

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

EMILLY KARINE SOARES VIANA

**“CADA CONTEÚDO TRABALHADO É UMA FORMA DE PRODUZIR
CONHECIMENTO”:** A formação do/a professor/a-pesquisador/a de Educação Física
no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da UFMA

SÃO LUÍS
2025

EMILLY KARINE SOARES VIANA

**“CADA CONTEÚDO TRABALHADO É UMA FORMA DE PRODUZIR
CONHECIMENTO”:** A formação do/a professor/a-pesquisador/a de Educação Física
no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da UFMA

Monografia apresentada ao Departamento de
Educação Física da Universidade Federal do
Maranhão para obtenção parcial do grau de
licenciada em Educação Física.

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Fortes de
Almeida.

SÃO LUÍS
2025

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

Soares Viana, Emilly Karine.

CADA CONTEÚDO TRABALHADO É UMA FORMA DE PRODUZIR
CONHECIMENTO: : a formação do/a professor/a-pesquisador/a
de Educação Física no Programa Institucional de Bolsas de
Iniciação à Docência da UFMA / Emilly Karine Soares Viana.
- 2025.

64 p.

Orientador(a): Patrícia Almeida.

Monografia (Graduação) - Curso de Educação Física -
Licenciatura, Universidade Federal do Maranhão,
Universidade Federal do Maranhão, 2025.

1. Formação Docente. 2. Professor/a-pesquisador/a. 3.
Educação Física Escolar. I. Almeida, Patrícia. II.
Título.

EMILLY KARINE SOARES VIANA

“CADA CONTEÚDO TRABALHADO É UMA FORMA DE PRODUZIR CONHECIMENTO”: A formação do/a professor/a-pesquisador/a de Educação Física no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da UFMA

Aprovado em: ____ / ____ / 2025

Banca Examinadora

Prof. Dra. Patrícia Fortes de Almeida
(Orientadora)

Prof. Dr. Silvana Martins de Araújo
(Examinador)

Prof. Dr. Mayrhon José Abrantes Farias
(Examinadora)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter me concedido a oportunidade de realizar esse trabalho e por ter me guiado ao longo desta jornada.

Agradeço à Professora Dra. Patrícia Fortes de Almeida, minha orientadora, por sua paciência, orientação e incentivo ao longo deste processo.

Agradeço aos meus colegas de classe pela troca de ideias e apoio durante as diversas etapas deste trabalho.

Agradeço profundamente aos meus pais e amigos, pelo apoio emocional e compreensão durante os momentos de desafio.

Agradeço, por fim, a todos que me apoiaram durante a realização deste trabalho.

RESUMO

Este trabalho analisa a percepção de egressos/as do Pibid em Educação Física sobre a contribuição do programa na formação de professores/as-pesquisadores/as. Partimos do pressuposto de que o Pibid contribuiu significativamente para a formação de professores/as-pesquisadores/as de Educação Física por meio da promoção à reflexão crítica da realidade escolar, do desenvolvimento de uma práxis pedagógica situada e da promoção da produção e sistematização de conhecimentos por docentes a partir de problemáticas oriundas do chão da escola. Realizamos uma pesquisa descritiva-analítica, com abordagem qualitativa sobre as percepções de egressos/as do Programa institucional de bolsas de iniciação à docência – Pibid por meio da entrevista semiestruturada como procedimento para coleta de dados. No tratamento das informações, recorremos aos procedimentos de análise do conteúdo por categorização temática de Laurence Bardin (1997). Para análise das entrevistas estabelecemos as categorias *a priori*: reflexão crítica, práxis pedagógica e sistematização do conhecimento. Evidenciamos diversas perspectivas e inferimos que o Pibid se revelou uma política pública estratégica para a formação de professores/as-pesquisadores/as em Educação Física na UFMA, contribuindo significativamente para o desenvolvimento de práticas educativas autônomas e situadas. Práticas que refutaram a visão tradicional da EDF e promoveram a transformação da realidade escolar. O Pibid também foi lido como uma ferramenta importante, à medida que permitiu que as pessoas entrevistadas vissem as potencialidades e superassem os desafios do processo formativo. Além disso, possibilitou que eles problematizassem seu próprio processo de formação inicial, fazendo-os apontar lacunas e reconhecer as melhorias necessárias para qualificar sua atuação na Educação Básica. O Programa ainda convergiu para a formação de professores/as-pesquisadores/as, sobretudo, quando se tornou espaço de conhecimento e confronto ao viés neotecnista que ainda persiste no campo da Educação e EDF, promovendo a reelaboração crítica da docência.

Palavras-chaves: formação docente; professor/a-pesquisador/a; Educação Física escolar.

ABSTRACT

This work analyzes the perception of graduates of the Pibid (Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships) in Physical Education about the program's contribution to the formation of teacher-researchers. We assume that Pibid significantly contributed to the formation of Physical Education teacher-researchers through the promotion of critical reflection on the school reality, the development of situated pedagogical praxis, and the promotion of knowledge production and systematization by teachers based on problems arising from the school floor. We conducted a descriptive-analytical research with a qualitative approach on the perceptions of Pibid graduates through semi-structured interviews as a procedure for data collection. In the treatment of information, we used the content analysis procedures by thematic categorization of Laurence Bardin (1997). For the analysis of the interviews, we established the a priori categories: critical reflection, pedagogical praxis, and knowledge systematization. We evidenced diverse perspectives and inferred that Pibid proved to be a strategic public policy for the formation of Physical Education teacher-researchers at UFMA, contributing significantly to the development of autonomous and situated educational practices. Practices that refuted the traditional view of Physical Education and promoted the transformation of the school reality. Pibid was also seen as an important tool, as it allowed the interviewees to see the potentialities and overcome the challenges of the formative process. Furthermore, it enabled them to problematize their own initial training process, making them point out gaps and recognize the necessary improvements to qualify their performance in Basic Education. The Program also converged for the formation of teacher-researchers, especially when it became a space for knowledge and confrontation with the neotechnicist bias that still persists in the field of Education and Physical Education, promoting critical re-elaboration of teaching.

Keywords: teacher training; teacher-researcher; school Physical Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	- Comparativo abordagem Tradicional e Progressista da EDF	16
Quadro 2	- Roteiro semiestruturado para entrevistas	28
Quadro 3	- Informações dos entrevistados e entrevistas	30
Quadro 4	- Categorização temática, códigos e frequência da ocorrência nas entrevistas	34
Quadro 5	- Recorte demonstrativo do processo de elaboração de análise do conteúdo	64

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	- Principais atividades realizadas por bolsistas no Pibid – – EDF/UFMA	19
----------	---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EDF	Educação Física
Pibid	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFMA	Universidade Federal do Maranhão

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	O PIBID E A FORMAÇÃO DO/A PROFESSOR/A-PESQUISADOR/A DE EDUCAÇÃO FÍSICA	15
2.1	A formação docente em Educação Física	15
2.2	O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência em Educação Física na UFMA	17
2.3	O/A professor/a-pesquisador/a e o enfrentamento ao Neotecnismo na Educação e na Educação Física	20
2.4	Reflexão crítica, práxis pedagógicas e produção de conhecimento na formação do/a professor/a-pesquisador/a de Educação Física	23
3	METODOLOGIA	28
4	CATEGORIAS E CÓDIGOS EMERGENTES: SÍNTESE ANALÍTICA DAS ENTREVISTAS	34
5	“EU ERA DE UMA PERSPECTIVA E, DEPOIS, EU PASSEI A SER DE OUTRA”	42
6	“A GENTE PROCUROU CANALIZAR[...] PARA AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA”	48
7	“PORQUE AS NOSSAS PRÁTICAS SÃO PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO”	53
8	CONCLUSÃO	57
	REFERÊNCIAS	60
	APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	63
	APÊNDICE 2 - QUADRO COM RECORTE DEMONSTRATIVO DO PROCESSO DE ANÁLISE DO CONTEÚDO	64

1 INTRODUÇÃO

O recorte temático deste trabalho surge da experiência no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), a qual foi fundamental para minha formação como professora de Educação Física. Tive a oportunidade de ministrar aulas no Colégio Universitário da Universidade Federal do Maranhão, atuando com estudantes do 5º e 6º ano do ensino fundamental. Essa experiência me permitiu aprender muito com os/as estudantes, com as professoras supervisora, coordenadora e com os/as demais acadêmicos/as do Pibid.

As reuniões de estudo semanais sobre produções científicas da nossa área foram essenciais para minha formação. Por meio delas, pude aprender sobre as últimas pesquisas e tendências na Educação Física, o que me permitiu desenvolver uma visão mais crítica e reflexiva sobre minha área de atuação. Além disso, as reuniões de planejamento das aulas me ajudaram a compreender na prática como ser professora de Educação física.

Durante o Programa, tive a oportunidade de produzir diversos trabalhos e participar de eventos científicos. Essa experiência me fez perceber que docentes da graduação também podem ser pesquisadores/as. Pelas ricas experiências que vivi dentro e fora da escola, pude desenvolver uma abordagem mais consciente. O Pibid me ajudou a refletir sobre isso e a entender como posso ser uma professora - pesquisadora. A vivência foi fundamental para minha decisão de discutir e analisar no meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), como o Pibid tem um impacto significativo na formação de docentes que atuarão como professores/as-pesquisadores/as.

A experimentação de ministrar aulas e desenvolver projetos de pesquisa no Programa me propiciou refletir sobre a minha própria prática como professora e sobre o significado humano do corpo na Educação Física, inspirada pelas ideias de Bracht (1999), que destaca a importância de refletir sobre a concepção de corpo e movimento nesse campo, apresentando diferentes abordagens teóricas que fundamentam a prática pedagógica na Educação Física e analisando as concepções de ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano que orientam as intervenções educativas nesse campo.

É perceptível sua crítica às abordagens tradicionais, que muitas vezes priorizam a performance esportiva e aptidão física, ao invés de outros aspectos importantes, como a saúde, a cidadania e a inclusão. Bracht (1999) destaca a importância da

escola permitir que os indivíduos se apropriem criticamente da cultura corporal ou de movimento, para que possam exercer sua cidadania de forma efetiva, considerando as dimensões culturais, sociais e políticas da prática corporal. Essa perspectiva crítica e reflexiva contribuiu para que eu entendesse a relação entre uma teoria crítica da Educação Física e a formação do professor/a-pesquisador/a, que será abordada de forma mais ampla no decorrer do trabalho.

Assim, pude analisar durante o Pibid que as minhas ações e decisões como docente em formação afetavam o aprendizado e o desenvolvimento dos/as estudantes, e como isso se relaciona com a forma como entendemos e trabalhamos com o corpo na Educação Física.

Além disso, o Programa me proporcionou desenvolver habilidades de pesquisa e de produzir conhecimento, o que permitiu ampliar uma dimensão reflexiva, questionar e problematizar os usos e significados atribuídos às práticas corporais. Essa reflexão crítica sobre a experiência que tive e sobre o papel da Educação Física me propiciou reposicionar minha abordagem de ensino e melhorar a capacidade de ser assertiva como professora.

Todas essas reflexões que vou continuamente elaborando no decorrer desse processo, convergem ao que Dalmolin (2024) sistematiza em seu trabalho, acerca da humanização que permeia a construção do conhecimento, o que interfere diretamente na produção científica. Conforme o autor, a ciência é uma construção humana, sendo assim, impactada pelo pensar e agir de seus/as construtores/as.

Portanto, reconheço que esta pesquisa não é neutra. Como egressa do Pibid, estou inserida no contexto discutido e analisado. Isso deve-se ao fato que considerar uma ciência neutra implicaria separar o contexto da justificação do contexto da descoberta, como destaca Dalmolin (2024).

Dessa maneira, minha experiência influencia nas análises que serão elaboradas aqui e em diálogo com outros/as egressos/as do programa. Além disso, posso inferir diante disso, que minha não neutralidade é uma força para esta pesquisa. Isso porque, as experiências no Programa me permitiram ter uma compreensão mais aprofundada do contexto e a questionar as suposições e pressupostos que podem emergir ao longo da pesquisa.

A partir dessa posição previamente situada, passamos a discutir as problemáticas que emergem em decorrência da consolidação da abordagem tecnicista da educação, que ganhou força nos anos 1960 e 1970, voltada a uma

educação padronizadora, preocupada principalmente com resultados mensuráveis. Nesse contexto, os professores e professoras eram vistos como meros aplicadores/as de técnicas, sem muita autonomia ou espaço para reflexão, concepção que passa a ser confrontada a partir dos anos 1980 e 1990, com o surgimento da proposta do professor/a-pesquisador/a, como discutido por autores como Stenhouse (1975, 1981) e Schön (1983, 1992).

Na Europa, especialmente na Inglaterra, professores/as das escolas secundárias modernas começaram a organizar e desenvolver uma abordagem mais voltada para os/as estudantes em suas necessidades. Eles/as defendiam a ideia que os/as professores/as deveriam ser vistos como pesquisadores/as, capazes de refletir sobre sua própria prática e desenvolver teorias a partir dela.

Um movimento de professores/as da Educação Básica no Rio de Janeiro, parecido ao ocorrido na Inglaterra nos anos 1960, também questionou as teorias do modelo tecnicista que recebiam para aplicar nas escolas que eram desenvolvidas pelos/as especialistas e buscou uma abordagem mais crítica e reflexiva da educação (Fagundes, 2016). Eles/as argumentavam que os professores/as deveriam ser vistos/as como profissionais capazes de produzir conhecimento e desenvolver teorias a partir de sua prática.

Nesse contexto, surge a proposta do professor/a-pesquisador/a, e, a partir dela, também foi possível defender e fortalecer a discussão acerca da autonomia docente e sua capacidade de refletir sobre sua própria prática, desenvolvendo investigações oriundas do “chão da escola”. Essa proposta foi fundamental para entender os/as professores/as da Educação Básica como produtores/as de conhecimento, não apenas executores/as daqueles conhecimentos produzidos por outros docentes na universidade.

Costa (2021) destaca que há docentes que percebem a teoria e a prática como instâncias completamente separadas e independentes, como se uma não tivesse nada a ver com a outra. Essa compreensão contribui para um distanciamento entre os conhecimentos adquiridos durante a formação inicial e as demandas concretas requeridas no cotidiano escolar.

Apesar do avanço das discussões sobre a proposta professor/a-pesquisador/a, que valoriza a autonomia e a reflexão crítica sobre a prática, observa-se a persistência de uma lógica pedagógica influenciada pelo tecnicismo.

Em sua tese, o autor Gonzalez (2022) sugere a reconfiguração do tecnicismo, alertando para uma outra abordagem que tem sido denominada como neotecnicismo. No contexto da Educação Física, essa abordagem se expressa na excessiva valorização do desenvolvimento de habilidades motoras e técnicas esportivas, atualizando a ideia do/a professor/a como mero executor/a de métodos já prontos, cuja função é treinar, avaliar e produzir rendimento.

