



## O CURRÍCULO DO CEFD/UFSM E O PIBID: UM POSSÍVEL DIÁLOGO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Deise Pacheco Pivetta<sup>1</sup>  
Alessandra Cacenet da Silva<sup>2</sup>  
Daniela de Moura Clates<sup>3</sup>  
Maria Cecília Camargo Günther<sup>4</sup>

### RESUMO

O artigo apresenta as principais constatações acerca das experiências vivenciadas na escola pelos acadêmicos de Educação Física, por meio do PIBID e o diálogo com o currículo do curso de EF/CEFD/UFSM. Com base em entrevistas semiestruturadas de caráter biográfico, com formandos do curso de Educação Física que participavam do PIBID há, no mínimo, dois semestres, são discutidos conceitos básicos referentes ao tema. A partir da análise das entrevistas, apreendemos que as experiências adquiridas no PIBID, aliadas ao currículo, têm contribuído para uma formação inicial mais consistente e próxima da realidade escolar, mas podem ultrapassar as fronteiras dos grupos que integram o programa.

**Palavras-chave:** Currículo. Formação Inicial. Experiências. PIBID.

### THE CURRICULUM OF CEFD/UFSM AND PIBID: A POSSIBLE DIALOGUE IN THE TRAINING OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS.

#### ABSTRACT

This paper present the main findings about experiences of Physical Education academics in school by PIBID and the dialogue with the curriculum of the Physical Education/CEFD/UFSM course. Basic concepts on the subject has been argued, with base in half structured interviews of biographic character, with trainees of the Physical Education course that participated of PIBID to the minimum two semesters. From of interviews analyses, we learn that the experiences acquired in PIBID, allied to curriculum has been contributed to initial training more consistent and close of school reality, but, can overcome the borders of groups that integrate the program.

**Key words:** Curriculum. Initial training. Experiences. PIBID.

---

1 Graduação em andamento em Educação Física. Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, Brasil.

2 Mestrado em andamento em EDUCAÇÃO FÍSICA (Conceito CAPES 3). Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, Brasil.

3 Especialização em Educação Física Escolar. (Carga Horária: 360h). Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, Brasil.

4 Doutorado em Ciências do Movimento Humano (Conceito CAPES 5). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Brasil.

## EL CURRÍCULO DEL CEFD / UFSM Y EL PIBID: UN POSIBLE DIÁLOGO EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA

### RESUMEN

El artículo presenta las principales constataciones acerca de las experiencias vivenciadas en la escuela por los académicos de Educación Física a través del PIBID y el diálogo con el currículo del Curso de Educación Física de La Universidad Federal de Santa María. A partir de entrevistas semi-estructuradas de carácter biográfico, con alumnos formandos del Curso de Educación Física que participaron del PIBID a por lo menos dos semestres, han sido discutidos conceptos básicos referentes al tema. A través de La análisis de las entrevistas, reflexionamos que las experiencias adquiridas en el PIBID, aliadas al currículo han contribuido para una formación inicial más consistente y próxima de la realidad escolar, pero, pueden sobrepasar las fronteras de los grupos que integran el programa.

**Palavras-clave:** Currículo. Formación inicial. Experiencias. PIBID.

### INTRODUÇÃO

A Educação Física (EF) escolar e a formação profissional nessa área passam por algumas mudanças, procurando se adequar ao sistema de ensino, na busca por uma educação de melhor qualidade. Podemos demarcar o início desse processo a partir do movimento renovador, no qual surgiram novas tendências com uma visão mais crítica do papel da EF na escola e, posteriormente, a condição de componente curricular obrigatório, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº. 9694/96.

O currículo do atual curso de EF – Licenciatura do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria (CEFD/UFSM) foi instituído a partir das Resoluções 01 e 02 de 2002, as quais formularam as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores de Educação Básica (EB), em nível superior – a formação de professores deverá tratar das dimensões biológicas, sociais, culturais, didático-pedagógicas e técnico-instrumentais do movimento humano –, e da Resolução nº. 07 de 2004, que estipulou as DCNs para os cursos de EF. Uma das indicações contidas nessa resolução se baseia na indissociabilidade teoria/prática por meio da prática como componente curricular. Os meios utilizados para alcançar esse propósito foram o acréscimo na carga horária dos estágios e práticas curriculares, priorizando a prática nas escolas, e a possibilidade de atividades complementares devidamente aproveitadas pelas Instituições de Ensino Superior.

