

**UNIVERSIDADE DE SOROCABA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,  
EXTENSÃO E INOVAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**RAFAEL JOSÉ ESPINDOLA**

**CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE  
INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) NA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

**SOROCABA/SP**

**2018**

**RAFAEL JOSÉ ESPINDOLA**

**CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE  
INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) NA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vilma Lení  
Nista-Piccolo

**SOROCABA/SP**

**2018**

### Ficha Catalográfica

E75c Espindola, Rafael José  
Contribuição do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à  
Docência (PIBID) na formação em educação física / Rafael José  
Espindola. -- 2018.  
119 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Vilma Leni Nista-Piccolo  
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de  
Sorocaba, Sorocaba, SP, 2018.

1. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência  
(Brasil). 2. Professores – Formação. 3. Professores de Educação  
física – Formação. 4. Prática de ensino. I. Nista-Piccolo, Vilma Leni,  
orient. II. Universidade de Sorocaba. III. Título.

RAFAEL JOSÉ ESPINDOLA

**CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE  
INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) NA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação aprovada como requisito  
parcial para obtenção do grau de Mestre  
no Programa de Pós-Graduação em  
Educação da Universidade de Sorocaba.

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Banca Examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vilma Lení Nista-Piccolo

Universidade de Sorocaba

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carmem Elisa Henn Brandl

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Alzira Pimenta

Universidade de Sorocaba

## **DEDICATÓRIA**

Aos meus pais, Ana e Benedito, por todo amor e apoio na realização dos meus sonhos.

A minha avó, Angélica (*In memoriam*), eu sei que de cima intercede por mim.

## **Agradecimentos**

Ao sempre e incompleto ato de agradecer.

A Santíssima Trindade (Deus Pai, Filho e Espírito Santo) pelo dom e graças derramadas nesta jornada chamada Vida.

À Nossa Senhora das Graças, Totus tuus Virgo Mariae!

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vilma Lení Nista-Piccolo pela oportunidade a mim concedida, pela persistência e pelo carinho que sempre me reservou. Por ter sido firme e, ao mesmo tempo, doce. Por ter cobrado e, ao mesmo tempo, parabenizado. Pela ética, respeito e compromisso com seus orientandos. Muito obrigado!

À minha família por acreditar no meu potencial. Aos meus pais, Benedito e Ana por terem me ensinado o valor da simplicidade e fé. À minha avó Maria, aos meus irmãos Tatiana, Luis Miguel e José Gabriel pelas vivências nestes últimos anos. À minha cunhada Thaísa e meus sobrinhos Miguel Augusto e Maria Teresa. Amo vocês!

Aos meus grandes e eternos amigos: Cristiane Zambelli, Gabriela Iassia, Jaqueline Vieira, Rodrigo Oliveira, Rodrigo Neves, Antonio Fernandes, Maria Salete Silva, João Victor Sales, Renata Martins, Cida Nascto, Joyce Claro, Amanda Chaves, Daniele Frascarelli, Tony Moreira e Maria Ruth Reis, pelas risadas, choros, conselhos e orações. Momentos que auxiliaram para a concretização deste sonho.

À Dona Jurema e Larissa, pela acolhida em Sorocaba.

Aos amigos que a Pós-Graduação me presenteou: Tágides, Rosana, Camila, Yara, Michele e Alessandra.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Alzira de Almeida Pimenta e Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Carmen Brandl pelas ricas contribuições.

Aos alunos egressos e professores coordenadores do PIBID, pela disponibilidade e aceite em participar deste estudo.

A Capes pelo apoio financeiro.

A todos que me auxiliaram direta ou indiretamente. Gratidão!

*Não vês que somos viajantes?  
E tu me perguntas:  
Que é viajar?  
Eu respondo com uma palavra: é avançar!  
Experimenta isto em ti.  
Que nunca te satisfaças com aquilo que és,  
Para que sejas um dia aquilo que ainda não és.  
Avança sempre! Não fiques parado no caminho.  
(Santo Agostinho)*

## RESUMO

Este estudo tem como foco temático a formação docente em Educação Física, analisada na perspectiva do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). O objetivo geral foi analisar as contribuições desse Programa na formação dos alunos egressos dos cursos de Educação Física que participaram do PIBID. A pesquisa é de natureza qualitativa, caracterizando-se como um estudo descritivo, com consulta aos documentos que regem o funcionamento do PIBID, bem como a análise dos subprojetos existentes nas três IES públicas do estado de São Paulo, além da aplicação de entrevistas semiestruturadas aos alunos egressos do Programa e aos atuais professores coordenadores dessas IES. Apoiando-se numa Análise de Conteúdo de Bardin (2011), os dados foram interpretados, iniciando-se com a descrição das entrevistas, a redução em Unidades de Registro, agrupadas posteriormente em Unidades de Contexto, as quais geraram duas grandes Categorias pontuadas como: as contribuições do PIBID na formação dos alunos egressos e as contribuições do PIBID para as IES formadoras. Ao analisar essas Unidades foi possível perceber que as ações do Programa proporcionaram maior aproximação entre os espaços da Universidade e da Escola de Ensino Fundamental, assim como auxiliaram a construção da identidade profissional dos formandos. O estudo também serviu para reflexões sobre as questões que envolvem o estágio supervisionado e as problemáticas presentes no cotidiano escolar. Para as IES foi possível perceber que o PIBID contribuiu para que os cursos de Licenciatura obtenham maior visibilidade dentro das IES e de estabelecer um diálogo com as escolas públicas. Nessas duas categorias também apareceram alguns aspectos negativos do Programa, relacionados à seletividade do mesmo, à burocratização exigida para as ações nas IES, entre outros. Entretanto, as revelações da pesquisa possibilitaram considerar o PIBID como um instrumento que potencializa a formação docente nos cursos de Educação Física. Segundo informações da Capes o PIBID será extinto para dar lugar ao Programa de Residência Pedagógica, trazendo modificações na dinâmica adotada até então. Assim, enfatiza-se a importância de novos estudos que possam analisar as condições presentes nessa estratégia de inserção do licenciando no futuro ambiente de trabalho.

Palavras-chave: PIBID, Formação de professores, Escola, Educação Física.



## **ABSTRACT**

This paper focuses on Physical Education teaching education, analyzed through the Teaching Initiation Scholarship Institutional Program (PIBID). The main objective was to analyze the contributions of PIBID in the training of Physical Education alumni who took part in said program. This qualifies as qualitative research in a descriptive study, consulting PIBID rules and regulations, in which semi structured interviews were made to those alumni and current professors and coordinators of said Institutions. Based on Content Analysis by Bardin (2011), data were interpreted by describing the interviews, reducing to Register Units, gathered in Context Units – which generated two large categories: PIBID's contributions in alumni education and PIBID's contributions to the Institutions. It was possible to realize, through Unit analysis, that the Program's actions helped Universities and Elementary schools to get closer, as well as to build professional identity in the alumni. The study has also encouraged reflections on questions that involve teacher internship and issues presented on a school environment. To the Universities it was possible to understand that PIBID has helped teaching courses to have better visibility inside the institutions, thus stablishing a connection with public schools. In both categories there are also negative aspects regarding the program, related to the selectiveness and bureaucratization demanded by the institution, among others. However, research findings made it possible to consider PIBID as an instrument which enhances teaching education in Physical Education courses. According to Capes data PIBID will be extinct in order to be replaced by Pedagogical Residence Program, bringing changes in the current dynamic. Therefore, the importance of new studies to analyze present conditions in the insertion of teaching students is highlighted.