Enquanto isso, a proposta do professor/a-pesquisador/a nos ajuda exatamente a confrontar essa perspectiva. Porque o/a professor/a-pesquisador/a é alguém que tem autonomia, que constrói o conhecimento, deixando de se posicionar como mero executor/a dos, mas se reafirmando como protagonista, produtor/a de conhecimento a partir da escola, sujeitos reflexivos/as e autores/as do seu fazer (Pimenta, 2005).

Diante disso, a discussão acerca das contribuições do Pibid na formação de professores/as pesquisadores/as de Educação Física na Ufma torna-se significativa e imprescindível, no tocante a superar essa lógica que reduz o trabalho docente a uma atividade meramente técnica, baseada nos conhecimentos produzidos por outros, e não na sua capacidade também de produzir saber a partir da sua prática e experiência no espaço escolar.

O Edital Pibid nº 061/2013, destaca que o programa busca incentivar a formação de professores/as que sejam capazes de atuarem de forma reflexiva e crítica no ambiente escolar. Essa perspectiva se alinha com a concepção de professor/a-pesquisador/a, como um/a professor/a reflexivo/a, que, segundo Fagundes (2016) oportuniza que os graduandos/as se envolvam em atividades de ensino e pesquisa. Dessa forma, pressupomos que o Pibid pode contribuir para a formação de professores/as mais autônomos e capazes de produzir conhecimento científico, superando a visão limitada de que a produção de conhecimento é restrita ao ambiente universitário.

Em vista desses estudos, bem como das experiências que fomos construindo por meio do programa, foi que surgiram as inquietações que sintetizamos na seguinte questão de partida: Como o Pibid contribuiu para a formação de professores/as pesquisadores/as de Educação Física na Ufma?.

Nosso pressuposto é que o Pibid contribuiu de forma significativa para a formação de professores/as pesquisadores/as de Educação Física na Ufma, com base nas dimensões que constituem essa proposta: a reflexão crítica da realidade escolar, o desenvolvimento de uma práxis pedagógica situada e a promoção da

produção e sistematização de conhecimentos a partir de problemáticas oriundas do “chão da escola”.

Tendo em vista todos os aspectos referidos, o presente trabalho tem como objetivo geral:

- a) analisar a percepção de egresso e egressa do Pibid em Educação Física/UFMA sobre a contribuição do programa na formação de professores/as-pesquisadores/as.

Os objetivos específicos, são:

- a) discutir sobre a influência do Pibid no desenvolvimento da reflexão crítica no processo de iniciação à docência em EDF;
- b) refletir sobre a contribuição do Pibid na promoção da práxis pedagógica em formação e da sistematização de saberes a partir das experiências escolares vivenciadas durante a inserção no programa.

Nesse contexto, nos propomos a investigar a contribuição do Pibid na formação de professores/as-pesquisadores/as de Educação Física, especificamente na Universidade Federal do Maranhão – UFMA. A instituição está situada na Avenida dos Portugueses, no Bairro do Bacanga, na cidade de São Luís e o Pibid/EDF é coordenado por docente vinculada ao Departamento de EDF da mesma instituição. As pessoas egressas do programa que participaram nesta pesquisa estiveram vinculadas ao programa no ano de 2022 a 2024, de modo que vivenciaram experiências formativas que correspondem ao Subprojeto do Edital Capes nº 23/2022.

A escolha por delimitar o estudo na UFMA, com duas entrevistas de participantes que foram bolsistas do Pibid se justifica pela nossa inserção nessa realidade analisada e tendo em vista o recorte exigido num trabalho de monografia, também em função do foco e tempo demandados para garantir sua execução. Além disso, tais escolhas podem nos ajudar a refletir a partir destes sujeitos que participaram diretamente desse processo sobre o teor das experiências vividas, além de suas potencialidades e desafios na formação do professor/a-pesquisador/a de EDF. Aspectos que podem agregar na compreensão dessas trajetórias formativas, bem como consolidar aprendizagens e apontar lacunas e desdobramentos.

Para alcançar os objetivos propostos neste trabalho estruturamos o texto da seguinte forma: Introdução, que apresenta de maneira geral a pesquisa aqui desenvolvida. Referencial Teórico, no qual discutimos as principais categorias de

análise que fundamentam nossa pesquisa. Abordamos a formação docente em Educação Física, destacando os desafios e contradições que permeiam essa área. Em seguida, exploramos a relação entre a formação docente em Educação Física e o Pibid enfatizando o papel do programa na formação de professores/as-pesquisadores/as. Também discutimos a importância da proposta do/a professor/a-pesquisador/a no enfrentamento ao neotecnismo na Educação e na Educação Física, e como essa abordagem tende a contribuir considerando as dimensões da reflexão crítica, da práxis pedagógicas e da sistematização do conhecimento.

No tópico sobre a Metodologia, detalhamos o percurso metodológico adotado para esta pesquisa. Apontamos os critérios para escolha do entrevistado e entrevistada, bem como o perfil de ambos. Apresentamos também o roteiro semiestruturado para a realização das entrevistas e explicitamos os procedimentos da Análise de conteúdo por categorização temática utilizada na análise das entrevistas (Bardin,1997). Essa abordagem nos permitiu identificar categorias e códigos emergentes que sintetizam as principais ideias e percepções dos/as entrevistados/as.

Nos tópicos de análise, avançamos na discussão dos resultados considerando as falas do entrevistado e entrevistada vinculados aos códigos com maior frequência, mantendo-as articuladas as três categorias principais: Reflexão Crítica, Práxis Pedagógica em Formação e Sistematização do Conhecimento. Na análise das falas identificamos as principais tendências e padrões que emergiram, mas também identificando lacunas sinalizadas, situando e problematizando aspectos que nos permitem compreender melhor como o Pibid contribuiu para a formação dos/as professores/as-pesquisadores/as de Educação Física. E por fim, as considerações finais, trazendo um apanhado geral do que alcançamos com realização deste trabalho.

2 O PIBID E A FORMAÇÃO DO/A PROFESSOR/A-PESQUISADOR/A DE EDUCAÇÃO FÍSICA

2.1 A formação docente em Educação Física

A discussão sobre a formação docente tem adquirido destaque nos debates educacionais, evidenciando diversas dimensões que envolvem o desenvolvimento profissional docente e sua relação com a qualidade do ensino. Guimarães (2004) sinaliza que existem diferentes interpretações e compreensões sobre a formação e identidade docente, o que reforça a importância do tema como objeto de estudos e discussões no campo da Educação.

No contexto da Educação Física, essas discussões sobre a formação docente ganham contornos específicos, refletindo as tensões históricas e os projetos pedagógicos distintos que marcam a área. Portanto, é um tema que merece atenção especial, considerando as diferentes abordagens e perspectivas que influenciam a prática pedagógica.

A formação docente em Educação Física é marcada por tensões históricas que refletem projetos pedagógicos distintos. De um lado, a Pedagogia Tradicional da Educação Física, que enfatiza a transmissão de técnicas e habilidades motoras de forma mecânica e descontextualizada (Ghiraldelli Jr, 1988). Essa abordagem tende a reduzir a Educação Física a uma prática meramente técnica, ignorando a relação entre o movimento humano e a cultura. Por outro lado, a Pedagogia Progressista da Educação Física busca superar essa visão limitada, valorizando uma perspectiva crítica que considere a Educação Física como uma prática cultural e socialmente contextualizada.

Nesse enfoque, o/a professor/a de Educação Física é visto como um/a intelectual que deve atuar como agente cultural, promovendo a socialização de um saber integral, onde possa haver a autonomia na participação dos/as estudantes e sua formação crítica (Ghiraldelli Jr, 1988). Essa abordagem da Educação física implica uma compreensão da história e do desenvolvimento dos conteúdos. Isso exige uma formação docente que valorize o fazer pedagógico consciente e a contextualização histórica e social da prática da Educação Física.

A busca por uma formação docente que incentive essa atuação é fundamental para superar as limitações da abordagem Tradicional da Educação Física discutidas

por Ghiraldelli Jr Jr (1988) e Soares *et al.* (1992). Isso implica uma reestruturação da prática da Educação Física, tornando-a uma atividade capaz de olhar a si própria no decorrer do seu desenvolvimento.

Portanto, o confronto entre a abordagem tradicional e a abordagem crítica da Educação Física explicita não somente as diferentes concepções de corpo, conhecimento e docência, mas também as distintas perspectivas sobre os objetivos e sentidos da EDF escolar. O quadro 1 que veremos a seguir, apresenta uma síntese dessas diferenças, nos auxiliando na compreensão dos desafios enfrentados para a uma formação, e, conseqüentemente, para uma prática docente crítica e comprometida com a mudança da realidade escolar.

Quadro 1 - Comparativo abordagem Tradicional e Progressista da EDF

ASPECTOS	ABORDAGEM TRADICIONAL DA EDF	ABORDAGEM CRÍTICA DA EDF
CORPO	Concebido como máquina, voltado à eficiência e desempenho	Entidade complexa, integrada à cultura e à história.
CONHECIMENTO	Transmissão técnica e repetitiva pelo/a professor/a.	Construção coletiva, crítica e contextualizada.
OBJETIVO DA AULA	Desenvolver habilidades motoras e físicas, com ênfase na competição e no desempenho.	Desenvolver consciência crítica e a autonomia do/a estudante, com ênfase na participação e na reflexão.
PAPEL DO/A PROFESSOR/A	Transmissor/a de conhecimento, com ênfase na autoridade e no controle.	Mediador/a do processo reflexivo e crítico.
METODOLOGIA	Baseada na repetição e na prática mecânica de habilidades motoras, com ênfase na disciplina, controle e rendimento físico.	Problematizadora, dialógica, voltada à realidade dos/as estudantes.
AVALIAÇÃO	Baseada no desempenho técnico, físico, na habilidade motora, com ênfase na nota e no ranking.	Foco no processo de aprendizagem, na participação dos/as estudantes e reflexão crítica.

Fonte: Elaborado pela autora (2025) baseado em Ghiraldelli Jr (1988) e Bracht (1999)

Diante dos contrastes sinalizados, fica evidente que precisamos repensar a formação docente à luz de uma perspectiva que questione e supere os pressupostos

da abordagem tradicional. Bracht (1999) destaca que os antigos argumentos que embasaram uma Educação Física na escola sobre uma lógica conservadora – centrada na aptidão física e no desempenho esportivo - não se sustentam diante de uma concepção progressista de Educação.

Ghiraldelli Jr (1988) discute que repensar o papel do/a professor/a de Educação Física como intelectual implica uma reestruturação profunda da prática, tornando-a capaz de se auto avaliar e se desenvolver de forma consciente. Nessa conjuntura, a Educação Física deve superar sua forma tradicional e se tornar um processo educacional que desenvolva as potencialidades humanas. Para isso, é necessária uma ação que valorize a autonomia do/a estudante e a contextualização da prática, considerando a complexidade da relação entre o movimento humano e a cultura. A busca por uma formação docente que atenda a essas demandas é basilar para que a Educação Física possa cumprir seu papel na formação de sujeitos capazes de se desenvolver de forma plena e autônoma.

2.2 O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência em Educação Física na UFMA

No Brasil a formação docente tem enfrentado desafios significativos, incluindo a baixa procura por cursos de licenciatura e a evasão de estudantes dos mesmos. Desta forma, a formação é um tema fundamental para a melhoria da qualidade da educação. Nesse cenário, o Pibid surge como uma iniciativa importante para oportunizar o contato com a escola e estimular o interesse pela docência, revertendo a desmotivação e o desinteresse dos/as graduandos/as, de maneira a promover a valorização do magistério.

No entanto, a distância entre a universidade e a escola é um desafio que precisa ser superado para que a formação docente seja mais eficaz. Como destaca Tardif (2002, p. 244), em sua obra 'Saberes Docentes e Formação Profissional':

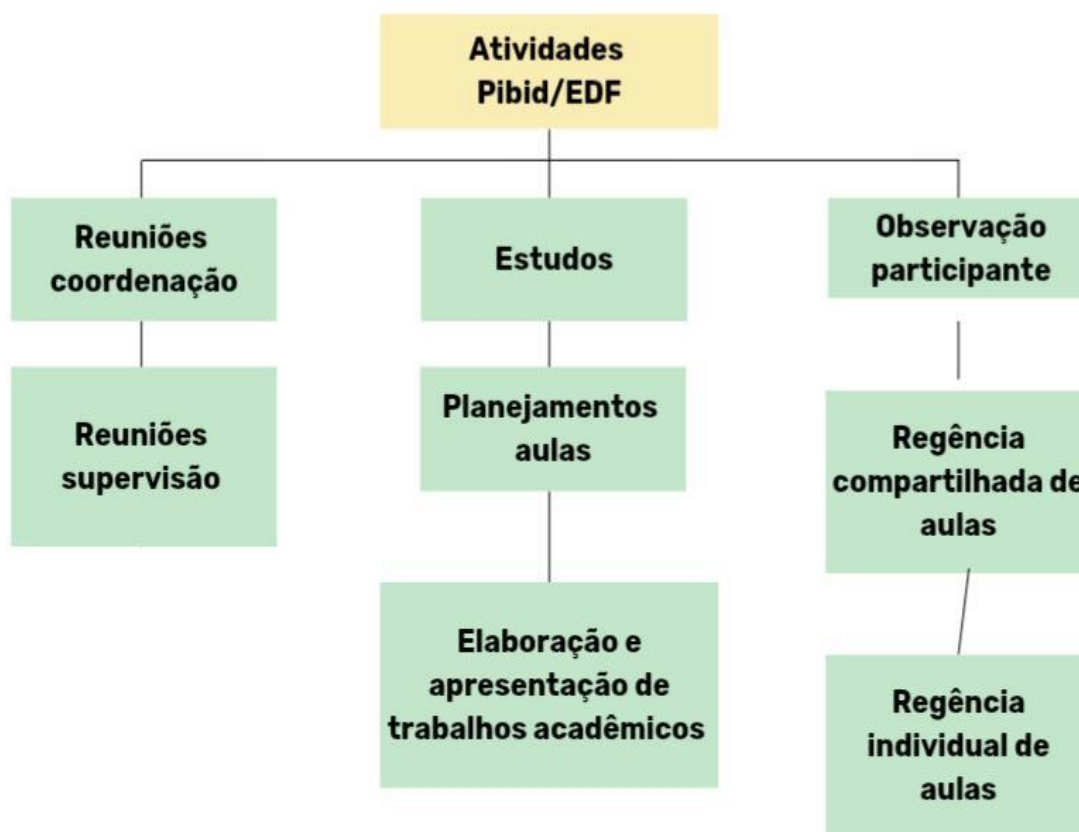
[...] uma profissão docente dividida que luta muitas vezes contra si mesma: os professores do secundário criticam a competência e o valor dos professores do primário; os professores do primário e do secundário criticam os professores universitários, cujas pesquisas acham inúteis e demasiado abstratas; os professores universitários, que muitas vezes se consideram guardiões do saber e estão cheios de seus próprios conhecimentos, criticam os professores de profissão, pois julgam-nos apegados demais às tradições e rotinas. Por toda parte reinam hierarquias simbólicas e materiais estéreis entre os professores dos diferentes níveis de ensino.