Com base nas orientações das DCNs e também visando a melhorias na EB, programas têm sido criados com a pretensão de melhorar a formação profissional dos acadêmicos e qualificar o ensino de modo geral. Neste estudo, o cerne está no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) – proposto pelo Ministério da Educação (MEC),

visando atingir melhorias na formação inicial. Criado em 2007, o PIBID obteve grandes avanços com a promulgação da Lei nº 12.796/2013 Art. 62, § 5º, que inseriu um adendo na LDB, instituindo-o como um programa contínuo, tornando-se uma Política de Estado para a formação de professores (BRASIL, 2013).

O PIBID teve início no CEFD/UFSM a partir do edital/2009, com a finalidade de agregar mais conhecimento, tanto aos professores que atuam na EB quanto dar um suporte aos acadêmicos em formação, possibilitando a troca de experiências e integração entre as duas formações, promovidas pela inserção dos acadêmicos nas escolas de EB das redes públicas de ensino. O programa constitui uma fonte geradora de conhecimento e socialização, pois busca através da docência precoce aproximar o acadêmico da realidade escolar, trazendo discussões sobre os conhecimentos que embasam a formação docente.

A formação inicial, fase determinante para a construção das identidades e subjetividades dos futuros professores, consiste em um momento de transformação e de aprendizado no qual se desenvolvem competências que serão utilizadas durante todo o seu exercício profissional. Diante disso, estabelecemos como objetivo de investigação analisar de que forma as experiências vivenciadas na escola pelos acadêmicos por meio do PIBID dialoga com o currículo do curso de EF/UFSM.

## METODOLOGIA

O processo investigativo se configurou como um estudo descritivo – com base na revisão de literatura e na leitura do projeto pedagógico do curso –, utilizando entrevistas semiestruturadas de caráter biográfico, nas quais, conforme argumenta Bolívar (2002, p. 178), “refletir sobre experiências significativas (quer se trate de experiências formativas ou de incidentes críticos profissionais) pode possibilitar assumi-las, controlá-las como práticas do passado que chegaram a constituir-se em hábitos e ao mesmo tempo revelar dimensões que devam ser mudadas.”

À realização e transcrição das entrevistas seguiu-se um cuidadoso processo de análise das narrativas obtidas por meio das entrevistas. Josso (2004, p. 49) salienta que “as narrativas de formação permitem distinguir experiências coletivamente partilhadas em nossas convivências socioculturais e experiências individuais, experiências únicas e experiências em série”. Portanto, analisar as narrativas constitui um processo no qual se evidenciam os registros de cada indivíduo, as referências que contribuíram para a elaboração dos conhecimentos e para a formação identitária desses indivíduos.

Por ser uma pesquisa qualitativa, a qual possibilita uma interpretação mais detalhada dos dados, buscando uma compreensão em relação ao significado das experiências adquiridas pelos indivíduos em um determinado contexto, foi utilizada uma amostragem intencional determinada pela proposta de pesquisa. Assim, participaram do estudo dez acadêmicos do curso de EF que participavam do PIBID por, no mínimo, dois semestres, e que fossem formandos<sup>5</sup>. Adotamos letras para nomeá-los, visando preservar o sigilo das fontes.

## **AS EXPERIÊNCIAS COM A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A ESCOLHA DA PROFISSÃO**

A EF é parte integrante do currículo escolar, portanto, se faz presente nesse contexto, levando em consideração o fato de que os acadêmicos da formação inicial já tiveram experiências ligadas a essa área durante seu período escolar. Pimenta (1996, p. 76) manifesta que “quando os alunos chegam ao curso de formação inicial já tem saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos que foram de diferentes professores em toda a sua vida escolar”. Muitas dessas experiências acabam sendo incorporadas pelo aluno e tendo relação com a sua opção pelo curso.

Alguns desses relatos demonstraram que não só as experiências sociocorporais (FIGUEIREDO, 2008) vividas nesse período tiveram relação com a opção de ser professor, mas também a percepção desses alunos em relação à maneira com que o professor ministrava as suas aulas. Inclusive uma das entrevistadas mencionou gostar muito de uma professora devido ao fato de ela não excluir os alunos das aulas.

