

LUNA APARECIDA GONÇALVES DOS REIS

**PIBID: CONSTRUINDO CAMINHOS PARA PRÁTICA DOCENTE EM EDUCAÇÃO
FÍSICA**

**UBERABA
2019**

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

Luna Aparecida Gonçalves dos Reis

**PIBID: CONSTRUINDO CAMINHOS PARA PRÁTICA DOCENTE EM EDUCAÇÃO
FÍSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física, área de concentração “Educação Física, Esporte e Saúde” (Linha de Pesquisa Teorias sobre práticas pedagógicas e sobre corpo em Educação Física e Esportes), da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Orientadora: Dra. Regina Maria Rovigati Simões.

UBERABA

2019

Luna Aparecida Gonçalves dos Reis

**PIBID: CONSTRUINDO CAMINHOS PARA PRÁTICA DOCENTE EM EDUCAÇÃO
FÍSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física, área de concentração “Educação Física, Esporte e Saúde” (Linha de Pesquisa Teorias sobre práticas pedagógicas e sobre corpo em Educação Física e Esportes), da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Aprovada em 27 de fevereiro de 2019.

Banca Examinadora

Dra. Regina Maria Rovigati Simões
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Dra. Dinah Vasconcellos Terra
Universidade Federal Fluminense/UFF

Dra. Marina Ferreira de Souza Antunes
Universidade Federal de Uberlândia/FAEFI/UFU

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

R311p	<p>Reis, Luna Aparecida Gonçalves dos PIBID: construindo caminhos para prática docente em Educação Física / Luna Aparecida Gonçalves dos Reis. -- 2019. 108 f. : il., fig., graf., tab.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Educação Física) -- Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2019 Orientadora: Profa. Dra. Regina Maria Rovigati Simões</p> <p>1. Educação física. 2. Professores de educação física. 3. Professores - For- mação. 4. Práticas de ensino. I. Simões, Regina Maria Rovigati. II. Universi- dade Federal do Triângulo Mineiro. III. Título.</p> <p>CDU 613.71</p>
-------	--

À minha família, companheiro e amigos pelo estímulo, carinho e compreensão ao longo dessa estrada.

AGRADECIMENTOS

À Deus por trilhar meus caminhos de forma tão abençoada.

À CAPES por subsidiar meus estudos.

À Prefeitura Municipal de Uberlândia por possibilitar a conclusão do Mestrado, com a diminuição da minha carga horária de trabalho.

À Universidade Federal do Triângulo Mineiro, em especial às Faculdades de Educação Física e Educação, pela receptividade, acolhimento e apoio.

À minha orientadora Regina Simões por acreditar em mim, pela paciência, zelo e atenção comigo e com meu trabalho. Você tem toda minha admiração e gratidão.

À minha mãe “Querida” pela base, por me colocar nesse caminho, me apoiar e incentivar sempre e pelo colo e lanchinho a cada retorno para Uberlândia.

Ao meu lindo pai pelo cuidado e admiração e por nunca me deixar esquecer a simplicidade e as coisas boas da vida.

Ao meu irmão pela motivação, disposição de sempre e por viajar para Uberaba comigo, quando eu não quis dirigir, me fazendo companhia sem que isso se tornasse um sacrifício.

Ao meu companheiro de vida Rogério por caminhar comigo e me suportar quando nem eu mesma me suportei.

Às minhas queridas amigas cafezeiras Marcela, Dani, Ceci e Paula, pelos cafés, risadas e pelo apoio.

Às queridíssimas amigas do vôlei Dilma, Luciana, Gil e Luna, por me fazerem esquecer dos estudos quando mais precisei.

À professora Marina e Dinah por aceitarem tão prontamente o convite para participar da banca de defesa desta dissertação, pelo carinho, atenção e pelas valiosas contribuições.

À professora Solange Rodovalho pela motivação e por todas as contribuições.

Aos queridos professores Cleber Casagrande e Vickele pelo apoio e empréstimo de seus livros para estudo.

À querida amiga Alessandra Raimundo com a qual compartilhei minhas angústias e conquistas durante todo o Mestrado.

Ao José Carlos, meu colega de linha de pesquisa, minha gratidão pela paciência, apoio, “cafés”, risadas e ensinamentos.

À Weisiana, minha colega de linha de pesquisa, meus sinceros agradecimentos por todo suporte, companheirismo e ajuda nas questões burocráticas

À Laís, minha também colega de linha de pesquisa, pelo apoio e disposição em ajudar sempre.

À Secretária do PPGEF, Angélica Fatureto, por todo carinho e pela disposição em querer ajudar sempre.

À Dona Geralda da pensão pela palavra amiga, cuidado na hospedagem e pelo delicioso café da manhã que alimentava meu corpo e minha alma antes das aulas.

Ao colega Diego por toda ajuda, paciência e disposição em me ajudar com o nosso querido Iramuteq.

Ao NUCORPO pela partilha do conhecimento e pelas discussões enriquecedoras.

À Sara Caixeta pela disposição em ajudar e pelas preciosas correções.

À minha querida prima Lucila por existir na minha vida e me ajudar nas correções.

Ao LECEF pelo aprendizado e por me apresentar o PIBID.

Ao PIBID que me ensinou, motivou e possibilitou meu ingresso no Mestrado.

Aos bolsistas do PIBID que me acompanharam durante o tempo que fiz parte do programa pelos ensinamentos, carinho e respeito.

Aos ex-bolsistas que participaram da pesquisa pela disposição e receptividade, sem vocês não teria sido possível a conclusão desta pesquisa.

À todas as pessoas que contribuíram para a realização deste trabalho, seja de forma direta ou indireta, fica registrada aqui, a minha eterna gratidão!

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar,
sem aprender a fazer o caminho caminhando,
refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs
a caminhar.”

Paulo Freire

RESUMO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID configura-se como uma importante política pública educacional para promoção da educação brasileira. Trata-se de projeto desenvolvido pelo Ministério da Educação, que estabelece uma ponte entre a universidade e a Educação Básica e pressupõe uma articulação entre teoria e prática por meio da inserção de alunos de licenciatura nas escolas públicas exercendo atividades pedagógicas, com auxílio de bolsas. Foi realizado um estudo bibliográfico sobre o PIBID em dissertações e teses do Banco de Dados da Capes que mostrou que 86,7 % da produção está relacionada a formação de professores e 12,6% a como este programa interferiu na prática docente, este estudo teve como objetivo analisar as contribuições do PIBID na atuação profissional dos egressos do subprojeto Educação Física/PIBID/UFU na Educação Básica. A pesquisa utilizou uma abordagem de cunho quali-quantitativo, composta por um estudo bibliográfico e de campo realizado com seis bolsistas egressos do subprojeto de Educação Física/PIBID/UFU e que atualmente são professores da Educação Básica. Estes participaram de uma entrevista estruturada, cujas respostas foram analisadas pelo *software* Iramuteq. Os resultados mostraram que os ex-bolsistas ingressaram no PIBID em função da afinidade com a licenciatura e pelo interesse pela área enquanto campo de atuação e a inserção no PIBID estabeleceu uma relação direta com o campo de atuação profissional e possibilitou compreender o cotidiano escolar como espaço de aprendizagem. Com relação às experiências relacionadas à organização do trabalho pedagógico os egressos destacaram que a relação de grupo marcada pela união, esforço, de parceria e ajuda mútua foram significativas. Ao mesmo tempo a relação com os coordenadores e supervisores destacou-se a partir do estabelecimento do diálogo, do respeito e da valorização do trabalho coletivo. As reuniões do subprojeto eram permeadas por estudos e discussões em torno da prática pedagógica, com destaque para planejamento. Ficou evidente na fala dos ex-bolsistas que a participação ativa nas atividades desenvolvidas no Programa configuraram-se como uma antecipação da vivência no interior do espaço escolar. A percepção dos sujeitos entrevistados sobre as contribuições do PIBID para sua atuação profissional evidenciou grande ajuda nas questões que envolvem o planejamento, a transformação do saber científico em saber escolar e no reconhecimento da importância da Educação Física para a escola, bem como a valorização da profissão. As ações promovidas pelo subprojeto Educação Física/PIBID/UFU estabeleceram uma ligação entre a Universidade e a Educação Básica. Desta forma, o subprojeto em questão alcançou os objetivos propostos pelo programa ao incentivar a formação de professores, contribuir para valorização do magistério, elevando a qualidade da formação inicial docente, promovendo integração entre teoria e prática e inserindo o licenciando no ambiente escolar, colaborando de forma efetiva para aprendizagem da docência, configurando-se com uma interferência positiva na mobilização de saberes, contribuindo para além da atuação profissional.

Palavras-chave: PIBID. Formação Docente. Atuação Profissional.

ABSTRACT

The PIBID – Institutional Program of Scholarship to Teaching Initiation configures as an important educational public policy for the promotion of Brazilian education. It's a project developed by the Ministry of Education, which establishes a bridge between the university and the Basic Education and assumes an integration between theory and practice by the insertion of licentiate degree students in the public schools exercising pedagogical activities, with the assistance of scholarships. A bibliographic study was carried out about PIBID in dissertations and thesis of the Capes Databank and that it showed that 86.7% of the production is related to teacher's formation and 12.6% to how this program interfered in teaching practice, this study had as objective to analyze the contributions of PIBID to the professional acting of the egresses of the subproject Physical Education /PIBID/UFU in the Basic Education. The research used an approach of quali-quantitative nature, composed by a bibliographical and fieldstudies with six former scholarship holders from the subproject of Physical Education / PIBID / UFU and who are currently teachers of Basic Education. They participated in a structured interview, and their answers were analyzed by the software Iramuteq. The results showed that the alumni entered the PIBID due to the affinity with the licentiate model and the interest for the area as a field of activity and the insertion in PIBID made it possible to understand the daily school life as a learning space. Regarding the experiences related to the organization of the pedagogical work, the graduates emphasized that the group relationship marked by the union, effort, partnership and mutual aid were significant. At the same time the relationship with coordinators and supervisors, the aspects that stood out were the establishment of dialogue, the respect and the valorization of collective work. The meetings of the subproject were permeated by studies and discussions around the pedagogical practice, with a highlight on planning. It was evident in the speech of the alumni that the active participation in the activities developed in the Program were configured as an anticipation of the experience inside the school space. The perception of the interviewed subjects about the PIBID's contributions for their professional acting emphasized the great help in questions that involve planning, in the transformation of the scientific knowledge in the scholar's knowledge and in the recognition of the Physical Education's importance for the school, as well as the valorization of the profession. The actions promoted by the subproject Physical Education/PIBID/UFU have established a bridge between the University and Basic Education. This way, the present subproject reached the objectives proposed by the program by motivating the teacher's formation, contributing to the valorization of teaching practices, elevating the quality of the teacher's initial formation, promoting integration between theory and practice and by inserting the licentiate's student in the school's environment, collaborating in an effective way for the teaching learning, configuring itself with a positive interference in the knowledge mobilization, contributing beyond the professional acting.

Keywords: PIBID; Teaching Formation; Professional Acting.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura

1	Análise de similitude – Ingresso no PIBID	61
2	Nuvem de palavras – Ingresso no PIBID	62
3	Representação da análise de similitude – Inserção na escola.....	66
4	Nuvem de palavras – Inserção na escola.....	67
5	Dendograma do CHD – Experiências no PIBID	70
6	Análise de similitude – Experiências no PIBID	72
7	Nuvem de palavras – Experiências no PIBID	73
8	Análise de similitude – Reuniões com supervisores e orientadores.....	74
9	Nuvem de palavras – Reuniões com supervisores e orientadores	77
10	Dendograma do CHD – Atividades desenvolvidas no PIBID	79
11	Análise de similitude – Atividades desenvolvidas no PIBID.....	80
12	Nuvem de palavras – Atividades desenvolvidas no PIBID.....	82
13	Dendograma do CHD – Contribuições do PIBID	87
14	Análise de similitude – Contribuições do PIBID	89
15	Nuvem de palavras – Contribuições do PIBID	90

LISTA DE QUADROS

Quadro

1	Número total de bolsas para os projetos PIBID em 2014	35
2	Número de IES e projetos participantes do PIBID em 2014	36
3	Número de Teses e Dissertações da CAPES	44
4	Categorias da Teses e Dissertações da área da Educação Física	45
5	Distribuição da Teses e Dissertações por Instituição	46
6	Caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa.....	56
7	Roteiro de perguntas da entrevista.....	57

LISTA DE SIGLAS

ACP – Abordagem do Ciclo de Políticas

CAPES – Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CHD – Classificação Hierárquica Descendente

CONBRACE - Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte

ESEBA – Escola de Educação Básica

FAEFI – Faculdade de Educação Física

FURB – Universidade Regional de Blumenau IBGE – Instituto de Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituições de Ensino Superior

LECEF – Laboratório de Estudos sobre Escola, Currículo e Educação Física da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia

PET – Programa de Educação Tutorial

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFC – Universidade Federal do Ceará

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFJS – Universidade Federal São João Del-Rei

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFPEL – Universidade Federal de Pelotas

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFTM – Universidade Federal do Triângulo Mineiro

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

UFV – Universidade Federal de Viçosa

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO - A ESTRADA DO CONHECIMENTO	14
2 PARA ALÉM DA CURVA DA ESTRADA: CONSTITUIÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA	20
2.1 CAMINHOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA: DESAFIOS/PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL.....	20
2.2 CAMINHOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA: DESAFIOS/PERSPECTIVAS PARA ATUAÇÃO PROFISSIONAL.....	24
3 O PIBID ABRINDO ESTRADAS PARA O CONHECIMENTO	33
3.1 O PIBID NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA.....	399
3.2. PIBID SE CONSOLIDANDO NAS TRILHAS DO CAMINHO CIENTÍFICO: ANÁLISE DAS TESES E DISSERTAÇÕES NOS PROGRAMAS <i>STRICTO SENSU</i> DE EDUCAÇÃO FÍSICA	43
3.2.1 O PIBID no contexto das teses e dissertações	43
4 DIREÇÃO DA PESQUISA	55
5 OS CAMINHOS PERCORRIDOS PELOS EX-BOLSISTAS DO SUBPROJETO EDUCAÇÃO FÍSICA/PIBID/UFU	60
6 CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA	92
REFERÊNCIAS	94
APÊNDICE A - ENTREVISTA	94
APÊNDICE B - TERMO DE ESCLARECIMENTO	107
ANEXO A – PARECER DO CONSELHO DE ÉTICA E PESQUISA	108

1 A ESTRADA DO CONHECIMENTO

*“Para além da curva da estrada
 Talvez haja um poço, e talvez um castelo,
 E talvez apenas a continuação da estrada.
 Não sei nem pergunto.
 Enquanto vou na estrada antes da curva
 Só olho para a estrada antes da curva,
 Porque não posso ver senão a estrada antes da curva.
 De nada me serviria estar olhando para outro lado
 E para aquilo que não vejo.
 Importemo-nos apenas com o lugar onde estamos.
 Há beleza bastante em estar aqui e não noutra parte qualquer.
 Se há alguém para além da curva da estrada,
 Esses que se preocupem com o que há para além da curva da estrada.
 Essa é que é a estrada para eles.
 Se nós tivermos que chegar lá, quando lá chegarmos saberemos.
 Por ora só sabemos que lá não estamos.
 Aqui há só a estrada antes da curva, e antes da curva
 Há a estrada sem curva nenhuma”.*

(Alberto Caeiro)

Conforme a epígrafe de Alberto Caeiro acima (PESSOA, 1994) proponho-me ao seguinte questionamento: onde começa e onde termina a estrada que leva ao conhecimento? Não sei, nem me pergunto! Só saberei se um dia ao fim dela chegar.

Por enquanto apenas sei que nela estou, que nela ingressei e que antes dela o mundo me parecia comum, mas hoje se tornou fascinante. Nesse contexto, avalio que, com certeza, de nada me adiantaria estar em outro lugar se não nessa estrada em busca de um saber que, como hoje eu sei, não se finda ao final de cada processo.

Elementos da minha história de vida me fazem pensar que as motivações que me levaram a ingressar nessa estrada ganham fundamento ainda na minha infância. Esse plano de fundo histórico e pessoal é carregado de memórias afetivas relacionadas à profissão da minha mãe. A de professora, que se estabeleceu como um instrumento instigador desse processo e que se fundamentou na minha busca por um conhecimento para subsidiar uma prática docente crítica, reflexiva e inovadora.

Consigo criar uma hipótese forte sobre onde tudo isso começou: ao experimentar, ainda criança, os sabores e saberes da docência por intermédio da minha mãe, conheci o universo escolar e pude sentir a prática docente me rondar e me envolver desde muito pequena, uma vez que os afazeres diários de uma professora sempre foram encarados com

muita simplicidade e naturalidade em nosso meio familiar. É desse contexto que talvez eu tenha me instigado às práticas docentes.

Era encantador conhecer a história escolar dos alunos, seus cadernos, letras, desenhos, além de participar em eventos e reuniões, o que me trazia uma proximidade muito grande com a escola. Tudo isso, de certa forma, acabou funcionando como um verdadeiro estágio para uma profissão que eu nem sonhava em seguir.

Apesar dessa vivência, o momento de escolher o caminho profissional, foi repleto de muita tensão, assim como ocorre para boa parte das pessoas. Embora tenha experimentado a docência em casa, isso ainda não estava claramente definido em meus planos. Chegada à hora do vestibular pretendia fazer minha inscrição no curso de Letras, mas, no segundo em que iria marcar a opção pelo curso fui surpreendida por um sentimento que não me permitiu efetuar a inscrição nesta área, e imediatamente minhas memórias me levaram à minha infância e adolescência, elucidando reviver as brincadeiras de criança, meu amor pelo esporte e a curta carreira de atleta de voleibol, iniciada na escola por incentivo da professora de Educação Física “Cidinha” (como era carinhosamente conhecida por todos) e interrompida por uma lesão no ligamento cruzado anterior do joelho e no menisco, que me retirou das quadras por muitos anos.

Assim, percebi que, embora eu me interessasse pelo o curso de Letras, estudar Educação Física poderia ser muito mais atraente. Sem pensar duas vezes, compreendi que não havia escolhido a Educação Física, mas que por algum motivo a Educação Física havia me escolhido.

Iniciada a faculdade, logo nos primeiros semestres já havia definido minha futura atuação alicerçada pelas aprendizagens nas disciplinas de estágio docente. Nascia ali uma aspirante à professora e as experiências vivenciadas neste ambiente, além daquelas que foram experimentadas enquanto aluna, alimentaram o desejo de contribuir com o ensino de uma Educação Física em contexto diferenciado, que propiciasse reflexões e expressasse significado para meus futuros estudantes.

Este recorte temporal de minha vivência oferece pistas de que o interesse por entender a prática do professor vem muito antes da escolha da minha carreira docente iniciada em 2011, ao ser aprovada em um concurso público na cidade de Uberlândia/MG. Ao assumir aulas na rede municipal de ensino da cidade, fui surpreendida pela forma com que elas eram ministradas. Fui levada a considerar que existia uma discrepância entre a teoria aprendida

pelo professor de Educação Física em sua formação acadêmica e a abordagem pela qual a disciplina era ministrada, muitas vezes sem intencionalidade.

A percepção de realidade com aulas sem objetivos a serem atingidos, em que os alunos determinavam as atividades a serem realizadas, provocaram inquietações. Tal fato deu início a um processo reflexivo para entender como essa prática acontecia nas aulas de Educação Física nas escolas de Uberlândia.

Essas inquietações me motivaram a buscar novos conhecimentos. Foi assim que comecei a participar do Laboratório de Estudos sobre Escola, Currículo e Educação Física da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia - LECEF/FAEFI/UFU. Segundo Antunes et al. (2017, p.7), o laboratório constitui-se:

[...] como um espaço aglutinador de professores/as e estudantes, e tem como objetivos aprofundar o estudo sobre questões relacionadas à instituição escolar, ao ensino e ao planejamento de currículo para a Educação Física como componente curricular, bem como constituir espaços de formação continuada que promovam mudanças qualitativas na prática docente.

A inserção no laboratório representou um marco significativo na minha formação, sendo o lugar responsável para apoiar e subsidiar a construção da minha identidade profissional. As reflexões geradas neste local sobre a escola, as aulas, os alunos e os professores foram fundamentais para ampliação dos saberes e da motivação para enfrentar os desafios diários do exercício profissional.

Foi também por meio do LECEF que se deram meus primeiros contatos com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, quando esse Programa, que eu desconhecia até então, passou a fazer parte de debates e discussões, provocando minha curiosidade, o que me rendeu novos questionamentos referentes ao programa e a atuação profissional.

No ano de 2014, com o surgimento de um novo edital para supervisão do subprojeto Educação Física/PIBID/UFU, resolvi me aventurar nos desafios impostos pelo Programa. Desafios que tiveram início logo no primeiro dia de programa, o momento de apresentação e formação dos grupos do Subprojeto, formados a partir da escolha dos licenciandos pela supervisora. Neste momento entendi que já não estava mais sozinha, havia encontrado companheiros para as aventuras no Programa, mas também percebi a responsabilidade de acompanhá-los nesse processo de formação.

Aos primeiros ingressantes no programa sob minha supervisão não tenho outro sentimento a expressar a não ser o de gratidão. Muitos deles me acompanharam até o término de minha participação, que durou três anos. Outros precisaram sair ou mudar de subprojeto e

foram substituídos dando lugar a novos integrantes, aos quais manifesto o mesmo sentimento. Com a ajuda deles vi muitos conceitos mudarem, tanto da parte deles, mas principalmente da minha. Posso dizer que vivemos muitas experiências juntos, enfrentamos conflitos de ideias e aprendemos muito, na verdade, posso afirmar que mais aprendi do que ensinei.

O contato com universitários proporcionado pelo PIBID trouxe sentido novo para minha prática pedagógica, novas ideias, novas abordagens, enfim, uma motivação a mais. E ao mesmo tempo em que o Programa trouxe momentos ricos de estudos, reuniões, conversas, trocas de experiências e contato com graduandos, proporcionando vivências muito significativas como professora supervisora do Subprojeto, trouxe também novas incertezas, dúvidas e inúmeras perguntas no que se refere aos saberes e às práticas docentes, acarretando na gênese de minha preocupação com a prática pedagógica daqueles que seriam os futuros docentes da Educação Básica.

Avalio assim, conforme a perspectiva narrada, que compreender como o Programa contribui para a atuação do ex-bolsista e atual professor, vem sendo um desafio e a força motriz que me ajudou a construir e efetivar esta pesquisa.

Neste contexto e diante dessas indagações, optei por apresentar um projeto para ingresso no programa de pós-graduação em Educação Física da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, localizado na cidade de Uberaba, com vistas a ter respostas para minhas perguntas e principalmente ampliar e buscar conhecimentos.

Após a aprovação no processo de seleção, a rodovia entre Uberlândia e Uberaba, percorrida semanalmente, simbolizou a superação de um dos maiores obstáculos já enfrentados, uma vez que dirigir na estrada era de longe uma das maiores dificuldades que poderia existir em minha vida e me vi obrigada a encará-lo e a me aventurar por entre suas curvas.

Não obstante, a dificuldade se tornou aliada no processo de construção do conhecimento e ao mesmo tempo uma extensão da sala de aula, representando um espaço de muita reflexão sobre os desafios e as experiências vivenciadas no programa de mestrado. A considero, também, como um elemento responsável pela organização dos meus pensamentos, o que desempenhou papel fundamental na elaboração e sistematização dos saberes aprendidos e apreendidos em sala de aula e no convívio com professores e alunos no decorrer das disciplinas.

Assim, os quilômetros rodados foram aumentando gradativamente, no mesmo compasso que minha bagagem de conhecimento se ampliava, pois algumas concepções que

me eram internalizadas foram quebradas e outras ressignificadas; foram abertos espaços para novos e diferentes saberes. Os obstáculos enfrentados eram como os buracos e as fissuras existentes na pista, representando a oportunidade de rever novas rotas e caminhos, ou até mesmo de voltar e recomeçar. E os radares? Esses me fizeram desacelerar.

Os pedágios, necessários para manutenção da qualidade da rodovia, serviram para mostrar que não é possível fazer melhorias sem um custo: às vezes podem ser caros, mas as vezes podem ser suaves, tendo em vista a qualidade do trajeto. Em inúmeros episódios em que trafegava pela estrada, tive que contar com a presença das estrelas para iluminá-la e é assim que me refiro às pessoas que encontrei e reencontrei nesse caminho, como estrelas, sempre iluminando, abrilhantando e reabastecendo minhas energias na passagem por esse caminho.

Tendo em vista essa inscrição de minhas práticas em um preâmbulo histórico e pessoal, tanto no âmbito acadêmico como profissional, apresento o questionamento que, assim como minha história, também fundamenta este trabalho, ou seja: quais foram as contribuições do subprojeto Educação Física/PIBID/UFU para a prática pedagógica do professor de Educação Física para atuar na Educação Básica?

Para responder à questão, assumo como objetivo geral analisar as contribuições do PIBID na atuação profissional dos egressos do subprojeto Educação Física/PIBID/UFU na Educação Básica. Como objetivos específicos, apresento os seguintes:

- a) Fazer um levantamento bibliográfico sobre as produções que enfocam o PIBID no banco de teses e dissertações da CAPES;
- b) Identificar a percepção dos egressos do PIBID em relação à contribuição do programa para formação docente em Educação Física;
- c) Analisar em que aspectos o PIBID influenciou a atuação profissional dos ex-bolsistas do subprojeto Educação Física/UFU.

Em função de demonstrar os desdobramentos produzidos pelos objetivos assumidos, este estudo foi dimensionado da seguinte maneira: na segunda seção, “Para além da curva da estrada: constituição da prática pedagógica em Educação Física”, apresentei de maneira sutil, um olhar sobre a aprendizagem para o exercício docente em Educação Física. A intenção foi percorrer os caminhos que levam a formação professor, aproximar das discussões empreendidas sobre formação de professores da área e fazer um esboço sobre a atuação profissional.

Na seção seguinte, “O PIBID abrindo caminhos para o conhecimento”, enumerei e descrevi as contribuições do Programa enquanto política pública educacional e como ponte

que estabelece relação entre a Universidade e a escola de Educação Básica; apresento também os resultados de um levantamento bibliográfico do tipo “estado da arte” produzido sobre a temática PIBID e Educação Física de 2012 a março de 2018.

