

ANA PAULA SOARES DE ANDRADE

**O IMPACTO DO PIBID-EDUCAÇÃO FÍSICA NA TRAJETÓRIA FORMATIVA DOS
ALUNOS BOLSISTAS E NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES
SUPERVISORES**

UBERABA – MG

2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Ana Paula Soares de Andrade

**O IMPACTO DO PIBID-EDUCAÇÃO FÍSICA NA TRAJETÓRIA FORMATIVA DOS
ALUNOS BOLSISTAS E NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES
SUPERVISORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Física, área de concentração “Esporte e Exercício” (Linha de pesquisa: Formação e Ação Profissional em Educação Física e Esportes), da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Orientadora: Dr^a. Regina Maria Rovigati Simões

UBERABA – MG

2014

**Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do
Triângulo Mineiro**

Andrade, Ana Paula Soares de
A565i O impacto do PIBID - Educação Física na trajetória formativa dos alunos bolsistas e na prática pedagógica de professores supervisores / Ana Paula Soares de Andrade. -- 2014.
152 f. : il., fig., graf.

Dissertação (Mestrado em Educação Física) -- Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2014
Orientadora: Profª Drª Regina Maria Rovigati Simões

1. Professores - Formação. 2. Prática de ensino. 3. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Brasil). I. Simões, Regina Maria Rovigati. II. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. III. Título.

CDU 371.13

Ana Paula Soares de Andrade

**O IMPACTO DO PIBID-EDUCAÇÃO FÍSICA NA TRAJETÓRIA FORMATIVA DOS
ALUNOS BOLSISTAS E NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES
SUPERVISORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Física, área de concentração “Esporte e Exercício” (Linha de pesquisa: Formação e Ação Profissional em Educação Física e Esportes), da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Aprovada em 05 de dezembro de 2014

Banca Examinadora:

Dr^a. Regina Maria Rovigati Simões – Orientadora
Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM

Dr^a. Marinalva Vieira Barbosa
Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM

Dr^a. Ana Maria da Silva Rodrigues
Universidade Federal do Piauí – UFPI

À minha mãezinha, ao meu paizinho, às minhas irmãs, aos meus sobrinhos, minha sobrinha e ao meu companheiro, razões de meu orgulho. Amo imensamente vocês!

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado forças para chegar até aqui e realizar esse sonho.

Aos meus amados pais, Helena Andrade e Antônio Andrade,

Pelas orações constantes,

Pelos exemplos e incentivos,

Pela grandeza do amor e pela compreensão,

Pela família forte e unida,

Por me fazerem descobrir o valor da educação.

Essa vitória é nossa!

Amo, amo e amo!

Aos amores da minha vida: Patrícia (fortaleza das minhas lutas acadêmicas), Palônia, Deusinha, Pedro Henrique, Luís Henrique e Manuela, pelo estímulo, pela grandeza da nossa união e pelo zelo. Sem vocês ao meu lado, a vibração da vida seria outra.

Ao meu companheiro, Leonardo Coelho, pela paciência e compreensão para com meus atos, pela partilha e pelos momentos de crescimento e de amor. O que seria de mim sem você nesse percurso? De certa forma, aqui estou por sua “culpa”. Agradeço desde as nossas leituras iniciais, antes de entrar no mestrado, até as ideias finais. Minha eterna gratidão a você.

Ao meu cunhadinho, Ricardo Arrais, pelas palavras de incentivo e de sabedoria.

Às minhas amigas, Irlaiany Costa, Nayana Tayla, Gina Oliveira, e ao meu amigo, Anderson Oliveira, pelos pensamentos positivos e pelo amor a mim dedicado.

Às amigas/os da turma do Mestrado, em especial à Sandra, à Luiza, à Vickele, ao Fabrício, à Talita e à Luana, sem vocês, tudo teria sido muito mais difícil. Agradeço muito pela acolhida, pelas experiências e pelos saberes partilhados em sala de aula, pelo respeito em nosso conviver e por toda ajuda oferecida a mim nos momentos em que precisei.

À família do Leonardo Coelho, pelo apoio, pelo amor e pela atenção para comigo. Muito obrigada a todos/as!

À Laudeth, ao Euripinho, à Maria Luiza, à Vania, ao Junior Vagner, ao Roberto Furlanetto e à família da Vick, pela amizade construída em Uberaba/Uberlândia que significativamente contribuiu para que os meus dias fossem mais alegres e coloridos. Vocês foram demais!

Aos integrantes do grupo de pesquisa NUCORPO, pelo diálogo e encorajamento, agradeço a todos, em especial, ao querido Professor Dr. Wagner Wey Moreira por ter compartilhado parte de seu amplo conhecimento, por toda a amizade, carinho e receptividade durante esse período, à Professora Dr^a. Michele Carbinatto e à Professora Ms. Aline Dessupoio, pela atenção dispensada em muitos momentos dessa caminhada e pelo incentivo ao conhecimento.

A todos os envolvidos com o Projeto Institucional PIBID-UFPI, em particular aos alunos-bolsistas e aos professores-supervisores que disponibilizaram seu tempo para contribuir com este estudo. À Professora Dr^a. Antonia Dalva França Carvalho, que de forma comprometida e entusiasta, vem conduzindo o programa no Piauí.

À diretora do Centro de Ensino de Tempo Integral Professor Darcy Araújo, Verônica Matias Santos, pela amizade e pelo apoio fundamental nessa jornada.

Aos meus alunos e ex-alunos, por me ensinarem a melhor maneira de mediar o conhecimento: através do amor. Muito obrigada, vocês me fazem querer ir além!

À Secretaria Estadual de Educação do Piauí, por ter me permitido estudar e conceder o tempo necessário para cursar o Mestrado em Educação Física.

À CAPES, pelo auxílio financeiro fornecido durante esse período.

À Professora Dr^a. Sheila Tribess, pela amizade e pela forma atenciosa que dispensou o seu tempo para me ajudar no processo de adaptação ao Mestrado e à cidade de Uberaba.

À coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF), por tudo o que me foi ensinando durante o período que estive como aluna do curso.

À secretária do PPGEF, Angélica Fatureto, pela eficiência e competência, sobretudo, pela disposição em querer ajudar sempre.

À Professora Dr^a. Marinalva Vieira Barbosa, por ter aceitado prontamente o convite para participar da banca desta dissertação e ter se envolvido, de forma generosa, na construção e ampliação de novas ideias.

À Professora Dr^a. Ana Maria da Silva Rodrigues, por contribuir com suas valiosas sugestões e reflexões nessa pesquisa, e, acima de tudo, gostaria de agradecer por ter me tirado da zona de conforto e por ter despertado em mim o desejo de contribuir com a ampliação de estudos sobre o PIBID. Aprendi muito com você em toda essa jornada, muitíssimo obrigada, minha querida!

À Professora Dr^a. Regina Simões,
Pela orientação competente e zelosa,
Pela firmeza no olhar e pelas palavras certas nos momentos de indecisão,
Pela confiança depositada e pelo respeito,
Pela compreensão e pela paciência nos meus momentos chorosos, enfim,
Por todos os momentos de sabedoria, inclusive aqueles relacionados à minha vida pessoal, pois todos foram por demais calmantes para as minhas inquietações. Muito Obrigada!

Finalmente, obrigada a todos/as que contribuíram para que a trilha dessa pesquisa fosse construída.

RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar o impacto do PIBID na formação inicial dos licenciandos de Educação Física e na prática pedagógica dos professores-supervisores da área. O PIBID é uma política pública educacional que traz, em sua configuração, o incentivo à formação docente, em que se articulam as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas, com ou sem fins lucrativos, que oferecem cursos de licenciatura, e as escolas de educação básica da rede pública de ensino. Diante desse cenário, o PIBID vem promovendo a inserção dos licenciandos no cotidiano das escolas, a fim de proporcionar-lhes oportunidades de criar e experienciar metodologias e práticas inovadoras e interdisciplinares, sob a orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola conveniada ao programa. Este estudo configurou-se como uma pesquisa qualitativa, descritiva e explicativa e utilizou, como instrumento de coleta de dados, uma entrevista estruturada. Os sujeitos selecionados para a pesquisa foram vinte e dois alunos-bolsistas e quatro professores-supervisores das escolas conveniadas que compunham o subprojeto de Educação Física/PIBID-UFPI. Os resultados mostraram que as ações do Projeto Institucional PIBID-UFPI têm produzido impactos positivos à formação inicial dos alunos-bolsistas, já que os levaram a compreender o papel de ser professor, ampliaram a visão que tinham do funcionamento de uma escola, permitiram entender a complexidade entorno da relação professor x aluno, assim como possibilitaram a tomada de consciência da identidade profissional e um amadurecimento pessoal e profissional. Os resultados ainda apontaram que o PIBID tem fomentado transformações impactantes na prática pedagógica dos professores-supervisores, visto que a inserção no PIBID permitiu aos professores um novo olhar para a sua práxis docente, em que aprimoraram os conhecimentos da sua área de atuação, experimentaram propostas metodológicas inovadoras e, conseqüentemente, obtiveram um aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem. Portanto, o PIBID ancorou na ponte entre universidade e escolas públicas do Piauí a construção de estratégias significativas de aprendizagens para os envolvidos (futuros professores e professores das escolas públicas), levando esses sujeitos a se movimentarem na tessitura de novos conhecimentos e de novas ações.

Palavras-chave: PIBID. Formação de Professores. Prática pedagógica.

ABSTRACT

This study aimed at analyzing the impact of the PIBID on the initial training and pedagogic practice of future Physical Education teachers-supervisors. The PIBID is an educational public policy that encourages teacher training. The PIBID links public and private Higher Education Institutions (HEIs), both profit and non-profit, that offer degree courses with basic education schools of the public school system. In this context, the PIBID has been promoting the inclusion of undergraduates in primary education schools in order to provide them with opportunities to experiment and create innovative and interdisciplinary methodologies and practices under the guidance of an advisor and a teacher from a school accredited to the program. This was a qualitative, descriptive and explanatory research in which a structured interview was used as the instrument for data collection. Twenty-two undergraduate students and four teachers-supervisors of the accredited schools that comprised the subproject Physical Education/PIBID-UFPI were selected for this research. The results showed that the actions of the Institutional Project PIBID-UFPI have produced a positive impact on initial training of the fellow undergraduate students. The program helped the students to: understand the role of being a teacher; expand the vision they had of a school functioning; and to understand the surroundings complexity of the relationship between teacher and student as well as to become aware of professional identity and personal and professional development. The results also indicate that the PIBID has fostered impactful changes in pedagogical practice of teachers and supervisors, as insertion in PIBID provided teachers with a fresh look at their teaching practice in which they were able to improve knowledge of their area of expertise, experiment innovative methodological proposals and, consequently, improve the teaching-learning process. Therefore, the PIBID bridged the gap between university and public schools of Piauí, building meaningful learning strategies for those involved (teachers and future teachers in public schools), leading participants to develop new knowledge and actions.

Keywords: PIBID. Teacher Training. Pedagogical practice.

LISTA DE FIGURAS

Figura

1	Organização do PIBID.....	39
2	Desenho metodológico do PIBID.....	42
3	Eixos formativos do Projeto PIBID/UFPI.....	46
4	Resultado do desempenho educacional da escola 1.....	54
5	Resultado do desempenho educacional da escola 2.....	55
6	Resultado do desempenho educacional da escola 3.....	56
7	Seleção dos sujeitos da pesquisa.....	57
8	Expectativa inicial do professor-supervisor quanto ao PIBID.....	65
9	Mudanças no percurso do PIBID.....	66
10	Diferenças relativas à experiência de orientar estagiários em relação a de orientar alunos-bolsistas do PIBID.....	68
11	Principais impressões dos professores-supervisores sobre o PIBID.....	70
12	Contribuição mais importante do PIBID para o professor-supervisor.....	77
13	Papel dos alunos-bolsistas nas aulas de Educação Física.....	79
14	Visões dos alunos-bolsistas sobre o magistério ao ingressar no curso.....	82
15	Visões dos alunos-bolsistas sobre o magistério após o PIBID.....	84
16	Expectativas dos alunos-bolsistas com relação ao PIBID.....	86
17	Percepções dos alunos-bolsistas sobre a relação teoria e prática a partir do PIBID.....	88
18	Atividades desenvolvidas pelos alunos-bolsistas no âmbito do PIBID.....	89
19	A escolha da profissão a partir das atividades do PIBID para os alunos-bolsistas.....	91
20	Dificuldades enfrentadas pelos alunos-bolsistas no âmbito do PIBID.....	92
21	Contribuições do PIBID para a formação inicial dos alunos-bolsistas.....	94
22	Contribuição mais importante do PIBID para os alunos-bolsistas.....	95
23	Visão dos alunos-bolsistas acerca do professor-supervisor.....	97

LISTA DE QUADROS

Quadro

1 Editais do PIBID: áreas do conhecimento e níveis de ensino.....	36
2 Valores das bolsas destinadas a cada participante em reais.....	40
3 Bolsas concedidas pelo PIBID no ano de 2014.....	41
4 Roteiro de entrevista estruturada – Professor-supervisor.....	58
5 Roteiro de entrevista estruturada – Aluno-bolsista.....	59
6 Perfil dos professores-supervisores pesquisados.....	63
7 Opinião dos professores-supervisores sobre as atividades desenvolvidas no âmbito do PIBID.....	73
8 Contribuições do PIBID para a prática pedagógica do professor-supervisor.....	75
9 Dificuldades encontradas pelos professores-supervisores no âmbito do PIBID.....	76
10 Perfil dos alunos-bolsistas pesquisados.....	81

LISTA DE SIGLAS

ANDE – Associação Nacional de Educação
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBE – Conferência Brasileira de Educação
CEDES – Centro de Estudos de Educação e Sociedade
CF – Constituição Federal
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNS – Conselho Nacional de Saúde
CP – Conselho Pleno
CEPEX – Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
DEB – Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica
DOU – Diário Oficial da União
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
ENID – Encontro de Iniciação à Docência
GRE – Gerência Regional de Educação.
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES – Instituição de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPP – Projeto Político Pedagógico
PRODOCÊNCIA – Programa de Consolidação das Licenciaturas
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SECAD – Secretaria de Educação, Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEDUC/PI – Secretaria Estadual de Educação do Piauí

SESu – Secretaria de Educação Superior

UESPI – Universidade Estadual do Piauí

UFPI – Universidade Federal do Piauí

UFTM – Universidade Federal do Triângulo Mineiro

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 O PERCURSO INICIAL.....	15
2 REFERENCIAL TEÓRICO	20
2.1 TECENDO DISCUSSÕES ACERCA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS.....	21
2.2 (RE)PENSANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	24
2.3 A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA CRÍTICO-REFLEXIVA.....	30
2.4 PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID.....	33
2.4.1 Princípios Norteadores do PIBID	42
2.4.2 O PIBID na Universidade Federal do Piauí	44
2.4.3 O PIBID/UFPI – Subprojeto de Educação Física	48
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	51
3.1 TIPO DE ESTUDO.....	52
3.2 ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	52
3.3 LOCAL DA PESQUISA.....	53
3.3.1 Situando os Locais da Pesquisa	53
3.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	56
3.5 INSTRUMENTO DE PESQUISA.....	57
3.6 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	59
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	62
4.1 O PIBID – SUBPROJETO DE EDUCAÇÃO FÍSICA-UFPI: COMPREENSÕES DOS DISCURSOS DOS SUJEITOS.....	63
4.1.1 Compreensões dos Discursos dos Professores-Supervisores	63
4.1.2 Compreensões dos Discursos dos Alunos-Bolsistas	80
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS	105
APÊNDICES	114
ANEXO	151

1 INTRODUÇÃO

“Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.”

Fernando Teixeira de Andrade

1.1 O PERCURSO INICIAL

É importante a busca de novos caminhos para que possamos permear a vida com novas dúvidas e inquietações, e “[...] atravessar o aberto do horizonte não deixa de ser o perigo de perder-se no canto do infinito, no canto doce e divino do aberto, do indeterminado, no aoristo da pura possibilidade”. (SCHUBACK, 1999, p. 173). Dessa forma, aventuramos nas travessias possíveis do até então não desvelado.

É com essa reflexão que iniciamos as motivações que nos colocaram em movimento na tessitura deste trabalho de dissertação, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM).

A partir deste momento, entram em cena os fatos que influenciaram a trajetória como pesquisadora. Fatos esses, vivenciados em espaços simbólicos e reais, mas todos fundamentais para a efetividade deste percurso. Como destaca Morin (2001, p. 36), para produzirmos um conhecimento ético, dialogal e transversal, precisamos “[...] situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido [...]”.

Antes de frequentar a escola, fui estimulada pelos meus pais a despertar o interesse pelas letras, pelas palavras e, nesse despertar permeado de muito sentimento, conseguiram me alfabetizar. A escola deu continuidade a esse trabalho e passei a ter gosto pela leitura; e simplesmente a estimar todo o entorno que envolvia o cotidiano escolar. As brincadeiras de infância não se distanciavam desse espaço e, às vezes, pareciam indicar o que eu seria hoje como profissional, pois fazia das coleguinhas daquela época, no quintal de casa, as alunas de uma “futura professora” fascinada pelas nuances do fazer docente. Com o passar dos anos, percebi que a escola poderia realmente ser a centralidade da minha vida profissional.

Em 2000, houve o início da vida acadêmica no curso de Licenciatura Plena em Educação Física, na Universidade Estadual do Piauí (UESPI); nesse período de formação inicial, teci as experiências escolares com um novo olhar, não mais o de criança, pois agora estava engajada na realidade da formação profissional. A disciplina Prática de Ensino, por meio do estágio, permitiu o contato com a docência, a mediar o processo de ensino-aprendizagem, e situar, ainda que de forma limitada, os significados da profissão docente.

É mister destacar que quase ao final do curso não tinha vivenciado ainda as práticas educativas e suas ações. Quando apareceu o momento, esperei que a aproximação com essa realidade fosse efetuada em um ambiente que gerasse um conhecimento prático bem fundamentado. Talvez, tenha criado expectativas demais.

Nesse espaço, encontrei uma desconexão entre a universidade e a escola. Primeiro, fui levada a criar planos de aula sem conhecer a realidade dos alunos, revelando um processo de ensino-aprendizagem não organizado. Segundo, deparei com a falta de preparação e de orientação do professor da escola que supervisionava a minha atuação, uma vez que, na maioria das aulas, atuava sozinha. Para completar o tripé das limitações, a falta de presença e de orientação da professora da universidade, justificada pela excessiva carga horária docente dela, permitiu que ela estivesse no local apenas nas duas últimas aulas. Essa experiência serviu de norte para as reflexões da minha prática docente e desde então passei a questionar o ensimesmamento das instituições universitárias em relação a esse cenário, tão presente na formação de professores.

Em 2004, concluí a graduação e, dois anos depois, concursada pela Secretaria Estadual de Educação do Piauí (SEDUC/PI), comecei a trabalhar como professora de Educação Física em duas escolas da rede estadual de ensino. De início, foi possível compreender que vivenciar a escola com suas múltiplas possibilidades e desafios são experiências que devem ser proporcionadas ao futuro professor, ainda na formação inicial, no intuito de entender às particularidades que envolvem o âmbito escolar.

No decorrer dos anos, fui me envolvendo nas entranhas da atividade docente, e as discussões do processo pedagógico passaram a ter mais profundidade. Nesse momento, as perguntas e as respostas rasas de outrora já se distanciavam. O contexto profissional agora era outro, pois a força da experiência permitiu desenvolver o horizonte da consciência crítica e reflexiva.

Nesta caminhada, surgiu, em 2010, a oportunidade de lecionar em uma escola de tempo integral, na cidade de Teresina-PI e, dois anos depois, passei a integrar, na condição de supervisora, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), sob a coordenação da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

O PIBID é uma política pública educacional que traz em sua configuração o incentivo à formação docente, em que se articulam as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas, com ou sem fins lucrativos e que oferecem cursos de licenciatura, e as escolas de educação básica da rede pública de ensino. Promovendo assim, a inserção dos licenciandos no cotidiano das escolas, a fim de proporcionar-lhes oportunidades de criar e experienciar metodologias e práticas docentes inovadoras e interdisciplinares, sob a orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola parceira. (BRASIL, 2013).

Vale ressaltar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96 foi alterada, no ano de 2013 pela Lei 12.796, sancionada pela Presidenta da

República, para incluir, entre outras questões, no Art. 62, § 5 a consolidação do PIBID como um programa de suma importância para a formação dos profissionais da educação, a saber:

A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante **programa institucional de bolsa de iniciação à docência** a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. (LDBEN/96, 2013, grifo nosso).

Essa é uma iniciativa inovadora que visa melhorar e elevar a qualidade da educação superior e, sobretudo, da educação básica.

A inserção no lócus das atividades do PIBID-Educação Física/UFPI iniciou em julho de 2012 e teve a duração de oito meses, no qual foi possível partilhar com os sujeitos envolvidos no programa os saberes docentes e relacioná-los a um contexto marcado pela práxis. É pertinente destacar que a responsabilidade em orientar os bolsistas é grandiosa, pois cabe ao professor supervisor o compromisso com a preparação prática/formação dos futuros profissionais de Educação Física. No tocante a essa questão, Silva e Souza (2011, p. 4) destacam que atuar como professor-supervisor significa cooperar com o “[...] processo de formação dos licenciandos, de maneira que os mesmos se sintam motivados e preparados para atuarem como docentes”. É um processo que envolve compartilhar a experiência em sala de aula adquirida ao longo dos anos, oferecendo suporte e segurança aos futuros professores. (CARVALHO; ARRUDA, 2012).

O envolvimento com o PIBID oportunizou a participação em congressos e debates com os profissionais da Educação Física e os dos diferentes cursos envolvidos no projeto institucional, além da convivência com outras didáticas profissionais. Essas oportunidades foram fundamentais para a reflexão das ações no exercício da profissão. Brito (2007) afirma que essas situações permitem ao professor reelaborar e reinventar a sua prática pedagógica, além de estimular a produção de ideias e modos de agir essenciais às reais necessidades da escola.

A experiência acumulada nesse período foi de fundamental importância para o aprimoramento da prática pedagógica e, conseqüentemente, para a organização do processo de ensino-aprendizagem. Posto que os “que-fazer” construídos a partir da interferência do programa possibilitaram uma práxis inovadora, permitida pelo contato com novas metodologias, com novas propostas de ensino. Com efeito, passei a desenvolver diversidades de ações e estratégias de trabalho que possibilitaram ir além do jeito tradicional de ensinar.

Em síntese, o PIBID trouxe muitas contribuições, dentre elas seguir estudando e aprimorando os conhecimentos na área da Educação Física, promovendo a interdisciplinaridade e a contextualização de conteúdos.

A experiência exitosa no PIBID contribuiu também para o processo do ingresso no Mestrado da UFTM em 2013, visto que se constituiu num terreno fértil para a emergência de diferentes problemáticas de pesquisa, como: Quais as contribuições do programa à formação inicial de professores? Que conhecimentos os licenciandos evidenciam ao participar das ações do subprojeto de Educação Física/PIBID? Quais as contribuições do PIBID para as escolas públicas inseridas no programa? Tais questões se adequaram à área de concentração – Esporte e Exercício, na linha de pesquisa Formação e Ação Profissional em Educação Física e Esportes do curso de Pós-Graduação da UFTM, que tem como propósito a produção e a divulgação de pesquisas que versam sobre a formação e a ação de profissionais da área de Educação Física.

Considerando essas questões, faz-se necessário coadjuvar com a identificação dos impactos gerados pelo PIBID na realidade dos diferentes sujeitos envolvidos, bem como contribuir com o acúmulo teórico sobre a formação de professores e a prática pedagógica face às intervenções do PIBID na área de Educação Física visto que as produções sobre o âmbito do programa ainda são incipientes.

Essa lacuna foi constatada a partir do levantamento da produção do conhecimento sobre o PIBID, no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no período de 2010 a 2013¹. Após o levantamento, foi possível identificar um total de 15 produções (14 dissertações e 1 tese)², em que estas versavam sobre: o viés do espaço formativo proporcionado pelo programa (10 produções); as resistências e as transformações nas escolas públicas a partir das atividades do PIBID (2 produções); as atividades práticas dos professores-supervisores a partir do âmbito do programa (3 produções)³; e o movimento produzido pelo PIBID no curso de Filosofia (1 produção). Os subprojetos envolvidos nessas pesquisas perpassavam pelas seguintes licenciaturas: Matemática, Química, Física, Ciências, Filosofia e Inglês.

Em síntese, os estudos realizados não produziram conhecimentos sobre a formação inicial de licenciandos em Educação Física e a prática pedagógica de professores-supervisores

¹O PIBID foi criado no ano de 2007, o que justifica o tempo hábil para as primeiras produções serem realizadas.

²Vale ressaltar que não detectamos no banco de teses da CAPES pesquisas realizadas nos anos de 2010 e 2013.

³Uma dessas produções também discutiu a temática das transformações do âmbito escolar a partir do PIBID.

da área de Educação Física no âmbito do PIBID. Para preencher esta lacuna, construímos a seguinte problemática de pesquisa: Qual o impacto do PIBID na formação inicial dos licenciandos do curso de Educação Física da UFPI e na prática pedagógica dos professores-supervisores de Educação Física das escolas públicas do Piauí envolvidas no programa?

Para responder a essa questão, traçamos o objetivo geral do trabalho que é: Analisar o impacto do PIBID na formação inicial dos licenciandos de Educação Física e na prática pedagógica dos professores-supervisores da área.

Como objetivos específicos, buscamos:

- 1) Verificar as características do PIBID enquanto programa que se materializa no exercício da formação docente;
- 2) Compreender, no discurso dos licenciandos em Educação Física as possíveis contribuições e limitações do PIBID para sua formação inicial;
- 3) Averiguar, no discurso dos professores-supervisores de Educação Física, as possíveis contribuições e limitações do PIBID na sua prática pedagógica.

As páginas a seguir estão condensadas em quatro seções. Na seção I, apresentamos a fundamentação teórica da pesquisa, organizada em quatro subseções. Para tanto, partimos das discussões em torno das políticas públicas educacionais, em que buscamos recuperar alguns aspectos fundamentais para as mudanças em torno da formação de professores. Em seguida, discorreremos acerca da formação de professores de Educação Física; posteriormente, analisamos a prática pedagógica docente na perspectiva crítico-reflexiva, sem a intenção de embriagar esse conteúdo numa reflexão finalista. Por fim, encerramos essa seção dirigindo a atenção ao PIBID e às suas particularidades, que incorrem ao Projeto Institucional PIBID-UFPI e ao Subprojeto de Educação Física PIBID/UFPI.

Na seção II, abordamos os caminhos metodológicos utilizados para a realização da pesquisa, sendo explicitado o tipo de estudo, o método da técnica de análise, o local da pesquisa, os sujeitos do estudo, o instrumento aplicado, bem como os procedimentos para a coleta de dados. Na seção III, apresentamos a descrição e a análise interpretativa dos discursos dos sujeitos, e, finalmente, encerramos com as considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.”

Paulo Freire

2.1 TECENDO DISCUSSÕES ACERCA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Nas últimas décadas, muitas transformações políticas, sociais e econômicas têm ocorrido na nossa sociedade, e assim vêm impondo mudanças no cenário educacional brasileiro. O que nos leva a concordar com Sales (2005, p. 65), quando aponta que o conhecimento da humanidade “[...] caminha ao lado da história. O que seria de nós seres humanos se não fossem os grandes marcos que abalaram o mundo e suas certezas? O que seria das idéias se não sofressem influências de sua época, expressas em culturas e nas relações sociais? [...]”. A partir dessa problematização, destacamos que a área da educação, na década de 80 do século XX, viveu uma fase de grandes mobilizações e mudanças qualitativas no que diz respeito à escola e à formação de professores no Brasil.

Segundo Santos, Magda. (2012), foi a partir dessa época que as políticas públicas⁴ educacionais tenderam para a democratização do ensino e da ampliação de acesso à educação básica, surgindo então as políticas de educação para todos. Para Oliveira (2010), as políticas públicas educacionais perpassam por diferentes decisões governamentais, tais como: formação docente, carreira profissional, valorização profissional, contratação de profissionais, matriz curricular, gestão escolar, entre outras.

O esforço inicial das mobilizações aconteceu a partir do processo de redemocratização da sociedade brasileira, de reorganização do campo educacional e de formulação de políticas públicas da educação, sendo organizado pelas cinco conferências realizadas no Brasil – CBE, Conferência Brasileira de Educação, que tinham como entidades organizacionais – a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); o Centro de Estudos de Educação e Sociedade (CEDES); e a Associação Nacional de Educação (ANDE). É importante destacar que, na IV CBE⁵, foi aprovada a “Carta de Goiânia”, que propunha aspectos essenciais à Educação e que deveriam integrar a Constituição Federal (CF). (SAVIANI, 2013).

Também, nesse período, iniciou-se “[...] a constituição de associações, depois transformadas em sindicatos, aglutinando, em âmbito nacional, os professores dos diferentes

⁴Para Souza (2003, p.13), política pública é o “campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e/ ou entender por que e como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente)”. Partilhando do entendimento da autora, compreendemos que a efetivação das políticas públicas através do seu conjunto de ações ou não ações é o que irá evidenciar os arranjos da relação estado e sociedade na (re)construção de seus anseios de mudanças. Podemos também acrescentar, que esses anseios perpassam por diferentes focos, dentre eles a execução de políticas públicas educacionais.

⁵A IV Conferência Brasileira de Educação aconteceu em 1986, na cidade de Goiânia.

níveis de ensino e os especialistas nas diversas habilitações pedagógicas”. (SAVIANI, 2013, p. 208). Foi um momento de reivindicações dos educadores do Brasil em prol das reformas educacionais.

Segundo Xavier, Ribeiro e Noronha (1994), a CF de 1988 procurou reunir algumas reivindicações, como podemos perceber no Art. 6º, em que se estabeleceu a educação como o primeiro dos direitos sociais: “[...] são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”.

No artigo 205, a CF/88 assegura que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. De acordo com Almeida (2013), essa declaração destaca a relevância das políticas educacionais brasileiras, e o compromisso do estado com a sociedade a partir de ações que abordam a universalização do atendimento escolar, a erradicação do analfabetismo e a melhoria da qualidade do sistema educacional.

Após a promulgação da CF/88, um projeto foi proposto pelo deputado Octávio Elísio e apresentado a Câmara Federal com o objetivo de fixar “[...] as diretrizes e bases nacionais frente à nova realidade da educação e da sociedade brasileira, o que previa uma maior abrangência ao sistema público de educação [...]”. (CERQUEIRA et al., 2009, p. 3). Em 1996, após oito anos de tramitação no Congresso Nacional, a LDBEN nº 9.394/96 foi aprovada e passou a projetar mudanças significativas para o ambiente educacional, sendo duas delas mais significativas para esse trabalho, que é sobre o trabalho docente e a atuação de seus profissionais. Como pode ser verificada no Art. 62, os profissionais da educação devem, antes de tudo, possuir formação docente e/ou formação pedagógica, e ainda no Art. 67, § 1º que diz que “a experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino”. (LDBEN/96, 2013, p. 37).

Pelo exposto, é possível afirmar que essas mudanças contribuíram para fundamentar a profissão docente, e “[...] revelar que a docência se constitui num processo complexo” que envolve a sociedade, as políticas educacionais, e todo o contexto educacional. (MELO, 2010, p. 140).

Para Sardagna (2007, p. 174), após a CF/88, a LDBEN nº 9.394/96 foi um dos principais instrumentos legais concebidos sobre a questão educacional no Brasil, e foi produzido a partir de novos “tempos, espaços, campos de saberes, instituições e dos próprios

sujeitos” envolvidos neste contexto. Almeida (2013, p. 2) pontua que essas ações efetivadas no âmbito educacional,

[...] são consideradas como verdadeiros avanços, uma vez que conseguem proporcionar a expansão dos direitos e garantias fundamentais, pois a educação é um elemento essencial na composição do conceito de cidadania. No processo de elaboração de políticas públicas nacionais devem ser cuidadosamente observados os pontos de maior importância, como princípios, objetivos, diretrizes, legislações e doutrinas que permeiam as normas constitucionais que se destinam a satisfazer as necessidades sociais.

As políticas de formação de professores, nos últimos anos, têm caminhado a passos largos desde a consolidação do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, pelo governo brasileiro que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplinou a CAPES a atuar no fomento a formação inicial e continuada de professores para educação básica. No Art. 3º desse documento, são definidos os objetivos, a saber:

- I - promover a melhoria da qualidade da educação básica pública;
- II - apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior;
- III - promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em instituições públicas de educação superior;
- IV - identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério;
- V - promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira;
- VI - ampliar o número de docentes atuantes na educação básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de ensino superior, preferencialmente na modalidade presencial;
- VII - ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social;
- VIII - promover a formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo;
- IX - promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais do magistério, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos; e
- X - promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais. (BRASIL/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009).

Posto os objetivos dessa Política, a CAPES, órgão responsável por investir na formação e valorização da docência, definiu como uma das estratégias para esta atribuição, o investimento em programas que tem por finalidade a integração entre a educação superior e a educação básica, a articulação da práxis docente, e a cooperação das instituições federais,

estaduais e municipais. Entre esses programas, podemos citar o PARFOR, o PRODOCÊNCIA, o Programa Novos Talentos e o PIBID.

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) foi criado em 2009 pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da CAPES, tendo como meta fomentar a oferta de cursos de licenciaturas para professores em exercício na rede pública de educação básica, com o intuito de que esses profissionais obtenham a formação exigida pela LDBEN nº 9.394/96 e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no país. (CAPES, 2014).

O Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA) teve início na Secretaria de Educação Superior (SESu) em 2006 e, dois anos depois, surge a parceria com a CAPES. A partir do Edital de 2010, a CAPES assumiu o financiamento do programa que visa elevar a qualidade dos cursos de licenciaturas e melhorar a formação e o exercício profissional dos docentes da educação básica, por meio de fomento a projetos das IES públicas. (CAPES, 2014).

O Programa de Apoio a Projetos Extracurriculares: Investindo em Novos Talentos da Rede Pública para Inclusão Social e Desenvolvimento da Cultura Científica ou Programa Novos Talentos existe desde 2010 e incentiva projetos extracurriculares para professores e alunos da educação básica – tais como cursos, oficinas ou equivalente, os quais visam ao aprimoramento e à atualização do público-alvo. Devem acontecer, preferencialmente, no período de férias das escolas públicas ou em horários que não interfiram na frequência escolar, ocorrendo em espaços inovadores, como as dependências de universidades, laboratórios e centros avançados de estudos e pesquisas, museus e outras instituições, inclusive empresas públicas e privadas. (CAPES, 2014).

E o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), sendo este o objeto de estudo desta pesquisa, o qual iremos abordar na subseção 2.4.

2.2 (RE)PENSANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Nos últimos 40 anos, a formação de professores vem se constituindo em uma área de grande interesse da pesquisa educacional. Autores como Nóvoa (1997), Schön (2000), Perrenoud (2002), Pimenta (2002), dentre outros, têm direcionado suas pesquisas para essa temática e apontam a necessidade de se (re)pensar a formação do professor em uma perspectiva crítica, dialógica e reflexiva, tendo em vista as necessidades educacionais que

emergem num contexto histórico, social, político, econômico e cultural. Assim, na presente discussão, vamos caminhar com os teóricos citados para tratar dessa realidade.

A formação docente é um antigo e caro processo da nossa história que, a partir dos anos 80 do século XX, após a redemocratização política do Estado brasileiro e a retomada das eleições diretas, foi transformada por meio das discussões e do entendimento da necessidade de elevar a formação dos professores das séries iniciais ao ensino superior, o que se fez presente nos debates e disputas políticas que levaram à aprovação da nova LDBEN nº 9.394/96. (PIMENTA, 2002).

Com efeito, a LDBEN nº 9.394/96, marco regulatório que trata da educação no nosso país, em seu título IV, Art. 62º, declara que os profissionais da educação devem possuir formação docente, como é possível verificar neste artigo:

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (LDBEN/96, 2013).

O Art. 87º, da referida Lei, estipulou um prazo para que ela fosse aplicada. Esse período foi chamado “Década da Educação” e teve início em 20 de dezembro de 1996 e término em 20 de dezembro de 2006. Nesse período, admitiam-se apenas professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço para atuar na educação básica. De certa maneira, a LDBEN nº 9.394/96 caracterizou-se como a primeira proposta concreta na formação docente no Brasil, possibilitando ações e políticas de referência para o sistema nacional de ensino. (MAZZEU, 2009).

A referida Lei mudou o funcionamento dos sistemas educacionais no Brasil já que as mudanças propostas nela afetaram a formação dos docentes no País. No texto da Lei, temos a compreensão da educação como um processo abrangente, como destacado no seu art. 1º: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. (LDBEN/96, 2013).

Com a LDBEN nº 9.394/96, a área de Educação Física assumiu outras perspectivas, tendo como características marcantes, a compreensão da área sob um contexto mais amplo, que significa entendê-la a partir das interações das relações culturais, sociais, políticas e econômicas. É importante destacar também que a Educação Física, a partir dessa Lei, passou

a ser considerada componente obrigatório curricular⁶ da educação básica e integrada à proposta pedagógica da escola.