Essa divisão e hierarquização entre os diferentes níveis de ensino podem contribuir para a distância entre a universidade e a escola, dificultando a integração entre teoria e prática que é fundamental para a formação docente.

A hierarquização entre docentes universitários e docentes da Educação Básica é um desafio que deve ser superado, e o Pibid é uma política que colabora com isso. Ao promover a integração entre a universidade e a escola, o Pibid ajuda a quebrar as barreiras entre os diferentes níveis de ensino e a valorizar a experiência e o conhecimento de todos os/as professores/as, independentemente do nível de ensino em que atuam. Isso pode cooperar para uma visão mais articulada e significativa da formação docente, onde os/as professores/as universitários/as e os/as docentes da Educação Básica trabalham juntos no desenvolvimento de práticas pedagógicas mais significativas e contextualizadas.

O Pibid foi criado em 2007, durante o governo do Presidente Lula, sob a gestão da Diretoria de Educação Básica Presencial da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), objetivando fortalecer a formação de futuros professores/as da Educação Básica. Desde então, o programa tem sido uma ferramenta importante para aproximar a teoria da prática, permitindo que estudantes de licenciatura vivenciem a realidade das escolas e desenvolvam habilidades essenciais para a docência. Conforme estabelecido na Portaria CAPES nº 096, de 18 de julho de 2013, que o regulamenta, o Pibid busca incentivar a integração entre teoria e prática e promover a valorização do magistério, contribuindo assim para a melhoria da Educação Básica no país. Abaixo segue um organograma que mostra algumas das atividades realizadas por um/a bolsista:

Figura 1 - Principais atividades realizadas por bolsistas no Pibid – EDF/UFMA



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

A atuação dos/as bolsistas do Pibid EDF/UFMA é diversificada e envolve várias fases e atividades que visam o desenvolvimento de habilidades e competências essenciais para a docência. Desde a observação participante nas escolas até a regência supervisionada, passando pelo estudo e planejamento de aulas e atividades, os/as bolsistas têm a oportunidade de vivenciar práticas pedagógicas reflexivas e inovadoras. Além disso, a elaboração de trabalhos acadêmicos e a investigação sobre situações vividas no cotidiano escolar permitem que os/as bolsistas analisem criticamente a realidade educacional e desenvolvam soluções eficazes para os desafios enfrentados nas escolas.

Dessa forma, o Pibid se configura como uma política pública estratégica para a melhoria da Educação Básica, ademais, busca "contribuir para a valorização do magistério" fortalecendo essa etapa da educação no país. A integração entre teoria e prática é um aspecto fundamental do Pibid, como destaca a Portaria N° 83, ao enfatizar a importância de "[...] elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e

Educação Básica [...]” (Brasil, 2022, não paginado). Isso permite que os/as licenciando/as desenvolvam habilidades práticas e teóricas essenciais para uma atuação eficaz na sala de aula, o que é especialmente importante para a formação docente em Educação Física.

Contudo, há desafios significativos no âmbito da formação docente em Educação Física. Conforme Kreuger e Ramos (2021), esses desafios convergem à tentativa de superar a recorrente fragmentação teórico-prática, mas também está relacionada à ausência de protagonismo docente na construção curricular, além da notória desvalorização da Educação Física como área de formação e conhecimento, da formação precária dos/as docentes na escola e dos currículos da formação inicial ainda não estarem tão articulados à realidade escolar.

Para tanto, diante destes desafios os autores também apontam perspectivas de superação, ações que pretendem fortalecer uma formação docente em Educação Física mais integralizada, engajada à realidade escolar. Entre os aspectos apontados, destaco a valorização dos saberes da experiência docente, a construção mais coletiva, contextualizada e participativa dos currículos da formação inicial, o fortalecimento efetivo entre universidade e escola, bem como, de espaços institucionais de escuta aos/as docentes. Além disso, a realização de formação continuada com íntimo diálogo à realidade escolar, tal qual o combate a uma visão biologicista e Neo-tecnicista ainda presente na Educação Física e o fortalecimento de espaços como o estágio e o Pibid.

Esse último aspecto referido, é, de certo, o espaço para o qual nos voltamos neste trabalho. O Pibid é um lugar importante na formação docente e que tem um papel decisivo nessa reestruturação da formação de professores/as em Educação Física, tendo em vista todas as experiências diversas, estratégicas e significativas que corroboram para a qualificação desse processo formativo.

2.3 O/A professor/a-pesquisador/a e o enfrentamento ao Neotecnicismo na Educação e na Educação Física

O Pibid, com toda a sua abrangência já destacada anteriormente, desempenha um papel fundamental no contexto do/a professor/a-pesquisador/a. No entanto, para compreender melhor essa relação, é essencial entender a conjuntura da política educacional em que surgiu o conceito de professor/a-pesquisador/a.

O cenário histórico da emergência do conceito professor/a-pesquisador/a, como profissional reflexivo/a, é marcado por uma mudança de pensamento na forma como se entende o papel do/a professor/a na sociedade. Na década de 1970 e 1980, a educação estava marcada por uma abordagem tecnicista, que enfatizava a aplicação de técnicas e procedimentos padronizados para alcançar eficiência e eficácia no processo de ensino-aprendizagem. Nessa circunstância, os/as professores/as eram vistos/as como meros/as executores/as de planos de aula pré-definidos, sem espaço para a criatividade e a reflexão crítica. Foi justamente em resposta a essa abordagem tecnicista que o educador Donald Schon (1983, 1992) começou a desenvolver o conceito de professor/a-pesquisador/a.

Em seu livro 'O praticante reflexivo: como os profissionais pensam na ação' publicado em 1983, Schon argumentou que os professores não podiam ser reduzidos a meros técnicos, mas sim deveriam ser vistos como profissionais reflexivos e críticos, capazes de analisar e melhorar sua própria prática. Resultando em uma abordagem mais autônoma e criativa da formação de professores/as, que valorize a reflexão e a investigação sobre a prática. Assim, o conceito de professor/a-pesquisador/a surgiu como uma resposta à necessidade de uma abordagem mais reflexiva e crítica na educação, em oposição à abordagem tecnicista que dominava na época. Schon foi um dos principais teóricos a defender essa ideia.

No Brasil, os trabalhos de Pimenta e Ghedin (2006) têm sido muito importantes para a discussão sobre o/a professor/a reflexivo/a. Essa última categoria é uma releitura que a autora faz dos trabalhos de Donald Schon. Em seu livro 'Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito', os autores apresentam uma análise do conceito de professor/a reflexivo/a, que tem sido discutido amplamente nos meios educacionais brasileiros. Ao explorar a ideia do professor/a-pesquisador/a de Schon, Pimenta e Ghedin (2006) propõem uma reflexão e releitura mais profunda sobre o papel do/a professor/a reflexivo/a na educação.

Ao valorizar a prática reflexiva, o professor/a reflexivo/a é capaz de lidar com as situações complexas e imprevisíveis do cotidiano escolar, desenvolvendo uma prática mais apropriada e importante. Como afirma Pimenta e Ghedin (2006, p. 20), "[...] frente a situações novas que extrapolam a rotina, os profissionais criam, constroem novas soluções, novos caminhos, o que se dá por um processo de reflexão na ação [...]". Isso destaca a importância da reflexão na prática docente, permitindo que os/as professores/as desenvolvam soluções criativas e eficazes para os desafios do dia a

dia. Além disso, os autores mencionam que "[...] a reflexão é atributo dos seres humanos [...]" (Pimenta; Ghedin, 2006, p. 18), e os/as professores/as, como seres humanos, refletem e podem desenvolver essa capacidade à medida que surgem novas situações.

E completam afirmando que "[...] a formação dos profissionais não mais se dá nos moldes de um currículo normativo [...]" (Pimenta; Ghedin, 2006, p. 19), mas sim numa perspectiva mais flexível e adaptável às necessidades dos/as estudantes e do contexto escolar. Ao valorizar a pesquisa e a prática reflexiva, o/a professor/a reflexivo/a pode desenvolver uma prática mais inovadora e livre, capaz de lidar com os problemas e as incertezas do cotidiano escolar. Isso permite que os/as professores/as não sejam apenas técnicos, que repetem movimentos com os/as estudantes, mas em lugar disso promovam uma intervenção mais contextualizada, crítica, e, portanto, transformadora.

Essa discussão leva a entender que professor/a reflexivo/a é aquele/a que reflete criticamente sobre a prática docente, sobre as condições materiais, objetivas e subjetivas que constitui a realidade escolar. Dessa maneira, a partir dessa leitura ele/a é habilitado a produzir conhecimento e contribuir para a melhoria da educação. Isso porque, à medida que ele/a é capaz de analisar suas próprias vivências, se torna mais apto a criar, construir e propor soluções.

Por isso, a concepção de que o/a professor/a é apenas um transmissor/a de conhecimento e não um/a produtor/a de saber é uma visão simplista que limita as possibilidades de ações docentes discutido por Freire (1996). Nesse sentido, o conceito de professor/a-pesquisador/a contrapõe essa visão tradicional, enfatizando a importância da reflexão e da produção de conhecimento por parte dos professores/as.

Contudo, é relevante notar que, apesar desses avanços, com a reconfiguração do tecnicismo, denominada Neotecnicismo, a manutenção de uma lógica que nega esses avanços e autonomia ainda persiste. Nesta direção, Saviani (2007, p. 437) destaca:

[...] em lugar da uniformização e do rígido controle do processo, como preconizava o velho tecnicismo inspirado no taylorismo-fordismo, flexibiliza-se o processo, como recomenda o toyotismo. Estamos, pois, diante de um neotecnicismo: o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados. É pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e produtividade. E a avaliação convertesse no papel principal a ser exercido pelo Estado, seja

mediatamente, pela criação das agências reguladoras, seja diretamente, como vem ocorrendo no caso da educação.

Isso sugere que o Neotecnicismo se volta mais a preparação de cidadãos e cidadãs para o mercado de trabalho, desconsiderando a importância de outras áreas da educação, como a Educação Física.

Essa abordagem Neotecnicista apresenta ideias que, podem parecer inovadoras e visionárias, mas que, ao serem analisadas mais de perto, revelam uma forte ligação com o tecnicismo tradicional como destaca Saviani (2007). Isso pode levar a uma perda de autonomia do/a docente, que volta a ser visto como um mero reprodutor de conhecimento, em vez de um/a profissional reflexivo. Como explica Gonzalez (2022, p. 137) em sua tese 'Das máquinas de ensinar aos objetos virtuais de aprendizagem: tecnicismo e neotecnicismo na educação brasileira' o neotecnicismo "[...] caracteriza-se pela crítica a qualquer resquício de pedagogia tradicional, assumindo uma posição negativa sobre 'as formas clássicas de educação escola' [...]".

A pedagogia das competências, uma das teorias pedagógicas que conformam o Neotecnicismo, surge a partir do conceito de competência empregado no campo empresarial e industrial. No entanto, essa abordagem também pode ser vista como uma forma de controle e padronização do trabalho didático-pedagógico, o que pode limitar a autonomia e a criatividade dos/as professores/as.

Por isso, é fundamental que os/as professores/as estejam conscientes dessas mudanças e sejam capazes de refletir criticamente sobre as implicações do Neotecnicismo para a prática educativa. É preciso garantir que a autonomia e a reflexão crítica sejam valorizadas, para que os/as professores/as possam continuar a criar soluções inovadoras e eficazes para os desafios da sala de aula.

2.4 Reflexão crítica, práxis pedagógicas e produção de conhecimento na formação do/a professor/a-pesquisador/a de Educação Física

Diante das limitações impostas pelo Neotecnicismo surge uma alternativa promissora: a proposta do/a professor/a-pesquisador/a. Conforme destacado anteriormente por Schon (1983) e Pimenta e Ghedin (2006) a proposta do/a professor/a-pesquisador/a emerge como um enfrentamento ao Neotecnicismo ao romper com a lógica de padronização e controle que caracteriza essa abordagem. Ao valorizar a investigação e a produção de conhecimento no contexto da prática

educativa, o/a professor/a-pesquisador/a se distancia da figura do/a educador/a como mero executor/a de planos de aula pré-definidos como já discutidos acima. Em vez disso, ele/ela assume um papel ativo na construção do conhecimento e na tomada de decisões pedagógicas, o que se opõe à tendência Neotecnicista de reduzir a educação a uma mera aplicação de técnicas e procedimentos.

Assim, a proposta do/a professor/a-pesquisador/a de Educação Física ganha relevância ao promover uma prática educativa que valoriza a ação questionadora e a reflexão sobre a própria prática, permitindo que os/as professores/as sejam capazes de analisar e transformar a realidade educativa. Caparroz (2007, p. 34) destacando o/a professor/a-pesquisador/a de Educação Física como investidor/a de sua prática afirma que:

[...] é preciso reconhecer, no entanto, que muitos professores, para assumir a postura de autor que vimos advogando, dadas as condições objetivas nas quais estão imersos, necessitam encontrar apoio pedagógico também institucionalmente. Nessa perspectiva, interessantes experiências têm sido apresentadas e discutidas no âmbito da Educação e da Educação física. Podemos destacar os programas de formação continuada com base na metodologia da pesquisa-ação (trabalhando com a idéia do professor como pesquisador de sua prática) e a construção de estruturas colaborativas de coletivos de estudo entre pares e ajuda mútua.

Diante dessa concepção, torna-se evidente que a formação de docentes de Educação Física deve ser orientada para o desenvolvimento de práticas educativas autônomas e contextualizadas, capazes de responder às demandas diversificadas da realidade escolar.

Por conta desse cenário, é fundamental que os/as professores/as de Educação Física sejam formados/as para desenvolver uma ação questionadora, que valorize a práxis como processo de ação-reflexão-ação. Freire reforça que (1987, p. 44), “[...] não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão [...]”. Isso significa que a educação deve ser um processo de libertação, em que os/as educandos/as sejam capazes de questionar, analisar e transformar a realidade.

A formação de professores/as pesquisadores/as de Educação Física, nessa ótica, está voltada para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que priorize a reflexão crítica, a autonomia e a ação transformadora. Isso pode promover a libertação dos/as educandos/as e ajudá-los/as a se reconhecerem como homens e mulheres capazes de construir seu próprio futuro.

A reflexão crítica na Educação Física é fundamental para que os professores/as e estudantes se tornem sujeitos do processo de ensino-aprendizagem. Como afirma Freire (1987, p. 39), "[...] ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo [...]". Isso significa que a educação deve ser um processo de libertação, em que os homens se educam em comunhão, influenciados pelo mundo.

A Educação Física baseada na problematização problematizadora busca superar o distanciamento entre educador/a e educando/a, tornando ambos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem. Segundo Freire (1987, p. 40), "[...] a prática problematizadora, pelo contrário, não distingue estes momentos no que fazer do educador-educando [...]". Isso favorece que os/as estudantes se tornem investigadores críticos, em diálogo com o educador/a.