Na quarta seção, “Direção da pesquisa”, esclareci o caminho percorrido para o levantamento e coleta de dados, além de descrever a análise empregada frente a esse corpus de análise. Na quinta seção, “Os caminhos percorridos pelos ex-bolsistas do subprojeto Educação Física/PIBID/UFU”, apresentei os resultados dos dados obtidos por meio da análise das entrevistas realizadas com ex-bolsistas do PIBID, Subprojeto Educação Física/UFU. Por fim, nas considerações sobre a pesquisa, procurei demonstrar a análise sobre as percepções dos ex-bolistas sobre as contribuições do PIBID para sua atuação profissional e, de uma maneira mais geral, se este processo influenciou a atuação profissional dos egressos do contexto analisado.

2. PARA ALÉM DA CURVA DA ESTRADA: CONSTITUIÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

*“É preciso força pra sonhar e perceber
Que a estrada vai além do que se vê”.*
(Marcelo Camelo)

2.1 CAMINHOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA: DESAFIOS/PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

A formação de professores, de forma análoga à ideia da epígrafe desta seção, pode ser compreendida como uma longa estrada a ser percorrida, com diversos percalços e obstáculos em direção ao conhecimento, uma via, muitas vezes, só vista antes da curva. Por outro lado, a prática pode ser tomada como o *por vir*, o após o caminho tortuoso que desvia ou aproxima do destino final e da estrada principal em direção ao conhecimento necessário à prática pedagógica. Nessa viagem, é preciso ter força para sonhar a perceber que há muito mais além do que se pode ver da curva da estrada.

Desta forma esta seção apresenta um olhar sobre a aprendizagem para o exercício docente em Educação Física, com a intenção de percorrer, os caminhos que levam à formação do professor, aproximando-se das discussões geradas em torno desta questão da área e se esforça para fazer um esboço sobre a atuação profissional.

Com isso, inicio a discussão com a compreensão de que para tornar-se professor é preciso percorrer um extenso caminho, o que Garcia (2010, p. 26) chama de “longo processo”. Sendo assim, a aprendizagem da docência admite o entendimento de que o processo de aprender a ensinar acompanha os sujeitos em formação durante toda a sua história de vida (MARQUEZAN; SCREMIN; SANTOS 2017).

Silva (2015) salienta que, o professor está inserido na sociedade e a partir dela estabelece relações que ajudam na sua construção e enquanto ser social interfere e sofre interferência do meio no qual está inserido. A autora ainda assegura que a construção do conhecimento do professor se dá ao longo da vida, na escola com a cultura que lhe propicia formas para aquisição desse conhecimento e acontece tanto no momento de formação acadêmica inicial quanto da formação continuada em serviço.

Para Garcia (2010) a construção da identidade profissional tem início ainda no período escolar, se fortalece na formação inicial e prossegue durante o exercício da profissão, sendo construída e modelada de forma individual e coletiva como algo complexo e dinâmico, ou seja, a identidade profissional docente se configura como um aspecto comum a todos os docentes e um aspecto particular de cada indivíduo, correlacionado as diferentes circunstâncias do trabalho. Portanto, a identidade docente está relacionada às experiências pessoais e ao seu reconhecimento na sociedade.

Com base no estudo de Feiman (1983), Garcia (1999) ressalta que para aprender a ensinar, os professores passam por diversas etapas. Uma delas é a de pré-formação, que se refere às experiências vivenciadas pelos futuros professores enquanto alunos, capazes de afetar o professor inconscientemente. Outra etapa, mencionada de iniciação, é a de formação inicial que acontece na graduação; seguida pelo desenvolvimento profissional nos primeiros anos de docência, e por último, a etapa de formação permanente. Desse modo, Garcia (1999; 2010) trabalha com uma concepção de formação de professores em que diferentes momentos da vida e carreira dos sujeitos condicionam a constituição do ser professor.

Signorelli (2016) considera que a profissão do professor é construída cotidianamente, tem seu começo na formação inicial e perpassa a carreira profissional dos docentes. Desta forma, esta formação deve proporcionar subsídios para que os futuros profissionais sejam conscientes que a construção de conhecimento é um algo constante, que demanda continuidade e busca por novas aprendizagens e os acompanhará por toda trajetória profissional (MARQUEZAN; SCREMIN; SANTOS 2017).

A profissão docente é uma complexa e assim todas as outras ela é aprendida. Os processos de aprendizagem da docência e de desenvolvimento profissional são lentos e prolongam-se por toda a vida, sofrendo diferentes transformações (MIZUKAMI, 2013).

Os autores concordam com o fato de que a formação docente é uma constante, ou seja, um processo contínuo de construção de conhecimento que faz parte da trajetória de vida e também profissional dos professores.

No entanto, Giovanni (2005) julga necessário ampliar a visão sobre o processo de formação de professores e relacionar com a ideia de outros autores, que denominam esse processo de desenvolvimento profissional docente incorporado a percepção de percurso profissional. Percurso esse, composto por aspectos que facilitam e dificultam a aprendizagem da profissão. Trata-se de reconhecer esse processo como algo construído a partir dos diálogos estabelecidos com e no exercício profissional, por meio do contato com outros profissionais,

ao conhecer as características da escola e, sobretudo, ao refletir sobre sua trajetória em direção à profissão docente.

Sobre o desenvolvimento da condição profissional dos professores Gatti (2014) assevera que acontece tanto na graduação como ao experimentar a prática docente nas redes de ensino. Da mesma forma, Nóvoa (2009) explicita a necessidade de uma formação de professores construída no exercício da profissão, no diálogo e no aprendizado com outros professores mais experientes, no registro e na reflexão sobre a prática. Uma formação calcada nesses pressupostos visa contribuir para a criação de hábitos que promovam reflexão e auto-reflexão dos futuros profissionais, fundamental nesse processo formativo defendido por este autor que advoga em favor da construção de uma autonomia para os professores.

A formação de professores vem se tornando cada vez mais objeto de interesse no meio acadêmico, tanto na área da Educação quanto da Educação Física. Esta realidade se constata pela frequência com que estudos em ambas as áreas vem enfocando este assunto (GATTI, 2014; ALMEIDA; SILVA, 2014; MAFFEI; VERARDI; PESSÔA FILHO, 2016; METZNER, 2016; CORRÊA et al., 2016).

Na mesma direção, o estudo aqui proposto, preocupado com este tema, pretende percorrer caminhos que levam a aprendizagem de como ensinar Educação Física, ou, dito de outra forma, os caminhos que professores de educação física percorrem no aprendizado da docência em Educação Física.

Porém, antes de adentrar nos caminhos da formação, cabe uma breve caracterização da área de Educação Física, que se apresenta como uma importante via de construção de conhecimento, em que o aluno vivencia experiências valorosas que vão auxiliar na construção de sua própria identidade e autonomia. Em acordo com Gatti (2014), torna-se fundamental pensar nos seus sentidos e significados ao ensiná-la, assim como também é necessário pensar em aprendizagens significativas, considerando o exercício de um trabalho educacional de qualidade, dentro da sala de aula e da escola, como um fator fundamental para favorecer aprendizagens mais ricas.

Enquanto componente curricular da Educação Básica, a Educação Física deve possibilitar ao aluno o conhecimento e as experiências necessárias, para que ele seja capaz de agir autonomamente, o que estabelece um importante papel de:

[...] integrar o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir do jogo,

do esporte, das atividades rítmicas e dança, das ginásticas e práticas de aptidão física, em benefício da qualidade da vida. (BETTI; ZULIANI, 2002, p.75).

Os mesmos autores enfatizam que a Educação Física tem como tarefa preparar o aluno para compreender a cultura corporal institucionalizada em nossa sociedade, para praticar de forma lúdica e ativa, incorporando-a a sua vida da melhor forma possível e para ser um consumidor crítico do esporte-espetáculo.

O professor de Educação Física na escola deve contribuir para colocar o aluno em contato com esse acervo de conhecimento, configurando um lugar e um tempo de aprendizagem, em que, segundo Soares (1996, p.11), “a aula seja um lugar de aprender coisas e não apenas o lugar onde àqueles que dominam técnicas rudimentares de um determinado esporte vão “praticar” o que já sabem, enquanto aqueles que não sabem continuam no mesmo lugar”.

Freire e Oliveira (2004, p.141) destacam que o ensino da Educação Física na escola deve possibilitar a aprendizagem de diferentes conhecimentos sobre o movimento e por meio dessa aprendizagem, contemplar as dimensões procedimental (saber fazer), conceitual (saber sobre) e atitudinal (saber ser), de forma a capacitar o aluno para agir de forma autônoma diante da realização das atividades ou habilidades motoras.

Assim, é fundamental que o professor reconheça que a Educação Física Escolar enquanto conhecimento a ser tratado na escola, deve ir além de fundamentos e de técnicas, já que segundo Darido (2012, p.55):

[...] ultrapassa o ensinar esporte, ginástica, dança, jogos, atividades rítmicas, expressivas e conhecimento sobre o próprio corpo para todos, em seus fundamentos e técnicas (dimensão procedimental), mas inclui também os seus valores subjacentes, ou seja, quais atitudes os alunos devem ter nas e para as atividades corporais (dimensão atitudinal). E, finalmente, busca garantir o direito do aluno de saber por que ele está realizando este ou aquele movimento, isto é, quais conceitos estão ligados àqueles procedimentos (dimensão conceitual).

É preciso superar o fato de que a disciplina tampouco ensina ou contribui para a formação humana (NISTA-PICOLLO; SOBREIRA, 2016), ao passo que se trata de uma disciplina pedagógica com a função de ensinar ao homem a viver corporalmente neste mundo (FREIRE, 2016), na qual o professor tem a importante função de oportunizar aos alunos a liberdade de movimentos e incentivar sua expressividade, pois é por meio dela que é possível tornar os sentimentos e as emoções mais evidentes, estimulando a formação de sujeitos mais críticos e atuantes (RIOS; MOREIRA, 2015).

Segundo os autores supracitados, o professor precisa considerar o aluno de maneira integral, como um ser que é corpo, no contexto de uma educação do homem em todos os aspectos, levando em conta as experiências adquiridas anteriormente e suas particularidades enquanto um ser que sonha, deseja, brinca, emociona-se e demonstra seus sentimentos através de diversos movimentos, rompendo com um modelo de educação fragmentada e proporcionando uma educação do corpo por inteiro.

2.2 CAMINHOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA: DESAFIOS/PERSPECTIVAS PARA ATUAÇÃO PROFISSIONAL

“Não importa se a estrada é longa ou curta. Importante são os aprendizados que adquirimos enquanto caminhamos por ela”.

(Leonardo Oliveira)

Como campo de estudo e ação profissional, a Educação Física caracteriza-se pelo processo de intervenção pedagógica, tendo a docência como base de sua formação acadêmica (TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR, 2010). Para Cruz (2011) independente da área de atuação dos profissionais da Educação Física, esses são professores e, portanto, necessitam de uma formação acadêmica que tenha como base a docência e que se fundamente numa prática pedagógica crítica, reflexiva e que contribua para o exercício da cidadania.

Para Nista-Piccolo e Sobreira (2016, p.192), a formação em Educação Física por estar relacionada a uma formação docente “[...] deve contribuir para a construção de saberes relacionados às práticas humanas, às técnicas de movimento corporais, mas também para a construção de valores, princípios morais e éticos que caracterizam as personalidades humanas”. Hunger et al. (2009) afirmam que o currículo de graduação em Educação Física deve garantir, por meio de seus conteúdos e disciplinas, competências necessárias no que se refere aos conhecimentos históricos, científicos e filosóficos, bem como socioculturais, técnicos e pedagógicos, para que o profissional seja capaz de atuar na sociedade.

Tavares (2010, p. 96), ao se referir à formação de professores de Educação Física, destaca que se trata de um processo “inacabado” e em “constante transformação” que não deve ser pensado de maneira fragmentada, uma vez que vai além da formação inicial. Já Metzner (2016, p. 646) define a formação inicial como “[...] o período de aquisição dos conhecimentos/capacidades essenciais para iniciar o exercício de uma profissão” e como “o período de preparação e desenvolvimento do futuro profissional”.

Marquezan, Scremin e Santos (2017) sustentam o argumento de que a formação inicial de professores é uma fase constituída de forma contínua e permanente em que o futuro professor experimenta e se relaciona com espaços distintos de formação, assim como com as diversas necessidades que requerem a construção de saberes indispensáveis ao exercício da docência.

Dada a caracterização da área e a devida importância para a formação inicial, convém destacar que para tornar-se professor é preciso experimentar a profissão, como menciona Guarnieri (2005, p.09) para quem “uma parte da aprendizagem da profissão docente só ocorre e só se inicia em exercício”. Para a autora o trabalho docente propicia o direcionamento para a articulação do conhecimento teórico-acadêmico, com o contexto escolar e a prática docente por intermédio da reflexão.

Molina (2010, p. 87) destaca que formar professores “[...] requer considerar a complexidade do contexto da prática: a escola”. Para o autor, ser professor exige entender diversos fatores e pautas sociais, além do conhecimento disciplinar específico e as experiências coletivas materializadas no ambiente escolar.

Dessa forma, ao pensar de modo articulado – Formação de Professores, Educação Física Escolar, Identidade Docente e Contexto Social – é possível compreender que existe uma realidade complexa. “Porquanto, não podemos pensar processos de formação docente eficazes, sem considerar os contextos sociais em que os coletivos docentes precisam produzir as respostas pedagógicas” (MOLINA NETO; BOSSLE; WITTIZORECKI, 2010, p. 132).

O conhecimento do contexto, que engloba a sala de aula, a escola e a comunidade, é peça fundamental do processo de construção da experiência pedagógica dos futuros professores. Portanto, é necessário que os programas de formação inicial em Educação Física reconheçam sua importância e o abordem sob diferentes óticas e disciplinas, bem como por intermédio de várias estratégias. Também é importante que considerem a necessidade de se inserir os professores nas escolas de Educação Básica desde o início do curso de graduação (MARCON; GRAÇA; NASCIMENTO, 2013).

É preciso efetuar um mergulho no universo da escola, pois é de onde se deve buscar a construção de abordagens de ensino independentes de tendências ou hegemonia. Nessa perspectiva, as rotinas decorrentes do dia a dia escolar podem ser consideradas como importantes ensinamentos da realidade a ser enfrentada (CORREIA, 2012), pois a diversidade cultural presente na escola pública é capaz de torná-la um dos espaços de formação mais ricos

da sociedade, devendo ser explorada com vistas a valorizar e ampliar a formação de professores (MATOS, 2015).

Mas também é preciso construir caminhos que tenham continuidade, ao pensar em processo formativo, de forma que a tríade em torno de ensino, pesquisa e extensão sejam inseparáveis (MAFFEI; VERARDI; PESSOA FILHO, 2016, p. 160). Assim, a formação precisa ser repensada,

[...] como algo que transcenda as atividades de ensino, mas não prescindida dela; vá para além dos horizontes da sala de aula, mas não a descarte; seja apresentada a partir de um ambiente complexo que auxilie o acadêmico a refletir para desvendar as coisas do mundo e da profissão, a partir das construções nas atividades de ensino; da ação nas práticas pedagógicas e nos projetos de extensão; da investigação nos programas de ensino, pesquisa e extensão, aí sim, pressupondo a formação reflexiva do professor (MAFFEI; VERARDI; PESSOA FILHO, 2016, p. 160).

Nesse contexto, as universidades exercem um papel fundamental na preparação dos futuros profissionais e as instituições formadoras precisam oferecer condições para que seus alunos produzam conhecimento (NISTA-PICOLLO; SOBREIRA, 2016). Com base nisso as autoras esclarecem que:

Um dos papéis da universidade é dar aos alunos a oportunidade da construção de conhecimento com base num conjunto de atividades processuais em sua aprendizagem, que favoreçam uma atuação competente para solucionar os problemas gerados em diferentes situações. Ao atuar, o profissional deve se pautar nas bases consistentes da área de conhecimento na qual se formou (NISTA-PICOLLO; SOBREIRA, 2016, p. 196).

Desse ponto de vista, as universidades exercem a função de formar profissionais capacitados e competentes para realizar as atividades requeridas pela profissão (MATOS, 2015). Para além disso estes profissionais devem se comprometer com o ensino e estar em busca de novos conhecimentos, sendo indivíduos capazes de se posicionar criticamente diante das situações do cotidiano escolar e preparados para refletir sobre suas práticas pedagógicas.

Perrenoud (2002) salienta que a constituição de um profissional reflexivo está associada à capacidade de domínio sobre sua evolução e construção de competências e novos saberes a partir de sua aprendizagem e experiência. Neste sentido, é fundamental que o professor de Educação Física saiba fazer uma avaliação crítica de sua própria atuação e do contexto em que está inserido, bem como seja capaz de interagir, de forma cooperativa, com os colegas de trabalho e com a sociedade (TAFAREL; SANTOS JÚNIOR, 2010).

O desenvolvimento do ensino crítico e transformador de um professor de Educação Física só é possível se ele tiver acesso a conhecimentos que possibilitem sua emancipação e compreensão da realidade concreta, durante a formação inicial (METZNER, 2016). Logo, formar indivíduos qualificados e capazes de enfrentar um universo composto por dificuldades e diversidades, não é tarefa fácil. Os alunos precisam estar habilitados para lidar e decifrar as diferenças, tal como separar aparência da essência. Devem estar aptos a compreender, alterar e intervir consciente e autonomamente na realidade, muitas vezes complexa e contraditória (TAFAREL; SANTOS JÚNIOR, 2010). Nesse sentido, formar professores para atuar no ensino da Educação Física implica proporcionar a emancipação do sujeito e a aplicação de conteúdos que estejam além da prática.

O professor de Educação Física deve apresentar domínio dos conhecimentos específicos da área para sua ação profissional e ainda compreender e enfrentar as demandas do mercado de trabalho, exercendo suas funções de “[...] forma solidária, em grupo, com autonomia e auto-organização, para tomar decisões, bem como se responsabilizar por suas ações” (TAFAREL; SANTOS JÚNIOR, 2010, p. 42). Também é fundamental que os profissionais estejam preparados para fazer uma leitura da realidade na qual estão inseridos e saibam lidar com as adversidades e com os inconvenientes do cotidiano escolar.

A constituição da prática pedagógica dos professores de Educação Física está relacionada não só a sua formação acadêmica, mas também aos saberes produzidos em função de experiências vivenciadas ao longo da vida e da reflexão sobre a prática cotidiana (SANCHOTENE; MOLINA NETO, 2013). Tardif e Raymond (2000) defendem que ao longo da história de vida pessoal e escolar o futuro professor incorpora conhecimentos, competências, crenças e valores, que serão empregados na prática de seu ofício, à sua personalidade.

É no decorrer do seu processo formativo que o professor vai construindo sua identidade, baseando-se nos saberes da docência, na experiência, na teoria e na prática pedagógica. Todavia, é fundamental que ele reconheça seu compromisso com uma formação humana, atuando como mediador das questões referentes à prática educativa e os diferentes contextos e também seja capaz de refletir e organizar os saberes na prática docente (BRISOLLA, 2018). Pode-se dizer que assim como as experiências apreendidas durante a formação, o conhecimento se transforma em saberes pedagógicos no exercício da docência, os quais traduzem a postura teórico/prática do professor, bem como da sua forma de dialogar com o mundo e as outras áreas do conhecimento.

A busca pela compreensão dos saberes necessários para o ensino da Educação Física no contexto escolar, pressupõe o entendimento de que ensinar é uma tarefa composta por uma história repleta de conhecimentos e saberes historicamente acumulados (SCHWARTZ, 2003). Portanto, compreender os saberes dos professores é entender sua evolução e suas transformações ao longo da sua história de vida e da sua carreira (TARDIF; RAYMOND, 2000).

Para Tardif (2002), os saberes nos quais os professores se baseiam para ensinar não se limitam aos conteúdos que dependem de um conhecimento especializado, pois estão relacionados a toda uma diversidade do ambiente de trabalho, englobando os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes, o que corresponde apenas infimamente aos conhecimentos construídos na universidade.

Garíglío (2006) compartilha a ideia de que os saberes de base dos professores de Educação Física não se resumem ao domínio dos conteúdos de ensino, uma vez que não basta conhecê-los e dominá-los para dar conta das demandas do ambiente escolar. Não obstante, Zeichner (2008) acrescenta e defende que os professores precisam conhecer e saber como transformar o conteúdo acadêmico pelo qual são responsáveis, relacionando-o com o que os alunos já sabem, possibilitando o desenvolvimento de uma compreensão mais elaborada.

Para Garcia (2009), alinhando-o aos autores mencionados anteriormente, o conhecimento que o docente possui sobre o conteúdo a ser ensinado influencia diretamente no que ele ensina e na forma como ele ensina. Assim, como o autor também assegura, quando o docente não possui um conhecimento adequado do que está ensinando, corre o risco de expor de forma equivocada o conteúdo aos alunos.

Com base nisso, um bom professor deve possuir um amplo conhecimento da sua área de atuação, além de ser crítico e inovador didaticamente, com competência para ensinar os conteúdos aos alunos de forma eficiente e atrativa, sendo capaz de lidar com as adversidades da sala de aula, de se preocupar com a formação de sujeitos críticos (INDALÉCIO et al., 2015) e de elaborar um trabalho docente de forma sistematizada, intencional e disciplinada na construção e fundamentação de saberes para sua prática pedagógica (BRISOLLA, 2018).

Outro fator fundamental para caminhar na contramão do senso comum e de práticas que não exigem esforço, é o trabalho comprometido e ético. Para Brisolla (2018), além de provocar, ampliar e problematizar o conhecimento, o comprometimento e a ética laboral ainda representam o pensamento, os saberes e as teorias que possibilitam a reflexão e a crítica.

Contudo, deve ficar claro que o problema da formação de professores não pode ser resolvido sem que se enfrentem as questões das condições de exercício do trabalho docente, como afirma Saviani (2011). O autor também ressalta que as condições de trabalho vivenciadas no exercício da docência são responsáveis por definir a qualidade da formação profissional e representam um impacto determinante na formação docente. Por se relacionarem diretamente ao valor social da profissão, essas condições de trabalho acabam refletindo na formação e atuação docente.

Para uma atuação profissional que atenda às demandas de um tempo em que as transformações sociais são rápidas, profundas e repercutem consideravelmente nas escolas, é fundamental que a Educação Física e seus professores busquem fundamentação teórica para justificar o que já sabem fazer, bem como experimentem novas estratégias e metodologias, estreitando as relações entre a teoria e a prática, contribuindo, assim, para a apropriação crítica da cultura contemporânea e para formação integral de seus alunos (BETTI; ZULIANI, 2002).

Com base nas ideias apresentadas, destaco que as instituições responsáveis por formar profissionais em Educação Física devem buscar meios para favorecer a criação de condições que visem transformar o ensino e a formação de professores segundo as necessidades da sociedade, que está sempre em permanente mudança. Por isso, espera-se que os cursos de formação inicial em Educação Física ofereçam espaços suficientes para construção de uma solidez de conhecimentos teóricos e práticos e para capacitar os futuros profissionais para percorrer os diferentes níveis de ensino (METZNER, 2016).

A intenção nessa exposição não é oferecer um modelo de formação profissional de professores ou mesmo colocar a carga toda nas instituições formadoras, uma vez que parte desse processo de formação também se deve a responsabilidade pessoal e individual do sujeito em formação. Além disso, não se pode atribuir a responsabilidade pela atual situação das redes de ensino ao professor e à sua formação, uma vez que são inúmeros os fatores que convergem para isso, como as políticas educacionais em ação, o financiamento da Educação Básica, os aspectos culturais, a estrutura, a gestão escolar e a formação de gestores, além das condições de trabalho dos professores nas escolas (GATTI, 2010).

O que se pretende aqui é buscar uma ampliação do olhar voltado para o processo formativo, buscando pistas e caminhos que promovam a melhoria da qualidade da educação brasileira, por meio de uma atuação profissional de qualidade.

Para Gatti (2014), existe a necessidade de reestruturar, qualificar e avaliar o trabalho desenvolvido nas licenciaturas, na formação inicial de docentes para a Educação Básica, haja vista que o atendimento educacional expandiu-se numericamente e, embora tenham ocorrido grandes investimentos em reformas educacionais, não está garantindo uma formação adequada para a nova geração de professores.

Nesse sentido, ações governamentais são fundamentais para auxiliar na melhoria da qualidade da educação. Segundo Matos (2015) as políticas públicas voltadas para a educação têm sido ampliadas e valorizadas em diferentes projetos, visando à formação de professores, ganhando um grande destaque no Brasil.

Tais ações governamentais funcionam como uma possibilidade de restaurar a qualidade do ensino e recaptar a educação no país. Gatti e Barreto (2009) concluem que políticas nessa direção perpassam uma formação inicial e continuada dos docentes e também a constante renovação da motivação para atuação profissional. Entretanto, segundo as autoras, políticas realizadas de maneira isolada não causam impactos relevantes.

Na esteira desse raciocínio, as políticas públicas educacionais exercem um papel fundamental na qualificação da formação docente e na melhoria da qualidade de ensino. É diante desse cenário que emerge o foco do presente estudo, o PIBID, uma vez que se apresenta como uma importante política pública educacional desenvolvida pelo Ministério da Educação, com a finalidade de impulsionar estudantes de licenciatura das universidades brasileiras a iniciarem a docência e contribuir para sua formação e para a melhoria da educação pública (BRASIL, 2008).

Ademais é preciso construir pontes que estabeleçam ligação entre os saberes apreendidos na formação e a atuação profissional dos professores de Educação Física na escola, além de construir rotas e caminhos que facilitem o caminhar no processo de ensino-aprendizagem. É diante disso que o PIBID se apresenta como uma ponte capaz de ligar a Universidade e a escola de Educação Básica, propondo a articulação de conhecimentos e formas de aprender e de ensinar, auxiliando na formação e atuação profissional de futuros professores.

Portanto, tão importante quanto pensar na formação de bons professores ou em políticas públicas para formação de professores, é refletir sua atuação profissional enquanto agentes críticos, reflexivos, conscientes de sua importância na sociedade e capazes de opinar e interferir em diferentes contextos da sociedade, ou seja, um especialista em lidar com diferentes desafios da realidade escolar, bem como para saber se posicionar diante das

demandas e exigências desse universo. É essencial que esse profissional saiba “(re) construir (reinventar) sua prática com referência em ações/experiências e em reflexões/teorias. É fundamental que essa apropriação de teorias se dê de forma autônoma e crítica, portanto, como ação de um sujeito, de um autor” (CAPARROZ; BRACHT, 2007, p.27).