Santin (1988, p.61), refletindo sobre a legitimidade da Educação Física num período anterior a LDBEN de 1996, afirmou que duvidar da importância e mesmo da obrigatoriedade dessa área é “[...] revelar um certo grau de ignorância [...] ela não precisa de estatutos, de portarias, de regimentos ou de decretos, pois ela se radica no próprio homem”, através do seu contexto histórico.

Contudo a manutenção da obrigatoriedade é facultativa ao aluno, “[...] que cumpra uma jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; que tenha mais de trinta anos de idade; que esteja prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969⁷; e que tenha prole” (LDBEN/96, 2013, p.19-20). Mas afinal, essa escolha é do aluno ou da escola? Com certeza, essa é uma determinação confusa da Lei. Ora, com esta desobrigatoriedade, percebemos as limitações dos legisladores sobre a importância da Educação Física para a construção do processo formativo do indivíduo, visto que o professor de Educação Física, através dos conteúdos da área – jogos, esportes, danças, ginástica, lutas, pode oferecer aos alunos práticas motoras prazerosas e significativas, dentro de um itinerário formativo que se vivenciam valores como responsabilidade, cooperação e participação.

Destarte, a orientação da não obrigatoriedade desvela também uma forma de exclusão disfarçada, em que são abrigados nas atividades da disciplina, corpos considerados “úteis” para a sua prática. Isso não deixa de ser uma forma fragmentada de compreender o ser humano, em que alguns alunos podem ser excluídos das aulas de Educação Física e das outras disciplinas curriculares não. É necessário (re)pensar a forma de entender as necessidades do corpo na escola, em que possamos compreender a educação como um processo complexo que

⁶LDBEN/96 com redação dada pela Lei no 10.793, de 1-12-2003.

⁷Esse decreto estabelece o seguinte: Art. 1º São considerados mercedores de tratamento excepcional os alunos de qualquer nível de ensino, portadores de afecções congênitas ou adquiridas, infecções, traumatismo ou outras condições mórbidas, determinando distúrbios agudos ou agudizados, caracterizados por: a) incapacidade física relativa, incompatível com a frequência aos trabalhos escolares; desde que se verifique a conservação das condições intelectuais e emocionais necessárias para o prosseguimento da atividade escolar em novos moldes; b) ocorrência isolada ou esporádica; c) duração que não ultrapasse o máximo ainda admissível, em cada caso, para a continuidade do processo pedagógico de aprendizado, atendendo a que tais características se verificam, entre outros, em casos de síndromes hemorrágicas (tais como a hemofilia), asma, cartide, pericardites, afecções osteoarticulares submetidas a correções ortopédicas, nefropatias agudas ou subagudas, afecções reumáticas, etc. Art. 2º Atribuir a esses estudantes, como compensação da ausência às aulas, exercício domiciliares com acompanhamento da escola, sempre que compatíveis com o seu estado de saúde e as possibilidades do estabelecimento. Art. 3º Dependerá o regime de exceção neste Decreto-lei estabelecido, de laudo médico elaborado por autoridade oficial do sistema educacional. Art. 4º Será da competência do Diretor do estabelecimento a autorização, à autoridade superior imediata, do regime de exceção.

envolve, segundo Moreira et al. (2006), o corpo inteiro, com seus desejos e carências, e não privilegiar somente o pensamento.

Como resultado do processo de reflexão, que envolveu diferentes sujeitos, sobre a formação de professores da educação básica em cursos de nível superior, foi promulgada a Resolução de nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, do Conselho Nacional de Educação (CNE) que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais⁸ (DCN). Desse modo, o curso de licenciatura em Educação Física, assim como todas as licenciaturas passaram a ser norteados por essas diretrizes. Foram, portanto, as primeiras mudanças na reorganização dos cursos de licenciaturas, visto que adquiriram legislação própria. Posteriormente, com a promulgação da Resolução do CNE/Conselho Pleno (CP) nº 2/2002, foi estabelecido a duração e a carga horária desses cursos.

Cabe destacar aqui que, dois anos após a publicação das Resoluções nº 01/02 e 02/02, aconteceu a promulgação da Resolução nº 07 de 31 de março de 2004 que instituiu as DCN para os cursos de graduação em Educação Física e expressa, nos artigos 3º e 4º, as orientações específicas da área:

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

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

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

§ 2º O Professor da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, deverá estar qualificado para a docência deste componente curricular na educação básica, tendo como referência a legislação própria do Conselho Nacional de Educação, bem como as orientações específicas para esta formação tratadas nesta Resolução.

Essas Diretrizes também definiram que a formação do graduando deve assegurar a interação teoria-prática, desde o início do curso, através de três formas: prática como

⁸O Conselho Nacional de Educação, ao aprovar as DCN “buscou garantir a flexibilidade, a criatividade e a responsabilidade das instituições de ensino superior na elaboração de suas propostas curriculares, em consonância com a Lei nº 10.172/2001 (Plano Nacional de Educação) [...]”. (BRASIL, 2001).

componente profissional; estágio curricular supervisionado e atividades complementares. Fato este que insere o graduando no ambiente que desempenha sua futura profissão, oferecendo-o a possibilidade de vivenciar diferentes momentos educativos, experienciar a docência, discutir questões que serão balizadoras de sua prática e construir uma visão crítica das diversas realidades educacionais partilhadas. Cenário imprescindível para a especificidade do trabalho educacional do futuro educador ou, como diria o Padre Antônio Vieira (1998, p. 194), na sua obra Sermões: “os discursos de quem não viu são discursos; os discursos de quem viu são profecias”.

Isso nos aponta para a concretude da formação do professor de Educação Física numa perspectiva crítica, constante e coletiva, em que os conhecimentos teóricos se articulam com a prática institucional, sendo possível problematizar as ações e confrontá-las com o contexto teórico, fazendo o licenciando experienciar essa realidade a partir de espaços diversos e olhares diferentes, e não mais, na perspectiva da racionalidade técnica, em que os “profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos”. (SCHÖN, 2000, p.15). Nessa perspectiva, o professor é considerado um técnico-especialista, que tende a aplicar com rigor os conhecimentos científicos e as habilidades pedagógicas absorvidas na academia. (PEREIRA, 1999).

No que diz respeito à epistemologia da prática, Schön (2000, p.19), em seus escritos, argumenta em defesa dessa epistemologia e conceitua-a como “[...] modelo de conhecimento profissional implantado em níveis institucionais nos currículos e nos arranjos para a pesquisa e para a prática”. Com base em estudos realizados com distintos grupos de profissionais, dentre eles professores, o referido autor declara que é na reflexão das experiências profissionais que se produz um conhecimento prático validado pela própria prática.

É nesse sentido que a dimensão do desenvolvimento pessoal e profissional se constrói, sendo necessário assumir atitudes que envolvem três tipos de reflexão: 1ª – reflexão na ação – em que o professor tem a capacidade de refletir na prática; 2ª – reflexão sobre a ação – quando individualmente e em grupo os professores refletem sobre suas práticas; e a 3ª – reflexão sobre a reflexão na ação – quando os professores progridem no seu desenvolvimento e constroem a sua forma pessoal de conhecer, reestruturando e ajustando as suas práticas. (SCHÖN, 2000).

Em nossa visão, faz-se necessário que os cursos de formação de professores possibilitem aos licenciandos a experiência prática desde o início do curso, direcionando-os a exercícios de observação e de análise do cotidiano escolar, fazendo com que esses indivíduos

problematizem e busquem soluções para as experiências vivenciadas. Rompendo, desse modo, com estruturas tradicionais ainda vigentes no processo formativo. Tal proposta é uma alternativa considerável e salutar para a formação profissional docente, visto que, segundo Rodrigues et al. (2010), a formação na perspectiva do saber fazer para ensinar, requer que os docentes oportunizem, efetivamente, aos licenciandos, experiências no ambiente escolar, e não priorizem a prática através da imitação e simulação dentro da própria universidade.

É pacífico o entendimento que o estágio curricular supervisionado é uma das atividades de grande relevância, e impreterível dentro de um curso de formação de professores (NÓVOA, 1997; PIMENTA, 2001; PIMENTA; LIMA, 2008), em que se prepara o futuro docente a aprender com as experiências e com aqueles que já possuem experiências, permitindo-lhe refletir e exercer os fazeres e, os saberes docentes. Mas é importante que a experiência do estágio seja positiva, que a lei do estágio seja respeitada e que todos os sujeitos envolvidos no processo cumpram com suas obrigações. Pois, o sucesso das suas ações pode proporcionar aos licenciandos uma arena de estímulo e de convicção quanto à profissão, dando sentido à sua história de vida enquanto futuro profissional, todavia, o insucesso tende a afastá-los da área de atuação.

Pimenta e Lima (2008) assinalam que, para tornar esta experiência benéfica, é preciso que a dicotomia teoria e prática seja superada, pois é no chão da escola, na sala de aula, no sistema de ensino e no contexto social que a instrumentalização da práxis acontece. Se o saber do professor é construído em decorrência do que ele aprendeu e das oportunidades que teve em aprimorar os conhecimentos, faz-se necessário, portanto, fomentar uma formação na perspectiva da indissociabilidade teoria e prática. Contudo, ainda são constantes cursos de licenciaturas apresentarem os seus percursos formativos de forma fragmentada, em que a teoria é colocada no início dos cursos, e a prática somente no final com o estágio curricular supervisionado (PICONEZ, 1994; PIMENTA; LIMA, 2008;). Nesse contexto, Piconez (1994, p. 31), assevera que

há necessidade de se reverem legalmente as determinações sobre os estágios, no sentido de recuperar a sua realização, impedindo o velho teatro: alunos fingindo que aprendem, professores fingindo que ensinam, todos aplaudindo sem saber qual é o autor da peça. As bilheterias estão se esvaziando, e a peça insiste em ficar em cartaz, sem as devidas reformulações.

Em outros termos, Perrenoud (2002, p. 20) explicitou que, na formação inicial, é necessária desde o início a articulação entre teoria e prática, em que a “reflexão sobre os problemas profissionais só pode ser treinada caso refira-se constantemente as práticas”. Pois, se elas constituem um futuro distante e abstrato, dificilmente poderá “se transformar na

matéria prima do trabalho de formação”. Desse modo, entendemos que esta formação tem que preparar os futuros professores a aprender com as experiências e a refletir sobre o que fizeram, oportunizando-os a situações reais que os façam avançar no saber docente.

A CAPES tem subsidiado nos últimos anos a realização de programas nas IES, como o PIBID e o PRODOCÊNCIA, que propõem inovações para as ações formativas dos cursos de licenciaturas e de suas matrizes curriculares, incluindo, também, caminhos que servem de referência para o estágio supervisionado, no qual influencia os agentes responsáveis por este a superar as formas deficientes e alienantes de sua prática.

Acreditamos que esse movimento voltado para a valorização do magistério e o fortalecimento da formação docente contribui para ampliar o repertório de vivências formativas, além de preparar o licenciando do curso de Educação Física a assumir uma postura crítica e reflexiva diante ao processo educacional, bem como aprender a pensar politicamente, e a ter uma consciência reflexiva em relação ao ensino e às condições sociais que o cercam.

Nesse viés formativo, Nóvoa (2009) afirma ser fundamental passar o licenciando para “dentro” da profissão, porque lá é uma das bases do processo, sendo urgente conceder aos professores mais experientes o papel central nessa formação, ou seja, devolver a formação de professores aos professores e não afastá-los dos programas de formação docente. Assim, é importante ao professor experiente se qualificar na área em que leciona, reformular as ações do fazer pedagógico e buscar um aprofundamento teórico-prático para o aprimoramento da sua realidade docente.

2.3 A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA CRÍTICO-REFLEXIVA

A prática pedagógica assim como a formação de professores tem sido marcada pelo surgimento de novos paradigmas, desde a década de 80 do século XX, constituindo-se em objeto permanente de estudos nos espaços acadêmicos. Para discutirmos esta temática, iremos nos embasar na perspectiva crítico-reflexiva, fundamentada principalmente nos autores: Veiga (1989), Freire (2002), Pimenta (2002), Guimarães (2005).

Para Guimarães (2005, p. 216), a prática pedagógica é uma prática social produzida em cada época, e que abrangem

[...] os diferentes aspectos da ação escolar, desde a ação docente, as atividades de sala de aula como o trabalho coletivo, a gestão da escola, as relações com a comunidade, enfim, abrange diferentes aspectos do projeto político-pedagógico da

escola. A reflexão na e sobre a prática dos sujeitos na dinâmica escolar potencializam as mudanças, as transformações das práticas, de uma determinada cultura escolar.

Os professores são chamados, portanto, a adotar uma postura crítica e reflexiva diante do processo educacional, o que exige também a compreensão da relação indissociada entre teoria e prática em torno do fazer docente. Para Veiga⁹ (1989, p. 21), a prática pedagógica reflexiva tem como características principais:

- o vínculo da unidade indissolúvel entre teoria e prática, entre finalidade e ação, entre o saber e o fazer, entre concepção e execução;
- ou seja, entre o que o professor pensa e o que ele faz;
- acentuada presença da consciência;
- ação recíproca entre professor, aluno e realidade;
- uma atividade criadora (em oposição à atividade mecânica, repetitiva e burocratizada);
- um momento de análise e crítica da situação e um momento de superação e de proposta de ação.

Por conseguinte, acreditamos que essa prática é marcada por profissionais que têm consciência do seu compromisso com a aprendizagem e desenvolvimento pessoal dos seus alunos e com o seu próprio desenvolvimento profissional e pessoal, de forma a atender aos desafios dos novos tempos. Por sua vez, Borges (2008, p. 208) afirma que o professor reflexivo-crítico é um profissional que deve questionar a “[...] sua natureza socialmente construída e a forma como se relaciona com a ordem social, assim como [é importante analisar] as possibilidades transformadoras, que estão implícitas no contexto social das aulas e da docência”.

Para Schön (1995, p. 91), é necessário que essa atmosfera reflexiva seja estimulada da formação inicial à continuada, conduzindo o professor a uma atitude crítica em relação ao ensino e às condições sociais que o influenciam.

Mediante o processo reflexivo da prática pedagógica, Freire (2002, p. 9) destaca com afínco que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”, e isso significa que esse processo tem como ponto de partida e chegada a prática social. Assim, Freire nos faz refletir que é importante ao professor reconhecer-se como agente transformador do meio, capaz de possibilitar aos alunos uma efetiva participação no processo de ensino-aprendizagem, de modo que os levem a ter atitudes proativas diante das adversidades e dos desafios da realidade social.

⁹Veiga (1989) aponta além da prática pedagógica num viés prático-reflexivo, também a prática pedagógica repetitiva e acrítica, ou seja, aquela em que há um rompimento da unidade indissolúvel, entre teoria e prática e entre sujeito e objeto.

Complementando essas reflexões, Pimenta (2002, p. 26) destaca que a “[...] prática reflexiva deve centrar-se tanto no exercício profissional dos professores por eles mesmos, quanto nas condições sociais em que esta ocorre [...]”. Além de destacar que eles devem reconhecer que “[...] seus atos são fundamentalmente políticos e que, portanto, podem se direcionar a objetivos democráticos emancipatórios [...]”. Segundo Rodrigues (1998, p. 6), é importante que os professores compreendam que pensar politicamente não é algo que se aprende fora da prática, pois

[...] se o professor pensa que sua tarefa é ensinar apenas os fundamentos do esporte e ignora a pessoa de seus estudantes e as condições em que vivem, obviamente ele não vai aprender a pensar politicamente ou talvez vá agir politicamente em termos conservadores. Vários problemas e temas como o desprestígio crescente do professor como profissional, as relações imperialistas de dominação entre o Brasil e os países centrais, e a degradação do ensino público mostram a necessidade de o professor, no seu cotidiano, ter uma consciência política aguda, firme e exemplar.

Compreendemos que o professor livre do conformismo do labor diário, será capaz de atuar com maior responsabilidade profissional e com maior comprometimento com o processo de ensino-aprendizagem. Por mais óbvio e, às vezes, distante da realidade educacional, a formação continuada deve prosseguir ao longo da vida profissional, possibilitando aos professores aperfeiçoar seus conhecimentos e suas habilidades, bem como aprofundar-se teoricamente e metodologicamente, de modo a se tornarem professores críticos, reflexivos e capazes de avaliarem constantemente o seu trabalho docente.

A esse respeito, Pranke e Frison (2011, p. 3) ressaltam que “o conhecimento se faz ao andar, não está pronto ou acabado, o mesmo ocorre com a formação docente, é fundamental que o professor sempre estude e se qualifique na área em que leciona”, ou seja, é imprescindível buscar conhecimento, reformular as ações do fazer pedagógico e buscar um aprofundamento teórico-prático para o aprimoramento da sua realidade docente. Assim, é relevante destacar que se faz necessário ao professor buscar, construir e dominar saberes, de modo à ressignificar sua prática pedagógica.

Cabe-nos destacar que o processo educativo é complexo, e este assim se revela por ser produto do trabalho humano e das condições sociais e políticas as quais os seres humanos estão incutidos. Portanto, a educação retrata a sociedade que se vive, mas também delineia a sociedade que se deseja. Neste sentido, observamos que os professores devem desenvolver sua prática pedagógica numa perspectiva crítico-reflexiva, visto que as configurações que perpassam o trabalho docente não são frutos do acaso, mas sim, do processo de responder as demandas colocadas pela sociedade. (PIMENTA, 2002).

Enfim, num contexto de ressignificação de conceitos e de discursos em favor da educação, entendemos que é necessário maior investimento ao longo da carreira docente, de forma que o governo invista em programas de qualificação e de capacitação, possibilitando, desde modo, a constituição de uma nova prática nos cenários educacionais brasileiros, caso contrário, a escola permanecerá “[...] de portas abertas, sim, porém, um pseudo-ensino, sem características de equidade, ultrapassada, a serviço do status quo [...]”. (LIMA, 2004, p. 36).

2.4 PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID

O PIBID foi instituído em dezembro de 2007, por meio da Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007 e publicada no Diário Oficial da União (DOU) de 13 de dezembro de 2007.

Ação firmada pelo (MEC), pela CAPES e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), tem como finalidade incentivar e valorizar o magistério e apoiar os estudantes de licenciatura plena de instituições federais de educação superior. Acerca dos objetivos almejados pelo PIBID, destacam-se:

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

Em 2009, por meio do Decreto de nº 6.755, o PIBID foi instituído como política pública e vinculado à formação de professores em todo o país, numa ação articulada das escalas federal, estadual e municipal, no qual atribuiu a CAPES esse direcionamento. Como prevê o Art. 10 do presente decreto,

Art. 10. A CAPES incentivará a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica, mediante fomento a programas de iniciação à docência e concessão de bolsas a estudantes matriculados em cursos de licenciatura de graduação plena nas instituições de educação superior.

§ 1º Os programas de iniciação à docência deverão prever:

- I - a articulação entre as instituições de educação superior e os sistemas e as redes de educação básica; e
- II - a colaboração dos estudantes nas atividades de ensino-aprendizagem da escola pública.

§ 2º Os programas de iniciação à docência somente poderão contemplar cursos de licenciatura com avaliação positiva conduzida pelo Ministério da Educação, nos termos da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.

Essa iniciativa visa melhorar a qualidade da educação brasileira. Fato percebido, através da análise de França-Carvalho (2012) sobre o programa ao afirmar que este tem possibilitado aos futuros professores ampliar a interpretação da área epistemológica da atuação docente, a compreensão sobre a prática pedagógica e o papel de ser professor.

Uma nova portaria foi instituída em 2009, a Portaria Normativa nº 122, de 16 de setembro de 2009, publicada no DOU de 18 de setembro de 2009, que dispõe sobre o PIBID no âmbito da CAPES, na qual foram determinados outros objetivos ao programa:

- I - Incentivar a formação de professores para a educação básica, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública;
- II - Valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;
- III - Elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições públicas de educação superior;
- IV - Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- V - Proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB¹⁰, ENEM¹¹, entre outras;
- VI - Incentivar escolas públicas de educação básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros professores. (BRASIL, 2009).

Em 2010, a Portaria Normativa nº 72, de 09 de abril de 2010, estende o PIBID às instituições públicas municipais e às instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos. No mesmo ano, o Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, foi instituído e deu outras providências ao programa, tais como: as instituições de educação superior prevista nos Arts. 19 e 20 da LDBEN nº 9394/96¹² passam a integrar o PIBID e novos objetivos foram impostos, a saber:

¹⁰O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) tem como principal objetivo avaliar a educação básica do Brasil.

¹¹O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) tem por objetivo avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica.

¹²Poderão participar do PIBID, as instituições de educação superior, previstas no Art. 19, da LDBEN nº 9.394/96, que classifica as instituições de ensino nas seguintes categorias administrativas: “I – públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo poder público; II – privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado”. (BRASIL, 2013, p.16).

- I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II - contribuir para a valorização do magistério;
- III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (BRASIL, 2010).

Em 30 de dezembro de 2010, a Portaria Normativa nº 260 foi aprovada estabelecendo as Normas Gerais do PIBID. Este documento apresenta os objetivos do programa, em que foram mantidos os mesmos objetivos do Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010; o direcionamento às IES que pretendem enviar propostas de projetos institucionais; a forma de análise e julgamento das propostas; os requisitos e as atribuições dos bolsistas¹³; bem como as ações desenvolvidas pela CAPES de acompanhamento e avaliação dos projetos. Mas, no ano de 2013, uma nova normativa – Portaria Normativa nº 096 – entra em vigor por considerar a necessidade de aperfeiçoar e de atualizar as normas do programa, e resolve aprovar o Regulamento do PIBID, revogando, assim, a Portaria Normativa nº 260.

De acordo com a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB/CAPES (2013, p. 69), essa nova portaria de regulamentação do PIBID dá ênfase “[...] a perspectiva pedagógica da formação, em que convida as instituições a elaborarem os seus projetos primando pela excelência pedagógica e pela diversificação das práticas formativas para a profissionalização dos futuros professores”, em que estabelece os objetivos gerais do PIBID, as características que cada Projeto e Subprojetos devem possuir, além das normas para o desenvolvimento e operacionalização do programa. Outro elemento que podemos destacar é o acréscimo de um novo objetivo ao programa – “contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente”. (PORTARIA MEC nº 096/2013).

Numa tentativa de balanço, vale destacar que, desde o início da criação do programa, alguns objetivos foram ampliados e outros modificados, no entanto eles não perderam a sua

¹³São os participantes de cada projeto institucional, que incluem estudantes dos cursos de licenciatura, coordenadores institucionais, coordenadores de área, coordenadores de área de gestão de processos educacionais, e professores das escolas públicas estaduais, municipais ou do Distrito Federal.

essência, que é priorizar a qualificação da formação docente na integração entre a educação superior e a educação básica, oportunizando aos licenciandos a interação entre os estudos teóricos e a prática docente de forma inovadora.

Os contornos acerca do surgimento do programa o colocam como forma de superar deficiências no processo de formação de professores, dentre elas, a carência de professores em algumas áreas do conhecimento. Ou seja, de acordo com o primeiro edital, MEC/CAPES/FNDE 2007, foi priorizado o incentivo à carreira do magistério nas áreas da educação básica com maior carência de professores com formação específica, a saber: Física, Química, Biologia e Matemática para o Ensino Médio e as áreas de Ciências e Matemática para os anos finais do Ensino Fundamental. Os editais posteriormente lançados demonstraram uma evolução do programa em relação às áreas de ensino, como apresentado no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Editais do PIBID: áreas do conhecimento e níveis de ensino

EDITAL - PIBID	LICENCIATURAS
MEC/CAPES/FNDE 2007	Física, Química, Biologia e Matemática (Ensino Médio); Ciências e Matemática (Anos finais do Ensino Fundamental); e Letras (Língua Portuguesa), Educação Musical e Artística, e demais licenciaturas, de forma complementar.
Nº 02/2009/CAPES	Física, Química, Filosofia, Sociologia, Matemática, Biologia, Letras-Português, Pedagogia (Ensino Médio); Pedagogia, Ciências, Matemática, Educação Artística e Musical (Ensino Fundamental); e Letras (Língua Estrangeira), licenciaturas interculturais (formação de professores indígenas), licenciaturas em educação do campo, para comunidades quilombolas e educação de jovens e adultos, e demais licenciaturas, desde que justificada sua necessidade social no local ou região, de forma complementar.
Nº 018/2010/ CAPES	Física, Química, Filosofia, Sociologia, Matemática, Biologia, Letras-Português, Pedagogia e licenciaturas com denominação especial que atendam a projetos interdisciplinares, desde que aprovadas pelo Conselho de Educação competente (Ensino Médio); Pedagogia, com destaque para prática em classes de alfabetização, Ciências, Matemática, Educação Artística, Musical e licenciaturas com denominação especial que atendam a projetos interdisciplinares desde que aprovadas pelo Conselho de Educação competente (Ensino Fundamental); e Educação Infantil.

Nº002/2010/CAPES/SECAD¹-MEC – PIBID Diversidade	Línguas/Linguagens e Códigos; Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Humanas e Sociais; e Ciências Agrárias/Desenvolvimento Agroecológico (essa área poderá ser transversal às demais, sem configurar-se como área específica, dependendo da proposta da instituição).
Nº001/2011/CAPES	A definição das áreas do conhecimento e níveis de ensino cabem às IES participantes, que levam em consideração as necessidades educacionais e sociais do local ou da região.

Fonte: CAPES (2013)

Nota: Secretaria de Educação, Continuada, Alfabetização e Diversidade.

Com efeito, a proposta de execução do programa passou a ser difundida e concretizada cada vez mais em um número maior de IES, em parte, pelo crescimento da demanda e pelas análises positivas sobre a sua implementação que começaram a ser realizadas. Tendo esse quadro como pano de fundo, o programa passou a atender toda a educação básica, incluindo educação de jovens e adultos, indígenas, campo e quilombolas. (BRASIL, 2012).

O funcionamento do programa efetua-se por meio de editais que possibilitam as IES interessadas em fazer parte do programa apresentarem seu projeto institucional composto por um ou mais subprojetos, definidos pela área de conhecimento do curso de licenciatura. De acordo com o regulamento do programa, cada projeto institucional deve conter:

- I – a estratégia a ser adotada para atuação dos bolsistas nas escolas da rede pública de Educação Básica, de forma a privilegiar ações articuladas entre as diferentes áreas ou, inclusive, com outras instituições participantes do Pibid, evitando a dispersão de esforços;
- II – a descrição das ações de inserção dos bolsistas nas escolas, envolvendo o desenvolvimento das diferentes características e dimensões da iniciação à docência;
- III – a estratégia a ser adotada para que o bolsista aperfeiçoe o domínio da língua portuguesa, incluindo leitura, escrita e fala;
- IV – as formas de seleção, acompanhamento e avaliação dos bolsistas;
- V – o plano de trabalho para a aplicação dos recursos do programa, observando a legislação pertinente à execução das despesas;
- VI – a descrição da contrapartida oferecida pela instituição, composta por no mínimo: espaço administrativo, disponibilidade de servidor(es)/funcionário(s) para suporte administrativo do programa, equipamentos para o desenvolvimento de rotinas administrativas, material de consumo para despesas de rotina e disponibilidade de ramal telefônico institucional;
- VII – sistemática de registro e acompanhamento de egressos. (PORTARIA MEC nº 096/2013).

Depois do projeto institucional aprovado, as ações do PIBID se concretizam a partir da articulação dos subprojetos com as escolas de educação básica da rede pública de ensino

conveniadas¹⁴. As ações são desenvolvidas por grupos de licenciandos/alunos-bolsistas sob a supervisão de professores da educação básica, e orientação de professores das IES (coordenador de área), além desses, participam ainda do programa, um coordenador de gestão de processos educacionais e um coordenador institucional. (PORTARIA MEC nº 096/2013). As IES são responsáveis por nomear o coordenador institucional, os coordenadores de gestão educacional, e realizar o processo de seleção dos alunos-bolsistas e professores-supervisores, em que esta deve ter ampla divulgação e cumprir com as normas e diretrizes do programa.

Cada subprojeto deve ser composto, no mínimo, por cinco alunos-bolsistas, um coordenador de área e um professor-supervisor e, para assegurar a otimização das ações do programa, cada coordenador de área deve orientar, no máximo, vinte alunos-bolsistas; e o professor-supervisor deve acompanhar, no máximo, dez.

É relevante destacar os deveres¹⁵ que cabem aos sujeitos que integram o programa, a saber:

- Coordenador institucional – responde pelo programa perante as IES, as escolas, as secretarias de educação e a CAPES, acordando com as autoridades da rede pública de ensino a participação das escolas no programa, além de acompanhar o planejamento, a organização e a execução das atividades prevista no projeto institucional.
- Coordenador de área de gestão de processos educacionais – auxilia e representa o coordenador institucional na gestão do projeto na IES, perante a CAPES, colabora na articulação institucional das unidades acadêmicas e colegiados dos cursos envolvidos, promove reuniões periódicas com a equipe do programa, produz relatórios de gestão, quando solicitado e participa das atividades de acompanhamento e avaliação do programa.
- Coordenadores de área – responde pela coordenação do subprojeto perante a coordenação institucional; desenvolve, acompanha, organiza e executa as atividades previstas no projeto; supervisiona as atividades em andamento nas escolas; orienta e avalia os alunos-bolsistas em sua área de atuação acadêmica, além de ser responsável pela articulação e pelo diálogo com as escolas conveniadas.

¹⁴Um dos objetivos do PIBID aponta que as escolas conveniadas são incentivadas a tornar-se protagonistas no processo de formação inicial de professores a partir do incentivo e da mobilização dos seus professores como cofomadores dos licenciandos.

¹⁵Estão de acordo com a Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013 e foram descritos de forma sintetizada.

- Professores-supervisores – têm como função orientar, supervisionar e acompanhar o desenvolvimento das atividades dos bolsistas de iniciação à docência, atuando assim como coformador dos alunos-bolsistas.
- Alunos-bolsistas – participam, elaboram e aplicam as atividades de cada subprojeto, participam das atividades de acompanhamento e avaliação do programa definidas pela CAPES, devendo cumprir, no período de vigência da bolsa, a carga horária de, no mínimo, 8 horas semanais, sem prejuízo do cumprimento de seus compromissos regulares como discente. (PORTARIA MEC nº 096/2013).

Numa tentativa de síntese, apresentamos a seguir a Figura 1 que ilustra a dinâmica da efetividade do programa.

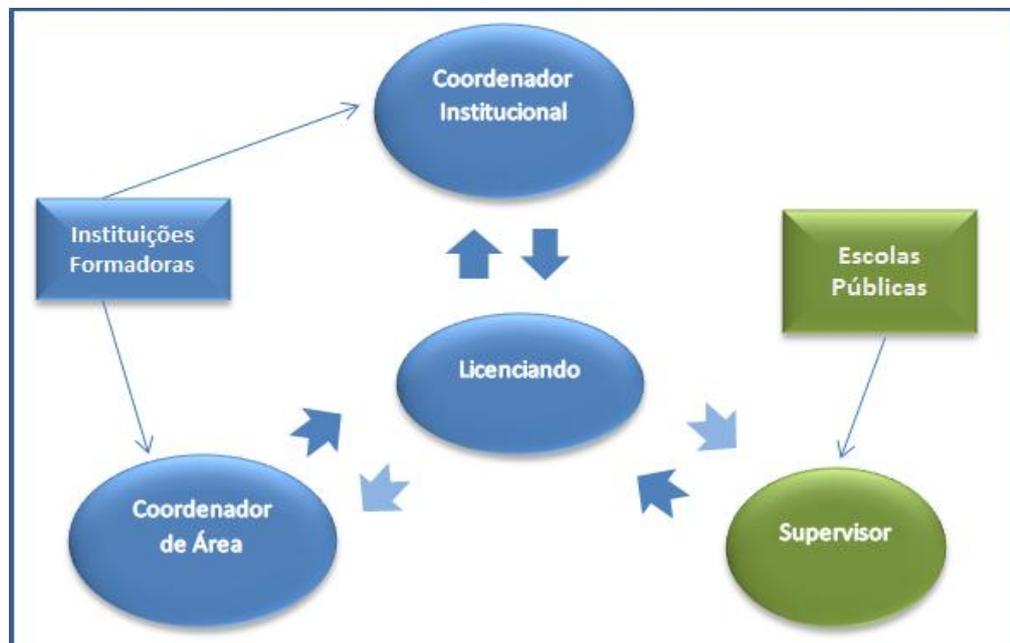


Figura 1 – Organização do PIBID¹⁶

Fonte: Relatório de Gestão¹⁷ (2013)

Consoante com a quantidade de sujeitos participantes do projeto, a CAPES concede cinco modalidades de bolsas, apresentadas no Quadro 2.

¹⁶Vale ressaltar que a gestão escolar de cada escola pública conveniada tem um papel fundamental para o desenvolvimento efetivo das ações do programa.

¹⁷A Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB/CAPES lançou o relatório de gestão do período 2009-2013, com o propósito de permitir ao leitor uma visão da evolução dos programas de fomento a estudos, pesquisas e inovação na Educação Básica.

Quadro 2 – Valores das bolsas destinadas a cada participante em reais

Tipos de Bolsas	Valor do Ressarcimento (R\$)
Iniciação à Docência	R\$400,00
Supervisão	R\$765,00
Coordenação de Área	R\$1.400,00
Coordenação de Área de Gestão	R\$1.400,00
Coordenação Institucional	R\$1.500,00

Fonte: CAPES (2013)

A concessão de bolsas aos participantes dos projetos institucionais do PIBID é um dos grandes diferenciais do programa, posto que o incentivo financeiro aliado à articulação universidade e escola, teoria e prática, e professores-formadores e licenciandos são fatores que contribuem para a efetividade e eficiência do programa.

Mas, é importante salientar que o PIBID, por disponibilizar bolsas aos diferentes participantes e repassar recursos financeiros às IES para custear as atividades, não faz dele um programa de cunho assistencial¹⁸, pois seu objetivo não é atenuar ou suprir situações de desprovido social e/ou individual do ser humano. Ao contrário, o seu formato não situa em auxílio financeiro que vise à permanência dos indivíduos ao programa. A sua concessão se dá por meio de um processo avaliativo rigoroso em etapa inicial e no decorrer da continuidade de cada projeto, objetivando assim, buscar a excelência da formação docente.

De acordo com a CAPES (2014), o programa iniciou em 2007 com uma quantidade de 3.088 (três mil e oitenta e oito) bolsas concedidas, aumentando em sete anos para 87.060 (oitenta e sete mil e sessenta) bolsas, sendo 70.192 (setenta mil, cento e noventa e duas) delas destinadas aos bolsistas de iniciação à docência, apresentadas no Quadro 3.

¹⁸A lei nº 8212, de 24 de julho de 1991, declara no seu Art. 4º que “assistência social é a política social que provê o atendimento das necessidades básicas, traduzidas em proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência, à velhice e à pessoa portadora de deficiência, independentemente de contribuição à Seguridade Social”.

Quadro 3 – Bolsas concedidas pelo PIBID no ano de 2014

Tipo de Bolsa	PIBID¹
Iniciação à Docência	70.192
Supervisão	11.354
Coordenação de Área	4.790
Coordenação de Área de Gestão	440
Coordenação Institucional	284
Total	87.060

Fonte: CAPES (2014)

Nota: 1. Edital Pibid nº 61/2013

Esses dados nos permitem entender que, desde o lançamento do programa, houve um forte crescimento no número de participantes e nos recursos orçamentários, evidenciando o grande incentivo à formação profissional dos futuros educadores, o que corrobora de fato com os seus objetivos.

Cabe observar o reconhecimento das ações do programa pelo Coordenador-Geral de Programas de Valorização do Magistério, da CAPES, Helder Silveira¹⁹, em que destaca o

[...] o avanço da institucionalização do Pibid e de seu reconhecimento enquanto importante política pública e de estado para formação de professores no Brasil. Estamos caminhando e conquistando, cada vez mais, novos espaços e novas oportunidades para formação de professores. Mas, ainda há um longo caminho a percorrer: criar instrumentos de avaliação e acompanhamento, articular-nos melhor com os entes federados, ampliar o acesso ao programa, melhorar os mecanismos de gestão administrativa e pedagógica do programa, garantir que os alunos se envolvam nas atividades do programa com equidade e excelência na execução das ações, captar e ampliar os recursos do programa, melhorar nossos cursos de licenciatura, envolver novos atores no trabalho de aperfeiçoamento da docência, entre outras questões relacionadas à formação de professores.

É interessante ressaltar que a CAPES utiliza várias estratégias de acompanhamento dos projetos institucionais, dentre elas, visitas técnicas as IES participantes, análise dos relatórios das principais ações realizadas e daquelas em andamento dos projetos, e realização de encontros nacionais²⁰ com os coordenadores institucionais.

¹⁹<http://uepg.vwi.com.br/noticia/135/Lei+12.7962013+altera+a+LDB+e+valoriza+o+PIBID>

²⁰A CAPES realizou de 2009 a 2013 três encontros nacionais com os coordenadores institucionais do PIBID no intuito de trocar experiências e analisar e avaliar as ações do programa.