Essa ação na Educação Física também é fundamental para que os professores/as e os/as estudantes se tornem conscientes de sua inclusão. Como afirma Freire (1987, p. 42), "[...] o homem é um ser inconcluso, consciente de sua inconclusão, e seu permanente movimento de busca do ser mais [...]". Isso demonstra que a educação deve ser um processo contínuo de busca e crescimento, em que os indivíduos reconhecem suas limitações e aspiram a se desenvolver ainda mais.

A docência em Educação Física, portanto, pode ser um processo de construção de conhecimento que integra teoria e prática. Segundo Pimenta (1995), a atividade humana é produto da consciência, que define as finalidades da ação. Isso significa que os/as docentes de Educação Física precisam ter clareza sobre as finalidades da sua ação pedagógica e como elas se relacionam com a realidade dos/as estudantes.

Nesse sentido, a sistematização do conhecimento é fundamental para que estes/as estudantes possam compreender a realidade de forma mais profunda. Como afirma Freire (1996), é preciso "ler" a leitura do mundo que os grupos populares fazem de seu contexto. Demonstrando a importância em considerar o saber de experiência das ações dos/as estudantes e sua explicação do mundo. Nesse sentido, essa integração que configura a práxis pedagógica na Educação Física é como uma dança entre o/a professor/a e o/a estudante. É um processo de construção conjunta, onde o/a professor/a não é apenas um transmissor de conhecimento, mas um facilitador da aprendizagem.

Um exemplo prático é um/a professor /a de Educação Física que está planejando uma aula de futebol para seus/suas alunos/as. Ele/Ela pode simplesmente

impor sua vontade e dizer "façam isso e aquilo". Em vez disso, ele/a precisa criar um ambiente de aprendizagem que permita aos estudantes se expressarem, experimentarem e aprenderem de forma autônoma.

É aqui que entra a autoridade docente. Não é sobre impor sua vontade, mas sobre criar um espaço seguro e respeitoso para que os/as discentes possam aprender e se desenvolver. A autoria docente também é fundamental. É sobre como o/a professor/a pode refletir sobre sua própria prática e buscar melhorar constantemente. É ser autêntico e verdadeiro em sua abordagem, e não apenas seguir um roteiro pré-definido. Sobre a didática nas aulas de Educação Física, "[...] a autoria vincula-se a um exercício incessante de reflexão sobre o desenvolvimento de minha prática pedagógica e como esse fazer-saber didático-pedagógico está relacionado com o eu que sou [...]"(Caparroz; Bracht, 2007, p.32).

Essa integração de teoria e prática na Educação Física é sobre criar um espaço de aprendizagem que seja autônomo, respeitoso e significativo para os/as estudantes. Consiste em, como o/a docente pode ser um facilitador da aprendizagem, e não apenas um transmissor de conhecimento. Trata-se de refletir sobre sua prática e buscar melhorar constantemente, para que possa criar um ambiente de aprendizagem mais eficaz e significativo aos discentes.

O currículo de Educação Física precisa ser capaz de promover uma compreensão ampliada e comprometida com os interesses das diferentes classes sociais. Segundo o Soares *et al.* (1992), isso implica em uma organização curricular que desenvolva uma lógica sobre a realidade, permitindo que os/as estudantes façam uma leitura mais profunda da realidade social. Isso exige questionar o objeto de cada disciplina ou matéria curricular e destacar a função social de cada uma delas no currículo.

A docência em Educação Física pode ser um processo de construção de conhecimento que integra teoria e prática, sistematiza o conhecimento e promove uma compreensão ampliada da realidade. Como afirma o Soares *et al.* (1992, p. 42), "[...] os temas da cultura corporal, tratados na escola, expressam um sentido significado onde se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções/objetivos da sociedade [...]". Assim, é importante que o/a professor/a entenda essa relação para ensinar de forma que os/as alunos/as compreendam a realidade e como os temas da Educação Física se relacionam com os problemas sociais atuais.

Por exemplo, ao trabalhar com o tema do esporte, o/a professor/a pode explorar não apenas as técnicas e regras do jogo, mas também as implicações sociais e políticas do esporte na sociedade. Pode discutir como ser um espaço de inclusão ou exclusão, de construção de identidade ou de reforço de estereótipos. Pode também problematizar a relação entre o esporte e a saúde, a mídia e a economia, entre outros aspectos.

A seleção e organização de conteúdo são fundamentais para que o/a professor/a possa desenvolver uma prática pedagógica coerente com o objetivo de promover a leitura da realidade. Como afirma Soares *et al.* (1992, p. 43), "[...] a escola, na perspectiva de uma pedagogia crítica superadora aqui defendida, deve fazer uma seleção dos conteúdos da Educação Física [...]". É necessário analisar a origem do conteúdo e conhecer o que determinou a necessidade de seu ensino.

Em resumo, a Educação Física pode ser uma forma de ensinar que combina teoria e prática, ajudando os/as estudantes a entender melhor o mundo ao seu redor. Isso exige uma abordagem pedagógica que considere as realidades dos/as discentes e promova uma leitura mais profunda delas, bem como intervenções mais contextualizadas e específicas às suas demandas.

3 METODOLOGIA

Em termos metodológicos, realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa e de caráter descritivo-analítico. Seu viés descritivo tem a ver com a busca por descrever as percepções do egresso e da egressa do Pibid e o analítico está relacionado a análise que faremos a partir das relações entre as percepções produzidas por eles/as por meio das entrevistas, das suas narrativas, em diálogo com autores/as especialistas no tema.

Segundo Deslandes, Neto e Gomes (1994), com essa abordagem qualitativa da pesquisa busca-se entender o que as pessoas pensam, sentem e acreditam, explorando suas experiências e percepções de forma detalhada. Ela se concentra em compreender os significados e valores que as pessoas têm sobre diferentes coisas, em vez de apenas medir números ou estatísticas.

Nesse contexto, também fizemos uso da entrevista semiestruturada como procedimento para coleta de dados, relacionadas aos objetivos do presente trabalho, que serviu como guia para a entrevista, permitindo que os/as participantes expressassem suas percepções e experiências. De acordo com Losch, Rambo e Ferreira (2023, p. 13) “[...] a entrevista é uma ferramenta importante para coletar dados em pesquisas qualitativas na área de Educação [...]”. Para Bogdan e Biklen (1992), a entrevista é uma conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, dirigida por uma delas, com o objetivo de obter informações sobre a outra. Segue a estrutura do roteiro das entrevistas:

Quadro 2 - Roteiro semiestruturado para entrevistas

INFORMAÇÕES PESSOAIS

Idade:

Período:

Etnia/Raça:

Gênero:

Tempo de atuação Pibid: ano de ingresso - ano de conclusão

INGRESSO NO PIBID

Motivações

Desafios

Potencialidades

REFLEXÃO CRÍTICA

Concepção de escola

Concepção de EDF

Concepção das aulas EDF (ensino-aprendizagem)

Concepção sobre os conhecimentos ensinados nas aulas de EDF

PRÁXIS DOCENTE EM FORMAÇÃO

Intervenção do/a professor/a de EDF na escola

Desafios/probleáticas

Estratégias utilizadas

Relações e influências

SISTEMATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO

A produção e sistematização do conhecimento na EDF escolar

Relação entre conhecimentos da formação inicial e conhecimentos requeridos para o ensino da EDF na escola

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Após a construção deste roteiro, procedemos com a seleção dos/as participantes para as entrevistas, a qual foi baseada nos seguintes critérios: serem bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) no período de 2022-2024; terem desenvolvido trabalhos científicos relevantes durante a participação no programa; terem demonstrado participação ativa nas reuniões e eventos do Pibid na escola. Tendo em vista os limites próprios de um trabalho de conclusão de curso, foram escolhidos apenas dois/duas interlocutores/as para participar desta pesquisa. Escolha que também tem a ver com o nosso enfoque, não relacionada a representativa estatística, mas à compreensão mais qualificada e específica das percepções do entrevistado e da entrevistada. Cada um/a foi informado sobre o uso das questões contidas na entrevista e autorizou sua utilização neste trabalho por meio da assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (Anexo 1).

Os critérios permitiram identificar participantes que tiveram uma experiência significativa no programa e que poderiam fornecer informações valiosas sobre suas vivências e percepções. Para garantir a eficácia do roteiro de entrevista, foi realizada uma etapa piloto com dois egressos do Pibid. Essa etapa permitiu aperfeiçoar o roteiro e garantir que as perguntas fossem claras e relevantes para os objetivos da pesquisa.

Após essa etapa, as entrevistas definitivas foram realizadas de acordo com o cronograma estabelecido, visando coletar dados que contribuíssem para o desenvolvimento dos objetivos do presente trabalho. Os locais foram variados, abrangendo desde o espaço da universidade, como também espaços externos, visando um melhor conforto e disponibilidade do entrevistado e da entrevistada. As

entrevistas definitivas foram realizadas com dois participantes, Daniel e Ester¹ um graduando e uma graduada. Abaixo, segue o quadro com as informações da entrevistada e entrevistado.

Quadro 3 – Informações dos entrevistados e entrevistas

Participantes	Daniel Entrevistado	Ester Entrevistada
Etnia/Raça	Pardo	Parda
Idade	22 anos	25 anos
Período	9°	Formada em 2024
Tempo de atuação Pibid (Ingresso – Conclusão)	2022-2024	2022-2024
Duração das entrevistas	24 minutos	25 minutos

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Essa estratégia permitiu que as pessoas entrevistadas se sentissem mais confortáveis em compartilhar suas experiências e opiniões, garantindo a integridade e confiabilidade dos dados coletados.

Para analisar os dados das entrevistas, serão utilizados procedimentos da análise de conteúdo por categorização temática de Laurence Bardin (1997), por meio da transcrição das entrevistas, com o intuito de alcançar o objetivo geral proposto pela pesquisa, qual seja, analisar a percepção do egresso e da egressa do Pibid sobre a contribuição do programa na constituição do professor/a-pesquisador/a em Educação Física.

O método proposto no livro de 'Análise de Conteúdo' de Bardin (1997) é fundamental na metodologia da pesquisa qualitativa. A análise de conteúdo proposta, é um conjunto de técnicas para analisar comunicações e obter informações que permitam inferir conhecimentos sobre o objeto da análise. Essa metodologia é útil para pesquisas qualitativas tanto na área da educação como nas ciências sociais. Bardin (1997) define a Análise de Conteúdo como um conjunto de técnicas de análise, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo, que permitam a inferência de conhecimentos. Como destaca a autora:

[...] a análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a 'discursos' (conteúdos e continentes) extremamente

¹ Utilizamos os pseudônimos Daniel e Ester para nos referir ao entrevistado e à entrevistada por motivações éticas, visando proteger a identidade e a privacidade dos participantes da pesquisa.

diversificados. O fator comum dessas técnicas múltiplas e multiplicadas [...] é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência (Bardin, 1997, Prefácio).

A análise de conteúdo, organiza-se em torno de três polos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material e 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Na etapa da pré-análise, a autora explica:

[...] é a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise. Recorrendo ou não ao computador, trata-se de estabelecer um programa que, podendo ser flexível (quer dizer, que permita a introdução de novos procedimentos no decurso da análise), deve, no entanto, ser preciso (Bardin, 1997, p. 125).

Nesta fase é preciso escolher o documento que será submetido a análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e elaborar os indicadores que fundamentam a interpretação final. Esta primeira etapa fez parte do desenvolvimento do presente estudo, com a escolha das entrevistas e sua transcrição, bem como a formulação dos objetivos e problemáticas presentes em torno deste trabalho. Bardin (1997, p. 126) afirma que “[...] o corpus é o conjunto dos documentos tido em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. A sua constituição implica, muitas vezes, escolhas, seleções e regras [...]”.

O corpus do trabalho são as duas entrevistas transcritas e realizadas com acadêmico e professora bolsistas do Pibid, a primeira que teve duração de 24 minutos e a segunda que teve duração de 25 minutos. Para isso, foi preciso passar por algumas regras, como a leitura flutuante, que é a primeira atividade e aqui se estabelece o contato com os documentos, que com o tempo vai se tornando mais precisa. A regra da exaustividade é de fundamental importância, uma vez que o *corpus* foi definido, as entrevistas passaram por várias análises e leituras, para a devida exploração do material.

Além das regras de leitura flutuante e exaustividade, há também a regra da representatividade que refere-se à capacidade do *corpus* de representar o fenômeno estudado, ou seja, as experiências e percepções do egresso e da egressa do Pibid. Nesse sentido, as duas entrevistas realizadas foram escolhidas por sua relevância e capacidade de fornecer informações profundas sobre o tema.

A homogeneidade, diz respeito à uniformidade dos documentos em relação ao conteúdo e à forma. No caso deste estudo, as entrevistas foram realizadas com indivíduos que compartilham a experiência de ter participado do Pibid, o que permitiu uma análise mais coerente e comparativa dos dados.

Por fim, a regra da pertinência refere-se à adequação dos documentos ao objetivo da análise. As entrevistas realizadas foram relacionadas ao objetivo de compreender as experiências e percepções do egresso e da egressa do Pibid, fornecendo os dados para a análise. É de fundamental importância que o material passe por uma preparação das entrevistas alinhadas intactas na sua transcrição.

Se a pré-análise for feita corretamente, o próximo passo será a exploração do material. Isso pode ser feito manualmente ou com a ajuda de computadores e seguirá um plano estabelecido. A análise consiste em organizar e contar os dados de acordo com regras previamente definidas. Com a exploração do material feita, o passo seguinte será o tratamento dos resultados obtidos e sua interpretação, sendo realizado por meio de inferências e tendo enfoque nos objetivos previstos. Bardin (1997, p. 133) ressalta que:

[...] tratar o material é codificá-lo. A codificação corresponde a uma transformação efetuada segundo regras precisas dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão; suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices.

A autora explica ainda que a codificação é o processo de atribuir categorias ou códigos aos dados para organizá-los e analisá-los. As unidades de registro são os elementos que serão analisados e codificados, podem ser: palavras, frases, parágrafos, imagens ou outros elementos importantes para a análise. Já as unidades de contexto são os trechos mais amplos que servem de referência para entender o significado das unidades de registro. É como o contexto em que a palavra ou frase é usada. Uma vez organizados, podem ser analisados de forma quantitativa e qualitativa.

Bardin (1997) explica que a análise quantitativa envolve contar a frequência de certas unidades de registro, como palavras ou frases, é uma abordagem numérica que busca identificar padrões e tendências nos dados. A análise qualitativa envolve interpretar o significado das unidades de registro, levando em conta o contexto em

que são usadas. Logo, é uma abordagem mais subjetiva que busca entender o sentido e a intenção por trás dos dados.

Após esses passos, a categorização é um processo fundamental na análise de conteúdo. Pois é a técnica de agrupar as unidades de registro em categorias que compartilham características semelhantes. As categorias do presente estudo foram organizadas de forma que atendessem aos objetivos do trabalho. Assim foram identificados os conceitos principais, analisamos a frequência e a distribuição das categorias, entendemos suas relações (Anexo 2).