“Teve uma professora que marcou mais minha infância, ela trabalhava atividades recreativas com a gente, ela era aquela professora que não excluía ninguém do grupo, ou se tinha o mais gordinho, se tinha aquele menos habilidoso que os outros, ela procurava fazer com que todos participassem.” (A)

Na maioria dos relatos notou-se a constante presença do conteúdo esporte nas aulas de EF escolar, muitas vezes levando à exaltação da competição. Em alguns casos, a hegemonia desse conteúdo, ao longo da escolarização, acabou por despertar demasiadamente o gosto pelo esporte nesses acadêmicos, de tal forma que a escolha profissional se deu em função de que esses alunos acreditavam que no curso apenas iriam praticar modalidades esportivas.

“A gente não tinha muita prática de outros esportes e basicamente treinava pra competição. Eu particularmente gostava muito, isso foi um dos motivos

---

<sup>5</sup> A opção por formandos se deu em função de estes já terem vivenciado o currículo em sua totalidade.

que me empurraram para EF, porque a realidade que a gente tem é que a gente vai chegar aqui e praticar muitos esportes [...]”. (J)

Essa posição se aproxima dos achados de Figueiredo (2008), em estudo no qual os acadêmicos expressavam uma expectativa de que, ao ingressarem no curso de EF, dariam continuidade às aprendizagens e práticas relativas ao universo esportivo.

No entanto, a opção pela profissão nem sempre esteve associada diretamente às experiências desses estudantes; alguns deles admitiram ter escolhido o curso por influência dos pais, dos professores, por eliminação, até mesmo por não terem passado no vestibular para o curso que haviam escolhido como primeira opção. Uma das escolhas em específico esteve ligada, principalmente – e quase que exclusivamente –, pela vontade de ser professor, de lidar com seres humanos, independentemente de qual licenciatura seria.

“Bom, eu na verdade não entrei na EF pelo interesse pela EF, o meu interesse foi no curso de licenciatura. A EF acabou sendo uma escolha por trabalhar mais com pessoas, porque eu queria uma licenciatura este, era o fato e a única certeza que eu tinha”. (B)

Durante as entrevistas se observou que, a partir das recordações, os acadêmicos fizeram comparações em relação a como suas concepções de EF foram se transformando ao longo do curso. Muitos tinham como referência uma EF militarista, reprodutivista, esportivizada e até mesmo o chamado “largabol” (G). Nessa direção, Josso (2004, p. 40) salienta que “a recordação-referência significa, ao mesmo tempo, uma dimensão concreta ou visível, que apela para as nossas percepções ou para as imagens sociais, e uma dimensão invisível, que apela para emoções, sentimentos, sentido ou valores.”

As escolhas pelo curso de EF podem, no transcorrer do curso, ser reinterpretadas ou compreendidas a partir das experiências possíveis nesse processo.

## **O CURRÍCULO E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO INICIAL DOS ACADÊMICOS**

Durante a graduação, os acadêmicos recebem um aporte teórico, que podem vir a ser uma das referências para a construção de sua identidade profissional. Para isso, a Instituição de Ensino faz uso de um currículo organizado e planejado conforme as orientações estabelecidas pelas DCNs, como prescreve a LDB 9.394/96 no Art. 53º. II: “fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes” (BRASIL, 1996).

Segundo Carreiro da Costa (1996, p. 10), “a fase da formação inicial é o período durante o qual o futuro professor adquire os conhecimentos científicos e pedagógicos e as competências necessárias para enfrentar adequadamente a carreira docente”, afirmação que confere centralidade a esse período do percurso formativo no que diz respeito ao tornar-se professor.

Para os acadêmicos em formação, o papel do currículo consiste em dar uma base para que eles possam ter subsídios para a construção de sua prática docente. Há um consenso quanto a isso, embora alguns possuam uma compreensão mais ampla do currículo, como demonstra esse trecho de uma das falas dos entrevistados.

“O currículo tem que gerar o teu interesse pela área, tem que te possibilitar a compreensão e a apropriação dos conteúdos da EF e ele não pode se engessar em torno de uma concepção histórica, por exemplo, não pode se engessar em torno de uma ideologia da educação.” (B)

Em estudos de Sá (2010), observa-se uma constante discussão durante a fase de formação inicial sobre a questão da eficácia do currículo:

O currículo, de acordo com os estudantes, não possibilita os estudos necessários para o desenvolvimento das competências a serem construídas para atuação em todos os campos anunciados na proposta curricular, referentes ao âmbito da docência, da pesquisa e da gestão (SÁ, 2010, p. 39).