2.4.1 Princípios Norteadores do PIBID

De acordo com a diretora de Formação de Professores da Educação Básica da CAPES, Carmen Moreira de Castro Neves, os princípios pedagógicos do PIBID foram embasados a partir dos estudos de Nóvoa (2009) que refletiu a formação de professores construída dentro da profissão. São eles:

1. formação de professores referenciada no trabalho na escola e na vivência de casos concretos, enriquecidos com reflexão e construção de conhecimento em níveis crescentes de complexidade;
2. formação de professores realizada com a combinação do conhecimento teórico e metodológico dos professores das instituições de ensino superior e o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas públicas;
3. formação de professores atenta às múltiplas facetas do cotidiano da escola e à investigação e à pesquisa que levam à resolução de situações e à inovação na educação; e
4. formação de professores realizada com diálogo e trabalho coletivo, realçando a responsabilidade social da profissão. (NEVES, 2012, p. 365).

No tocante a esses princípios, visualiza-se o intuito de contribuir com a construção de um saber docente inovador, permitindo verdadeiramente pensar e (re)significar o contexto escolar integrado aos sujeitos (professores das IES e da educação básica, alunos das IES e alunos das escolas de educação básica) que comungam, dialogam e fazem parte do processo formativo de professores. Processo este, considerado pela DEB/CAPES (2013), como a reconstrução ou construção de uma nova cultura educacional sobre a docência, que tem como eixo orientador, a interação de diferentes saberes, conforme a Figura 2:

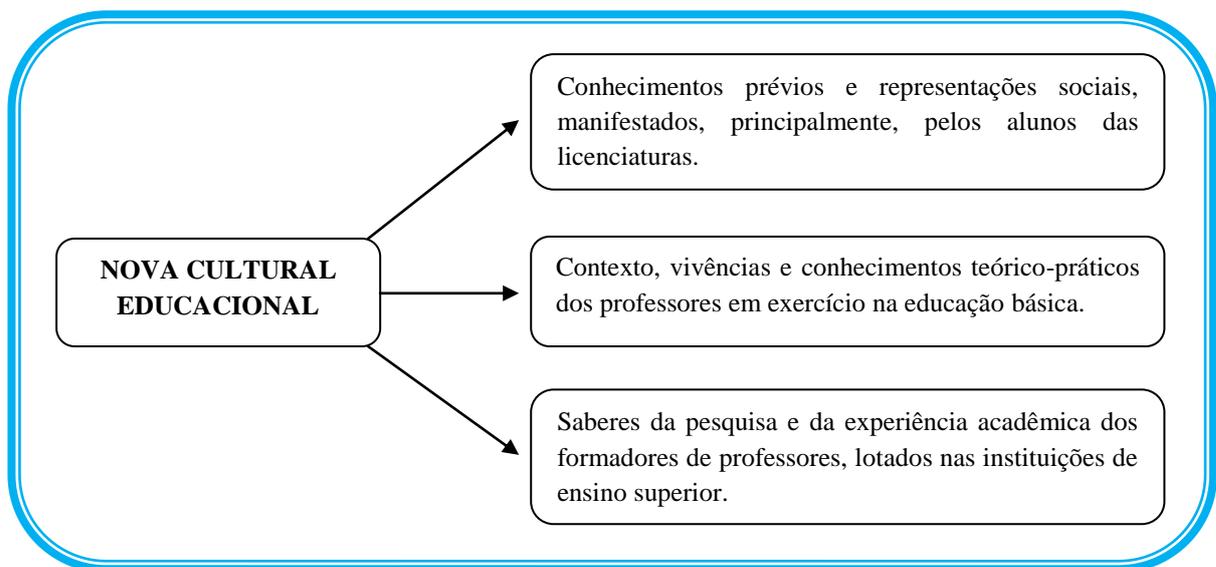


Figura 2 – Desenho metodológico do PIBID

Fonte: DEB/CAPES (2013)

O PIBID, nessa vertente, agita e inova o contexto formativo docente. Pois, através dele, a universidade, lócus dessa mudança, passa a garantir a formação de um professor que compreenda o seu papel, inserindo-o num espaço rico de subsídios teóricos e práticos – a escola pública. Espaço que toma como centro o pensar e o agir enquanto docente, que conduz o aluno-bolsista à produção de ideias, à ações efetivas, à consolidação das suas intenções da profissão. Permitindo-o, desde o início do curso, a apropriar-se da sua futura realidade profissional, e não somente a partir do início da segunda metade do curso, com o estágio curricular supervisionado, como acontece geralmente.

Nesse prisma, é mister pontuar as diferenças do PIBID para o estágio supervisionado: tem uma carga horária maior que a do estágio, estabelecida pelo CNE; os licenciandos podem ser inseridos no projeto institucional a partir da conclusão de pelo menos um período letivo do curso de licenciatura, se assim definirem as IES; a inserção dos alunos-bolsistas no cotidiano das escolas não é de caráter de observação, como muitas vezes acontece no estágio curricular, mas deve ser orgânica. (CAPES, 2013).

Pimenta e Lima (2008, p. 87) afirmam que o estágio, de acordo com as Resoluções do CNE nº 1/2002 e nº 2/2002, encontra-se separado tanto das atividades práticas quanto das atividades científico-culturais, o que favorece apenas o “[...] treinamento de competências e aprendizagem de práticas modeladoras”. Assim, o estágio curricular tem sido encarado historicamente “[...] pelas instituições formadoras como um “mal necessário”, o momento em que o estudante/aprendiz toma contato com a realidade presente nas escolas”. (GOMES, 2003, p. 48).

Salienta-se que transformar o estágio apenas numa atividade técnica e burocrática, fragmentada, sem fundamentação com o ato de ensinar e distante da realidade escolar, leva tanto o estagiário quanto os professores responsáveis pelas disciplinas a considerá-lo um fardo, um “mal necessário” que anseia pelo seu término. A propósito, segundo Campos (2006), analisando as manifestações dos docentes sobre o estágio, assevera que ele ainda é concebido apenas como um momento de constatação de uma determinada realidade e que, na visão dos professores pesquisados, existe dificuldade em romper com esse modelo tradicional.

Contradizendo essa situação, e numa concepção mais avançada, acreditamos que o estágio curricular é necessário, pois é a oportunidade do licenciando compreender o entorno que se faz presente na educação básica, como: o sentido da profissão, o que é ser professor, a realidade do ambiente escolar e a interação com seus atores: alunos, professores, direção e comunidade escolar. Campo de conhecimento que pode e deve ser concebido numa perspectiva crítica e reflexiva.

2.4.2 O PIBID na Universidade Federal do Piauí

Conforme o Regimento Interno do PIBID UFPI²¹, o programa foi inserido na universidade em 2008, pela Resolução nº208/08, de 11 de novembro de 2008, ratificada pela Resolução nº 223, de 12 de dezembro do mesmo ano. O Projeto PIBID-UFPI colabora com o cumprimento da missão da UFPI, que é de formar docentes críticos, reflexivos e cientes do contexto profissional e tem como objetivos valorizar a formação dos estudantes dos cursos de licenciatura e promover o contato dos licenciandos com a realidade escolar, conduzindo-os ao desenvolvimento e aprimoramento de competências inerentes ao ensino, à pesquisa e a extensão.

A partir de 2009, as atividades do PIBID na UFPI passaram a ser concretizadas e contaram inicialmente com a participação de 54 alunos-bolsistas de oito subprojetos, das seguintes áreas: Biologia, Física, Geografia, Letras, Geografia, Pedagogia, Matemática e Química, em que desenvolveram as atividades em uma única escola da rede estadual de ensino do Piauí. No ano de 2010, o projeto expandiu sua atuação e passou a contemplar as licenciaturas dos campi do interior do Estado – Pedagogia, Biologia, Matemática e a licenciatura em Educação no Campo; e incluiu – Ciências da Natureza, História, Sociologia e Educação Física (foco desta análise) no campus de Teresina-PI, passando a ter 258 alunos-bolsistas. (FRANÇA-CARVALHO, 2012).

Segundo a DEB/CAPES (2013), o nordeste destaca-se como a região que possui o maior número de bolsistas e de IES participantes do PIBID e, a UFPI, com o Edital PIBID nº 61/2013, passou a configurar como a universidade com a maior quantidade de bolsas disponibilizadas, distribuídas por todas as licenciaturas da instituição. Totalizando 1820 (um mil, oitocentas e vinte) bolsas, sendo 1560 (um mil, quinhentas e sessenta) destinadas aos alunos-bolsistas, 177 (cento e setenta e sete) aos supervisores de área (professores das escolas municipais e estaduais conveniadas), 78 (setenta e oito) aos coordenadores de área (professores da UFPI), 4 (quatro) aos coordenadores de área de gestão de processos educacionais e 1 (uma), à coordenação institucional do programa.

Esses dados quantitativos revelam uma configuração diferenciada do PIBID em relação aos programas educacionais desenvolvidos pelo governo federal, visto que os estados das regiões sul e sudeste costumam a ser contemplados com um maior número de participantes, nesses tipos de programa. (CAPES, 2013).

²¹ http://www.ufpi.br/subsiteFiles/pibid/arquivos/files/regimento_inter_pibid.pdf

De acordo com França-Carvalho (2012), o projeto PIBID-UFPI tem, como orientação metodológica, o paradigma da formação prático-reflexivo, que propõe uma epistemologia da prática profissional centrada no eixo do saber-fazer ou aprender a fazer, em que se articula ensino para a pesquisa e para a prática. Fundada, desse modo, no pressuposto de que a produção e a execução de ideias educativas devem ser experimentadas no chão da sala de aula, de forma que as dimensões do descrever, do informar, do confrontar e do reconstruir que caracterizam o papel reflexivo do professor não deixem de ser executadas. Nesse sentido, a autora afirma:

Tal metodologia toma por base a concepção de educação como processo dialético e dialógico de produção de conhecimento. [...]. Seu propósito é subsidiar práticas pedagógicas inovadoras e que orientem a superação de problemas identificados no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Essa forma de agir desemboca em uma construção teórica de ensino em si, em que o trabalho de campo estabelece a conexão teoria-prática, possibilitando ao estudante colocar em perspectiva suas observações e suas evidências, isto é, reconstrói sua prática por meio da reflexão na ação e sobre a ação. Nesse aspecto, a reflexão é situada; considera o contexto em que ocorrem as práticas, bem como os efeitos sociais delas. Tal metodologia incentiva a adoção de posturas reflexivas que dão suporte ao autoquestionamento sobre a ação pedagógica, e suas implicações incitam o exercício de perguntas pedagógicas, constituindo-se das dimensões: diagnóstico, reflexão e preparação; planejamento e produção de atividades/material; e execução e avaliação. Isso implica planejamento rigoroso das atividades. Nesse aspecto, elas são planejadas, nos dias e horários pré-definidos, cada grupo em seu domínio, com os alunos da escola, sob a supervisão do supervisor e/ou coordenador, e são sempre desenvolvidas por unidades, temas ou conteúdos, para que o aluno reflita, prepare, planeje, produza e finalmente execute. (FRANÇA-CARVALHO, 2012, p. 495).

A avaliação do projeto institucional é sistemática, uma vez que há o acompanhamento semestralmente de cada subprojeto. Ela acontece mediante a entrega de relatórios do coordenador de área, do professor-supervisor, e dos alunos-bolsistas à coordenação institucional. Os relatórios contemplam as dificuldades apresentadas, as contribuições do programa para a vida profissional e uma autoavaliação de desempenho, além de fazer críticas e dar sugestões a fim de colaborar com o andamento do projeto.

Para o desenvolvimento do programa junto aos alunos-bolsistas²² e as escolas públicas conveniadas, o projeto PIBID-UFPI executa um plano de atividades que faz parte de **três**

²²Para integrar o programa, o licenciando deve estar “regularmente matriculado em curso de licenciatura de uma das áreas abrangidas pelo PIBID, não havendo limitação de idade para o candidato; não estar com a matrícula trancada; [...] estar matriculado a partir do 2º Bloco e até o 6º (sexto) Bloco quando o curso de licenciatura tiver previsão de integralização mínima de 4 anos; estar matriculado a partir do 2º e até o 7º Bloco quando o curso tiver previsão de tempo de integralização mínimo de 4,5 e até o 8º Bloco quando for de 5 anos”. (PIBID/UFPI, 2014, p. 4).

eixos (Figura 3) de ações articuladas e sincronizadas com cada segmento²³ envolvido nos subprojetos.



Figura 3 – Eixos formativos do Projeto PIBID/UFPI

Fonte: FRANÇA-CARVALHO (2013)

O Eixo das Ações de Ensino Prático-Pedagógico compreende as atividades de organização, planejamento, produção de recursos pedagógicos elaborados pelos alunos-bolsistas para serem executados nas oficinas de aprendizagem para os alunos da educação básica, e de orientação de projetos. “O intuito é de criar condições para um ensino prático-reflexivo nas diversas áreas epistemológicas, por meio de atividades que possam fomentar nos alunos competências e habilidades profissionais de sistematização, observação, reflexão, pesquisa e inovação.” (FRANÇA-CARVALHO, 2012, p. 495).

O Eixo das Ações de Monitoria refere-se à organização e à aplicação de atividades de atendimento, individual e/ou de pequenos grupos, aos alunos das escolas conveniadas realizadas pelos alunos-bolsistas. Visando reforçar os conteúdos curriculares e dirimir as possíveis dúvidas. E o Eixo das Ações Complementares refere-se ao planejamento e à execução, pelos alunos-bolsistas, de atividades como minicursos, palestras, exibição de filmes, seminários, dentre outros, e sobre temas de caráter científico e pedagógico para ampliação do conhecimento de mundo dos envolvidos, com o intuito de ancorar os conteúdos ministrados em sala de aula. (FRANÇA-CARVALHO, 2012).

Segundo França-Carvalho (2012, p. 495), essas ações formativas são:

²³Entende-se por segmento, a coordenadora institucional, coordenadores de área, professores-supervisores e alunos-bolsistas.

[...] direcionadas para a superação de problemas identificados na aprendizagem, desenvolvidas por grupos de alunos-bolsistas de cada área, de modo que eles possam trocar de eixo após um período letivo. Essa sistemática de rodízio é necessária para que todos os participantes possam adquirir as competências requeridas nos três grupos de ação.

O Projeto institucional desenvolve também um evento bianual chamado de Encontro de Iniciação à Docência (ENID). Que reúne os alunos-bolsistas, os professores-supervisores das escolas públicas e os coordenadores de área, de todos os campi da UFPI, com o objetivo de avaliar e socializar as ações formativas do programa; permitir a troca de experiências entre os atores envolvidos no processo; tornar evidente as ações desenvolvidas de cada subprojeto de área; além de propor novo *modus operandis*, na tentativa de tornar praticável e realizável a formação de professor nos limiares de uma nova epistemologia profissional docente. (ENID, 2012).

As escolas de educação básica participantes dos subprojetos são selecionadas de acordo com as recomendações da Portaria Normativa nº 096/2013, como descrita no seu Art.8:

I – que tenham obtido Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) abaixo da média nacional e naquelas que tenham experiências bem sucedidas de ensino e aprendizagem, a fim de apreender as diferentes realidades e necessidades da educação básica e de contribuir para a elevação do Ideb, compreendendo-o nos seus aspectos descritivos, limites e possibilidades;

II – que aderiram aos programas e ações das Secretarias de Educação e do Ministério da Educação, como as Escolas de Tempo Integral, Ensino Médio Inovador, Programa Mais Educação, entre outros.

Nesse cenário, as escolas são convidadas a assumir o papel de protagonistas juntamente com as universidades, pois, espaço mais propício e potencializador da pesquisa, do diálogo, da informação, da aprendizagem docente, não há. Por conseguinte, a escola precisa abraçar esse compromisso e convidar o futuro docente a vivenciar a boniteza do fazer pedagógico, tornando exequível o processo formativo docente de forma centrada na ideia coletiva, descortinando novas possibilidades de ensinar, rompendo com práticas fragmentadas e excludentes, contra as forças mantenedoras do *status quo* ou de um modelo educacional envelhecido. Assim, parafraseando o refrão de sucesso de Renato Russo, as estações mudaram, e tudo mudou!

Em curto prazo, conquistas são percebidas pelas ações do PIBID na UFPI, que perpassam pela mobilização de funções pelos participantes do programa, visto que alguns iniciaram como alunos-bolsistas e, atualmente, são professores-supervisores ou coordenadores de área, e também na qualificação dos futuros professores. Essa acepção foi comprovada pelas

aprovações nos últimos concursos públicos destinados à docência no Piauí, em que os primeiros colocados de cada área profissional fizeram ou fazem parte desse programa. Exemplificando, na área da Sociologia, os seis primeiros colocados eram alunos-bolsistas²⁴.

2.4.3 O PIBID/UFPI – Subprojeto de Educação Física

O curso de Educação Física da UFPI tem, como área de formação, a licenciatura, e o tempo mínimo para formação do licenciando é de quatro anos. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso, a formação é garantida de forma ampla e, ao mesmo tempo, sólida, capacitando o licenciando a lidar com os desafios e problemas do âmbito educacional; a ter contato com o seu futuro campo de trabalho desde o segundo período curricular; a incorporar, como princípio educativo, a pesquisa; e a ter o compromisso social da docência²⁵.

Com esse compromisso e com a flexibilidade que as instituições formadoras têm em construir e aderir a projetos/programas inovadores e transformadores, o subprojeto de Educação Física/PIBID-UFPI, como descrito anteriormente, foi então implantado em abril de 2010, tendo como fundamento a Metodologia de Projetos de Aprendizagem, cuja “[...] concepção de educação é a de um processo dialético e dialógico de conhecimento no qual repousa o paradigma interacionista/construtivista”. Metodologia que pretende subsidiar práticas pedagógicas inovadoras de ensinar e aprender. (RODRIGUES, 2012, p. 79).

Inicialmente, o subprojeto esteve conveniado a duas escolas da rede estadual de ensino, em Teresina-PI, que possuem realidades e propostas diferentes, uma de tempo parcial e outra de tempo integral, e contava com a participação de vinte alunos-bolsistas e dois professores-supervisores. Em 2013, o subprojeto passou a funcionar em três escolas da rede estadual de ensino de Teresina-PI.

Na escola 1, as ações do subprojeto foram desenvolvidas nas séries do 4º ano do Ensino Fundamental ao Ensino Médio; na escola 2, as ações aconteceram do 5º ano do Ensino Fundamental ao Ensino Médio; e na escola 3 foram desenvolvidas as ações do programa do 6º ao 8º ano do Ensino Fundamental.

Torna-se relevante destacar, que foram 40 alunos-bolsistas e quatro professores-supervisores que compunham o subprojeto de Educação Física, sendo que dois professores-

²⁴ <http://www.ufpi.br/noticia.php?id=26262>

²⁵ http://www.ufpi.br/subsiteFiles/cc/arquivos/files/educacao_fis_cmpp.pdf

supervisores trabalhavam em uma mesma escola. Cada professor da escola conveniada ao programa supervisionava dez alunos-bolsistas, e estes foram divididos em três grupos ou três eixos de atividades.

Cada grupo recebia uma divisão do coordenador de área com as ações específicas do subprojeto de Educação Física, baseado nos eixos formativos do plano de atividades do projeto institucional – PIBID-UFPI, sendo realizado o rodízio dos grupos a cada semestre.

O primeiro, denominado Grupo de Atividades Acadêmicas, formado por dois alunos-bolsistas, responsáveis pela execução de atividades como minicursos, palestras, exibição de filmes, seminários, dentre outros. O segundo grupo, identificado como Grupo de Atividades Práticas, constituído por seis alunos-bolsistas, os quais participavam das aulas de Educação Física no âmbito da escola e observavam as principais dificuldades e necessidades ocorridas nas aulas, a fim de abordá-las nas reuniões de avaliação e propor melhorias nas aulas deste componente curricular. O terceiro, Grupo de Monitoria, composto por dois alunos-bolsistas, com a função participar e organizar a aplicação de atividades físicas e esportivas extracurriculares. (RODRIGUES, 2012).

Essa divisão de grupos tem como premissa a formação na docência de forma integrada às práticas de ensino-aprendizagem e às demandas da escola, permitindo que os licenciandos exercitassem e desenvolvessem habilidades pessoais e profissionais de atividades que envolviam todo o contexto escolar. Outro ponto a ser destacado era a efetividade da troca de grupos nas escolas conveniadas, o que favorecia aos alunos-bolsistas vivenciarem diversas realidades educacionais, em que percebiam o ciclo docente – planejamento, ação pedagógica e avaliação – acontecer, de acordo com a proposta da gestão da ação docente, de cada escola, com a possibilidade de experiências enriquecedoras para a formação que está em curso (RODRIGUES, 2012).

Ao longo desse processo, o acompanhamento das atividades de cada subprojeto é realizado pelo coordenador(es) de área através das seguintes ações: visita à escola e orientação às atividades realizadas pelo professor-supervisor e alunos-bolsistas; controle de frequência dos alunos-bolsistas; registro das atividades realizadas através de relatórios mensal, bimestral, semestral e anual pelos alunos-bolsistas e professores-supervisores; e realização de reuniões (semanalmente e bimestralmente) com todos os sujeitos envolvidos no subprojeto. (BRASIL, 2013).

Essas reuniões são fundamentais para discutir os problemas vivenciados, avaliar as atividades propostas por cada eixo formativo e produzir os planejamentos para as futuras

ações; com o intuito de debater de forma reflexiva e criativa posições variáveis intervenientes que pudessem prejudicar o alcance dos objetivos do programa. (RODRIGUES, 2012).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

“Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.”

Paulo Freire

3.1 TIPO DE ESTUDO

Com relação ao tipo de estudo, a pesquisa filia-se a uma abordagem qualitativa, cujo contexto possibilita entender as complexas relações que envolvem o objeto de estudo. Conforme afirma Triviños (1987, p. 129), essa abordagem “[...] intenta captar não só a aparência do fenômeno, como também sua essência. Busca, porém, as causas da existência dele, procurando explicar sua origem, suas relações, suas mudanças e se esforça por intuir as consequências que terão para a vida humana”, e centrada em uma realidade que não pode ser quantificada.

Freire (1990) considera relevante a pesquisa qualitativa por proporcionar um aprendizado significativo para o sujeito que pesquisa e para os sujeitos que são pesquisados. Dessa forma, ela torna-se um ato de conhecimento que permite ao pesquisador voltar à área para colocar em prática os resultados da investigação. Portanto, estará pesquisando outra vez, em um movimento constante e dinâmico, em que é possível educar e se educar com os sujeitos pesquisados.

Quanto aos objetivos, trata-se de uma pesquisa descritiva e explicativa. De acordo com Oliveira Netto (2008, p. 26), a investigação descritiva tem por finalidade “[...] observar, registrar e analisar os fenômenos [...], [de forma a descobrir] como se estrutura e funciona a realidade”. A pesquisa explicativa, segundo Gil (2009) visa identificar os fatores que contribuem para a ocorrência de determinado fenômeno, explicando a razão dos acontecimentos e, por isso, é a que mais aprofunda o conhecimento da realidade.

3.2 ANÁLISE DE CONTEÚDO

A técnica da análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos que, cada vez mais, vem se aprimorando, que tem como ponto de partida a mensagem, mas que permite de forma prática e objetiva a interpretação do sentido das mensagens atribuídas pelo indivíduo. (FRANCO, 2005).

A análise de conteúdo pode ser aplicada tanto em pesquisa qualitativa como quantitativa, mas cada uma abriga as suas diferenças. Ratificando, nesta construção, operamos com o enfoque qualitativo, que destina sua atenção para a presença ou a ausência de um conjunto de características ou de uma determinada característica num determinado fragmento da mensagem, buscando desse modo alcançar interpretações mais profundas, e não meramente alcançar o aspecto descritivo, como no enfoque quantitativo. (BARDIN, 1979).

Dentre tantas possibilidades de análise de conteúdo, definimos pela Análise de Conteúdo: Técnica de Elaboração e Análise de unidades de significado, proposta por Moreira, Simões e Porto (2005). Essa técnica busca revelar os significados do discurso do sujeito, e acontece em três momentos. São eles:

Relato ingênuo – são “[...] os dizeres do sujeito na sua forma original, sem alterar a grafia ou substituir termos por outros equivalentes. É o discurso em sua vertente “pura”, não sofrendo neste momento nenhum tipo de polimento ou modificação”, ou seja, é o momento em que o pesquisador centra sua preocupação na coleta dos discursos dos sujeitos, a partir da aplicação de questões geradoras;

Identificação de atitudes – etapa em que o pesquisador não pode perder o sentido geral do discurso do informante, passando a captar o sentido de todo o discurso, depois deverá selecionar as unidades de significados, “[...] subtraindo-as dos relatos ingênuos, procurando criar indicadores e, posteriormente, categorias que possam servir de referencial para a interpretação [...]”;

Interpretação – etapa em que o pesquisador passa a fazer a análise interpretativa do fenômeno a partir das unidades de significados, bem como das convergências e divergências do discurso. Buscando assim compreender o fenômeno em sua essência, e entendê-lo a partir do “[...] desvelamento das ideologias que permeiam os discursos dos sujeitos. Para isso, é conveniente agora recuperar os pressupostos teóricos constantes sobre o fenômeno pesquisado [...]”. (MOREIRA; SIMÕES; PORTO, 2005, p. 111).

3.3 LOCAL DA PESQUISA

O estudo foi realizado na cidade de Teresina, capital do Piauí, em quatro locais, a saber: Departamento de Educação Física – Setor de Esportes da Universidade Federal do Piauí (UFPI), com os licenciandos de Educação Física integrantes do subprojeto e nas três escolas públicas da educação básica conveniadas ao PIBID/UFPI, com os professores-supervisores.

3.3.1 Situando os Locais da Pesquisa

O curso de Educação Física da UFPI foi criado em 1975, inicialmente, como Licenciatura Curta e em 1977, pela Resolução N.º 101/77- CEPEX (Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão) passou a funcionar como Licenciatura Plena, e foi implantado desde

então o Departamento de Educação Física. O Curso, ao longo dos anos, tem sido marcado por reformulações e ajustes curriculares produzidos como forma de buscar se adequar às DCN e às outras normas estabelecidas para os cursos de formação de professores, ganhando desse modo novos contornos, sem deixar de considerar as condições e as necessidades da sociedade. (SOUSA, 2010).

As escolas foram selecionadas em função de serem as únicas a integrarem o subprojeto²⁶, a saber:

A escola 1 está localizada na Avenida Nossa Senhora de Fátima, s/n, Bairro de Fátima, zona leste da cidade de Teresina, pertencente à 20º GRE – Gerência Regional de Educação. É uma escola da rede pública estadual de tempo integral, que oferece o Ensino Fundamental (4º ao 9º ano) e o Ensino Médio a, aproximadamente, 300 (trezentos) alunos e funciona nos turnos manhã e tarde. Possui um espaço físico amplo e arejado, contando com uma grande estrutura física: 14 (quatorze) salas de aulas com lousas digitais²⁷ e todas climatizadas, secretaria, sala de professores, sala para a diretoria, sala de recursos didáticos, sala do Programa Mais Educação, sala do PIBID, biblioteca, sala de apoio pedagógico, sala da coordenação pedagógica, cozinha, refeitório, banheiros, pátio arborizado, laboratórios de Informática e de Ciências e sala de atendimento especial. Atualmente, possui 49 (quarenta e nove) funcionários, sendo 20 (vinte) professores, dentre eles, 2 (dois) da área de Educação Física. Em relação ao IDEB, a escola já superou o índice previsto para o ano de 2021, e os resultados positivos começaram a aparecer a partir do período que adotou o regime de tempo integral, em 2009 (Figura 4).

Escola ↕	Ideb Observado					Metas Projetadas								
	2005 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕	2017 ↕	2019 ↕	2021 ↕	
Anos Finais ¹		2,8	4,3	5,5	4,8		2,9	3,1	3,5	3,8	4,1	4,3	4,6	
Escola ↕	Ideb Observado					Metas Projetadas								
2005 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕	2017 ↕	2019 ↕	2021 ↕		
Anos Iniciais ¹	2,5	2,8	4,7	5,8	6,0	2,6	3,1	3,5	3,8	4,1	4,4	4,7	5,0	

Figura 4 – Resultado do desempenho educacional da escola 1

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2014)

Nota: 1. Ensino Fundamental

²⁶Realidade observada em maio de 2014.

²⁷É como se fosse um computador, só que bem maior e totalmente diferente do quadro que se usa giz.

A escola 2 está localizada na Rua Tenente José Bispo, s/n, Bairro Água Mineira, na zona norte de Teresina, e pertence à 4ª GRE – Centro Norte. É uma escola da rede pública estadual de ensino, de tempo parcial, que atende a 658 (seiscentos e cinquenta e oito) alunos do 5º ano do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, nos turnos da manhã e da tarde. Sua estrutura física é composta de salas de aulas, secretaria, sala de professores, banheiros, cozinha, biblioteca, laboratório de Informática, sala de leitura e sala de diretoria. Atualmente, possui 69 (sessenta e nove) funcionários, sendo 40 (quarenta) professores, dentre eles, 4 (quatro) da área de Educação Física. O IDEB da escola em 2013, tanto nos anos iniciais como nos anos finais, mostrou-se insatisfatório, já que a escola não conseguiu atingir a meta projetada para tal ano, conforme Figura 5.

Escola ↕	Ideb Observado					Metas Projetadas								
	2005 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕	2017 ↕	2019 ↕	2021 ↕	
Anos Finais ¹	2.2	1.9	1.6	2.4	2.5	2.3	2.6	2.9	3.5	3.9	4.2	4.4	4.7	
Escola ↕	Ideb Observado					Metas Projetadas								
2005 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕	2017 ↕	2019 ↕	2021 ↕		
Anos Iniciais ¹	2.8	3.1	3.0	3.9	3.5	2.9	3.2	3.6	3.9	4.2	4.5	4.8	5.1	

Figura 5 – Resultado do desempenho educacional da escola 2

Fonte: INEP (2014)

Nota: 1. Ensino Fundamental

A escola 3 também é uma escola pública estadual de tempo integral, pertencente à 20ª GRE e está localizada na Avenida Capitão Vanderley, s/n, Bairro Piçarreira, na zona leste da cidade de Teresina. Atende aproximadamente 800 (oitocentos) alunos dos Ensinos Fundamental I, II e Médio, nos turnos da manhã e da tarde. Sua infraestrutura possui um pátio grande e coberto, biblioteca, banheiros, cozinha, refeitórios, laboratórios de Ciências e de Informática, sala de leitura, salas de aulas, sala para a diretoria, sala de atendimento educacional especializado, sala de professores e quadra esportiva coberta. Conta com 74 (setenta e quatro) funcionários, sendo 46 (quarenta e seis) professores, e dentre esses, 3 (três) da área de Educação Física. Em relação ao IDEB, a escola já ultrapassou a meta projetada para o ano de 2013 (Figura 6), ano em que aconteceu a última avaliação do INEP. Esses dados foram obtidos com base na Prova Brasil e no fluxo escolar (taxa de aprovação), porém há um decréscimo nos índices já alcançados pela referida escola.

Escola ↕	Ideb Observado					Metas Projetadas								
	2005 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕	2017 ↕	2019 ↕	2021 ↕	
Anos Finais ¹		1,5	2,4	4,4	4,2		1,9	2,3	2,8	3,2	3,5	3,8	4,0	
Escola ↕	2005 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕	2017 ↕	2019 ↕	2021 ↕	
Anos Iniciais ¹	2,3	2,6	3,3	4,8	4,3	2,4	2,8	3,2	3,5	3,8	4,1	4,4	4,7	

Figura 6 – Resultado do desempenho educacional da escola 3²⁸

Fonte: INEP (2014)

Nota: 1. Ensino Fundamental

3.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os sujeitos foram definidos de forma intencional, a saber: alunos-bolsistas e professores-supervisores das escolas conveniadas que compunham o subprojeto de Educação Física/PIBID-UFPI, e aqueles que foram selecionados pelo Edital 01/2012/PIBID-UFPI, posto que assumiram ou assumem papéis fundamentais para o contexto da pesquisa. Portanto, são atores que já possuíam um bom conhecimento do programa, além de terem vivenciado muitas experiências nesse âmbito.

No mês de fevereiro de 2014, durante a realização do estudo piloto para a validação do instrumento de pesquisa, identificamos que o subprojeto de Educação Física/PIBID-UFPI era composto por quarenta alunos-bolsistas e quatro professores-supervisores. Diante disso, definimos os seguintes critérios de inclusão:

✓ Para o aluno-bolsista:

a) Ser aluno-bolsista do subprojeto de Educação Física/PIBID-UFPI;

b) Ter sido selecionado pelo Edital 01/2012/PIBID-UFPI;

c) Estar presente na data da coleta; e

d) Concordar em participar da pesquisa, assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

Do total de quarenta alunos-bolsistas, vinte e dois deles atenderam aos critérios de inclusão adotados, ou seja, 55% desses indivíduos.

²⁸ Diante dos dados das Figuras 4, 5 e 6, podemos observar que o subprojeto de Educação Física/PIBID-UFPI, ao ser implantado nas três escolas estaduais de Teresina, levou em consideração as recomendações descritas na Portaria Normativa nº 096/2013, no que tange ao desenvolvimento das atividades do PIBID em escolas que apresentem baixo IDEB e as que tenham aderido às ações das Secretarias de Educação e do MEC, como as Escolas de Tempo Integral.

✓ Para o professor-supervisor:

- a) Ser professor-supervisor do subprojeto de Educação Física/PIBID-UFPI;
- b) Ter sido selecionado pelo Edital 01/2012/PIBID-UFPI;
- c) Estar presente na data da coleta; e
- d) Concordar em participar da pesquisa, assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

Dos quatro professores-supervisores que compõem o subprojeto, 100% desse universo participaram da pesquisa.

Na tentativa de uma síntese do arranjo da seleção dos sujeitos-participantes da pesquisa, apresentamos esta figura:

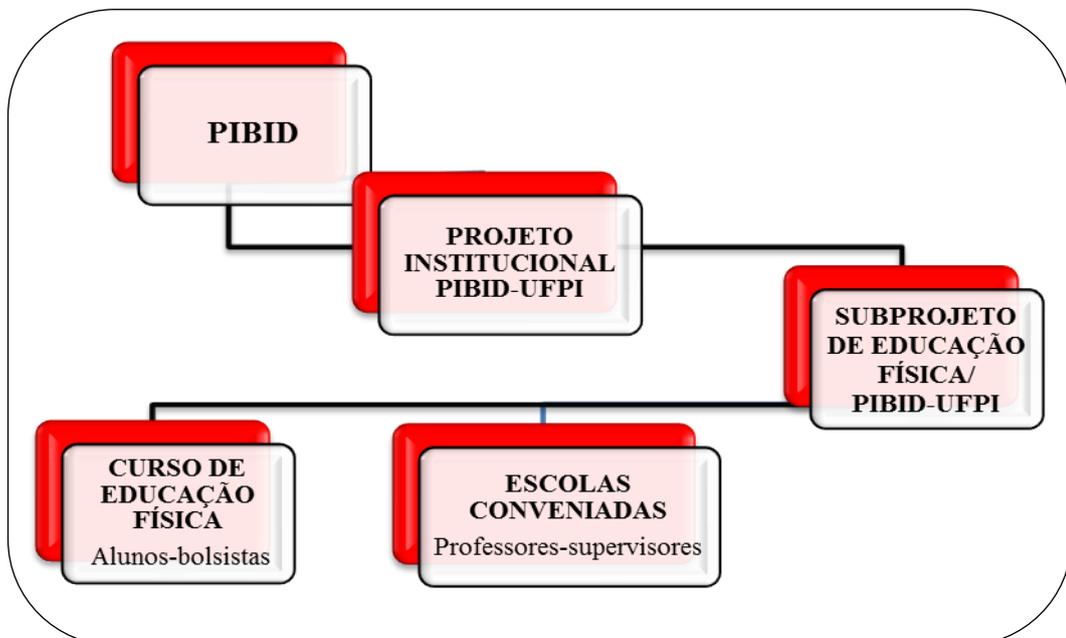


Figura 7 – Seleção dos sujeitos da pesquisa

Fonte: Autora (2014)

3.5 INSTRUMENTO DE PESQUISA

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi a entrevista, do tipo estruturada. Segundo Cruz Neto (2002), a entrevista é uma técnica muito utilizada em pesquisas qualitativas, pois possibilita ao pesquisador buscar elementos contidos na fala dos entrevistados que dá vazão a construção do conhecimento.

Gil (1999, p. 121) esclarece que a entrevista estruturada “[...] desenvolve-se a partir de uma relação fixa de perguntas, cuja ordem e redação permanece invariável para todos os entrevistados, que geralmente são em grande número”.

Para realização das entrevistas, elaboramos dois roteiros, um para cada tipo de sujeito da pesquisa, conforme Quadro 4 (Professor-supervisor) e Quadro 5 (Aluno-bolsista).

Quadro 4 – Roteiro de entrevista estruturada – Professor-supervisor

Dados de identificação: Titulação; tempo de profissão; tempo de exercício no PIBID; escola conveniada ao PIBID.

