gov.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimi...



COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR
Setor Bancário Norte (SBN), Quadra 2, Bloco L, Lote 06, Edifício Capes, 4º andar - Bairro Asa Norte, Brasília/DF, CEP 70040-020
Telefone: e Fax: - www.capes.gov.br

Ofício Circular nº 2/2016-CGV/DEB/CAPES

Brasília, 18 de fevereiro de 2016.

Assunto: Informativo sobre prorrogação de bolsas do Pibid

Senhor(a) Coordenador(a),

1. Visando adequar o Pibid à dotação orçamentária disponível para o programa em 2016, informamos que as bolsas de iniciação à docência que completam 24 meses não serão prorrogadas.
2. As IES deverão observar a proporcionalidade e os limites estabelecidos na Portaria Capes nº 96, de 18 de julho de 2013, no art. 11 e na seção II, quanto à concessão de bolsas de coordenação de área e de gestão e de supervisão.
3. Por fim, esclarecemos que, por tratar-se de adequação orçamentária dos projetos, as cotas de bolsas finalizadas serão suprimidas.

Atenciosamente,



Documento assinado eletronicamente por **Paulo Sérgio Parro, Coordenador(a)-Geral de Programas de Valorização do Magistério, Substituto(a)**, em 18/02/2016, às 17:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 25, inciso II, da Portaria nº 01/2016 da Capes.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.capes.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0026445** e o código CRC **7F8E7399**.

Referência: Caso responda este Ofício, indicar expressamente o Processo nº 23038.004811/2016-23

SEI nº 0026445

ANEXO E – Carta do FORPIBID, de 27 de abril de 2015.

CARTA DO FORPIBID
CONTRA A OPRESSÃO E PELA CORAGEM DE FORMAR PROFESSORES

Brasília, 27 de abril de 2015

Historicamente, a formação de professores para a Educação Básica é campo de conflitos de interesses. Nesse âmbito, os profissionais da educação comprometidos com o fortalecimento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID e PIBID Diversidade - têm marcado posição em defesa do consistente trabalho realizado pela parceria entre as IES e escolas públicas. Integrante desse movimento, o FORPIBID vem a público manifestar surpresa e indignação frente à Portaria nº 046/2016 da CAPES, publicada no D.O.U de 15 de abril de 2016, a qual repudiamos e pedimos a imediata revogação.

A atual conjuntura política e econômica, que ameaça a democracia no país, deu lugar a que políticas públicas da educação, criadas pelo próprio governo, sofram instabilidade e arbitrarismos. Com o PIBID e o PIBID Diversidade não foi diferente, as ameaças de corte e de modificações dos Programas se intensificaram, a despeito dos excelentes resultados alcançados. O revés na condução democrática do Programa foi registrado com o início da gestão do Presidente da CAPES, Professor Carlos Nobre. Em perfeito alinhamento, o discurso de posse do Ministro Aloísio Mercadante afirmou que o PIBID seria redesenhado com “foco na aprendizagem e reforço escolar em língua portuguesa e matemática”.

A Portaria nº 046/2016 da CAPES vem ao encontro dessa proposta, exigindo que as IES assinem um termo de adesão renunciando aos Projetos Institucionais em andamento (editais 061 e 066/2013 regidos pela Portaria 096/2013). Tirando proveito das circunstâncias da crise política do país, medidas decisivas são implementadas de modo apressado, sem participação, reestruturando radicalmente o Programa e rompendo com a vigência programada até 2018. A medida é grave pois rompe com o princípio de continuidade do PIBID enquanto política de Estado, requisito na busca de excelência de resultados na educação.