Na literatura há várias concepções, enfoques e pontos de vista em relação a definições para o currículo, mas sabemos que por meio de sua organização e conteúdos são expressos determinados valores culturais e sociais. Para Grundy (1991, p. 19), “o currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas<sup>6</sup>”. O currículo representa escolhas, seleções, posições que não são neutras, mas revelam intencionalidades.

Na visão desses futuros professores, o currículo vigente no CEFD/UFSM se encontra muito defasado, além de apresentar problemas organizacionais referentes à sequência das disciplinas e aos horários. Quanto aos horários da grade curricular ficou evidente um grande descontentamento, visto que essa organização, em muitos casos, impossibilita os acadêmicos de participarem de outros projetos ou grupos de pesquisa, limitando suas possibilidades de experiências que enriqueçam o processo formativo.

---

<sup>6</sup>A tradução é de responsabilidade das autoras.

Na formação inicial, o graduando tem o primeiro contato com a profissão que escolheu seguir; durante a graduação deve ser recebido, da entidade formadora, o aporte teórico e prático para o exercício da profissão. Para isso, Vaillant e Marcelo Garcia (2012) argumentam que:

Na formação inicial do docente, os formadores de formadores são os profissionais encarregados de delinear e/ou desenvolver um currículo que inclua os componentes necessários para propiciar um legítimo aprender a ensinar aos futuros docentes. (VAILLANT; MARCELO GARCIA, 2012, p. 64, grifo dos autores).

A partir disso, levamos em consideração que o currículo está carregado de diversos interesses e fins, sendo eles lucrativos, culturais e de socialização, os quais estabelecem um determinado modelo de ensino, no qual a entidade formadora tem por desígnio a concretização de sua função social. Como ressalta Sacristán (2000, p. 16), “as funções que o currículo cumpre como expressão do projeto de cultura e socialização são realizadas através de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que cria em torno de si.”

O processo formativo dos acadêmicos se constitui do aprendizado obtido por meio do currículo, da inserção nos projetos ou grupos de pesquisa e na autoformação. Um dos entrevistados ressalva que:

“O currículo tem seus problemas graves, de falta de atualização, de não contextualização com a escola, alguns professores que dão uma aula que ela é difícil de visualizar dentro da escola, mas são problemas didáticos de algumas disciplinas, e o currículo em si é importante. [...] ou então, não faz sentido ter um curso de EF com quatro anos de duração para se formar professor, os projetos são importantes, mas a experiência básica tu vai ter no currículo, tu vai ter conhecimentos que tu se apropria a partir do currículo, a partir das aulas. A formação complementar, os projetos, eles são de busca individual [...]”. (B)

Vaillant e Marcelo Garcia (2012, p. 33) destacam que a autoformação “é um tipo de formação informal, sem programa fechado, por contato direto, na qual a experiência serve como argumento para a aprendizagem e onde a reflexão cumpre um importante papel.” Uma vez que os estudantes vão percebendo as brechas do currículo, devem por si só buscar maneiras para preenchê-las, o que, de certa forma, propicia também o desenvolvimento de sua autonomia.

As explanações feitas durante as entrevistas trouxeram a dicotomia existente entre a teoria e a prática no curso. Levando-se em consideração que o campo de atuação da licenciatura é a escola, a preocupação dos acadêmicos em geral diz respeito à falta de vivências no contexto escolar, pois, para a maioria, os estágios têm um tempo limitado e

superficial. Muitas das disciplinas não estabelecessem uma relação direta com o ambiente escolar, e, portanto, universidade e escola parecem caminhar paralelamente durante o percurso formativo, sem que haja pontos de encontro entre essas trajetórias.

“Teoria e prática é o que a gente mais está sentindo falta agora, se fosse só o currículo em si, não tivesse nenhum desses programas que a universidade tem, grupos de pesquisa nem nada, eu acho que essa desmembração daqui pra escola eu acho que é o que falta. Porque querendo ou não, é licenciatura, é escola, e eu acho que hoje em dia está separado, ta a universidade de um lado e a escola do outro, então eu acho que elas deveriam dialogar mais.” (G)

Os estudantes atribuem ao curso, mais especificamente ao currículo, a responsabilidade da “apropriação da profissão”, e, por esse fato, ao passo em que valorizam os conhecimentos teóricos transmitidos nas disciplinas, necessitam articulá-los com a prática (SÁ, 2010).