**Keywords:** PIBID, teacher education, Physical Education, School.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA ....</b>	<b>15</b>
2.1 O Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do PIBID (FORPIBID). ....	21
2.2 O PIBID e as IES.....	26
2.3 PIBID em Educação Física.....	28
2.4 Análise documental: Os subprojetos PIBID .....	29
2.4.1 O Subprojeto da USP.....	29
2.4.2 Os Subprojetos da Unesp.....	31
2.4.3 Os Subprojetos da Unicamp .....	33
2.5 Estudos e Pesquisas gerados pelo PIBID. ....	36
3.1 Formação docente em Educação Física.....	47
3.2 Prática como componente curricular .....	52
3.3 O Estágio Supervisionado .....	54
<b>4 DELINEAMENTO DA PESQUISA .....</b>	<b>58</b>
4.1 O enfoque qualitativo na pesquisa em Educação .....	58
4.2 A entrevista como técnica de coleta de dados .....	59
4.3 Procedimentos Metodológicos .....	60
4.3.1 Primeiros passos .....	60
4.3.2 Definição do universo da pesquisa .....	61
4.3.3 O método de análise dos dados .....	62
<b>5 APRESENTAÇÃO, REDUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....</b>	<b>65</b>
5.1 As descrições .....	65
5.2 As reduções .....	65
5.3 O discurso dos alunos .....	66
5.3.1 Unidades de Registros encontradas nas respostas da primeira questão ( <i>o que é o Pibid, para você?</i> ) feita aos alunos egressos do Programa .....	66
5.3.2. Unidades de Registros encontradas nas respostas da segunda questão ( <i>Como era o cotidiano do Programa?</i> ) feita aos alunos egressos do Programa .....	70
5.3.3 Unidades de Registros encontradas nas respostas da terceira questão ( <i>E os pontos negativos do PIBID?</i> ) feita aos alunos egressos do Programa .....	74
5.4 Discurso dos professores coordenadores .....	77
5.4.1 Unidades de Registros encontradas nas respostas da primeira questão ( <i>Qual a importância do Programa na IES?</i> ) feita aos atuais professores coordenadores do Programa nas IES.....	77

5.4.2 Unidades de Registros encontradas nas respostas da segunda questão ( <i>Como é o cotidiano do PIBID?</i> ) feita aos atuais professores coordenadores do Programa nas IES .....	80
5.4.3 Unidades de Registros encontradas nas respostas da terceira questão ( <i>Quais são os maiores desafios?</i> ) feita aos atuais professores coordenadores do Programa nas IES.....	82
5.5 Interpretando as categorias .....	85
5.6 O PIBID no olhar do pesquisador. ....	92
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>97</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>100</b>
APÊNDICE A- Termo de consentimento livre e esclarecido .....	108
APÊNDICE B- Questões que nortearam as entrevistas semiestruturadas .....	112
ANEXO 1- Modelo de descrição das entrevistas dos alunos .....	113
ANEXO2- Modelo de descrição das entrevistas dos professores coordenadores .....	116

## 1 INTRODUÇÃO

Durante a minha graduação em Educação Física, especificamente nos últimos anos, participei, na condição de aluno bolsista, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), implantado pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), no campus de Presidente Prudente/SP, onde estudei. A partir das atividades propostas por esse Programa, foi possível não só vivenciar a realidade do ambiente escolar, como também participar, paralelamente, de diversos congressos e seminários afins. Por meio dessas experiências, pude verificar, empiricamente, os benefícios que o PIBID proporciona para a formação de todos os envolvidos.

Dada a riqueza dessas vivências, somadas ao desejo de dar continuidade aos meus estudos em um Programa de Pós-graduação, iniciei o curso de Mestrado em Educação com a intenção de compreender melhor a abrangência, as contribuições e o significado do PIBID, para além das minhas percepções.

Para isso, preparei um projeto de pesquisa a partir do seguinte questionamento: “quais as contribuições do PIBID na formação docente, especificamente em Educação Física?” Na busca de dados para responder a essa indagação, realizei um levantamento mais aprofundado sobre esse Programa, suas referências documentais oficializadas pelo Ministério da Educação (MEC), nas suas diferentes edições, além de me apropriar de mais conhecimentos sobre a formação docente, especificamente em Educação Física.

Transformar o meu interesse em conhecer, mais detalhadamente, os possíveis impactos que um Programa como esse tem na formação de novos professores em projeto de pesquisa trouxe a necessidade de limitar o campo de investigação, o que me levou à escolha das três Universidades Estaduais de São Paulo (UNESP, UNICAMP e USP). São várias as justificativas para essa definição: participei como bolsista do PIBID em uma delas e atualmente moro e estudo no estado de São Paulo; em todas essas IES há cursos de Licenciatura em Educação Física e a presença do PIBID; possuem diversos campi; apresentam elevadas notas em avaliações externas e são pontuadas como as melhores do país.

O PIBID é uma iniciativa do MEC e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), coordenado por sua Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB). O Programa foi criado com a intenção de qualificar a formação inicial de alunos dos cursos das Licenciaturas, por meio de vivências nos diversos contextos escolares públicos no país.

Um projeto a ser desenvolvido nesse Programa é composto por professores coordenadores das Universidades, nas dimensões institucionais de área de conhecimento e de gestão educacional, professores supervisores das unidades escolares e alunos graduandos em diferentes cursos de Licenciatura. Essa equipe, composta por professores coordenadores, por professores supervisores e pelos alunos graduandos, articula as ações realizadas nas duas esferas de ensino, mediante atividades nas Universidades e vivências nas escolas públicas de Ensino Básico. Cada Universidade possui um projeto institucional que engloba diversos subprojetos das diferentes áreas de formação de professores, podendo ser específico, que envolve somente um curso, ou multidisciplinar, envolvendo diversos cursos em um mesmo subprojeto. Os diferentes grupos possuem autonomia na organização das reuniões e das intervenções nas escolas.

As Universidades públicas federais foram as primeiras a serem beneficiadas com a implantação desse Programa, tendo o lançamento do primeiro edital em 2007. Em 2009, também foram contempladas as Universidades públicas estaduais. Em 2011, o governo ampliou os benefícios do PIBID oferecendo-o também às Universidades comunitárias e em 2013 às Universidades privadas. Atualmente, o Programa acontece nos âmbitos público e privado de todo o país.

Neste período de existência, o PIBID tem sido objeto de estudo de diversas pesquisas. Entretanto, especificamente na área da Educação Física, nota-se uma carência de investigações sobre esse tema, principalmente em nível de pós-graduação, como produções dos cursos de Mestrado e de Doutorado. Não há resultados demonstrados em relação às contribuições que esse Programa proporciona aos futuros professores dessa área de conhecimento. Esse é um fator que vem justificar ainda mais a relevância dessa pesquisa para a comunidade acadêmica.

Segundo André (2012), Programas que estabelecem parcerias entre Escolas públicas e Universidades podem ser alternativas para superar o distanciamento que existe entre os espaços de formação e os de atuação profissional, auxiliando aos estudantes a se identificarem com a profissão, por meio da inserção na docência. As ações programadas em um projeto dessa natureza permitem maior integração entre conhecimentos teóricos e sua prática aplicada, uma vez que os graduandos podem participar de problemáticas que são comuns no cotidiano escolar e refletir sobre elas posteriormente. Além disso, as experiências vividas numa prática docente são acompanhadas por um professor supervisor e, depois, retomadas no âmbito da Universidade, onde os bolsistas encontram subsídios teóricos que podem auxiliá-los na busca da compreensão dos problemas escolares que acontecem cotidianamente. Nessa

configuração, é possível considerar o PIBID como um instrumento de formação que permite a reflexão sobre a ação (SHÖN, 2003) e, diante disso, afirmar sua real importância. Resta saber se seus ideais se consolidam na prática.

Nos currículos dos cursos de formação de professores, a dimensão prática constitui-se num estágio supervisionado obrigatório, com uma carga de 400 horas. De acordo com Pimenta (2012), o estágio se configura em atividades que os graduandos desenvolvem junto ao futuro campo de trabalho, ou seja, no ambiente escolar. Além dele, existem também outras práticas obrigatórias, como, por exemplo, a Prática como Componente Curricular, que possibilitam conhecimentos e análises de situações pedagógicas desde o início dos cursos, totalizando uma carga horária também de 400 horas. Pode-se dizer que o PIBID é um Programa que veio complementar essas vivências, mas que se diferencia pela estrutura organizacional, pela concessão de bolsas para os professores e para os alunos, além de disponibilizar, também, momentos de reflexão sobre o que foi vivenciado na prática, possibilitando, assim, maior aperfeiçoamento na formação inicial dos graduandos.