Com base nisso, a atuação profissional do professor de Educação Física deve ser pautada numa preparação para além dos conteúdos práticos, para que os profissionais da área sejam capazes de desenvolver um trabalho pedagógico de qualidade em diferentes campos de atuação, compreendendo que a teoria e a prática caminham lado a lado e são importante aliadas para “dar unidade à prática pedagógica” (METZNER, 2016, p. 648).

Para Mezzaroba e Zoboli (2013), a prática não se traduz em uma cópia da teoria, mas é necessário acabar com a oposição, tão evidente na Educação Física, entre as teorias provenientes da universidade e as práticas existentes na escola. Dessa maneira, o professor, na estruturação da sua prática, deve buscar aprendizagens em diferentes fontes e espaços como elementos para incorporar na qualidade do ensino, bem como no aprimoramento do que, de fato, é importante para o aluno (FRANCO, 2018). É por meio da experiência prática aliada à teoria que o professor é capaz de dialogar, modificar e refletir sobre as dificuldades pedagógicas decorrentes da realidade escolar (BRISOLLA, 2018).

Também é preciso incorporar à realidade docente a busca por uma diversidade de conhecimentos, bem como mediações e reflexões críticas sobre suas próprias práticas pedagógicas. A reflexão crítica sobre a prática é o momento indispensável na formação permanente dos professores. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 39).

De acordo com Pinto (2001), é preciso garantir que as experiências proporcionadas aos futuros professores sejam centradas na reflexão e na crítica da cultura e da própria ação educativa, corroborando a ideia de Freire (1996) sobre a necessidade de o educador pensar e repensar sua própria prática para aprimorá-la segundo as necessidades que a profissão lhe imponha.

Com base nisso, um bom professor deve possuir um conhecimento amplo da sua área de atuação, além de ser crítico e inovador didaticamente, com competência para ensinar os conteúdos aos alunos de forma eficaz e atrativa, sendo capaz de lidar com as adversidades da sala de aula, de se preocupar com a formação de sujeitos críticos (INDALÉCIO et al., 2015) e de elaborar um trabalho docente de forma sistematizada, intencional e disciplinada na construção e fundamentação de saberes para sua prática pedagógica (BRISOLLA, 2018).

É imprescindível reconhecer o papel e a importância dessa profissão e da sua contribuição social. Mais do que isso, é preciso empreender esforços para transformar a docência numa profissão atrativa, capaz de fascinar os jovens e motivá-los a ingressar em cursos de graduação e pós-graduação. Assim, com professores cada vez mais qualificados, valorizados e motivados no exercício de sua atividade profissional, eleva-se consideravelmente a qualidade do trabalho pedagógico, resolvendo o problema da qualidade da educação (SAVIANI, 2011).

Entre as possibilidades desta qualificação, na formação inicial, há propostas de políticas públicas que visam atender este quesito, como é o caso do PIBID, o qual será apresentado e discutido no próximo item.

3 O PIBID ABRINDO ESTRADAS PARA O CONHECIMENTO

“A estrada do conhecimento é infinita e cheia de pedras, árvores com espinhos, riacho com correntezas, rios sem pontes, pântanos traiçoeiros e, vendavais, mas pra quem é determinado nada disso é obstáculo, é apenas a escada da vitória”.
(Cello Vieira)

As discussões sobre a atuação profissional docente são cada vez mais crescentes no cenário acadêmico. Souza (2016) ressalta a importância de se promover estudos que direcionem a preparação para uma prática com mais intensidade. Segundo a autora, a qualidade da formação de professores e da educação decorre tanto da maneira como o professor é introduzido no contexto da prática profissional, quanto da forma que conduz seu aprendizado sobre os saberes inerentes à profissão.

Sabe-se que não existe uma fórmula, uma receita pronta ou o melhor caminho para a prática docente tendo em vista as realidades e necessidades de cada contexto. Pode-se afirmar que algumas ações e políticas educacionais podem se tornar fundamentais no processo de ensino-aprendizagem. Dentre essas políticas, destaca-se o PIBID, como um projeto desenvolvido pelo Ministério da Educação, como apresentei nas seções anteriores, que estabelece uma “ponte” entre a universidade e a Educação Básica e pressupõe uma integração entre teoria e prática por meio da inserção de alunos de licenciatura nas escolas públicas exercendo atividades pedagógicas, com auxílio de bolsas (BRASIL, 2013).

Instituído pela Portaria Normativa n. 38, de 12 de dezembro de 2007, o PIBID teve, inicialmente, como prioridade formar professores para atuar no Ensino Médio, nas licenciaturas de Física, Química, Matemática e Biologia, e para os anos finais do Ensino Fundamental nas licenciaturas em Ciências, Matemática e de forma complementar nas licenciaturas em Letras (língua portuguesa), Educação Musical e Artística e demais licenciaturas.

Não obstante, o PIBID intenciona fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em curso de graduação presencial de licenciatura plena para atuar na Educação Básica pública e tem como objetivos:

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).

Inserido diretamente com uma política pública voltada para apoio aos discentes de cursos de licenciatura, o PIBID contribui para formação inicial dos professores e visa estimular a docência e motivar os licenciandos das diferentes áreas do conhecimento (INDALÉCIO et al., 2015). Além disso, colabora para um ensino baseado em ações concretas com a inserção dos licenciandos nas escolas públicas e o desenvolvimento de metodologias de ensino e projetos didáticos junto aos professores. O projeto possibilita a criação de oportunidades para que os acadêmicos possam avaliar sua prática pedagógica para as demandas apresentadas pela educação contemporânea (MATTANA et al., 2014).

Para os autores, o PIBID se constitui como um importante aliado no fortalecimento dos cursos de licenciatura, pois coloca os graduandos em contato com a realidade do cotidiano escolar e promove reflexões sobre o que interfere no processo educativo e conduz o olhar docente para a investigação, possibilitando o contato com as diversidades do universo escolar e permitindo a vivência de experiências para além da universidade.

Em 2009, o Programa passou a atender toda a Educação Básica, incluindo educação de jovens e adultos, indígenas, campo e quilombolas, tendo em vista os resultados obtidos, bem como as políticas de valorização do magistério e o crescimento da demanda. Naquela oportunidade, os níveis a serem atendidos e a prioridade das áreas eram decisão das instituições participantes, por meio de um acordo com as redes de ensino e mediante a necessidade educacional e social do local ou da região (BRASIL, 2013).

O PIBID oferece bolsas para que alunos de licenciatura exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de Educação Básica (BRASIL, 2013). Para Carvalho e Terra (2015), a possibilidade de uma bolsa de iniciação à docência na formação do futuro professor, vem contribuindo para inserir os licenciandos no ambiente escolar e para aproximar a universidade da escola. Contudo, Gatti (2014, p.5) afirma que não se trata apenas de um programa de bolsas, trata-se de “[...] uma proposta de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a Educação Básica.”

As bolsas oferecidas pelo PIBID atendem a quatro perfis: os Bolsistas de iniciação à docência, caracterizados por alunos de licenciaturas das instituições participantes; os Orientadores, educadores com a função de orientar os licenciandos no processo de formação e, dentre eles, o Coordenador institucional, o docente responsável pela coordenação do projeto junto a IES e a CAPES; os Coordenadores de área, docentes da IES responsáveis pela coordenação e desenvolvimento dos subprojetos nas suas respectivas áreas e os Supervisores, que são os professores das escolas públicas responsáveis por acompanhar os bolsistas de iniciação à docência – papel em que me inseri e que apontei na primeira seção desta dissertação.

No que se refere à quantidade de bolsas concedidas pelo programa, o quadro a seguir, a partir de dados atualizados em 2014 (BRASIL, 2018), apresenta os seguintes números:

Quadro 1 – Número total de bolsas para os projetos PIBID em 2014 por nível de participação

▼ Bolsas Concedidas pelo Pibid e pelo Pibid Diversidade para o Ano de 2014			
Tipo de Bolsa	Pibid ¹	Pibid Diversidade ²	Total
Iniciação à Docência	70.192	2.653	72.845
Supervisão	11.354	363	11.717
Coordenação de Área	4.790	134	4.924
Coordenação de Área de Gestão	440	15	455
Coordenação Institucional	284	29	319
Total	87.060	3.194	90.254

Fonte: Brasil (2018)

Em 2016 o número de bolsas ativas no PIBID caiu para 72.057, sendo 58.055 para alunos de licenciatura, 9.019 para professores da Educação Básica e 4.983 para professores-coordenadores dos cursos de licenciatura nas IES (BRASIL, 2017). A participação das instituições de ensino superior no programa é definida por meio de edital a cada nova edição, e podem participar do Programa instituições de ensino superior públicas e privadas com e sem fins lucrativos (BRASIL, 2013).

A seguir, apresento o número de Instituições de Ensino Superior-IES e projetos participantes do PIBID em 2014 (BRASIL, 2018):

Quadro 2 – Número de IES e projetos participantes do PIBD 2014 por edital e região

▼ Número de IES e projetos participantes do Pibid em 2014				
Região	IES	Projetos Pibid ¹	Projetos Pibid Diversidade ²	Total de Projetos
Centro-Oeste	21	21	5	26
Nordeste	56	56	10	66
Norte	27	27	5	32
Sudeste	114	114	3	117
Sul	66	66	6	72
Total	284	284	29	313

Fonte: Brasil (2018)

A partir dos quadros apresentados pode-se afirmar que o Programa “[...] vem se consolidando como uma das mais importantes iniciativas do país no que diz respeito à formação inicial de professores” (BRAIBANTE; WOLLMAN, 2012, p. 167), pois surge como uma nova proposta capaz de incentivar e valorizar o magistério, assim como abrir possibilidade de oportunizar aos licenciandos a vivência de experiências metodológicas de caráter inovador ao longo da graduação.

Segundo as autoras, o PIBID apresenta um diferencial ao possibilitar a integração entre os profissionais em atuação na escola e no ensino superior e a antecipação do conhecimento do campo de atuação dos futuros profissionais. A oportunidade de um contato direto com a realidade do ambiente escolar a partir dos primeiros anos da graduação prepara os licenciandos para futura atuação profissional e proporciona um amadurecimento da docência já durante sua fase de formação.

Por ser tratar de um programa teórico, uma forma de pesquisa e uma prática formativa inovadora, o PIBID, além de contribuir para a valorização da prática docente, exerce uma função primordial no processo educacional, uma vez que as experiências vivenciadas nele

auxiliam na constituição dos sujeitos enquanto seres humanos e também como seres pensantes, reflexivos, críticos e autônomos (BONAI, 2016).

No que se refere à valorização do magistério, Carvalho e Terra (2015) destacam a presença do PIBID na escola, por meio do diálogo e observação, como capaz de promover um impacto significativo nesse processo, pois a participação de professores e licenciandos da universidade no ambiente escolar faz com que a escola se sinta fortalecida e os professores supervisores se percebam reconhecidos como coformadores, inclusive de acordo com o que sabem e realizam.

As autoras também ressaltam que o Programa atinge a formação inicial e a continuada de professores, visto que a presença de licenciandos e coordenadores de área na escola favorece a aproximação e a parceria com a universidade, possibilitando a formação continuada dos professores supervisores, na medida em que revisam conteúdos e métodos, repensam sua prática ou orientam os licenciandos, oferecendo uma oportunidade singular para a formação inicial dos mesmos, ao possibilitar a vivência de experiências como professores, bem como ao participar da problematização e da proposição de situações existentes no cotidiano escolar.

Para Vianny (2015), o PIBID tem se mostrado relevante para a formação de professores, pois além de um projeto que qualifica a prática docente inicial, também contribui para a reflexão sobre a teoria e a prática, estágio supervisionado e trabalho interdisciplinar. Além disso, proporciona o acesso do licenciando a novos espaços escolares e possibilita o diálogo com as atividades e práticas de ensino.

Souza (2016, p. 135) refere-se ao PIBID como “a iniciativa mais assertiva, em âmbito nacional, no que se refere à qualificação da formação de professores, o que se tem feito tangível através de experiências práticas jamais vivenciadas com tanto vigor nos moldes convencionais de inserção à docência”.

As experiências vivenciadas pelos bolsistas ao longo da graduação e em contato com o PIBID representam uma oportunidade de caminho de evolução e amadurecimento na docência. Dessa forma, o Programa, além de auxiliar na formação docente, prepara o licenciando para os imprevistos decorrentes da atuação no futuro campo profissional (INDALÉCIO et al., 2015).

O Programa também permite que os futuros profissionais compreendam que as formas de aprender e de ensinar estão presentes em nossa cultura e foram modificadas com o passar

do tempo e, portanto, necessitam de alterações no contexto educacional, a fim de que os conceitos científicos possam ser ensinados aos alunos (MATTANA et al., 2014).

Diante do exposto, o PIBID revela a importância de se voltar atenção para as necessidades de espaços de formação de professores, como assevera Matos (2015). Para o autor, o Programa “[...] não deve ser uma política paliativa, que sirva para suprir as demandas deixadas por uma má formação inicial ou por um histórico de formação desestruturada”, ele deve adquirir um caráter de superação dessas questões tendo em vista uma formação continuada permanente, que possa prosseguir por toda a carreira profissional, oferecendo possibilidades de aperfeiçoamento dos conhecimentos, habilidades necessárias para os docentes se tornarem profissionais capazes de criticar, refletir e avaliar sua prática pedagógica ao longo de todo seu tempo de prática (ANDRADE; SIMÕES, 2016).

É necessário colocar em evidência a contribuição de um programa que, a partir da parceria entre a universidade e a escola, tem apresentado propostas didáticas significativas e efetivas, buscando consolidar o ensino e certificar políticas públicas que assegurem a relação inseparável entre teoria e prática (ALBINO; MAGANHA, 2014).

A partir de experiências exitosas neste certame da formação profissional, em 2018, através da Portaria nº45, houve a inclusão do Programa de Residência Pedagógica, cujo objetivo de impulsionar a formação inicial continuada de professores, bem como os programas de estudos e pesquisas da área da educação. O referido Programa tem o objetivo de apoiar IES na efetivação de caráter inovador que promovam a “articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica” (PORTARIA 38, 2018, p. 01).

A Capes, os estados, o Distrito Federal, os municípios e as Instituições de Ensino Superior (IES) de forma articuladas definiram que tanto o PIBID como o Programa de Residência Pedagógica deveria ser definido através de editais próprios e que a concessão de bolsas deveria considerar as seguintes modalidades: I - Iniciação à docência: para licenciandos que estejam cursando a primeira metade do curso; II - Coordenador institucional: para professor da IES responsável pelo projeto; III - Coordenador de área: para professor da IES encarregado de orientar o licenciando e coordenador o núcleo de iniciação à docência; IV - Supervisão: para docente da educação básica incumbido de acompanhar o licenciando na instituição escolar (PORTARIA 45, 2018).

3.1 O PIBID NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

A Universidade Federal de Uberlândia (UFU) está entre as 284 Instituições de Educação Superior que desenvolveram 313 projetos de iniciação a docência (PEREIRA, 2015), viabilizados pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Nessa instituição, o PIBID teve início no ano de 2009, contando com quatro subprojetos e 78 bolsas em sua primeira edição. Ainda no ano de 2009, o Programa teve sua segunda edição, passando para 11 subprojetos e 341 bolsas. Em 2011, na sua terceira edição, atingiu o número de 36 subprojetos com cerca de 700 bolsas para estudantes da graduação (AMARAL; BATISTA; CAIXETA, 2015).

O edital lançado em 2013 demonstra que, naquele ano, o Programa atingiu 21 licenciaturas e 36 subprojetos, desenvolvidos em 30 escolas das redes estadual e municipal da cidade de Uberlândia, na Escola de Educação Básica (ESEBA) da UFU e em nove escolas das redes estadual e municipal da cidade de Ituiutaba (BRASIL, 2013).

Segundo Rezende e Isobe (2017) cada edição do Programa conta com um aumento na participação de alunos, cursos e instituições escolares, tanto no campus de Uberlândia quanto de Ituiutaba. As autoras apontam o envolvimento de 982 participantes, entre eles estão uma coordenadora institucional, três coordenadores de gestão, 55 coordenadores de área, 114 supervisores e 795 licenciandos. Além disso, o programa abrangeu 29 cursos de licenciatura e 55 escolas de Educação Básica, nas modalidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e diversidades culturais.

O Programa recebeu as diretrizes da UFU, atendendo, na sua primeira edição, as necessidades da formação inicial de licenciandos dos cursos de Física, Química e Matemática, no campus de Uberlândia. Na segunda edição, o Programa contemplou os cursos de Filosofia, Sociologia, Língua Portuguesa, Geografia, Línguas Estrangeiras e Pedagogia na cidade de Uberlândia. Já na cidade de Ituiutaba, foram contemplados os cursos de Física, Química e Matemática (BRASIL, 2013).

O projeto PIBID/UFU objetiva fortalecer a formação de professores que atuarão futuramente nas diversas áreas da licenciatura da Educação Básica. Apresenta como objetivo principal o enfoque no trabalho interdisciplinar e na iniciação à docência, por meio da parceria entre o Ensino Superior e a Educação Básica (BRASIL, 2013).

A proposta aponta para a criação de uma ponte entre a universidade e a escola, estreitando laços, facilitando o diálogo, e conseqüentemente, diminuindo a distância que separa o discurso acadêmico das universidades e o das escolas da Educação Básica. A

possibilidade do licenciando poder conhecer e intervir no campo de atuação, ainda durante o processo de formação inicial, promove uma constante interação entre o que é visto na teoria e o que é efetivado na prática.

Para Silva (2012), o PIBID insere os licenciandos na escola pública de uma forma inovadora. Assim, os alunos se tornam conscientes sobre a sua realidade e também sobre o campo de atuação, possibilitando o reconhecimento desse espaço e a proposição de medidas de intervenção e a busca pela melhoria desse contexto.

Junqueira (2012), após verificar as propostas e o desenvolvimento de projetos do PIBID/UFU, afirma que a Universidade Federal de Uberlândia contribui com a formação e atuação do futuro docente, uma vez que propõe ações que levam a inserção desses sujeitos no cotidiano escolar. Tais ações englobam estudos teóricos e metodológicos, sobre legislação e projetos pedagógicos das escolas, além da elaboração de planejamentos de aula e materiais didáticos. Proporcionam ainda, debates sobre questões referentes a políticas voltadas para educação e condições do trabalho docente e incentiva a produção de trabalhos, bem como a participação em eventos científicos e a continuidade da formação em exercício.

O PIBID da UFU institui uma relação bem próxima com as escolas públicas da educação básica e valoriza o espaço escolar como um ambiente importante de formação tanto inicial quanto continuada de professores, o que constitui uma das particularidades da proposta do Programa. O Programa possibilita aos futuros docentes entender as ações do ambiente escolar e o ensino dos conteúdos numa situação real de atuação do professor, além da comunicação e convívio com outros profissionais atuantes nas escolas públicas (MARIN; BERNARDES, 2017).

Nesse contexto, a introdução do curso de Educação Física no PIBID/UFU teve início no ano de 2011 nas escolas de Ensino Fundamental e em 2012 no Ensino Médio, tornando-se imprescindível para uma formação de professores comprometida com a qualidade da educação brasileira (BERTONI; LIMA, 2015). A dinâmica de trabalho proposta dentro do subprojeto Educação Física previa ações como diagnóstico da realidade escolar, reuniões periódicas envolvendo coordenadores, supervisores e licenciandos bolsistas do programa para estudo e planejamento de questões metodológicas relacionadas com o ensino de Educação Física na Educação Básica, sistematização e aplicação de Estratégias de ensino com temas da Educação Física Escolar, como jogos olímpicos e qualidade de vida, bem como a produção de materiais didático-pedagógicos relacionados com as temáticas tratadas. Todo esse movimento

proposto não prescinde da análise da realidade da escola, dos alunos e de suas condições de aprendizagem.

Divulgação e socialização dos resultados das ações do subprojeto são incentivadas por meio de encontros acadêmico-científicos como PIBID/PET, publicação em periódicos, livros e eventos científicos das áreas de educação e de educação física e na página eletrônica da FAEFI/UFU, realização de feira do conhecimento nas escolas parceiras para divulgar as ações do PIBID Educação Física. Não deixando de mencionar, o planejamento e realização de visitas técnicas dos alunos das escolas à Faculdade de Educação Física da UFU (FAEFI/UFU) e dos bolsistas de iniciação à docência e supervisores a museus com acervos voltados à Educação Física e esportes, como por exemplo, o museu do futebol em São Paulo/SP (BERTONI; LIMA, 2014).

O Relatório de Atividades do Subprojeto Educação Física/UFU do ano de 2016, destaca que o projeto foi desenvolvido na Escola Estadual Cidade Industrial e na Escola Municipal Professor Eurico Silva, ambas localizadas na cidade de Uberlândia, MG. Com o intuito de aperfeiçoar a formação dos licenciandos e refletir sobre o cotidiano da escola foram desenvolvidas, em 2015, atividades como a inserção dos licenciandos bolsistas do PIBID na realidade escolar, estudos e debates sobre temas da cultura corporal e sobre o planejamento de ensino e a Educação Física escolar. Além disso, foram planejadas e desenvolvidas Estratégias de ensino sobre Jogos olímpicos e paralímpicos, esportes coletivos e esportes radicais.

O comprometimento da equipe do subprojeto mediante a realização das ações também é ressaltado no relatório, sendo essencial para o desenvolvimento do trabalho coletivo e constituição de uma análise minuciosa da atuação do professor de Educação Física no Ensino Fundamental.

Além disso, o relatório evidencia ainda as contribuições do PIBID para formação continuada, possibilitando a aproximação da escola e a parceira com a Universidade e as reações positivas advindas de alunos e professores de áreas distintas, ao reconhecer e valorizar a Educação Física.

Em consonância com o projeto institucional PIBID/UFU, o subprojeto Educação Física/UFU, enaltece a profissão docente sob a ótica que entende a escola como elemento do sistema educacional, propondo ações capazes de desafiar os licenciandos a pensar a ação do professor e a prática docente para além da sala de aula.

Para Bertoni e Lima (2015) a introdução dos alunos do curso de Educação Física nas escolas de Educação Básica, especificamente o Ensino Médio, a interação com seus

supervisores e os estudos realizados com o coordenador de área, favoreceram o conhecimento das condições reais da escola e da educação brasileira. E ressaltam a colaboração do PIBID ao evidenciar a importância do curso de licenciatura em Educação Física e ao motivar os licenciandos a seguir carreira docente, devido à valorização da formação inicial de professores.

O estudo de Bertoni e Nogueira (2015) destacam as experiências significativas proporcionadas pelo PIBID/UFU/Educação Física Ensino Médio aos licenciandos, supervisores, coordenadores e comunidade escolar. Para as autoras o Projeto permitiu ver a Educação Física como elemento de valorização da Educação Básica, em específico do Ensino Médio, trazendo a esperança de que as ações desenvolvidas permaneçam dando subsídios às práticas pedagógicas com vistas à superação dos desafios do cotidiano escolar e alcance de uma educação de qualidade.

Raimundo (2015) resalta a importância de iniciativas que promovam um diálogo efetivo entre os licenciandos e a escola desde o início do processo formativo, a fim de aprofundar reflexões e análises da visão da escola. A autora acredita que a experiência do licenciando no cotidiano escolar promove uma aproximação entre a formação curricular e o chão da escola, o que é capaz de melhorar a qualidade do conhecimento dos futuros professores e enriquecer sua prática pedagógica.

Cabe ressaltar que os licenciandos participantes do PIBID possuem uma oportunidade de formação diferenciada, quando comparados a outros alunos, tendo em vista a vivência na escola, experimentações e reflexões, bem como o estímulo à criticidade e à vontade de transformar a escola através de ações orientadas pelos supervisores e coordenadores (BRASIL, 2013).

Embora evidenciadas as contribuições do PIBID para formação do futuro professor e sua importância diante do cenário da educação brasileira justificada por experiências ímpares e de caráter inovador, cabe salientar que ainda são tímidas as produções sobre o Subprojeto Educação Física/UFU, sugerindo-se assim que novas discussões sejam empreendidas a fim de divulgar as ações desenvolvidas, bem como os benefícios trazidos pelo programa aos seus participantes.

3.2. PIBID SE CONSOLIDANDO NAS TRILHAS DO CAMINHO CIENTÍFICO: ANÁLISE DAS TESES E DISSERTAÇÕES NOS PROGRAMAS *STRICTO SENSU* DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Considerando que muitos estudos foram publicados com diversos enfoques de problemas e de experiências exitosas ocorridas ao longo da formação e da atuação no PIBID, foi realizado um levantamento bibliográfico do tipo “estado da arte”, com o objetivo de identificar e apresentar as teses e dissertações sobre PIBID da área da Educação Física defendidas a partir de 2012 no momento da criação da Plataforma Sucupira, e final 2017, disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes e verificar a incidência apresentada pelos trabalhos publicados.

3.2.1 O PIBID no contexto das teses e dissertações

O primeiro contato como as investigações ocorreu pelos resumos. Foram utilizados como filtro os campos do título, programa em que o trabalho estava inserido, palavras-chave e o objetivo. Os trabalhos passaram a ser incluídos ou excluídos no banco de dados criado quando abordavam o indicador bibliométrico PIBID, sendo encontrados 523 estudos, dos quais 363 se adequavam à proposta de investigação.

Os 363 trabalhos foram tabulados e detalhados em uma planilha do *Excel* a partir das seguintes informações: autor, título, objetivo, área do conhecimento, orientador, programa, nível, lócus da pesquisa, região e participantes.

Dentro de um panorama geral de análise dos 363 estudos e seguindo os pressupostos de Moraes (1999), foi possível identificar três unidades de contexto, em que a maior correspondência se destina à preocupação com a formação de professores, que trata das questões dos impactos do PIBID para formação de professores, as contribuições do programa para a formação de professores, constituição da identidade profissional e as políticas públicas. Em seguida aparece a prática docente, que elucida as ações, estratégias e o trabalho pedagógico na prática cotidiana e, por último, a produção do conhecimento sobre o PIBID, que engloba as produções realizadas no âmbito do Programa, como mostra quadro 3:

Quadro 3 – Número de Teses e Dissertações do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Eixos	Teses	Dissertações	Principais Temáticas Envolvidas
Formação de Professores	55	260	- Impacto do PIBID para formação de professores -Contribuições do PIBID para formação de professores - Constituição da Identidade profissional -Políticas Públicas
Prática docente	8	38	- Prática Docente
Produção do conhecimento sobre o PIBID	0	2	- Produções do PIBID
TOTAL	63	300	363

Fonte:Elaborado pelaAutora, 2019

Considerando que o foco era a inserção no âmbito da área da Educação Física, deste montante foram identificadas 20 produções.