Observou-se, também, que um dos motivos citados, pelo qual o currículo se apresenta desestruturado, está associado à divisão existente dentro do próprio curso, professores que não dialogam entre si, visões totalmente distintas e que, ao não entrarem em um consenso, acabam por impossibilitar a elaboração de um currículo mais organizado, que favoreça uma formação mais sólida e mais completa para os futuros docentes. Não se trata de almejar por uma visão monolítica de Educação ou EF, mas, dentro de um cenário de pluralidade de concepções, seria enriquecedor se pudessem existir pontos de análise e reflexão sobre essas visões distintas.

## **AS EXPERIÊNCIAS ADQUIRIDAS NO PIBID E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO INICIAL**

No anseio por complementar a graduação, os estudantes acabam buscando se inserir em programas que os aproximem mais do contexto escolar, em que eles possam vivenciar as relações existentes nesse ambiente. O PIBID vem justamente com essa iniciativa, ou seja, a de possibilitar uma inserção precoce na escola. Dois motivos levam à escolha pela inserção no referido programa: o primeiro é pela experiência a ser adquirida no envolvimento com a escola, antes de sair da graduação, e o outro motivo está associado à obtenção da bolsa. Conforme ressaltado em algumas entrevistas, há a necessidade de se manter financeiramente durante o curso.

“Eu quis participar por causa das falhas que o nosso currículo apresenta, sem deixar de comentar também a bolsa, que chama muitos alunos pelo valor e por ser uma experiência a mais que a gente tem, porque como o nosso curso é mais teoria, a gente precisa se inserir na prática pra produzir o

conhecimento junto com a teoria que a gente tem e pra conviver mesmo com a realidade escolar.” (J)

Os entrevistados, ao rememorarem seu primeiro dia na escola, trouxeram momentos que consideraram apavorantes e desastrosos, mas aos poucos, ao longo de suas falas, transparecia como essas experiências se tornaram significativas, e, nesse sentido, formadoras. Segundo Josso (2004, p. 48), a experiência formadora “simboliza atitudes, comportamentos, pensamentos, saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidade.”

O envolvimento com a escola por meio do PIBID ampliou o acervo de conhecimentos de tal forma que, aos poucos, a concepção de EF foi se transformando, enriquecendo a argumentação desses acadêmicos em relação à importância desse componente curricular na escola. Como se evidencia neste trecho de uma das entrevistas:

“Tem que ter mudança no discurso e gerar discussão, o professor ele tem que saber defender porque tem a EF na escola, ele tem que saber dizer que a EF é importante por quê? Porque tem conhecimentos, tem conteúdos, e tem objetivos findos em si próprio, não é trampolim pra outras coisas. Então acho que esse PIBID tem contribuído pra isso, pelo menos no nosso PIBID dos anos iniciais a gente tem priorizado isso, concepção de EF, saber justificar porque ela está na escola, é muito importante isso.” (B)

Durante a participação no PIBID, os acadêmicos são incentivados e inseridos no exercício da pesquisa, da produção científica e da participação em eventos, algo que eles consideram pouco trabalhado durante o curso. Aqui, a entrevistada salienta a repercussão e a importância que esse programa teve para a sua formação, visto que lhes oportunizou, inclusive, publicações.

“A gente não dá a devida importância, no início da faculdade, à pesquisa. Mas que ela é muito importante, principalmente agora no final se a gente quer continuar na área acadêmica, e o PIBID me oportunizou as experiências necessárias pra quando eu me formar e adentrar na área escolar. O PIBID me oportunizou a pesquisa, me oportunizou publicações, sem ele eu não teria feito, não teria tomado a iniciativa de ter procurado a pesquisa ou a produção do novo conhecimento, então o PIBID foi a metade da minha formação”. (J)

Há uma grande preocupação com a fragmentação entre a teoria e a prática, e a visível desvalorização dos conhecimentos de natureza prática. As disciplinas curriculares nem sempre dão conta da grande demanda de conhecimentos necessários à prática docente. Marcelo Garcia (2010, p. 18) destaca que “existem outros tipos de conhecimento que também são importantes: o conhecimento do contexto (escola), dos alunos (a quem se ensina) de si

mesmo e também de como se ensina”. O PIBID viabilizou a assimilação da teoria e da prática trabalhadas de modo integrado. Alguns alegam que sem o currículo não teriam base para atuar no contexto escolar, mas é notório que não é o currículo em si, mas algumas disciplinas ou momentos que permitem essas conexões.