O quadro do Anexo 2 é uma representação parcial da categorização realizada para ilustrar os procedimentos de análise empregados. A análise completa envolveu variadas unidades temáticas, portanto, o quadro é apenas uma amostra da análise de conteúdo por categorização temática, permitindo uma compreensão mais nítida desse processo.

Após a categorização e codificação dos dados, o próximo passo será a inferência. A inferência é o processo de interpretar os resultados à luz da literatura especializada, extraíndo sentidos e formulando interpretações. É o momento de relacionar os padrões, identificar lacunas, estabelecer paralelos e situar temas que surgem e se articulam aos objetivos da pesquisa.

Nos itens a seguir, nos voltamos à análise das entrevistas com foco nos resultados e na interpretação das percepções dos/as interlocutores/as.

4 CATEGORIAS E CÓDIGOS EMERGENTES: SÍNTESE ANALÍTICA DAS ENTREVISTAS

A análise das entrevistas resultou em uma rica diversidade de perspectivas e experiências. Para melhor compreender esses dados, elaboramos um quadro de categorização e codificação que apresenta os códigos identificados e a frequência com que aparecem. Esse quadro oferece uma visão geral das principais temáticas do objetivo do trabalho.

Observamos que alguns códigos aparecem com maior frequência do que outros, e esses serão discutidos com mais profundidade no decorrer do trabalho. O quadro a seguir apresenta os resultados da categorização e codificação das entrevistas, oferecendo uma visão geral dos principais temas e códigos identificados.

Quadro 4 - Categorização temática, códigos e frequência de ocorrência nas entrevistas

CATEGORIAS	ENTREVISTADO DANIEL	ENTREVISTADA ESTER
	CÓDIGOS / FREQUÊNCIA	CÓDIGOS / FREQUÊNCIA
REFLEXÃO CRÍTICA	Lacunas na formação docente (4) Discussão de temas sociais (4) Abordagem de ensino da Educação Física (3) Prática como experiência formativa (2) Diversidade das turmas (1) Limitações da BNCC (1) Relação professor-aluno (1)	Ampliação da visão sobre Educação Física (4) Abordagem de ensino da Educação Física (2) Construção da identidade docente (2) Desvalorização do professor de EDF na escola (2) Lacunas na formação docente (2) Ampliação da visão sobre a escola (1) Discussão de temas sociais (1) Escuta qualificada dos/as estudantes (1) Função social da Educação Física escolar (1) Função social da escola (1)

PRÁXIS PEDAGÓGICA EM FORMAÇÃO	Vivência docente como formação (4) Intervenção em contextos desafiadores (3) Motivação financeira (2) Contextualização histórica do conteúdo (1) Desenvolvimento da criatividade (1) Desenvolvimento de estratégias pedagógicas (1) Dimensão cultural da Educação Física (1) mediação diante de diversidade religiosa (1) Proximidade com estudantes (1)	Descompasso entre teoria e prática (4) Ampliação das práticas pedagógicas na EDF (3) Ampliação da visão dos/as estudantes sobre EDF (2) Desenvolvimento de estratégias pedagógicas (2) Projetos pedagógicos como motivação para a docência (2) Educação Física como prática corporal ampliada (1) Integração teoria e prática na docência (1) Vivência docente como formação (1)
SISTEMATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO	Conteúdo como gerador de debate social (4) Conhecimento histórico-cultural dos conteúdos (2) Ampliação dos conteúdos (1)	Prática pedagógica como produção de conhecimento (3) Escola como espaço de produção de conhecimento (2) Estudantes como sujeitos de conhecimentos (2) Centralidade do/a estudante na construção do conhecimento (1) Conteúdo como gerador de debate social (1) Crítica à visão reducionista de ciência (1) Interdisciplinaridade como produção de conhecimento (1)

Fonte: Acervo da autora (2025)

Conforme o quadro apresentado, a primeira categoria de análise que propomos é a Reflexão crítica. Essa categoria nos remete à apropriação de teorias e sua repercussão na análise, problematização e compreensão da realidade e prática docente. Pimenta e Ghedin (2006, p. 70) afirmam que:

[...] é a necessidade da reflexão sobre a prática a partir da apropriação de teorias como marco para as melhorias das práticas de ensino, em que o professor é ajudado a compreender o seu próprio pensamento e a refletir de modo crítico sobre sua prática e, também, a aprimorar

seu modo de agir, seu saber-fazer, internalizando também novos instrumentos de ação.

Conforme destacado pela autora, essa reflexão crítica é fundamental para o aprimoramento da ação pedagógica e do saber-fazer, impactando de forma mais efetiva a realidade escolar, para que o/a professor/a possa refletir sobre sua própria prática e a partir dela agir de forma mais assertiva.

Na entrevista com Daniel, os códigos que emergem com maior destaque revelaram uma reflexão crítica sobre "lacunas na formação docente (4)", "discussão de temas sociais (4)" e "abordagem de ensino da Educação Física (3)". Esses sentidos indicam que Daniel desenvolve uma análise crítica sobre sua formação inicial, reconhecendo suas limitações, mas também destaca o papel do Pibid no desenvolvimento de aprendizagens concretas que agregam valor à sua formação. Esse paralelo revela uma posição reflexiva e crítica diante do processo formativo, construída ao longo do programa.

Na entrevista com Ester, outros códigos foram enfatizados, como "Ampliação da visão sobre Educação Física (4)" e "Abordagem de ensino da Educação Física (2)", e outros que complementam o debate, como "Discussão de temas sociais" e "Lacunas da formação docente", entre outros com menor recorrência, mas nem por isso menos importantes.

O que se destaca nessa entrevista é a compreensão ampliada da Educação Física na formação dos/as estudantes, com ênfase no potencial da disciplina em promover diálogos com problemáticas sociais e a realidade dos estudantes. Além disso, do enfoque aos aspectos metodológicos de ensino da EDF, embora também mencione as deficiências na formação inicial, como Daniel. Entretanto, Ester evidencia outras nuances da docência, construindo um olhar que aponta diversos aspectos da mesma: ampliação da visão sobre a escola, discussão de temas sociais, escuta qualificada dos/as estudantes, função social da Educação Física escolar, função social da escola, vivência docente como formação.

É importante notar que, apesar destes e outros códigos aparecerem com menor frequência, eles contribuem para uma compreensão mais completa das duas entrevistas. Esses códigos apontam para uma percepção sobre o cenário escolar, os desafios enfrentados pelos professores e professoras de Educação Física e a importância da reflexão na formação docente.

Os resultados obtidos na categoria Reflexão crítica sugerem que o Pibid foi uma experiência que contribuiu para que o entrevistado e a entrevistada desenvolvessem uma postura atenta, analítica e problematizadora de sua própria trajetória. As pessoas entrevistadas demonstram um olhar sensível e reflexivo sobre sua formação e prática, embora cada um enfatize aspectos particulares dessa vivência, que em alguns convergem entre si, outrora se distanciam. Sobretudo, é notório que ao reconhecerem os limites e ressignificarem desafios, ambos ampliam a compreensão sobre a Educação Física na escola, apontando elementos que corroboram com a formação de um professor/a-pesquisador/a.

A reflexão sobre a própria trajetória e prática, como discutido anteriormente, é um passo fundamental para a formação de um professor/a-pesquisador/a. No entanto, é na práxis pedagógica que essa reflexão se torna ação transformadora. Freire (1987, p. 52) afirma:

[...] práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação. Com efeito, enquanto a atividade animal, realizada sem práxis, não implica em criação, a transformação exercida pelos homens a implica. E é como seres transformadores e criadores que os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas ideias, suas concepções [...].

A práxis pedagógica é um conceito fundamental na formação de professores/as, como destaca Freire (1987) na citação sua obra *Pedagogia do Oprimido*. Segundo ele, “[...] práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação [...]” (Freire, 1987, p. 52). Nesse sentido, a práxis pedagógica refere-se ao processo contínuo de ação e reflexão no contexto educacional, onde teoria e prática se entrelaçam para promover a transformação do indivíduo e também da sociedade. Ela enfatiza a importância da prática consciente, da análise crítica e da busca por soluções inovadoras para os desafios educacionais.

Na categoria Práxis Pedagógica em formação, os códigos que aparecem com maior destaque nas falas do entrevistado, revelam uma ênfase na “Vivência docente em formação (4)” e “Intervenção em contextos desafiadores (3)”. Esses sentidos indicam que a Práxis Pedagógica se manifesta como uma prática reflexiva e interventiva, onde a experiência docente é marcada pela intervenção em contextos desafiadores. Isso sugere que a formação do professor/a-pesquisador/a está

intimamente ligada à sua capacidade de articular teoria e prática, intervindo de forma avaliativa e investigativa na realidade educacional. Daniel demonstra que para articular suas ações pedagógicas é preciso refletir para intervir e superar desafios.

Na entrevista com a segunda participante, os códigos que se destacaram mais, revelam uma reflexão sobre o "Descompasso entre teoria e prática (4)" e a "Ampliação das práticas pedagógicas na Educação Física (3)". Esses sentidos indicam que a Práxis Pedagógica é marcada por uma tensão entre a formação teórica e a prática docente, mas também por uma busca por ampliar e diversificar as práticas pedagógicas na Educação Física. Isso sugere que Ester reconhece a importância de superar as lacunas da fragmentação entre teoria e a prática, desenvolvendo uma abordagem mais integralizada e contextualizada da Educação Física. Esse pensamento destaca a necessidade de uma formação docente que articule de forma eficaz a teoria e a prática, permitindo que desenvolvam uma prática pedagógica mais integrada, autônoma e contextualizada.

"Motivação financeira", "Contextualização histórica do conteúdo", "Desenvolvimento da criatividade", "Desenvolvimento de estratégias pedagógicas", "Dimensão cultural da Educação Física", "Proximidade com estudantes", "Ampliação da visão dos/as estudantes sobre EDF", "Projetos pedagógicos como motivação para a docência" são os códigos que apareceram com menor frequência nas entrevistas do Daniel e da Ester, eles revelam significados importantes para a análise da Práxis Pedagógica em formação.

A motivação financeira, que pode impactar diretamente na qualidade da prática docente, pois a remuneração é um fator decisivo para a motivação e, até mesmo, permanência no programa. Além disso, a contextualização histórica do conteúdo é percebida como fundamental para tornar o conhecimento mais significativo e relevante para os/as estudantes. Envolve situar o conhecimento em um contexto histórico e social, permitindo que os/as alunos/as compreendam melhor a sua importância, a busca por abordagens inovadoras para ensinar e aprender, é refletido no desenvolvimento do código da criatividade e de estratégias pedagógicas. Permitindo que os professores/as sejam mais assertivos/as em sua prática docente e que os/as estudantes sejam mais participativos/as.

Já a dimensão cultural da Educação Física é outro aspecto importante que emerge no relato. Trata-se de considerar a cultura e a diversidade nos processos de

ensino e aprendizagem em Educação Física, o que é fundamental para criar um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e produtivo.

A relação professor/a-estudante também é essencial para a prática docente eficiente. A proximidade com os/as estudantes pode contribuir para um ambiente de ensino mais acolhedor e produtivo, permitindo que eles/as se sintam mais confortáveis e motivados/as para aprender. Por fim, a práxis pedagógica visa não apenas transmitir conhecimento, mas também ampliar a compreensão e a perspectiva dos/as estudantes sobre a Educação Física. Isso envolve ajudá-los/as a desenvolver uma visão mais ampla sobre a disciplina, o que é fundamental para a sua formação.

Os códigos da categoria Práxis Pedagógica em formação sugerem que o entrevistado e a entrevistada desenvolveram um entendimento significativo da importância da articulação entre teoria e prática na formação docente. Ambos demonstraram uma visão mais investigativa, enfatizando a necessidade de uma abordagem ampla e dentro do contexto da Educação Física.

Embora cada um destaque aspectos particulares dessa vivência, reconhecem a importância de superar as lacunas entre a teoria e a prática, desenvolvendo uma ação pedagógica mais integrada e próxima da sua realidade. Esses achados contribuem com a ideia de que a práxis é fundamental para a formação de professores/as-pesquisadores/as, convergindo com o que afirma Freire (1996, p. 13, grifo nosso):

[...] uma de suas tarefas primordiais [professor/a] é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso “bancário [...]”.

A sistematização do conhecimento é um processo fundamental na educação, que envolve a organização e a estruturação do saber de forma crítica e reflexiva. Nesse sentido, a citação de Freire (1996) destaca a importância da rigorosidade metódica na aproximação dos conhecimentos, enfatizando a necessidade de desenvolver habilidades críticas e rigorosas nos educandos. Sugerindo que a sistematização do conhecimento não se resume à mera transmissão de informações, mas sim à construção de um saber significativo e contextualizado. A sistematização do conhecimento é o processo de elaboração do conhecimento à luz das teorias de modo a refazê-las, de forma consciente e crítica. É tornar o conhecimento situado, acessível e compreensível a própria realidade.

A ênfase do entrevistado na categoria de sistematização do conhecimento é o "Conteúdo como gerador de debate social (4)" demonstrando uma perspectiva interessante sobre a sistematização do conhecimento. Ao considerar o conteúdo como uma ferramenta para gerar debates sociais, Daniel demonstra uma compreensão da sistematização do conhecimento como um processo que vai além da mera transmissão de informações. Isso sugere que para ele, envolve a capacidade de articular o saber com as questões sociais relevantes, promovendo uma compreensão mais profunda e crítica da realidade. Nesse sentido, a sistematização não se limita a uma abordagem teórica descontextualizada, mas sim busca estabelecer conexões entre o saber e a prática social, fomentando a reflexão e o debate entre estudantes e docentes.

Ester destaca uma visão da sistematização do conhecimento que valoriza a prática pedagógica como produtora de conhecimento. Ao enfatizar a "Prática pedagógica como produção do conhecimento (3)" e a "Escola como espaço de produção de conhecimento (2)", ela sugere que a sistematização não se limita à transmissão de saberes pré-estabelecidos, mas sim envolve a criação e produção de novos conhecimentos.

Além disso, ao considerar os "Estudantes como sujeitos de conhecimentos (2)", ela destaca a importância de reconhecer os/as estudantes como protagonistas do processo de aprendizagem, capazes de também produzir, organizar e construir conhecimento junto com o/a professor/a e de forma autônoma. Essa perspectiva demonstra como o Pibid favorece situações variadas onde os/as graduandos/as e estudantes podem trabalhar juntos na estruturação do conhecimento.

Há também códigos que aparecem em menor frequência, mas nem por isso menos importantes, são eles: "Conhecimento histórico-cultural dos conteúdos", "Ampliação dos conteúdos", "Centralidade do/a estudante na construção do conhecimento", "Conteúdo como gerador de debate social", "Crítica à visão reducionista de ciência" e "Interdisciplinaridade como produção de conhecimento". Embora os códigos sejam menos frequentes, eles revelam aspectos importantes.