Ferreira (2002) discorre sobre as limitações de realizar um levantamento de literatura, sobretudo nos moldes do “estado da arte”, apenas a partir da leitura dos resumos, sendo imprescindível ir à fonte, com o propósito de conhecer a obra, tomar contato com a pesquisa e garimpar os elementos essenciais para compreender de que forma ela foi desenvolvida ou que métodos foram utilizados para se obter os resultados.

Para sanar essa lacuna, os trabalhos selecionados foram acessados na íntegra via bibliotecas depositárias para que todo o conteúdo pudesse ser lido, considerando também que haviam resumos que apresentavam dados insuficientes para a compreensão do estudo.

Vencida essa etapa, o material foi agrupado e dividido em três unidades de contexto, atendendo aos pressupostos de Moraes (1999), que propõe cinco fases para compor o processo da análise de conteúdo: I) Preparação das informações – que consiste em identificar as diferentes amostras de informação a serem analisadas, por meio da leitura dos materiais e da seleção dos que efetivamente estão de acordo com os objetivos da pesquisa; II) Unitarização – a que pressupõe reler minuciosamente os materiais para definir a unidade de análise, codificando e isolando cada uma delas para que sejam submetidas à classificação e posteriormente à definição das unidades de contexto; III) Categorização ou classificação das unidades em categorias – que significa agrupar dados a partir de partes comuns existente entre eles (pode-se classificar os dados por semelhança ou analogia, conforme critérios previamente estabelecidos ou definidos no processo); IV) Descrição – momento de descrever os significados encontrados nas mensagens analisadas; e – V) Interpretação – etapa

imprescindível da análise de conteúdo, realizada por meio de fundamentação teórica ou com base na produção de teoria a partir dos materiais em análise, atingindo uma compreensão mais aprofundada do conteúdo das mensagens.

Ao focar especificamente no escopo desta pesquisa, que é a área da Educação Física, percebe-se que, comparativamente com o total, o número de produções é bem menor. A partir da imersão em todos os trabalhos selecionados foi possível detalhar cada uma das produções e gerar as seguintes categorias: I) Formação de Professores; II) Políticas Educacionais; III) Influência do PIBID na escolha da profissão; IV) Prática Docente, como apresentado no quadro 4, a seguir:

Quadro 4 - Categorias das Teses e Dissertações da área da Educação Física

1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES		
<i>DISSERTAÇÕES</i>		
ANO	TÍTULO	AUTOR
2014	O impacto do PIBID-Educação Física na trajetória formativa dos alunos bolsistas e na prática pedagógica de professores supervisores.	Ana Paula Soares de Andrade
	PIBID: Formação Continuada para Professores de Educação Física.	Cristian Leandro Lopes da Rosa
2015	Experiências formativas no início da docência mediadas pelo PIBID educação física da Universidade Estadual de Feira de Santana, Bahia.	Tatiana Moraes Queiroz de Melo
	O PIBID e as aprendizagens na formação inicial de professores de EF: uma etnografia com estudantes da FACOS/RS.	Tiago Nunes Medeiros
	O trabalho pedagógico no PIBID “CULTURA ESPORTIVA NA ESCOLA” e suas repercussões para formação inicial em Educação Física.	Daiane Dalla Nora
	O PIBID e a formação docente em Educação Física para a Educação Infantil.	Rodrigo Lema Del Rio Martins
	A formação do professor Crítico-reflexivo na Educação Física: Realidades e possibilidades no âmbito do PIBID IFCE	Cesar Augusto Sadalla Pinto
2016	O PIBID no processo de formação continuada dos professores supervisores de Educação Física: aspectos de uma política curricular.	Gabriel Siqueira Matos
	Experiência formativa do professor supervisor: estudo de caso do PIBID/Educação Física/UECE	Maria Adriana Borges dos Santos
<i>TESES</i>		
2015	O PIBID e a docência na educação física: Perspectivas na formação inicial e continuada.	ÂngelaBortoliJahn
	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) como tempo e espaço de formação: uma análise do subprojeto PIBID/Educação Física da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM).	Claudia Mara Niquini
2. PRÁTICA DOCENTE		
<i>DISSERTAÇÕES</i>		
2014	Meios, estratégias e ações em abordagem interdisciplinar sobre suplementos alimentares e anabolizantes no ensino	Sara Coelho dos Anjos

	médio	
	A Sistematização do conteúdo jogo nas aulas de Educação Física do ensino fundamental e médio	Dianne Cristina Souza de Sena
2015	Caracterização das ações realizadas no âmbito de Subprojetos PIBID/CAPEs de Educação Física no Rio Grande do Sul	Thais Machado Costa
2016	A relação memória e corpo na educação física: uma experiência do PIBID-FURB.	Luis Carlos Rodrigues
	Proficiência motora de escolares do PIBID em turmas de anos iniciais	Eurico Barcelos dos Santos
	O trabalho pedagógico das professoras supervisoras do PIBID: Cultura Esportiva da escola	Jaqueline Welter
3. POLITICAS EDUCACIONAIS		
<i>DISSERTAÇÃO</i>		
2016	Episódios de recontextualização de uma política: o PIBID e os subprojetos de Educação Física	Milena Engels de Camargo
4. INFLUENCIA DO PIBID NA ESCOLHA DA PROFISSÃO		
<i>DISSERTAÇÃO</i>		
2016	A atratividade da carreira docente: Uma análise na perspectiva de ex-bolsistas do PIBID do curso de Educação Física.	Sabrina Aparecida de Lima
5. PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NO PIBID		
<i>DISSERTAÇÃO</i>		
2016	A produção do conhecimento do PIBID Educação Física: realidade e possibilidades no trato com conhecimento na formação inicial de professores	Josiane Cristina Climaco (2016)

Fonte: Elaborada pela Autora, 2019

Um aspecto importante na identificação do perfil da produção acadêmica em Educação Física é a localização dos trabalhos por instituições e programas. O quadro 5 mostra esta questão:

Quadro 5 – Distribuição das Teses e Dissertações por Instituição

Instituição	Teses	Dissertações
Universidade Federal de Santa Maria - UFSM	0	4
Universidade Regional de Blumenau - FURB, Universidade Federal do Ceará - UFC, Universidade Federal do Espírito Santo – UFES	0	2 (cada IES)
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS	1	1
Universidade Federal da Bahia– UFBA	0	1
Universidade eFederal de Minas Gerais - UFMG	1	0
UniversidadeFederal de Pelotas - UFPEL, Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, Universidade Federal do Triângulo Mineiro -	0	1 (cada IES)

UFTM, Universidade Federal São João Del-Rei - UFJS, Universidade Federal de Viçosa – UFV		
TOTAL	2	18

Fonte: Elaborado pela Autora, 2019

Formação de Professores

Dos 11 trabalhos (duas teses e nove dissertações) que têm como foco a formação de professores de Educação Física, constata-se que três trazem questões referentes à formação inicial, três sobre formação continuada e cinco abordam as duas.

No aspecto de formação inicial, o estudo de Medeiros (2015), através da etnografia, descreve o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes de um curso de Educação Física do Rio Grande do Sul e os elementos que configuram as aprendizagens construídas no PIBID e como os bolsistas compreendem a contribuição do programa para atuação na Educação Básica. Conclui-se que há uma relação diferente entre os participantes da pesquisa e as teorias que a embasam, compreendendo ser um desafio transformar a educação e o ensino no país, promovendo uma Educação Física crítica e reflexiva.

Pinto (2015), através do estudo de caso, analisa as possíveis contribuições do PIBID para a formação crítica-reflexiva na Educação Física, concluindo que é possível, mas considera indispensável a mudança no tipo de racionalidade que norteia o processo formativo e a prática docente na área, uma vez que esta formação deve ancorar-se em uma perspectiva histórico-crítica de mundo, de homem e de pedagogia.

O estudo de Nora (2015), pelo viés da pesquisa documental e entrevista semiestruturadas com acadêmicos que participaram do processo, constatou que o trabalho pedagógico no subprojeto de Educação Física promoveu a aproximação da realidade escolar e trocas de experiência, contribuindo para formação inicial de seus participantes.

A temática “formação continuada de professores” foi evidenciada no trabalho de Rosa (2014), o qual investigou, através da pesquisa documental e entrevista semiestruturada, se a organização e a participação dos professores de Educação Física nos subprojetos PIBID da Universidade Federal de Santa Maria e da Universidade Federal do Pampa se constitui, para os professores supervisores, uma formação continuada. Os resultados mostram que apesar de um dos entrevistados não compreenderem esse espaço como tal, a maioria dos participantes

perceberam que as diferentes ações desenvolvidas ao longo desse período no PIBID contribuíram na formação.

Santos (2016), a partir do estudo de caso, analisou o processo de formação continuada do Professor Supervisor (PS) em sua experiência formativa no PIBID/Educação Física/UECE, concluindo que o PIBID favorece e valoriza a formação continuada, o exercício da prática da reflexão, promove a aproximação entre a escola e a universidade e aperfeiçoa a prática pedagógica. Da mesma forma, Matos (2016) analisou o papel do PIBID no desenvolvimento da formação continuada dos professores supervisores de Educação Física em uma perspectiva de formação profissional e de ressignificação do currículo em um trabalho de campo, concluindo que as características do programa atuam como uma política para atingir o foco de muitos problemas que vêm se desenhando historicamente na educação e apresentando-se potencialmente importante para ser um braço das políticas de formação continuada do governo.

No que tange tanto à formação inicial como à continuada, Andrade (2014) analisou o impacto do PIBID na formação inicial dos licenciandos de Educação Física e na prática pedagógica dos professores-supervisores do subprojeto da área na Universidade Federal do Piauí. Os resultados mostraram que o PIBID produziu resultados positivos para ambos. Para os bolsistas foi uma oportunidade de compreender o papel do professor e da relação entre professor e aluno, além de experienciar a docência nos espaços reais da profissão em diferentes realidades educacionais. Para os supervisores possibilitou transformações impactantes e positivas na prática pedagógica.

Martins (2015) analisou os processos formativos empreendidos pelo PIBID, bem como as práticas pedagógicas de bolsistas de iniciação à docência e do professor-supervisor em um Centro Municipal de Educação Infantil de Vitória/ES. A partir da observação ao participante, concluiu que o Programa elucida uma formação dialogada entre os próprios pressupostos e as práticas existentes no cotidiano escolar, uma vez que a imersão dos licenciandos na escola possibilita um avanço na formação de professores e ao mesmo tempo contribui para revitalização da profissão docente.

Os estudos de Melo (2015) e Niquini (2015) destacam o reconhecimento do PIBID como um programa que aproxima a universidade da escola, além de proporcionar a qualificação da formação para Educação Básica, revitalizando as práticas na escola e valorizando a ação do professor; além funcionar como uma experiência formativa que

intensifica o desenvolvimento profissional do docente e potencializa tanto a formação inicial quanto a continuada.

Jhan (2015), ao investigar as contribuições do PIBID no processo formativo docente em Educação Física, pode afirmar que o PIBID busca fomentar a pesquisa e estimular os acadêmicos bolsistas a serem pesquisadores, bem como os incentiva a refletirem sobre a relevância social das pesquisas na área da educação e pensar nos problemas do cotidiano escolar. Além disso, aponta que o PIBID é uma oportunidade para que a ação-reflexão-ação se torne parte do cotidiano do professor.

É evidente a preocupação com a formação de professores, tanto no quadro geral quanto no específico. Sobre isso, Nóvoa (2009) postula que a formação deve contribuir para promover nos futuros professores hábitos essenciais em uma profissão como de reflexão e auto-reflexão. Na maioria dos casos a formação inicial está sustentada por um discurso didático que se estabelece sobre modelos de aluno, de professor e de escola idealizados e inadequados para enfrentar a realidade das situações de ensino/aprendizagem existentes em condições sociais complexas (MOLINA NETO; MOLINA, 2002).

Assim como na maioria dos trabalhos sobre o PIBID, também na área da Educação Física, a maior correspondência de trabalho está relacionada à Formação de Professores, refletir sobre esta temática é fundamental para uma educação de qualidade. Porém, formar profissionais capazes de atuar no cotidiano escolar em constante transformação é um desafio que se apresenta (BRAIBANTE; WOLLMAN, 2012). Nessa lógica, o PIBID se constitui como uma importante ferramenta que visa refletir sobre o que acontece na escola, valorizar a docência e delinear novos rumos para educação brasileira.

O PIBID, enquanto programa de incentivo à iniciação à docência, insere-se no contexto da Educação Básica como uma importante política pública. O PIBID contribui e influencia a qualificação dos professores da Educação Básica, das universidades e também dos licenciandos, além de provocar um impacto significativo nos cursos de licenciatura (NEITZEL; FERREIRA; COSTA, 2013).

Para Mattana et al. (2014), a contribuição do PIBID vai além do enriquecimento intelectual dos alunos, atinge os licenciandos, tendo em vista a relação mútua estabelecida entre bolsistas, alunos e professores por intermédio do programa. Ao colocar os graduandos em contato com a pluralidade do ambiente escolar, o Programa possibilita refletir sobre o processo educativo, tornando-se uma alternativa para o fortalecimento das licenciaturas e aliado fundamental na formação de novos professores.

Formar professores requer compreender aspectos muito amplos, que vão além de discutir políticas públicas para Educação Básica ou qual o papel do professor no contexto atual da educação no Brasil. É necessário e urgente promover reflexões e debates no que se refere às especificidades do campo de atuação e sobre a atratividade e valorização da profissão docente.

Prática Docente

Nesta seção, dou destaque aos trabalhos relacionados aos saberes, ações, atividades e estratégias didáticas desenvolvidas no PIBID.

Sena (2014) apresenta e discute uma proposta de sistematização do conteúdo “jogo” nas aulas de Educação Física do Ensino Fundamental e Médio, a partir da pesquisa-ação com a participação de estudantes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte -PIBID-EF-UFRN, professores supervisores atuantes e escolares. Essa proposta possibilitou um redimensionamento das práticas dos professores e o Programa influenciou o processo de transformação da prática pedagógica dos professores, refletindo sobre atividades que manifestaram uma forma de trabalhar de forma progressiva, reflexiva, discursiva e significativa para a disciplina.

Dos Anjos (2014) investigou os meios e ações desenvolvidas por ex-bolsistas da Universidade Federal de São João Del-Rei – UFSJ, em subprojetos do PIBID/CAPES/MEC, em uma abordagem interdisciplinar no interior da terceira série do Ensino Médio. Os bolsistas deveriam desenvolver um projeto interdisciplinar entre as disciplinas de Química e Educação Física em relação ao tema saúde. Foi possível perceber que várias forças coordenaram o trabalho interdisciplinar, tais como: a tarefa, o texto, o tema e os meios e deram forma às ações dos bolsistas, caracterizando a interdisciplinaridade como estrutural, pensamento a partir do qual as disciplinas começavam sendo avaliadas no mesmo grau de importância, com trocas recíprocas, enriquecimento mútuo e colocação de conteúdos e métodos em comum.

Rodrigues (2016) trata da relação entre memória e corpo nas práticas pedagógicas do PIBID-FURB (Universidade Regional de Blumenau) de Educação Física. Os resultados da pesquisa de campo apontaram para o PIBID como um programa que valoriza a formação docente no que se refere a uma experimentação do que acontece no cotidiano da escola.

Santos (2016) analisou a eficiência de um programa fundamentado no Jogo Orientado em aulas de Educação Física para escolares do PIBID, inferindo que a introdução de um

programa dessa natureza, por meio de métodos qualificados, é capaz de produzir repostas significativas nos aspectos motores e na proficiência motora.

Costa (2015) estabeleceu possíveis relações das ações realizadas em Subprojetos PIBID/CAPES da área curricular de Educação Física (EF) no estado do Rio Grande do Sul (RS), que foram desenvolvidas nas Instituições de Ensino Superiores (IES) e nas Escolas de Educação Básica (EEB), concluindo que as ações coordenadas pelos subprojetos estudados, potencializaram a formação inicial de abordagem, indo ao encontro das experiências de aprendizagem. Porém, a autora considera que essas as ações ainda estão distantes dos cursos de licenciatura, entendendo isso como um aspecto responsável por desviar da melhoria e da qualidade a Educação Básica.

Welter (2016) analisou as repercussões do PIBID “Cultura Esportiva na Escola” no trabalho pedagógico das professoras supervisoras e evidenciou que tal repercussão possibilitou contribuições para a formação continuada, para a relação entre escola e universidade, para o incentivo à produção do conhecimento, para o trabalho coletivo e para o alinhamento entre teoria e prática.

Segundo Silva, Braúna e Ferenc (2015), o saber individual dos professores é formado a partir de um conjunto de saberes que constituem a prática docente, sendo esta uma consequência da relação estabelecida entre os conhecimentos adquiridos ao longo de trajetória profissional, familiar e escolar. Diante disso, o PIBID, ao funcionar como uma ponte de ligação entre a escola e a universidade, estreita os laços entre as instituições, promovendo a oportunidade de se vivenciar as experiências da sala de aula e do contexto da escola de maneira geral, o que pode ser traduzido em saberes da prática docente.

A experiência do exercício da profissão pode funcionar como uma fonte privilegiada de saberes, que englobam os conhecimentos, as habilidades e as atitudes dos docentes (TARDIF, 2002). Clates e Guinther (2015) consideram as experiências formadoras, vivenciadas no PIBID, como importantes contribuições para a formação dos egressos, pois as práticas pedagógicas desenvolvidas auxiliam nas experiências curriculares e complementam a graduação; também são capazes de influenciar a visão dos bolsistas como professores ao longo de sua participação no Programa.

Dessa forma, os resultados encontrados no quadro 1 mostram números importantes sobre as produções relativas ao PIBID. Contudo, quando direcionamos esses resultados para a atuação profissional, percebe-se a fragilidade no campo de publicações referente à atuação

profissional (12,67% do total). Ao voltar o olhar para a área da Educação Física, observa-se que a lacuna se torna ainda maior, uma vez que somam 1,65% do total de produções.

Políticas Educacionais

Camargo (2016) analisa a política do PIBID e seus processos de recontextualização junto aos subprojetos de Educação Física em três IES do estado de Santa Catarina, utilizando como método de pesquisa a Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP), proposta por Ball (1994), e como fonte de análise o Projeto Institucional, o Subprojeto de Educação Física e o Relatório Anual de Atividades. Diante da análise dos dados, verificou-se que esses documentos permitem a construção de novos textos e discursos e, assim, garantem a singularidade dos espaços e das pessoas, desenhando-se outra Educação Física, com foco na cultura corporal do movimento, relacionando-se com as tecnologias, que inovam, e que reconhece o momento atual e as diferentes formas de construção das subjetividades.

Felício (2014) avalia o PIBID como uma das políticas públicas mais significativas nos últimos anos, em âmbito nacional, enquanto Brito (2017) considera o Programa como uma política de educação nacional que vem trilhando novos caminhos para uma política de formação de professores, por meio da problematização e da compreensão das demandas que o cenário educacional apresenta, apostando na construção de uma identidade de professor e constituição de saberes fundamentados na interação entre a universidade e a escola.

Influência do PIBID na escolha da profissão

Lima (2016) aborda a influência do PIBID na escolha da profissão. O estudo buscou caracterizar o perfil dos ex-bolsistas, investigar o local de atuação e identificar as razões para decisão ou não do magistério nas escolas públicas. A análise dos dados da pesquisa indica que a maioria dos sujeitos entrevistados considera a experiência do PIBID significativa e como maiores contribuições do Programa estão a inserção na realidade escolar, o planejamento e o trato com os conteúdos não vistos na graduação. Porém, os dados encontrados apontam que a intenção de atuar na escola pública não se concretizou na prática e os ex-bolsistas destacaram a falta de reconhecimento do papel da Educação Física escolar e a desvalorização do docente, indicando essas como as maiores dificuldades no exercício do magistério. Além disso, ressaltaram que as condições de trabalho precárias comprometem a prática pedagógica.

No que se refere à desvalorização do docente, Pereira e Oliveira (2016) afirmam que a valorização da profissão docente não se reduz ao reconhecimento da sociedade, uma vez que também está subordinada à necessidade de se estabelecer clareza nas ações que são destinadas à profissão, à atratividade da carreira docente, e ao que diz respeito aos salários e às condições justas de trabalho, além da assunção e do reconhecimento do professor com relação a sua profissão.

Para Gatti (2009), a escolha de uma profissão bem como a inserção no mundo do trabalho são ações cada vez mais dilemáticas, uma vez que essa escolha não se relaciona apenas às características pessoais, mas também ao contexto histórico e sociocultural no qual o sujeito está inserido. Pode-se dizer então que para discutir os fatores relacionados à atratividade das carreiras profissionais é necessário refletir sobre as mudanças que vêm ocorrendo no mundo do trabalho, nas tecnologias e ainda nos contextos político, econômico, cultural e social.

Produção do conhecimento no PIBID

Climaco (2016) apresentou um balanço da produção do PIBID Educação Física no Brasil sobre o trato com os conhecimentos específicos da cultura corporal, fundamentada nos trabalhos do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte - CONBRACE – nos Grupos de trabalhos temáticos - GTT5– Escola¹ no período 2011-2015. Os dados produzidos possibilitaram a compreensão do PIBID como imprescindível na concretização dos saberes e motivação para escrever artigos a partir da observação e reflexão de suas aulas e dos conhecimentos adquiridos por meio das vivências no âmbito do Programa.

O PIBID tem demonstrado resultados que apresentam perspectivas de qualificação do ensino a médio e longo prazo, além de formar profissionais conscientes sobre a realidade em

¹“Os Grupos de Trabalho Temáticos (GTTs) são as instâncias organizativas responsáveis por ser: Pólos aglutinadores de pesquisadores com interesses comuns em temas específicos; Pólos de reflexão, produção e difusão de conhecimento acerca do referido tema; Pólos sistematizadores do processo de produção de conhecimento com vistas à parametrização das ações políticas das instâncias executivas do CBCE. Estes grupos são dirigidos por um Comitê Científico formado por pesquisadores que sejam no mínimo mestres, dentre os quais um, necessariamente doutor, é eleito como coordenador. Estruturados a partir de uma Coordenação Nacional [...] estão vinculados à Diretoria Científica e são regulamentados pelo Estatuto da entidade, bem como por um regimento próprio” (COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2018).

GTT5 – Escola – envolve a temática sobre “estudos sobre a inserção da disciplina curricular, Educação Física, no âmbito da Educação Escolar, ao seu ordenamento legal e das distintas perspectivas metodológicas animadoras das suas práticas pedagógicas” (COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2018).

que irão atuar, capazes de produzir conhecimento, bem como investigar e refletir sobre sua prática profissional. A aproximação com o campo de atuação proporciona ao licenciando a oportunidade de vivenciar o chão da escola, bem como suas dificuldades e desafios, provendo a constituição de uma identidade profissional fundamentada na mediação entre a teoria e a prática (RAUSCH; FRANTZ, 2013).

Ao relacionar o levantamento inicial realizado com a área da Educação Física, encontramos uma situação similar referente à correspondência de produções para cada categoria, mas ao mesmo tempo é possível perceber a pequena quantidade de produções, quando comparada ao número de publicações de maneira geral.

Considerações sobre os estudos

As pesquisas apresentadas evidenciaram a contribuição do PIBID para formação de professores, da escola e da universidade, diminuindo a distância entre a teoria e a prática. Demonstraram perspectivas de qualificação do ensino a médio e longo prazo, formando profissionais conscientes na realidade em que irão atuar, capazes de produzir conhecimento, bem como investigar e refletir sobre sua prática profissional.

Ao analisar as produções relacionadas ao PIBID e à Educação Física, foi possível perceber que, embora pareça que as produções sobre o tema estão amplamente discutidas, na especificidade da área ainda são tímidas no cenário acadêmico.

Em todo o levantamento há maior preocupação com a formação de professores e pouca atenção à prática pedagógica, carecendo de maiores investimentos no chão da escola e/ou no processo de inserção dos ex-bolsistas, visando contribuir e problematizar as discussões já existentes e fundamentar e subsidiar novos debates no contexto da Educação Brasileira.

Esta fase foi importante, pois contribuiu para mapear os caminhos essenciais para a construção do trabalho.

4 DIREÇÃO DA PESQUISA

Duarte (2002) destaca que uma pesquisa se configura como uma narração de extensa viagem realizada por alguém que investiga lugares diversas vezes já visitados. Trata-se de um olhar diferente lançado a uma determinada realidade de acordo com uma experiência e um conhecimento, bastante particulares. Já Minayo (2001, p.16) se refere à metodologia como “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”

Contudo, a pesquisa precisa estar apoiada em técnicas e instrumentos metodológicos adequados para que haja aproximação com o objeto de estudo (PIANA, 2009), sendo que a presente pesquisa traz como objeto de estudo o Subprojeto PIBID/Educação Física desenvolvido na Universidade Federal de Uberlândia – MG – UFU, com vistas a analisar as contribuições do PIBID na atuação profissional dos egressos desse subprojeto na Educação Básica.

Diante dos objetivos da pesquisa, optou-se por uma pesquisa mista, ou seja, quando os elementos qualitativos e quantitativos intercorrem simultaneamente (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2012). Segundo os autores, uma pesquisa pode ser basicamente quantitativa como uma parte qualitativa e pode ser completamente qualitativa com um elemento quantitativo.

Para Minayo (2009) entre os dois tipos de abordagem existe algo que se opõe e se complementa e na ocasião que é bem trabalhado na teoria e na prática, enriquece e aprofunda as informações, bem como oferece veracidade a interpretação.

Embora a pesquisa apresente características quantitativas, o enfoque é predominantemente qualitativo, pois procura responder questões muito particulares e que não podem ser quantificadas, ou seja, “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”, sendo dividida em três etapas: I) fase exploratória, II) trabalho de campo e III) análise e tratamento do material empírico (MINAYO, 2009, p.21).