O repensar sobre a formação docente, na perspectiva do PIBID, efetiva-se não somente para os alunos bolsistas, mas também pode influenciar outros sujeitos que integram o projeto. Os professores coordenadores envolvem-se, intensamente, com o planejamento das atividades e com as reflexões acerca do Ensino Básico; e os professores supervisores, inseridos no ambiente universitário, vivenciam, também de modo intenso, as atividades relacionadas à pesquisa, aos estudos teóricos, além de, constantemente, obterem o feedback das suas aulas na escola.

Diferente de outras práticas pedagógicas, mas não menos importante, a Educação Física na escola também se mostra como um grande desafio, dada à forma como esse componente curricular é concebido, na maioria dos contextos. Algumas vezes, a disciplina é desvalorizada e/ou ignorada em termos dos conteúdos a serem ensinados ou, ainda, desprezada pela falta de materiais e de espaços adequados para o desenvolvimento das aulas. As atividades didáticas desenvolvidas nas aulas de Educação Física também precisam ser cuidadosamente elaboradas e, para que sejam bem preparadas, necessitam de docentes competentes, com formação completa, isto é, com estudos teóricos representados na prática e com práticas fundamentadas teoricamente.

Os problemas do cotidiano das aulas de Educação Física, como, por exemplo, a falta de estrutura física, o desinteresse de alunos e o menosprezo à disciplina atribuído por alguns docentes, enquanto componente curricular obrigatório, também podem ser vivenciados em atividades propiciadas pelo PIBID, dentro da escola. E, por meio dessas vivências, futuros

professores podem aprender a enfrentá-los, tendo em vista sua inserção nas diferentes propostas.

Diante dessa reflexão inicial e da minha experiência como bolsista PIBID, pude levantar alguns questionamentos, dentre eles: - como essas experiências podem auxiliar na formação docente em Educação Física? - o que devem contemplar os projetos a serem aplicados no PIBID para que se tornem significativos à aprendizagem dos bolsistas? - como as Instituições de Ensino Superior (IES) têm desenvolvido esse Programa? - qual a percepção dos envolvidos sobre o programa? Essas inquietações levaram-me a pesquisar a temática em questão.

Esse estudo, de predominância qualitativa, pauta-se em pressupostos de uma pesquisa descritiva, que, segundo Gil (2012), tem por objetivo descrever as características de um fenômeno, levantando opiniões e atitudes de uma determinada população. O objetivo geral da pesquisa consiste em compreender as contribuições do PIBID na formação docente em Educação Física, a partir dos projetos existentes nas Universidades Estaduais de São Paulo (UNESP, UNICAMP, USP). O caminho para alcançar esse objetivo compreende: - identificar as ações propostas pelos subprojetos PIBID destas IES, voltados à área da Educação Física; - verificar o que pensam os alunos egressos e o professor coordenadores sobre o Programa; e apresentar para a comunidade acadêmica até que ponto o PIBID contribuiu ou não para a formação dos alunos investigados, a partir da dinâmica desenhada em suas propostas.

Essa dissertação está dividida em quatro grandes temáticas: a primeira diz respeito à apresentação do PIBID descrevendo os seus editais, com foco no Fórum Nacional dos coordenadores institucionais do PIBID (FORPIBID), que auxiliou a manutenção do Programa nos últimos dois anos; o segundo tema faz referência à formação docente em geral e específica em Educação Física, com foco nos seus componentes práticos, dialogando com diferentes autores, como TARDIF (2005), PIMENTA (2008), IMBERNÓN (2016), GATTI (2009), entre outros; a terceira parte do trabalho é norteada pelo delineamento da pesquisa com apresentação dos dados coletados e seu método de análise e como quarta parte é apresentada a análise e discussão dos resultados.

## **2 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA**

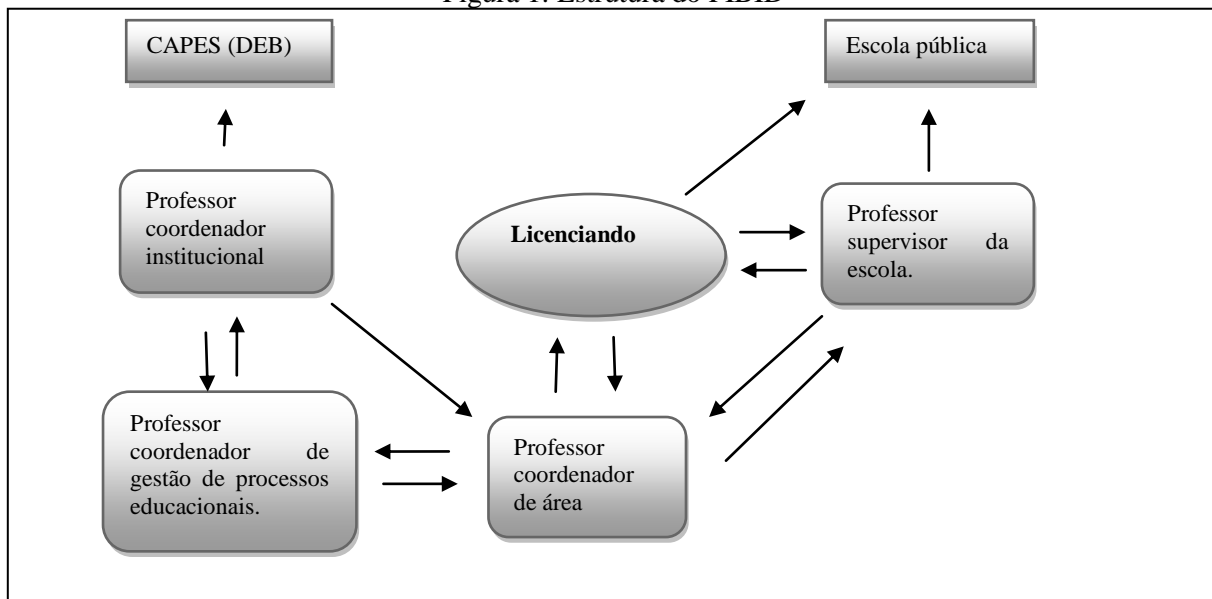
O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa do Governo Federal, do Ministério da Educação e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que tem como objetivo o aperfeiçoamento da formação inicial de professores para a Educação Básica. As atividades propostas estão, diretamente, relacionadas às vivências no âmbito escolar em concomitância às atividades nas Universidades mediadas por professores destas duas modalidades de ensino. Além da disponibilidade de bolsa para todos os sujeitos envolvidos, o Programa possibilita a participação em eventos científicos, o que auxilia para a divulgação das ações realizadas.

O PIBID busca colaborar para a valorização dos cursos de formação de professores nas Instituições de Ensino Superior (IES) do país. Para isso, conta com uma equipe de professores coordenadores e professores supervisores. Cada IES beneficiada pelo Programa possui um projeto institucional que se ramifica em subprojetos específicos de diversos cursos, podendo ser, também, multidisciplinar quando envolve diversos cursos num mesmo subprojeto.

A função do professor coordenador institucional é mediar as ações entre a IES, a CAPES e os demais integrantes. Os professores coordenadores de área são responsáveis pelo desenvolvimento dos subprojetos nos cursos de Licenciatura. Enquanto os professores supervisores acompanham os alunos bolsistas nas escolas públicas de Educação Básica, por meio das intervenções desenvolvidas pelo Programa, e participam de reuniões e/ou grupos de estudos na Universidade. Depois do 4º edital, foi criada a função dos professores coordenadores de gestão de processos educacionais, que auxiliam na mediação entre a coordenação institucional e a de área. Pode-se considerar que, atualmente, esse Programa está estruturado conforme esta figura:



Figura 1: Estrutura do PIBID



Fonte: elaborada pelo próprio autor a partir de documentos do PIBID.