A menção à "interdisciplinaridade como produção de conhecimento" e à "crítica à visão reducionista de ciência" sugere que o entrevistado e a entrevistada valorizam uma abordagem mais ampla e complexa do conhecimento, que considere as relações entre os saberes. A menção ao "Conhecimento histórico-cultural dos conteúdos" indica a busca contextualizada com os assuntos ensinados em uma perspectiva

histórica e cultural, relacionando-os e às experiências e vivências dos/as estudantes, promovendo desta forma uma aprendizagem mais ampla e significativa.

Em síntese, as entrevistas apontam que a sistematização do conhecimento é vista como um processo dinâmico e complexo, que envolve a produção e construção de saberes de forma intencional, organizada e contextualizada. O entrevistado e entrevistada destacaram a importância de uma abordagem pedagógica que valoriza a autonomia dos/as estudantes e a contextualização do conhecimento. Além disso, a sua sistematização é em algum momento explicitada como um processo que deve ser centrado no/a estudante. Considerando as necessidades e interesses destes/as, e que busca promover a combinação de conhecimentos de diferentes áreas para uma compreensão mais completa.

Nos tópicos a seguir, aprofundamos estes aspectos, dando ênfase a análise das falas resultantes das entrevistas.

5 “EU ERA DE UMA PERSPECTIVA E, DEPOIS, EU PASSEI A SER DE OUTRA”

As entrevistas analisadas nos permitiram observar como as vivências no Programa contribuíram para reelaborar o olhar sobre a Educação Física escolar, possibilitando questionamentos sobre as práticas pedagógicas e consolidar concepções relacionadas à docência.

Assim, a análise que propomos volta-se às experiências docentes relatadas, considerando os contextos sociais, culturais e políticos em que se inserem. Como destaca Freire (1996) a capacidade de refletir criticamente sobre a própria prática é fundamental para a formação permanente dos/as professores/as. A partir dessa perspectiva, buscamos compreender como a essa reflexão se manifesta em suas percepções sobre a realidade da Educação Física escolar.

Daniel afirma que “[...] ao trabalhar conteúdos como dança, por exemplo, surgem questões *[propostas pelos/as estudantes]* como: ‘Dança é coisa de menina’ [...]” (grifo nosso). Esse relato revela não apenas é uma constatação de como os estereótipos de gênero surgem na prática docente, mas a capacidade que Daniel demonstra de percebê-la, questioná-la. Por estereótipo de gênero entendemos as ideias pré-concebidas e generalizadas sobre como as pessoas devem se comportar, pensar e agir. Comumente essas ideias organizadas e fixadas na própria ideia de “feminino” e “masculino”, em crenças culturais e papéis sociais, não considerando a realidade individual e a fluidez dos processos de construção de gênero (Piscitelli, 2009). A dança, nas aulas de EDF, torna-se, portanto, um contexto propício que ele explora para evidenciar as questões de gênero, e, conseqüentemente, pode ser o ponto de partida para repensar intervenções que promovam uma educação mais igualitária e respeitosa.

Perspectiva que também se projeta em relação aos esportes, ao afirmar: “[...] quando a gente vai trabalhar os esportes, a gente também vem trazendo a questão de preconceito, racismo [...]” e ainda quando acrescenta: “[...] a Educação Física permite trazer discussões de temas que estão em evidência na sociedade [...]” (Daniel - Entrevistado). Essas falas evidenciam que ele considera as implicações sociais e culturais da EDF (e dos esportes), destacando a importância da problematização e contextualização ao desvelar o preconceito e racismo que atravessam a área. Essa abordagem da EDF, nos sugere que a participação no Pibid proporcionou experiências que o habilitou a desenvolver uma visão mais aguçada, permitindo

identificar, questionar e intervir sobre problemáticas que permeiam a Educação Física escolar.

Os estudos de Presta (2006) sobre as relações entre atividades rítmicas e gênero no contexto da Educação Física escolar também convergem nessa direção. A autora demonstra como a EDF pode ser um espaço para promover discussões relevantes e significativas sobre preconceitos e relações de gênero. Mas sobretudo, que é fundamental desenvolver essa postura refletiva sobre a própria prática docente. Ela ainda destaca a importância de buscar estratégias para lidar com essas relações, que muitas vezes extrapolam e confrontam o discurso racional ou normativo na escola. Isso também nos sugere que a Educação Física escolar, no contexto relatado por Daniel, foi transformada em espaço para ampliar e reelaborar práticas educativas.

Entretanto, é notória a dificuldade que professores/as têm ao abordar os conteúdos da cultura corporal em interface com outros temas, fazendo emergir as problemáticas sociais que o atravessam. Esse aspecto também nos aponta sobre a complexidade da Educação Física enquanto disciplina que abrange conteúdos como jogo, esporte, ginástica e dança, e a relevância de uma abordagem metodológica cuidadosa e capaz de garantir que os conteúdos sejam contextualizados, e, conseqüentemente, significativos para os/as estudantes.

Conforme o Soares *et al.* (1992), a estruturação de um programa de Educação Física tem um caráter metodológico básico que envolve a seleção de conteúdos, a distribuição desses conteúdos e os procedimentos para ensiná-los. Além disso, se destaca como central a leitura da realidade escolar, da turma, dos/as estudantes, bem como a realidade material da escola e a adequação de instrumentos teóricos e práticos para a apropriação do conhecimento.

O Pibid por meio de suas diversificadas ações, como descritas no organograma já apresentado, tem promovido o desenvolvimento de atividades que facilitam à iniciação à docência, proporcionando aos/as professores/as em formação uma experiência que habilite o desenvolvimento de uma visão que considera as complexidades da sociedade contemporânea e da prática docente. Isso certamente inclui a reflexão sobre os grandes problemas sócio-políticos atuais.

No relato de Ester, emergem outros aspectos, igualmente importantes, que sugerem o desenvolvimento da reflexão crítica a partir da inserção no Pibid. Conforme afirma:

Eu era da perspectiva mais desenvolvimentista da Educação Física, não porque eu achava que tudo era desenvolvimento motor, mas eu via como, talvez, mais importante que a criança tinha que aprender a correr, tinha que aprender a saltar — de uma forma bem geral que eu estou falando (Ester – Entrevistada).

e continua destacando que:

Eu era dessa perspectiva da Educação Física, aquela ideia mais tecnicista, eu era mais nesse viés. E as discussões feitas no Pibid e a vivência na escola me fez perceber o estudante como alguém que não está lá só para repetir os movimentos da forma correta e aprender a falar 'ó, é pra saltar assim, nesse ângulo' e pronto (Ester – entrevistada).

Inicialmente, Ester descreve sua visão anterior como "mais desenvolvimentista", focada no desenvolvimento motor e na repetição de movimentos. No entanto, ao participar do Pibid e ter experiências na escola mediadas pelo programa, ela demonstra questionar essa visão e a perceber a importância de considerar o/a estudante como um ser humano integral. Tais falas nos sugerem uma mudança marcante no modo de abordar o ensino EDF que têm repercussões decisivas na prática docente.

A abordagem desenvolvimentista, que tem como foco o desenvolvimento motor e a progressão das habilidades é contrastada com a abordagem crítica, que busca uma compreensão mais ampla da Educação Física, considerando os aspectos sociais, culturais e políticos que envolvem a prática docente. Enquanto a abordagem desenvolvimentista prioriza a aquisição de habilidades específicas, a abordagem crítica busca desenvolver o protagonismo nos/as estudantes, levando-os a refletir sobre o papel da EDF na sociedade.

Ao situar a deslocamento da abordagem desenvolvimentista e tecnicista da EDF para uma abordagem crítica, Ester confronta os pressupostos funcionalistas, normativos e adaptativos que sustentam tais perspectivas. A abordagem desenvolvimentista da EDF, proposta por Tani *et al.* (1988) foi sistematizada com o objetivo de promover o desenvolvimento motor do indivíduo, considerando o movimento como principal meio e fim da Educação Física. Nela o ensino da EDF é orientado para oferecer experiências de movimento adequadas ao nível de crescimento e desenvolvimento do/a estudante, desenvolvendo habilidades mais simples até as mais complexas, criando condições para que o movimento seja desenvolvido através da interação entre a diversificação e a complexidade das ações (Souza; Araujo; Menezes, 2014).

A sistematização dessa abordagem teve sua importância frente aos processos que ocorreram logo após o movimento renovador da EDF. Este movimento surgiu nos anos 80 com o objetivo de questionar e transformar a forma como a EDF era ensinada e praticada nas escolas. Ele criticava a abordagem tradicional voltada à aptidão física, desempenho e competição. Em seu lugar, defendia uma EDF implicada com os processos culturais, políticos e sociais, cuja intencionalidade era promover consciência crítica, autonomia e transformação social. Esse movimento teve um impacto significativo na reconfiguração da área da Educação Física escolar e influenciou a forma como os/as professores/as pensam e praticam sua profissão (Machado; Bracht, 2016)

Entretanto, ainda que a abordagem desenvolvimentista tenha surgido após esse movimento de renovação, e sem desconsiderar suas contribuições tendo em vista o cenário político-pedagógico da EDF do período, Bracht (1999) apontou limites importantes em sua concepção. Sob uma perspectiva crítica, a abordagem desenvolvimentista não conseguiu elaborar uma especificidade para a Educação Física escolar, mantendo-a subordinada a objetivos instrumentalizadores, propósitos desvinculados de seu próprio campo e a outras disciplinas como a psicomotricidade e a promoção da saúde. Além disso, a abordagem não considerou as formas histórico-culturais do movimentar-se humano como um saber a ser transmitido pela escola, o que é um limite importante quando analisado sob a ótica das teorias críticas da educação. Atualizando, conforme Bracht (1999) o viés tecnicista fortemente criticado na época, pelo foco no desempenho individual e instrumentalização pedagógica.

Estes aspectos, também convergem de alguma forma às ideias de Pimenta e Ghedin (2006) sobre a noção de competência e sua relação com o currículo e a docência. Como já dito anteriormente, eles demarcam uma nova forma de tecnicismo ("Neotecnicismo"), perspectiva que ainda hoje está em voga na política curricular oficial, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Segundo Pimenta e Ghedin (2006), a ênfase excessiva na competência pode levar a uma redução da docência a técnicas, desvalorizando a importância dos saberes e conhecimentos na formação dos/as professores/as reflexivos/as. No caso de Ester parece ter conseguido identificar e problematizar essa perspectiva tecnicista confrontando a mesma, valorizando uma abordagem mais ampla e contextualizada do conteúdo, que considera as necessidades e interesses dos/as estudantes.

Nessa direção ela também ratifica: “[...] eu era de uma perspectiva e, depois, eu passei a ser de outra, e, por isso, a minha visão da escola teve essa mudança também [...]” (Ester – entrevistada). Neste sentido, é notório o desdobramento que tais reflexões tiveram sobre sua forma de conceber não só a EDF, mas, consequentemente escola, os/as estudantes, o processo de ensino.

Outros pontos de fala de Ester em relação aos códigos mais frequentes que emergiram na análise, é quando ela relata: “[...] eu questionava eles (estudantes), tentando fazer que eles entendessem que a Educação Física não é só isso, não é só tu ir lá pra quadra e fazer umas brincadeiras [...]” (Ester – entrevistada 2) e conclui: “[...] a gente se sente feliz em fazer eles entenderem que a Educação Física não é só estar na quadra, não é só estar fazendo aquilo de sempre.” (Ester - entrevistada). A partir destes relatos, é possível observar que ela amplia sua visão sobre a Educação Física. Mas não só isso, a posição crítica adotada por ela tem um rebatimento na posição crítica que se reflete nos estudantes. De modo que estes também passam a compreender que a aula não se resume apenas a fazer brincadeiras ou atividades na quadra, mas sim que há uma complexidade e uma riqueza maior na disciplina.

Tal perspectiva adotada por Ester, converge com o que teoriza Ghiraldelli (1988) para quem o/a professor/a de Educação Física deve atuar como uma/a intelectual progressista, que busca promover uma compreensão mais profunda e crítica da disciplina.

Ao traçarmos uma análise conjunta das percepções de Daniel e Ester a partir das falas analisadas, podemos notar ambos desenvolveram uma postura reflexiva, crítica, sobre a prática docente e a necessidade de uma abordagem mais problematizadora e contextualizada da EDF, e que a mesma tem a ver a as experiências no Pibid. Todavia, conforme os relatos de Daniel essa postura volta-se a sensibilidade na abordagem de temas sociais como preconceito e racismo na EDF (na dança, nos esportes). Enquanto isso, nos relatos de Ester essa postura aparece mais atrelada a uma mudança da própria concepção pedagógica, na busca pela superação de modelos tradicionais e alinhamento a uma abordagem de ensino mais crítica e significativa que considera a leitura da realidade escolar e do/a estudante. Por fim, compreendemos que ambos apontam que a participação no Pibid contribuiu significativamente para sua formação docente, sendo o programa promotor de uma abordagem mais ampla e contextualizada da EDF escolar.

6 “A GENTE PROCUROU CANALIZAR[...] PARA AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA”

Neste tópico abordamos como as ações no Pibid se traduziram na promoção de uma práxis pedagógica a partir das experiências escolares vivenciadas. A Práxis Pedagógica para Freire (1987), envolve a reflexão e a ação transformadora na prática educativa, buscando emancipar e conscientizar os sujeitos envolvidos. Nesse sentido, a práxis se caracteriza pela unidade teoria e a prática, visando uma educação mais autêntica e comprometida com a transformação da realidade.

Daniel declara que “[...] no Pibid além de tú ter a vivência prática que é muito importante, mas também traz uma experiência [...]” (Daniel – Entrevistado). Nessa fala, Daniel destaca que o Pibid não apenas proporciona uma vivência formativa da prática docente, mas também uma “experiência” que o ajuda a desenvolver habilidades e estratégias para lidar com desafios específicos. Ele parece sugerir que essa experiência é fundamental para sua formação como professor, permitindo lidar com situações complexas e construir respostas criativas. Isso reforça que a prática educativa não pode ser reduzida apenas à teoria, porque é experiência concreta de “ação-reflexão-ação” (Freire, 1987).

Daniel ainda destaca uma experiência que teve ao longo de sua trajetória no programa. Nesse relato ele volta-se as emoções dos/as estudantes nas aulas de Educação Física, ao dizer que:

[...] eles [*estudantes*] tinham o emocional muito a flor da pele, que a bagunça que eles faziam era a forma deles externar o que eles estavam sentindo, então a gente procurou canalizar com eles essas relações que eles estavam sentindo, para às aulas de Educação Física, e isso ajudou eles a melhorar o comportamento [...] percebi que meus alunos estavam tendo vários problemas emocionais e nas práticas corporais de aventura permite que a gente discuta um pouco das emoções dos alunos. Então essa mudança acabou sendo útil. (Daniel – Entrevistado) (grifo nosso).