As determinações da Portaria significam retrocesso em relação ao que foi sinalizado pelo grupo de trabalho formado a partir da audiência pública no Senado Federal. O grupo foi composto por parlamentares, representantes dos Coordenadores Institucionais do PIBID e PIBID Diversidade, coletivos de reitores, de estudantes e redes de ensino. Convocado pelo MEC, foi veemente em defender o formato do PIBID e indicar a elaboração de termo de referência, instrumento que orientaria ajustes sem, no entanto, descaracterizar o modelo de formação do PIBID. A publicação de uma nova portaria com alteração das normas do Programa, surpreendeu a todos, desconsiderando as contribuições elaboradas nas reuniões realizadas pelo grupo com o governo.

A Portaria nº 046/2016 muda o enfoque do PIBID, deslocando a natureza do Programa da formação inicial de professores para atender à demanda por reforço escolar, tida como solução para melhoria nos índices de aprendizagem. O documento: 1) determina o fim dos subprojetos organizados por cursos de licenciaturas; 2) não menciona áreas de conhecimento do Pibid, tais como Licenciatura em Educação Física, Artes Plásticas e Visuais, Ciências Agrárias, Música, Dança, Ciência da Informática/Computação, Teatro, Psicologia,

Enfermagem, Teologia, Línguas Estrangeiras, dentre outras; 3) é omissivo quanto à formação de professores para a etapa da Educação Infantil, bem como para as modalidades da Educação Especial, Profissional e Educação de Jovens e Adultos, desconsiderando as determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, que abrange as diversas áreas das licenciaturas; 4) altera as condições essenciais de formação dos bolsistas de iniciação à docência transferindo a função de supervisão na escola para professores que não estão em efetivo exercício em sala de aula e aumentando o número de escolas para o supervisor acompanhar; 5) reduz o número de professores das universidades e das escolas que compõem as equipes, aumentando a proporcionalidade entre licenciandos e formadores; 6) exclui o Coordenador de Gestão Educacional, sujeito que articula as atividades pedagógicas realizadas nas IES e escolas parceiras do Programa; 7) transfere suas funções para os Coordenadores Institucionais e para os coordenadores de áreas; 8) não faz menção ao PIBID Diversidade, desarticulando as ações de formação de professores para as comunidades indígenas, quilombolas e do campo; 9) ignora a organização da formação inicial dos professores por meio dos cursos de licenciatura e demandas emergenciais de formação de para a Educação Básica; 10) define atribuições essenciais para o desenvolvimento do Programa para as redes de ensino, sem que haja segurança de que serão compreendidas e atendidas nas diferentes realidades regionais.

Desse modo, a Portaria comete o equívoco de interromper o trabalho em andamento nos cursos de licenciatura. Vale lembrar que, ao desenvolver as atividades pedagógicas planejadas por professores da universidade, professores das escolas e futuros professores o PIBID produz um movimento de formação inicial e continuada, portanto, contribui com a reflexão e alteração das práticas pedagógicas, tanto nas escolas quanto nas universidades. Esse processo inclui problematizar, planejar, intervir, avaliar, refletir, comunicar e reiniciar o ciclo de formação, que integra o diagnóstico das demandas educacionais em cada contexto específico e a ação pedagógica dirigida à solução de problemas na escola. Com a Portaria, esse ciclo é encerrado, pois o documento não trata de simples ajustes dos Projetos Institucionais, mas do desmonte de um desenho pedagógico dinâmico, complexo e efetivo. No fundo, a Portaria retoma a proposta de alterações estruturais que vinham sendo divulgadas como "novo edital do PIBID", refutada pelo grupo de trabalho porque representava a criação de outro Programa.

Com esta denúncia não pretendemos diminuir a importância de atender o interesse público de aprimorar a alfabetização, o letramento e promover melhorias da aprendizagem dos alunos. Aliás, ao passo em que atende à sua finalidade de formar mais e melhores professores para todas as áreas e níveis de ensino, enfrentando tanto o apagão docente quanto rompendo com o paradoxo que colocava a formação de professores e a qualidade da educação em lados opostos, o PIBID produz impactos na qualidade do ensino e da aprendizagem. Esses resultados são oriundos das ações em desenvolvimento nos vários subprojetos que colocam em prática a formação do professor pesquisador, o que contribui para enriquecer a cultura escolar, com destaque para a inovação pedagógica.