Além do investimento com bolsas de estudos, o PIBID também disponibiliza uma verba de custeio que é destinada ao apoio do desenvolvimento de atividades nas escolas e, também, para custear participações em eventos científicos (congressos, encontros e seminários, por exemplo). Diversos eventos envolvendo temáticas relacionadas ao PIBID foram realizados no país, sendo os Seminários Nacionais<sup>1</sup> os mais populares.

As ações que os alunos bolsistas desenvolvem nas escolas podem, muitas vezes, remeter à ideia de um estágio supervisionado, no entanto, existem diferenças, como, por exemplo, a concessão de bolsas, as ações propostas para as escolas atendidas, a carga horária, dentre outras. De acordo com o Relatório de Gestão o PIBID,

[...] se diferencia do estágio supervisionado por ser uma proposta extracurricular, com carga horária maior que a estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação - CNE para o estágio e por acolher bolsistas desde o primeiro semestre letivo, se assim definirem as IES em seu projeto. A inserção no cotidiano das escolas deve ser orgânica e não de caráter de observação, como muitas vezes acontece no estágio. A vivência de múltiplos aspectos pedagógicos das escolas é essencial ao bolsista (CAPES, 2013, p. 28).

Iniciado em 2007 o PIBID tem sete editais já emitidos, com investimentos distribuídos da seguinte forma:

<sup>1</sup> Iniciado em 2011, o Seminário Nacional do PIBID ocorre em concomitância com o Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC). Sua última edição aconteceu na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), em Curitiba, no ano de 2016, e contou com a participação de diversos projetos de todas as regiões do país.

Quadro 1: Dados dos editais<sup>2</sup> do PIBID

<b>Editais</b>	<b>IES DESTINADAS</b>	<b>Investimento/Bolsas</b>
Nº 1/2007	Públicas federais	R\$ 39.000.000,00
Nº 2/2009	Públicas federais e estaduais	R\$ 224.551.660,00
Nº18/2010	Públicas e comunitárias	-
Nº001/2011	Públicas e comunitárias	Até R\$ 160.000.000,00
Nº011/2012	Públicas e comunitárias	19.000 Bolsas de Iniciação à Docência
Nº 061/2013	Públicas, comunitárias e privadas	72.000 Bolsas
Nº 066/2013	Públicas, comunitárias privadas	3.000 Bolsas de Iniciação à Docência

Fonte: Elaborada a partir dos editais do PIBID.

O primeiro edital nº1/2007 foi destinado somente às IES públicas federais com um recurso financeiro de até R\$1.000.000,00 para cada projeto institucional, sendo que desse valor total, R\$ 15.000,00 deveriam ser destinados para a verba de custeio a ser gasto em cada ano. Com a escassa falta de professores nas áreas de exatas e naturais, esse edital tinha a intenção primeira de atender aos cursos de Licenciaturas em Matemática, em Química, em Física e em Biologia, mas as instituições poderiam, também, beneficiar outros cursos, de maneira complementar, como Letras (Língua Portuguesa), Música e Artes, conforme anunciado no edital. Cada projeto poderia oferecer uma bolsa de estudo ao coordenador de área, 30 bolsas aos alunos graduandos e uma bolsa para um professor da rede pública de ensino, definido pelo supervisor da escola pública beneficiada com o Programa.

Em 2009, após o lançamento do segundo edital, o PIBID se expandiu para as Universidades públicas estaduais com um investimento de R\$ 224.551.660,00. Neste documento foram especificados os seguintes valores das bolsas de estudo: R\$ 350,00 para os bolsistas-licenciandos, R\$1.200,00 para cada coordenador (uma bolsa para o coordenador institucional e outra bolsa para o coordenador de área), e R\$ 650,00 para cada professor supervisor da Escola pública. Em relação à quantidade, houve um aumento para 140 bolsas destinadas aos graduandos, permanecendo uma para coordenação institucional, até seis para coordenação por área, e 14 para professores da rede pública. Houve, também, alteração na

<sup>2</sup>Todos os editais do Programa estão disponíveis em:

<<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/editais-e-selecoes>> Acesso em 15 de fevereiro de 2016.

proporção do número de professores-supervisores para os bolsistas graduandos, sendo definido um para cada dez.

Esse edital também expandiu o número das habilitações das Licenciaturas, tendo sido contemplados também os cursos: Física, Química, Filosofia, Sociologia, Matemática, Biologia, Letras-Português, Pedagogia, Educação Artística e Musical. Contudo, o edital continuou a apresentar a possibilidade das IES complementarem, em seus respectivos projetos, outras Licenciaturas, como: Letras- Língua Estrangeira, Licenciaturas interculturais (formação de professores indígenas), Licenciaturas em Educação do Campo, para comunidade quilombolas, Educação de Jovens e Adultos e outras, desde que fossem devidamente justificadas as suas necessidades.

A partir do terceiro edital, lançado em 2010, as Universidades comunitárias e confessionais sem fins lucrativos foram beneficiadas. Neste edital, não foi declarado o valor total do investimento concebido pela CAPES, entretanto, está especificado o número de bolsas destinadas à equipe das IES, ou seja, podendo atingir o número de até 100 bolsas para os alunos-licenciandos, sendo que destas, no mínimo dez e no máximo vinte destinadas para cada subprojeto; uma bolsa para a coordenação institucional e até cinco bolsas para os coordenadores de área com subprojetos contemplados no projeto institucional; para professores supervisores, o edital propunha a concessão de uma bolsa para até, no mínimo cinco e no máximo dez alunos graduandos, podendo chegar ao total de 20 bolsas por projeto institucional.

No início de janeiro de 2011, as licenciaturas em Educação Física iniciaram suas atividades por meio de subprojetos específicos. Neste ano, foi lançado o edital CAPES nº 001/2011 com um investimento de até R\$ 160.000.000,00 para o PIBID. A verba de custeio subiu para R\$ 30.000,00 com o uso permitido em até 12 meses. As bolsas também tiveram um pequeno reajuste: para coordenadores institucionais, o valor passou para R\$ 1.500,00; para coordenadores de área, o valor passou para R\$ 1.400,00; para os bolsistas-licenciandos, o valor aumentou para R\$ 400,00 e, para os professores supervisores, o valor passou para R\$ 750,00. A partir deste documento, foi inserido o professor coordenador de gestão de processos educacionais, com uma bolsa de estudos no valor de R\$ 1.400,00. A quantidade de bolsas em relação a cada projeto institucional permaneceu a mesma do edital anterior.

Em março de 2012, foi lançado o quinto edital que serviu para a ampliação de projetos já existentes e para a entrada de novas IES, disponibilizando um total de 19.000 bolsas para os licenciandos.

No ano seguinte, com o lançamento do edital nº 061/2013, o Programa foi expandido para as IES privadas que possuíam alunos participantes do Programa Universidade para Todos (PROUNI). O número total de bolsas previstas nesse edital foi de 70.000, sendo que 10.000 foram destinadas aos alunos das IES privadas. As disposições presentes em relação aos valores de bolsas conferem as mesmas do edital nº 001/2011.

Em setembro do mesmo ano, foi lançado o último edital de número 061/2013, intitulado PIBID - Diversidade. Esse documento buscou selecionar projetos institucionais para a formação inicial de professores em escolas indígenas e de campo, oferecendo 3.000 bolsas para alunos de cursos de Licenciatura nas áreas Interculturais Indígenas e Educação do Campo.