A fala de Daniel sobre a importância de canalizar as relações emocionais dos/as estudantes para as aulas de EDF nos remete à ideia de que o espaço pedagógico pode ser um local para dialogar sobre o cuidado emocional. Para ele, o conteúdo de práticas corporais de aventura é tomado como espaço para discutir sobre as emoções dos/as discentes, o que sugere uma forma de romper com a noção disciplinar tradicional. Nesta direção, podemos refletir sobre a práxis como um ato pedagógico que vai além da técnica em si, abrangendo as emoções como um aspecto importante a ser considerado no processo de ensino-aprendizagem.

Daniel nos fala sobre a importância de abordar esses aspectos emocionais dos/as estudantes para as aulas de EDF, nessa perspectiva ele não separa as emoções do processo pedagógico, mas os considerada como uma dimensão importante do mesmo. Assim, Daniel emprega uma abordagem mais abrangente e sensível. Isso dialoga, de alguma forma, com a ideia de Gomes e Mello (2010) de que processos afetivos e cognitivos são uma unidade dialética que permeia toda e qualquer relação do sujeito com o conhecimento. Além disso, essa situação também está em consonância com o que afirma Freire (1996, p. 50):

[...] pormenores assim da cotidianidade do professor, portanto igualmente do aluno, a que quase sempre pouca ou nenhuma atenção se dá, têm na verdade um peso significativo na avaliação da experiência docente. O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem.

Certamente, as emoções dos/as estudantes em aula, evocadas por Daniel, não mobilizam apenas os/as estudantes. O/a professor/a também é (ou pelo menos deveria ser) um sujeito afetado, atravessado pelas emoções. Esses afetos, emoções, podem ser percebidos no processo pedagógico relatado, pela sensibilidade na relação consigo e com o outro, no respeito e no compromisso, na escuta e abordagem estratégica.

Nas palavras de Freire (1979, p.42-43): “[...] o amor é ao mesmo tempo o fundamento do diálogo e o próprio diálogo. [...] Porque o amor é um ato de valor, não de medo, ele é compromisso para com os homens.” Essa abordagem “amorosa” e sensível da experiência humana além de significativa é transformadora não só dos/as estudantes, mas também dos/as professores/as em formação, envolvidos/as nesse processo.

Ester menciona outros aspectos dessa mesma práxis pedagógica. Em sua visão questionadora, ela declara: “[...] eu acho que há uma diferença muito grande em relação à realidade e teoria, porque a gente estuda tudo da Educação Física: a Educação Física desenvolvimentista, progressista, essas coisas tudo, né [...]”. Além disso, ela também questiona as metodologias estudadas “[...] ah, porque a metodologia tal é assim, a metodologia X é assim, Y é assim, e a gente aplica assim, aplica assado, mas de fato, quando a gente vai aplicar, ela realmente condiz com o que diz na teoria?” (Ester – entrevistada).

Sua preocupação em relação a essa suposta distância entre a teoria e a prática na EDF é um exemplo dos desafios de implementação enfrentados pelas propostas pedagógicas progressistas, como destaca Bracht (1999, p. 82) ao declarar: “[...] as propostas pedagógicas progressistas em EF deparam com desafios de [...] implementação [...] até questões mais teóricas que dizem respeito, por exemplo, às suas bases epistemológicas [...]”.

As questões apresentadas por Ester em sua narrativa refletem uma problemática clássica e fundamental na EDF: a separação entre teoria e prática. Ela destaca a diferença entre o que é estudado e o que é vivenciado, questionando se as metodologias aprendidas realmente condizem com a realidade. Assim, sua perspectiva nos permite abordar conceitos que precisam ser revistos e superados. A própria ideia de “aplicar a teoria”, que de alguma forma emerge no relato de Ester, nos permite refletir sobre algumas problemáticas que ainda persistem na EDF. Conforme Caparroz e Bracht (2007, p. 26-27):

[...] entendemos que há verdade no ditado popular de que a “teoria na prática é outra”. No entanto, não compartilhamos do preconceito em relação à teoria que está presente no ditado, ou seja, de que as teorias não servem porque elas não “funcionam” na prática – elas precisam, na verdade, ser modificadas pela prática. Quando hoje alguém chama um professor de teórico (da Educação física), procurando dar uma conotação negativa à afirmação, e diz que sua teoria não se aplica na prática, isso, paradoxalmente, pode ser interpretado como um elogio. Isso porque uma outra leitura do dito popular é possível. A leitura de que o ditado, na verdade, desvaloriza a prática em vez da teoria, porque traz embutida, exatamente, a ideia de que a prática, se a teoria funcionasse, seria apenas uma consequência, uma mera “aplicação” daquela – o sujeito da ação seria a teoria e não a prática: o que fazem os práticos? Aplicam o que os teóricos ditam! O mérito seria todo da teoria, que conduziu bem a prática. Ainda bem que a teoria na prática é outra, pois permite que o “prático” seja autor de sua prática e não mero reproduzidor do que foi pensado por outros. A prática precisa ser pensante (ou reflexiva)!

Nesse sentido, o texto de Caparroz e Bracht (2007) oferece uma perspectiva interessante sobre a relação entre pedagogia e didática na Educação Física brasileira, destacando que a teoria não deve ser vista como uma entidade fixa e imutável, mas sim como algo que precisa ser modificado. Eles argumentam que a influência da sociologia crítica na área levou a uma ênfase excessiva na discussão pedagógica, em detrimento da discussão didática. Isso pode ter contribuído para a dicotomia entre “teóricos” e “práticos”, que Ester evoca em suas falas.

A experiência de Ester no Pibid pode ter permitido que ela enxergasse a importância de uma abordagem mais contextualizada, que considere as necessidades e contextos específicos dos/as estudantes. Ao questionar a problemática acerca da distância entre a teoria e a prática, Ester está, na verdade, refletindo um conflito que historicamente marca a EDF.

Essa percepção é reforçada ao mencionar sobre a “aplicabilidade” da metodologia do Soares *et al.* (1992) na escola. Ela observa que:

[...] pelo menos foi o que eu tirei na minha experiência, [...] eu vi como meio que distante a teoria da realidade. Porque, por exemplo, a gente pega a metodologia lá do Coletivo de Autores para tentar aplicar na escola. Pelo menos eu via como uma coisa assim... não muito longe, mas também bem distante, assim, do que tinha lá, pro que a gente precisava aplicar (Ester – entrevistada).

Nesse relato Ester conta sobre sua tentativa de “aplicar” a metodologia do Coletivo de Autores na escola e perceber uma suposta distância com a realidade escolar. Aqui ela retoma novamente o “preconceito” que atravessa a história da EDF (e mesmo a formação docente), a ideia de que “as teorias não servem porque elas não “funcionam” na prática”. Entretanto, Caparroz e Bracht (2007, p. 26-27, grifo nosso) também ratificam: “[...] elas [teorias] precisam, na verdade, ser modificadas pela prática.”.

Os autores, portanto, defendem que o/a professor/a deve se apropriar da metodologia não como um manual a ser aplicado, mas reelaborar sua abordagem com base em sua experiência e reflexão sobre essa metodologia teorizada. Dessa forma, o/a professor/a deve ser um sujeito autônomo e com autoridade para desenvolver sua prática pedagógica, deixando de ser apenas um reproduzidor de conhecimentos, mas se tornando também um produtor deles. Ou seja, alguém que lê criticamente a própria realidade a luz das teorias, e as reinterpreta, agindo de forma situada (Caparroz; Bracht, 2007).

Dessa forma, Ester coloca em evidência a dicotomia entre o conceito e a ação, que ainda persiste e, de alguma maneira ainda nos atravessa. Seus questionamentos refletem a intenção de responder as necessidades e desafios dos/as estudantes de forma mais integral e efetiva. Portanto, percebemos em seu relato que o Pibid é um espaço que oportunizou a vivência dessas inquietações e confrontos. Vivências relevantes à formação do/a professor/a-pesquisador/a.

Diante dos relatos analisados, concluímos que Daniel e Ester apontam facetas distintas da práxis em EDF e mostram como o Pibid os impactou, permitindo revisitar seu próprio processo de formação e experiências docentes no contexto escolar. Enquanto Daniel destaca a importância de uma abordagem pedagógica sensível que considera e volta-se à dimensão emocional dos/as estudantes. Ester aborda questões desafiadoras que persistem, relacionadas à histórica separação entre teoria e prática, nos possibilitando refletir que o/a professor/a de EDF é alguém que lê sua realidade e reelabora as teorias a partir das questões do seu cotidiano.

7 “PORQUE AS NOSSAS PRÁTICAS SÃO PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO”

Outro aspecto que despontou nas entrevistas tem a ver com a dimensão da produção e sistematização do conhecimento constitutiva do/a professor/a-pesquisador/a. A partir das experiências vivenciadas no Pibid, é possível perceber como Daniel e Ester em formação inicial desenvolvem estratégias para organizar e produzir saberes a partir da prática escolar. Nesta perspectiva, torna-se relevante explorar como o Programa contribuiu para a sistematização do conhecimento, considerando as experiências e reflexões do entrevistado e da entrevistada.

A sistematização do conhecimento, conforme Freire (1987), implica uma abordagem que vai além da mera organização ou transferência de informações. É um processo que envolve a produção de saberes e a rigorosidade metódica. Uma abordagem que não se resume à mera transmissão de informações, mas foca na criação de condições para que o/a próprio/a docente e educandos/as se tornem sujeitos ativos na construção e reconstrução do saber.

Daniel afirma que “[...] quando a gente trabalha alguns esportes, tem uma discussão sobre racismo, então tem todo um debate que a gente tem atualmente na sociedade [...]”. Em sua narrativa ele destaca que, ao trabalhar com esportes, ele aborda o racismo, que é um tema amplo e socialmente relevante. Ao fazê-lo Daniel conecta a disciplina de Educação Física com temas sociais e urgentes, revelando capacidade de sistematizar o conhecimento de forma interdisciplinar.

Além disso, mostra uma estrutura de pensamento que relaciona diferentes áreas, como esportes e questões sociais. Ao mencionar a discussão sobre racismo, ele identifica e coleta informações importantes do próprio cotidiano e o posiciona como problema pedagógico e social. Neste processo é notório como ele organiza o conteúdo de forma crítica e estratégica, promovendo relações com o conteúdo esportes, nomeando opressões que persistem historicamente (como o racismo) e possibilitando a conscientização dos/as estudantes.

Sobre este processo ele ainda afirma: “[...] a Educação Física permite que a gente traga para as nossas aulas [...] discussões que são vivas da disciplina de Educação Física [...]” e também “[...] permite que a gente traga discussões de temas que estão em evidência na sociedade mesmo que de forma indireta [...]” (Daniel – entrevistado). Ainda que ele atribua a EDF em si, é perceptível que é, na verdade, o modo como ele lê sua própria realidade e lida com ela por meio do ensino da EDF que

possibilita tais conexões e sistematizações. Tais declarações também evidenciam que a EDF é um campo fértil para abordar questões atuais e relevantes, tanto específicas da disciplina quanto relacionadas ao contexto social em geral.

Além disso, ao destacar que a Educação Física permite trazer discussões "vivas" e "em evidência na sociedade", Daniel demonstra uma preocupação em tornar o conhecimento mais significativo e conectado à realidade dos/as estudantes. Implicando que ele está procurando formas de tornar a EDF mais relevante e efetiva. Esse modo de abordar a EDF, engajado com os problemas da sociedade em que se inserem, indicam que ele está disposto a explorar diferentes estratégias, o que é uma característica importante para um/a professor/a que busca tornar o conhecimento mais acessível e emancipador.

Daniel não apenas associa conteúdos em suas aulas de EDF, mas vai além disso, articulando-os com experiências sociais concretas. Isso remete às ideias de Ghiraldelli Jr (1988), que defende uma Educação Física que seja politicamente engajada e busque transformar a sociedade. Ao integrar saberes escolares e promover a conscientização sobre problemáticas sociais, Daniel parece estar seguindo essa linha de pensamento, utilizando suas aulas como uma ferramenta para combater ideologias dominantes e promover a organização e conscientização dos/as estudantes.

A experiência de Daniel no Pibid parece ter sido importante para que ele desenvolvesse essa habilidade. Apesar da complexidade envolvida nesse processo de articulação com outros temas e sistematização dos conhecimentos, Daniel demonstra entendimento e explicita sua intencionalidade pedagógica. Isso nos sugere que a participação no Pibid proporcionou a ele uma oportunidade significativa para desenvolver habilidades pedagógicas e metodológicas, permitindo que abordasse a EDF de forma mais ampla e engajada com as questões de seu tempo.

Ester nos permite evidenciar a produção e sistematização do conhecimento, a partir de outras perspectivas. Em suas falas declara que:

[...] nós precisamos ver a escola como um local, um campo de conhecimento, porque as nossas práticas são produção de conhecimento. [...] Cada conteúdo desse trabalho é uma forma de produzir conhecimento. Tanto no contexto do Pibid quanto além do Pibid, no estágio (Ester – entrevistada)

E continua declarando que:

[...] ah, eu vou trabalhar o conteúdo "jogos", jogos de tabuleiros, em quatro aulas. Eu posso pegar essa sistematização dessas quatro aulas e produzir um artigo científico sobre essas quatro aulas. Posso pegar o que os estudantes acharam dessas quatro aulas (Ester – entrevistada)

Nestes relatos Ester reflete sobre sua prática pedagógica e o ensino dos conteúdos no nas aulas de EDF desenvolvidos por meio do programa. Ela os concebe, com convicção e de forma enfática como produção de conhecimento. Em seu relato ela destaca a relevância dos processos vividos na escola, e se reporta tanto ao Pibid quanto ao estágio supervisionado, demonstrando ainda que a sistematização dessas experiências formativas pode resultar em trabalhos acadêmicos, “artigo científico”. Isso sugere que Ester expressa uma visão ampla da produção de conhecimento. Ao que parece ela concebe que a produção de conhecimento vai além da simples organização e transmissão de informações formalmente escritas num trabalho acadêmico. Para ela a própria ação na escola, no processo de ensino dos conteúdos é uma forma de produzir conhecimento.

Ester (entrevistada) afirma que “[...] o Pibid e o estágio foram frutos de várias produções científicas minhas. Eu mesma passei a enxergar cada prática pedagógica como algo que eu pudesse fazer um artigo, algo que eu poderia relatar, o que tinha acontecido [...]”. Nessa declaração, ela não só reforça como o Programa e o estágio foram oportunidades para desenvolver sua capacidade de produzir conhecimento científico, mas também evidencia que com esse processo ela passar a rever sua prática pedagógica. Neste sentido, é notório o caráter investigativo em sua prática pedagógica, sua postura e visão pedagógica é nitidamente alargada. Ester demonstra que sua prática pedagógica também volta-se à investigação da realidade, à sistematização acadêmica, científica, e, de alguma forma com a produção de um conhecimento situado no chão da escola.