Este estudo caracterizou-se por dois momentos, sendo o primeiro um estudo bibliográfico realizado por meio da coleta de dados no banco de teses e dissertações da CAPES, o que justifica este trabalho, conforme descrito anteriormente e pelo trabalho de campo empreendido com ex-bolsistas do PIBID.

E o segundo momento, a pesquisa de campo, que “permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelece uma

interação com os atores que conformam a realidade e, assim, constrói um conhecimento empírico importantíssimo para quem faz pesquisa social”. (MINAYO, 2009, p. 61).

Gil (2008, p.55) considera que pesquisa de campo apresenta como característica a inquisição dos sujeitos cuja conduta pretendeu-se conhecer, uma vez que procedeu-se “à solicitação de informações a um grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado para em seguida, mediante análise quantitativa, obter as conclusões correspondentes dos dados coletados”.

A pesquisa contou com a participação de seis sujeitos, identificados por meio de uma relação repassada pela ex-coordenadora do subprojeto Educação Física/UFU/Ensino Médio. Tal relação apresentava um número de 64 sujeitos que foram bolsistas do programa. Desses, 29 não foram encontrados ou não retornaram o contato, 19 não haviam formado no momento da abordagem, nove não puderam fazer parte da pesquisa devido ao fato de terem feito parte do subprojeto do qual fui supervisora, portanto não seria ético e apenas sete atuaram ou atuam na Educação Básica. Porém, desses somente seis aceitaram participar da pesquisa.

Os participantes da pesquisa foram definidos mediante os seguintes critérios: ter sido bolsista do PIBID, entre o período de 2011 a 2018; estar atuando ou ter atuado na Educação Básica e concordarem em participar da pesquisa assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice B). Estes foram identificados com a sigla EBP, que significa ex-bolsista do PIBID e numerados de 01 a 06, como forma de garantir o anonimato. Cabe ressaltar que os ex-bolsistas 03 e 06 eram do sexo masculino, enquanto de 01, 02, 04, 05 do sexo feminino. De acordo com a caracterização, realizada na entrevista (Anexo A), apresentada na tabela a seguir:

Quadro 6 – Caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa

Bolsista	Idade	Sexo	Titulação	Tempo de profissão	Tempo no PIBID	Tempo de atuação na Educação Básica
EBP 01	27	F.	Especialização em Educação Física Escolar em andamento	2 anos	4 anos	6 meses
EBP 02	27	F.	Mestrado	2 anos	2 anos	2 anos
EBP 03	27	M.	Especialização em Psicomotricidade	4 anos e 6 meses	2 anos	1 ano
EBP 04	42	F.	Graduação	3 anos	1 ano e 6 meses	3 anos
EBP 05	25	F	Mestrado	4 anos	2 anos	2 anos
EBP 06	27	M.	Graduação	4 anos e 6 meses	6 meses	4 anos

Fonte: Elaborado pela Autora, 2019

Para a coleta dos dados da pesquisa foi utilizado como instrumento uma entrevista estruturada com os ex-bolsistas do PIBID e atualmente professores da Educação Básica, com o propósito de responder aos seguintes objetivos específicos: identificar a percepção dos egressos do PIBID em relação à contribuição do programa para formação docente em Educação Física; Analisar em que aspectos o PIBID influenciou a atuação profissional dos ex-bolsistas do subprojeto Educação Física/UFU.

Para Minayo (2009), a interação entre o pesquisador e o sujeito pesquisado é algo fundamental na pesquisa qualitativa. Neste sentido, a entrevista pode ser tomada como uma técnica privilegiada de interação social, sendo uma das estratégias mais utilizadas no trabalho de campo.

A entrevista contou com uma relação de perguntas, ordenadas e redigidas de forma invariável para todos os entrevistados (GIL, 1999), composta pelas seguintes perguntas:

Quadro 7 – Roteiro de perguntas da entrevista

1-	Para caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa, responda: sexo; idade; titulação; tempo de profissão; tempo no PIBID, tempo de atuação na Educação Básica.
2-	Quais razões levaram você a ingressar no PIBID?
3-	Como foi sua inserção na escola? Você realizou o diagnóstico da escola? Conheceu o PPP e o regimento escolar?
4-	Fale sobre suas experiências no PIBID no que se refere à organização do trabalho pedagógico:
	a) relação com o grupo;
	b) com o (a) supervisor (a);
	c) com o (a) coordenador (a) do subprojeto;
	d) reuniões pedagógicas na escola.
5-	Como eram as reuniões com o (a) supervisor (a) e com o (a) coordenador (a)? Quais questões eram abordadas? De que forma eram planejadas as atividades realizadas nas aulas? Quais fontes eram utilizadas? Como era sua participação?
6-	Quais atividades você desenvolveu no PIBID? Tendo em vista sua participação no PIBID, quais ações, contribuições ou outras questões você consegue trazer para sua atuação profissional?
7-	De que forma as atividades desenvolvidas no PIBID contribuem ou contribuíram para sua atuação profissional? Como você avalia sua participação no PIBID?

Fonte: Elaborado pela Autora (2019)

A primeira ação para o desenvolvimento do trabalho foi estabelecida por e-mail com a ex-coordenadora do subprojeto Educação Física PIBID/UFU/Ensino Médio, solicitando a

relação de ex-bolsistas do Programa até o presente momento. De posse da lista de egressos, foi feito um contato prévio, por meio de redes sociais e e-mail com informações sobre a pesquisa a ser realizada, juntamente com um convite para participação e o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE). Nesse e-mail também foi solicitado o retorno imediato referente à disposição em participar da pesquisa. Diante da aceitação dos participantes, foram agendadas as entrevistas e o local onde seriam realizadas de acordo com a disponibilidade dos participantes.

Na data e local definidos, foi feita uma pergunta de cada vez, respeitando o tempo de resposta do participante. As falas foram gravadas com o auxílio de um aparelho celular, na função gravador de áudio.

Após a obter o material produto das entrevistas, houve a transcrição das respostas na íntegra para um editor de texto chamado Bloco de Notas, presente na versão do *Windows 10* da *Microsoft Corporation*, salvo no formato TXTmUnicode (UTF-8), formato necessário para o processamento dos textos. Constituindo-se assim o banco de dados, denominado corpus textual, ou seja, conjunto de textos ou unidades de texto inicial (LINS, 2017). Cada pergunta configurou um corpus específico de resposta, para que fossem analisadas separadamente.

Constituído o banco de dados, procedemos à análise das respostas com a utilização do software Iramuteq (*Interface de R pour analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*), como ferramenta de análise de dados. Trata-se de software gratuito, licenciado pela GNU GPL (v.2)². Ancorado no ambiente estatístico do software R (www.r-project.org) e na linguagem *Python* (www.python.org), sua proposta é realizar análises quantitativas de dados textuais (CAMARGO; JUSTO, 2013).

Este programa informático propicia diferentes análises textuais, como o cálculo de frequência de palavras, classificação hierárquica descendente (CHD), a qual divide os segmentos de texto em classes de acordo com os seus vocabulários, obtendo-se o contexto estatístico significativo das palavras, responsável por tornar a análise mais qualitativa (CAMARGO; JUSTO, 2013) e análises de similitude que geram gráficos que permitem reconhecer a associação entre os termos analisados no texto (SILVA; VOGEL; REZENDE, 2017).

² As licenças para a maioria dos softwares foram projetadas para tirar a liberdade de compartilhá-lo e alterá-lo. Por outro lado, a Licença Pública Geral GNU destina-se a garantir a sua liberdade de compartilhar e alterar software livre - para garantir que o software seja gratuito para todos os usuários. Fonte: <https://www.gnu.org/licenses/old-licenses/gpl-2.0.html>

Além disso, distribui de forma clara as palavras utilizadas nos discursos, configurando a análise de similitude e a de nuvem de palavras, um gráfico que aglomera e ordena as palavras conforme sua repetição, permitindo a visualização clara das palavras mais importantes de um corpus textual (CAMARGO; JUSTO, 2013).

A análise tem início quando o programa é aberto e há a transferência do corpus textual por meio de um recurso do próprio software chamado “*Text*”, a partir dessa transferência o IRAMUTEQ possibilita o processamento das análises lexicais clássicas ou estatísticas textuais – ET, de classificação hierárquica descendente – CHD (Método de Reinert), análise de similitude - AS e nuvem de palavras. Desta forma, o *corpus* textual composto pelas respostas das perguntas realizadas nas entrevistas originográficas que serão discutidos em seguida.

Convém ressaltar, ainda, que a pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da Universidade Federal do Triângulo Mineiro sob o número CAAE 50087115.6.0000.5154, conforme anexo A.

5 OS CAMINHOS PERCORRIDOS PELOS EX-BOLSISTAS DO SUBPROJETO EDUCAÇÃO FÍSICA/PIBID/UFU

Com base no objetivo desta pesquisa que consiste em analisar as contribuições do PIBID na atuação profissional dos egressos do PIBID/UFU subprojeto Educação Física na Educação Básica, esta seção apresenta os dados obtidos por meio da entrevista realizada com ex-bolsistas do programa que atuam ou atuaram na Educação Básica.

Para isso, a primeira questão da entrevista, como demonstrado no quadro 7, buscou identificar as pessoas entrevistadas, traçando um perfil dos ex-bolsistas. A segunda pergunta questionou **quais razões os levaram a ingressar no PIBID**.

A análise a partir da utilização da Estatística Textual do Iramuteq, possibilitou encontrar 654 palavras mencionadas nas entrevistas, sendo que 111 estão entre substantivos, adjetivos e verbos, aparecem apenas uma vez no *corpus* textual, o que corresponde a 16,97% das ocorrências no texto e 53,37% do total de palavras encontradas.

Com isso, verificou-se que as palavras que mais apareceram nos depoimentos dos ex-bolsistas além da palavra “PIBID” mencionada 12 vezes, por hora considerada como o ponto central da discussão, foram: “área” 10 vezes, “licenciatura” 9 vezes, “gostar” e “afinidade” 5 vezes.

Para identificar as conexões existentes entre as palavras foi utilizada a análise de similitude (Figura 01), uma vez que esta permite a identificação de palavras mencionadas várias vezes e a indicação de relação entre elas (BEDANTE; VELOSO, 2018). Desta forma, por meio da Figura 2, pode-se perceber as conexões estabelecidas nos discursos, o que mostra que o interesse e o gostar estão relacionados à licenciatura enquanto área de atuação, conforme representado na fala a seguir:

Já tinha afinidade com essa parte de licenciatura, tanto é que no meu primeiro estágio supervisionado foi no ensino infantil [...], eu tomei um gosto muito grande, porque lá ensina Educação Física de verdade, tive contato com criança pequena e percebi que tinha esse perfil, essa afinidade, então meu interesse aumentou. Então surgiu o PIBID, eu participei do processo seletivo. (EBP 06)

Diante disso foi possível observar que a afinidade e o gosto pela área da licenciatura são fatores relacionados às razões que levaram o ex-bolsista 06 a ingressar no programa, pois embora já tivesse afinidade pela licenciatura, a aproximação com a escola no estágio

supervisionado aumentou seu interesse e o estimulou a participar do processo seletivo para o PIBID.

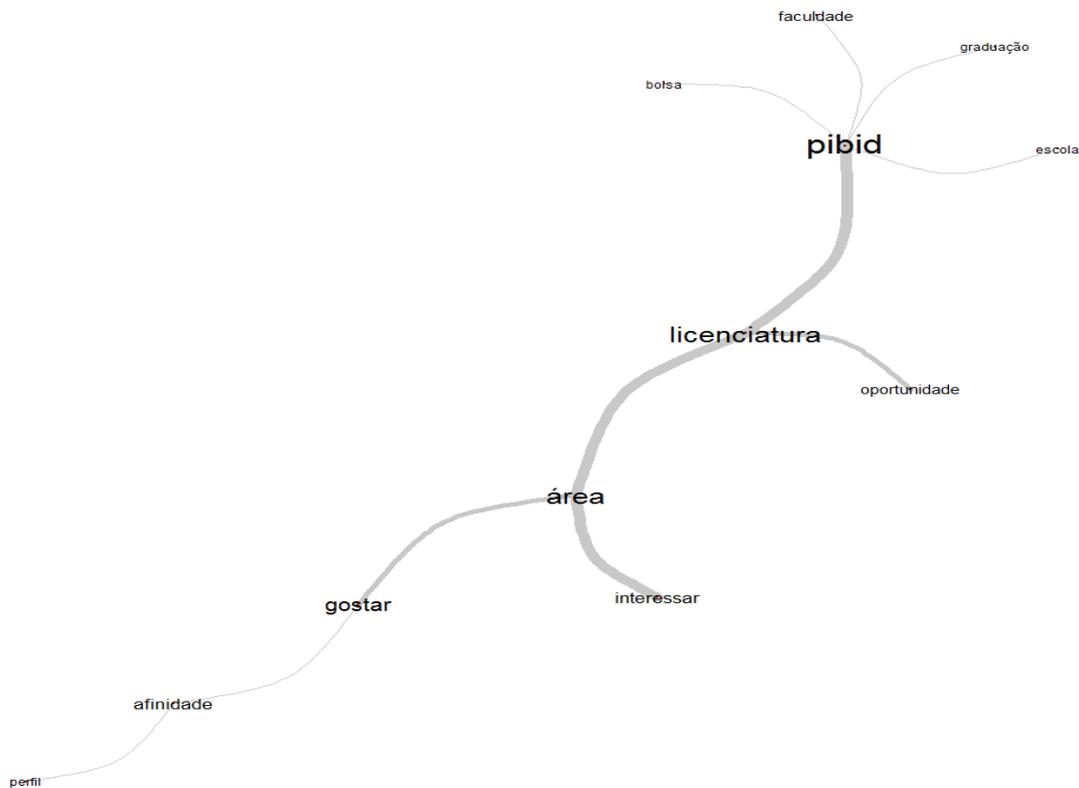


Figura 01 – Análise de Similitude – Ingresso no PIBID (DA AUTORA , 2019, organizado com base no *software* Iramuteq)

A conexão entre as palavras escola e PIBID também é evidente, o que leva a pensar que, na visão dos ex-bolsistas, o programa estabeleceu uma relação direta com o campo de atuação profissional. Corroborando com um dos objetivos 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” (BRASIL, 2013, p. 03).

A inserção dos licenciandos no ambiente escolar, proporcionada pelo PIBID, faz com que se sintam verdadeiros professores, experimentando os desafios de suas turmas e da escola como um todo (CLATES, 2015). Para Neitzel, Ferreira e Costa (2013) a intenção do programa ao inserir o licenciando na escola é proporcionar a compreensão do cotidiano escolar enquanto espaço para aprender a lidar com o que acontece para além da sala de aula, estabelecendo uma formação mais efetiva com a finalidade de evidenciar a correlação existente entre a teoria e a prática.

Albino e Maganha (2014) reforçam que o objetivo do PIBID é a introdução do licenciando no ambiente escolar, a fim de que ele compreenda sua rotina e aprenda a lidar com situações que ultrapassam a sala de aula.

A nuvem de palavras (Figura 02) traz as palavras agrupadas e organizadas na forma de gráfico de acordo com a frequência com que foram mencionadas (KAMI et al., 2016). Nesta figura as palavras são posicionadas de forma aleatória, porém as que se repetem mais vezes na fala dos entrevistados apresentam-se em tamanho ampliado em comparação às demais.



Figura 02 – Nuvem de palavras – Ingresso no PIBID (DA AUTORA, 2019, organizado com base no *software* Iramuteq)

A imagem permite perceber que o PIBID está posicionado no centro da nuvem de palavras, justificado pelo fato de representar o elemento principal dessa discussão. Juntamente com o PIBID podemos identificar a ocorrência das palavras licenciatura e área, uma vez que tiveram maior representatividade nas falas dos participantes, como pode ser observado nos dizeres de alguns participantes:

[...] por isso que eu fui para o PIBID, para reaproximar da licenciatura e da escola também. (EBP 01)

Eu entrei no PIBID porque pensava realmente em atuar na área escolar [...] (EBP 04)

[...] o PIBID talvez seria uma oportunidade de conhecer um pouco mais a licenciatura que seria uma possível área de trabalho pra mim. (EBP 05)

Foi possível entender pelos discursos dos ex-bolsistas entrevistados que o PIBID surgiu como uma oportunidade de aproximação da escola, como no caso da ex-bolsista 01, bem como de entrar na licenciatura enquanto uma possibilidade de área de trabalho para o futuro, destacado pelos ex-bolsistas 04 e 05. Tal fato denota a contribuição do Programa para o incentivo à “formação de professores no chão da escola” (GONÇALVES, 2017, p. 225) e alcança um dos seus objetivos, que visa “contribuir para a valorização do magistério” (BRASIL, 2013, p. 2).

Nos dizeres dos entrevistados existe a compreensão de que o programa estabelece uma ponte entre a Universidade e a escola. A integração entre Universidade e Educação Básica, faz da escola o ambiente central no processo de formação dos licenciandos (RAUSCH; FRANTZ, 2013).

Ao inserir os licenciandos no ambiente escolar, o PIBID proporciona a oportunidade de interligar os conhecimentos apreendidos na universidade com o que acontece no cotidiano escolar. Para Guarnieri (2005) aprendizagem profissional acontece quando o professor associa o “conhecimento teórico-acadêmico” com o “contexto escolar” e a “prática docente”, o que reafirma a necessidade de se aproximar essas relações no processo de formação inicial (FELÍCIO, 2014, p. 13).

A admissão dos ex-bolsistas na escola também foi uma das preocupações da pesquisa. Por isso os mesmos foram questionados sobre **como havia sido sua inserção na escola, se realizaram o diagnóstico da escola e se conheceram o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar**. Assim, o Iramuteq identificou, pela Estatística Textual, 805 palavras mencionadas nas entrevistas, sendo que 110 aparecem somente uma vez no *corpus* textual, o equivalente a 13,66% das ocorrências no texto e 50,93% do total de palavras localizadas.

As palavras com maior ocorrência nos discursos dos ex-bolsistas foram: professor e diretor, proferidas 6 vezes. Outros termos também são evidenciados nas entrevistas, porém com menor incidência, como por exemplo: conhecer, evocado 5 vezes, falar, indicado 4 vezes e dividir, citado 3 vezes.

As declarações revelam que a inserção dos ex-bolsistas na escola está relacionada à receptividade oferecida pela instituição. A bolsista 01 manifesta tranquilidade ao falar sobre esse assunto, as bolsistas 02 e 05 mencionam a receptividade do diretor, mas ressaltam a indiferença e o sentimento de vigilância que os professores demonstraram até conhecerem o objetivo de estarem na escola, conforme as narrativas a seguir:

A primeira escola foi tranqüila com a nossa inserção [...]. A segunda escola já tinha o projeto quando a gente chegou, já tinha outros grupos, foi tranqüilo. (EBP 01)

Pelo diretor e vice-diretora a gente foi sempre muito bem recebidos, sempre tivemos muito apoio. Os professores, foram educados, conversavam algumas coisas, mas a gente sentia meio com esse estranhamento [...] sempre com medo de nós vigiarmos o trabalho deles. (EBP 02)

[...] a gente foi bem recebido pelo diretor, pelos professores. A princípio, até o pessoal entender, quem era a gente, o que a gente estava fazendo, mas depois foi super tranqüilo, eles estavam acostumados com nossa presença na escola, então, não teve nenhum problema. (EBP 05)

Já a ex-bolsista 04 diz não ter sido bem recepcionada na escola e manifesta um distanciamento ao falar que só ficavam na quadra e não tinha acesso nem à sala dos professores. O ex- bolsista 06 também não foi apresentado à escola, pois entrou no meio do processo e segundo ele as coisas já estavam acontecendo.

A escola não me recebeu, eu simplesmente chegava lá e falava eu vim encontrar com a supervisora e então falavam: ela não está aí e não deixavam entrar. Tanto é que a gente ficava lá na quadra, não tinha acesso, nem na hora do recreio a gente podia ficar na sala dos professores. (EBP 04)

Eu não tive uma apresentação na escola como eu entrei no segundo semestre, já estava acontecendo [...] eu cheguei direto na escola dando aula, planejando, pegando o que estava acontecendo no meio, foi rolando, eu entrei no meio foi continuando e acabou. (EBP 06)

O estranhamento dos professores diante da presença de licenciados na escola é uma prova de que sua mera inserção nesse espaço, sem nenhuma apresentação ou esclarecimento quanto às finalidades do PIBID não garante a interação proposta pelo Programa e caracteriza-se como um desafio a ser enfrentado na concretização do trabalho colaborativo entre universidade e escola (REZENDE; ISOBE, 2017).

Mizukami et al. (2010) ressalta a importância do trabalho entre os pares para aprendizagem da docência, visto que é uma forma de aprender com os êxitos, as frustrações, desacertos, assim como com as falhas e com a partilha de conhecimentos.

Com base nisso, a escola exerce um papel indispensável no início da carreira profissional dos professores, o que aponta para um período que precisa ser auxiliado e partilhado com aqueles que já conhecem a dinâmica de funcionamento do ambiente escolar (GONÇALVES, 2017).

Diante do discurso da ex-bolsista 02 percebe-se que todo o grupo se envolveu no diagnóstico da escola, como pode ser visto a seguir:

Sim, a gente se dividiu no grupo, cada um ficou com uma parte, eu acho que eu fiquei com a parte de quantas salas, quantos alunos, eu lembro que eu não fiquei com a parte do PPP e que cada grupo fez um resumo e apresentou na reunião. (EBP 02)

Para ex-bolsista 05, a divisão do grupo para realização do diagnóstico da escola propiciou a participação de todos na atividade.

[...] cada grupo ficou responsável por uma tarefa de diagnóstico da escola, o meu era exatamente sobre o regimento e o PPP, então a gente leu o regimento, o PPP [...] outro grupo ficou responsável por diagnosticar espaço físico, quantas salas, o que que tinha na escola [...] cada grupo tinha uma função no termo de diagnóstico da escola. (EBP 05)

Porém, os relatos dos ex-bolsistas 04 e 06 destacam a falta de contato que tiveram com os documentos oficiais da escola e a pouca familiarização com o contexto escolar ao ingressarem na escola, como verificado a seguir:

Não, não conheci, nada. Não, não sei te falar nada disso lá da escola. (EBP 04)

Eu não tive uma apresentação na escola como eu entrei no segundo semestre, já estava acontecendo [...] eu acho que aconteceu essa apresentação do PPP e regimento escolar tudo no começo do ano. (EBP 06)

Paniago e Sarmiento (2017, p. 780) consideram que “o diagnóstico envolve um processo de estudo, investigação por meio de coleta de informações pertinentes à realidade escolar, análise e sistematização teórica, processo que configura uma situação de pesquisa”. Neste sentido, a realização do diagnóstico da escola é um momento importante da inserção do licenciando neste ambiente, pois representa o primeiro contato com a realidade escolar, seja pelo espaço físico, documentos oficiais ou por todos envolvidos no contexto. Para Soares et al. (2016) a realização do diagnóstico da realidade escolar precedido do planejamento das atividades que serão desenvolvidas, configura-se como algo fundamental para assegurar que tais atividades aconteçam em conformidade com as imposições do contexto escolar.

A análise de Similitude referente à inserção dos ex-bolsistas na escola (figura 03) indica que a chegada à escola foi algo tranquilo e que a maioria foi bem recebida pelo diretor.

Destaca ainda a divisão dos grupos na realização do diagnóstico escolar e estudo do PPP e do Regimento Escolar.

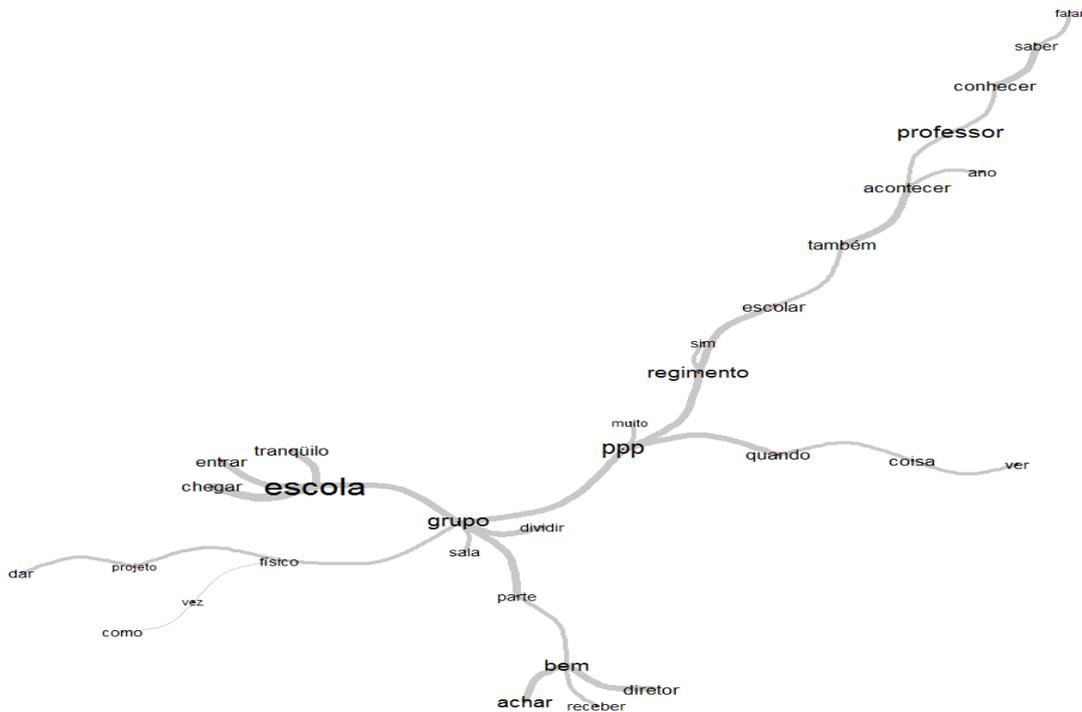


Figura 03 – Análise de Similitude – Inserção na escola (DA AUTORA, 2019, organizado com base no *software* Iramuteq)

A análise do gráfico de similitude e a aproximação dos discursos dos ex-bolsistas permite dizer que os mesmos que foram bem recepcionados na escola, são aqueles que realizaram o diagnóstico escolar.

Desta forma, conhecer a realidade escolar nos seus documentos, espaço físico e funcionários da escola, contribuiu para que pudessem ter uma participação mais eficiente e consciente do espaço onde estavam adentrando.