Além dos editais publicados, foram também emitidos outros documentos que compõem a legislação do Programa, totalizando cinco Portarias e um Decreto. A primeira Portaria de nº 72, de 09 de abril de 2010, orientou o PIBID por dois anos de funcionamento. Contemplando 14 artigos, este documento instituiu o PIBID no âmbito da CAPES, com a finalidade de melhorar a qualidade da formação inicial e continuada e, conseqüentemente, a melhoria da Educação Básica do país.

Art. 1º Instituir, no âmbito da CAPES, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID que tem por finalidade apoiar a iniciação à docência de estudantes de licenciatura plena das instituições de educação superior federais, estaduais, municipais e comunitárias sem fins lucrativos, visando aprimorar a formação dos docentes, valorizar o magistério e contribuir para a elevação do padrão de qualidade da educação básica (CAPES 2010a p.26).

No dia 24 de junho de 2010, foi emitido o Decreto nº 7.219 que regulamentou o PIBID. Contendo 12 artigos, esse documento fornecia informações a respeito do funcionamento do Programa, tais como a descrição dos requisitos necessários para ser aluno bolsista (é preciso que ele esteja matriculado em um curso de Licenciatura); professor supervisor (o candidato deve atuar na rede pública de ensino) e coordenador institucional (o candidato deve ser um docente das IES que prepara e coordena o projeto).

Art. 1o O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira (CAPES, 2010b p.4).

Esse Decreto também apresentou os objetivos do PIBID, bem como os procedimentos necessários para a submissão de projetos institucionais, que se configuram na apresentação de uma série de propostas, a partir dos editais publicados. De acordo com o respectivo documento, cada projeto devia declarar todas as suas ações e como pretendia executá-las,

tanto aquelas relacionadas às vivências no âmbito escolar, como na própria Universidade. Além disso, seria preciso esclarecer os procedimentos para divulgação acadêmica dessas ações e os critérios de escolha das escolas beneficiadas.

Art. 3º São objetivos do PIBID:

I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;

II - contribuir para a valorização do magistério;

III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;

IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;

V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e

VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (CAPES, 2010b p.4).

Logo após esta regulamentação, foram emitidas quatro novas Portarias. No dia 30 de dezembro de 2010, foi publicada a Portaria nº 260, que apresentou as normas gerais do PIBID, exigindo especificidades de cada proposta em relação aos integrantes, às escolas atendidas e à clareza dos objetivos do projeto, das formas de análise e de julgamento a serem realizadas por uma comissão. Esse documento especificava os itens financiáveis, como as bolsas de estudos e as verbas de custeio, além daquelas não financiáveis relacionados aos gastos sem vínculo às atividades do projeto. Também definia as regras para os bolsistas em relação ao cancelamento ou à suspensão das bolsas no caso de abandono, descumprimento das atividades do projeto, acúmulo de outras bolsas de estudos e licença saúde ou maternidade. A partir dessa Portaria, determinou-se a obrigatoriedade do acompanhamento e da avaliação realizados por meio de relatórios parciais (seis meses) e finais (doze meses) e da identificação do Programa nas respectivas publicações de trabalhos.

Em 12 de março de 2012 foi emitida a Portaria nº 21, que discorre a respeito da continuação e da ampliação do PIBID em todo o país. No ano seguinte, foi lançada mais uma Portaria, nº 096, de 18 de julho de 2013, apresentando um novo regulamento. Além de todos os itens da Portaria nº 260 de 2010, esse documento dava aos bolsistas-licenciandos o direito

de possuir algum vínculo empregatício, alterava a quantidade de integrantes para cada subprojeto e a carga horária de atividades estabelecidas.

Por fim, no ano de 2016, foi emitido o último documento sobre o PIBID, a Portaria nº 46, de 11 de abril, estabelecendo mudanças radicais no regulamento do Programa, como a redução do valor das bolsas e das atividades desenvolvidas, que passaram a ser de reforços para a Educação Básica.

Esta medida foi motivo de muitos debates entre os alunos e os professores do Programa, o que gerou movimentos e campanhas nas redes sociais com o seguinte lema: #ficapibid. As Licenciaturas beneficiadas nessa Portaria foram: Pedagogia, Letras, Ciências, Matemática, Biologia, Física, Química, Geografia, História, Filosofia e Sociologia. Nota-se que houve a extinção do PIBID Diversidade e das áreas de conhecimento de Educação Física e Artes, que tiveram início em 2011. No Diário Oficial da União do dia 15 de junho de 2016, a CAPES revogou a presente Portaria comprometendo-se divulgar, posteriormente, as recomendações e as orientações sobre a continuidade dos projetos.

O PRESIDENTE DA COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo Estatuto aprovado pelo Decreto nº 7.692, de 02 de março de 2012, resolve: Art.1º Revogar a Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016, publicada no DOU de 15/04/2016, seção 1, pág. 16 que aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência PIBID. Art. 2º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação (CAPES, 2016 p.19).

Até o presente momento, nenhum documento foi divulgado pela CAPES, e os projetos continuam com suas atividades regidas de acordo com Portaria nº 096 de 18 de julho de 2013.

Com o objetivo de auxiliar nas decisões a respeito do PIBID, foi criado, em 2015, o Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais (FORPIBID), com integrantes de todas as partes do país, que realizaram diversas ações incentivando a permanência e a continuidade das atividades do Programa. Para maiores esclarecimentos sobre essas decisões, são apresentadas, no próximo item, todas as ações realizadas por esse Fórum.

## **2.1 O Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do PIBID (FORPIBID).**

Em 2015, foi criada uma comissão, a partir de um Fórum de coordenadores do PIBID, o FORPIBID com a participação das IES que desenvolvem esse Programa. A justificativa da criação desta comissão refere-se à luta pela manutenção, pela ampliação e pela melhoria da qualidade do PIBID, por meio da interlocução de coordenadores institucionais com a CAPES. Todas as ações dessa comissão foram publicadas em Informes objetivando a divulgação das suas atividades.

A primeira reunião, protocolada por meio do Informe<sup>3</sup> nº 01/2015, foi realizada em 06 de julho de 2015 em uma audiência na CAPES, na qual se reuniram os professores coordenadores e os representantes da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB)/CAPES. A finalidade desse encontro foi obter maiores esclarecimentos sobre a manutenção, sobre as possibilidades de ampliação e sobre os impactos do corte de bolsas ocorrido no PIBID. As respostas dadas aos questionamentos, pelo órgão do governo, foram de que, embora não houvesse previsão de repasse de verbas, as bolsas não seriam suspensas, pois consideravam o PIBID como o “DNA da CAPES”.

O Informe nº 02/2015 relatava uma carta aberta do PIBID, com o intuito de levantar assinaturas para a permanência do Programa no país. Foram contabilizadas 45.065 assinaturas de bolsistas, de estudantes, de professores da Educação Básica, de pais e de gestores das escolas. Foram recebidas, também, outras cartas advindas das Universidades, das escolas beneficiadas e das crianças dessas escolas, com fotografias e desenhos das atividades desenvolvidas nos projetos.

Em 07 de julho de 2015, ocorreu a audiência do FORPIBID no MEC, relatada no Informe nº 03/2015, em que foi questionado o comunicado da CAPES que se comprometia somente com o pagamento dos bolsistas cadastrados no sistema, invalidando a substituição de novos. A respeito do corte de verbas, o secretário do MEC esclareceu que esse corte ocorreu devido à baixa remuneração de recursos para o Programa. No entanto, ele assegurou o reconhecimento da importância do PIBID e se comprometeu a avaliar os impactos desses cortes junto ao Ministério. Nessa ocasião, foi entregue um ofício para o Ministro da Educação com a carta aberta do PIBID e com todos os materiais recebidos pela equipe FORPIBID.

Logo após a audiência a CAPES recebeu reivindicação do FORPIBID, protocolada no Informe nº 04/2015, por meio do ofício 068/2015, que comunicou a garantia da inclusão de novos bolsistas em substituição aos que fossem excluídos.