Reconhecemos e não nos negamos ao desafio de ampliar as parcerias com as escolas prioritárias e definir claramente estratégias de articulação do PIBID com os Programas existentes nessas escolas. É da natureza do PIBID coordenar ações e atuar em regime de

colaboração, integrando o trabalho feito pelas IES, governo federal e redes de ensino. Avaliamos que a interlocução criada entre a Educação Superior e a Educação Básica por meio do PIBID, vem contribuindo com o aprofundamento do conhecimento acerca das necessidades, problemas e potencialidades das diversas escolas, criando redes de ação, reflexão e transformação da realidade escolar com base no empoderamento dos professores.

Mas a ampliação do PIBID, com a melhoria da qualidade da formação e da prática, não se dará como um passe de mágica. Para fazer mais, é preciso ter mais recursos financeiros, ao lado da valorização do diálogo, da ação contínua, da participação ativa dos diferentes atores envolvidos. O PIBID é uma política recente e, evidentemente, não se propõe a solucionar os históricos desafios da educação brasileira. É um programa fiel aos seus objetivos e que prepara professores diferenciados, comprometidos com a mudança da escola e dispostos a trabalhar para a valorização da profissão desde o início de sua formação.

Diante do exposto, somos contra a ação coercitiva da CAPES e do MEC materializada pela Portaria nº 046/2016. É uma atitude inaceitável dentro de um estado democrático, principalmente quando avaliamos que suas determinações são impraticáveis se o horizonte é de mudança significativa da educação. Ao invés de uma nova Portaria e de um novo edital, requeremos o amplo apoio para o fortalecimento e a ampliação do Programa, como determina o PNE. Exigimos respeito ao trabalho que vem sendo desenvolvido pelo PIBID e PIBID Diversidade, com reconhecido êxito demonstrado nas avaliações internas feitas pelo próprio governo, nas avaliações feitas por centenas de pesquisadores dentro e fora das IES, até mesmo por pesquisadores internacionais.

Contra esse jugo, convocamos a todos comprometidos com o PIBID e o PIBID Diversidade a manifestarem-se em prol da revogação da Portaria CAPES 046/2016 e da continuidade dos Projetos Institucionais em andamento. Certos do embate contra os que têm medo de formar professores, marcharemos firmes na direção de uma educação sem privilégios e, efetivamente, contribuiremos para a construção coletiva de uma sociedade mais justa e democrática.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR**

RESOLUÇÃO Nº 6, DE 18 DE DEZEMBRO DE 2018 (*)

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências.

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto no art. 9º, § 2º, da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, na Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, na Resolução CNE/CES nº 4, de 6 de abril de 2009, e com base no Parecer CNE/CES nº 584, de 3 de outubro de 2018, homologado pela Portaria MEC nº 1.349, de 14 de dezembro de 2018, publicada no DOU de 17 de dezembro de 2018, Seção 1, pág. 33, resolve:

**CAPÍTULO I
DAS DISPOSIÇÕES GERAIS**

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do curso de graduação em Educação Física, assim denominado, a serem observadas na organização, desenvolvimento e avaliação dos cursos, estabelecendo as suas finalidades, os princípios, os fundamentos e a dinâmica formativa.

Parágrafo único - São objetos destas Diretrizes, os cursos de graduação denominados, exclusivamente, de Educação Física.

Art. 2º O curso de graduação em Educação Física tem carga horária referencial de 3.200 (três mil e duzentas) horas para o desenvolvimento de atividades acadêmicas.

Art. 3º A Educação Física é uma área de conhecimento e de intervenção profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação a motricidade ou movimento humano, a cultura do movimento corporal, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, das lutas e da dança, visando atender às necessidades sociais no campo da saúde, da educação e da formação, da cultura, do alto rendimento esportivo e do lazer.