“O currículo me deu bases principalmente didáticas, estudos do lazer, ludicidade, várias matérias do currículo me deram bases importantes pra chegar na escola e ter pelo menos 10% de um conhecimento que eu poderia fazer relação com a realidade escolar. A teoria não se constrói sem a prática e a prática não se constrói sem a teoria, tu tem que ter um conhecimento prévio, teórico, pra depois adentrar na prática, porque senão tu não vai saber o que fazer, ou tu não vai saber o que tu ta fazendo.” (J)

O PIBID, sem dúvidas, proporcionou um crescimento pessoal para esses acadêmicos, ganho de conhecimento, de experiência e, principalmente, a aproximação com o contexto escolar. Entretanto, assim como o currículo, o programa também apresenta falhas, relacionadas, principalmente, à falta de rotatividade entre os níveis de ensino, como podemos constatar no trecho a seguir:

“Claro que têm muitas críticas em relação ao PIBID ainda, por exemplo, tu acaba entrando num nível no começo, tu tem que persistir nele até o final, então isso acaba de repente, que se tivesse essa rotação dentro dos grupos, seria interessante pra todo mundo ter uma vivência, porque que nem eu vejo agora, eu, por exemplo, quero só os anos iniciais, então é uma coisa assim que eu não vou poder escolher depois de formada [...]” (G)

Outro aspecto preocupante é o fato de que, ocasionalmente, o PIBID também incorre no problema de dissociar teoria da prática, gerando espaços de estudo desconectados das ações nas escolas. A fala abaixo ilustra tal situação:

“Sabe, as coisas que tu tinha dúvidas ou que tu queria que se resolvessem mais conhecimento mesmo e as reuniões aconteciam e em geral acaba sendo a mesma coisa, não a mesma, mas praticamente a mesma coisa.” (A)

Embora existam pontos a ser repensados no PIBID, é unânime entre os entrevistados a capacidade do programa em inseri-los de forma integral no meio escolar, possibilitando seu reconhecimento como professores, gerando experiências que fundamentam uma formação inicial mais íntegra e consistente. Os saberes da experiência são extremamente significativos durante o percurso formativo dos futuros docentes. Silva e Bracht (2005, p. 62) sustentam que “as experiências docentes precoces acontecem num momento que podem enriquecer sobremaneira o trabalho pedagógico, consolidando uma formação inicial com melhores alicerces”. Diante dessa proposição é pertinente dizer que essas experiências trazem à

formação inicial um caráter mais problematizador à medida que aproximam o acadêmico da escola.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao longo do processo investigativo, observamos que relembrar as experiências com a EF durante o período escolar oportunizou aos entrevistados refletir sobre como elas influenciaram em sua opção profissional ou, em alguns casos, outras razões que possam ter levado à Licenciatura em EF. As lembranças trouxeram as expectativas que cada uma tinha em relação ao curso, e como essas expectativas foram se configurando ao longo da formação inicial.

Na compreensão dos futuros professores, o papel do currículo consiste em oferecer um embasamento para que possam desenvolver os saberes necessários à prática docente. Tal expectativa nem sempre se confirmou plenamente, diante do fato de que o currículo apresenta algumas falhas referentes à aproximação com a área escolar, bem como problemas relacionados à sequência e organização das disciplinas e dos horários.

A ausência de relação entre os conteúdos aprendidos durante a graduação e o contexto encontrado na escola impossibilita que os acadêmicos estabeleçam articulações entre a teoria e a prática, limitando ou até impossibilitando que possam apreender a importância de determinados conhecimentos para a atuação profissional. Esse distanciamento do currículo de seu curso com a escola, expresso de modo recorrente nas falas dos investigados, expuseram a necessidade de uma profunda reestruturação do currículo.

Tornou-se evidente a importância da autoformação, pois, ao longo do percurso formativo, os estudantes desenvolveram a consciência de que a formação inicial não implica apenas o aprendizado adquirido por meio das disciplinas curriculares, mas que também é necessário buscar o conhecimento por outros meios, de modo a ampliar o acervo de saberes que colaborem para a construção do ser professor.