O Informe nº 05/2015 trouxe uma convocação geral para uma audiência pública sobre o PIBID que ocorreu no dia 15 de outubro de 2015. O comunicado ressaltava a importância da presença de todos os agentes do Programa, como os professores da Educação Básica, os pais e a comunidade. Também foram elencadas algumas atividades visando maior mobilização sobre essa questão em todo o país.

---

<sup>3</sup> Todos os informes estão disponíveis em: <<http://unesp.br/portal#!/prograd/pibid18080/forpibid/>> Acesso em 10 de maio de 2017.

Em 15 de setembro de 2015, foi emitido o Informe nº 06/2015 que diz respeito ao desenvolvimento do PIBID durante a greve das IES. O documento apresentou o número de bolsas fornecidas, escolas e IES beneficiadas. Ressaltou a importância e o esforço dos membros que compõem o FORPIBID no compromisso das IES com as escolas públicas, mesmo nos períodos de greve.

A mobilização no dia 15 de outubro de 2015 foi relatada no Informe nº 07/2015. Além da audiência pública na Câmara de Deputados do Congresso Nacional, que discutiu o PIBID, o movimento foi marcado por mobilizações em praças públicas com o oferecimento de atividades culturais, de palestras e de brincadeiras. Foram coletadas 70.653 assinaturas em apoio ao Programa através da Carta de Mobilização. O movimento, denominado #MOBILIZAPIBID, contou com a participação de milhares de brasileiros.

Essas mobilizações foram essenciais para que o PIBID ganhasse espaço para a discussão no Senado Federal. De acordo com o Informe nº 08/2015, foi realizado um requerimento, tornando o Programa pauta de discussão entre os Senadores. Ainda nesse documento, membros do FORPIBID descreveram a insatisfação nos esclarecimentos a respeito do futuro do Programa e da falta de diálogo com o presidente da CAPES. Ademais, ocorreram reuniões regionais e estaduais com representantes dos FORPIBID no intuito de ampliar e de consolidar a mobilização, com o planejamento de diversas ações, dentre elas: o recolhimento de assinaturas, a participação na mídia, uma solicitação de esclarecimentos sobre o PIBID, por parte do presidente da Capes e do Ministro da Educação, e a manutenção da atividade “PIBID na praça”. Além desses procedimentos, o Fórum realizou um levantamento da quantidade de trabalhos de conclusão de curso, de teses e de dissertações concluídos e em andamento para evidenciar a importância do PIBID nas pesquisas científicas.

Acerca da reunião do FORPIBID com a CAPES, o Informe nº 09/2015 relatou que seriam feitas discussões sobre os cortes para o ano de 2016. No dia 23 de novembro de 2015 foi realizada a reunião na qual foram apresentados os orçamentos previstos para o ano de 2016, trazendo uma redução da ordem de 274 milhões (45%) que justificavam os cortes de bolsas. Para se adequar à nova realidade, a CAPES adotou como meta a redução de 82.000 para 42.000 bolsas, excluindo as bolsas dos coordenadores de gestão e ampliando para o valor máximo de dez alunos para um supervisor e 20 alunos para um coordenador de área. Os representantes do FORPIBID questionaram as propostas e evidenciaram a luta contra os cortes no Programa, por meio de mobilizações.

O ano de 2015 foi marcado por estes acontecimentos descritos por meio dos Informes. Além dessas ações, ressalta-se que foram realizadas mobilizações em cada IES, reuniões



regionais e estaduais, as quais serviram para informar a respeito dos resultados de tais ações e encorajar todos os envolvidos a permanecerem na luta pela melhoria e pela permanência do PIBID.

Em 2016, a defesa para a permanência do PIBID e do PIBID Diversidade continuou. De acordo com o Informe nº 01/2016, a emissão do Ofício nº 018/2015-DEB/CAPES para todos os coordenadores institucionais atingiu o corte de 50% de bolsas no PIBID e no PIBID Diversidade. Nesta perspectiva, o FORPIBID ressaltou a importância de sua atuação na luta para a permanência e continuidade do Programa, por meio de reuniões nas IES, da divulgação do Dia Nacional de Mobilização do PIBID e do PIBID Diversidade (23/02/2016), da divulgação da carta em defesa do Programa e da produção de boletins para informar sobre as mobilizações, entre outras.

Neste contexto de cortes de bolsas, foi realizada uma reunião na CAPES, no dia 03 de fevereiro do mesmo ano, com a participação de diversos parlamentares e representantes do FORPIBID. O Informe nº 02/2016 apresentou os assuntos abordados, e dentre eles, destaca-se a reconfiguração do PIBID. A comissão do FORPIBID ressaltou a dificuldade em dialogar com a nova gestão da CAPES e trouxe a proposta de criação de um Grupo de Trabalho para o acompanhamento e discussão das mudanças. Foi também marcada uma nova audiência no Senado sobre o PIBID para o dia 24 de fevereiro de 2016, instituído como o Dia Nacional de Mobilização do PIBID no país.

Mesmo com toda a luta dessa comissão, houve a suspensão do corte de bolsistas com 24 meses, resultando na exclusão de 45.000 licenciandos. O Informe nº 03/2016 relatou como foi o andamento da audiência pública no Senado, destacando a carta de defesa do PIBID que foi entregue com mais de 100.000 assinaturas e 800 cartas de apoio às escolas públicas. Nesse dia, ocorreram diversas manifestações, tanto em meios digitais, quanto em Prefeituras, escolas e Universidades.

De acordo com o Informe nº 04/2016, o Grupo de Trabalho foi constituído por parlamentares, reitores de Universidades, integrantes do MEC, da CAPES e do FORPIBID. Houve uma nova reunião com o MEC para discutir a manutenção das bolsas e foi anunciado a garantia de 90 mil bolsas para o Programa. O informe, ainda, traz a posição do FORPIBID em relação à falta de diálogo, ao pedido de transparência nas ações da CAPES e ao reconhecimento da luta e da conquista para a permanência do Programa.

A primeira reunião do Grupo de Trabalho foi realizada no dia 08 de março de 2016 e registrada no Informe nº 05/2016. Nessa ocasião foi apresentada pela CAPES uma proposta para o novo edital do PIBID, desconfigurada do modelo existente. Entretanto, o FORPIBID

questionou a proposta e pediu para que fossem tomadas medidas práticas no que diz respeito à manutenção das bolsas discutidas na última reunião, o que garantiu a continuidade dos projetos aprovados no último edital. O Grupo de Trabalho se comprometeu a analisar a proposta e enviar contribuições críticas até a reunião seguinte.

O Informe nº 06/2016 discorreu a respeito da reunião que foi realizada em 15 de março de 2016 no MEC, na qual houve a aprovação de algumas reivindicações do FORPIBID, como a continuidade dos projetos PIBID Diversidade e o não cancelamento dos bolsistas com 24 meses. Foram também discutidas ações em relação à manutenção das bolsas, o papel do Programa na formação de professores e a programação das reuniões seguintes do Grupo de Trabalho.

Nos dias 21, 22 e 23 de março de 2016 aconteceram reuniões com membros do FORPIBID, do MEC e da CAPES, nelas foram apresentados pontos referentes à continuidade do PIBID. Dentre eles, foram destacados a redução da verba de custeio e a limitação de até 1.200 alunos bolsistas por IES. O FORPIBID se posicionou frente a essas medidas, buscando num diálogo assegurar decisões cabíveis para o Programa. A expectativa, segundo o Informe nº 07/2016, era de que, apesar da fase de cortes gerada pela crise nacional, o Programa continuasse e se consolidasse como Política de Estado.

Em 02 de julho de 2016 foi emitido o Informe nº 08/2016 relatando a situação do Programa após a revogação da Portaria CAPES 046/2016, a qual desconfigurou o formato do PIBID. Segundo o informe, a revogação foi realizada devido à mudança de gestão da CAPES, contudo, os participantes do Programa permaneceram sem respostas sobre a continuidade do PIBID nas IES.