Art. 4º O curso de graduação em Educação Física deverá articular a formação inicial e continuada, tendo como premissa a autonomia do(a) graduando(a) para o contínuo aperfeiçoamento, mediante diversas formas de aprendizado.

Art. 5º Dada a necessária articulação entre conhecimentos, habilidades, sensibilidade e atitudes requerida do egresso para o futuro exercício profissional, a formação do graduado em Educação Física terá ingresso único, destinado tanto ao bacharelado quanto à licenciatura, e desdobrar-se-á em duas etapas, conforme descrição a seguir:

(*) Resolução CNE/CES 6/2018. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de dezembro de 2018, Seção 1, pp. 48 e 49.

I - Etapa Comum - Núcleo de estudos da formação geral, identificador da área de Educação Física, a ser desenvolvido em 1.600 (mil e seiscentas) horas referenciais, comum a ambas as formações.

II - Etapa Específica - Formação específica a ser desenvolvida em 1.600 (mil e seiscentas) horas referenciais, na qual os graduandos terão acesso a conhecimentos específicos das opções em bacharelado ou licenciatura.

§ 1º No início do 4º (quarto) semestre, a Instituição de Educação Superior deverá realizar uma consulta oficial, por escrito, a todos os graduandos a respeito da escolha da formação que pretendam seguir na Etapa Específica - bacharelado ou licenciatura - com vistas à obtenção do respectivo diploma, ou, ao final do 4º (quarto) semestre, definir sua escolha mediante critérios pré-estabelecidos;

§ 2º A formação para intervenção profissional à pessoa com deficiência deve ser contemplada nas duas etapas e nas formações tanto do bacharelado, quanto da licenciatura.

§ 3º A integração entre as áreas específicas dependerá de procedimento próprio e da organização curricular institucional de cada IES, sendo vedada a eliminação de temas ou conteúdos relativos a cada uma das áreas específicas indicadas.

CAPÍTULO II DA ETAPA COMUM

Art. 6º A Etapa Comum, cuja conclusão possibilitará a autonomia do discente para escolha futura de formação específica, contempla os seguintes conhecimentos:

I - Conhecimentos biológicos, psicológicos e socioculturais do ser humano (a exemplo do fisiológico, biomecânico, anatômico-funcional, bioquímico, genético, psicológico, antropológico, histórico, social, cultural e outros), enfatizando a aplicação à Educação Física;

II - Conhecimentos das dimensões e implicações biológicas, psicológicas e socioculturais da motricidade humana/movimento humano/cultura do movimento corporal/atividade física (a exemplo de fisiologia do exercício, biomecânica do esporte, aprendizagem e controle motor, psicologia do esporte e outros);

III - Conhecimento instrumental e tecnológico (a exemplo de técnicas de estudo e pesquisa - tipos de conhecimento, técnicas de planejamento e desenvolvimento de um trabalho acadêmico, técnicas de levantamento bibliográfico, técnicas de leitura e de documentação; informática instrumental - planilha de cálculo, banco de dados; técnicas de comunicação e expressão leiga e científica e outros), enfatizando a aplicação à Educação Física;

IV - Conhecimentos procedimentais e éticos da intervenção profissional em Educação Física, a exemplo de código de ética, diagnóstico e avaliação, estratificação de risco, variáveis de prescrição do exercício, meio ambiente e sustentabilidade, diversidade cultural, diferenças individuais e outros.

Parágrafo único. A formação ética em Educação Física, de que trata o *caput*, deverá incluir, ainda, a prevenção do uso de meios ilícitos e danosos à saúde no cotidiano das práticas corporais, especialmente nas de caráter competitivo ou que visem ao desenvolvimento físico de crianças e adolescentes.

Art. 7º Tendo concluído a Etapa Comum, o(a) graduando(a) prosseguirá para as formações específicas em bacharelado ou licenciatura.