1. Ao se inscrever para ser supervisor do PIBID, qual era sua expectativa?
2. Houve alguma mudança no decorrer desse processo?
3. Você já possuía alguma experiência como orientador de licenciandos?
Se sim, qual a diferença dessa experiência em relação ao PIBID?
4. Quais foram suas principais impressões ao iniciar o trabalho no PIBID?
5. Como foram alteradas as suas impressões ao longo da experiência no programa?
6. Qual a sua opinião sobre as atividades – oficinas, encontros, seminários e ciclos de palestras – desenvolvidas no âmbito do PIBID?
7. Você percebeu contribuições do PIBID para a sua prática pedagógica?
Quais?
8. Você percebeu dificuldades durante a sua vivência no PIBID? Quais?
9. Qual é a contribuição mais importante do PIBID para você enquanto profissional da área de Educação Física?
10. Qual papel tem os alunos-bolsistas nas suas aulas de Educação Física?

Fonte: Autora (2014)

Quadro 5 – Roteiro de entrevista estruturada – Aluno-bolsista

Dados de identificação: Período em que está cursando Educação Física; tempo de atuação no PIBID; escola conveniada ao PIBID; nível de ensino em que está atuando na escola conveniada.

1. Qual era a sua visão do magistério ao ingressar no curso de Educação Física?
2. Sua visão mudou após o PIBID? Em que sentido(s) mudou?
3. Qual era a sua expectativa em relação ao PIBID quando ingressou no programa?
4. Como você vê a relação teoria e prática a partir do PIBID?
5. Quais atividades você desenvolve no PIBID?
6. A partir das atividades do PIBID, a docência é uma profissão possível? Justifique.
7. Você percebeu dificuldades durante a sua vivência no PIBID? Quais?
8. Você percebeu contribuições do PIBID para a sua formação inicial? Quais?
9. Qual é a contribuição mais importante do PIBID para você enquanto futuro profissional da Educação Física?
10. Qual é a sua visão do professor-supervisor na sua experiência enquanto aluno-bolsista?

Fonte: Autora (2014)

3.6 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi realizada durante todo o mês de maio de 2014, e seguimos os seguintes passos:

Inicialmente solicitamos à coordenadora geral do PIBID/UFPI que comunicasse aos alunos-bolsistas e aos professores-supervisores sobre a realização da investigação. Posteriormente, os contatos foram realizados através de telefone, e-mail, e também de forma presencial, na própria universidade e nas escolas conveniadas ao programa.

Vale destacar que o canal de comunicação estabelecido com os diferentes sujeitos foi muito agradável, haja vista, a nossa trajetória no PIBID, na condição de professora-

supervisora, no ano de 2012. Assim tivemos a colaboração dos coordenadores de área em que contataram, também, os alunos-bolsistas e organizaram um local adequado no Setor de Esportes da UFPI para a realização das entrevistas, bem como o apoio das diretoras das escolas conveniadas.

No primeiro contato, realizamos os esclarecimentos acerca da proposta da pesquisa e previamente estabelecemos o dia, hora e local da entrevista. Assim, antes do início de cada entrevista, apresentamos o objetivo da pesquisa e explicamos a importância do estudo; procuramos criar um clima favorável de confiança e de desinibição dos entrevistados. Posteriormente, informamos que as questões geradoras seriam realizadas por etapas e que a questão seguinte só seria proferida após a resposta da questão anterior, sendo concedido o tempo necessário para elaboração do raciocínio.

Em seguida, apresentamos aos sujeitos pesquisados o TCLE (Apêndice A). Deixamos explícito que teriam o direito de recusar a participação na pesquisa a qualquer momento do processo, assim como a garantia da confidencialidade dos dados. Após o aceite em participar da pesquisa, realizamos a entrevista propriamente dita.

Torna-se relevante destacar que os quatro professores-supervisores que compunham o subprojeto participaram da entrevista; e, dos quarenta alunos-bolsistas contatados, dezoito deles não tiveram interesse em participar da pesquisa por diversos motivos como: falta de tempo; não estar presente no dia da coleta, dentre outros. Totalizando assim vinte e seis sujeitos-participantes.

Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas na sua íntegra, [...] “respeitando-se o vocabulário, o estilo da resposta e as eventuais contradições da fala [...]” (CHIZZOTTI, 2005, p. 58). As análises foram realizadas seguindo a técnica escolhida – Análise de Conteúdo: técnica de elaboração e análise de unidades de significado – em que nos debruçamos com a leitura e releitura das respostas para identificar os indicadores dos discursos e, a partir desses, as unidades de significados, fase em que acontece a transição entre o que os informantes relataram e a interpretação do pesquisador. Em última etapa, apresentamos a análise e a compreensão do fenômeno, analisados à luz do aporte teórico de base do estudo. Segundo Moreira, Simões e Porto (2005, p. 111), é o momento de confrontar

[...] os pontos de vista dos autores com o relato dos pesquisados. Da mesma forma pode-se, através de variação imaginativa, buscar a interpretação dos discursos observando a coerência tópica (no interior dos relatos dos sujeitos), bem como a coerência utópica (relação dos discursos dos sujeitos e o contexto envolvente do fenômeno).

Buscamos, portanto, identificar os sujeitos e compreender, em seus discursos sobre o PIBID, a sua essência, e o que esta desvela sobre os impactos do programa para a trajetória formativa dos alunos-bolsistas e para a prática pedagógica dos professores-supervisores.

Adotamos como forma de garantir o anonimato e a identificação desses indivíduos, letras e números. Assim, passou a ser denominado o aluno-bolsista de B1, B2, ... até B22; e o professor-supervisor de S1, S2, S3 e S4. Atribuímos às escolas as numerações 1, 2 e 3. Exemplificando: B3.1 – aluno-bolsista 3, da escola 1.

Convém ressaltar, ainda, que a pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFTM, sobre o parecer CEP: N° 2648/2013 (Anexo A), seguindo a observância aos princípios éticos de respeito à autonomia das pessoas, de acordo com a Resolução nº196, de 10 de outubro de 1996 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

“O meu respeito de professor à pessoa do educando, à sua curiosidade, à sua timidez, que não devo agravar com procedimentos inibidores, exige de mim o cultivo da humildade e da tolerância. [...] Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte?

Não posso desgostar do que faço sob pena de não fazê-lo bem.”

Paulo Freire

4.1 O PIBID – SUBPROJETO DE EDUCAÇÃO FÍSICA-UFPI: COMPREENSÕES DOS DISCURSOS DOS SUJEITOS

Nesta seção, apresentamos os resultados e as discussões divididos em duas subseções: a subseção 4.1.1 descreve as compreensões dos discursos dos professores-supervisores e, na subseção 4.1.2, as compreensões dos discursos dos alunos-bolsistas.

A análise e a interpretação dos dados foram produzidas fundamentalmente a partir dos discursos dos distintos sujeitos que vivenciaram/vivenciam as experiências da formação docente e das práticas pedagógicas no âmbito do PIBID, os quais pertencem a esse contexto por serem parte da concretização do subprojeto de Educação Física, do EDITAL 01/2012. Foca-se, portanto, a atenção nos dados qualitativos da investigação compostos pelas respostas das entrevistas com esses indivíduos.

4.1.1 Compreensões dos Discursos dos Professores-Supervisores

Na busca por conhecer o perfil dos professores-supervisores, apresentamos o Quadro 6. Nele há alguns aspectos do desenvolvimento profissional do docente.

Quadro 6 – Perfil dos professores-supervisores pesquisados

SUJEITO	ESCOLA	TITULAÇÃO	TEMPO DE PROFISSÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NO PIBID
S1 – Professora- supervisora de Educação Física	1	Especialista em Psicopedagogia	17 anos	1 ano e 4 meses
S2 – Professor-supervisor de Educação Física	1	Especialista em Educação Especial	8 anos	4 anos
S3 – Professora-supervisora de Educação Física	2	Especialista em Saúde do Trabalho e em Atividade Física e Saúde	10 anos	8 meses
S4 – Professor-supervisor de Educação Física	3	Especialista em Coordenação e Supervisão de Ensino	29 anos	2 anos

Fonte: Coleta de dados (2014)

A partir de uma análise inicial dos dados empíricos dos quatro docentes pesquisados, percebemos que todos os professores-supervisores possuem especialização, mas apenas um

(S3) possui pós-graduação na área em que leciona, a Educação Física. Segundo García (2013), o conceito de desenvolvimento profissional diz respeito aos conhecimentos adquiridos no curso superior com o acumulado ao longo da vida, a partir das experiências que o professor adquire no âmbito educacional e com as atitudes permanentes para uma melhor qualificação. Mas até que ponto a capacitação em uma área que não se concentra na sua de atuação pode trazer benefícios para a aprendizagem dos alunos e para um melhor desempenho em sala de aula? Espera-se que o professor esteja preparado para saber lidar com as situações do chão da sala de aula, e acima de tudo, reconheça a necessidade de redimensionar a sua prática pedagógica, na tentativa de abrir novos caminhos para a sistematização do conhecimento e de novos conhecimentos, de modo a não deixar de considerar as peculiaridades do seu alunado.

No que tange ao tempo de profissão, os professores-supervisores pesquisados possuem entre oito e 29 anos. Quanto ao tempo de exercício no PIBID, atuam entre quatro anos e oito meses, isso se justifica por terem sujeitos que tiveram suas primeiras experiências no programa ainda com o primeiro edital lançado (2009) ou terem sido aprovados pelo Edital 01/2012, mas foram inseridos apenas no decorrer do percurso.

Atendendo à proposta da Análise de Conteúdo: Técnica de Elaboração e Análise de Unidades de Significado, as respostas da entrevista foram analisadas, e a partir dela, estabelecemos os Indicadores (Apêndice B) de cada pergunta e, conseqüentemente, as Unidades de Significado (US). Vale destacar, que na interpretação, focamos em cada pergunta nas US²⁹ que tiveram maior convergência no discurso dos sujeitos-participantes, considerando a quantidade de dados coletados.

É importante ressaltar que os participantes poderiam estar em mais de uma US, o que, conseqüentemente, não totaliza 100% na soma do seu percentil.

Em relação à pergunta 1 “**Ao se inscrever para ser supervisor do PIBID, qual era sua expectativa?**”, encontramos quatro US, como mostra a Figura 8:

²⁹Caso aconteça de não haver maior representatividade de convergência das US, adotamos como critério, focar a discussão nas US revelada por cada um dos sujeitos.

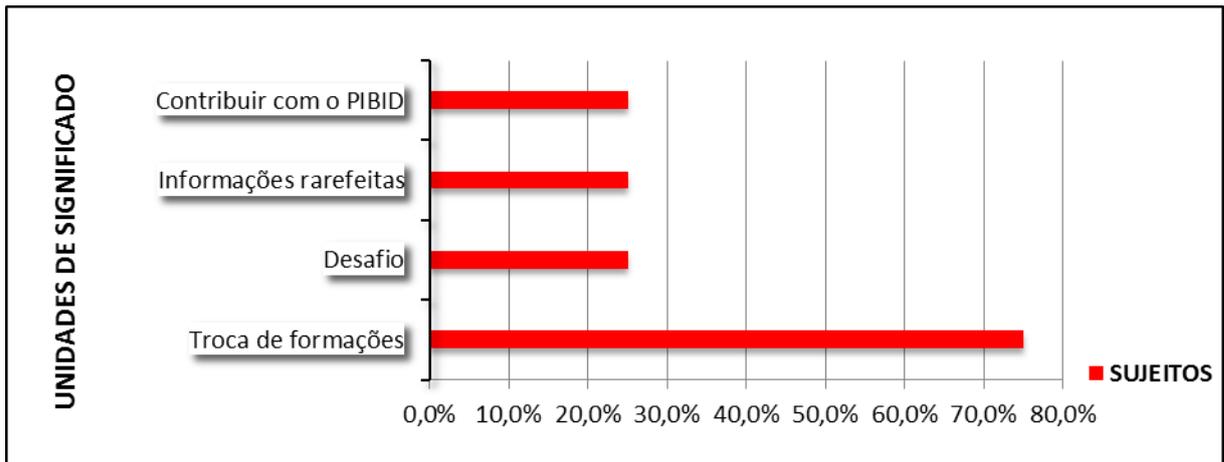


Figura 8 – Expectativa inicial do professor-supervisor quanto ao PIBID

Fonte: Coleta de dados (2014)

Os dados apontam que troca de formações foi a US que teve maior convergência nos discursos dos sujeitos com relação à expectativa, a princípio, do programa. Essa US está relacionada à ideia que o professor-supervisor tem em contribuir com a formação inicial dos licenciandos a partir da sua experiência profissional, como também considera a oportunidade de aprender com os alunos-bolsistas, conforme indicam os recortes discursivos dos professores S1.1, S3.2 e S4.3:

Aprender com os alunos e contribuir com a prática deles também. Colocar minha experiência como professora e poder tá contribuindo com a formação inicial dos pibidianos³⁰. (S1.1).

A minha expectativa era contribuir o máximo com o programa e também tentar tirar proveito para minha atuação profissional, porque não deixa de ser uma troca, você recebe um programa desse da universidade federal você sabe que tem o apoio da universidade, dos coordenadores né, por conta dos alunos, por conta de material, por conta também de formações também bem novas, recentes, que os acadêmicos vêm trazendo e por essa troca também me interessou. (S3.2).

[...] eu achava difícil a gente chegar e trabalhar com os meninos com uma cabeça toda cheia de sonho né, assim como eu entrei também com muito sonho, mas deu certo [...] E eu espero continuar a ajudar nessa formação. (S4.3).

Esses depoimentos compactuam com as ideias de Nóvoa (1997, p. 26) abordadas nesse trabalho acerca da formação inicial. Ele considera que “[...] a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua [...]”, nos quais se espera que tanto o formador quanto o formando desempenhe ativamente o seu papel.

Como se pode observar, a expectativa dos sujeitos – S1.1 e S4.3 quanto ao programa, está centrada, principalmente, nos alunos-bolsistas, desse modo, os professores-supervisores

³⁰Referência aos alunos-bolsistas.

compartilhando as suas experiências pedagógicas, a sua práxis docente e a responsabilidade pelo subprojeto, contribuem, assim, de maneira muito valiosa com a qualificação da profissão docente e da educação brasileira.

É relevante destacar que a professora S3.2 expressa, na gênese do seu discurso, a sua expectativa em contribuir o máximo com o PIBID, além de não deixar de lograr contribuições para o seu desenvolvimento profissional, em que salienta um cenário recheado de trocas. De fato, enquanto pesquisadora e ex-professora-supervisora do PIBID, não há como negar o leque de oportunidades que o programa oferece ao professor-supervisor. O que permite o enfrentamento de novos desafios, de novos conhecimentos e de novas reflexões sobre a prática docente, portanto, há uma inclinação para o progresso profissional, resultando em benefícios para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos da escola.

Quanto à pergunta 2 “**Houve alguma mudança no decorrer desse processo?**”, identificamos três US, como apresentadas na Figura 9 a seguir:

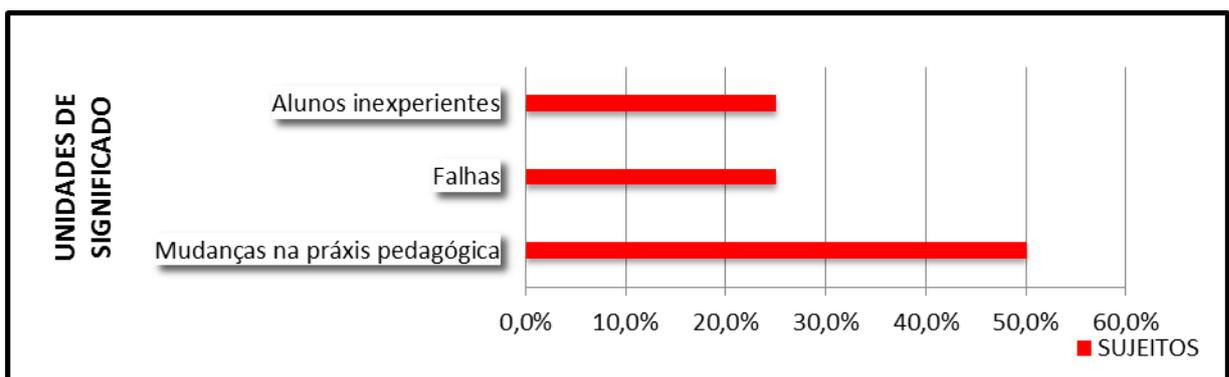


Figura 9 – Mudanças no percurso do PIBID

Fonte: Coleta de dados (2014)

Da forma como os sujeitos apontaram as mudanças na práxis pedagógica ocorridas, fica explícito que alguns não imaginavam as transformações positivas que o programa poderia trazer tanto para a escola como, particularmente, para a práxis docente deles. Isto é revelado ao compararmos com as US apresentadas na questão 1, quando o professor S2.1 relata que as informações sobre o PIBID eram rarefeitas e, no recorte do seu discurso, ele nos fornece que não tinha muita expectativa:

A princípio a gente não sabia do que se tratava, embora já tivesse sido realizada alguma explanação acerca do programa, [...], mas a gente só sabia da sigla, que é Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e que os alunos viriam para poder fazer daqui a sua intenção real de ser professor [...]. (S2.1).

Com a implementação do subprojeto na escola, o sujeito anteriormente citado passa a ter uma visão diferenciada, em que afirma: “[...] as coisas foram tomando corpo e a gente foi cada vez mais se aprimorando no que diz respeito à base do projeto [...]” e as mudanças foram acontecendo no que diz respeito

[...] à práxis pedagógica do próprio supervisor, dos alunos, do próprio colégio. Porque quando o PIBID chega numa escola dessas, uma das bases é tentar fazer com que as condutas dos professores elas se alterem, elas mudem, elas se redimensionem, elas tomem novo rumo né. Então, é natural que mude que haja essas mudanças, não deixa de ser uma das intenções do PIBID, mudar a práxis pedagógica desses professores por meio das novidades que o PIBID está tentando implantar nesse colégio. (S2.1).

A fala do professor S4.3 também alia-se a do sujeito S2.1 quando pontua que, inicialmente, queria ajudar na formação inicial de professores, mas, no decorrer das atividades, “[...] as aulas mudaram, ficaram mais dinâmicas, mas interessantes porque é uma pessoa a mais pra tentar ajudar e trazer ideias novas, então os meninos estão contribuindo muito nesse processo”. Ou seja, a concepção inicial sobre o programa passa a ter um novo delineamento para esses sujeitos, pois eles não estão apenas contribuindo com a formação de professores, mas, também, estão tendo retorno para as suas práticas, com o surgimento de novas ideias pedagógicas.

Ratificando o cenário anteriormente apresentado, Freire (2008, p. 94) diz que o professor precisa ser ousado, competente, flexível, aberto ao novo e às possibilidades de mudanças, assim, ele poderá ser levado à “[...] saber o que ainda não [sabe], como poderá saber melhor o que já [sabe]”.

A professora S3.2 revela que, com o decurso do programa, algumas ideias destoaram do que imaginava, como: “[...] tinha que dar mesmo a minha parte muito maior do que a parte vinda deles, muito mais o meu esforço, a minha dedicação pra tentar realmente mostrar a minha atuação pra eles, como orientação do que o retorno deles [...]”, porque “[...] a gente pega alunos que estão ainda no terceiro período, bem verdes, bem iniciantes não é?, [...]”. (S3.2).

Diante desse fato, recorremos a um dos objetivos do PIBID o qual destaca que os licenciandos, ao serem inseridos no cotidiano das escolas públicas, devem ter oportunidades de criar e participar de experiências metodológicas e tecnológicas inovadoras. Isso acontece no movimento grupal, e não esperando somente que uma das partes tome a empreitada de estimular, favorecer e desenvolver as atividades de ensino de caráter inovador. Os licenciandos podem aprender os saberes e as peculiaridades do fazer docente como prediz os

objetivos do programa, mas desde que sejam estimulados a agir e a participar, num movimento de ação-reflexão e reflexão-ação, a fim de que não continuem, no mesmo posto, sendo “verdes”.

A pergunta 3, proposta aos sujeitos-participantes da pesquisa, foi a seguinte: **Você já possuía alguma experiência como orientador de licenciandos? Se sim, qual a diferença dessa experiência em relação ao PIBID?** Nas respostas a esse questionamento, encontramos seis US (Figura 10):

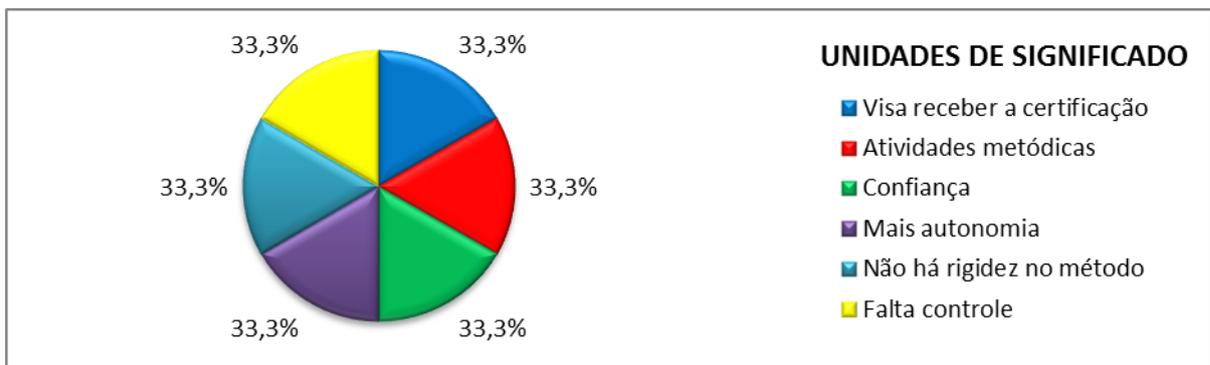


Figura 10 – Diferenças relativas à experiência de orientar estagiários em relação a de orientar alunos-bolsistas do PIBID

Fonte: Coleta de dados (2014)

Dos sujeitos pesquisados, apenas um relata que não teve a experiência de orientar licenciandos, a não ser a do PIBID, os outros três pontuam a orientação de estágio supervisionado. A partir dos discursos desses três sujeitos, percebemos visões divergentes, quais sejam:

A professora S3.2 traz em sua fala a afirmação de que há maior interferência na problematização da prática com os alunos estagiários, além de ter mais segurança em deixá-los assumirem as atividades de sala de aula, diferentemente, do que ocorre na supervisão com os alunos-bolsistas:

[...] o estagiário, dependendo do período que ele se encontra, ele já tem mais aquela autonomia e você já confia em deixar atividades por conta dele, e você tá muito avaliando o estagiário [...]. Assim, as interferências que eu faço pros estagiários são maiores. Porque no geral quem conduz, quem deve conduzir tudo é o professor no trabalho com os pibidianos, no estágio, eles tão conduzindo e você tá orientando [...].

Pimenta e Lima (2008, p. 186-187), sobre a prática dos estágios supervisionados, atentam para a compreensão que estes realizados na forma de observação e experimentação

das práticas já chegaram ao “seu esgotamento em decorrência da verificação de que essa modalidade não resulta em melhoria dos resultados do ensino, pois a concepção que a sustenta é a de que o ensino é uma atividade técnica que, uma vez aprendida, pode ser aplicada em qualquer situação”.

Com relação, ainda, à afirmativa da professora S3.2 de não permitir que os alunos-bolsistas conduzam o seu trabalho, é uma designação legitimada pela Portaria Normativa nº 096/2013, a qual destaca que esses indivíduos “não podem assumir as atribuições dos docentes da escola ou atividades de suporte administrativo ou operacional”. Todavia, isso não quer dizer que os alunos não têm possibilidades de atuar, e se envolver no processo de ensino-aprendizagem, como também de experienciar as práticas pedagógicas. De acordo com Guirado e Gomes (2014), esses indivíduos não devem fazer apenas o papel de figurantes nesse processo formativo, mas devem ser levados a percorrer caminhos férteis de intervenção, de intencionalidade e de reflexão pedagógica, de modo a contribuir significativamente com a formação do ser docente.

A esse respeito, é importante destacar que, na nossa experiência de professora-supervisora, envolvemos os alunos-bolsistas, num espaço, que tinha como contexto valorizar uma prática coletiva, assim como desenvolver ações reflexivas do processo pedagógico. Nesse cenário, os alunos atuavam, experienciavam e produziam conhecimentos de acordo com a realidade educativa, no intuito de que pudessem compreender e refletir sobre os fenômenos da prática docente, amparados por orientação e mediação. Evidente que a mobilização e o andamento dessas ações eram favorecidos pela consciência de cada ator (coordenadora de área, professora-supervisora e alunos-bolsistas) do seu papel no PIBID.

Contrapondo a ótica da professora S3.2 sobre a orientação de estágios, os professores S2.1 e S4.3 posicionaram-se assim:

[...] A da prática do estágio supervisionado das outras disciplinas elas são muito dispersas, não há um controle, não há uma rigidez no método né, não há digamos uma vigilância por conta das pessoas que assistem essa disciplina, por conta das pessoas que assistem e nem das que supervisionam as disciplinas lá das próprias universidades. Então por não haver esse rigor de fiscalização, de acompanhamento, a gente tem a impressão de que as coisas andam meio soltas, e no PIBID, não, no PIBID, é muito bem amarrado, é muito bem orientado, existe toda uma gama de orientações, existe o supervisor, existe o coordenador de área, existe o coordenador institucional e cada um cobrando as suas obrigações e aí a gente tenta, a partir dessas hierarquias, manter comunicação entre nós, para poder fazer valer os objetivos do PIBID que são exatamente a efetiva escolha de ser professor pela experiência que se tem com o PIBID. (S2.1).

Olha, supervisionar o PIBID eu gosto mais, a outra era uma coisa mais metódica, que a pessoa chega e fazia só visando receber o visto do professor né, do orientador. Aqui não né, tem uma participação maior, e os coordenadores também eles cobram

mais, e a gente vai fazendo tudo pra acertar e fazer uma orientação melhor para os bolsistas. (S4.3).

Nota-se, a partir das falas dos sujeitos, que existe um compromisso maior com o processo formativo dos licenciandos que fazem parte do PIBID do que daqueles que fazem o do estágio supervisionado. No PIBID, há uma atenção dirigida para o projeto, para o subprojeto, para a aprendizagem dos licenciandos a partir de um acompanhamento sistemático, e para a própria supervisão. Visão que corrobora com uma das professoras investigadas por Almeida Filho e Palha (2013) sobre esse contexto, na qual afirma que, na orientação com os licenciandos do estágio supervisionado, é difícil acontecer uma troca rica de experiências, o que pode acabar não gerando uma formação para nenhum dos envolvidos, e muito menos ganho pedagógico para a escola. A situação é bem diferente com a orientação do PIBID, porque o período de tempo dedicado às atividades é mais longo, assim como o envolvimento de todos os indivíduos que fazem parte desse contexto.

Quanto à pergunta 4 “**Quais foram suas principais impressões ao iniciar o trabalho no PIBID?**”, constatamos quatro US, conforme mostra a Figura 11.

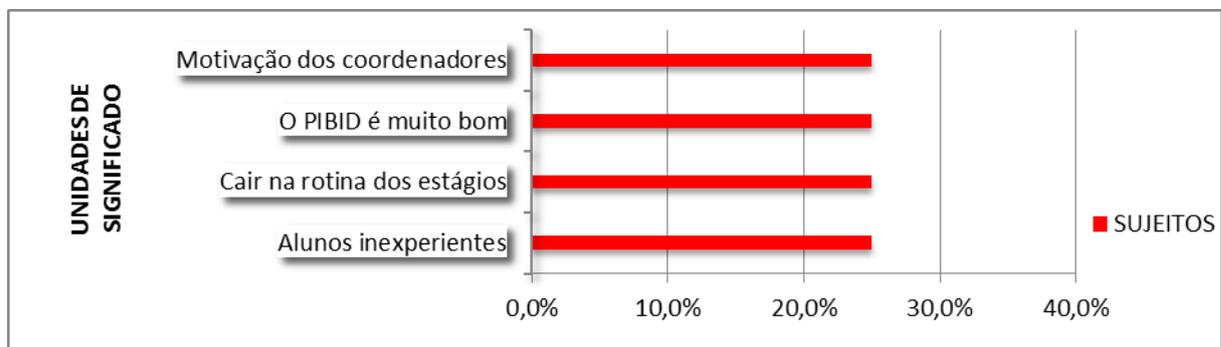


Figura 11 – Principais impressões dos professores-supervisores sobre o PIBID

Fonte: Coleta de dados (2014)

Quanto à percepção das impressões do PIBID, os professores-supervisores se manifestam de formas divergentes. O discurso do sujeito S1.1 revela que, desde o início, observou que “[...] o PIBID é muito bom. Percebi que os alunos pibidianos vêm com uma bagagem muito boa e eles têm muito a contribuir, não só comigo, enquanto professora, mas com a escola”. Ratificando esse contexto, Nascimento e Barolli (2013) afirmam que o PIBID vem ajudando muito nas práticas do dia a dia do âmbito escolar e, principalmente, pelo papel importante que alunos-bolsistas vêm desenvolvendo, seja no que se refere às contribuições na maneira de ensinar do professor, seja no que se refere aos conteúdos ensinados.

Já o sujeito S2.1 relata que as impressões que o programa passa inicialmente é “[...] que talvez pudesse cair na mesma rotina das práticas de observações das outras disciplinas”, ou seja, ele aponta para uma certa desconfiança quanto ao programa, por perceber, a princípio, um formato parecido com os projetos de estágio supervisionado, o que acaba dando continuidade à sua manifestação negativa, revelada anteriormente, quanto à execução desses projetos.

O discurso do sujeito S3.2 revela uma impressão centralizada nos alunos-bolsistas, destacando que são ansiosos e inexperientes e que foi “[...] assim uma surpresa pra eles, o primeiro contato deles com a realidade, que eles têm o conhecimento, mas não sabem ainda como aplicar, são inseguros e eu vi mais ainda a minha responsabilidade de estar junto com eles nesse momento”. Uma questão importante que surge no discurso desse sujeito refere-se à proximidade dos alunos-bolsistas com a realidade escolar, que Pimenta e Lima (2008) apontam que esta só terá sentido se for carregada de envolvimento e de intencionalidade num movimento que leve à proposição de novas experiências e que não se resuma apenas à instrumentalização técnica da função docente. Podemos, também, completar essa ideia com um dos objetivos do PIBID, o qual assinala para a concretização da inserção dos licenciandos no contexto escolar através da “apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente”. (PORTARIA NORMATIVA nº 096/2013).

O sujeito 4.3 coloca que “a empolgação dos coordenadores” foi a principal impressão que o marcou, “[...] pois eles incentivavam muito o grupo, estavam sempre interagindo e integrando o aluno pibidiano à comunidade escolar”. Percebe-se, nesse recorte discursivo, que esses coordenadores de área têm cumprido com seus deveres ao participarem das atividades do subprojeto e de orientarem a atuação dos alunos-bolsistas, assim como assinala a Portaria Normativa nº 096/2013.

Em seguida, realizamos a pergunta 5 “**Como foram alteradas as suas impressões ao longo da experiência no programa?**”. Nesse momento, os sujeitos S1.1 e S4.3 sinalizaram que as impressões permanecem as mesmas. O professor S2.1 revela que mudanças ocorreram durante o percurso, e a professora S3.2 não consegue sintonizar sua resposta com a questão anterior, entretanto aponta elementos de mudanças que aconteceram ao longo da experiência com o PIBID. O discurso do professor S2.1 diz:

À medida que a gente vai sabendo de como que é o programa, do rigor que existe, da organização, do nível organizacional, [...] dos acompanhamentos, dos relatórios, da própria efetiva presença dos pibidianos no colégio, semanalmente, oito horas por semanas, a partir das bases, porque o PIBID é alicerçado em três bases, das atividades prático-pedagógicas, das atividades complementares e das atividades de monitorias. E as presenças desses pibidianos vão ficando cada vez mais efetivas e

essa efetivação vai fazendo com que você conheça cada vez mais as bases do PIBID, vai fazendo com que você abrace a causa, porque o PIBID é uma causa. É uma causa que todos os professores, eu, por exemplo, não tive essa experiência e gostaria tanto de ter dito, porque hoje eu tenho certeza que talvez as mudanças que o PIBID está implementando em mim hoje não teria sido tão, digamos assim, numerosas. (S2.1).

Ao falar das alterações permitidas nesse contexto, o sujeito faz uma análise da estrutura e do funcionamento do PIBID. Essa análise perpassa pelo nível organizacional e pelos eixos formativos do programa, identificando-o como uma causa que precisa ser abraçada. Vale pontuar que são os atores organizacionais – alunos-bolsistas, professores-supervisores, coordenadores de área e coordenador institucional – que dão vida ao programa, desenvolvendo, assim, as suas ações/estratégias. Mas, o clímax do seu discurso acontece quando o professor-supervisor se dá conta de sua realidade e passa a conceber o PIBID como possibilidade de novos caminhos para a ação docente.

Nascimento e Barolli (2013) afirmam que, na medida em que os professores-supervisores começam a agregar novos recursos instrucionais às suas aulas, permitidos pelo programa, com o apoio dos alunos-bolsistas, as suas práticas docentes tendem a se aprimorar cada vez mais.

Já o discurso da professora S3.2 é reportado para os eventos inesperados que acontecem no desenvolvimento das ações do programa na escola, o que acaba interferindo no planejamento desejado para as atividades docentes. A professora relata:

[...] às vezes acontece muita intercorrência de no dia ter uma reunião, aí precisamos de uma sala, e a direção da escola não disponibiliza, num outro dia tem mudanças de atividades, aí, às vezes, a gente não segue aquela rotina de planejamento esperado. Às vezes uma paralisação na rede estadual, sempre tem essas coisas extras né, fora do calendário que atrapalha o programa acontecer na rotina que a gente espera. (S3.2).

Cabe considerar que a implementação do PIBID nas escolas³¹ conveniadas aspira que estas se reorganizem e se envolvam na operacionalização das ações do programa, assim como também os professores-supervisores abracem a construção de novos caminhos para o seu planejamento de ensino³², no intuito de facilitar a organização das interferências do programa

³¹As escolas que aceitarem fazer parcerias com a instituição que desenvolve o programa devem apresentar condições satisfatórias para receber os alunos-bolsistas, bem como colaborar com as atividades desenvolvidas pelo PIBID. Assim como os alunos-bolsistas devem atuar em sintonia com as ações da escola conveniada. (EDITAL 02/2014/PIBID-UFPI).

³²Para Padilha (2001, p. 33), o planejamento de ensino é o "[...] processo de decisão sobre a atuação concreta dos professores no cotidiano de seu trabalho pedagógico, envolvendo as ações e situações em constantes interações entre professor e alunos e entre os próprios alunos".

no chão da escola, caso contrário, a sua efetividade estará comprometida, como declaram Brandt et al. (2014), em um estudo realizado sobre a construção de saberes no contexto do PIBID: a resistência, a falta de comprometimento e a falta de receptividade da escola constituem fatores inibidores para a vivência plena do programa nesse espaço.

Em relação à pergunta 6 “**Qual a sua opinião sobre as atividades – oficinas, encontros, seminários e ciclos de palestras – desenvolvidas no âmbito do PIBID?**”, a sistematização das respostas a esta questão identificou quatro US (Quadro 7):

Quadro 7 – Opinião dos professores-supervisores sobre as atividades desenvolvidas no âmbito do PIBID

UNIDADES DE SIGNIFICADO	SUJEITOS				TOTAL	%
	S1.1	S2.1	S3.2	S4.3		
Contribuir com a prática pedagógica	X	X			2	50%
Formação continuada		X		X	2	50%
Retorno à universidade		X			1	25%
Necessárias			X		1	25%

Fonte: Coleta de dados (2014)

As US apontam que as ações de formação desenvolvidas pelo PIBID possibilitam novas estratégias de trabalho para o docente, o retorno desses indivíduos a universidade, além de viabilizar oportunidades diversas para o desenvolvimento profissional. A propósito, contribuir com a prática pedagógica e formação continuada, foram as US que mais convergiram nos discursos dos sujeitos, apresentando 50% cada uma.

No tocante à US, contribuir com a prática pedagógica, a professora S1.1 afirma: “Esses eventos contribuem muito com nossa prática, com nossa vivência e que nos ajuda a desenvolver aulas melhores, porque, a partir do momento que estamos assistindo essas palestras, esses seminários, a gente está aprendendo bastante [...]”. Pimenta e Anastasiou (2010) afirmam que, através do aperfeiçoamento da prática docente, criam-se movimentos de renovação pedagógica, em que os professores são levados a terem um olhar mais apurado em relação às suas práticas.