De acordo com o Informe nº 09/2016, o projeto de lei nº 5.180/2016 foi encaminhado para o debate com diversos representantes, tanto do Programa, quanto governamentais. Esse projeto tinha por objetivo consolidar o PIBID como Política de Estado. Além destas discussões, destaca-se, nesse encontro, a garantia do Programa até o final do ano de 2016 por parte dos dirigentes da CAPES, e uma análise da previsão orçamentária para 2017. Nesse cenário, o FORPIBID defendeu a realização de debates nas diversas IES com as redes escolares a serem atendidas, colocando em pauta a importância e as contribuições do Programa para a melhoria da formação docente.

Por fim, o último Informe emitido, de nº 10/2016, trouxe considerações sobre os riscos da desconstrução do PIBID. Ressaltou o sentimento de indignação dos coordenadores do Programa, tendo em vista a previsão de um corte de 3.000 bolsas. Não obstante, observa-se o

esforço e as conquistas alcançadas pelo FORPIBID nestes dois anos de luta para a permanência e melhoria do Programa.

Considera-se que este processo de luta em favor do PIBID trouxe consigo a desestabilização de alguns projetos, principalmente em relação à motivação de coordenadores, de professores supervisores e de alunos bolsistas para darem continuidade às atividades, pois não sabiam qual seria o futuro do Programa. Ao mesmo tempo, pode-se observar que os movimentos de lutas para o esclarecimento das ações e da permanência do PIBID, de certo modo, serviram de instrumentos para a sua divulgação em todo o país.

Para auxiliar na compreensão da proporção destas mobilizações do FORPIBID nas IES, é apresentado a seguir o número de projetos levantados a partir de um relatório de gestão da DEB/CAPES.

## 2.2 O PIBID e as IES.

Segundo o Relatório de Gestão (2009- 2013), apresentado pelo DEB/CAPES, diversas IES foram beneficiadas no país e, junto delas, milhares de alunos e professores. Em 2013, foram contabilizados 284 IES participantes e 90.254 bolsistas (coordenadores, supervisores e graduandos) em todas as regiões, como podemos observar na tabela e figura abaixo:

Tabela 1: Número de IES e Bolsistas

<b>Região</b>	<b>Número de IES</b>	<b>Bolsistas</b>
Norte	27	9.103
Nordeste	56	28.019
Centro- Oeste	21	8.894
Sudeste	114	25.381
Sul	66	18.857
<b>Total</b>	<b>284</b>	<b>90.254</b>

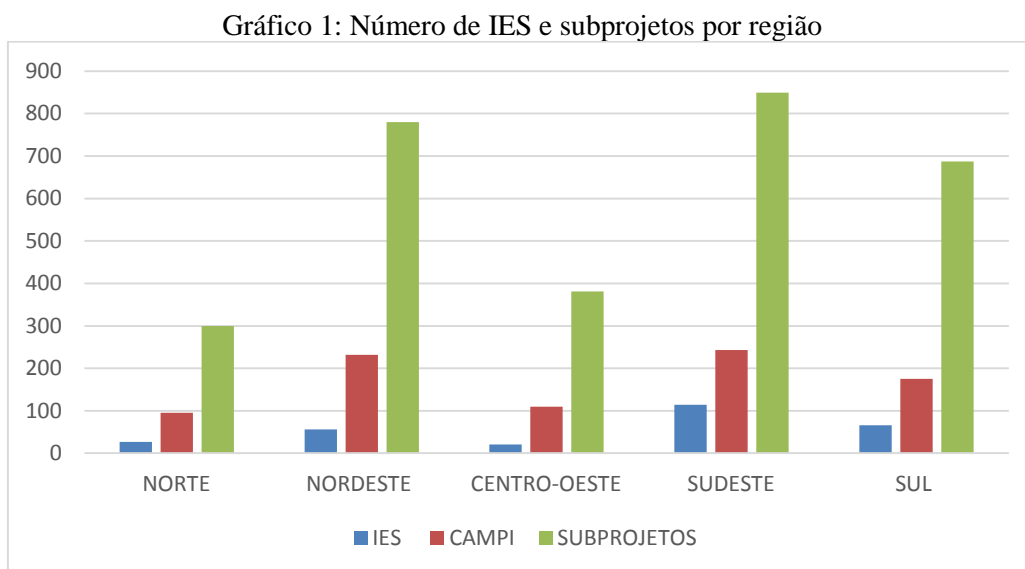
Fonte: Relatório PIBID 2009-2013<sup>4</sup>.

Nota-se que o maior número de bolsistas está concentrado na região nordeste, o que pode ser justificado pelo uso de todas as vagas disponibilizadas nos editais. Por exemplo, no edital de 2010, o número de alunos bolsistas poderia atingir até 100. As IES dessa região tiveram seus projetos aceitos com este número máximo, ou seja, enquanto outras regiões

<sup>4</sup> Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PIBID.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

submetiam projetos com 50 ou 80 alunos, a região nordeste buscava contemplar a maior quantidade possível.

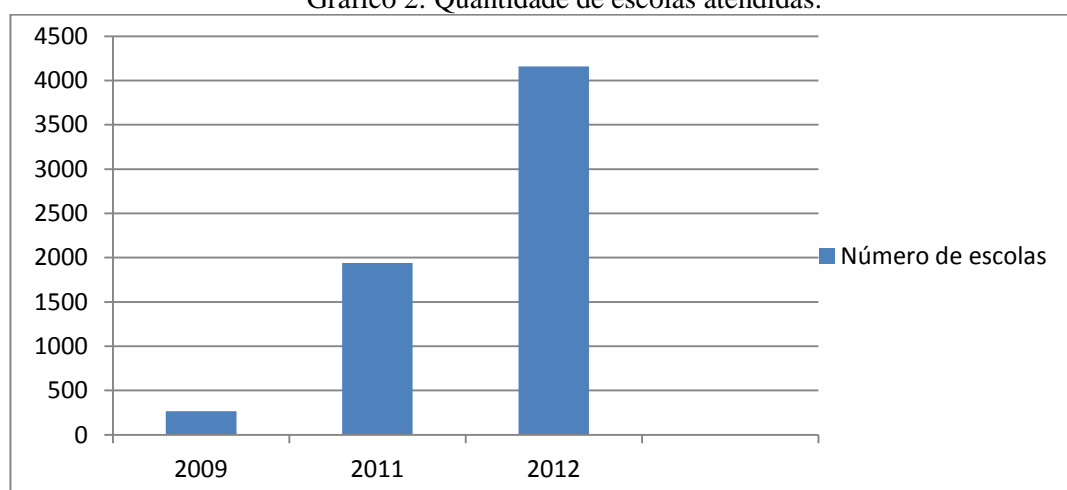
Em relação ao número de subprojetos e campi, a região sudeste possui o maior número de subprojetos, totalizando 849, espalhados pelos 243 campi das 114 IES participantes. A região nordeste detém o segundo maior número de subprojetos, totalizando 780, divididos entre 232 campi, das 56 IES. A região sul apresenta 687 subprojetos, nos 175 campi das 66 IES, e esses números fazem da região a terceira com maior número de subprojetos no país. A região centro-oeste conta com 381 subprojetos, distribuídos nos 110 campi das 21 IES. Por fim, a região norte com o menor número de subprojetos, totalizando 300, divididos entre os 95 campi das 27 IES participantes. Esses dados podem ser melhor visualizados no gráfico abaixo:



Fonte: Relatório PIBID 2009-2013. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PIBID.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

As escolas públicas atendidas pelos subprojetos são Municipais ou Estaduais e abrangem todos os ciclos da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). De acordo com Relatório de Gestão PIBID, houve um aumento de quase 15 vezes mais do que o ano inicial. Em 2009, eram 266 escolas, em 2011, esse número subiu para 1.938 e, em 2012, o total foi de 4.160. Esses dados são referentes ao penúltimo edital, por esta razão, pode-se considerar que o número de escolas aumentou, todavia não se tem o número exato destas instituições.