Parágrafo único. O egresso do curso deverá articular os conhecimentos da Educação Física com os eixos/setores da saúde, do esporte, da cultura e do lazer e os da formação de professores.

Art. 8º A etapa comum deverá proporcionar atividades acadêmicas integradoras tais como:

a) nivelamento de conhecimentos aos ingressantes por meio de processo avaliativo e acolhimento próprio.

b) disciplinas de aproximação ao ambiente profissional de forma a permitir aos estudantes a percepção acerca de requisitos profissionais, identificação de campos ou áreas de trabalho e o desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas interativas com espaços profissionais, inclusive escolas de educação básica e média.

Parágrafo único. As instituições, no âmbito de suas políticas institucionais curriculares, deverão desenvolver as atividades acima, preferencialmente, em 10% da carga horária adotada na etapa comum.

CAPÍTULO III DA FORMAÇÃO ESPECÍFICA EM LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Art. 9º A etapa específica para a formação em licenciatura, em Educação Física, deverá considerar os seguintes aspectos:

I - Relevância na consolidação de normas para formação de profissionais do magistério para educação básica como fator indispensável para um projeto de educação nacional;

II - Reconhecimento da abrangência, diversidade e complexidade da educação brasileira nos diferentes níveis, modalidades e contextos socioculturais em que estão inscritas as práticas escolares;

III - Valorização de princípios para a melhoria e democratização do ensino como a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a gestão democrática do ensino público; o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros.

IV - Necessidade de articulação entre as presentes Diretrizes e o conjunto de normas e legislação relacionadas à educação básica e organizadas pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Ministério da Educação.

VI - Mobilização efetiva de princípios que norteiam a formação inicial e continuada nacionais comuns, tais como:

a) sólida formação teórica e interdisciplinar;

b) unidade teoria-prática;

c) trabalho coletivo e interdisciplinar;

d) compromisso social e valorização do profissional da educação;

e) gestão democrática; e

f) avaliação e regulação dos cursos de formação.

VII - Ampliação do conceito de docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo.

VIII - A formação inicial e continuada de professoras e professores de Educação Física deverá qualificar esses profissionais para que sejam capazes de contextualizar,

problematizar e sistematizar conhecimentos teóricos e práticos sobre motricidade humana/movimento humano/cultura do movimento corporal/atividade física nas suas diversas manifestações (jogo, esporte, exercício, ginástica, lutas e dança), no âmbito do Ensino Básico.

Art. 10 O Licenciado em Educação Física terá formação humanista, técnica, crítica, reflexiva e ética qualificadora da intervenção profissional fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética no magistério, ou seja, na docência do componente curricular Educação Física, tendo como referência a legislação própria do Conselho Nacional de Educação para a área.

Art. 11 As atividades práticas da etapa específica da Licenciatura deverão conter o estágio supervisionado, bem como outras vinculadas aos diversos ambientes de aprendizado escolares e não escolares.

§ 1º O estágio deverá corresponder a 20% das horas referenciais adotadas pelo conjunto do curso de Educação Física ao aprendizado em ambiente de prática real, e deverá considerar as políticas institucionais de aproximação ao ambiente da escola e às políticas de extensão na perspectiva da atribuição de habilidades e competências.

§ 2º O estágio deverá expressar e integrar o conjunto de atividades práticas realizadas ao longo do curso e ser oferecido, de forma articulada, com as políticas e as atividades de extensão da instituição com curso.

§ 3º Os graduandos em atividades de estágio deverão ter seu desempenho e aproveitamento avaliado por metodologia própria desenvolvida no âmbito do Projeto Pedagógico Curricular do Curso e do Projeto Institucional.

Art. 12 A etapa específica da Licenciatura em Educação Física deverá desenvolver, além do estágio, outras atividades práticas como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;

Parágrafo único. As atividades de que trata o *caput* poderão ser desenvolvidas de forma articulada com disciplinas existentes ou serem organizadas como disciplinas ou atividades acadêmicas próprias.