O professor S2.1 nos fornece um eminente depoimento sobre as atividades desenvolvidas pelo PIBID, em que é focalizado as duas US – contribuir com a prática pedagógica e formação continuada:

[...] Porque essas experiências são experiências inovadoras, são experiências que cada vez mais buscam aprimorar a condição do professor né, este que já tem uma experiência maior e pra aquele aluno que tá chegando e percebe que essas condições tão sendo implementadas, elas vão verdadeiramente contribuir para a sua formação, sobretudo pros alunos aqui do colégio, os alunos matriculados que veem na novidade uma possibilidade de compreensão de aprendizagem maior. Então são excelentes, a ter porque as palestras do PIBID, digamos assim, pro supervisor elas são pra poder tá dando assim uma espécie de renovada, reanimada, pra você tomar um novo rumo né. Esses GTs, os grupos de trabalhos que foram implementados pelo PIBID há dois anos atrás são muito importantes porque a gente volta para a universidade com um novo alento, com um novo ânimo, com novas experiências e novas vivências, então são realmente de muita importância para as três bases do PIBID, para o aluno que está recebendo as informações do programa, para os pibidianos e para o professor efetivo da disciplina. (S1.2).

Nessa fala, percebe-se que o professor S1.2 destaca vários aspectos positivos que o PIBID tem engendrado para a formação inicial e, também, para a formação continuada de professores. Mesmo que o programa tenha como objetivo principal estimular e elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial, há, também, o reconhecimento no discurso desse ator social que o programa não existe “somente” para os alunos-bolsistas, pois consegue, num movimento virtuoso, impelir o professor-supervisor a continuar estudando e buscando mais conhecimento e formas de superar as dificuldades, além de investir dessa maneira no seu aperfeiçoamento profissional. Portanto, é um processo que acontece em uma via de mão dupla, rumo ao estreitamento de laços universidade-escola e escola-universidade.

A US – Formação continuada – também aparece na fala do professor S4.3, quando revela que as atividades do PIBID contribuem para “[...] a troca de informações, é a coisa fundamental disso, é você trocar experiências, informações, porque a realidade da minha escola não é a realidade de outra escola e aí você vai trocando ideias e se adequando a realidade [...]”.

Ratificando o contexto anteriormente apresentado, Nóvoa (1997) afirma que a formação continuada, compreendida como parte do desenvolvimento profissional, tende a possibilitar a troca de saberes, a experimentação de novas propostas, e a reflexão sobre as práticas pedagógicas, ressignificando assim a atuação docente.

Quanto à questão 7 “**Você percebeu contribuições do PIBID para a sua prática pedagógica? Quais?**”, identificamos duas US, conforme mostra o Quadro 8:

Quadro 8 – Contribuições do PIBID para a prática pedagógica do professor-supervisor

UNIDADES DE SIGNIFICADO	SUJEITOS				TOTAL	%
	S1.1	S2.1	S3.2	S4.3		
Prática pedagógica reinventada	X	X		X	3	75%
Organização do planejamento			X		1	25%

Fonte: Coleta de dados (2014)

Dentre as US extraídas das respostas dos professores-supervisores, prática pedagógica reinventada foi a que mais convergiu nos depoimentos dos sujeitos. A ideia dessa US está associada às ações do programa, o qual tem promovido renovação e aperfeiçoamento da prática docente desses sujeitos. Reforçando essa ideia, os sujeitos revelaram nos seus discursos o seguinte:

Aquilo que eu já falei a respeito de coisas que eu não vi quando eu era estudante, que hoje eu estou vendo. Porque eles estão trazendo para a escola, os alunos da universidade estão trazendo para cá. Coisas que não vivenciei e agora estou aprendendo com eles. (S1.1).

[...] Com a participação dos bolsistas, as aulas ficam mais interessantes, mais gostosas, mais atraentes. As aulas ficam mais dinâmicas”. (S4.3).

Os professores asseguram que a inclusão do PIBID na escola proporcionou a eles “um novo gás” para a prática pedagógica, situação que permitiu experienciar novas possibilidades e novas perspectivas educacionais. Dessa forma, Ribeiro, Castela e Langer (2014, p. 28) afirmam que o empenho dos alunos-bolsistas em preparar e executar ações inovadoras no âmbito escolar tem promovido mudanças na prática pedagógica do professor-supervisor, dentre elas deixando aulas mais atrativas e interessantes. Os autores ainda observam que eles “[...] tentam não só ensinar os acadêmicos, mas também aprender com eles”.

O discurso do sujeito S2.1 nos mostra que as ações do PIBID causaram uma reviravolta na sua ação docente:

[...] as contribuições são infindáveis, porque a prática pedagógica da gente tem que ser reinventada e foi o PIBID que chegou aqui trazendo essas novidades, que reinventa essa condição [...] às vezes a gente torna-se um pouco meio que acomodado, meio que não olha muito pra um lado, olha sempre pra frente, e o PIBID traz exatamente esse aluno pra cá pra tá conversando com pessoas de uma mesma área, de práticas diferentes e condições de experiências diferentes a gente acaba que trocando ideias, acaba se adequando a essas novas metodologias, essas novas práticas. [...] o PIBID ele é um programa que visa dar a sociedade professores abnegados, professores fortalecidos pela condição que a universidade os possibilitou. Coisas que eu e meus colegas que aqui são supervisores de área não tivemos, e essa condição do PIBID ela é primordial, porque aí sim você vai conseguir professores que realmente tenha a capacidade de serem professores por

obstinação né, por diletantismo, por prazer. E esse PIBID, nessa condição de tá podendo tá rearrumando a condição do professor, ele sim, ele colabora infinitamente com o professor, porque traz inovação, traz o aluno egresso para sala de aula, traz o aluno pra viver as experiências e aí é ele sedimentar ou não a condição de ser professor. Então a contribuição é muito maior pra nós do que talvez pra eles, nós porque nos reanima, dá um novo valor, novo alento, novo vigor, é nova vida que se tem, é nova condição que se abraça né, é dar uma volta por cima, é uma reviravolta. (S2.1).

O professor nos remete, em seu depoimento, a um discurso cheio de detalhes e de entusiasmo quanto às ações empreendidas pelo programa, e ainda denota, com certa imprecisão, que as contribuições do PIBID têm sido maiores para os professores-supervisores do que para os alunos-bolsistas. Mas, o que nos marca de forma inebria em sua fala é quando discorre sobre o profissional que o programa está inserindo atualmente na sociedade, ou seja, a capacidade de preparar o docente “por obstinação [...], por diletantismo, por prazer”. (S2.1). Perspectiva esta que entra em sintonia com a percepção de Pimenta (2005, p. 19) ao afirmar que a identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão, da revisão dessa significação, da reafirmação de práticas consagradas e também pelo significado que o professor confere à atividade docente, “[...] com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor [...]”.

Na mesma linha, Nóvoa (2009) considera que é importante aos futuros professores não capturarem o sentido da profissão apenas numa matriz técnica e científica, mas também na adesão de um conjunto de valores, de compromisso social e voltados a hábitos reflexivos e autorreflexivo.

Em relação à pergunta 8 “**Você percebeu dificuldades durante a sua vivência no PIBID? Quais?**”, dois responderam que sim e dois responderam que não. Diante disso, identificamos duas US, conforme o Quadro 9.

Quadro 9 – Dificuldades encontradas pelos professores-supervisores no âmbito do PIBID

UNIDADE DE SIGNIFICADO	SUJEITOS				TOTAL	%
	S1.1	S2.1	S3.2	S4.3		
Implementação do PIBID		X	X		2	50%
Não existiu	X			X	2	50%

Fonte: Coleta de dados (2014)

Os discursos dos sujeitos S2.1 e S3.2 mostram que a implementação das ações do PIBID no âmbito escolar alterou o ritmo do trabalho deles, como revelado a seguir:

[...] tudo que é novo gera um certo transtorno, o transtorno do lado bom, o transtorno que eu tive que me readequir por ser de tempo integral, o colégio de tempo integral já nos toma parte do nosso dia né, e aí chegou dez alunos que você tem que orientar, que você tem que supervisionar, você tem que andar par e passo ali com ele, conversando. Então teve que haver uma readequação né, do meu dia, do meu labor diário aqui, e de certa forma houve readequação, mas nada que a gente não possa se adaptar. (S2.1).

[...] o PIBID vem pra escola, e às vezes você precisa de toda estrutura da escola pra poder fazer o trabalho andar e às vezes você vê aquela lentidão dos gestores. Às vezes você pede uma sala adequada, só mesmo uma questão de comunicação pra pedir uma pessoa da limpeza pra organizar a sala, e aí têm coisas que também não depende de você, como a questão de horários pedagógicos, de mudar os horários pra adequar os alunos do programa dentro da escola. Porque eles chegaram bem no meio do período, e a escola já estava estruturada com aqueles horários, aí teve essa demora de tentar adequá-los. (S3.2).

As dificuldades encontradas pelos referidos sujeitos, como: supervisionar os alunos-bolsistas, sistematizar e acompanhar as atividades do programa, bem como respeitar a carga horária exigida, faz parte da dinâmica que contempla as ações do PIBID. Entretanto, é imprescindível que a efetivação dessas ações seja realizada num contexto escolar que prima pela questão da organicidade, coletividade e socialização, o que tende a favorecer o trabalho do professor-supervisor, pois, conforme Santos, Maria. (2012), o regimento de funcionamento que cada escola possui tende a favorecer ou não o desenvolvimento das atividades do programa. Desse modo, é importante que as questões de ordem técnico-burocráticas, que dizem respeito a cada escola conveniada, e que influencia no andamento das ações do PIBID, não sejam fatores de entraves para o seu desenvolvimento, o que pode refletir em resultados positivos para todos os envolvidos. (CAVALHEIRO et al., 2012).

Quanto a questão 9 “Qual é a contribuição mais importante do PIBID para você enquanto profissional da área de Educação Física?”, foi possível verificar três US, como apresentadas na Figura 12 a seguir:



Figura 12 – Contribuição mais importante do PIBID para o professor-supervisor

Fonte: Coleta de dados (2014)

Os dados mostram que incentivo à qualificação profissional foi a US que mais convergiu nas falas dos sujeitos, representando 50% das respostas, destacando-se, portanto, nos discursos dos sujeitos S2.1 e S3.2, os quais compactuam da ideia de que o PIBID estimulou buscar mais conhecimentos e, sobretudo, uma nova atitude enquanto profissional da área de Educação Física.

Os sujeitos referendam esse posicionamento nos seguintes recortes discursivos:

[...] Esse ano completo 11 anos de formado e foi, a partir do PIBID, que eu senti a real necessidade de me especializar, de fazer uma pós-graduação, de buscar novos horizontes né, e pelos encontros, pela volta a Universidade Federal do Piauí pra os GTs, pra o grupo de encontro, para os grupos de trabalho que a gente fazia junto com o PIBID é que essa contribuição ela é muito mais importante pra mim do que qualquer outra coisa. Porque foi, através do PIBID, que a gente conseguiu tá dando esse novo passo [...] e eu consegui! Hoje eu sou especializado por conta desse estímulo né que o PIBID vem dando pra gente também. [...] (S2.1).

A minha busca pra melhor qualificação, porque como eu falei na pergunta anterior, quando você se planeja, quando você se organiza, você está buscando se capacitar [...] e eu me sinto no dever de prestar conta com o programa, com a escola, com os alunos. Eu acho que não tem algo mais relevante do que você querer buscar qualificação profissional. (S3.2).

Diante desses fragmentos, entendemos então que a participação no PIBID permite gerar aproximações com as questões referentes à necessidade da formação continuada, bem como construir uma reflexão mais sistematizada da prática docente, ocasionado pelo comprometimento assumido com o programa, com a formação profissional dos alunos (futuros docentes). Esse movimento entre formação inicial e formação continuada pode conduzir o professor-supervisor a desempenhar uma prática nutrida de ações reflexivas e “[...] que leve a transformação de si próprio e daqueles que estão sob sua responsabilidade”. (SCHMIDT; RIBAS; CARVALHO, 1999, p. 20).

Outro foco da contribuição do PIBID está relacionado ao projeto de dança, presente no discurso da professora S1.1, referindo-se a umas das ações implementadas na escola, em que ela relata que não tinha a mínima habilidade. Talvez tenha sido por isso que a professora destacou esse projeto como a contribuição mais importante. A outra US – Troca de experiências – revelou-se na fala do professor S3.4 e destaca que essa troca permite uma emissão de “forças positivas”, ocasionada pelo trabalho coletivo implementado pelo programa.

Por fim, ao perguntamos aos professores-supervisores: “**Qual papel tem os alunos-bolsistas nas suas aulas de Educação Física?**”, identificamos duas US, como mostra a Figura 13:

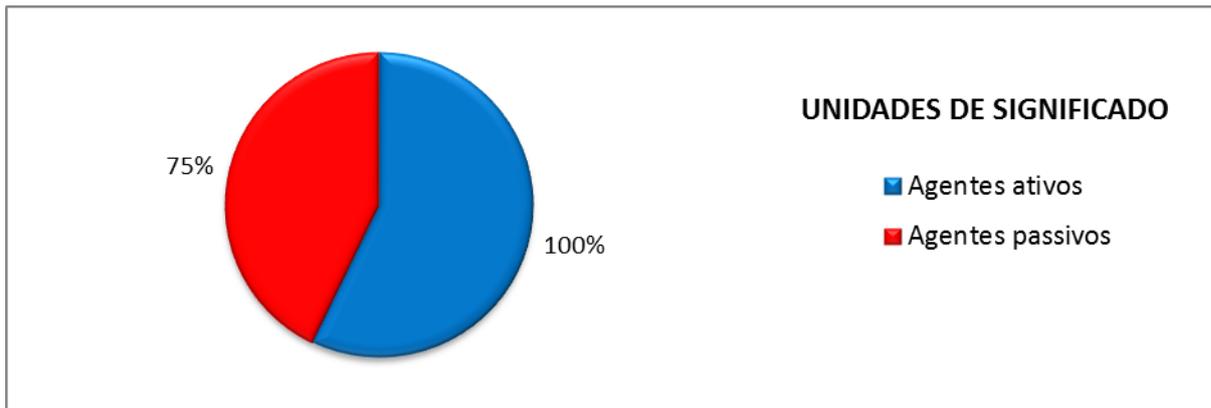


Figura 13 – Papel dos alunos-bolsistas nas aulas de Educação Física

Fonte: Coleta de dados (2014)

Os discursos dos sujeitos desvelam que os alunos-bolsistas assumem os papéis de agentes ativos e agentes passivos, em que são (re)definidos de acordo com o decorrer das ações do programa. O papel de agente ativo está ligado à ideia do indivíduo que participa, que age com intencionalidade, que constrói e ajuda a construir o conhecimento num contexto dialógico e reflexivo, logo, o agente passivo é aquele indivíduo que tem a função de observador, de expectador, de aprendiz da realidade docente.

Desse modo, a US – Agentes ativos – foi a que mais convergiu na fala dos sujeitos, ou seja, essa US é revelada nos depoimentos³³ de todos os entrevistados S1.1, S2.1, S3.2 e S4.3. Vejamos os recortes discursivos:

Eles têm ajudado, eles sempre trazem ideias para a escola e no planejamento a gente sempre discute, e chegamos a um consenso e colocamos em prática aquilo que nós discutimos nos planejamentos. (S1.1).

Os bolsistas iniciantes são apenas espectadores, espectadores da nossa práxis pedagógica né, eles passando dessa condição eles passam a propor inovações, ideias, atividades do conteúdo que o professor esteja trabalhando dentro da sala de aula e uma outra condição ele elabora projetos pra gente ver a capacidade deles serem exequíveis [...]. Mas o principal papel dos bolsistas aqui é na observação, e eles sendo obstinados como o são os da Educação Física, eles propõem e a gente abraça a maioria das causas deles, porque são pertinentes, são possíveis de serem feitas. [...] esses bolsistas, aliás, são bolsistas totalmente obstinados, eles querem fazer, eles querem executar, eles são muito ativos [...]. (S2.1).

A intenção é que eles sejam também agentes ativos, eles não fiquem só sendo agentes passivos, observando minha aula, mas eu tento sempre, dependendo do que eu perceba deles, se eu vejo que eles estão muito inexperientes, eu deixo passar mais algumas semanas só observando [...]. (S3.2).

[...] pra observarem, observando como que a gente tem que se manter e conduzir as aulas nesse processo do dia a dia, então é isso aí e também dando a oportunidade a

³³Depoimentos, exceto o da professora S1.1, que não deixam de trazer, em seu bojo, também a US – Agentes passivos.

eles de iniciarem dando aulas, lógico que eu nunca abandono a sala de aula, estou com eles e nem deixo eles também darem aulas né? Eles me auxiliam nos trabalhos educativos, fazendo interferências em qualquer outro assunto que eu estiver dando aulas. (S4.3).

Essas falas desembocam nos deveres que os alunos-bolsistas devem cumprir quanto ao funcionamento do programa, da mesma forma que os professores-supervisores, parecem cumprir com as responsabilidades no que diz respeito à supervisão. É importante destacar também que o professor S2.1 coloca que os alunos-bolsistas exercem, inicialmente, o papel de espectadores/observadores, e de forma orgânica, são incentivados a

[...] pensarem-se como professores dos estabelecimentos nos quais realizam sua iniciação à docência. Desta maneira, eles estarão em condições de procurar as melhores soluções para os problemas e dificuldades enfrentados no dia a dia destes estabelecimentos de ensino, bem como aptos a aperfeiçoarem aqueles procedimentos que já apresentam bons resultados. (RIBEIRO; CASTELA; LANGER, 2014, p. 27).

O professor S2.1, ainda finaliza o seu pensamento enfatizando o empenho assumido pelos alunos-bolsistas diante do desenvolvimento do subprojeto na escola, sendo relevante destacar que os professores-supervisores têm papel fundamental nessa postura assumida pelos alunos, pois exercendo a atividade docente com disposição e entusiasmo, comprometimento com as ações do programa, poderão, de fato, estar contribuindo com uma formação inicial adequada dos indivíduos que movimentam o PIBID. Promovendo, também, um processo de retroalimentação favorável para ambos.

4.1.2 Compreensões dos Discursos dos Alunos-Bolsistas

Os licenciandos das IES que participam do PIBID podem concorrer às bolsas oferecidas pelo programa desde que possuam bom desempenho acadêmico; que tenham disponibilidade de 32 horas mensais para dedicação às atividades do projeto institucional; e tenham concluído, pelo menos, um período letivo. (PORTARIA MEC nº 096/2013). Mediante esses requisitos, partimos dos dados empíricos que definem o perfil dos alunos-bolsistas do subprojeto de Educação Física/PIBID-UFPI, conforme Quadro 10.

Quadro 10 – Perfil dos alunos-bolsistas pesquisados

ESCOLA	SUJEITO	PERÍODO LETIVO	TEMPO DE ATUAÇÃO NO PIBID	NÍVEL DE ENSINO EM QUE ATUA NA ESCOLA
1	B1	6º	2 anos	Ensino Fundamental II e Ensino Médio
1	B2	7º	1 ano e 3 meses	Ensino Fundamental I
1	B3	7º	1 ano e 2 meses	Ensino Fundamental II e Ensino Médio
1	B4	7º	1 ano e 5 meses	Ensino Fundamental I
1	B5	7º	2 anos	Ensino Fundamental II
1	B6	6º	2 anos	Ensino Fundamental II e Ensino Médio
1	B7	6º	1 ano	Ensino Fundamental I
3	B8	6º	9 meses	Ensino Fundamental I
2	B9	8º	9 meses	Ensino Fundamental II
1	B10	7º	1 ano	Ensino Fundamental II e Ensino Médio
3	B11	7º	1 ano	Ensino Fundamental I e II
3	B12	4º	8 meses	Ensino Fundamental II
1	B13	6º	2 anos	Ensino Fundamental II e Ensino Médio
2	B14	7º	1 ano e 5 meses	Ensino Fundamental II
1	B15	7º	1 ano e 11 meses	Ensino Fundamental I
2	B16	7º	1 ano e 5 meses	Ensino Fundamental II
1	B17	7º	1 ano e 5 meses	Ensino Fundamental II
1	B18	7º	1 ano e 2 meses	Ensino Fundamental I
1	B19	6º	1 ano e 11 meses	Ensino Fundamental II e Ensino Médio
1	B20	6º	1 ano	Ensino Fundamental I
2	B21	6º	8 meses	Ensino Fundamental I
2	B22	6º	2 anos	Ensino Fundamental II

Fonte: Coleta de dados (2014)

Permitiu-se constatar que quatro dos vinte e dois alunos-bolsistas entrevistados iniciaram no PIBID a partir do primeiro período letivo concluído e a maioria deles está

cursando o 6º e o 7º período, cuja atuação nas escolas³⁴ perpassava pelos três níveis de ensino da educação básica, visto a sistemática dos rodízios realizada pelas ações formativas do projeto institucional-UFPI. Para Libâneo (2012), quanto mais cedo os licenciandos sejam levados a conhecer as situações reais do contexto educacional e os possíveis sujeitos com que irão futuramente trabalhar, maior será a compreensão para os futuros professores do ofício profissional.

Os dados indicam também que cinco dos alunos-bolsistas possuem dois anos de experiência no programa, enquanto os outros apresentam uma média de 13 meses, pois substituíram os licenciandos que deixaram o programa por diversos motivos, como relatados pelos próprios sujeitos dessa investigação. Esses indivíduos, por apresentarem um tempo relevante de experiência no PIBID, tendem a fazer uma avaliação consistente do programa. Convém destacar, ainda, que a bolsa de iniciação à docência tem duração de 24 meses, sendo prorrogada por igual período. (PORTARIA MEC nº 096/2013).

Um dos avanços no percurso construído pelo PIBID foi a liberação ao aluno-bolsista de possuir vínculo empregatício. Situação que está atrelada aos seguintes quesitos: desde que cumpra com a carga horária exigida pelo programa e não apresente relação de trabalho com a IES que participa do PIBID e nem com a escola que desenvolve as atividades do subprojeto. Assim, o programa consente a este indivíduo alçar outros voos, outras experiências formativas que possam vir a colaborar com o futuro exercício do magistério.

Seguindo os passos da proposta de análise, realizamos o levantamento dos Indicadores (Apêndice C) e, em seguida, das US. Nessa análise, centralizamos nas US que tiveram maior convergência nos discursos dos alunos-bolsistas, visto a quantidade de dados coletados.

Em relação à pergunta 1 “**Qual era a sua visão do magistério ao ingressar no curso de Educação Física?**”, identificamos seis US, como revelado na Figura 14:

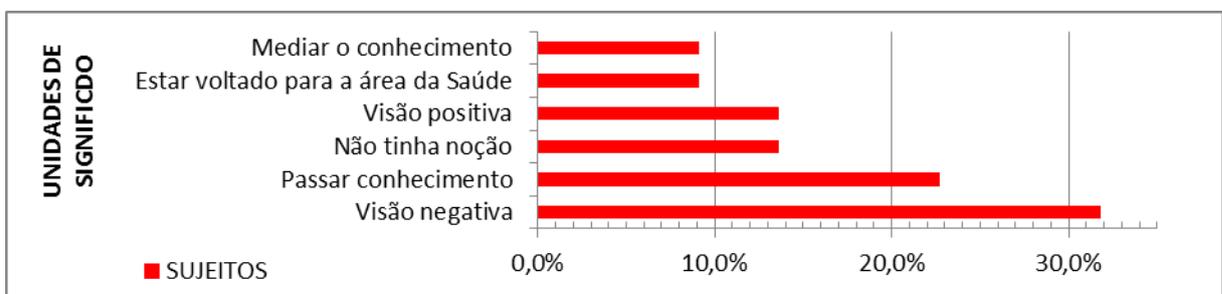


Figura 14 – Visões dos alunos-bolsistas sobre o magistério ao ingressar no curso

Fonte: Coleta de dados (2014)

³⁴As três escolas conveniadas oferecem os três níveis de ensino da educação básica.

A “leitura” do magistério pelos alunos-bolsistas foi feita cheia de significados. Vale destacar que alguns deles, inicialmente, não conseguiram imergir de fato na questão, revelando estranhamento em relação à pergunta e até mesmo um não entendimento. Assim, os sujeitos manifestaram a sua visão a partir dos seguintes aspectos: o trabalho docente do professor de Educação Física era algo negativo; percebia o professor como o indivíduo que “passa” conhecimento aos alunos ou que media o conhecimento; não tinha noção que o curso era voltado para a licenciatura; percepção positiva do magistério devido às boas experiências; o exercício do magistério em Educação Física era voltado para a área da Saúde.

É necessário pontuar que essas diferentes visões partem do contexto encetativo do curso, desse modo a US – Visão negativa – foi a que apresentou maior convergência nos discursos dos sujeitos, como revelado nas seguintes falas: “[...] eu acabava que via o professor de Educação Física fazendo brincadeiras, sem entender bem o objetivo em si, até pela falta de valorização mesmo do professor [...]”. (B4.1); “[...] a gente via o nosso professor de Educação Física como alguém que só dava bola pra gente poder jogar, brincar lá e fazer as atividades”. (B2.1); “[...] a Educação Física é vista mais como só voltado pra parte prática, sendo que, às vezes, a gente pensa isso quando ingressa no curso, acha que vai trabalhar só prática, mas não é bem assim. [...]” (B6.1); e o sujeito B12.3 enfatiza que “inicialmente, a visão que a gente tinha era de dificuldade, a primeira palavra que a gente encontra é dificuldade, até mesmo pela questão social das pessoas falarem que o professor não é valorizado [...]”.

Diante desses depoimentos, ressalta-se que a compreensão dada ao magistério por esses sujeitos está ancorada na desvalorização profissional, no *status* social da profissão, e na prática pedagógica “deficiente” do professor de Educação Física.

De certa forma, a postura assumida por eles quanto à questão dos valores dados à profissão, recai nos resultados da pesquisa realizada por Silva, Espósito e Gatti (1994) sobre a escolha e permanência na carreira docente, revelando que 71% dos docentes afirmaram que os baixos salários, a desvalorização da profissão e o trabalho desgastante são questões que desencantam a profissão. Em contrapartida, Gatti et al. (2009) destaca que o amor pelo saber, a satisfação em mediar o conhecimento e a estabilidade financeira levam os professores a encontrar sentido na docência.

Referindo-se à percepção negativa dos sujeitos em relação à prática docente do professor de Educação Física, inferimos que essa visão foi interiorizada a partir das experiências vivenciadas enquanto alunos da educação básica, cujos professores, calcavam a ação de ensinar simplesmente na prática de “dar a bola”, sem uma preocupação maior com o processo de ensino-aprendizagem. A partir desse contexto, acreditamos que o PIBID tem

permitindo ao futuro professor experienciar espaços reais da profissão, sendo estimulado a vivenciar uma prática docente reflexiva, no intuito de que avance positivamente na sua identidade profissional. Nessa perspectiva, Rangel-Betti (2001, p. 30) afirma que um novo professor se aproxima, pois

Os dias atuais demonstram que não há mais espaço para os acomodados, os desmotivados, os que simplesmente reproduzem e não transformam. Apenas um profissional reflexivo, em meu entender, será capaz de ultrapassar as fronteiras e obstáculos que surgem em todos os instantes. A reflexão, desde o início da formação, poderá fornecer um suporte capaz de tornar o professor um crítico positivo de seu trabalho, levando-o a nunca estar satisfeito, com o objetivo de melhorar cada vez mais a qualidade de seu ensino.

Quanto à pergunta 2 “**Sua visão mudou após o PIBID? Em que sentido(s) mudou?**”, dos vinte e dois alunos-bolsistas, quatro deles (B5.1; B7.1, B15.1 e B18.1) afirmaram que não mudou, porém 18 perceberam alterações, como pode ser identificado nas quatro US na figura 15.

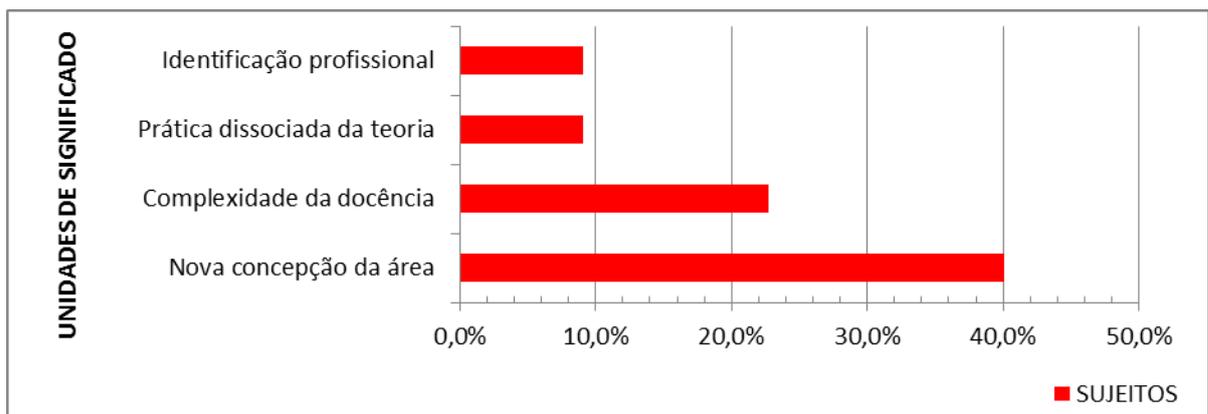


Figura 15 – Visões dos alunos-bolsistas sobre o magistério após o PIBID³⁵

Fonte: Coleta de dados (2014)

Os relatos dos sujeitos sobre o magistério depois da inserção no PIBID percorrem os seguintes aspectos: reconhecimento do programa para o processo de identificação com a profissão; percepção de que nem sempre há um estreitamento da relação teoria e prática, no interior do contexto educacional vivenciado; despertar para a complexidade do trabalho docente; e identificação de um contexto inovador nas/das ações docentes dos professores de Educação Física, sendo esse o aspecto de maior convergência presente nas falas dos sujeitos. Reforçando esse cenário, os sujeitos dizem:

³⁵Convém destacar que os quatro sujeitos que dizem não terem percebido mudanças após o PIBID não responderam à pergunta – Em que sentido(s) mudou?

[...] Hoje o magistério na minha área de Educação Física eu já vejo diferente né, com uma forma de desenvolver pesquisa dentro da escola, de melhorar a saúde do aluno com atividade física que a gente proporciona pra ele, de melhorar o conhecimento dele da área e até mesmo pra gente tentar tirar essa perspectiva dele de que é só bola, bola e bola. (B2.1).

[...] o PIBID meio que trouxe pra gente uma abertura assim do conhecimento, a gente abriu nossa mente um pouco mais pra como deve ser a realização da nossa ação dentro da escola, como próprio professor e também ajudando em atividades complementares, extras, trabalhando com os temas transversais. Então a gente vê que a ampliação do trabalho do professor de Educação Física não tá naquele jogo de bola, mas em algo bem maior do que isso. (B4.1).

[...] No meu ensino fundamental e médio eu tinha uma visão preconceituosa da Educação Física, meu professor é aquele que ficava lá na quadra, ficava sempre conversando no celular [...] e eu entrei no PIBID porque eu via será se é isso mesmo a escola. Então o PIBID me deu uma noção de como trabalhar na escola, com a pesquisa, eu gosto muito de pesquisa e a área da saúde, área que eu me sinto muito interessado, não sei muito, mas estou estudando, qualidade de vida, pesquisa, que é apaixonante, quem faz sabe que é apaixonante. E na escola eu já sei avaliar, já sei como me comportar à frente dos alunos. [...]. (B19.1).

Esses posicionamentos revelam que o PIBID oportunizou aos referidos sujeitos processos de aprender, de saber, e de saber ensinar com olhares diferenciados para a sua futura profissão, professor de Educação Física. Situação que gera um fortalecimento para um trabalho docente inovador. Assim, Reali e Mizukami (2010) colaboram com esse contexto, afirmando que as experiências prévias facultadas aos licenciandos podem influenciar e direcionar as suas futuras ações docentes.

As autoras ainda colocam que, dentre os papéis importantes da formação inicial, um deles seja tentar alterar as referências anteriores que os licenciandos trazem “sobre a atividade de ensinar, sobre os alunos, o contexto escolar, os conteúdos, entre outros”. (REALI; MIZUKAMI, 2010, p. 123). Esse panorama que o PIBID está propiciando aos alunos-bolsistas não se restringe à forma *en passant*. Mas, de acordo com os depoimentos dos sujeitos, eles estão tendo a possibilidade de compreender a complexidade da docência e a refletir e experienciar o campo profissional com suas alegrias e incertezas.

Em seguida, realizamos a seguinte pergunta aos alunos-bolsistas: “**Qual era a sua expectativa em relação ao PIBID quando ingressou no programa?**”, no qual identificamos três US (Figura 16).

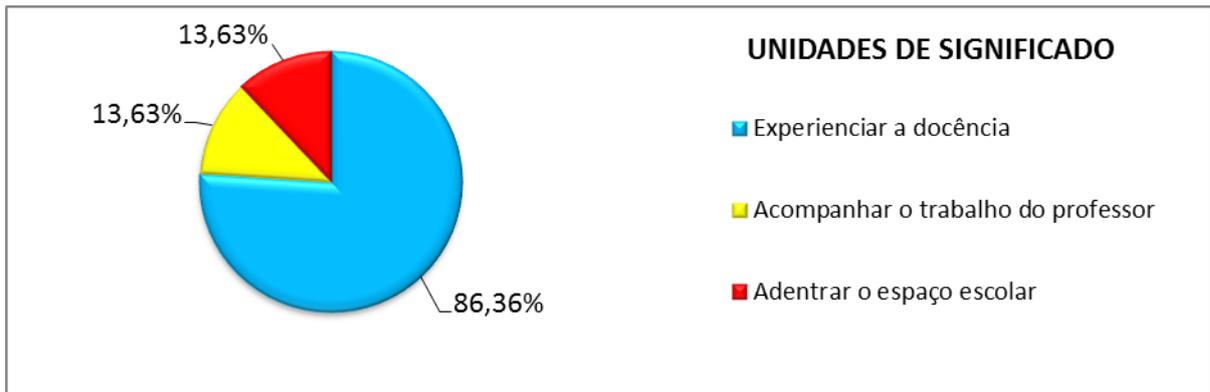


Figura 16 – Expectativas dos alunos-bolsistas com relação ao PIBID

Fonte: Coleta de dados (2014)

Os alunos-bolsistas, no exercício de refletir sobre a expectativa do PIBID ao ingressá-lo, externaram três possibilidades, a saber: poder experienciar a docência diante de sua complexidade; observar e presenciar o trabalho do professor no intuito de (re)afirmar a escolha do magistério como profissão; adentrar o ambiente escolar na tentativa de conhecer/entender as peculiaridades desse espaço. Dentre elas, experienciar a docência foi a que obteve maior convergência nos discursos dos sujeitos. Assim, os alunos se posicionaram:

A minha expectativa era de produção, [...] era ter mais experiências. Mas o PIBID inicialmente eu tinha entrado com um gás muito forte [...], vai ser o momento onde eu vou perceber que a Educação Física era trabalhada de uma outra maneira né, até porque é um programa de iniciação à docência, então eu achava que os profissionais que eram supervisores eram profissionais que estariam com informação além do que a gente esperava e na verdade não é. Muitos dos supervisores não têm essa visão da Educação Física voltada para essa questão da teoria e ainda é muito prática e eles também pararam no tempo, pararam não procuraram outras informações, inovações. E pra mim, questão pessoal, a uma dificuldade pelo fato de eu tá dentro da universidade onde tem muitas inovações né e pelo fato também de pesquisar tem muitas coisas diferenciadas. E quando a gente chega na escola e que o professor não conhece às vezes pra ele é como se fosse uma barreira, de achar que nós alunos estamos querendo tomar, não é nem o lugar dele, até porque a gente não tem essa função dentro do programa, mas é difícil pro professor ver que a gente tem inovação, que ele não tem e que não dá pra aplicar por causa dessa falta de conhecimento dele. (B12.3).

As melhores possíveis, porque como eu já tinha essa expectativa de tentar ganhar experiência como professor e tentar ter aquela visão como profissional, lá dentro eu tive justamente, até porque a gente tinha o professor supervisor né, que é justamente aquela pessoa em que a gente ia se espelhar, que ele ia dar os conselhos como agir dentro da sala de aula, comportamento, de um modo geral. (B15.1).

Em primeiro lugar, minha expectativa era que eu ia aprender, que eu ia aprender a ser professor, eu ia ter vivência eu ia ter contato com os alunos não só da área da Educação Física mas tudo, minha expectativa primeira foi essa. Aí, depois que eu entrei, aí eu fui ver que ser professor é bom, ser professor é ótimo, estou na área que eu quero, e o PIBID pode me proporcionar isso que estou vendo que é a linha que quero seguir [...]. (B16.2).

As minhas expectativas eram de aprender assim com os professores, como se comportar diante de uma turma, mas depois eu vi que não era só isso, o PIBID trouxe várias outras coisas, que além de saber como me pôr diante de uma turma, mas também saber quais as dificuldades de uma determinada turma, e porque possuem, e como ajudar! (B17.1).

[...] ver como funciona realmente e mais experiências pra se tornar um profissional qualificado, sair da universidade não só com o certificado, mas também ter qualificação. (B22.2).

Esses fragmentos revelam que, para a maioria desses alunos, o PIBID conseguiu atender as suas expectativas, pelas possibilidades enriquecedoras que as ações do programa têm proporcionado a eles, como a antecipação do que fazer e como fazer o trabalho docente, numa condição que os fazem assumir o papel de educador e educando, bem como a construção de uma postura ética diante das situações em sala de aula, além de aprender a lidar com os alunos e com seus interesses e proposições.