Soares et al. (2016) asseguram que a realização do diagnóstico escolar é primordial para o PIBID inserir-se de forma efetiva no contexto das escolas onde atua. Segundo os autores, esta ação é justificada pela possibilidade de haver dificuldades entre o licenciando e a escola nos primeiros contatos. Deste modo, a participação na realidade escolar por meio da convivência com os alunos, professores e funcionários da escola é essencial para estabelecer uma relação com o aprendizado acadêmico.

A nuvem de palavras expressa na figura 04, reforça o entendimento de que a entrada na escola foi marcada pela realização do diagnóstico a partir da divisão de grupos realizada pelos professores, proporcionando o conhecimento da realidade escolar no que se refere aos documentos, espaço físico e funcionários.

Quando a gente entrou, a gente já pegou de cara essa questão do PPP, foi o que a professora falou, vocês precisam conhecer o PPP, que eu nem sabia o que era PPP eu conheci no PIBID, a gente teve esse primeiro contato com o PPP. (EBP 01)

Sim, essa foi a primeira tarefa, a gente até dividiu em grupo [...] e cada grupo tinha uma função no termo de diagnóstico da escola. (EBP 05)



Figura 04 – Nuvem de palavras – Inserção na escola (DA AUTORA, 2019, organizado com base no *software* Iramuteq)

As experiências vivenciadas no PIBID com relação ao organização do trabalho pedagógico, no que se refere à relação com o grupo, com supervisores e coordenadores dos subprojetos e as reuniões pedagógicas a escola, foi outro assunto abordado. A partir do *corpus* constituído por seis textos resultantes das entrevistas, a Estatística Textual do Iramuteq verificou 2.032 palavras mencionadas, sendo 407 distintas e 211 aparecem apenas uma vez no *corpus* textual, o que corresponde a 10,38% das ocorrências no texto e 51,84% do total de palavras encontradas.

Entre as palavras enfatizadas nas respostas dadas nesta pergunta aparecem com mais frequência as expressões: “gente”, apontada 60 vezes, “reunião”, proferida 25 vezes, “escola”, mencionada 24 vezes e “grupo”, relatada 17 vezes, assim como “professor”, além de “supervisor” que incide por 18 vezes e “coordenador” por 15 vezes.

No contexto das entrevistas a palavra “gente”, que aparece no texto como “a gente”, assume a característica de coletividade, também assumido como trabalho em equipe. Portanto, a frequência com que a palavra é mencionada no decorrer do texto mostra como a ideia do trabalho coletivo está presente nas falas dos ex-bolsistas entrevistados, como pode ser observado a seguir:

A gente fez muita coisa, produzimos muita coisa, estudamos muito, nessa época foi bom porque a gente produziu. (EBP 03)

[...] de 15 em 15 dias se não me engano, a gente tinha uma reunião e nessa reunião a gente abordava assuntos sobre nossas dificuldades na escola e as vezes levava um assunto uma dificuldade [...]. (EBP 04)

[...] era um grupo muito unido, a gente ia na escola cerca de 2 vezes por semana, porque a gente tinha que cumprir essa carga horária e a gente tinha reuniões eu não lembro se era de quinze em quinze dias, mas o trabalho era organizado em grupo. (EBP 05)

A exposição do ex-bolsista 03 destaca a produção realizada pelo grupo, entre estudos, planejamentos de aula, construção de material curricular, além da produção de artigos e de trabalhos para apresentar em congressos. O grupo também dividia suas dificuldades como pode ser visto na fala da ex-bolsista 04, da mesma forma que organizava o trabalho em conjunto como mencionado pela ex-bolsista 05.

O trabalho coletivo é fundamental para formação de professores, uma vez que a escola não se estrutura sozinha, ela é constituída na coletividade (WELTER; SAWITZKI, 2014). É nesse contexto que os futuros professores compartilham saberes, dificuldades e se apoiam nesse processo de formação.

Damiani (2008) mostra estudos em que as atividades desenvolvidas em conjunto oferecem a possibilidade de enriquecer o ambiente de formação acadêmica e social para estudantes e também para professores, além de favorecer uma maior satisfação profissional.

Ao aproximar das declarações dos ex-bolsistas, foi plausível reconhecer que existiu uma boa relação com grupo, como comprovado nos discursos a seguir:

Com relação ao grupo a gente ficou muito amigo, o pessoal do PIBID na época, todo mundo participava [...]. Teve até na época, durante o processo do programa, uma

bolsista ficou grávida, a gente viu ela ficou barrigudona, depois ganhou neném e ainda levava o neném para escola, era uma relação de grupo entre os bolsistas, a coordenadora e a supervisora, muito boa, era bom, não tinha problema. (EBP 03)

A minha experiência no PIBID com relação ao meu grupo foi muito de boa, eu não tive problema algum, nosso grupo era muito esforçado, não tinha uma pessoa que jogava as coisas pra outra, era mais ou menos balanceado. (EBP 04)

[...] era um grupo unido porque todo mundo participava, trazia as tarefas, fazia coletivamente. (EBP 05)

De acordo com os discursos prevaleceram relações marcadas por união, esforço, parceria entre os membros do grupo e participação, mas na fala o ex-bolsista número 03 sobressai a afetividade ao ser mencionado que durante o período que participava do programa uma de suas colegas engravidou e todos acompanharam este momento e depois que o neném nasceu, ele também passou a ir para escola. Esse discurso reforça a ideia de que a efetivação do papel da escola está além da propagação de um saber científico, uma vez que se trata de um espaço também capaz de gerir um ambiente humano e afetivo (SANTOS; SILVA; MARQUES, 2012).

Outro discurso interessante é proferido pelo ex-bolsista número 06, ao dizer que teve a felicidade de entrar num grupo voltado para licenciatura. A fala do entrevistado, a seguir, revela a satisfação de estar em um contexto que tinha interesse e se dedicava.

[...] eu já conhecia todo mundo, todo mundo gente boa e eu tive a felicidade de entrar num grupo, num subprojeto que era todo voltado para licenciatura [...]. (EBP 06)

Todos esses depoimentos são uma demonstração de que uma boa convivência com o grupo é essencial para promoção de um ambiente de aprendizagem próspero. Para Caparróz, Piroló e Terra (2004) o que sustenta a prática pedagógica são os fios tecidos pelo professor na composição da teia relacional, estes não podem ser provenientes apenas da formação inicial ou da sua experiência.

Nas análises que possuem um corpus maior, o Iramuteq permite elaborar o dendograma de CHD, que apresenta o *corpus* dividido em classes de palavras. Desta forma, o resultado mostrou que um *corpus* formado por seis repostas, pode ser dividido em 57 segmentos de texto e dar origem a seis classes de palavras (Figura 05).

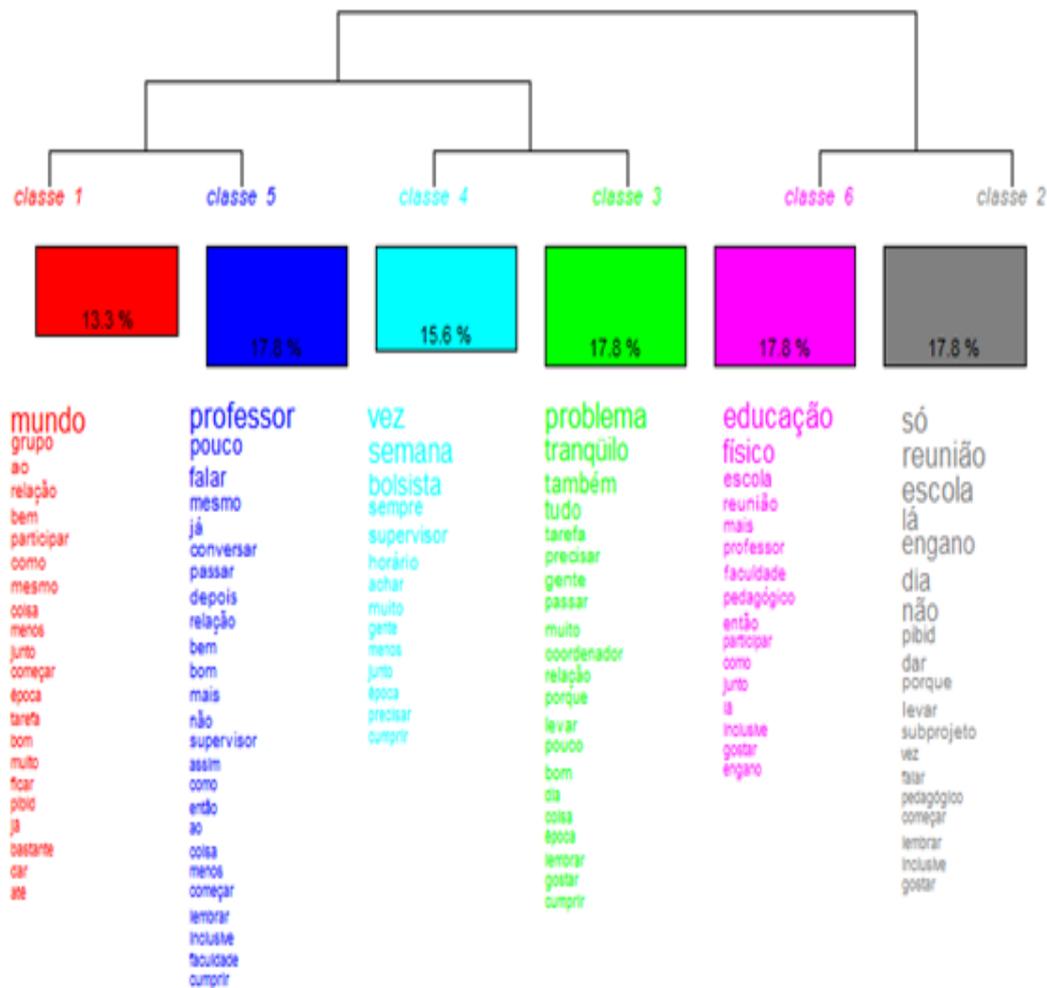


Figura 05 – Dendograma de CHD – Experiências no PIBID com relação ao trabalho pedagógico (DA AUTORA, 2019, organizado com base no *software* Iramuteq)

Para análise do dendograma foi necessária uma investigação nos discursos dos bolsistas. Assim, a classe 1 foi categorizada como “gente boa”, uma vez que as palavras mais significativas representam uma boa relação com o grupo, a participação de todos e realização das tarefas de forma coletiva.

“O PIBID fora da sala dos professores” foi o nome dado à classe 2, a qual destaca as reuniões pedagógicas na escola, no que se refere a não participação em reunião pedagógica ou na sala dos professores.

A classe 3 recebeu o nome de “Para o que der e vier”, onde foi possível identificar uma boa relação entre os bolsistas e a coordenadora, que os auxiliava sempre que preciso, passava a tarefas e com quem não tinham nenhum problema.

As reuniões com os supervisores, mencionada no discurso dos ex-bolsistas é enfatizada na classe 4, “Entre supervisor e bolsistas”, nela as palavras mais representativas dizem respeito às reuniões semanais, flexibilidade de horário, sempre ajudar quando era preciso e aprender junto.

A classe 5, “professor supervisor” recebe esse nome pelo fato de enfatizar a relação entre os bolsistas e os professores supervisores, que havia conversa, desenvolvimento de um trabalho tranquilo, mas também confronto de ideias.

E a classe 6, “O PIBID na sala dos professores”, retrata a referência feita pelos bolsistas à participação ativa nas reuniões pedagógicas, apresentação do subprojeto assim como oportunidade para conhecer outros professores e outras visões de escola e educação.

A ligação entre as palavras apresentadas nas declarações dos ex-bolsistas pode ser percebida na análise de similitude (figura 06), que traz a palavra “gente” no centro do diagrama e a relaciona, por meio de ramificações, aos termos “participar” e a “escola”, além de estabelecer uma ligação com “relação”, “coordenador” e “supervisor”, demonstrando que as experiências referentes à organização do trabalho pedagógico vivenciadas no PIBID estão atreladas a uma relação de conversa, proposições, aprendizagens, resolução de problemas com supervisores e coordenadores, voltados para escola enquanto espaço de conhecimento, contato pedagógico e produção do saber.

[...] quando a gente teve problemas na escola, a gente conversava com ela e ela dizia, vamos resolver isso agora tentar ver se isso mesmo que nós queremos [...] as reuniões pedagógicas, para mim foi o ponto auge do PIBID, porque foi quando entendi o que realmente era uma escola [...] foi onde eu tive a oportunidade de conhecer outros professores, conhecer outras visões, visões de escola, de educação. (EBP 01)

[...] eu acho que se não tivesse lá nem saberia como dar aula em escola, se eu não tivesse passado pelo PIBID. (EBP 02)

A ex-bolsista 01 reconhece a importância da sua participação nas reuniões pedagógicas, as quais proporcionaram um entendimento da dinâmica escolar, bem como o conhecimento dos professores e outras visões de escola e educação. Conhecer o professor e sua prática é procurar compreender em que condições seu trabalho está sendo desenvolvido na escola. Considerando a escola um espaço de formação docente, “o professor passa a ser visto não como reprodutor de conhecimentos, mas como um sujeito de sua ação, que pensa, que constrói e desenvolve conhecimentos em sua prática cotidiana, sendo relevante e necessário investigar esse saber na sua prática” (CAPARRÓZ, PIROLO, TERRA, 2004, p. 159).

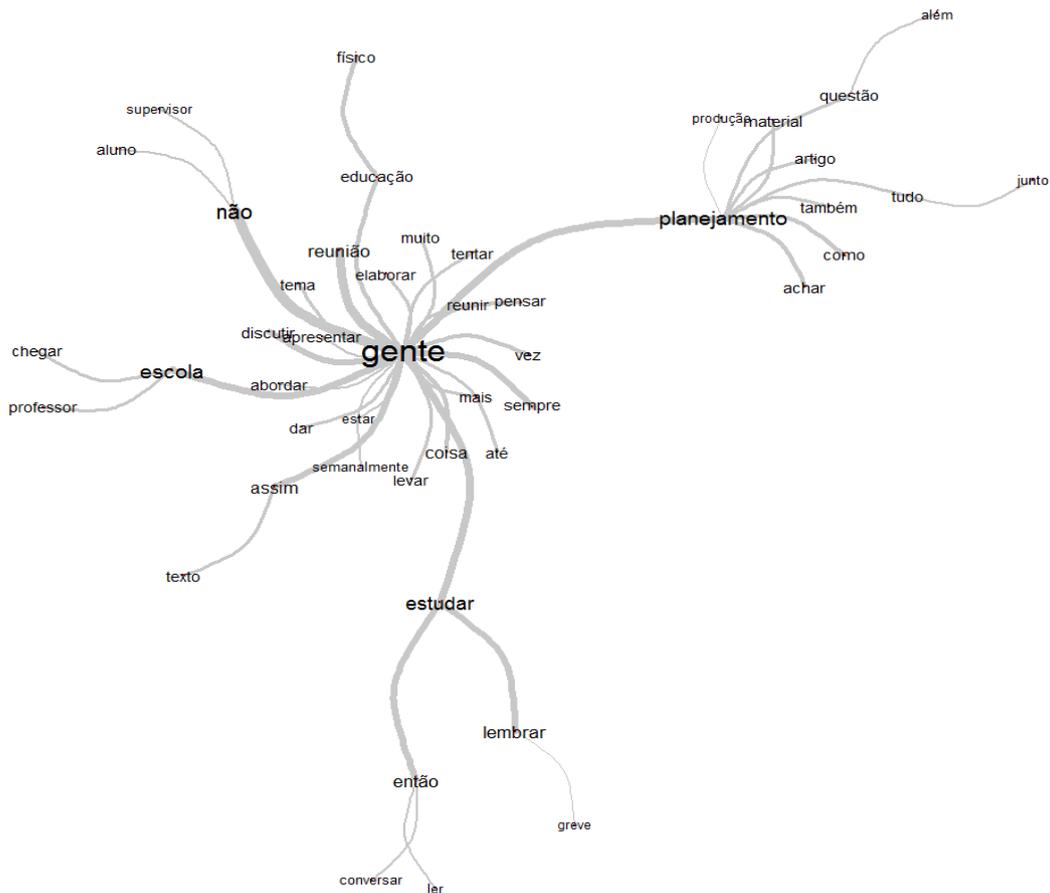


Figura 08 – Análise de Similitude - As reuniões com supervisores e orientadores (DA AUTORA, 2019, organizado com base no *software* Iramuteq)

Os discursos dos ex-bolsistas deram indícios de que as reuniões com os supervisores e coordenadores eram permeadas por estudos e discussões em torno da prática pedagógica, como pode ser observado nas seguintes respostas:

Com a coordenação a gente trabalhou muito o planejamento, a questão da importância do planejamento, a questão da educação, como educação geral na Educação Física, essa relação, questões de método de didática. (EBP 01)

A gente escolhia um tema, aí cada um lia artigos em casa para contribuir, a gente discutia esses artigos nas reuniões, a coordenadora também nos dava livros sobre a docência para nós estudarmos, sobre planejamento [...] A gente fazia planejamento juntos também. (EBP 02)

A gente estudou um pouco da escola, leu os artigos, para preparar o planejamento da professora. A gente lia os artigos primeiro fichava para depois elaborar o planejamento e isso tudo a gente ia fazendo junto, discutindo junto. (EBP 05)

A preparação para ministrar uma aula acontece muito antes do momento em que o professor entra na sala de aula. O planejamento, muito enfatizado na fala dos ex-bolsistas, é entendido por Libâneo (1993) como uma atividade norteadora na tomada de decisões da escola e também dos docentes, que almeja alcançar resultados eficazes no processo de ensino-aprendizagem. Para o autor planejar é organizar e coordenar a ação do professor, assim como para Bossle (2002) que salienta ser o planejamento de ensino algo construído para orientar a prática docente e que visa organizar e direcionar as ações propostas de acordo com os objetivos estabelecidos.

Amaral, Batista e Caixeta (2015, p. 147) contribuem dizendo que “o ato de planejar deve ser um processo permanente de estudo sobre os problemas e dificuldades encontrados no cotidiano escolar, permeado, porém, pela mediação dos diferentes interesses e necessidades desse cotidiano escolar, considerando os sujeitos concretos que serão impactados pelo que se faz ou se deixa de fazer na escola”.

Desta forma o PIBID mostra, por meio das reuniões entre os bolsistas, coordenadores e supervisores, que o programa além de inserir os licenciandos no cotidiano escolar, também é capaz de proporcionar a vivência de experiências metodológicas (BRASIL, 2008), fazendo com que os futuros professores compreendam a dinâmica e a realidade do ambiente que poderão enfrentar futuramente.

Diante da análise do discurso dos ex-bolsistas constata-se que o planejamento era pauta frequente nas reuniões com os coordenadores e supervisores do PIBID, mas ao aproximar dessas falas, percebe-se também que esses momentos de reunião eram utilizados para discutir as dificuldades vivenciadas na escola, como pode ser identificado a seguir:

A gente fazia planejamento juntos também, discutíamos como tinha sido, as dificuldades, facilidades [...]. (EBP 02)

[...] Essas reuniões eram abordadas mais as dificuldades que a gente tinha na escola, a interação com outros professores, a interação até mesmo com os alunos [...]. (EBP 04)

As dificuldades são fatores condicionantes do processo de ensino-aprendizagem e só podem ser identificados a partir da prática profissional. É no exercício da profissão que se desenvolve conhecimentos necessários para que o professor avalie suas ações e constate os problemas e as dificuldades que dificultam sua prática, exigindo a tomada de decisões (GUARNIERI, 2005).

O processo de formação de professores acontece a partir das interações entre o profissional em exercício ou do profissional que irá atuar futuramente, com os espaços escolares, com o trabalho docente e outros profissionais do meio escolar ou externo a ele, bem como com os processos de estudo e reflexão vivenciados desde o início da sua trajetória profissional (GIOVANNI, 2005).

Porém, ao buscar aprofundamento nos relatos dos ex-bolsistas identifica-se indícios de que algumas reuniões não tinham uma pauta definida, como indicado a seguir:

[...] nós tentávamos sentar com nosso supervisor e apontar, porque sempre identificava que era o que nós estávamos buscando, que não era a finalidade do PIBID não era o que estava ali colocado, então nós tentávamos semanalmente sentar e discutir o que era educação, a proposta da educação dentro da Educação Física [...]. (EBP 01)

Essas reuniões eram abordadas [...] nós conversávamos, mas não chegava a um denominador comum, não tinha uma resposta, porque sempre dependia da coordenadora ir à escola conversar num sei se ela conversava, mas continuava sempre a mesma coisa, para mim não mudou. (EBP 04)

Embora as reuniões possam ter ocorrido sem o cumprimento de uma pauta, como atestam os ex-bolsistas, cabe destacar que o subprojeto Educação Física propunha a ocorrência de reuniões periódicas envolvendo coordenadores, supervisores e licenciandos, para estudos e planejamento e questões metodológicas relacionadas com o ensino de Educação Física na Educação Básica (BERTONI; LIMA, 2015).

A nuvem de palavras (figura 09) ressalta novamente os vocábulos “gente”, “estudar”, “planejamento”, “educação” e “escola”, confirmando que as reuniões com supervisores e orientadores, em sua maioria, eram pautadas em momentos de estudos, planejamentos e discussões em torno da prática pedagógica, como podem ser visto na fala da ex-bolsista 05, a seguir:

[...] começamos a estudar um pouco sobre planejamento, as estratégias de ensino, sobre a própria escola, estudamos o Projeto Político Pedagógico. Então nós estudamos um pouco da escola, aí nós líamos os artigos, para preparar o planejamento da professora, a gente lia os artigos primeiro fichava para depois elaborar o planejamento e isso tudo a gente ia fazendo junto, discutindo junto. [...] tudo isso a gente foi aprendendo no PIBID. (EBP 05)

Assim, entre as palavras com maior incidência nos discursos dos ex-bolsistas estão: “gente” (111 ocorrências), “não” (47 ocorrências), “aula” (35 ocorrências), “escola” (33 ocorrências), “trabalho” (25 ocorrências) e “aluno” (19 ocorrências).

As respostas dos ex-bolsistas a esta pergunta também evidenciam o trabalho coletivo, ao mencionar a palavra gente. A compreensão de que o planejamento e realização das atividades no PIBID estão relacionados ao trabalho em grupo esteve presente em diversos momentos do discurso dos entrevistados, como foi possível perceber a seguir:

A gente procurava artigos e a gente levava para reuniões e a gente conversava, discutia e fazia planejamento coletivo. (EBP 02)

[...] a gente decidia o tema que ia trabalhar, aí a coordenadora passava a visão que ela queria que a gente abordasse, como que a gente iria transformar isso em saberes escolares, o que a gente ia ensinar. E a gente sempre ia decidindo isso e pegando artigos para estudar, aí fazia fichamento, pegava livros [...]. (EBP 03)

[...] a gente buscava quais conhecimentos poderiam ser trabalhados na escola e a partir daí a gente começava a elaborar a estratégia de ensino e depois a gente também elaborava os materiais curriculares, tudo isso com acompanhamento da supervisora e da coordenadora. (EBP 05)

A troca de experiências vivenciadas no PIBID, proveniente do trabalho coletivo presente no planejamento das atividades, proporciona o reconhecimento sobre o conhecimento que possuem e sua prática, de forma a dar novos sentidos à maneira de pensar e agir na profissão docente. Desta forma, “o trabalho colaborativo proporciona a solidariedade, a troca de experiências e de valores, saberes que não podem ser desenvolvidos individualmente” (RAUSCH; FRANTZ, 2013, p. 637).

A estratégia de ensino retratada pelo ex-bolsista 05 utilizada como modelo de planejamento pela equipe PIBID/Educação Física/UFU, visa contribuir com a formação do professor e superar um modelo técnico, fragmentado e desconexo, comum na área da Educação Física (AMARAL; BATISTA, 2013). Trata-se de um processo que tem início na definição de um tema a ser desenvolvido, sucedido pela busca na literatura por elementos que possibilitem o aprofundamento e a compreensão crítica desse tema, bem como a identificação, dentro do universo científico, do conteúdo que serão objeto de estudo na escola (AMARAL; BATISTA; CAIXETA, 2015).

Na análise de Dendograma de CHD expressa na figura 10, foram considerados seis textos, com ocorrência de 3.693 palavras, sendo considerando 83,08% dos segmentos de texto para a análise.

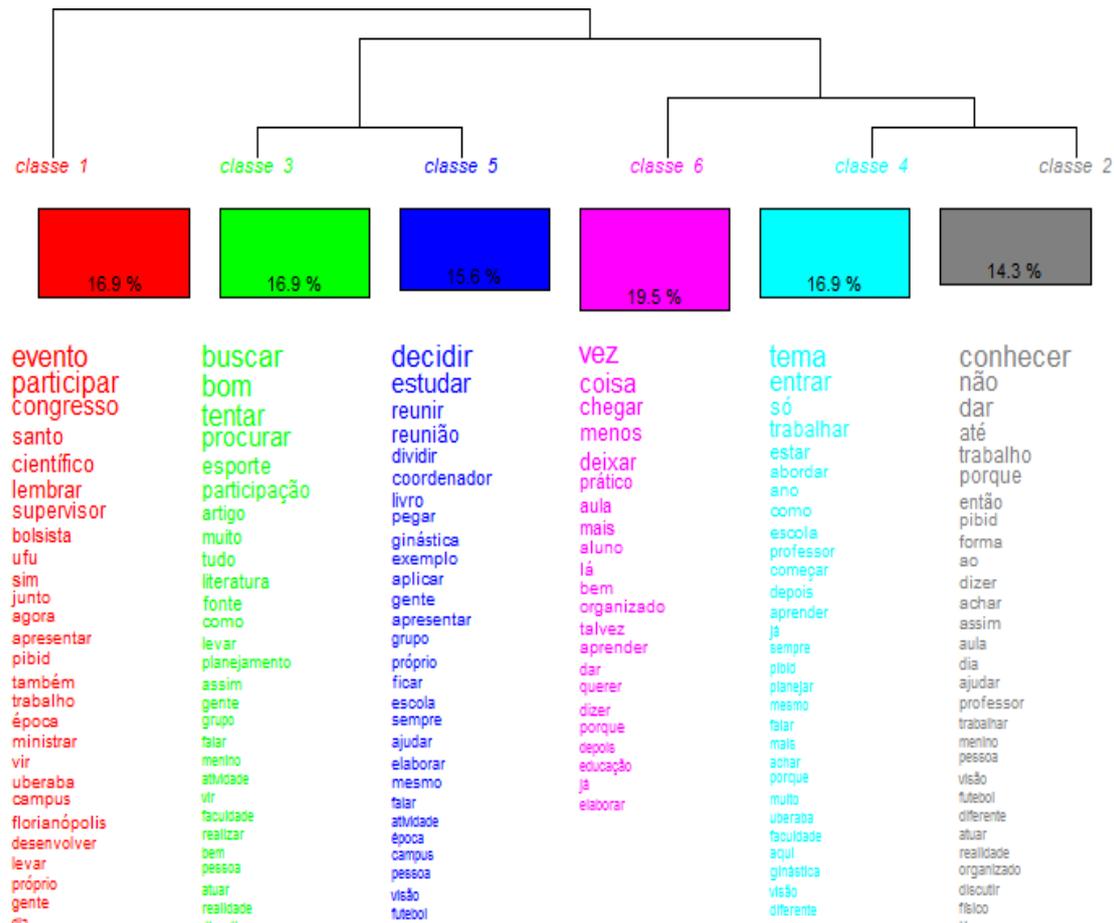


Figura 10 – Dendograma de CHD – Atividades desenvolvidas no PIBID (DA AUTORA, 2019, organizado com base no *software* Iramuteq)

A classe 1 “O PIBID no campo científico”, está relacionada a eventos científicos. Nesta categoria é possível identificar a apresentação de trabalhos desenvolvidos no PIBID sobre a contribuição do programa para atuação profissional, bem como a participação em eventos científicos junto com supervisores na UFU, em Florianópolis, Uberaba e ainda a possibilidade de vivenciar a experiência de ministrar minicursos.