Seu olhar sobre o desenvolvimento do conhecimento acadêmico em sua vivência é coerente com a perspectiva de que a Educação Física é uma área que pode ser estudada e analisada de forma rigorosa e sistemática. Nessa direção, sua narrativa conflui para a ideia de que a EDF é uma área de conhecimento que pode contribuir para o desenvolvimento do conhecimento científico, e, conseqüentemente, para a transformação social.

Essa perspectiva é reforçada por estudos como o de Ivo (2009), que destaca a maturidade científica da Educação Física, reconhecida pela Sociedade Brasileira para

o Progresso da Ciência (SBPC). A multidisciplinaridade da EDF, que integra ciências biológicas e humanas, enriquece a área com uma variedade de objetos de estudo e pesquisas, consolidando sua legitimidade e avanços.

A visão de Ester sobre a produção de conhecimento científico em sua prática pedagógica nos conduz a perspectiva elaborada por Cunha e Prado (2007) sobre a importância da sistematização do conhecimento e da pesquisa na formação docente. Para Cunha e Prado (2007), o/a professor/a-pesquisador/a é aquele que produz conhecimentos e saberes, orienta uma questão relevante para o seu trabalho na escola, organiza informações. Interroga e busca respostas. Sistematiza e registra suas análises e reflexões, e socializa sua produção com outros parceiros.

Daniel e Ester demonstram compreensões específicas sobre a sistematização do conhecimento em suas práticas pedagógicas, com enfoques distintos. Enquanto Daniel destaca a importância de relacionar a Educação Física com temas sociais mais amplos, Ester enfatiza a produção de conhecimento científico a partir da prática pedagógica. O que une essas perspectivas é a valorização da pesquisa e da reflexão como elementos fundamentais para a produção de saberes e a formação docente. Pois, ambos destacaram a necessidade de ir além da mera transmissão de informações e de criar condições para que os/as estudantes se tornem ativos no desenvolvimento do saber.

Com base nas análises de Daniel e Ester, é possível percebermos que ambos desenvolveram uma compreensão específica (e porque não dizer complementar) sobre a sistematização do conhecimento e a produção de saberes em suas práticas pedagógicas. Daniel demonstrou capacidade de articular a Educação Física com temas sociais mais amplos, como o racismo, e destacou a importância de tornar o conhecimento mais significativo e conectado à realidade dos/as estudantes. Já Ester enfatizou a produção de conhecimento em sua prática pedagógica, tanto no contexto do Pibid, quanto no estágio, e demonstrou uma abordagem reflexiva e investigativa em sua prática.

8 CONCLUSÃO

Neste trabalho, analisamos a percepção do egresso e egressa do Pibid em Educação Física/UFMA sobre as contribuições do Programa na formação de professores/as-pesquisadores/as. Especificamente, discutimos sobre esse processo formativo a partir de três categorias que constituem o/a professor/a-pesquisador/a: a reflexão crítica, a práxis pedagógica e a sistematização do conhecimento. Estas categorias nortearam nossa análise, permitindo que fossem exploradas as formas pelas quais o Pibid contribuiu no processo formativo das pessoas entrevistadas.

Conforme discutido no referencial teórico, essas dimensões que constituem o/a professor/a-pesquisador/a são essenciais à construção de uma perspectiva investigativa mais aprofundada e consciente sobre o contexto educacional, à integração de saberes teórico-práticos, à sistematização e produção de saberes a partir de suas vivências no ambiente escolar.

A partir disso, foi possível investigarmos como o Programa influenciou a formação docente do entrevistado e da entrevistada, elaborando a partir da análise de conteúdo das entrevistas uma discussão mais detalhada e contextualizada dos dados, possibilitando a identificação de padrões e tendências que não seriam evidentes em uma leitura mais superficial.

A análise das percepções de Daniel e Ester revelaram que ambos desenvolveram uma postura reflexiva e crítica em relação à prática docente, embora com nuances distintas. Daniel destacou a importância de abordar temas sociais, como preconceito e racismo, de forma sensível e contextualizada, demonstrando uma consciência sensível e atenta sobre o impacto dessas questões na Educação Física. Já Ester enfatizou a necessidade de superar modelos tradicionais de ensino e adotar uma abordagem mais atenta e significativa, que considerasse a realidade escolar e as necessidades dos/as estudantes.

Apesar das diferenças de enfoque, ambos destacaram a contribuição significativa do Programa para sua formação docente, permitindo-lhes desenvolver uma visão mais ampla e situada da EDF escolar. As percepções de Daniel e Ester convergiram também à importância de questionamentos sobre a prática docente, mas divergiram na ênfase dada às questões sociais e pedagógicas. Neste sentido, Daniel enfatizou mais as questões sociais em sua experiência formativa no programa,

enquanto Ester enfatizou os aspectos pedagógicos, o que nos sugere a complexidade e a riqueza da formação no Pibid.

A discussão a partir das experiências do entrevistado e da entrevistada na práxis pedagógica em EDF revelaram uma complexidade que vai além da mera aplicação de teorias e métodos. Daniel destacou a importância de considerar as emoções dos/as estudantes, utilizando práticas corporais de aventura para discutir questões emocionais e criar um espaço de diálogo e reflexão sobre o tema. Já Ester questiona a distância entre teoria e prática, ressaltando a necessidade de uma abordagem mais contextualizada e autônoma que considere as necessidades e contextos específicos do ambiente escolar. Ao refletir sobre suas experiências no Pibid e sua contribuição, Daniel e Ester demonstraram uma compreensão mais apurada da prática pedagógica, traduzida na leitura que fazem sobre as vivências no programa.

As compreensões de Daniel e Ester sobre a sistematização do conhecimento em suas práticas pedagógicas revelou abordagens distintas, mas complementares. Daniel destacou a importância de contextualizar a Educação Física em temas sociais mais amplos, como o racismo, para tornar o conhecimento mais significativo e conectado à realidade dos/as estudantes. Isso é evidenciado em sua capacidade de articular a disciplina com questões sociais relevantes, criando um espaço de discussão e reflexão sobre a importância da Educação Física na sociedade. Já Ester enfatizou a produção de conhecimento científico a partir da prática pedagógica, demonstrando uma abordagem investigativa, questionadora e inovadora em sua prática. Ela buscou criar um espaço de produção de conhecimento onde os/as estudantes possam desenvolver habilidades de investigação e produção de conhecimento. Ela ainda articulou conceitos científicos e metodológicos em suas práticas pedagógicas, como observar, registrar, analisar fenômenos, formular hipóteses e comunicar resultados.

Ambos compartilharam a ideia de que a sistematização do conhecimento é fundamental para a formação docente e para a produção de saberes significativos. Seus relatos nos sugerem que o Pibid foi um espaço importante para o desenvolvimento dessas habilidades, permitindo que se tornassem mais assertivos em suas práticas pedagógicas. Além disso, suas abordagens destacaram a importância de ir além da mera transmissão de informações e de criar condições para que os/as estudantes se tornem ativos/as no desenvolvimento do saber.

Em síntese, inferimos por meio das análises das entrevistas que o Pibid se revelou uma política pública estratégica para a formação de professores/as-pesquisadores/as em Educação Física na UFMA, contribuindo significativamente para o desenvolvimento de práticas educativas autônomas e contextualizadas. Na análise das percepções de Daniel e Ester, foi possível identificar diferentes nuances no processo formativo de professores/as-pesquisadores/as via Pibid que convergiram criticamente sobre a realidade educacional e para uma intervenção contextualizada, confrontando o viés Neotecnicista que ainda persiste no campo da Educação e EDF.

Todavia, a práxis pedagógica desenvolvida no âmbito do Pibid permitiu que o egresso e a egressa superassem tal viés, refutando a visão tradicional da EDF e desenvolvendo uma prática mais comprometida com a transformação da realidade escolar. Finalmente, o Pibid demonstrou ser uma ferramenta importante no processo formativo do entrevistado e da entrevistada, tendo em vista a proposta do/a professor/a-pesquisador/a, ao mesmo tempo que os permitiu enxergar potencialidades e desafios da docência. Além disso, possibilitou a ambos problematizar seu próprio processo de formação inicial, fazendo-os apontar lacunas e reconhecer melhorias necessárias aos cursos de licenciatura, tendo em vista a atuação na Educação Básica.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Qualitative research for education**: An introduction to theory and methods. Boston: Allyn and Bacon, 1992.
- BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Cadernos Cedes**, [S. l.], ano 19, n. 48, p. 69-88, ago. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3NLKtc3KPprBBcvgLQbHv9s/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2025.
- BRASIL. **Portaria nº 83, de 27 de abril de 2022**. Dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria-de-educacao-basica/28042022_Publicacao_no_DOU_1691532_PORTARIA_N__83__DE_27_DE_ABRIL_DE_2022.pdf. Acesso em: 14 abr. 2025.
- CAPARROZ, F. E.; BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-37, jan. 2007. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/53>. Acesso em: 20 abr. 2025.
- CAPES. **Edital Pibid nº 061/2013**. Brasília, DF: CAPES, 2013. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_061_2013_PIBID.pdf. Acesso em: 16 abr. 2025.
- COSTA, S. L. **Concepções sobre teoria e prática**: implicações para a profissionalidade e a aprendizagem docente de professoras iniciantes na Educação Infantil. 2021. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=100698>. Acesso em: 19 abr. 2025.
- CUNHA, R. B.; PRADO, G. do V. T. A produção de conhecimento e saberes do/a professor/a-pesquisador/a. **Educar**, Curitiba, n. 30, p. 251-264, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/ZRBhcjLWcFLfb9nm8G3svGj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 abr. 2025.
- DALMOLIN, C. Cogitações sobre a neutralidade e valores na Ciência. **História da Ciência e Ensino**: Construindo interfaces, v. 29, p. 279-296, mar. 2024. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/hcensino/article/view/62176>. Acesso em: 01 maio 2025.
- DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- FAGUNGES, T. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 65, p. 281-297, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/RmXYydFLRBqmvYtK5vNGVCq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 abr. 2025.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

GHIRALDELLI JR., P. **Educação física Progressista: a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e a Educação física Brasileira**. São Paulo: Loyola, 1988.

GOMES, C. A. V.; MELLO, S. A. Educação escolar e constituição do afetivo: algumas considerações a partir da Psicologia Histórico-Cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 677-694, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p677>. Acesso em: 12 abr. 2025.

GONZALEZ, J. A. **Das máquinas de ensinar aos objetos virtuais de aprendizagem: tecnicismo e neotecnicismo na educação brasileira**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=553211>. Acesso em: 10 abr. 2025.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. Campinas: Papirus, 2004.

IVO, L. B. **A produção de conhecimento científico da Educação física na Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC)**. 2009. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, São Paulo, 2009.

KREUGER, S. B.; RAMOS, P. A formação docente e seus dilemas no campo da educação física: uma revisão da literatura. **Revista Exitus**, Santarém, v. 11, e020130, p. 01-25, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-94602021000100204&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 30 jun. 2025.

LÖSCH, S.; RAMBO, C. A.; FERREIRA, J. de L. A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023141, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17958>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17958>. Acesso em: 20 maio 2025.

MACHADO, T. S.; BRACHT, V. O impacto do movimento renovador da Educação física nas identidades docentes: uma leitura a partir da "teoria do reconhecimento" de Axel Honneth. **Movimento**, v. 22, n. 3, p. 849-860, jul./set. 2016. DOI: 10.22456/1982-8918.60228. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/60228/38854>. Acesso em: 15 jul. 2025.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática?. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 94, p. 58-73, ago. 1995.

PISCITELLI, A. Gênero: a história de um conceito. In: ALMEIDA, H. B. de; SZWAKO, J. (org.). **Diferenças, Igualdade: gênero, raça e pobreza no Brasil**. São Paulo: Berlins & Vertecchia, 2009. p. 116-148.

PRESTA, M. G. G. **Atividades rítmicas na Educação física escolar: relações de gênero, preconceitos e possibilidades**. 2006. Dissertação (mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2006. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNICAMP-30_e280718c1d2560c83b6a170c5411bbf6. Acesso em: 11 jul. 2025.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 79-91.

SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner**. Nova York: Basic Books, 1983.

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, C. R. C. de; ARAUJO, J. A. de; MENEZES, T. L. P. de. Abordagem pedagógica desenvolvimentista na Educação Física escolar: uma visão pessoal. **EFDeportes**, Buenos Aires, ano 19, n. 199, dez. 2014. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd199/abordagem-desenvolvimentista-na-educacao-fisica.htm>. Acesso em: 20 abr. 2025.

STENHOUSE, L. **An introduction to curriculum research and development**. Londres: Heinemann, 1975.

STENHOUSE, L. **Investigación y desarrollo del curriculum**. Madrid: Morata, 1981.

TANI, G. *et al.* **Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU, 1988.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) e participar da pesquisa de campo referente ao estudo intitulado “As contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência na formação do ‘professor/a-pesquisador/a’ de Educação física” pela Profa. Dra. Patrícia Fortes de Almeida e desenvolvida pela acadêmica Emilly Karine Soares Viana da Universidade Federal do Maranhão, a quem poderei contatar a qualquer momento que julgar necessário através do e-mail: emilly.ksv@discente.ufma.br

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou de qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado dos objetivos estritamente acadêmico do estudo.

Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevista transcrita se realizada a partir da assinatura desta autorização. Fui ainda informado de que posso me retirar dessa pesquisa qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

A testa recebimento de uma cópia assinada deste termo de consentimento livre esclarecido.

São Luís, ____ de abril de 2025

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

Assinatura do(a) testemunha(a): _____

APÊNDICE 2 – QUADRO 5: RECORTE DEMONSTRATIVO DO PROCESSO DE ANÁLISE DO CONTEÚDO

CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTRO DANIEL	UNIDADES DE REGISTRO ESTER
Reflexão Crítica	“Que por exemplo, a gente vai trabalhar lutas, a gente traz todo um contexto histórico, toda a questão do legado,” Código: Abordagem de ensino da Educação Física [...]	“Eu era de uma perspectiva e, depois, eu passei a ser de outra, e, por isso, a minha visão da escola teve essa mudança também.” Código: Ampliação da visão sobre Educação Física Ampliação da visão sobre a escola [...]
Práxis Pedagógica em formação	“É como se fosse um auxílio sabe, na formação da pessoa” Código: vivência docente como formação [...]	“eu acho que há uma diferença muito grande em relação à realidade e teoria, porque a gente estuda tudo da Educação Física: a Educação Física desenvolvimentista, progressista, essas coisas tudo, né.” Código: Descompasso entre teoria e prática [...]
Sistematização do conhecimento	“trabalhar conteúdos como dança por exemplo, surgem questões como: ‘Dança é coisa de menina’, tem toda uma discussão sobre gênero.” Código: Conteúdo como gerador de debate social [...]	“Ah, eu vou trabalhar o conteúdo "jogos", jogos de tabuleiros, em quatro aulas. Eu posso pegar essa sistematização dessas quatro aulas e produzir um artigo científico sobre essas quatro aulas. Posso pegar o que os estudantes acharam dessas quatro aulas.” Código: Prática pedagógica como produção de conhecimento [...]

Fonte: Elaborado pela autora (2025)