Em contrapartida, o sujeito B12.3 sinaliza que as suas expectativas não foram alcançadas. Pelo fato de os professores-supervisores, na visão dele, estarem aquém do imaginado, ou seja, o programa não lhe permitiu adentrar num trabalho docente que favorecesse novas descobertas, um novo olhar diante das situações do chão da sala de aula. Essa sensação de que falta algo a ser preenchido nas aulas de Educação Física e que elas continuam o “mais do mesmo”, segundo expressão usada por Sant’anna (2000), não foi verificada nas falas dos outros sujeitos.

Consideramos importante, nesse momento, retomar os objetivos do programa, que predizem que os alunos-bolsistas devem ser inseridos em ambientes de características inovadoras e propícias a ação-reflexão-ação das práticas docentes, conduzidos assim num processo que alie teoria e prática. Mas, será se os professores-supervisores estão mediando a formação desses indivíduos a partir do caráter formativo proposto pelo PIBID? Será que a ótica discursiva do sujeito B12.3, é algo isolado, nesse contexto?

Vale pontuar que Rodrigues (2012, p. 84), avaliando o papel da Educação Física nas escolas do Piauí a partir da intervenção do PIBID, chama atenção para o fato de que a Educação Física ainda busca legitimidade no espaço escolar. Mas revela que, no entorno do PIBID, os professores têm conseguido promover a aplicabilidade dos conteúdos da disciplina (jogos, danças, lutas, esportes e ginásticas), “a interação social entre os alunos e os demais profissionais da instituição”, tornando a escola um lugar prazeroso de permanecer.

Quando questionamos os alunos-bolsistas sobre: “**Como você vê a relação teoria e prática a partir do PIBID?**”, foi possível constatar duas US (Figura 17).

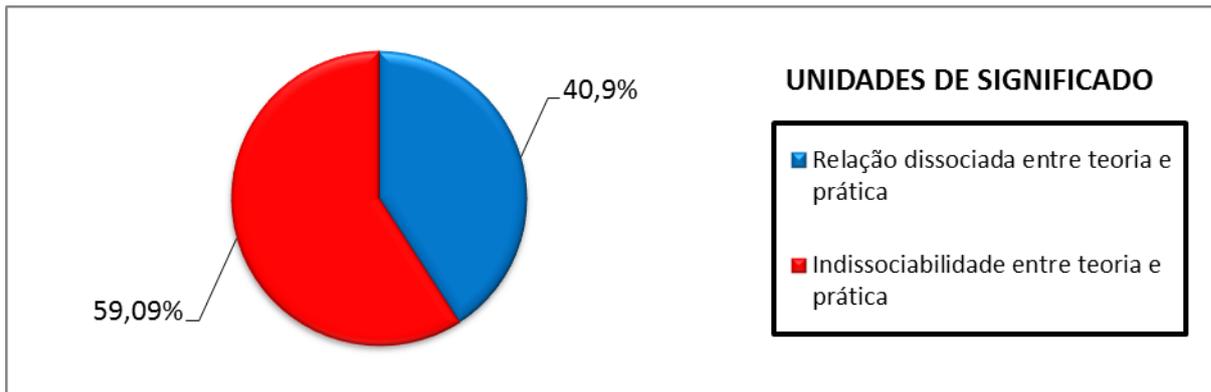


Figura 17 – Percepções dos alunos-bolsistas sobre a relação teoria e prática a partir do PIBID

Fonte: Coleta de dados (2014)

Os discursos dos sujeitos sinalizaram para duas vertentes distintas diante desse questionamento, mas que se revelaram de forma quase equilibrada. Em uma, eles compreendem a articulação entre teoria e prática como necessária para um significativo avanço na qualidade do processo de ensino-aprendizagem, porém, a partir do PIBID, os sujeitos perceberam que essa relação acontece de forma dissociada nos contextos educacionais nos quais foram inseridos, situação esta que se traduz destoante dos anseios do programa.

A segunda (indissociabilidade entre teoria e prática) aparece como a de maior convergência nas falas dos sujeitos, em que pontuam que o programa facultou-lhes vivenciar essa realidade. Como pode ser visto nos recortes dos discursos dos sujeitos: “[...] como a gente absorve todo o conhecimento aqui na instituição, na federal, é o PIBID que nos proporciona levar essa teoria da universidade para a prática nas escolas durante o decorrer das nossas estadias lá. (B1.1); A melhor coisa do PIBID é justamente isso, porque como o programa é muito extenso, você consegue acompanhar durante o ano todo [...]. O que a gente vê durante a disciplina na universidade, a gente consegue aplicar, a gente tem que aplicar [...]”. (B3.1); O sujeito B3.1 ainda complementa que “[...] a relação teoria e prática é algo muito estreito [...], você tem que revisar aquele assunto pra poder aplicar. Eu acho quando você estuda um assunto teoricamente e consegue dar uma aplicação prática, o aprendizado sem dúvida é muito maior”; “Que é algo que dar pra gente trabalhar [...]. E na escola onde estou a gente pode ter essa colaboração, não só da parte teórica, mas principalmente, na prática, a gente tem essa ajuda tanto da direção, quanto da nossa coordenadora geral [...]”. (B13.1); e, para finalizar, o sujeito B10.1 discorre que “a relação é muito grande, muito mesmo, diferente de todo lugar que eu já vi na minha vida uma aula de Educação Física. Lá a teoria é bem enfatizada e junto com a prática”.

Os depoimentos dos alunos revelam que a Educação Física na escola ascende, de fato, a condição da práxis e que o programa tem propiciado o entrelaçamento entre teoria e prática ao longo desse processo formativo. Esse contexto se revela consoante com o sexto objetivo do programa – “contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura” (PORTARIA MEC nº 096/2013). Nessa perspectiva, é importante destacar o que Pimenta e Lima (2008, p. 129) chamam de campo de reflexão, no qual defendem que esse entrelaçamento deve ser contemplado em espaços de “[...] diálogos e lições, de descobrir caminhos, de superar os obstáculos e construir um jeito de caminhar na educação de modo a favorecer resultados de melhores aprendizagens dos alunos”.

É necessário assinalar, ainda que, embora os sujeitos percebam a associação entre teoria e prática a partir do programa, alguns a traduzem de forma confusa. Visto que a Educação Física, desde a sua gênese, traz enraizada uma ideia dicotomizada da relação teoria e prática, carregada na verdade de equívoco sem sentido, em que há um horário reservado para aulas teóricas e/ou práticas, o que reforça “a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática” (PIMENTA; LIMA, 2008, p. 37). Não é demais pensar, que existe uma fragilidade da universidade nesse contexto formativo, em que não consegue levar esse indivíduo a romper com essas pré-concepções e que, provavelmente, no seu fazer docente, estará com as mesmas compartilhando com os seus alunos.

Em relação à questão 5 “**Quais atividades você desenvolve no PIBID?**”, constatamos três US (Figura 18):

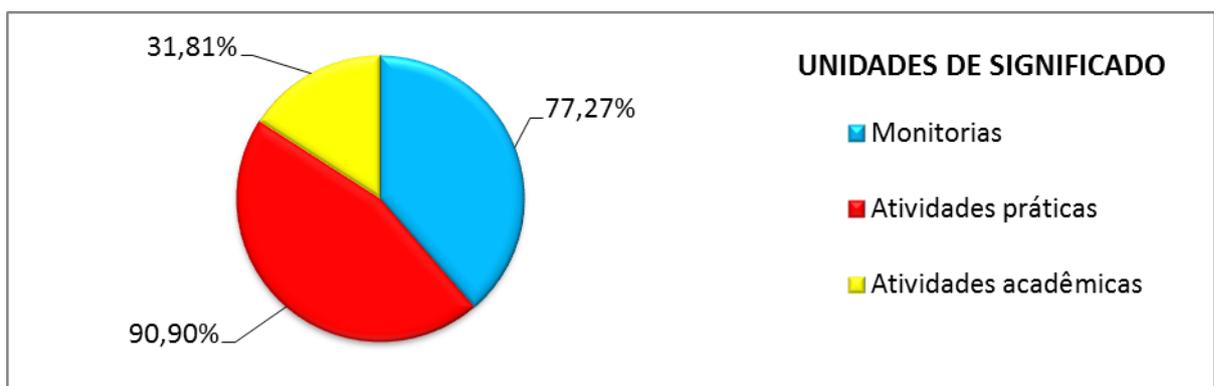


Figura 18 – Atividades desenvolvidas pelos alunos-bolsistas no âmbito do PIBID

Fonte: Coleta de dados (2014)

De acordo com os dados descritos anteriormente, podemos perceber que os alunos-bolsistas apontam as atividades que fazem parte dos três eixos formativos do subprojeto de

Educação Física, tendo, como maior representatividade, a US – Atividades práticas. Legitimando esse contexto, apresentamos alguns dos discursos dos sujeitos:

Inicialmente acompanhava e assistia às aulas que o professor ministrava, depois de um tempo comecei a fazer aulas e dá-las, e o professor criticando ao final, mas ele acompanhando também, tivemos reuniões científicas com a primeira coordenadora de área [...], nessas reuniões, a professora sempre trazia assuntos e mandava previamente pra gente ler e estudar, e ela criticava como se fosse uma aula e debate ao mesmo tempo. Então, tem esses momentos de amadurecimento e de crescimento científico. (B3.1)

[...] Eu observo as aulas, às vezes ministro as aulas e, também, participo de atividades, de elaboração de atividades complementares. (B4.1)

[...] nós passamos a não interferir nas aulas teóricas, a gente até pedia, mas o professor falava hoje não, outras vezes ele não tinha a aula preparada e somente passava questionário e dizia ontem eu dei um conteúdo e agora eu vou fazer só questões, sendo que a gente, às vezes, perguntava pro aluno, e ele falava que ele não tinha dado conteúdo. [...] Aí muitas vezes a gente falava pra ele, e combinávamos pra próxima aula, e o que acontecia na próxima aula? A gente com o plano de aula preparado pronto pra dar aula e ele falava que ia ser só recreação. Então, muitas vezes, a gente preparava a aula, e ele não deixava e, quando a gente não preparava ele queria que a gente tirasse do avulso e desse aula, sendo que uma aula tem que ser de forma programada, planejada. (B20.1).

Nessa escola que estou agora, acompanho e observo o professor, lá monitoria não tem por questões de outros projetos. (B22.1).

Percebe-se, nesses depoimentos, a aplicabilidade do eixo formativo das Atividades Práticas e, como já descrito no aporte teórico, esse tem como intuito a participação dos alunos-bolsistas nas aulas de Educação Física, de forma que vivenciem possibilidades reais de situações de ensino-aprendizagem e que colaborem com o professor-supervisor. (RODRIGUES, 2012).

Entretanto, a declaração do sujeito B20.1³⁶ perpassa por um contexto crítico, preocupante e revelador. Entrevendo, nesse discurso, que os objetivos do PIBID e nem tão pouco os deveres que cabe ao professor-supervisor estão sendo cumpridos, afinal o professor parece não se permitir ter um novo olhar diante da sua prática pedagógica, não consentindo aos alunos-bolsistas trazerem novos conhecimentos, novas metodologias para o chão da sala de aula. Contorno esse que não enseja crescimento profissional para nenhum dos lados.

Certamente a “ponte” entre universidade e escola pública oportunizada pelo PIBID não foi construída nesse terreno. Os futuros professores deixaram de vincular-se à perspectiva de Macêdo (2012), quando entende que o programa possibilita a esses indivíduos vivenciar o magistério pautado pelo compromisso do saber, do saber fazer e do saber ser.

³⁶O aluno-bolsista, ao fazer esse relato, está descrevendo a primeira escola que atuou com o PIBID, ou seja, a escola 2.

Em relação à pergunta 6 “**A partir das atividades do PIBID, a docência é uma profissão possível? Justifique**”, vinte sujeitos responderam que sim, um (B12.3) respondeu que não, e o outro sujeito (B11.3)³⁷ disse que não sabia responder à pergunta, como pode ser constatado nas duas US (Figura 19):

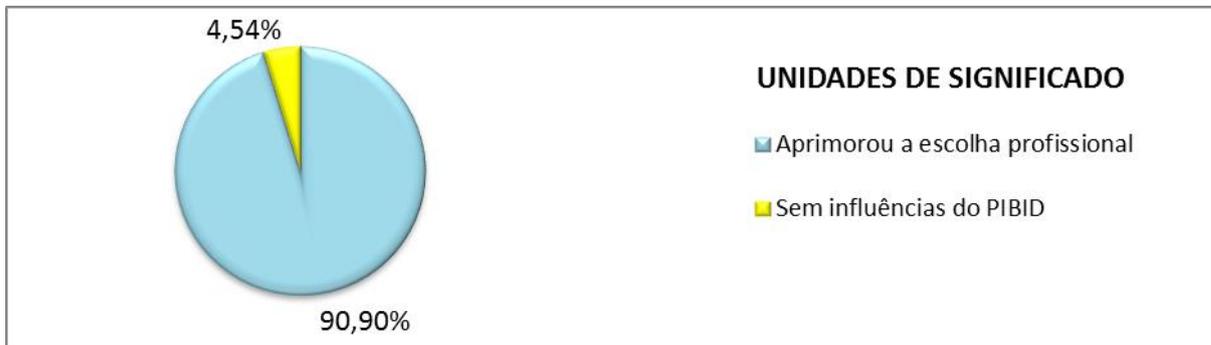


Figura 19 – A escolha da profissão a partir das atividades do PIBID para os alunos-bolsistas

Fonte: Coleta de dados (2014)

A US de maior convergência, presente nas falas dos sujeitos, foi que o PIBID permitiu aprimorar a escolha profissional. A outra US refere-se à ideia de que a escolha pela profissão docente não tem interferência direta das atividades do programa, visto que o sujeito B12.3 aponta que “[...] o PIBID pra mim tem deixado a desejar, [...] Por questão também da coordenação, que eu acho que ela também deixa muito a desejar né, pela supervisão, pela questão da qualificação dos professores-supervisores né, porque muitos ainda estão parados no tempo [...]”, e o sujeito finaliza destacando que “[...] em relação à docência, tem muito mais partido de mim do que partindo da minha participação em relação ao programa, eu posso dizer que não é pelo programa que eu tenho escolhido ficar na docência”. Fica evidente na fala desse sujeito que as experiências vivenciadas no âmbito do programa permitiu-lhe um olhar negativo para as ações do PIBID.

Vale pontuar que é imprescindível que os professores-supervisores, assim como os coordenadores de área, consigam desenvolver as competências que o programa lhes atribui de forma responsável e comprometida, no intuito que as ações/atividades do programa se movimentem positivamente no processo formativo dos alunos-bolsistas.

Diante a US de maior representatividade, os alunos dizem: “Sim. Porque ele permitiu vivenciar a docência e saber se era isso mesmo que eu queria, e eu quero ser”. (B6.1); “[...] a partir do momento que eu tive uma nova visão da área, de ser professor. Então isso me atraiu

³⁷ A pergunta foi repetida duas vezes, a pedido do sujeito.

bastante, assim não é a questão salarial que a gente sabe que a questão salarial não é satisfatória, mas o prazer de tá dando aula [...]”. (B9.2); “[...] porque uma coisa é você se colocar naquele papel. Então você entender do que se trata aquele reconhecimento do aluno, entender o bem que você está fazendo pra aquela pessoa, isso enobrece demais a profissão. (B15.1); “[...] porque, com o PIBID, eu tou vivenciando a prática docente, tou vendo como que acontece, como que eu posso trabalhar, no que que eu posso melhorar. Então eu quero ser professora”. (B16.2.).

Os alunos afirmam que a percepção acerca do ser docente, depois da inserção no PIBID, modificou-se devido aos saberes construídos e vivenciados nesse percurso formativo, que acabaram influenciando no processo de identificação da profissão, no despertar da preocupação com os alunos, e na satisfação do saber ensinar. Para Barbosa et al. (2014, p. 317), o papel do professor supervisor é fundamental nesse contexto, pois a sua influência positiva ou não, interfere no comportamento que o licenciando “adotará no futuro quando estiver à frente de uma sala de aula, vivenciando situações reais, com alunos reais e com problemas imprevisíveis”.

Corroboramos com Freire (2008, p. 159) ao afirmar que o professor, no contexto do espaço educativo, precisa “[...] estar aberto ao gosto de querer bem aos educandos e à prática educativa [...]” da qual faz parte, e de acordo com as falas dos sujeitos, é perceptível que esta atmosfera profissional, como descreve o autor, tem sido desenvolvida no âmbito das ações do programa.

Em seguida, quando perguntamos: “**Você percebeu dificuldades durante a sua vivência no PIBID? Quais?**”, dezesseis sujeitos afirmaram que sim, e seis responderam que não. Assim, constatamos sete US, como revelado na Figura 20.

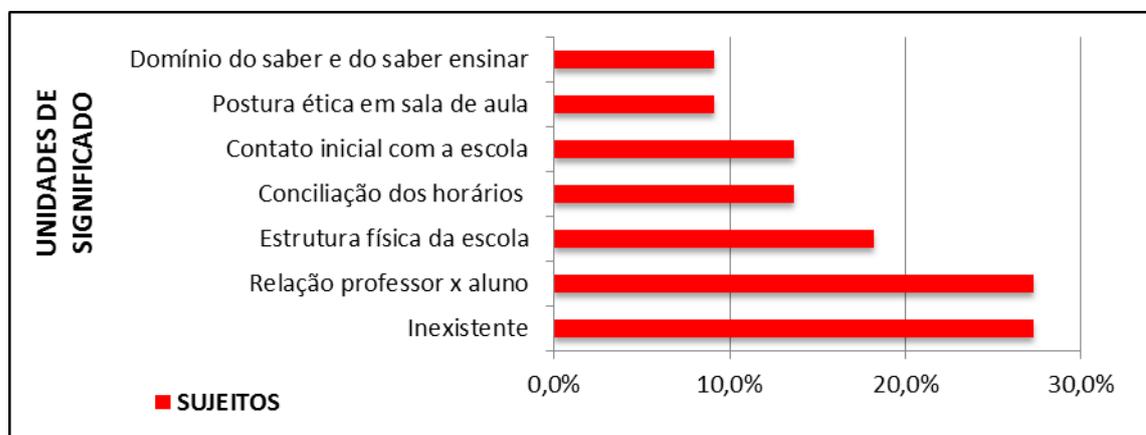


Figura 20 – Dificuldades enfrentadas pelos alunos-bolsistas no âmbito do PIBID

Fonte: Coleta de dados (2014)

Observa-se que, além da US – Inexistente (não existiram dificuldades na vivência do PIBID) – destacada nas falas de 27,27% dos sujeitos, os outros pontuam adversidades que enfrentaram/enfrentam no cotidiano das ações do programa, como: bagagem insuficiente de conhecimentos (dos alunos-bolsistas) que acabam influenciando no domínio do saber e do saber ensinar; postura ética e flexível perante as situações do chão da sala de aula; enfrentamento do contato inicial com o espaço escolar; dificuldades de conciliar os horários da universidade com os horários do professor-supervisor; estrutura deficiente das escolas que atrapalham no desenvolvimento das atividades do programa; complexidade que envolve a relação professor x aluno.

Excluído a US, inexistente, a relação professor x aluno foi a que teve maior representatividade na fala dos sujeitos. Assim, os sujeitos B10.1 e B12.3, respectivamente dizem: “[...] tem alguns alunos que brigam muito e aí a gente não sabe como lidar em primeiro momento, mas a gente tem que ter muito pulso firme [...] e vai do professor aprender a lidar com esse aluno e aprender formas pra poder lidar com aquele aluno; “[...] Pelo fato das crianças não quererem fazer as atividades, não gostarem do professor e eu não sei onde é que tá o problema, se está na questão dos professores da escola, se o problema vem de casa, numa balança de equilíbrio eu não sei de que forma mensurar ou quantificar isso[...].”

Essas falas revelam a estranheza dos sujeitos quanto às relações estabelecidas entre professores e alunos no ambiente escolar. Para Libâneo (1994, p. 250), é importante que o professor aprenda a lidar com as complexas e diversas situações que acontecem em sala de aula, num processo dialógico, em que busque ouvir os alunos, “[...] dar-lhes atenção e cuidar para que aprendam a expressar-se, a expor opiniões e dar respostas. O trabalho docente nunca é unidirecional. As respostas e as opiniões dos alunos mostram como eles estão reagindo à atuação do professor [...]”.

Salienta-se, portanto, que é essencial ao professor, no seu papel de educador e formador de opiniões, estabelecer uma relação professor x aluno de forma menos negativa e conflituosa possível, pois a qualidade dessa pode influenciar no processo de ensino e aprendizagem. E, segundo Freire (2008, p.73), pode ser “o professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, [...] o amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, [...] nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca”.

Com relação à pergunta 8 “**Você percebeu contribuições do PIBID para a sua formação inicial? Quais?**”, todos os sujeitos responderam que sim, no qual identificamos seis US (Figura 21).

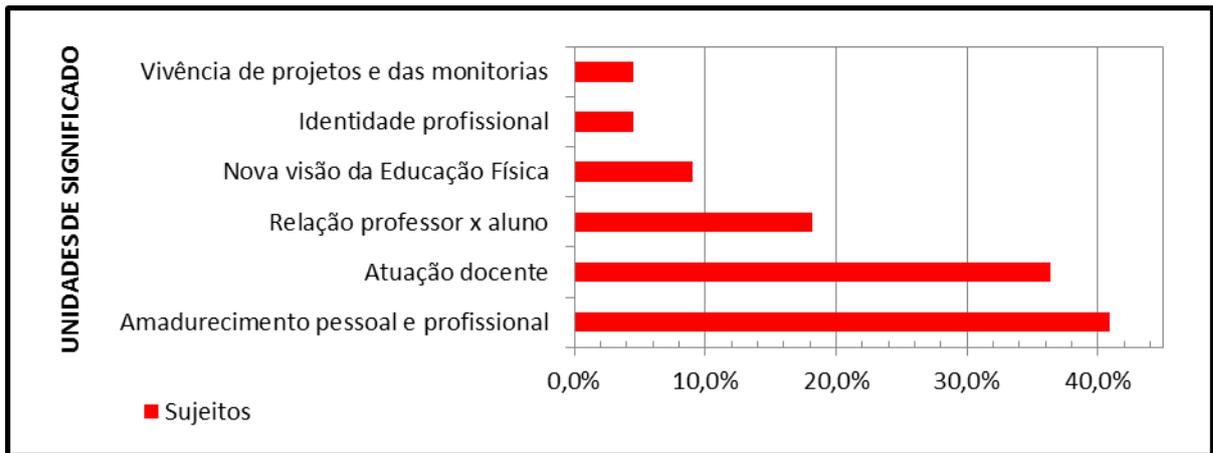


Figura 21 – Contribuições do PIBID para a formação inicial dos alunos-bolsistas

Fonte: Coleta de dados (2014)

As US que emergem dos discursos dos sujeitos desvelam um programa complexo, capaz de consolidar a imbricação de diferentes caminhos/situações primordiais ao processo formativo de professores, como: o convívio no espaço legítimo da profissão levou-os a um amadurecimento pessoal e profissional; a vivência concreta do saber fazer docente; a compreensão da relação professor x aluno; a configuração de uma nova concepção a respeito da futura área de trabalho; o caminhar na construção da identidade docente³⁸; e a oportunidade de realizar e colocar em prática os conteúdos da disciplina de Educação Física de forma inovadora e contextualizada com a realidade dos alunos da escola a partir dos projetos e das monitorias.

Desse modo, o amadurecimento pessoal e profissional apresenta-se como a US que mais convergiu nas falas dos sujeitos, representando 40,90%. Assim, os alunos-bolsistas se pronunciam: “Amadurecimento pessoal e profissional. Porque lá todo mundo dava opinião, todo mundo criticava [...], você aprende como dar aula, como ser um bom professor, como ter

³⁸É relevante destacar a leitura crítica que o sujeito B12.3 faz das contribuições do PIBID, no qual considera que o programa também consegue promover contribuições aos alunos-bolsistas que experienciam uma prática pedagógica muito aquém do desejável, o que favorece de fato esses indivíduos avançarem na questão da identidade profissional. Como reflexo dessa situação, o sujeito B12.3 se posiciona: “[...] Percebi o tipo de professor de Educação Física que eu não quero me tornar. Eu não quero ser um professor que esteja estagnado, quero ser um professor que esteja sempre em inovação, acompanhando, até porque é difícil acompanhar, mas está pelo menos três ou quatro quilômetros relacionados às novidades que têm acontecido, principalmente, voltado pra área. Procurar acrescentar coisas das outras áreas. [...] E o que eu vejo é que os professores não fazem, a preocupação é passar o esporte, falar um pouco do esporte, mas sem relacionar ele com outras coisas, sem relacionar às questões sociais. Então é muito mais o esporte fechado, não tem essas intervenções externas, de fora, a questão do aluno, é só o que tá ali na escola, fechado nas quatro paredes da sala de aula, e pronto. Esse tipo de profissional eu não quero me tornar”. E como afirma Pimenta (2002, p.59), o processo de formação inicial tem um papel considerável na edificação da identidade, pois ela “não é um dado imutável, nem externo, que se possa adquirir como uma vestimenta. É um processo de construção do sujeito historicamente situado”.

postura em sala de aula”. (B3.1); “A questão profissional, como atuar como professor. Aprendi muito com os professores, como se comportar, o que falar, como falar, o que deve perceber e o que não deve”. (B17.1); “A aproximação com a docência é um ponto positivo. Também respeitar as hierarquias, [...] ter comportamento ideal em sala, respeitar os alunos, com certeza isso ficou e vai ficar”. (B19.1).

Das falas dos sujeitos, surgem reflexões acerca da dimensão das atitudes pedagógicas, gerindo as certezas e incertezas no exercício da profissão docente, cujo contexto experienciado pode levar a uma melhoria no aprimoramento de seu ofício na escola, o ser professor. Brandt et al. (2014, p. 48) afirmam que o PIBID tem possibilitado aos alunos-bolsistas “[...] articular teoria e prática, de tomar consciência da necessidade de um conhecimento profundo dos objetos a ensinar, [...] de aprender em ação, de ter a possibilidade de vivenciar novas experiências e formas de ensino.

Da mesma forma, Corrêa et al. (2012), ao analisar as contribuições do PIBID para a formação inicial, destacam que o programa tem deixado marcas positivas nessa formação, e não é utópico acreditar que elas farão a diferença na qualidade da educação futuramente, pois tem influenciado no amadurecimento pessoal e profissional dos licenciandos, de forma a torná-los verdadeiros educadores.

Em seguida, procuramos saber dos alunos-bolsistas: “Qual é a contribuição mais importante do PIBID para você enquanto futuro profissional da Educação Física?”, em que identificamos cinco US (Figura 22).

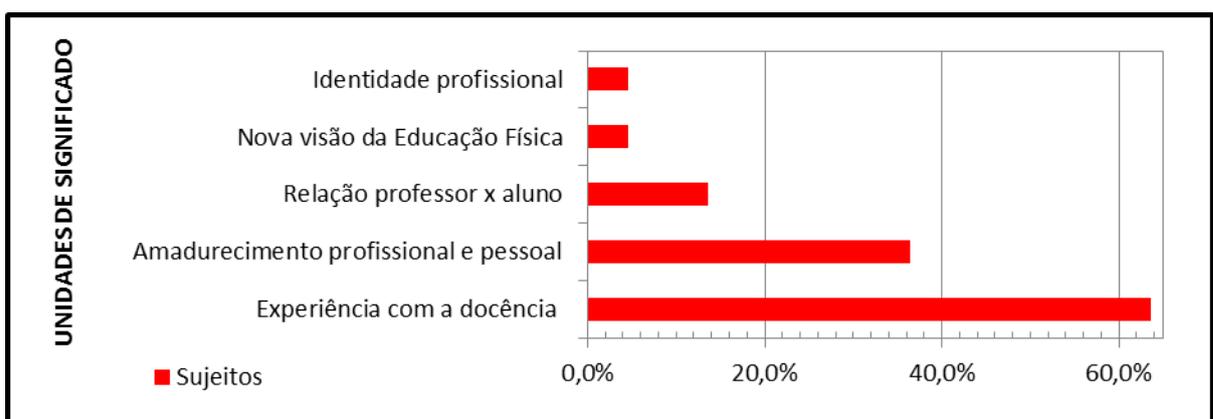


Figura 22 – Contribuição mais importante do PIBID para os alunos-bolsistas

Fonte: Coleta de dados (2014)

As US retiradas dos discursos dos sujeitos acerca da contribuição mais importante do PIBID revelam a efigie do questionamento anterior, e isso não nos é apresentado como

surpresa. Pois, caso contrário, existiria uma contradição nas falas dos sujeitos. Porém, a US que teve maior convergência foi a experiência com a docência, evidenciada nos discursos de 63,63% dos alunos. Os recortes discursivos a seguir traduzem esse cenário:

A experiência e convivência com os alunos de várias classes e vendo mesmo que não é só a questão do ir à escola, mas sim tentar fazer um bom trabalho para que isso, já, é como se a gente criasse já a nossa imagem de início para quando a gente sair do PIBID a gente já saber realmente como que a gente vai desenvolver a docência. (B1.1).

A questão de já me colocar mesmo no meio escolar, de ter a experiência, porque eu nunca tinha tido antes de entrar no PIBID. Por isso eu sempre tinha vontade de participar do programa pra ter esse contato logo com a escola. (B8.3).

A experiência, minha aproximação com a docência, não só a docência em sala de aula, mas o espírito docente. (B19.1).

A experiência vivida, saber os erros e acertos que os professores cometem e tentar não ser como eles né, porque é complicado, a gente sabe que é difícil, [...] mas é tentar melhorar cada vez mais essa visão que muitos têm dos professores de Educação Física, que a gente não estuda, que a gente não trabalha e tentar mudar essa visão. (B22.2).

Os sujeitos B1.1 e B22.2 consideram que a experiência no programa promove a percepção da imagem enquanto docente, por isso sinalizam que essa pode ser construída a partir dessa vivência, assim como a possibilidade de desconstruir o quadro da imagem social, negativa, que o professor de Educação Física adquiriu ao longo dos anos. Esclarecendo esse quadro, Vargas (1990, p.59), no seu estudo sobre – Educação Física e o corpo, a busca da identidade – aponta que

[...] o professor de Educação Física, geralmente, é aquele elemento despojado, simpático, alegre, liberto de tensões. Um elemento que não cria problemas para a instituição. E isso não deve causar surpresa nem espanto: como criar problemas se ele não participa de maneira ativa da rotina escolar? [...]. Na discussão de conteúdos das disciplinas e das metas a serem traçadas para o período letivo, ele não é convidado a participar. No conselho de classe, ele é o elemento que pode passar despercebido, que pode entrar mudo e sair calado e, quando opina, é sobre os problemas de disciplina comportamental dos alunos, e nada mais.

Essa é uma posição preocupante e incômoda, mas não temos a pretensão de generalizar o ser docente, ou seja, os professores de Educação Física, e muito menos prescrever laudos decisivos dessa situação. Todavia, o que compreendemos é que a formação de professores, concebidas em espaços de reflexão e de conscientização, facilitará a tomada de consciência dos futuros professores frente aos desafios do exercício docente, possibilitando assim a valorização e a credibilidade da profissão.

Outro ponto relevante é descrito pelo aluno B19.1, ao pontuar que a experiência no PIBID gerou a aproximação com a docência, além de acreditar que foi possível “o despertar do espírito docente”. Sob esse enfoque, esse sujeito sugere-nos que a força do ser docente passou a imperar sobre ele, com as perspectivas, habilidades e conhecimentos que essa profissão exige.

Por fim, questionamos aos alunos-bolsistas: “Qual é a sua visão do professor-supervisor na sua experiência enquanto aluno-bolsista?”. Nesse questionamento, verificamos duas US (Figura 23):

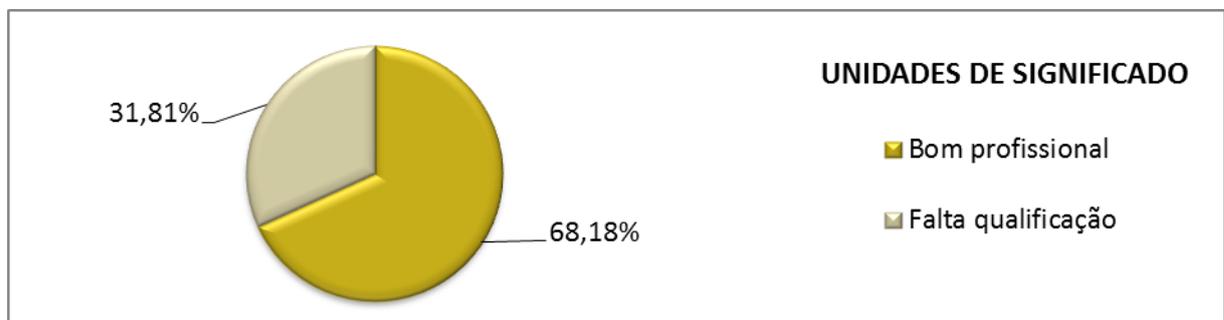


Figura 23 – Visão dos alunos-bolsistas acerca do professor-supervisor

Fonte: Coleta de dados (2014)

As US apresentadas nas falas dos sujeitos, perpassam por duas ideias. Uma é a falta de qualificação, que está associada a uma representação negativa da atuação do professor-supervisor, em que percebem que esse “parou no tempo” (B22.2), e “entendeu que não tinha mais necessidade de conhecer algo novo” (B12.3)³⁹, ou seja, é “como se o pote tivesse esvaziado e que não tivesse a possibilidade de ter outro pote pra encher” (B12.3). A outra US, e que apresenta-se como a de maior representativa (68,18%) na fala dos sujeitos, foi a visão que o professor-supervisor é um bom profissional. Quanto a essa US, os alunos fizeram as seguintes reflexões:

Muito boa, porque a minha vida como aluno, eu fui de escola pública e os meus professores de Educação Física foram totalmente diferentes do meu supervisor. Porque igual eu falei, quando criança eu pensava que a Educação Física seria só aquilo, parte prática, e o meu supervisor me mostrou totalmente diferente, que tem sempre que aliar a teórica a prática, outros conhecimentos da saúde, higiene, tudo

³⁹Para Moran Costas (2011, p. 78), a aprendizagem de ser docente passa por quatro etapas: a iniciação, a consolidação da profissão, a crise de identidade e as mudanças. Nesse entorno, o autor acrescenta que há “professores que se burocratizam na profissão. Outros se renovam com o tempo, se tornam pessoas mais humanas, ricas e abertas. As chances são as mesmas, os cursos feitos, os mesmos; os alunos, também são iguais. A diferença é que uma parte muda de verdade, busca novos caminhos e a outra se acomoda na mediocridade, se esconde nos ritos repetidos. Muitos professores se arrastam pelas salas de aula, enquanto outros, nas mesmas circunstâncias, encontram forças para continuar, para melhorar, para realizar-se”.

isso que engloba a Educação Física. E foi muito prazeroso porque teve conhecimento, foi uma coisa que eu não tive e até mesmo eu acho que não saberia trabalhar se eu não tivesse visto ele trabalhando daquela forma. (B6.1).

[...] sempre me instigou a ir atrás de conhecimento, está ali do lado, de participar, de desenvolver minhas atividades e sempre me dando força pra que eu consiga me sobressair. Como eu já havia falado, às vezes, a gente tá ali com uma coisinha prontinha planejada, mas não é aquilo que vai acontecer, às vezes o ambiente não permite então eles nos ajudam muito a desenvolver os nossos trabalhos, a tirar da teoria e colocar em prática em sim. (B11.3).

Eu tive uma boa visão, porque, no decorrer da minha experiência, eu pude vê que foi trabalhado vários temas, bem diversificados, não se limitou apenas a uma modalidade, mas propôs aos alunos a conhecerem outras modalidades, outras manifestações corporais. E eu acho que foi de uma grande ajuda também o supervisor para minha visão como profissional. (B13.1).

[...] é muito boa, gosto muito dela, ela é uma ótima profissional, se dá bem com todo mundo e procura sempre ajudar a gente, só que eu achei que ela tinha menos experiência do que a primeira, [...]. Ela não conseguia passar tanto, não é que ela não tivesse o conhecimento, ela tinha, mas não conseguia passar pra gente, pelo menos pra mim ela não conseguia passar o que eu precisava. (B18.1).

Como podemos observar, os diferentes sujeitos evidenciam não só a importância do professor-supervisor na construção dos seus saberes docentes, mas também as vivências de um trabalho docente diferenciado na área da Educação Física, e que tendem, num processo reflexivo, serem reconstruídas e disseminadas, de forma a darem um salto qualitativo na sua futura práxis pedagógica. Cunha (2001, p. 169-170), em sua pesquisa desenvolvida sobre como pensam os docentes e o que os fazem um bom professor, declara que há

[...] a necessidade da reflexão permanente sobre o saber docente que se faz a partir do cotidiano, em sua caminhada como aluno e depois como professor, [de forma a] [...] considerar que uma pedagogia transformadora exige a busca da competência técnica e do compromisso político como dimensões essenciais da formação do professor e da prática eficiente e comprometida.