A classe 2 “Participativos” retrata como era a inserção do ex-bolsistas no PIBID, onde podemos perceber um envolvimento bem ativo, em que estes mandaram trabalhos para congresso, organizaram eventos, interclasse e procuravam métodos para ensinar de forma diferente,

“Fontes de pesquisa”, como a classe 3 foi tratada, colocou em destaque a busca de referências em artigos em revistas áreas como algo que aprenderam no PIBID, a procura de artigos e a socialização e discussão desses em reunião, bem como fazer relação entre a escola,

Pela representação do gráfico houve a possibilidade de estabelecer que o coletivo, representado na palavra “gente” está mais uma vez no centro do processo, coincidindo com outras questões abordadas anteriormente e diretamente conectadas aos vocábulos “escola”, “não”, “aula” e “PIBID”. Ao analisar as falas dos entrevistados foi possível identificar que a palavra “não” está relacionada à contribuição do PIBID para atuação profissional, como pode ser observado nos discursos que seguem:

As atividades desenvolvidas no PIBID super contribuíram, porque se não tivesse o PIBID eu ia chegar à escola eu ia fazer o que [...] o PIBID contribuiu muito, com segurança, conhecimento e entendimento do que era aquele ambiente, eu já era familiarizada com aquilo ali, não foi um choque de realidade, eu já conhecia. (EBP 01)

[...] transformar o saber, o conhecimento mesmo em saber escolar, saber produzir, não aprendi na faculdade, produzir instrumental sobre um tema que nós queremos trabalhar com os alunos, fazer um diagnóstico sobre o que ele tem que aprender, o que ele já sabe, aprendi tudo no PIBID. (EBP 03)

[...] eu desconhecia um trabalho diferente desse, um trabalho organizado com uma sequência de aulas, que você trabalha um tema, eu tinha uma outra visão de Educação Física [...] hoje eu planejo dessa forma e atuo da mesma forma que eu aprendi no PIBID, com uma sequência de aulas, com um planejamento, construir aos próprios materiais curriculares, não se limitando apenas aqueles materiais que tem na escola [...]. (EBP 05)

Os dados encontrados nas falas dos ex-bolsistas permitem dizer que as atividades desenvolvidas no PIBID funcionaram como uma antecipação da realidade escolar. Para a ex-bolsista 01, o Programa previu experiências vivenciadas pelo professor iniciante evitando o “choque com a realidade”. Este termo é definido por Veenman (1984) como o período de transição entre a formação inicial e a inserção no trabalho, trata-se de um curto espaço em que o professor iniciante se apropria da complexa realidade imposta diariamente nas primeiras etapas do exercício profissional.

Estudos revelam que são nos anos iniciais da carreira do professor que estes enfrentam os maiores desafios. Diante disso, Garcia (1999) se apóia em Borko (1986) para explicar a iniciação ao ensino como um período de tensão e aprendizagens intensivas vivenciadas pelos professores principiantes nos primeiros anos que passam de estudantes para professores.

O ex-bolsista 03 fala da transposição didática ao relacionar as disciplinas a serem ensinadas e as ciências utilizadas como referência (RESENDE, 2007), segundo o entrevistado transformar o conhecimento científico em saber escolar foi algo que ele aprendeu no PIBID.

As contribuições do PIBID para atuação profissional e a auto-avaliação quanto a participação no programa foram os últimos assuntos tratados na entrevista. Para esta questão o Iramuteq apontou a ocorrência de 3.369 palavras, sendo 540 formas diferentes e 271 aparecendo uma só vez no texto, o que representa 8,04% das ocorrências e 50,19% do total de palavras localizadas.

As palavras mais enfatizadas nos depoimentos são: “não” (53 vezes), “gente” (36 vezes) e “escola” (34 vezes), outras palavras como “saber” (24 vezes), “aprender” (10 vezes), “querer” (10 vezes), “ importante” (9 vezes), “conhecimento” (7 vezes), “ e “positivo” (06 vezes) apesar de aparecerem com menor frequência nos discursos, expressam significados que devem ser considerados.

No caso da palavra “não” é possível identificar que ela aparece no contexto dos depoimentos carregada de significados, pois ao mesmo tempo que representa algo positivo com relação ao PIBID, também expressa uma falta.

Nas palavras da ex-bolsista 01 a contribuição do PIBID não está expressa somente na sala de aula, mas também na vida pessoal, nem somente em só montar um planejamento, mas em entender o porque deve ser elaborado um planejamento, ou mesmo de começar atuar profissionalmente, chegar na escola e não identificar aquele espaço como estranho.

No PIBID a gente sempre foi instigado a estudar, a não só montar um planejamento, mas porque a gente tem que montar um planejamento[...]. Isso interferiu não só nas questões de sala de aula, mas até na minha vida pessoal [...]. Dentro da minha atuação profissional foi essa questão de chegar na escola e já identificar ali o que tava acontecendo, de não ser estranho[...]. (EBP 01)

Para a ex-bolsista 02 o PIBID deu sentido aos planejamentos e segurança no exercício profissional, mas principalmente contribuiu com o processo de planejar, elaborar e ministrar suas aulas, aprendizagens que serão levadas para sempre, conforme relato a seguir:

[...] o PIBID ajudou bastante isso de planejar [...] o processo todo de planejamento, de procurar sobre o tema, de como dar as minhas aulas, o que abordar nas minhas aulas, então eu acho que o PIBID me deu, vai comigo para sempre. (EBP 02)

Mas a ex-bolsista destaca em sua fala ter sentido falta de não conversar sobre a Educação Infantil no período que estava no PIBID, uma vez que as atividades no ensino infantil exigem mais dinamicidade, conforme comprovado a seguir:

Eu senti falta um pouco no PIBID foi que a gente não conversou tanto sobre a Educação Infantil, então eu me senti um pouco perdida no início, porque eu sempre

trabalhei na Educação Infantil e a capacidade de problematização deles é bem diferente [...]. (EBP 02)

Pode-se perceber a evidência da palavra positivo está presente nos discursos das ex-bolsistas 01 e 02 ao falarem sobre a avaliação de sua participação no PIBID. Para ex-bolsista 01, ao mesmo tempo em que foi positivo participar do programa, pois adquiriu conhecimento, também foi negativo, por possuir uma característica proativa e querer tomar frente das situações, acarretando em uma sobrecarga como pode ser observado a seguir:

[...] eu avalio que foi positiva para mim a ponto de ter conhecimento, pois fui atrás, mas por outro lado tem a questão negativa, pois fiquei sobrecarregada. (EBP 01)

Eu avalio de forma positiva, aprendi bastante, acho que participei de forma positiva no grupo, mas acho que poderia ter sido melhor, teve um artigo final sobre dança [...] nós acabamos não nos organizando e não escrevendo. (EBP 02)

Os ex-bolsistas 03, 05 e 06 também avaliam sua participação no programa de forma positiva, uma vez que retratam em suas falas uma participação ativa, associada a estudos, envolvimento nas atividades e aprendizagens, como no caso do ex-bolsista 03, ou boa participação, como mencionado pela ex-bolsista número 05 uma vez que realizava todas as atividades, cumpria com a carga horária exigida pelo programa na escola, participava das reuniões e entregava as tarefas em dia. Para o ex-bolsista 06 o programa serviu para reafirmar o gosto pelas aulas de Educação Física. Além disso, os ex-bolsistas concordaram em seus discursos ao considerarem a importância do PIBID para sua formação.

Eu avalio que foi muito proveitosa para mim, porque eu estudei bastante, tentei participar o máximo [...] fazia o máximo para participar e fazer e aprender [...]. (EBP 03)

Eu acho que eu fui uma boa bolsista porque eu realizava todas as atividades, cumpria a carga horária que tinha que ser realizada na escola, participava das reuniões, entregava as tarefas em dia. (EBP 05)

Minha participação no PIBID foi muito importante, principalmente para minha formação [...] e no PIBID eu tive um pouco mais de informação do que eu gostava dessa área, tanto da licenciatura como iniciação esportiva [...] então serviu para reafirmar que eu gostava disso, foi uma afirmação para mim. (EBP 06)

Porém, é possível verificar na manifestação da ex-bolsista 04 um sentimento de lástima, que reflete uma participação superficial, justificada pelo compromisso assumido com o trabalho, motivado pela intenção de pagar a formatura. Segundo ela sua participação poderia ter sido mais representativa se tivesse mais disponibilidade, como observado a seguir:

[...] minha participação no PIBID poderia ter sido muito melhor se eu não tivesse que trabalhar [...] eu precisava trabalhar para pagar minha formatura. Eu acho que se eu não estivesse trabalhando, ter que cumprir hora, minha participação teria sido mais eficaz [...]. (EBP 04)

Para os ex-bolsistas uma outra contribuição foi sua inserção no ambiente escolar. Segundo o ex-bolsista 03 a convivência na escola proporcionou além do desenvolvimento da sua oratória, o contato com o trabalho pedagógico, assim como a ex-bolsista 05, associa sua entrada na escola com a aproximação da licenciatura. O ex-bolsista 06 considera o PIBID muito importante para graduação e que todos deveriam participar do programa durante a graduação, pois possibilita um contato direto com a escola.

[...] o PIBID me ajudou muito nessa questão de convivência na escola, desenvolvimento para falar, perder um pouco de vergonha interagir e também do saber escolar, da avaliação dos alunos, estratégia de ensino. (EBP 03)

[...] depois que entrei no PIBID eu comecei a gostar mais da licenciatura, mais da escola e foram esses caminhos que eu fui trilhando principalmente por causa dessa inserção na escola[...]. (EBP 05)

[...] PIBID é um projeto muito rico, muito importante na graduação de todo mundo, eu acho que todo mundo deve passar um tempo no PIBID, porque o PIBID querendo ou não é um contato direto com a escola. (EBP 06)

As experiências vivenciadas na prática docente são elementos essenciais para formação de futuros profissionais, sendo que por meio delas os professores desenvolvem sua condição profissional iniciada na graduação (GATTI, 2014). Gonçalves (2017, p. 226) reafirma a importância de oportunizar “experiências escolares orientadas aos licenciandos”, uma vez que estas proporcionam uma aproximação com a docência e revela os aspectos que contornam o trabalho docente.

Segundo Guarnieri (2005, p. 09) “uma parte da aprendizagem da profissão docente só ocorre e só se inicia em exercício. Em outras palavras, o exercício da profissão é condição para consolidar o processo de tornar-se professor”. Para a autora é na articulação entre o conhecimento teórico-acadêmico e o contexto escolar que se consolida o aprendizado da profissão docente.

Diante disso, Ambrosetti et al. (2015) sugerem, por meio de dados de sua pesquisa, que o PIBID ao inserir os licenciandos no ambiente escolar, proporcionando a articulação entre a universidade e a escola, assume um “potencial transformador” e se constitui como um importante espaço de trabalho e formação, capaz de promover benefícios tanto para os sujeitos quanto para as instituições.

A palavra “saber” ganha destaque na opinião dos ex-bolsistas quando referem-se as contribuições do PIBID para sua atuação profissional. A ex-bolsista 02 enfatiza o saber pesquisar como a maior contribuição do programa para sua atuação profissional, a iniciação à pesquisa no ensino ainda na formação fomentará a articulação entre a teoria e a prática, assim como a produção de conhecimento, incentivando os licenciandos a elaborar questionamentos, estabelecer postura investigativa diante das adversidades diante do “cotidiano escolar, das questões socioambientais, culturais, institucionais, análise das práticas de ensino, ensino/aprendizagem, livros didáticos e possibilita com que se sintam preparados para lidar com elas futuramente em sua prática profissional” (PANIAGO; SARMENTO, 2017, p. 778).

Enquanto o ex-bolsista 03 menciona o saber transformar o conhecimento científico em saber escolar como o que ficou de mais importante da sua participação do programa, como pode ser observado a seguir:

[...] a maior contribuição foi essa e de sempre saber onde buscar informação, ter esse costume me indicou a importância disso para os alunos, me fez ver realmente a importância da Educação Física na escola. (EBP 02)

[...] o que mais ficou de mais importante que na faculdade eu não aprendi nada e no PIBID sim, transformar um saber que a gente aprende na faculdade, para um saber escolar. (EBP 03)

A troca de experiências é um momento responsável pela descoberta dos profissionais sobre o que sabem, bem como um período de reflexão sobre a prática e de ressignificação das maneiras de pensar e agir na profissão docente. O desenvolvimento de saberes é algo que acontece no trabalho colaborativo, não se desenvolve individualmente (RAUSCH; FRANTZ, 2013).

Desta forma, como propõe um dos objetivos do PIBID, o programa contribui “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” (BRASIL, 2013, p. 03).

O dendograma de CHD da figura 13 mostra as classes de palavras geradas a partir de 93 segmentos de texto, com ocorrência de 3.369 palavras.

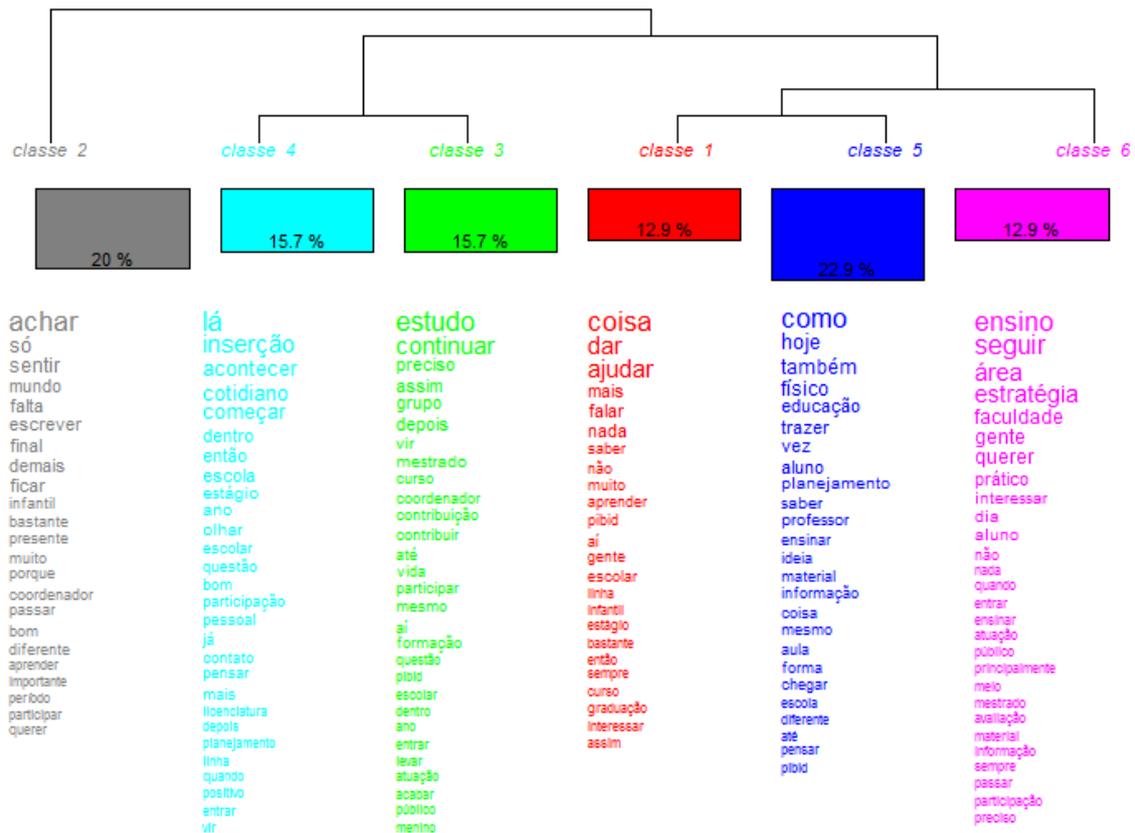


Figura 13 – Dendrograma de CHD – Contribuições do PIBID (DA AUTORA, 2019, organizado com base no *software* Iramuteq)

A análise das palavras divididas em classe permitiu a categorização da seguinte forma:

Classe 1, “Contribuições do PIBID para atuação profissional”, tendo em vista que nos relatos os ex-bolsistas, consideram que o programa ajudou na questão do planejamento, na convivência na escola e também a saber enxergar a área que poderia atuar, assim como transformar o saber aprendido na faculdade em saber escolar e ainda a saber se portar ou a se vestir.

A classe 2 “Avaliando a participação no PIBID”, traz elementos que remetem boa participação, bastante aprendizagem, gostar da participação a ponto de querer que todos os graduandos tenham a mesma experiência e querer que todo mundo passe um tempo no PIBID, em função de se tratar de um trabalho muito legal. Mas também destaca a falta que fez não se conversar sobre Educação Infantil ou terminar um artigo e ainda a rigidez em torno de uma linha de atuação.

A classe 3 “PIBID, uma interferência positiva”, destaca a interferência não só na sala de aula como também na vida pessoal, influencia também no que se refere à continuação dos estudos e ou buscar um conhecimento atualizado. Além disso, ressalta o programa como responsável pela condução ao mestrado e como porta de entrada para estudos e pesquisas.

A classe 4 “A escola como espaço formativo do PIBID”, enfatiza a inserção no ambiente escolar como uma possibilidade de voltar o olhar para licenciatura, aprender a gostar da licenciatura, de contato com o cotidiano escolar, do que acontecia na sala de aula e também seus bastidores, como no caso do planejamento e de chegar à escola e não ser um espaço estranho para o recém-formado.

A classe 5 “Levando o PIBID para atuação profissional”, retrata as questões levadas pelos ex-bolsistas para sua atuação profissional. Entre elas estão o ter autonomia e saber defender as ideias, saber como direcionar o aluno, levar novos conhecimentos para as turmas, tentar ensinar de maneira diferente e ver a importância da Educação Física na escola.

A classe 6 “O PIBID cultivando o interesse pela licenciatura”, demonstra o interesse por uma prática diferente, dos conhecimentos a serem ensinados, o desejo de fazer mestrado para continuar na área da licenciatura e o reconhecimento da Educação Física para além do apoio a outras disciplinas.

Pela análise do gráfico de similitude, apresentado a seguir, é possível perceber que as palavras “PIBID”, “gente”, “saber”, “não”, “escola” e “educação”, estão no centro da discussão. Tal fato leva ao entendimento de que o PIBID não só contribui com a formação inicial ao inserir os ex-bolsistas na escola, mas também proporciona relações com o saber que conduzem ao interesse por uma qualificação profissional por meio de mestrado, relatado nos seguintes discursos:

[...] eu queria até fazer mestrado para seguir na área de educação. (EBP 03)

[...] essa inserção no PIBID, essa participação, essa aproximação, tanto com supervisora, tanto com coordenadora, depois me levou a ter um contato com a coordenadora que depois foi minha orientadora do TCC e depois até me levou até o mestrado [...]. (EBP 05)

Contudo, como destaca Gonçalves (2017), trata-se de uma política de formação de professores que caminha na direção da valorização do magistério e na melhoria da qualidade da educação, confirmando que um curso de formação de professores precisa transitar pela escola e empreender ações problematizadoras, permeadas por diálogos, que conduzam os futuros professores a construção dos saberes necessário à prática docente.

6 CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Ao chegar ao destino pretendido após a estrada percorrida em direção ao conhecimento, torna-se necessário apresentar as percepções desse percurso

O caminho traçado desde a escolha do tema da pesquisa até a conclusão das entrevistas permitiu lançar um olhar importante para o Programa, seja pelo estudo bibliográfico realizado sobre as produções referentes ao PIBID e a Educação Física, o qual possibilitou compreender e transitar por estudos voltados para formação docente e tráfegar nos debates relativos à atuação profissional, seja pelas respostas dos ex-bolsistas participantes, possibilitando a compreensão de alguns aspectos que minimizaram as inquietações iniciais, sobre a contribuição do PIBID para atuação profissional desses alunos egressos.

Ao final deste caminho e com base nas respostas das entrevistas penso que a participação dos alunos no subprojeto Educação Física/PIBID/UFU contribuiu para sua atuação profissional na Educação Básica, mobilizando diferentes saberes não apenas na formação, mas em diversos aspectos da inserção profissional. A escolha da entrevista como instrumento de coleta de dados foi imprescindível, pois permitiu uma aproximação com os sujeitos e conseqüentemente com seus discursos, o que foi fundamental para a análise e compreensão das experiências vivenciadas por eles.

As respostas às perguntas foram esclarecedoras, precisas e carregadas de significados e simbolismos, deixando claro que o PIBID trouxe inúmeras contribuições para atuação profissional. Chamou a atenção a forma com que os ex-bolsistas se referiam ao Programa, chegando a ser mencionado, por um dos entrevistados, o fato de que se não tivesse participado do PIBID não saberia fazer um planejamento ou não saberia como iniciar seu trabalho na escola. Tal entendimento levou a crer que o Programa fez com que os ex-bolsistas se sentissem verdadeiros professores, diante da compreensão das questões do trabalho pedagógico e da familiarização com o ambiente real de atuação, a escola.

Os discursos proferidos pelos ex-bolsistas permitiram considerar que a inserção no Programa possibilitou estabelecer uma relação direta com o campo de atuação profissional, assim como proporcionou a compreensão do cotidiano escolar enquanto espaço de aprendizagem.

Os entrevistados perceberam e reconheceram as contribuições trazidas pelo Programa para sua atuação profissional, enxergaram a importância do trabalho coletivo, da convivência com seus pares e compreenderam a escola como um importante espaço de formação.

Em alguns momentos houve uma preocupação com as manifestações de alguns entrevistados, devido a fato de não serem bem recebidos na escola, não conhecerem os documentos oficiais ou não poderem participar das reuniões dos professores. Porém acredita-se que são questões que merecem reflexão e são passíveis de ajuste, uma vez a presença de pessoas externas ao ambiente escolar pode causar desconforto aos que já estão familiarizados com o ambiente.

Ao voltar o olhar para questões realizadas na entrevista, foi possível perceber que as dificuldades enfrentadas pelos ex-bolsistas não foram abordadas de maneira clara, o que gerou uma vontade que querer voltar no tempo e ouvir dos ex-bolsistas as dificuldades enfrentadas, a fim de destacá-las e socializá-las de forma a contribuir para que não sejam vivenciadas em outros projetos.

Em linhas gerais o PIBID configurou-se como uma interferência positiva, capaz de estabelecer uma ponte entre a Universidade e a Educação Básica, construindo caminhos que contribuem para articulação entre a teoria e a prática e para melhoria da qualidade da formação acadêmica na licenciatura.

Pode-se dizer que o subprojeto Educação Física/PIBID/UFU alcançou os objetivos propostos pelo programa ao incentivar a formação de professores, contribuir para valorização do magistério, elevar a qualidade da formação inicial docente, promover integração entre teoria e prática e inserir o licenciando no ambiente escolar.

A participação no Programa valorizou a profissão docente e deixou para o ex-bolsista um legado de vivências únicas e transformadoras, de troca de experiências, de trabalho coletivo, de relação com os atores envolvidos no contexto escolar, de participação em congressos e apresentação de trabalhos científicos e como de experimentação do chão da escola.

Com isso defende-se a importância de políticas públicas voltadas para a educação, com vistas à formação inicial como o PIBID, tendo em conta as dificuldades enfrentadas pelos professores no início de carreira. Ademais salienta-se a necessidade da mobilização e ampliação de estudos neste contexto, como forma de impulsionar a promoção de outras discussões nessa direção.

REFERÊNCIAS

ALBINO, Sandra Maria; MAGANHA, Josiane Geremias. As contribuições do PIBID ao processo de formação inicial de professores. **Polyphonia**, Goiânia, v. 25, n.1, p. 99-112, jan./jun. 2014.

ALMEIDA, Ediberto Ferreira de; SILVA, William José Lordelo. Contribuição à crítica da formação de professores de Educação Física: em defesa da Licenciatura Ampliada. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 26, n. 43, p. 104-117, dez. 2014.

AMARAL, Gislene Alves do; BATISTA, Natalia Justino. O planejamento de ensino como eixo de formação no contexto do PIBID - Educação Física - UFU: um modelo em construção. *In: ENCONTRO INSTITUCIONAL DO PIBID/UFU/UFTM*, 2, 2013, Uberlândia. **Anais[...]**Uberlândia: UFU, PROGRAD, 2013. p. 104 - 114.

AMARAL, Gislene Alves do; BATISTA, Natalia Justino; CAIXETA, Sara da Silva. O planejamento do ensino como eixo da formação no contexto do PIBID/Educação Física/UFU. *In: CARVALHO, Rosa Malena de Araújo; TERRA, Dinah Vasconcelos. Educação Física Escolar: a contribuição do PIBID*. ed. 1. Curitiba: CRV, 2015. p. 135-163.