Art. 13 A etapa específica para formação em Licenciatura deverá desenvolver estudos integradores para enriquecimento curricular, com carga horária referenciada em 10% do curso, compreendendo a participação em:

a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, iniciação à docência, residência docente, monitoria e extensão, entre outros, definidos no projeto institucional da Instituição de Educação Superior e diretamente orientados pelo corpo docente da mesma instituição;

b) atividades práticas articuladas entre os sistemas de ensino e instituições educativas de modo a propiciar vivências nas diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamento e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;

c) intercâmbio acadêmico interinstitucional; e

d) atividades de comunicação e expressão, visando à aquisição e à apropriação de recursos de linguagem capazes de comunicar, interpretar a realidade estudada e criar conexões com a vida social;

Art. 14 A etapa específica para formação em Licenciatura deverá garantir nos currículos interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação e à formação na área de políticas públicas e gestão da educação para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade.

Art. 15 Os cursos de Licenciatura em Educação Física, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, devem garantir uma formação profissional adequada aos seguintes conteúdos programáticos:

- a) Política e Organização do Ensino Básico;
- b) Introdução à Educação;
- c) Introdução à Educação Física Escolar;
- d) Didática e metodologia de ensino da Educação Física Escolar;
- e) Desenvolvimento curricular em Educação Física Escolar;
- f) Educação Física na Educação Infantil;
- g) Educação Física no Ensino Fundamental;
- h) Educação Física no Ensino Médio;
- i) Educação Física Escolar Especial/Inclusiva;
- j) Educação Física na Educação de Jovens e Adultos; e
- k) Educação Física Escolar em ambientes não urbanos e em comunidades e agrupamentos étnicos distintos.

Art. 16 Os cursos de Licenciatura em Educação Física, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, deverão, ainda, incluir as seguintes atividades:

- a) observação, análise, planejamento, desenvolvimento e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais em instituições educativas;
- b) pesquisa e estudo da legislação educacional, processos de organização e gestão educacional, trabalho docente, políticas de financiamento educacional, avaliação e currículo; e
- c) pesquisa e estudo das relações entre educação e trabalho, educação e diversidade, direitos humanos, cidadania, educação ambiental, entre outras temáticas centrais da sociedade contemporânea.

Art. 17 O processo de avaliação da formação específica da Licenciatura deverá ser realizado de forma a fortalecer o aprendizado, incluir relatórios de atividades práticas, textos escritos, fichamento bibliográfico, apresentação de estudos individuais e em grupos e avaliações seriadas do conjunto dos conteúdos das disciplinas ao final de cada semestre.

CAPITULO IV DA FORMAÇÃO ESPECÍFICA EM BACHARELADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Art. 18 A Etapa Específica para a formação do Bacharel em Educação Física deverá ter 1.600 (mil e seiscentas) horas referenciais e ser concebida, planejada, operacionalizada e avaliada, qualificando-o para a intervenção profissional em treinamento esportivo, orientação de atividades físicas, preparação física, recreação, lazer, cultura em atividades físicas, avaliação física, postural e funcional, gestão relacionada com a área de Educação Física, além de outros campos relacionados à prática de atividades físicas, recreativas e esportivas; visando a aquisição e desenvolvimento dos seguintes conhecimentos, atitudes e habilidades profissionais:

- a) dominar os conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais específicos da Educação Física e aqueles advindos das ciências afins, orientados por valores sociais, morais, éticos e estéticos próprios de uma sociedade plural e democrática;
- b) pesquisar, conhecer, compreender, analisar e avaliar a realidade social para nela intervir acadêmica e profissionalmente, por meio das manifestações e expressões da motricidade humana e movimento humano, cultura do movimento corporal, atividades físicas, tematizadas, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, das lutas, da dança, visando à formação, à ampliação e enriquecimento cultural da sociedade para a adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável;

c) intervir acadêmica e profissionalmente de forma fundamentada, deliberada, planejada e eticamente balizada nos campos da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde;

d) intervir acadêmica e profissionalmente de forma fundamentada, deliberada, planejada e eticamente balizada em todas as manifestações do esporte e considerar a relevância social, cultural e econômica do alto rendimento esportivo;

e) intervir acadêmica e profissionalmente de forma fundamentada, deliberada, planejada e eticamente balizada no campo da cultura e do lazer;

f) participar, assessorar, coordenar, liderar e gerenciar equipes multiprofissionais de discussão, de definição, de planejamento e de operacionalização de políticas públicas e institucionais nos campos da saúde, do lazer, do esporte, da educação não escolar, da segurança, do urbanismo, do ambiente, da cultura, do trabalho, dentre outros;

g) diagnosticar os interesses, as expectativas e as necessidades das pessoas (crianças, jovens, adultos, idosos, pessoas com deficiência, de grupos e comunidades especiais) de modo a planejar, prescrever, orientar, assessorar, supervisionar, controlar e avaliar projetos e programas de atividades físicas e/ou esportivas e/ou de cultura e de lazer;

h) conhecer, dominar, produzir, selecionar, e avaliar diferentes técnicas, instrumentos, equipamentos, procedimentos e metodologias para a intervenção acadêmico-profissional em Educação Física nos seus diversos campos de intervenção, exceto no magistério da Educação Básica;

i) acompanhar as transformações acadêmico-científicas da Educação Física e de áreas afins, mediante a análise crítica da literatura especializada com o propósito de contínua atualização acadêmico-profissional; e

j) utilizar recursos da tecnologia da informação e da comunicação, de forma a ampliar e diversificar as maneiras de interagir com as fontes de produção e de difusão de conhecimentos específicos da Educação Física e de áreas afins, com o propósito de contínua atualização acadêmico-profissional.

Art. 19 O Bacharel em Educação Física terá formação geral, humanista, técnica, crítica, reflexiva e ética, qualificadora da intervenção profissional fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética em todos os campos de intervenção profissional da Educação Física.

Art. 20 A formação do Bacharel em Educação Física, para atuar nos campos de intervenção citados no *caput* do Art. 10, deverá contemplar os seguintes eixos articuladores:

I - saúde: políticas e programas de saúde; atenção básica, secundária e terciária em saúde, saúde coletiva, Sistema Único de Saúde, dimensões e implicações biológica, psicológica, sociológica, cultural e pedagógica da saúde; integração ensino, serviço e comunidade; gestão em saúde; objetivos, conteúdos, métodos e avaliação de projetos e programas de Educação Física na saúde;

II - esporte: políticas e programas de esporte; treinamento esportivo; dimensões e implicações biológica, psicológica, sociológica, cultural e pedagógica do esporte; gestão do esporte; objetivos, conteúdos, métodos e avaliação de projetos e programas de esporte; e

III - cultura e lazer: políticas e programas de cultura e de lazer; gestão de cultura e de lazer; dimensões e implicações biológica, psicológica, sociológica, cultural e pedagógica do lazer; objetivos, conteúdos, métodos e avaliação de projetos e programas de Educação Física na cultura e no lazer.

Art. 21 A etapa específica para formação do Bacharelado deverá garantir nos currículos interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados à formação na área de políticas públicas e gestão para o desenvolvimento das pessoas, das organizações, da economia e da sociedade.

Art. 22 As atividades práticas da formação específica do Bacharelado deverão conter o estágio supervisionado de 20% das horas referenciais adotadas pelo conjunto do curso de Educação Física, oferecido na área de bacharelado.

§ 1º O estágio deverá corresponder ao aprendizado em ambiente de prática real, considerando as políticas institucionais de aproximação a ambientes profissionais e as políticas de extensão na perspectiva da atribuição de habilidades e competências.