Outro ponto a ser destacado e que nos chamam a atenção foi a fala do sujeito B18.1 que atribui o conceito boa⁴⁰ à professora-supervisora, mas revela que a forma de aprender a profissão foi deficiente. Sobre essas questões, Pimenta e Lima (2008, p. 35) afirmam que os licenciandos também aprendem seu modo de ser a partir de uma análise crítica “do [...] modo de ser [do professor]. Nesse processo escolhem, separam aquilo que consideram adequado, acrescentam novos modos, adaptando-se aos contextos nos quais se encontram. Para isso, lançam mãos de suas experiências e dos saberes que adquiriram”.

⁴⁰Para Pimenta e Lima (2008, p. 35), “o conceito de bom professor é polissêmico, passível de interpretações diferentes e mesmo divergentes”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“E aprendi que sempre se depende de tanta e muita gente. Toda pessoa é sempre as marcas das lições diárias de tantas outras pessoas. É tão bonito quando a gente entende que a gente é tanta gente aonde quer que a gente vá. E é tão bonito quando a gente sente que nunca está sozinho por mais que se pense estar.”

Gonzaguinha

O esforço aplicado em desvelar os impactos do PIBID na formação inicial dos licenciandos do curso de Educação Física e na prática pedagógica dos professores-supervisores da área resulta das marcas do significativo discurso das pessoas que passaram pela experiência de vivenciar as ações do programa. Assim, este estudo se processa, dentro dos seus limites, na tentativa de fortalecimento da reflexão e do debate sobre esse programa, contribuindo, assim, com o contexto da formação docente.

Os resultados obtidos, através das entrevistas, permitiram desembocar em duas vertentes, quais sejam: como o PIBID impactou a formação do aluno-bolsista e, também, a prática pedagógica do professor-supervisor. Assim, num quadro geral caracterizamos como o programa foi manifestado por ambos os sujeitos – alunos-bolsistas e professores-supervisores – respectivamente:

1) O impacto das ações do PIBID na formação dos licenciandos do curso de Educação Física da UFPI

Os alunos-bolsistas apontaram que as ações/atividades do programa lhes permitiram experienciar a docência nos espaços reais da profissão, em que foram estimulados a uma prática docente reflexiva, bem como a um novo olhar para a sua futura profissão. Uma nova imagem da atuação do professor de Educação Física lhes foi apresentada, o que favoreceu um olhar positivo para esse campo profissional.

As manifestações quanto a essa atuação derivam das situações de ensino-aprendizagem proporcionadas pelo professor-supervisor, bem como a maneira inovadora com que os conteúdos da área foram colocados em prática, isto é, de forma contextualizada e mais próxima da realidade dos alunos. Os alunos-bolsistas passaram a conhecer, portanto, um novo modo de mediar o conhecimento na disciplina de Educação Física. De fato, conclui-se que essa situação sinalizou como uma forma de despertar mais ainda o interesse desses sujeitos pela carreira docente.

Constatou-se, também, a partir dos discursos, que a unidade entre teoria e prática nem sempre se fez presente no processo educativo experienciado, que muitas vezes a prática era bem distante do que o professor defendia teoricamente. Em contrapartida, algumas falas dos alunos demonstraram que o PIBID possibilitou vivenciar a indissociabilidade entre teoria e prática, fazendo-os imergir em uma práxis educativa, e não somente em um cenário imaginativo.

No que tange às atividades dos eixos formativos desenvolvidos pelo subprojeto de Educação Física, os alunos reconheceram que esses foram essenciais para prepará-los para os desafios que o processo de ensino-aprendizagem exige. Em suma, foram chamados a assumir,

verdadeiramente, o papel de protagonistas do planejamento e da execução das ações dos grupos das Atividades Práticas, das Atividades Acadêmicas e das Monitorias. Foram ainda, levados a refletir, a questionar, a formular questões, a buscar o saber para saber agir e saber-fazer.

A maioria dos alunos afirmou que a docência como profissional é possível pelas ações desenvolvidas pelo programa, em que os levaram a compreender o papel de ser professor, a ampliar a visão que tinham do funcionamento de uma escola, e a entender a complexidade da relação professor x aluno. Com efeito, essas possibilidades emergem do comprometimento dos sujeitos (coordenadora institucional, coordenador de área, professor-supervisor e alunos-bolsistas) em relação ao programa e da teia de relações que se estabelecem nesse cenário.

A conclusão a que chegamos é que os resultados nos autorizam inferir que o Projeto Institucional PIBID-UFPI produz impactos positivos à formação inicial dos alunos-bolsistas, e, além dos já destacados anteriormente, os alunos-bolsistas perceberam também outros que foram fundamentais à sua formação, quais sejam: tomada de consciência da identidade profissional; amadurecimento pessoal e profissional; aprendizado em ação, de forma que despertaram o “espírito docente”.

Assim também, os resultados evidenciaram obstáculos enfrentados pelos alunos-bolsistas, que acabaram impactando negativamente algumas ações do PIBID. No cerne dos empecilhos, os sujeitos apresentaram as dificuldades de conciliação de horários e a falta de qualificação, de preparo, e de interesse de alguns professores-supervisores, que acabaram comprometendo o programa. Estes, aquém do esperado, não permitiram que os alunos-bolsistas interferissem nas suas práticas, assim como não se permitiram a influência de novas metodologias e de novos conhecimentos.

Por outro lado, os sujeitos destacaram que a maioria dos professores-supervisores do PIBID são bons profissionais, que não se permitiram acomodar com o passar dos anos e que têm exercido o seu papel no programa de forma exemplar. Eles também valorizavam a produção de ações reflexivas do processo pedagógico, assim como a prática coletiva, contribuindo para a formação de professores mais críticos e autônomos.

Os alunos ainda reconhecem outras dificuldades na vivência do PIBID, como: contato inicial com a realidade escolar; postura ideal do professor em sala de aula; desafio de mediar o conhecimento; relação professor x aluno. No entanto, vale pontuar que essas limitações estão embriagadas nos próprios desafios da docência.

Enfim, acreditamos que a formação de professores, a partir da perspectiva do PIBID, possibilita aos professores do século XXI realizar a sua práxis docente sustentada por ações

críticas, reflexivas e sedimentada em conhecimento. Modelo este que promove uma nova forma de conceber o professor para as diferentes realidades educacionais brasileiras.

2) O impacto das ações do PIBID na prática pedagógica dos professores-supervisores participantes do Projeto Institucional PIBID-UFPI

Os professores-supervisores evidenciaram que os interesses dos alunos-bolsistas associados ao da coordenação de área de Educação Física e da coordenação geral da UFPI foram elementos essenciais para que o programa fosse de fato otimizado. Assim, os sujeitos puderam colaborar com a formação dos futuros profissionais de Educação Física.

As impressões iniciais do programa, evidenciadas pelos sujeitos, partem da concepção de que, desde o início, eles já percebiam o PIBID como uma iniciativa positiva; os alunos-bolsistas eram ansiosos e inexperientes; os coordenadores eram motivados com o programa; e que esse poderia cair na mesma rotina dos estágios supervisionados, pois os viam como algo sem controle e sem comprometimento por parte dos envolvidos nesse processo. Mas, com o experimentar das ações do PIBID, em que foi possibilitado entender como se processa a sua efetividade, algumas dessas impressões se esvaeceram.

No caminhar das ações do programa, os sujeitos revelaram que essa jornada foi de fundamental importância para o aprimoramento da prática pedagógica, posto que viabilizou exercitar a docência a partir da atitude cooperativa dos bolsistas, experimentando, assim, novas propostas metodológicas e novos conhecimentos. Permitindo “um novo gás” ao seu fazer docente.

As representações dos sujeitos, quanto às atividades desenvolvidas no âmbito do PIBID, vincularam-se à possibilidade do retorno à universidade, a novas experiências, a um empenho maior no planejar das ações docentes, o que ofereceu de fato um grande crescimento profissional, desencadeando grandes contribuições ao trabalho docente, já que este foi reinventado, reestruturado e ressignificado a partir da encruzilhada de ações, interesses e orientações por parte de todos os envolvidos. Os discursos sugeriram, ainda, que as estratégias das atividades do PIBID não deixam de ser um fomento à formação continuada dos professores.

Por essa via de acesso, um dos sujeitos denotou que o PIBID não “vive” somente para os alunos-bolsistas, mas também para o professor-supervisor, pois o programa o tem levado a vivenciar a partilha de ideias educacionais, a aprimorar o processo de ensino-aprendizagem, a um aperfeiçoamento da profissão. Portanto, a fala do sujeito nos leva a inferir que o programa, de fato, tem contribuído verdadeiramente com a sua formação continuada.

Os professores-supervisores afirmaram, também, que sentiram dificuldades com a implementação do PIBID no espaço escolar. Sobretudo pelo desafio inicial de incorporar o ritmo das atividades do programa, bem como o desprovido envolvimento que a escola conveniada demonstrava ter. Vale lembrar que são fundamentais as escolas participantes se envolverem com o programa, e não deixarem de assumir o seu papel social com a formação dos futuros profissionais da educação, pois o professor, por si só, dificilmente conseguirá dar as condições necessárias para o desenvolvimento das ações/atividades do PIBID no chão da escola.

Outro aspecto relevante destacado pelos sujeitos foi o papel (agentes passivos e agentes ativos) nitidamente definido dos alunos-bolsistas ao avançar/seguir as atividades do subprojeto PIBID/UFPI/Educação Física. Com efeito, é importante relatar que os professores-supervisores apontaram a autonomia dos alunos em todas as divisões de grupos do subprojeto (Atividades Acadêmicas, Práticas e de Monitorias), a motivação e o comprometimento deles com relação às ações do programa. Posto que, nesse espaço, foi possível aos sujeitos compartilharem as suas experiências adquiridas ao longo dos anos, de certa forma, devido à atitude colaborativa dos alunos-bolsistas e ao empoderamento deles do processo.

Decerto podemos, sinteticamente, concluir que o programa produziu transformações impactantes, positivas, na prática pedagógica desses professores-supervisores, visto que, a inserção no PIBID permitiu um novo olhar para a sua práxis docente, em que aprimoraram os conhecimentos da sua área de atuação, experimentaram propostas metodológicas inovadoras e, conseqüentemente, aperfeiçoaram o processo de ensino-aprendizagem.

Concluimos, então, que o PIBID, nesse cenário, ancorou na ponte entre universidade e escolas públicas do Piauí a construção de estratégias significativas de aprendizagens para os envolvidos (futuros professores e atuais professores das escolas públicas), levando esses sujeitos a se movimentarem na tessitura de novos conhecimentos e de novas ações. De certa forma beneficiaram os professores das escolas no seu labor diário e os licenciandos, o entendimento dos desafios da docência e a experiência do saber fazer docente.

Torna-se imperioso ressaltar que os resultados desta pesquisa não representam todos os lócus que o PIBID se faz presente, mas, evidenciam fidedignamente os impactos positivos e adversos que o programa tem incutido na formação inicial dos licenciandos do curso de Educação Física e na prática pedagógica dos professores das escolas conveniadas ao Projeto Institucional PIBID-UFPI.

O processo investigativo com os diferentes sujeitos nos permitiu aproximações com discursos vivos, cheios de emoções e amadurecidos pelas as ações do PIBID. Revelam que as

veredas que deram corpo a esta pesquisa alcançaram professores e futuros professores reflexivos, críticos, capazes de planejar, de mediar e de construir o conhecimento com seus alunos. Esse cenário deixa marcas positivas a esse processo e revela-se de fundamental importância para o contexto do PIBID.

O que fica da busca por compreender essa temática são os momentos do enredo inicial da pesquisa e os momentos partilhados com os sujeitos deste estudo na construção dos resultados. E esses que agora se materializam estão incutidos na nossa luta em contribuir com uma educação digna e de qualidade para os educandos. Pois, “[...] é dessa água e desse sal que se formam os rios e oceanos da vida”. (BENTO, 2006, p. 267).

A abordagem aqui construída guiou-se por interesses/intencionalidades, o que ancoraram-se na sua questão-problema. No entanto, o PIBID, enquanto programa que visa propiciar uma formação adequada aos futuros professores aponta para variados caminhos a serem investigados, que perpassam por questões acadêmicas, sociais, culturais, dentre outras.

Nesse movimento, não queremos colocar um ponto final nessa discussão, mas tão somente exibir um temporário desfecho dessa pesquisa e apresentar alguns caminhos relevantes a serem priorizadas no espaço do PIBID, dentre os quais: investir na construção de estratégias que resgate o professor-supervisor da sua acomodação diária da profissão, pois, caso contrário, esse indivíduo dificilmente viabilizará ações/potencialidades educativas que enriqueçam a formação profissional dos alunos-bolsistas; investir no equilíbrio entre os eixos formativos do subprojeto e as aulas dos professores-supervisores, de modo a favorecer a harmonia da disponibilidade de horários dos envolvidos; fortalecer o diálogo e a relação com cada escola conveniada, de forma que ela possa compreender que sua ativa participação é fator essencial no processo de formação de professores; investir numa análise crítica, com os atores do processo, das maiores dificuldades enfrentadas no percurso do programa, para a ressemantização desses obstáculos.

Por fim, esse formato diferenciado do PIBID vem somar-se com a ideia de Pimenta (2005, p.18) de que a profissão de professor emerge “[...] em dado contexto e momento histórico, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades [...]”. Nesse movimento, acreditamos que o programa está construindo um cenário formativo docente vivo, plural e que reflete/refletirá no trabalho docente, na tarefa de ensinar e na melhora efetiva da qualidade do ensino brasileiro.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Guilherme Weber G. **Princípio da igualdade e as políticas públicas educacionais federais após a Constituição Federal de 1988**. Conteúdo Jurídico, Brasília, 2013. Disponível em: < <http://www.conteudojuridico.com.br/?artigos&ver=2.44663&seo=1>>. Acesso em: 02 jan. 2014.

ALMEIDA FILHO, Orlando José de; PALHA, Cássia Rita L. **Coordenar, pensar e orientar: a experiência do subprojeto de História do PIBID de História na Universidade de São João del Rei (2010-2012)**. 2013. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/05-%20historia%20da%20profissao%20docente/coordenar%20pensar%20e%20orientar.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2014.

BARBOSA, Rafael Conde et al. Um momento importante na formação dos licenciandos do PIBID: a transição de aluno a professor e a constituição de sua identidade profissional. **Olh@res**, Guarulhos, v. 2, n. 1, p. 302-319, maio, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979. 229 p.

BENTO, Jorge Olímpio. **Desporto e lusofonia: um traço de união**. Comitê Olímpico de Portugal, Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, 2006. 343 p.

BORGES, Rita de Cássia Monteiro B. O professor reflexivo-crítico como mediador do processo de inter-relação da leitura-escritura. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 201-218.

BRANDT, Célia Finck et al. Políticas públicas de formação de professores: a construção de saberes docentes na formação inicial no contexto PIBID/UEPG. In: RIBEIRO, Dulcyene Maria; CASTELA, Greice da Silva; JUSTINA, Loudes Della (Org.). **Formação de Professores no Paraná: o PIBID em foco**. Porto Alegre: UNIOESTE, 2014. p. 33-52.

BRASIL. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/Universidade Federal do Piauí. EDITAL 01/2014/PIBID-UFPI. **Seleção de alunos bolsistas para o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. 2014. Disponível em: <<http://www.ufpi.br/subsiteFiles/pibidfisica/arquivos/files/EDITAL%20PIBID%202014%20VERSAO%20DEFINITIVA.pdf>>. Acesso em: 30 fev. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**, Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013.

_____. Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional nº 12.796/13 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, Brasília, DF: MEC/PR, 2013.

_____. MEC/CAPES/FNDE. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. 2013. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_061_2013_PIBID.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2013.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Serviços: Banco de Teses**. 2014. Disponível em: <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 20 maio 2014.

_____. CAPES. **Portaria Normativa nº 096, de 18 de julho de 2013**. Institui Novo Regulamento do PIBID. 2013. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespid>>. Acesso em : 03 maio. 2013.

_____. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/Universidade Federal do Piauí. EDITAL 01/2012/PIBID-UFPI. **Seleção de alunos bolsistas para o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. 2012. Disponível em: <<http://www.ufpi.br/arquivos/File/DCE/Edital%20aluno%20%202012.pdf> >. Acesso em: 30 fev. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. MEC/CAPES/FNDE, Brasília, DF, 12 dez. 2012.

_____. Poder Executivo. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/DecretoPIBID_240610.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2013.

_____. CAPES. **Portaria Normativa nº 72, de 9 de abril de 2010**. Estende o PIBID às instituições de ensino superior públicas municipais e às instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos, Brasília, 2010.

_____. CAPES. **Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010**. Aprova as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, Diário Oficial da União, Brasília, 2010.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria Normativa nº 122, de 16 de setembro de 2009**. Cria o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Diário Oficial da União, Brasília, DF. 2009.

_____. Ministério da Educação/CAPES. **Decreto Nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica que disciplina a atuação da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências, Brasília, 2009.

_____. **Portaria Normativa n° 38, de 12 de dezembro de 2007.** Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Diário Oficial da União, Brasília, 2007.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES n.º 7, de 31 de março de 2004.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Educação Física, em nível superior de Graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, 2004.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, de graduação plena, Brasília, 2002.

_____. Ministério da Educação. **Lei N° 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências, Brasília, 2001.

_____. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n° 196, de 10 de outubro de 1996.** Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, 1996. Disponível em:
<<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/1996/Reso196.doc>>. Acesso em: 6 fev. 2013.

_____. **Lei n° 8.212, de 24 de julho de 1991.** Dispõe sobre a organização da Seguridade Social, institui Plano de Custeio e dá outras providências, Brasília, 1991. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8212cons.htm>. Acesso em: 20 jun. 2013.

_____. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília, 1988. Disponível em:
<http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf>. Acesso em: 16 Nov. 2013.

_____. **Decreto Lei 1044, de 21 de outubro de 1969.** Dispõe sobre o tratamento excepcional para os alunos portadores de afecções. 1969. Disponível em:
<www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del1044.htm>. Acesso em: 20 jul. 2014.

BRITO, Antônia Edna. Sobre formação e a prática pedagógica: o saber, o saber-ser e o saber-fazer no exercício profissional. In: MENDES SOBRINHO, José Augusto de C. (Org.). **Formação e prática pedagógica: diferentes contextos de análises.** Teresina: EDUFPI, 2007. p. 47-62.

CAMPOS, Márcia Zendron de. **A prática nos cursos de licenciatura: reestruturação curricular da formação inicial.** 2006. 171 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

CAPES. BRASIL/MEC. **Programas e ações.** 2014. Disponível em:
<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-de-apoio-a-laboratorios-interdisciplinares-de-formacao-de-educadores-life>.> Acesso em: 20 de fev. 2014.

_____. **Relatórios e dados – PIBID.** 2014. Disponível em:
<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/relatorios-e-dados>. Acesso em: 20 set. 2014.

_____. **Editais e seleções PIBID**. 2013. Disponível em:
<<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/editais-e-selecoes>>. Acesso em: 10 dez. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Relatório de Gestão 2009-2013 da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica**. CAPES: Brasília, 2013.

CARVALHO, Marcelo Alves; ARRUDA, Sergio Mello. Análise da atuação de professores supervisores inseridos no contexto do PIBID. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 3., 2012, Ponta Grossa. **Anais...** Ponta Grossa: SINECT, 2012. p. 1-12.

CAVALHEIRO, Claudia Pinto de L. et al. A inserção e as ações do PIBID/UNIFRA - Subprojeto Pedagogia na Escola Walter Jobim. In: XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 16., 2012, Santa Maria. **Anais...** Santa Maria: UNIFRA, 2012. p. 1-11. Disponível em:
<<http://jne.unifra.br/artigos/4907.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2014.

CERQUEIRA, Aliana Georgia C. et al. Trajetória Histórica da LDB: um olhar crítico frente à realidade brasileira. In: XX CICLO DE ESTUDOS HISTÓRICOS, 20., 2009, Ilhéus. **Anais...** Ilhéus: UESC, 2009. p. 1-6. Disponível em:
<http://www.uesc.br/eventos/cicloshistoricos/anais/aliana_georgia_carvalho_cerqueira>. Acesso em : 20 jun. 2014.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 125 p.

CORRÊA, Cristiane Vilmer et al. Reflexões acerca das possibilidades de contribuição do PIBID para a formação docente de graduandos do curso de licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Rondônia. In: I ENCONTRO NACIONAL PIBID-MATEMÁTICA, 1., 2012, Santa Maria. **Anais...** Santa Maria, 2012. p. 1-9. Disponível em:
<http://w3.ufsm.br/ceem/eiemat/Anais/arquivos/RE/RE_Correa_Cristiane.pdf>. Acesso em: 20 maio 2013.

CRUZ NETO, Otavio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 51-66.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 12 ed. Campinas: Papirus. 2001. 182 p.

ENCONTRO de Iniciação à Docência – ENID, 2., 2012, Teresina. **Anais...** Teresina: Universidade Federal do Piauí, 2012. 1 CD-ROM.

FRANÇA-CARVALHO, Antonia Dalva. **III Encontro de Coordenadores Institucionais**. 2013. Disponível em:
<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/55-educacao-basica-s/conteudo-eb/7081-iii-encontro-de-coordenadores-institucionais-do-pibid-2013>. Acesso em: 24 set. 2014.

_____. O Programa institucional de bolsa de iniciação à docência: instituindo o paradigma prático-reflexivo na formação docente. **RBPG**, Brasília, supl. 2, v. 8, p. 489-505, mar. 2012. Disponível em:

<http://www2.capes.gov.br/rbpg/images/stories/downloads/RBPG/Vol.8_suplemento2/capitulo6.pdf> Acesso em: 03 maio. 2013.

FRANCO, Maria Laura P. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005. 79 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008. 165 p.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 32.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. 218 p.

_____. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa participante**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990. p. 34-41.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 2013. 272 p.

GATTI, Bernardete Angelina et al. **A atratividade da carreira docente no Brasil**. São Paulo: Fundação Vitor Civita, 2009. 82 p.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009. 175 p.

_____. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999. 176 p.

GOMES, Marineide de Oliveira. **As identidades de educadoras de crianças pequenas: um caminho do “eu” ao “nós”**. 2003. 298 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

GUIMARÃES, Selva. Saberes e práticas pedagógicas na formação inicial do professor para o ensino de História. In: ROMANOWSKI, Joana Paulin et al. (Org.). **Conhecimento local e conhecimento universal: práticas sociais, aulas saberes e políticas**. Curitiba: Champagnat, 2005. p. 215-221.

GUIRADO, João Cesar; GOMES, Luciano Carvalhais. Programa Institucional de Iniciação à Docência da UEM: desafios e perspectivas. In: RIBEIRO, Dulcyene Maria; CASTELA, Greice da Silva; JUSTINA, Loudes Della (Org.). **Formação de Professores no Paraná: o PIBID em foco**. Porto Alegre: UNIOESTE, 2014. p. 61-70.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012. 104 p.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. 263 p.

LIMA, Valéria Scomparim de. Considerações sobre a formação continuada de educadores.

In: PONTES, Aldo. (Org.). **Educação e formação de professores**: reflexões e tendências atuais. São Paulo: Zouk, 2004. p. 35-42.

MACÊDO, Marly. Ensino Superior x Educação Básica: trilhando caminhos para uma educação de qualidade. In: FRANÇA-CARVALHO, Antonia Dalva (Org.). **A construção de competência na formação inicial para a docência**: práticas multidisciplinares. Teresina: EDUFPI, 2012. p. 87-100.

MAZZEU, Lidiane Teixeira B. **A política de formação docente no Brasil**: fundamentos teóricos e epistemológicos. 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT05-5789--Int.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2014.

MELO, Lúcia de Fátima. **Reformas Educacionais e Gestão Democrática no Estado do Acre**: repercussões no trabalho do núcleo gestor da escola. 2010. 356 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2010.

MORAN COSTAS, José Manuel. **A Educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. 5. ed. Campinas: Papirus Editora, 2011. 174 p.

MOREIRA, Wagner Wey et al. Corporeidade aprendente: a complexidade do aprender viver. In: _____. (Org.). **Século XXI**: a era do corpo ativo. Campinas, SP: Papirus, 2006. p. 137-154.

_____; SIMÕES, Regina; PORTO, Eline. Técnica de elaboração e análise de unidades de significado. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**. v.13, n.4, p. 107-114, out./dez. 2005.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 118 p.

NASCIMENTO, Wilson Elmer; BAROLLI, Elisabeth. Professor supervisor do PIBID: possibilidades de desenvolvimento profissional. In: IX ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 9., 2013, São Paulo. **Atas...** São Paulo: ENPEC, 2013. p. 1-8. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/ixenpec/atas/resumos/R0279-1.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

NEVES, Carmem Moreira de C. A Capes e a formação de professores para a educação básica. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, supl. 2, v. 8, p. 353-373, mar. 2012.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**, Madrin, 2009. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf> Acesso em: 29 jun. 2014.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 9-33.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. Políticas Públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: _____; PIZZIO, Alex; FRANÇA, George (Org.). **Fronteiras da educação: desigualdades, ontologia e políticas educacionais**. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2010. p. 95-104.

OLIVEIRA NETTO, Alvim Antônio de. **Metodologia da Pesquisa Científica**: guia prático para apresentação de trabalhos acadêmicos. 3. ed. Florianópolis: Visual Books, 2008. 192 p.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2001. 92 p.

PERRENOUD, Philippe. **A Prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002. 232 p.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro, 1999. p. 109-125.

PICONEZ, Stela Conceição B. A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: FAZENDA, Ivani Catarina A.; _____. (Coord). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 1994. p. 15-38.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Docência no ensino superior. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 280 p.

_____; LIMA, Maria do Socorro L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2008. 295 p.

_____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2005. 304 p.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: _____; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

_____. **O Estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2001. 200 p.

PRANKE, Amanda; FRISON, Lourdes Maria B. Contribuições do PIBID/UFPel para a formação e o trabalho docente. In: I ENCONTRO LUSO-BRASIELIRO SOBRE TRABALHO DOCENTE, 2011, Maceió-AL. **Anais ... Alagoas**, 2011. p. 1-4. Disponível em: <http://www.researchgate.net/publication/260322142_contribuies_do_pibidufpel_para_a_for_mao_e_o_trabalho_docente>. Acesso em: 20 set. 2013.

RANGEL-BETTI, Irene Conceição. Educação Física e o Ensino Médio: analisando um processo de aprendizagem profissional. **Revista Motriz**, Rio Claro, v.7, n.1, p. 23-31, 2001.

REALI, Aline Maria de M.; MIZUKAMI, Maria das Graças N. Práticas profissionais, formação inicial e diversidade: análise de uma proposta de ensino e aprendizagem. In: _____; _____. (Org.). **Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas**. São Carlos: EdUFSCar, 2010. p. 119-138.

RIBEIRO, Dulcyene Maria; CASTELA, Greice da Silva; LANGER, Arleni Elise S. O PIBID - Unioeste: imersão reflexiva na prática docente. In: _____; _____; JUSTINA, Lourdes Della (Org.). **Formação de Professores no Paraná: o PIBID em foco**. Porto Alegre: UNIOESTE, 2014. p. 21-32.

RODRIGUES, Ana Maria da Silva. O papel da Educação Física na escola e a intervenção do PIBID/CAPES/UFPI – na formação e atuação pedagógica de professores de Educação Física. In: FRANÇA-CARVALHO, Antonia Dalva (Org.). **A construção de competência na formação inicial para a docência: práticas multidisciplinares**. Teresina: EDUFPI, 2012. p. 75-85.

_____. et al. A formação inicial de professores de educação física e o significado formativo do projeto de iniciação à docência em Educação Física – PRODOCÊNCIA/UFPI. In: FRANÇA-CARVALHO, Antonia Dalva (Org.). **Conversas pedagógicas: reflexões sobre o cotidiano da docência**. Teresina: EDUFPI, 2010. p. 215-227.

RODRIGUES, Aneleyce Teodoro. A questão da formação de professores de Educação Física e a concepção de professor enquanto intelectual – reflexivo – transformador. **Pensar a Prática**, Goiânia, FEF/UFG, v.1, n. 1, p. 47-58, 1998.

SALES, Celecina de Maria V. Pesquisa qualitativa: cartografando novos percursos na produção de conhecimento. In: DAMASCENO, Maria Nobre; SALES, Celecina de Maria V. (Org.). **O caminho se faz ao caminhar: elementos teóricos e praticas na pesquisa qualitativa**. Fortaleza: UFC, 2005. p. 65-86.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. As infinitas descobertas do corpo. **Cadernos Pagu**, v. 14, p. 235-249, 2000. Disponível em: <[http://ieg.ufsc.br/admin/downloads/artigos/Pagu/2000\(14\)/SantAnna.pdf](http://ieg.ufsc.br/admin/downloads/artigos/Pagu/2000(14)/SantAnna.pdf)>. Acesso em: 30set. 2013.

SANTIN, Silvino. Educação Física e Esporte no 3º Grau: Perspectivas Filosóficas e Antropológicas. In: PASSOS, Solange Cássia E. (Org.). **Educação Física e esportes na universidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Física e Desportos, 1988. p. 51-74.

SANTOS, Magda. **A abordagem das Políticas Públicas Educacionais para além da Relação Estado e Sociedade**. 2012. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2046/147>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

SANTOS, Maria de Nazaré B. O programa de iniciação a docência desenvolvido em escolas de Teresina – Piauí e a formação do professor de Ciências N Naturais. In: FRANÇA-CARVALHO, Antonia Dalva (Org.). **A construção de competência na formação inicial para a docência: práticas multidisciplinares**. Teresina: EDUFPI, 2012. p. 53-73.

SARDAGNA, Helena Vernites. Políticas de educação para todos: um imperativo nos sistemas de ensino. In: LOPES, Maura Corcini; DAL'LGNA, Maria Cláudia. (Org.). **In/Exclusão: nas tramas da escola**. Canoas: Ulbra, 2007. p. 173-188.

SAVIANI, Dermeval. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 29, n. 2, 2013.

SCHMIDT, Leide Mara; RIBAS, Mariná Holzmann; CARVALHO, Marlene Araújo de . A prática pedagógica como fonte de conhecimento. In: ALONSO, Myrtes (Org.). **O trabalho docente: teoria e prática**. São Paulo: Pioneira, 1999. p. 19-33.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Publicações Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional, Lisboa, 1995. p. 77-91.

_____. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000. 256 p.

SCHUBACK, Márcia Sá C. (Org.). **Ensaio de filosofia** – homenagem a Emmanuel Carneiro Leão. Rio de Janeiro: Vozes, 1999. 252 p.

SILVA, Rita Cinéia M.; SOUZA, Sandra Pereira. A implementação do PIBID-Matemática na escola básica: contribuições para a formação dos professores supervisores. In: V COLÓQUIO INTERNACIONAL – EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 5., 2011, Sergipe.

Anais... Sergipe: EDUCONUFS, 2011. Disponível em :

<<http://www.score.latin.dcc.ufmg.br/person/53a386ec2c278254fcbe8ab5>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

SILVA, Rose Neubauer; ESPÓSITO, Yara; GATTI, Bernardete Angelina. Características de professores (as) de 1º grau: perfil e expectativas. In SABINO, Raquel et al. (Org.). **Formação de professores**. São Paulo: UNESP, 1994. p. 251-265.

SOUSA, José Carlos de. A história da Educação Física como disciplina escolar no Piauí: de 1939 a 1975. 2010. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2010.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH**, Salvador, n. 39, p. 11-24, jul./dez. 2003.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987. 175 p.

VARGAS, Angelo Luis de S. **A educação física e o corpo: a busca da identidade**. Rio de Janeiro: Sprint, 1990. 104p

VEIGA, Ilma Passos A. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas: Papirus, 1989. 183 p.

VIEIRA, Padre Antônio. **Sermões**. Tradução Frederico Ozanam Pessoa de Barros. Porto Alegre: Edelbra, 1998. 479 p.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio P.; RIBEIRO, Maria Luisa; NORONHA, Olinda Maria. **História da educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994. 304 p.

APÊNDICES

“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.”

Paulo Freire

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título do Projeto: O Impacto do PIBID-Educação Física/UFPI na Trajetória Formativa dos Alunos-Bolsistas e na Prática Pedagógica de Professores-Supervisores

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada: “**O Impacto do PIBID-Educação Física/UFPI na Trajetória Formativa dos Alunos-Bolsistas e na Prática Pedagógica de Professores-Supervisores**”, sob a responsabilidade das pesquisadoras: Ana Paula Soares de Andrade e Regina Maria Rovigati Simões. Nesta pesquisa estamos buscando analisar o PIBID na formação inicial dos licenciandos de Educação Física e na prática pedagógica dos professores supervisores da área, com a finalidade de identificar os impactos gerados pelo PIBID, na realidade dos diferentes sujeitos envolvidos, bem como, contribuir com acúmulo teórico sobre a formação de professores e a prática pedagógica face às intervenções do PIBID na área de Educação Física.

Na sua participação, você poderá colaborar com a pesquisa respondendo a uma entrevista (gravada) com perguntas referentes à sua idade, sexo, escolaridade, tempo de atuação no PIBID e informações sobre as possíveis contribuições e limitações do PIBID para a sua formação profissional como licenciando do curso de Educação Física e para a prática pedagógica dos professores supervisores de Educação Física. As informações obtidas, bem como o anonimato de sua pessoa, serão mantidos em sigilo, sendo utilizada somente para o desenvolvimento desta pesquisa e sua publicação.

Esclarecemos, desde já, que você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, ou necessidade de maiores esclarecimentos você poderá entrar em contato com as pesquisadoras: Ana Paula Soares de Andrade (34) 9251 5788 – paulatayga@hotmail.com e/ou Prof.^a Dr.^a Regina Maria Rovigati Simões (34) 9129 1748 – rovigatisimoes@uol.com.br. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro pelo e-mail: cep@pesqpg.ufm.edu.br ou pelo telefone: (34) 3318 5854.

Ana Paula Soares de Andrade
Pesquisadora Principal

Regina Simões
Pesquisadora Responsável

Eu, _____, de acordo com o esclarecido, aceito participar da pesquisa “O Impacto do PIBID-Educação Física/UFPI na Trajetória Formativa dos Alunos-Bolsistas e na Prática Pedagógica de Professores-Supervisores”, fornecendo as informações solicitadas, e tenho conhecimento de que posso solicitar para ser excluído da pesquisa se assim preferir.

Teresina/PI, _____ de _____ de 2014.

Assinatura: _____ RG: _____

APÊNDICE B – Indicadores extraídos dos discursos dos professores-supervisores

Pergunta 1 – Ao se inscrever para ser supervisor do PIBID, qual era sua expectativa?

S1.1: Indicadores

- ✓ Aprender com os alunos;
- ✓ Colocar minha experiência como professora;
- ✓ Contribuir com a formação inicial.

S2.1: Indicadores

- ✓ A princípio a gente não sabia do que se tratava;
- ✓ Informações rarefeitas.

S3.2: Indicadores

- ✓ Contribuir o máximo com o programa;
- ✓ Tirar proveito para minha atuação profissional;
- ✓ Troca de formações.

S4.3: Indicadores

- ✓ Desafio porque eu achava difícil a gente chegar e trabalhar com os meninos com uma cabeça cheia de sonho;
- ✓ Espero continuar a ajudar nessa formação.

Pergunta 2 - Houve alguma mudança no decorrer desse processo?

S1.1: Indicadores

- ✓ A gente está vendo algumas falhas;
- ✓ Atividades que não foram realizadas.

S2.1: Indicadores

- ✓ Mudanças no que diz respeito à práxis pedagógica do próprio supervisor;
- ✓ Mudanças do próprio colégio.

S3.2: Indicadores

- ✓ Alunos bem iniciantes.

S4.3: Indicadores

- ✓ As minhas aulas mudaram;
- ✓ Ficaram mais dinâmicas, mas interessantes.

Pergunta 3 – Você já possuía alguma experiência como orientador de licenciandos? Se sim, qual a diferença desta experiência em relação ao PIBID?

S1.1: Indicadores

- ✓ Não.

S2.1: Indicadores

- ✓ Sim;
- ✓ A da prática do estágio supervisionado ensino elas são muito dispersas;
- ✓ Não há um controle;
- ✓ Não há uma rigidez no método.

S3.2: Indicadores

- ✓ Já, em trabalhos de estágios;
- ✓ Dependendo do período que ele se encontra, ele já tem mais aquela autonomia;
- ✓ Confia em deixar alguma atividade por conta dele.

S4.3: Indicadores

- ✓ Já trabalhei com os meninos de estágios supervisionados;
- ✓ Mais metódica;
- ✓ Visa receber o visto do professor.

Pergunta 4 – Quais foram suas principais impressões ao iniciar o trabalho no PIBID?

S1.1: Indicadores

- ✓ Percebi que os alunos pibidianos vêm com uma bagagem muito boa;
- ✓ Têm muito a contribuir com a escola.