A inserção no PIBID representa uma tentativa de suprir as carências existentes no currículo, principalmente ao que concerne à aproximação com a realidade escolar, além de ser um meio para obter experiência e se manter financeiramente. A apropriação com o ambiente escolar por meio da docência precoce propiciou a esses acadêmicos um grande amadurecimento pessoal. As diversas situações encontradas durante a participação no PIBID culminaram no enriquecimento da compreensão dos acadêmicos sobre o papel do currículo, visto que sem o conhecimento oportunizado por esse currículo não teriam uma base para atuar

no referido programa. No entanto, o PIBID também necessita de alguns ajustes, como a possibilidade de os bolsistas vivenciarem os diferentes níveis de ensino e que as reuniões os aproximem mais das realidades e necessidades encontradas pelos futuros professores na escola.

As experiências vividas durante a participação no PIBID, em consonância com o currículo, podem fomentar uma formação mais completa, que consiga abarcar o máximo de conhecimentos e informações que sejam pertinentes à construção da identidade profissional desses futuros docentes.

Observou-se, portanto, a inexistência de diálogo direto entre o currículo e o PIBID, e a existência de nexos esparsos que os integrantes do projeto estabelecem entre ambos, mas que não chegam a constituir relações profundas entre estes. O que se evidencia são apenas articulações pontuais estabelecidas entre algumas disciplinas e momentos vivenciados no programa.

O desafio que se coloca é de instigar o diálogo entre o currículo do Curso de Licenciatura em EF do CEFD/UFSM e o PIBID, a partir da criação de espaços dentro do próprio currículo, nos quais os estudantes possam compartilhar suas experiências de docência precoce com os demais colegas do curso que não tiveram a oportunidade de participar de tal programa. Uma sugestão seria a realização de seminários que promovessem discussões sobre o contexto escolar a partir das experiências adquiridas no PIBID. O que se pode inferir, a partir dessa investigação, é que as experiências acumuladas por meio do PIBID, mesmo que relevantes para os estudantes participantes do programa, deixam de cumprir um papel mais significativo no interior das Licenciaturas, ficando circunscritas a um grupo seletivo de bolsistas que integram o programa.

## REFERÊNCIAS

BOLÍVAR, A. **Profissão Professor: o itinerário profissional e a construção da escola.** Tradução de Gilson César Cardoso de SOUZA. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Lei n.º 394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 20 mar. 2014.

\_\_\_\_\_: (2002a). **Resolução CNE/CP 1 de 18 de fevereiro de 2002 - Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf). Acesso em: 11 jul. 2017.

\_\_\_\_\_: (2002b). **Resolução CNE/CP 2 de 19 de fevereiro de 2002 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_2.pdf). Acesso em: 11 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. **Resolução n. 7, de 31 de março de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfisica.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 12.796/2013, de 04 de Abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm). Acesso em: 12 jul. 2017.

CARREIRO DA COSTA, F. et al. A Formação de Professores: objetivos, conteúdos e estratégias. In: CARREIRO DA COSTA, F. *et al* (Org.). **Formação de Professores em Educação Física: concepções, investigações, prática.** Lisboa: Edições Faculdade de Motricidade Humana, 1996. p. 9-36.

FIGUEIREDO, Z. C. Experiências Sociocorporais e Formação Docente em Educação Física. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 01, p. 85-110, jan./abr. 2008.

GRUNDY, S. **Producto o praxis del curriculum.** Tradución de Pablo Manzano. Madrid: Ediciones Morata S. A., 1991.

JOSSO, M. C. Experiências de vida e formação. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

MARCELO GARCIA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Formação Docente.** Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010.

PIMENTA, S. G. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação,** São Paulo, v. 22, n. 02, p. 72-89, jul./dez. 1996.

SÁ, M. R. G. B. de.; FARTES, V. L. B. Currículo, formação e saberes profissionais: a (re)valorização epistemológica da experiência. Salvador: EDUFBA, 2010.

SACRISTÁN, J. G. Aproximação ao Conceito de Currículo. In: **Currículo: uma reflexão sobre a prática.** Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000. cap. 01, p. 13-53.

SILVA, M. S.; BRACHT, V. Intervenção profissional durante a formação inicial: contradições e possibilidades das experiências docentes precoces em Educação Física. **Revista Motrivivência,** Florianópolis. Ano XVII, n. 25, p. 57-76, dez. 2005.

VAILLANT, D.; MARCELO GARCIA, C. Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem. 1. ed. Curitiba: UTFPR, 2012. p. 242.