AMBROSETTI, Neusa Banhara *et al.* O PIBID e a aproximação entre universidade e escola: implicações na formação profissional dos professores. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 10, n.2, p.369-392, mai./ago. 2015

ANDRADE, Ana Paula soares de. **O impacto do PIBID-Educação Física na trajetória formativa dos alunos bolsistas e na prática pedagógica de professores supervisores Uberaba – MG**. 2014. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2014.

ANDRADE, Ana Paula Soares de; SIMÕES, Regina Maria Rovigati. O impacto do PIBID-Educação Física na prática pedagógica de professores supervisores. **Quaestio**, Sorocaba, v. 18, n. 3, p. 847-865, nov. 2016.

ANTUNES, Marina Ferreira de Souza *et al.* Formação continuada em Educação Física escolar: fundamentos e desafios de um projeto crítico de educação. **Em Extensão**, Uberlândia, v. 16, n. 1, p. 67-84, jan./jun. 2017.

BEDANTE, Gabriel Navarro; VELOSO, Andres Rodriguez. Análise qualitativa por meio do software Iramuteq. São Paulo: Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, 2018.

BERTONI, Sônia; LIMA, Solange Rodovalho. Subprojeto Educação Física/Ensino Médio. Digitalizado, 2014.

BERTONI, Sônia; LIMA, Solange Rodovalho. PIBID/UFU/Educação Física/Ensino Médio: Relato das ações, contribuições e dificuldades na execução. *In: VALE, Daisy Rodrigues; MENDES, Olenir Maria; PEREIRA, Waléria Furtado. A escola como campo de formação*

de professores: experiências significativas com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência PIBID/UFU. Florianópolis: Bookess, 2015. p. 289-309.

BERTONI, Sônia; NOGUEIRA, Alessandra Lo Gullo A. O Brasil possui o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para estudantes das licenciaturas: um relato sobre o subprojeto educação física/ensino médio. *In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL*, 6., 2015, Valdivia, Chile. **Anais [...]**.São Carlos: SPQMH, 2015. p. 91-101

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 73-81, 2002.

BRAIBANTE, Maria Elisa Fortes; WOLLMANN, Ediane Machado. A influência do PIBID na formação dos acadêmicos de Química licenciatura da UFSM. **Química Nova na Escola**, São Paulo, v. 34, n.4, p. 167-172, 2012.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**, 2008. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>. Acesso em: 28 mar. 2018.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013**- Aprova as regulamentações do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. Disponível em:<<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 045, de 12 de março de 2018**. Regulamento da concessão de bolsa e do regime de colaboração no programa de residência pedagógica e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/16032018_Portaria_45_Regulamento_PIBID_e_Residencia_Pedagogica_SITE.pdf>. Acesso em 21 jan. 2019.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**, 2017. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8254-capes-divulga-numeros-de-2016>. Acesso em: 25 mar. 2018.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**, 2018. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/relatorios-e-dados>. Acesso em: 07 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Institui o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Portaria normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007. **Diário Oficial da União**. Brasília, 13 dez. 2007. Sec, 1.

BRISOLLA, Livia. Saberes pedagógicos: o que se espera do professor? *In*: SHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNATO, Ivan. ed. 2. **Saberes Pedagógicos: perspectivas & tendências**. São Paulo: Edições Hipótese, 2018. p. 66-81.

BRITO, Robson Figueiredo. Políticas públicas de educação: o PIBID uma forma de fazer o direito à educação acontecer. **VirtuaJus**, Belo Horizonte, v.13, n.1, p.145-162. 2017.

BONAI, Danimar. O PIBID como prática inovadora na formação docente. **Educação Básica Revista**, Sorocaba, v.2, n.1, p. 31-48 2016.

BOSSLE, Fabiano. Planejamento de ensino na Educação Física: uma contribuição ao coletivo docente. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p.31-39, 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2635/1261>. Acesso em: 28 dez. 2018.

CAMARGO, Milena Engels de. **Episódios de recontextualização de uma política: o PIBID e os subprojetos de Educação Física**. 2016. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau – FURB, Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras – CCEAL, Blumenau, 2016.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. *Iramuteq*: Tutorial para uso do software de análise textual. Florianópolis: Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição – LACCOS, Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

CAPARROZ, Francisco Eduardo; BRACHT, Valter. O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física. **Revista Brasileira Ciência e Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-37, jan. 2007

CARVALHO, Rosa Malena de Araújo; MACHADO, Andrea Beatriz. Os impactos do PIBID na formação de professores de Educação Física para a Educação de Jovens e Adultos. **Cadernos de Formação Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v.7, n.2, p. 57-67, set. 2016.

CARVALHO, Rosa Malena de Araújo; TERRA, Dinah Vasconcelos. O subprojeto Educação Física: experiências em construção na Universidade Federal Fluminense. *In*: CARVALHO, Rosa Malena de Araújo; TERRA, Dinah Vasconcelos. **Educação Física Escolar: a contribuição do PIBID**. Curitiba: CRV, 2015. p. 19-35.

CLATES, Daniela de Moura; GÜNTHER Maria Cecília Camargo. O PIBID e o percurso formativo de professores de Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 27, n. 46, p. 53-68, 2015.

CLIMACO, Josiane Cristina. **A produção do conhecimento do PIBID Educação Física: realidade e possibilidades no trato com conhecimento na formação inicial de professores**. 2016. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. 2016.

COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. **Grupo de trabalhos temáticos: GTT's**. Disponível em: [//www.cbce.org.br/gtt.php](http://www.cbce.org.br/gtt.php). Acesso em: 11 dez. 2018

CORRÊA, Evandro Antônio *et al.* A constituição dos cursos de formação inicial em Educação Física no Brasil. **Revista Brasileira Ciência e Movimento**, Taguatinga, v. 24, n.1, p.27-42, 2016.

CORREIA, Walter Roberto. Educação Física Escolar: entre inquietudes e impertinências. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 171-178, 2012.

COSTA, Thais Machado. **Caracterização das ações realizadas no âmbito de subprojetos PIBID/CAPES de Educação Física no Rio Grande do Sul**. 2015. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de educação, Santa Maria, 2015.

CRUZ, Amália Santos. O embate de projetos na formação de professores de Educação Física: além da dualidade licenciatura – bacharelado. **Motrivivência**, Florianópolis, ano 23, n. 36, p. 26-44, junho, 2011.

DALLA NORA, Daiane. **O trabalho pedagógico no PIBID: Cultura esportiva na escola e suas repercussões para a formação inicial em Educação Física**. 2015. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação Física, Santa Maria, 2015.

DAMIANI, Magda Floriana. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008.

DARIDO, Suraya Cristina. Educação Física na escola: conteúdos, suas dimensões e significados. *In*: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Caderno de formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 51-75.

ANJOS, Sara Coelho. **Meios, estratégias e ações em abordagem interdisciplinar sobre suplementos alimentares e anabolizantes no ensino médio**. 2014. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei, 2014.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p.139-154, mar. 2002.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. O PIBID como terceiro espaço de formação inicial de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 415-434, 2014.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Saber pedagógico ou relação com o saber pedagógico: reflexões conceituais. *In*: SHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNATO, Ivan. **Saberes Pedagógicos: perspectivas & tendências**. São Paulo: Edições Hipótese, 2018. p. 49-65.

FREIRE, Elisabete dos Santos; OLIVEIRA, José Guilmar Mariz. Educação Física no Ensino Fundamental: identificando o conhecimento de natureza conceitual, procedimental e atitudinal. **Motriz**, Rio Claro, v.10, n.3, p.140-151, set./dez. 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um encontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, João Batista. Educação Física e esporte: novas perspectivas para o século XXI? O dia que o macaco falou. *In*: MOREIRA, Wagner Wey; NISTA-PICCOLO, Vilma Lení (org.). **Educação Física e esporte no século XXI**. Campinas, SP: Papirus, 2016. p. 173-204.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Editora Porto, 1999. 273 p.

GARCIA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo: Revista das Ciências da Educação**, Lisboa, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

GARCIA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre formação docente**, Belo Horizonte, v.03, n.03, p.11-49, ago./dez. 2010

GARÍGLIO, José Ângelo. Professores de Educação Física de uma escola profissionalizante e a sua cultura docente: as interconexões entre os saberes da base profissional e o campo disciplinar. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 9, n.2, p. 249-266, 2006.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. **Atratividade da carreira docente no Brasil**: relatório preliminar. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GATTI, Bernadete Angelina. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIOVANNI, Luciana Maria. Indagação e reflexão como marcas da profissão docente. *In*: GUARNIERI, Maria Regina (org.). **Aprendendo a ensinar**: o caminho nada suave da docência². ed. Campinas, SP: Autores Associados; Araraquara, SP: Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, 2005.

GONÇALVES, Gláucia Signorelli de Queiroz. A inserção profissional de professores iniciantes egressos do PIBID. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 3, n. 2, p. 221-236, jan./jun. 2017

GUARNIERI, Maria Regina (org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados; Araraquara, SP: Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, 2005.

HUNGER, Dagmar Aparecida *et al.* Formação acadêmica em Educação Física: Corpos (Docente e Discente) de conhecimentos fragmentados. **Motriz**, Rio Claro, v.15 n.1 p.79-91, jan./mar. 2009.

INDALÉCIO, Anderson Bençal *et al.* A importância do projeto PIBID na formação dos licenciandos de Educação Física licenciatura da UNIFEV. **EFDeportes.com**, Buenos Aires, v. 20, n. 205, jun. 2015. Disponível em: www.efdeportes.com/efd205/a-importancia-do-projeto-ibid-na-educacao-fisica.htm. Acesso em 14 fev. 2018.

JAHN, Ângela Bortoli. **O PIBID e a docência na Educação Física: perspectivas na formação inicial e continuada**. 2015.135 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Porto Alegre, 2015.

JUNQUEIRA, Marli Peres. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: em que instância está o incentivo? *In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO*, 16, 2012, Campinas. **E-book**. Campinas: Junqueira&marin Editores, 2012. v. 2, p. 25-36. Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2349d.pdf. Acesso em: 10 mar. 2018.

KAMI, Maria Terumi Maruyama; LAROCCA, Liliana Müller; CHAVES, Maria Marta Nolasco; LOWEN, Ingrid Margareth Voth; SOUZA, Viviam Mara Pereira de; GOTO, Dora Yoko Nozaki. Trabalho no consultório na rua: uso do *software* IRAMUTEQ no apoio à pesquisa qualitativa. **Escola Anna Nery Revista de Enfermagem**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 3, Jul-Set, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

LINS, Cynthia Freitas de Melo. **Apostila de Iramuteq**. Fortaleza: Universidade de Fortaleza, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2017.

LIMA, Sabrina Aparecida de. **A atratividade da carreira docente: uma análise na perspectiva de ex-bolsistas do PIBID do curso de educação física**. 2016. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2016.

MAFFEI, Willer Soares; VERARDI, Carlos Eduardo Lopes; PESSÔA FILHO, Dalton Müller. Formação inicial do professor de Educação Física: produções acadêmicas entre 2005 – 2014. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 49, p. 146-163, nov., 2016.

MARCON, Daniel; GRAÇA, Amândio Braga dos Santos; NASCIMENTO, Juarez Vieira. O conhecimento do contexto na formação inicial em Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 27, n. 4, p. 633-645, 2013.

MARIM, Vlademir; BERNARDES, Maria Beatriz Junqueira. Formação inicial docente: em busca da qualidade da educação pública. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 3, n. 2, p. 237-252, jan./jun.2017

MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio. **O PIBID e a formação docente em Educação Física para a educação infantil**. 2015.167 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos, 2015.

MARQUEZAN, Fernanda Figueira; SCREMIN, Greice; SANTOS, Eliane Aparecida Galvão dos. Aprendizagem da docência na formação inicial de professores: contribuições do Pibid/Pedagogia. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 112-128, jan.-jun. 2017

MATTANA, Stéfani Dutra et al. Contribuições do PIBID na formação inicial: intersecções com os pontos de vista de licenciandos de Biologia. **Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental**, Santa Maria, v. 18, n. 3, p.1059-1071, 2014.

MATOS, Gabriel Siqueira. O PIBID no processo de formação continuada de professores de Educação Física. *In*: CARVALHO, Rosa Malena de Araújo; TERRA, Dinah Vasconcelos. **Educação Física Escolar: a contribuição do PIBID**. Curitiba: CRV, 2015. p. 105-132.

MATOS, Gabriel Siqueira. **O PIBID no processo de formação continuada dos professores supervisores de Educação Física: aspectos de uma política curricular**. 2016. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Rio de Janeiro, 2016.

MEDEIROS, Tiago Nunes. **O PIBID e as aprendizagens na formação inicial de professores de Educação Física: uma etnografia com estudantes da FACOS/RS**. 2015. 210 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Porto Alegre, 2015.

MELO, Tatiana Moraes Queiroz. **Experiências formativas no início da docência mediadas pelo PIBID educação física da Universidade Estadual de Feira de Santana, Bahia**. 2015.185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2015.

METZNER, Andreia Cristina. Educação Física, formação inicial de professores e o mercado de trabalho. **Educação**, Santa Maria, v. 41, n. 3, p. 645-656, set./dez, 2016.

MEZZARROBA, Cristiano; ZOBOLI, Fábio. Teoria e prática na Educação Física escolar: das tensões históricas às possibilidades de superação. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 3, p. 619 - 955, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio da pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MIZUKAMI, Maria Graça Nicoletti, et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. 2 ed. São Carlos: EdUFSCAR, 2010. 203 p.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Escola e desenvolvimento profissional da docência. *In: GATTI, B. A. et al. Por uma política nacional de formação de professores*. São Paulo: Unesp, 2013. p. 23-54.

MOLINA, Rosane Kreuzburg. Formação em Educação Física: políticas, ingerências e efeitos. *In: TERRA, Dinah Vasconcelos; SOUZA JÚNIOR, Marcílio. Formação em Educação Física e ciências do esporte: políticas e cotidiano*. São Paulo: Aderaldo e Rothschild: Goiânia, GO: CBCE, 2010. p. 75-91.

MOLINA NETO, Vicente; MOLINA, Rosane Kreuzburg. Capacidade de escuta: questões para a formação docente em Educação Física. **Movimento**. Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 57-66, jan./abr. 2002.

MOLINA NETO, Vicente; BOSSLE, Fabiano; WITTIZORECKI, Elisandro Shultz. Formação de Professores de Educação Física. *In: TERRA, Dinah Vasconcelos; SOUZA JÚNIOR, Marcílio. Formação em Educação Física e ciências do esporte: políticas e cotidiano*. São Paulo: Aderaldo e Rothschild: Goiânia, GO: CBCE, 2010. p. 93-129.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**. São Paulo, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

NEITZEL, Adair de Aguiar; FERREIRA, Valéria Silva; COSTA, Denise. Os impactos do PIBID nas licenciaturas e na Educação Básica. **Conjectura: filosofia da educação**, Caxias do Sul, v. 18, n. especial, p. 98-121, 2013.

NIQUINI, Cláudia Mara. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) como tempo e espaço de formação: uma análise do subprojeto PIBID/Educação Física da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)**. 2015. 257 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2015.

NISTA-PICCOLO, Vilma Lení; SOBREIRA, Vিকেle. A formação em Educação Física em análise: a realidade diante das diversidades. *In: MOREIRA, Wagner Wey; NISTA-PICCOLO, Vilma Lení (org.). Educação física e esporte no século XXI*. Campinas, SP: Papyrus, 2016. p. 173-204.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**, Lisboa, n. 350, p. 203-218, 2009.

PANIAGO, Rosenilde Nogueira; SARMENTO, Teresa. A Formação na e para a Pesquisa no PIBID: possibilidades e fragilidades. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n.2, p.771-792, 2017.

PEREIRA, Waléria Furtado. A experiência formativa do PIBID Educação Infantil: articulação teórica e prática na licenciatura em Pedagogia. In: DO VALE, Daisy Rodrigues; MENDES, Olenir Maria. **A escola como campo de formação de professores: experiências significativas com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência PIBID/UFU**. Florianópolis: Bookess, 2015. p.41-59.

PEREIRA, Sueli Menezes; OLIVEIRA, Valeska Maria Fortes. Valorização do magistério da educação básica: Entre o legal e o real. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 08, n. 14, p. 33-48, 2016.

PEREIRA, Thaiara Magro; VOGEL, Marcos; REZENDE Daisy de Brito. As marcas do PIBID-Química na formação inicial de professores de Química. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 6., 2017. Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2017. Disponível em: <http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R0947-1.pdf>. Acesso em 22 jun. 2018.

PESSOA, Fernando. **Poemas completos de Alberto Caeiro**. Lisboa: Editorial Presença, 1994. (Coleção Ler Pessoa)

PERRENOUD, Philippe. **Prática Reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIANA, Maria Cristina. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 233 p.

PINTO, Cesar Augusto Sadalla. **A formação do professor crítico-reflexivo na Educação Física: possibilidades no âmbito do PIBID**. 2015. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Fortaleza, 2015.

PINTO, Rubia-Mar Nunes. A formação de professores para a educação infantil: desafios para universidade. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 4, p. 135-148, 2001.

RAIMUNDO, Alessandra Cristina. O PIBID de Educação Física numa escola pública em minas gerais: o olhar de uma professora supervisora. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, *et al.* **Didática e prática de ensino na relação com a formação de professores**. Fortaleza: CE: EDUECE, 2015.

RAUSCH, Rita Buzzi; FRANTZ, Matheus Jurgen. Contribuições do PIBID à formação inicial de professores na compreensão de licenciandos bolsistas. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 8, n. 2, p.620-641, 2013.

RESENDE, Marilene Ribeiro. **Re-significando a disciplina teoria dos números na formação do professor de matemática na licenciatura**. 2007. 281 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

REZENDE, Valéria Moreira; ISOBE, Rogéria Moreira. Política pública de formação docente na perspectiva dos professores universitários. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 33, n. 1, p. 119 - 132, jan./abr. 2017.

RIOS, Fabíola Teixeira Araujo; MOREIRA, Wagner Wey. A importância do corpo no processo de ensino e aprendizagem. **Evidência**, Araxá, v. 11, n. 11, p. 49-58, 2015.

RODRIGUES, Luís Carlos. **A relação memória e corpo na Educação Física: uma experiência do PIBID-FURB**. 2016. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau, Centro de Ciências da Educação, Blumenau, 2016.

ROSA, Cristian Leandro Lopes da. **PIBID: formação continuada para professores de educação física**. 2014. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Poésis Pedagógica**, Catalão, v.9, n.1, p.07-19, 2011.

SAMPAIO, Adelar Aparecido; STOBÄUS, Claus Dieter. Mal/bem-estar na formação inicial docente: perspectivas em contextos de mudanças. **Perspectivas em Diálogo: revista Educação e Sociedade**, Naviraí, v.3, n.5, p.143-160, 2016.

SANCHOTENE, Mônica Urroz; MOLINA NETO, Vicente. Rotinas, Estratégias e saberes de professores de Educação Física: um estudo de caso etnográfico. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 27, n.3, p.447-458, 2013.

SANTOS, Maria Adriana Borges dos. **Experiência formativa do professor supervisor: estudo de caso do PIBID/Educação Física/UECE**. 2016. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Fortaleza, Ceará, 2016.

SANTOS, Rayane Pedrosa dos; SILVA, Micaelhe Ferreira da; MARQUES, Eliana de Sousa Alencar. Afetividade e aprendizagem na relação professor- aluno: um relato de experiências de alunos do PIBID de Pedagogia. *In: FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA*, 16, 2012. Campinas. Anais [...]. Campinas, 2012. Disponível em: www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/a96d3afec184766bfeca7a9f989fc7e7.pdf. Acesso em: 25 set. 2018.

SENA, Dianne Cristina Souza de. **A sistematização do conteúdo jogo nas aulas de Educação Física do ensino fundamental e médio**. 2014. 261 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

SCHWARTZ, Yves. Trabalho e saber. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 21-34, 2003.

SIGNORELLI, Gláucia. O diário de campo como ferramenta de apoio ao processo de aprender a ser professor. *In: ANDRÉ, Marli (org.). Práticas inovadoras na formação de professores*. Campinas, SP: Papirus, 2016.

SILVA, Rita de Cássia da. O professor, seus saberes e suas crenças. *In: GUARNIERI, Maria Regina (org.). Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados; Araraquara, SP: Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, 2005.

SILVA, Tatianne Ferreira; BRAUNA, Rita de Cássia Alcântara; FERENC, Alvaniza Valente Fernandes. O PIBID de química: identificando ações e saberes na formação de licenciandos. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 6, n. 1, p. 142-162, 2015.

SILVA, Vicente de Paulo da. A Geografia no projeto PIBID/UFU: novos horizontes na formação inicial de professores. **Práxis Educacional Vitória da Conquista**, Vitória da Conquista, v. 8, n. 13, p. 157-176, 2012.

SOARES, Carmem Lúcia. Educação física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl.2, p.6-12, 1996.

SOARES, Joceline Maria da Costa et al. Diagnóstico da realidade escolar como instrumento norteador de ações do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). **Revista Eletrônica da Pós-graduação em Educação**, Jataí, v.12, n.1, p. 1-12, 2016.

SOUZA, Nathália Cristina Amorim Tamaio de. O PIBID como política pública educacional: um estudo sobre suas contribuições para o preparo prático da docência. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.25, n. 1, p.134-148, 2016.

SOUZA, Roger Marchesini de Quadros. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência numa universidade da grande São Paulo: depoimentos, contradições e reflexões preliminares. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 36, n. 2, p. 309-316, 2014.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira. Formação humana e de professores de Educação Física: para além da falsa dicotomia licenciatura x bacharelado. *In*: TERRA, Dinah Vasconcelos, SOUZA JÚNIOR, Marcílio. **Formação em educação física e ciências do esporte**: políticas e cotidiano. São Paulo: Aderaldo e Rothschild: Goiânia, GO: CBCE, 2010.p. 13-47.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.21, n.73, p. 209-244, 2000.

TAVARES, Marcelo. Inovações pedagógicas na prática curricular da Esec-UPE: contribuições teórico-metodológicas para formação inicial de professores em Educação Física. *In*: TERRA, Dinah Vasconcelos; SOUZA JÚNIOR, Marcílio. **Formação em Educação Física e Ciências do Esporte**: políticas e cotidiano. São Paulo: Aderaldo e Rothschild: Goiânia, GO: CBCE, 2010. p. 93-129.

THOMAS, Jerry R.; NELSON Jack K.; SILVERMAN, Stephen J.. Métodos de pesquisa em atividade física. Tradução: Ricardo Demétrio de Souza Petersen. 6. ed. Porto Alegre: Artemed, 2012.

VEENMAN, Simon. Perceived Problems of beginning teachers. **Review of Educational Research Summer**, Washington, v.54, n.2, 1984, p.143-178.

VIANNAY, Michel Felipe Guerra. O PIBID e suas implicações na formação inicial de professores de Educação Física. *In*: CARVALHO, Rosa Malena de Araújo; TERRA, Dinah Vasconcelos. **Educação Física Escolar**: a contribuição do PIBID. Curitiba: CRV, 2015. P. 69-77.

WELTER, Jaqueline. **O trabalho pedagógico das professoras supervisoras do PIBID**: cultura esportiva da escola. 2016. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

WELTER, Jaqueline; SAWITZKI, Rosalvo Luis. As implicações do subprojeto cultura esportiva da escola - PIBID/EDF para a formação inicial em Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 26, n. 43, p. 262-276, dez, 2014.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n.103, p. 535-554, 2008.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA-PPGEF

ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1- Para caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa, responda: sexo; idade; titulação; tempo de profissão; tempo no PIBID, tempo de atuação na Educação Básica.
- 2- Quais razões levaram você a ingressar no PIBID?
- 3- Como foi sua inserção na escola? Você realizou o diagnóstico da escola? Conheceu o PPP e o regimento escolar?
- 4- Fale sobre suas experiências no PIBID no que se refere à organização do trabalho pedagógico:
 - a) relação com o grupo;
 - b) com o (a) supervisor (a);
 - c) com o (a) coordenador (a) do subprojeto;
 - d) reuniões pedagógicas na escola.
- 5- Como eram as reuniões com o (a) supervisor (a) e com o (a) coordenador (a)? Quais questões eram abordadas? De que forma eram planejadas as atividades realizadas nas aulas? Quais fontes eram utilizadas? Como era sua participação?
- 6- Quais atividades você desenvolveu no PIBID? Tendo em vista sua participação no PIBID, quais ações, contribuições ou outras questões você consegue trazer para sua atuação profissional?
- 7- De que forma as atividades desenvolvidas no PIBID contribuem ou contribuíram para sua atuação profissional? Como você avalia sua participação no PIBID?

APÊNDICE B - TERMO DE ESCLARECIMENTO



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULOMINEIRO
UBERABA-MG**

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA- CEP

Rua Madre Maria José, 122 - 2º. Andar - Bairro Nossa Senhora da Abadia CEP: 38025-100 – Uberaba(MG)
Telefone: (0**34) 3318-5776 - E-mail: cep@pesqg.uftm.edu.br

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA-PPGEF

Título da pesquisa: PIBID: construindo caminhos para prática docente em Educação Física

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO PARTICIPANTES MAIORES DE IDADE

Você está sendo convidado (a) a participar do estudo “PIBID: construindo caminhos para prática docente em Educação Física”, por ter feito parte do PIBID, sendo este o foco da investigação. Os avanços na área de educação ocorrem por meio de estudos como este, por isso a sua participação é importante. O objetivo deste estudo é analisar as contribuições do PIBID na atuação profissional dos egressos do subprojeto Educação Física/PIBID/UFU na Educação Básica.

Não será feito nenhum procedimento que lhe traga qualquer desconforto ou risco à sua vida.

Será realizada uma entrevista estruturada com sete perguntas referentes à sua participação no PIBID.

Você poderá obter todas as informações que quiser e poderá não participar da pesquisa ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem prejuízo no seu trabalho. Pela sua participação no estudo, você não receberá qualquer valor em dinheiro. Seu nome não aparecerá em qualquer momento do estudo, pois você será identificado com nome fictício.

ANEXO A – PARECER DO CONSELHO DE ÉTICA E PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
TRIÂNGULO MINEIRO - MG

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: PROCEDIMENTOS EDUCACIONAIS EM ESPAÇOS CURRICULARES E EXTRACURRICULARES: AÇÕES E REAÇÕES

Pesquisador: Regina Maria Rovigati Simoes

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 50087115.6.0000.5154

Instituição Proponente: Universidade Federal do Triangulo Mineiro

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.343.986