S2.1: Indicadores

- ✓ O PIBID pudesse cair na mesma rotina das práticas de observações.

S3.2: Indicadores

- ✓ Os alunos estavam ansiosos, inexperientes.

S4.3: Indicadores

- ✓ Empolgação dos coordenadores.

Pergunta 5 – Como foram sendo alteradas as suas impressões ao longo da experiência no programa?

S1.1: Indicadores

- ✓ O que eu imaginei se concretizou.

S2.1: Indicadores

- ✓ O nível organizacional;
- ✓ O PIBID é alicerçado em três bases, das atividades prático-pedagógicas, das atividades complementares e das atividades de monitorias.

S3.2: Indicadores

- ✓ Estão sendo alteradas, e às vezes acontece muita intercorrência.

S4.3: Indicadores

- ✓ Não. Continua o mesmo trabalho.

Pergunta 6 – Qual a sua opinião sobre as atividades – oficinas, encontros, seminários e ciclos de palestras – desenvolvidas no âmbito do PIBID?

S1.1: Indicadores

- ✓ São eventos maravilhosos que contribuem muito com nossa prática;
- ✓ Ajuda a desenvolver aulas melhores.

S2.1: Indicadores

- ✓ São experiências inovadoras que cada vez mais buscam aprimorar a condição do professor;
- ✓ Espécie de renovada, reanimada, pra você tomar um novo rumo;
- ✓ Possibilita a volta para a universidade.

S3.2: Indicadores

- ✓ Eu avalio como necessárias, até porque quando o programa chega a ter você, você tem muitas dúvidas.

S4.3: Indicadores

- ✓ Trocar experiências, informações.

Pergunta 7 – Você percebeu contribuições do PIBID para a sua prática pedagógica? Quais?

S1.1: Indicadores

- ✓ Coisas que eu não vi quando eu era estudante, que hoje eu estou vendo;
- ✓ Os alunos da universidade estão trazendo para cá.

S2.1: Indicadores

- ✓ O PIBID que chegou aqui trazendo essas novidades;
- ✓ A prática pedagógica é reinventada.

S3.2: Indicadores

- ✓ Sim. A questão de estratégia de planejamento, de organização de planejamento.

S4.3: Indicadores

- ✓ As aulas ficam mais interessantes;
- ✓ As aulas ficam mais dinâmicas.

Pergunta 8 – Você percebeu dificuldades durante a sua vivência no PIBID? Quais?

S1.1: Indicadores

- ✓ Não.

S2.1: Indicadores

- ✓ Sim;
- ✓ Porque é novo e tudo que é novo gera certo transtorno;
- ✓ O transtorno que eu tive que me readequar.

S3.2: Indicadores

- ✓ Percebi dificuldades;
- ✓ Você precisa de toda estrutura da escola para poder fazer o trabalho andar;

S4.3: Indicadores

- ✓ Não.

Pergunta 9 – Qual é a contribuição mais importante do PIBID para você enquanto profissional da área de Educação Física?

S1.1: Indicadores

- ✓ Foi na área da dança;
- ✓ Eles apresentam um projeto de dança, atividade que eu não tenho habilidade.

S2.1: Indicadores

- ✓ Senti a real necessidade de me especializar, de fazer uma pós-graduação;
- ✓ De buscar novos horizontes.

S3.2: Indicadores

- ✓ A minha busca para uma melhor qualificação.

S4.3: Indicadores

- ✓ Se eu tivesse iniciando agora, eu colocaria no meu *curriculum* que eu fui supervisor;
- ✓ A troca de experiências.

Pergunta 10 – Qual papel tem os alunos-bolsistas nas suas aulas de Educação Física?

S1.1: Indicadores

- ✓ Eles sempre trazem ideias para a escola.

S2.1: Indicadores

- ✓ Os bolsistas iniciantes eles são apenas espectadores;
- ✓ Expectadores da nossa práxis pedagógica;
- ✓ Eles propõem inovações, ideias;
- ✓ Elabora projetos.

S3.2: Indicadores

- ✓ A intenção é que eles sejam também agentes ativos, eles não fiquem só sendo agentes passivos.

S4.3: Indicadores

- ✓ Primeiro para observarem;
- ✓ Eles me auxiliam.

APÊNDICE C – Indicadores extraídos dos discursos dos alunos-bolsistas

Pergunta 1 – Qual era a sua visão do magistério ao ingressar no curso de Educação Física?

B1.1: Indicadores

- ✓ Qualificar para assumir uma turma;
- ✓ Ministrando aulas.

B2.1: Indicadores

- ✓ O professor de Educação Física como alguém que só dava bola pra gente poder jogar e brincar.

B3.1: Indicadores

- ✓ Relativamente ruim.

B4.1: Indicadores

- ✓ A visão era que o professor de Educação Física não tinha tantas obrigações;
- ✓ O professor de Educação Física fazendo brincadeiras sem entender bem o objetivo.

B5.1: Indicadores

- ✓ Sempre foi positiva.

B6.1: Indicadores

- ✓ Voltado pra parte prática.

B7.1: Indicadores

- ✓ A visão que eu tinha permaneceu com ela ainda que abrange a área da saúde.

B8.3: Indicadores

- ✓ Proporcionar ao aluno algumas coisas pra que ele passe a construir o conhecimento;
- ✓ Mediador.

B9.2: Indicadores

- ✓ Não tinha tanta noção;
- ✓ Área da pesquisa.

B10.1: Indicadores

- ✓ Colocar os alunos pra jogar bola.

B11.3: Indicadores

- ✓ Passar os conhecimentos;
- ✓ Buscar novos conhecimentos;
- ✓ Repassar valores.

B12.3: Indicadores

- ✓ Visão que a gente tinha era de dificuldade.

B13.1: Indicadores

- ✓ Na minha área a visão era mais como uma área de lazer.

B14.2: Indicadores

- ✓ Auxiliar os alunos;
- ✓ Orientar.

B15.1: Indicadores

- ✓ Quando eu entrei entendi que o curso era voltado pra licenciatura;
- ✓ Professor tem o papel de orientador;
- ✓ Encaminhar o aluno para o caminho certo.

B16.2: Indicadores

- ✓ Repassar conteúdo;
- ✓ Usar da criatividade pra ensinar os alunos;
- ✓ Ser flexível;
- ✓ Usar métodos.

B17.1: Indicadores

- ✓ Passar conhecimento;
- ✓ Observar o aluno.

B18.1: Indicadores

- ✓ Eu vejo no magistério à figura do professor;
- ✓ Figura motivadora e também norteadora.

B19.1: Indicadores

- ✓ Não tinha tanta noção.

B20.1: Indicadores

- ✓ De orientar o aluno;
- ✓ Levar conhecimento;
- ✓ Dar um direcionamento para o aluno com relação ao conhecimento.

B21.2: Indicadores

- ✓ Contribuir de forma positiva;
- ✓ Contribuir ajudando com saúde.

B22.2: Indicadores

- ✓ O professor de Educação Física trabalha com a saúde.

Pergunta 2 – Sua visão mudou após o PIBID? Em que sentido(s) mudou?

B1.1: Indicadores

- ✓ Mudou;
- ✓ O PIBID nos proporciona realmente a oportunidade de conviver com o nosso futuro.

B2.1: Indicadores

- ✓ Mudou;
- ✓ Hoje o magistério na minha área de Educação Física eu já vejo diferente;
- ✓ Forma de desenvolver pesquisa dentro da escola;
- ✓ De melhorar a saúde do aluno;
- ✓ Melhorar o conhecimento;

- ✓ Tirar essa perspectiva de que é só bola, bola e bola.

B3.1: Indicadores

- ✓ Sim, sem dúvida;
- ✓ Com relação à preparação das aulas;
- ✓ Tem plano de curso e plano de aula.

B4.1: Indicadores

- ✓ Ao entrar no PIBID totalmente;
- ✓ Porque lá tanto a gente observa como pratica a nossa ação docente;
- ✓ Trouxe pra gente uma abertura do conhecimento;
- ✓ O trabalho do professor de Educação Física não está naquele jogo de bola.

B5.1: Indicadores

- ✓ Não mudou;
- ✓ Melhorou.

B6.1: Indicadores

- ✓ Sim;
- ✓ O PIBID antecipou uma coisa que ia acontecer num futuro prévio;
- ✓ Visão mais bem detalhada de como é trabalhada a Educação Física na escola;
- ✓ Trabalhar com o desporto até parece ser fácil, mas é bem complicado.

B7.1: Indicadores

- ✓ Não.
- ✓ Contínuo com a mesma visão.

B8.3: Indicadores

- ✓ Mudou para algumas coisas que eu pensava em relação ao professor;
- ✓ Algumas coisas permanecem só em teoria, infelizmente não é aplicado na prática.

B9.2: Indicadores

- ✓ Sim;
- ✓ É possível incluir mais o aluno;

B10.1: Indicadores

- ✓ Eu vi que o professor de Educação Física é mais próximo do aluno;
- ✓ Mostram mais o conteúdo;
- ✓ Tem mais embasamento teórico além da prática;
- ✓ Ensinam o porquê de está praticando determinadas atividades.

B11.3: Indicadores

- ✓ E muito;
- ✓ Mudou a visão do que é ser professor;
- ✓ O professor não está ali só pra ensinar;
- ✓ Às vezes ele tem que ser o pai, tem que ser o amigo.

B12.3: Indicadores

- ✓ Mudou sobre a perspectiva de algumas disciplinas pedagógicas;
- ✓ Em relação à Educação Física não mudou tanto;

B13.1: Indicadores

- ✓ Sim;
- ✓ Eu pude vê que é muito mais amplo;
- ✓ A diversidade do que é a Educação Física e não só um simples jogo;
- ✓ E não uma simples hora de lazer.

B14.2: Indicadores

- ✓ Sim;
- ✓ A relação da convivência com os alunos.

B15.1: Indicadores

- ✓ Confirmou-se.

B16.2: Indicadores

- ✓ Muito;
- ✓ As dificuldades que os alunos apresentam;
- ✓ Falta de material;
- ✓ Como realmente os alunos se comportam.

B17.1: Indicadores

- ✓ Muito;
- ✓ Não é o simples repasse de conhecimento;
- ✓ Há outros fatores que contam muito no desenvolvimento das aulas;
- ✓ Tem que ser mais que um professor, tem também que ser um amigo dos alunos.

B18.1: Indicadores

- ✓ Não mudou, porque a escola que eu participo do PIBID segue direitinho como deve ser.

B19.1: Indicadores

- ✓ Mudou porque eu tinha uma visão preconceituosa da Educação Física;
- ✓ O PIBID me deu uma noção de como trabalhar na escola com a pesquisa.

B20.1: Indicadores

- ✓ Sim;
- ✓ Entender os aspectos sociais que estão ao redor dessa criança.

B21.2: Indicadores

- ✓ Muito;
- ✓ No sentido de que os professores não têm esse incentivo de passar os conhecimentos para os alunos;
- ✓ Alguns alunos amedrontam o professor;

B22.2: Indicadores

- ✓ Melhorou;
- ✓ No PIBID você tem a vivência do que acontece no magistério.

Pergunta 3 – Qual era a sua expectativa em relação ao PIBID quando ingressou no programa?

B1.1: Indicadores

- ✓ Seria eu observar;

- ✓ Saber agir com nossos supervisores.

B2.1: Indicadores

- ✓ Adentrar no espaço escolar até mesmo pra saber se me identificava com a carreira de professor;
- ✓ Vê o trabalho do professor.

B3.1: Indicadores

- ✓ Era a melhor possível e foi totalmente o que eu vivenciei;
- ✓ Era justamente ter autonomia psicológica, comportamental para eu passar instrução sem medo.

B4.1: Indicadores

- ✓ Aprender com relação à questão de plano de aula, a planejamentos;

B5.1: Indicadores

- ✓ Era de conviver e dar aula.

B6.1: Indicadores

- ✓ Era uma expectativa boa;
- ✓ Ajuda financeira.

B7.1: Indicadores

- ✓ Ter novos conhecimentos;
- ✓ Ter mais experiência também com relação a essas escolas da rede pública.

B8.3: Indicadores

- ✓ A oportunidade de ter experiência;
- ✓ Conviver com a realidade na escola.

B9.2: Indicadores

- ✓ Aprendizagem.

B10.1: Indicadores

- ✓ Eu pensei que a gente ia ser só estagiário.

B11.3: Indicadores

- ✓ De viver a docência
- ✓ De colocar meus conhecimentos em prática
- ✓ Saber o que é ser o professor;
- ✓ De saber se o curso que eu estou será se realmente está me satisfazendo.

B12.3: Indicadores

- ✓ A minha expectativa era ter mais experiências;
- ✓ Era de entender os processos pedagógicos relacionados à Educação Física;
- ✓ Saber como é que os professores trabalhavam;
- ✓ Como é que eles conseguiam aliar teoria a prática sabendo das dificuldades.

B13.1: Indicadores

- ✓ A minha expectativa era das melhores e todas foram supridas.

B14.2: Indicadores

- ✓ A melhor possível;
- ✓ Como sendo tipo um estágio.

B15.1: Indicadores

- ✓ Ganhar experiência como professor;
- ✓ Tentar ter aquela visão como profissional.

B16.2: Indicadores

- ✓ Aprender;
- ✓ Contato com os alunos não só da área da Educação Física.

B17.1: Indicadores

- ✓ Aprender com os professores;
- ✓ Como se comportar diante de uma turma.

B18.1: Indicadores

- ✓ Era aprender;
- ✓ Ter novas experiências;
- ✓ Aprender a me relacionar com os alunos;
- ✓ Receber experiências.

B19.1: Indicadores

- ✓ Eu queria saber como fazer um plano de aula;
- ✓ Aprender a se comportar na aula;
- ✓ A ter seriedade nas aulas.

B20.1: Indicadores

- ✓ Vivenciar o que seria realmente o professor na sala de aula;
- ✓ A relação professor aluno;
- ✓ A relação professor coordenação da escola.

B21.2: Indicadores

- ✓ Era aliar teoria com a prática.

B22.2: Indicadores

- ✓ Vê como funciona realmente a escola;
- ✓ Ter mais experiências pra se tornar um profissional qualificado.

Pergunta 4 – Como você vê a relação teoria e prática a partir do PIBID?

B1.1: Indicadores

- ✓ Tem bastante relação à teoria junto com prática;
- ✓ A gente absorve todo o conhecimento aqui na federal e o PIBID nos proporciona levar essa teoria da universidade para a prática nas escolas.

B2.1: Indicadores

- ✓ A partir do PIBID, a gente vê que muitas coisas que a gente vê na teoria não se encaixam na prática;
- ✓ É bom porque você pode ter o contraste mesmo do ensino do professor com sua prática na escola.

B3.1: Indicadores

- ✓ A melhor coisa do PIBID é justamente isso;
- ✓ O que a gente vê durante a disciplina na universidade a gente consegue aplicar, a gente tem que aplicar;
- ✓ A relação teoria e prática é algo muito estreito.

B4.1: Indicadores

- ✓ Na teoria é muito lindo;
- ✓ Na prática a gente tenta fazer o melhor possível;
- ✓ Com o PIBID a gente pode perceber como é que a gente deve fazer a prática.

B5.1: Indicadores

- ✓ Com o PIBID acredito que é mais viável.

B6.1: Indicadores

- ✓ É uma relação boa.

B7.1: Indicadores

- ✓ Está bem relacionado;
- ✓ Se não for assim o aluno não vai ter um bom aprendizado.

B8.3: Indicadores

- ✓ Há uma deficiência muito grande com relação à teoria e prática.

B9.2: Indicadores

- ✓ Poderia ter mais incentivos por parte dos coordenadores;
- ✓ A gente tem pouca interferência prática.

B10.1: Indicadores

- ✓ A relação é muito grande;
- ✓ A teoria é bem enfatizada junto com a prática.

B11.3: Indicadores

- ✓ O PIBID abre caminhos;

- ✓ A gente vê que a teoria é ligada a prática.

B12.3: Indicadores

- ✓ Essa relação ela é bem distante.

B13.1: Indicadores

- ✓ Que é algo que dar pra gente trabalhar.

B14.2: Indicadores

- ✓ Acontece a teórica pra o aluno saber o que ele fazer no decorrer da aula prática.

B15.1: Indicadores

- ✓ Ela é de uma forma bem simultânea.

B16.2: Indicadores

- ✓ Eu vejo de maneira mais ampla;
- ✓ Muita coisa aqui é diferente, quando tá na teoria é uma coisa, quando a gente chega lá é outra.

B17.1: Indicadores

- ✓ Muitas vezes a gente planejava uma coisa, mas muitas vezes fugia da regra.

B18.1: Indicadores

- ✓ Eu vejo que têm coisas que na teoria eu não aprendo que têm na prática.

B19.1: Indicadores

- ✓ Às vezes é totalmente divergente uma da outra;
- ✓ Às vezes ela dar certo e se cruzam;
- ✓ Às vezes não dar certo é de jeito nenhum.

B20.1: Indicadores

- ✓ Tem uma série de aspectos que a gente deve colocar dentro de sala de aula de forma teórica.

B21.2: Indicadores

- ✓ Dar pra se colocar bem em prática o que a gente aprende aqui.

B22.2: Indicadores

- ✓ Vê a teoria na universidade e com o PIBID a gente pode pôr em prática;
- ✓ A gente tem sede de colocar em prática tudo o que a gente viu.

Pergunta 5 – Quais atividades você desenvolve no PIBID?

B1.1: Indicadores

- ✓ No momento eu estou desenvolvendo a monitoria do futsal.

B2.1: Indicadores

- ✓ A monitoria de dança;
- ✓ Acompanhamento o professor na sala de aula.

B3.1: Indicadores

- ✓ Inicialmente acompanhava e assistia às aulas que o professor ministrava;
- ✓ Depois de um tempo comecei a fazer aulas e dá-las;
- ✓ Fazer o projeto e por fim a monitoria.

B4.1: Indicadores

- ✓ Eu observo as aulas;
- ✓ Às vezes ministro as aulas;
- ✓ Participo de elaboração de atividades complementares.

B5.1: Indicadores

- ✓ Eu já desenvolvi monitoria de vôlei;
- ✓ Acompanhamento o professor na sala de aula;
- ✓ Criação de projetos;
- ✓ Acompanhamento dos projetos.

B6.1: Indicadores

- ✓ Atualmente estou atuando na monitoria de futsal e handebol;

- ✓ Acompanho o professor durante as aulas práticas e teóricas com os alunos.

B7.1: Indicadores

- ✓ Ajudar e colaborar com o professor na sala de aula;
- ✓ Monitoria de badminton e agora vôlei.

B8.3: Indicadores

- ✓ Monitoria de futsal.

B9.2: Indicadores

- ✓ Monitoria de vôlei e futsal;
- ✓ Observar o professor nas aulas.

B10.1: Indicadores

- ✓ Acompanhamento das aulas do professor;
- ✓ Atividades recreacionais.

B11.3: Indicadores

- ✓ Monitoria de dança;
- ✓ Acompanhando o professor;

B12.3: Indicadores

- ✓ Atividade recreativa;
- ✓ A dança como atividade interdisciplinar.

B13.1: Indicadores

- ✓ Monitoria de futsal;
- ✓ Acompanhamento o professor nas aulas.

B14.2: Indicadores

- ✓ Monitoria de futsal;
- ✓ Observações e dando aula com o professor;
- ✓ Monitoria de vôlei.

B15.1: Indicadores

- ✓ Acompanhamento em sala de aula;
- ✓ Participei de monitorias;
- ✓ Pesquisa.

B16.2: Indicadores

- ✓ No início eu desenvolvi a monitoria de badminton;
- ✓ Ficando mais na sala por enquanto.

B17.1: Indicadores

- ✓ Eu já desenvolvi a monitoria de voleibol, de dança;
- ✓ Acompanhando o professor;
- ✓ Atividades de voleibol.

B18.1: Indicadores

- ✓ Eu participo da monitoria de dança.

B19.1: Indicadores

- ✓ Acompanhamento o professor;
- ✓ Participo da monitoria de handebol;
- ✓ Organização dos projetos.

B20.1: Indicadores

- ✓ Demos aula teórica assim que ingressamos;
- ✓ Depois passamos a não interferir nas aulas teóricas.

B21.2: Indicadores

- ✓ Nessa escola que estou agora acompanho e observo o professor.

B22.2: Indicadores

- ✓ Observa as aulas;
- ✓ Monitoria;
- ✓ Trabalhei também com dança;
- ✓ Participei dos jogos entre as escolas.

**Pergunta 6 – A partir das atividades do PIBID, a docência é uma profissão possível?
Justifique.**

B1.1: Indicadores

- ✓ Com certeza.
- ✓ Porque o PIBID me trouxe a oportunidade de vivenciar o meu futuro.

B2.1: Indicadores

- ✓ Sim;
- ✓ Troca de aprendizagem;
- ✓ Exercendo mesmo a docência, ensinando.

B3.1: Indicadores

- ✓ Sim, possível, mas não que te dar uma satisfação.

B4.1: Indicadores

- ✓ Com certeza.
- ✓ Ação docente se tornou possível para mim;
- ✓ Minha prioridade inicialmente é a educação básica;
- ✓ O objetivo maior é a formação do Ensino Superior.

B5.1: Indicadores

- ✓ Com o PIBID facilita muito.
- ✓ Porque eu já enfrentei essa batalha;
- ✓ Eu já sei como é uma sala de aula.

B6.1: Indicadores

- ✓ Sim;
- ✓ Porque ele permitiu vivenciar a docência;
- ✓ Saber se era isso mesmo que eu queria.

B7.1: Indicadores

- ✓ Com certeza;
- ✓ Os professores que eu trabalhei servem de exemplo.

B8.3: Indicadores

- ✓ Sim;
- ✓ Porque eu gosto muito de trabalhar com crianças;
- ✓ Gostei muito de ter essa experiência no PIBID.

B9.2: Indicadores

- ✓ Sim;
- ✓ Porque eu tive a experiência de está acompanhando o professor não mais como aluno;
- ✓ Então isso me atraiu bastante.

B10.1: Indicadores

- ✓ Sim;
- ✓ A gente vê que a valorização profissional também pode partir do próprio professor.

B11.3: Indicadores

- ✓ Sim;
- ✓ Eu não saberei responder.

B12.3: Indicadores

- ✓ É pela minha escolha;
- ✓ O PIBID pra mim tem deixado a desejar.

B13.1: Indicadores

- ✓ Sim;
- ✓ A visão que eu tinha do profissional da Educação Física mudou completamente com o PIBID;
- ✓ Acredito que dar pra ser um grande profissional.

B14.2: Indicadores

- ✓ Com certeza;
- ✓ O PIBID só reforçou a minha vontade de ensinar.

B15.1: Indicadores

- ✓ Com certeza;
- ✓ A minha visão sobre o trabalho do professor mudou pra melhor.

B16.2: Indicadores

- ✓ Sim;
- ✓ Com o PIBID eu pude vivenciar a prática docente.

B17.1: Indicadores

- ✓ Sim;
- ✓ Antes do PIBID eu não sabia direto como era atuar;
- ✓ O PIBID me motivou ainda mais, principalmente com crianças.

B18.1: Indicadores

- ✓ Sim;
- ✓ Porque eu me identifiquei muito com a área;
- ✓ Eu vi que eu tive afinidade.

B19.1: Indicadores

- ✓ Sim;
- ✓ Porque eu acho que não tem nada melhor que ensinar;
- ✓ Profissão viável.

B20.1: Indicadores

- ✓ A vivência que eu estou tendo no PIBID levou a achar que não é isso que eu quero.

B21.2: Indicadores

- ✓ Sim;
- ✓ Eu me sinto gratificada quando eu sei de alguma coisa e consigo ensinar.

B22.2: Indicadores

- ✓ Sim;
- ✓ O PIBID permitiu vivenciar a docência.

Pergunta 7 – Você percebeu dificuldades durante a sua vivência no PIBID? Quais?

B1.1: Indicadores

- ✓ Sim;
- ✓ Estrutura física da escola para desenvolver as atividades;

- ✓ Quadra descobertas.

B2.1: Indicadores

- ✓ Percebi;
- ✓ Relação professor x aluno;

B3.1: Indicadores

- ✓ Sim, principalmente no início;
- ✓ Medo inicial de está à frente da turma.

B4.1: Indicadores

- ✓ A maior dificuldade no início foi o controle de turma.

B5.1: Indicadores

- ✓ Horários que o professor tem disponível para supervisionar.

B6.1: Indicadores

- ✓ Sim;
- ✓ As dificuldades são aquelas que os professores encontram no dia-a-dia;
- ✓ Dificuldades de tentar passar algo para o aluno que ele possa compreender da melhor forma.
- ✓ Às vezes o aluno não respeita você porque não é professor da instituição.

B7.1: Indicadores

- ✓ Não.

B8.3: Indicadores

- ✓ Sim;
- ✓ Estrutura da escola;
- ✓ Material.

B9. 2: Indicadores

- ✓ Não.

B10.1: Indicadores

- ✓ Sim;
- ✓ Alunos que brigam e não sabemos lidar com a situação.

B11.3: Indicadores

- ✓ Não;

B12.3: Indicadores

- ✓ Os planejamentos da primeira escola onde eu estava era no papel somente;

B13.1: Indicadores

- ✓ Não, estive em uma boa escola.

B14.2: Indicadores

- ✓ No primeiro contato com a escola;

B15.1: Indicadores

- ✓ Não senti dificuldades.

B16.2: Indicadores

- ✓ Algumas;
- ✓ Horário porque dificulta um pouco as aulas aqui na universidade e ir pra escola;

B17.1: Indicadores

- ✓ Relacionamento com os alunos.

B18.1: Indicadores

- ✓ Não.

B19.1: Indicadores

- ✓ No início, não sabia nem por onde começar.

B20.1: Indicadores

- ✓ O programa dar todo o auxílio de material a escola, mas às vezes não chega às aulas;

B21.2: Indicadores

- ✓ Senti no início;
- ✓ Relação professor x aluno;
- ✓ O professor inventada uma história para brigar com os alunos para não dar aula.

B22.2: Indicadores

- ✓ Sim;
- ✓ A questão de horário.

**Pergunta 8 – Você percebeu contribuições do PIBID para a sua formação inicial?
Quais?**

B1.1: Indicadores

- ✓ O PIBID me proporcionou a ter uma nova visão da Educação Física.

B2.1: Indicadores

- ✓ Sim, com certeza;
- ✓ A primeira contribuição é a carreira docente;
- ✓ Buscar novos conhecimentos, novos conteúdos para poder aplicar naquela realidade daquela escola;
- ✓ Ingressarmos antecipadamente na vida de professor.

B3.1: Indicadores

- ✓ Sim;
- ✓ Amadurecimento pessoal e profissional;
- ✓ Reuniões científicas que eram voltados justamente para a prática educacional;

B4.1: Indicadores

- ✓ Sim, bastante;
- ✓ De passar conteúdo.

B5.1: Indicadores

- ✓ Percebi;
- ✓ Porque eu comecei a ter autonomia;

- ✓ A ter postura adequada em relação aos alunos;
- ✓ Planejamento de aulas.

B6.1: Indicadores

- ✓ Sim;
- ✓ A minha atuação na escola.

B7.1: Indicadores

- ✓ Sim, com certeza;
- ✓ Uma melhoria nas relações interpessoais;
- ✓ Ministrando aulas.

B8.3: Indicadores

- ✓ Sim;
- ✓ Profissional;
- ✓ Pessoal;
- ✓ Crescimento em poder realizar uma atividade e depois analisar.

B9.2: Indicadores

- ✓ Sim.
- ✓ Certas coisas que a gente vê na universidade, na hora de dar aula não é aquele mecanicismo todo que os professores nos ensinam;
- ✓ Adequar o conteúdo aos alunos.

B10.1: Indicadores

- ✓ Sim;
- ✓ Modelo de metodologias ensinadas na Educação Física;
- ✓ Relação teoria e prática.

B11.3: Indicadores

- ✓ Sim;
- ✓ A gente passa para dentro da realidade do que é ser professor;
- ✓ Vou seguir muitos dos professores que foram meus supervisores;
- ✓ Levar pra dentro de sala de aula o que eu vivi dentro do PIBID.

B12.3: Indicadores

- ✓ Percebi o tipo de professor de Educação Física que eu não quero me tornar.

B13.1: Indicadores

- ✓ Os projetos;
- ✓ As monitorias.

B14.2: Indicadores

- ✓ Tanto social como afetiva;
- ✓ Relação com os alunos.

B15.1: Indicadores

- ✓ O feedback que eu tive dos alunos.

B16.2: Indicadores

- ✓ Sim;
- ✓ A própria relação com os alunos, que eu não tinha essa experiência.

B17.1: Indicadores

- ✓ A questão profissional, como atuar como professor;
- ✓ Aprendi muito com os professores, como se comportar, o que falar, como falar;
- ✓ Aprender determinado conteúdo e repassar pros alunos;
- ✓ O aspecto motivacional.

B18.1: Indicadores

- ✓ Sim;
- ✓ Estar sempre atualizada.

B19.1: Indicadores

- ✓ A aproximação com a docência;
- ✓ Facilitação do convívio;
- ✓ Respeitar as hierarquias;
- ✓ Ter comportamento ideal em sala,
- ✓ Respeitar os alunos.

B20.1: Indicadores

- ✓ Sim.
- ✓ Relação teoria e prática.

B21.2: Indicadores

- ✓ Sim;
- ✓ Eu me sinto mais preparada pra lidar com diferentes públicos.

B22.2: Indicadores

- ✓ Sim;
- ✓ Eu cresci e aprendi muito;
- ✓ Contribuiu bastante pra minha consciência de futura professora e de aluna também.

Pergunta 9 – Qual é a contribuição mais importante do PIBID para você enquanto futuro profissional da Educação Física?

B1.1: Indicadores

- ✓ A experiência e convivência com os alunos.

B2.1: Indicadores

- ✓ Foi o conhecimento absorvido dentro da escola;
- ✓ A mudança de conhecimento do que era o professor de Educação Física.

B3.1: Indicadores

- ✓ Maturidade profissional.

B4.1: Indicadores

- ✓ Lecionar;
- ✓ Amadurecimento;
- ✓ Contatos importantes que eu pude fazer.

B5.1: Indicadores

- ✓ Experiência;
- ✓ Com relação a planejamento.

B6.1: Indicadores

- ✓ O professor tem que olhar mais para os alunos.

B7.1: Indicadores

- ✓ A experiência.

B8.3: Indicadores

- ✓ A experiência.

B9. 2: Indicadores

- ✓ Adequar os conteúdos de acordo com os alunos.

B10.1: Indicadores

- ✓ Experienciar a docência;
- ✓ Relação teoria e prática.

B11.3: Indicadores

- ✓ Os valores que eu adquiri durante todo esse processo dentro do PIBID.

B12.3: Indicadores

- ✓ Que tipo de professor eu quero ser.

B13.1: Indicadores

- ✓ Relação professor x aluno.

B14.2: Indicadores

- ✓ A convivência na escola com os alunos e a experiência no PIBID.

B15.1: Indicadores

- ✓ A experiência docente;
- ✓ A inversão de posição, de aluno a professor.

B16.2: Indicadores

- ✓ A prática da docência.

B17.1: Indicadores

- ✓ Eu coloco duas mais importantes.
- ✓ Como ser professor;
- ✓ Amadurecimento pessoal.

B18.1: Indicadores

- ✓ Experiência e vivência escolar.

B19.1: Indicadores

- ✓ A experiência;
- ✓ A aproximação com a docência;
- ✓ O espírito docente.

B20.1: Indicadores

- ✓ Relação professor x aluno.

B21.2: Indicadores

- ✓ Possibilidade de uma formação melhor.

B22.2: Indicadores

- ✓ A experiência vivida.

Pergunta 10 – Qual é a sua visão do professor-supervisor na sua experiência enquanto aluno-bolsista?

B1.1: Indicadores

- ✓ Meu professor supervisor ele é tranquilo, ele é desenrolado;

B2.1: Indicadores

- ✓ Uma professora boa.

B3.1: Indicadores

- ✓ Não poderia ter sido melhor;
- ✓ É o tipo de professor que tira suas dúvidas com relação a qualquer assunto;

- ✓ Ele é excelente.

B4.1: Indicadores

- ✓ É alguém que está ali apto a lhe proporcionar um espaço pra você construir seu conhecimento e também lhe ajudar.

B5.1: Indicadores

- ✓ Ele é bastante científico;
- ✓ Ele sempre procurou orientar a gente tudo o que a gente sempre precisava.

B6.1: Indicadores

- ✓ Muito boa;
- ✓ Eu acho que não saberia trabalhar se eu não tivesse visto ele trabalhando daquela forma.

B7.1: Indicadores

- ✓ O meu professor supervisor foi ótimo;
- ✓ Foi um supervisor exemplar.

B8.3: Indicadores

- ✓ Ele não se atualiza em questão de conteúdos;
- ✓ Ele improvisa muito, não é de fazer plano de aula.

B9.2: Indicadores

- ✓ O outro supervisor ele era uma pessoa bem relaxado;
- ✓ Essa nova supervisora ela é bem mais dinâmica.

B10.1: Indicadores

- ✓ Ela tinha algumas dificuldades em lidar com os alunos;
- ✓ Algumas falhas também em relação a planejamento;
- ✓ O outro supervisor é totalmente diferente;
- ✓ É mais organizado em relação a planejamento.

B11.3: Indicadores

- ✓ Foi uma boa pessoa o tempo todo;
- ✓ Sempre me instigou a ir atrás de conhecimento.

B12.3: Indicadores

- ✓ É um professor que já está com 30 anos de profissão e entendeu que não tinha mais necessidade de conhecer algo novo;
- ✓ Como se o pote tivesse esvaziado e que não tivesse a possibilidade de ter outro pote pra encher.

B13.1: Indicadores

- ✓ Eu tive uma boa visão.

B14.2: Indicadores

- ✓ O meu primeiro supervisor eu não via comprometimento;
- ✓ A segunda é uma supervisora, já é mais empolgante;
- ✓ Ela planeja.

B15.1: Indicadores

- ✓ Ela tem experiência e ela está lá justamente pra te passar aquilo ali.

B16.2: Indicadores

- ✓ Deixava um pouco a desejar;
- ✓ Muitas vezes a gente é que tinha que resolver alguma coisa que era pra ela transmitir pra gente;
- ✓ Então, a visão que eu tenho não é tão boa;
- ✓ A segunda já é bem diferente, totalmente.

B17.1: Indicadores

- ✓ O professor não dar certa autonomia pra gente.

B18.1: Indicadores

- ✓ A supervisora é muito boa;
- ✓ Ela não conseguia passar o que eu precisava.

B19.1: Indicadores

- ✓ Ele ensina, ele orienta mesmo.
- ✓ Acho que o termo supervisor seria o menos adequado pro que ele faz.

B20.1: Indicadores

- ✓ Da escola anterior a gente vê que ele não tem qualificação.

B21.2: Indicadores

- ✓ O meu supervisor está o tempo todo incentivando a gente;
- ✓ Buscando maneiras de está explicando;
- ✓ Ele é excelente.

B22.2: Indicadores

- ✓ Ele é muito complicado;
- ✓ Ele ficou parado no tempo;
- ✓ As aulas dele são bastante complicadas.

ANEXO

“Não escrevo de uma torre que me separa da vida, mas de um redemoinho que me joga em
minha vida e na vida.”

Edgar Morin

ANEXO A – Autorização da pesquisa pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UFTM



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO – Uberaba (MG)
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP
 Av. Frei Paulino, 30 (Centro Educacional e Administrativo da UFTM) – 2º andar – Bairro Nossa Senhora da Abadia
 38025-180 - Uberaba-MG - TELEFAX: 34-3318-5854
 E-mail: cep@pesqpg.uftm.edu.br

IDENTIFICAÇÃO

TÍTULO DO PROJETO: IDENTIFICAÇÃO, ANÁLISE E COMPREENSÃO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE.
PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL: REGINA MARIA ROVIGATI SIMÕES.
INSTITUIÇÃO ONDE SE REALIZARÁ A PESQUISA: UFTM
DATA DE ENTRADA NO CEP/UFTM: 19/04/2013
PROTOCOLO CEP/UFTM: 2648

PARECER

De acordo com as disposições da Resolução CNS 196/96, o Comitê de Ética em Pesquisa da UFTM considera o protocolo de pesquisa **aprovado**, na forma (redação e metodologia) como foi apresentado ao Comitê.

Conforme a Resolução 196/96, o pesquisador responsável pelo protocolo deverá manter sob sua guarda, pelo prazo de no mínimo cinco anos, toda a documentação referente ao protocolo (formulário do CEP, anexos, relatórios e/ou Termos de Consentimento Livre e Esclarecidos – TCLE assinados, quando for o caso) para atendimento ao CEP e/ou à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP.

Toda e qualquer alteração a ser realizada no protocolo deverá ser encaminhada ao CEP, para análise e aprovação.

O relatório anual ou final deverá ser encaminhado um ano após o início da realização do projeto.

Uberaba, 02 de agosto de 2013.

Prof.^a Ana Palmira Soares dos Santos
 Coordenadora do CEP/UFTM