§ 2º O estágio deverá expressar etapas de práticas anteriores de aproximação ao ambiente profissional e ser oferecido de forma articulada com as políticas e as atividades de extensão da instituição junto ao curso.

§ 3º Os graduandos, em atividades de estágio, deverão ter seu desempenho e aproveitamento avaliado por metodologia própria desenvolvida no âmbito do Projeto Pedagógico Curricular do Curso e do Projeto Institucional.

Art. 23 A formação específica do Bacharelado deverá desenvolver, além do estágio, outras atividades práticas como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo.

Parágrafo único. As atividades de que trata o *caput* poderão ser desenvolvidas de forma articulada com disciplinas existentes ou serem organizadas como disciplinas ou atividades acadêmicas próprias, correspondendo a 10% das horas referenciais adotadas pelo conjunto do curso de Educação Física.

Art. 24 O processo de avaliação da formação específica do Bacharelado deverá ser realizado de forma a fortalecer o aprendizado, de modo a incluir relatórios de atividades práticas, textos escritos, fichamento bibliográfico, apresentação de estudos individuais e em grupos e avaliações seriadas do conjunto dos conteúdos das disciplinas ao final de cada semestre.

CAPÍTULO IV DAS DIRETRIZES GERAIS

Art. 25 A organização curricular do curso de graduação em Educação Física deverá abranger atividades integradoras de aprendizado, com carga horária flexível inserida nas atividades determinadas no PPC do curso, tais como:

a) seminários e estudos, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, entre outros, definidos no projeto institucional da IES e diretamente orientados pelo corpo docente da mesma instituição, podendo ser acoplados ao ensino das disciplinas;

b) práticas reais articuladas entre os sistemas de ensino, saúde, esporte, lazer e instituições oferecedoras de atividade física, de modo a propiciar vivências, assegurando aprofundamento e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos;

c) atividades relacionadas ao uso de tecnologias de informação e comunicação visando à aquisição e à apropriação de recursos de aprendizagem capazes de ampliar a abrangência com os objetos de aprendizagem, interpretar a realidade estudada e criar conexões com o meio econômico e social;

d) atividades vinculadas ao trabalho de conclusão de curso deverão versar sobre tema integrante da área de intervenção do graduado, desenvolvido sob a orientação acadêmica de docente do curso, ser defendido publicamente e sem destinação de carga horária específica.

Art. 26 O processo avaliativo do curso de graduação em Educação Física, além dos aspectos já dispostos nesta Resolução, deverá integrar a avaliação do egresso por meio de sistema institucional desenvolvido pelas IES que ofertam o curso.

Parágrafo único. O disposto no *caput* deverá ser implantado pelas Instituições de Educação Superior, considerando aspectos de desempenho profissional, formação continuada, área de atuação, entre outros, de forma periódica.

Art. 27 A implantação e desenvolvimento das DCNs do Curso de Graduação em Educação Física deverão ser acompanhadas, monitoradas e avaliadas, visando ao seu aperfeiçoamento.

Art. 28 O Curso de Graduação em Educação Física em funcionamento terá o prazo de 2 (dois) anos a partir da data de publicação desta Resolução, para implementação das presentes diretrizes.

Art. 29 Os graduandos em Educação Física, matriculados antes da vigência desta Resolução, têm o direito de concluir seu curso com base nas diretrizes anteriores, podendo optar pelas novas diretrizes, em acordo com suas respectivas instituições, e, neste caso, garantindo as adaptações necessárias aos princípios das novas diretrizes.

Art. 30 As Instituições de Educação Superior poderão, a critério da Organização do Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Educação Física, admitir, em observância do disposto nesta Resolução, a dupla formação dos matriculados em bacharelado e licenciatura.

Art. 31 Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas a Resolução CNE/CES nº 7, de 31 de março de 2004, a Resolução CNE/CES nº 7, de 4 de outubro de 2007, e demais disposições em contrário.

ANTONIO DE ARAUJO FREITAS JÚNIOR