Gráfico 2: Quantidade de escolas atendidas.



Fonte: Relatório PIBID 2009-2013. Disponível em: <  
<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PIBID.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

Os cursos de Licenciatura em Educação Física também fazem parte das atividades do Programa, por meio de subprojetos específicos e interdisciplinares, a serem apresentados no tópico a seguir.

### 2.3 PIBID em Educação Física.

A partir dos dados disponibilizados no site da CAPES em 2016, foi possível contabilizar o número de subprojetos existentes na área da Educação Física e sua abrangência nas regiões do país. Foram encontrados 205 subprojetos, dos quais 175 são da área específica e 30 envolviam outros cursos, que são chamados subprojetos multidisciplinares.

Foram encontradas 136 IES que participam do PIBID com subprojetos relacionados à Educação Física. A quantidade de campi pode configurar um aumento de subprojetos, ou seja, uma mesma instituição pode ser contemplada com mais de um subprojeto, sendo ele específico ou não. Um exemplo é a Universidade do Estado da Bahia com três subprojetos da área.

A região sul possui o maior número de subprojetos (70), destes 58 são específicos da área e 12 interdisciplinares. A região sudeste concentra 59 subprojetos, 51 específicos e 8 interdisciplinares. A região nordeste tem o total 41 subprojetos, sendo 37 específicos e 4 interdisciplinares. A região centro-oeste conta com 21 subprojetos, sendo 17 específicos e 4 interdisciplinares. E a região norte possui 14, sendo 12 específicos e 2 interdisciplinares.

Tabela 2: Número de subprojetos relacionados à Educação Física

<b>Região</b>	<b>Subprojeto específico</b>	<b>Subprojeto interdisciplinar</b>	<b>Total</b>
Centro-Oeste	17	4	21
Nordeste	37	4	41
Norte	12	2	14
Sudeste	51	8	59
Sul	58	12	70
<b>TOTAL</b>	<b>175</b>	<b>30</b>	<b>205</b>

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

A expansão do PIBID em Educação Física, a partir dessas informações, justifica, ainda mais, a necessidade de novas pesquisas na área, o que pode ser considerado mais um motivo para a realização desse estudo.

Esses dados informativos geraram alguns questionamentos, como por exemplo, compreender como são realizadas as ações vivenciadas nesses subprojetos? Quantos alunos são beneficiados e o que pensam sobre esse Programa? Para responder essas questões, buscou-se analisar os documentos que foram submetidos aos editais da CAPES, pelas três IES investigadas neste estudo, apresentados no tópico a seguir.

## **2.4 Análise documental: Os subprojetos PIBID**

Para compreender as ações do programa PIBID no interior das IES e das escolas, foram analisados os subprojetos específicos e multidisciplinares submetidos a CAPES, desde abertura dos editais, os quais contemplassem a área de Educação Física. Foram apresentados sete documentos que descrevem as ações dos subprojetos no interior das IES, sendo um da USP, quatro da UNESP e dois da UNICAMP.

As análises identificaram, no detalhamento de cada documento, se receberam títulos próprios ou não, o número de alunos beneficiados, as escolas parceiras e os professores envolvidos, os temas geradores das ações e as atividades desenvolvidas tanto nas IES como nas escolas, e ainda, os resultados pretendidos com tais ações.

### **2.4.1 O Subprojeto da USP**

O Subprojeto de Licenciatura em Educação Física da Universidade de São Paulo é realizado na Faculdade de Educação - FEUSP, por meio do Departamento de Metodologia do

Ensino e Educação Comparada. Observa-se que a proposta se caracteriza como um estágio quando relata que:

Imbuídos da possibilidade de promover a equidade nas aulas de Educação Física, o que se propõe é um projeto de estágio que promova a experiência de construção e desenvolvimento de uma proposta curricular multicultural em escolas situadas em comunidades marcadas pela diversidade (USP, 2012, p.2).

A justificativa apresentada se relaciona com estudos de Sodré e Neira (2011) ao analisarem os relatórios e portfólios de estágio em que os alunos identificam o “duplo choque” com a diversidade da Escola Pública. Nessa perspectiva, o grupo de estudantes e professores adotaram os estudos culturais, o multiculturalismo e o currículo como eixo norteador das práticas pedagógicas nesse subprojeto.

Apesar de nomear-se como um subprojeto de Licenciatura em Educação Física, os alunos bolsistas são estudantes de Pedagogia. O documento não especifica qual a razão da escolha desses bolsistas, tampouco a quantidade dos mesmos e o número de escolas atendidas.

Nesse subprojeto, o aluno bolsista é considerado um estagiário, muito embora sejam claras as diferenças entre um estagiário e um aluno participante do PIBID, principalmente em relação à inserção no cotidiano escolar. Segundo Souto (2017), enquanto, no estágio, as atividades fundamentam-se em observações, no PIBID, os alunos participam, ativamente, do planejamento e das intervenções nas escolas. Acredita-se que a nomenclatura de estagiário pode conotar uma falta de esclarecimentos dos objetivos do PIBID para a Escola parceira.

O principal objetivo descrito no subprojeto é a construção e o desenvolvimento de uma proposta curricular multicultural nas aulas de Educação Física das escolas parceiras (USP, 2012). A partir desta elaboração, pretende-se contribuir para a formação continuada dos professores e socializar por meio de eventos científicos da área. Para alcançar essas metas, foram traçadas algumas ações, tais como: reuniões formativas com todos os envolvidos (professores supervisores, coordenadores e alunos), compartilhamentos de pesquisas relacionadas à Educação Física e ao currículo multicultural, por meio da participação no Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar da FEUSP/CNP e nas intervenções desenvolvidas nas escolas, como as manifestações culturais presentes naquele meio.

Os resultados pretendidos para estas atividades consistem no acúmulo de conhecimentos acerca da construção curricular multicultural, que ocorre a partir das experiências de estudos, de planejamento e de intervenção nas escolas. E, também, por meio destas ações, fomentar o espírito científico de alunos e de professores estimulando-os a

investigar suas práticas pedagógicas, e ainda, auxiliar nas posturas docentes diante da diversidade cultural da comunidade escolar, valorizando-a.

O documento ainda apresenta o cronograma de ações a serem realizadas, desde a organização de reuniões até a avaliação de todos os procedimentos.

Pode-se perceber que a participação de alunos do curso de Educação Física nesse subprojeto seria de extrema importância, tendo em vista que seu foco de trabalho está voltado para esta área. No entanto, é possível que as discussões presentes nos estudos cheguem, de alguma forma, até esses profissionais que vivenciam experiências curriculares semelhantes.

#### **2.4.2 Os Subprojetos da Unesp**

A Unesp possui uma particularidade em comparação a outras IES investigadas nesse estudo, pois os subprojetos relacionados à Educação Física estão espalhados em três campi: Bauru, Presidente Prudente e Rio Claro. Desde 2009, foram contemplados cinco subprojetos, dois interdisciplinares e três específicos, com média de 50 alunos bolsistas de Iniciação à Docência (ID) no total. Foi possível ter acesso a quatro subprojetos relacionados à área. Os documentos, de maneira geral, apresentam detalhadamente o número de alunos contemplados, de escolas, de professores beneficiados, das ações previstas, sendo que apenas um deles descreve suas metas.

Na Faculdade de Ciências (FC/UNESP - Campi de Bauru), o subprojeto da Licenciatura em Educação Física conta com a participação de 12 alunos bolsistas, dois professores supervisores e três professores colaboradores do campus. O Programa atende duas escolas municipais nas séries iniciais e finais do Ensino Fundamental (UNESP, 2013a).

Além das atividades desenvolvidas em aulas, o subprojeto realiza eventos com toda a comunidade escolar, desde feira de ciências até jogos escolares. Os registros dessas ações são produzidos por meio de diários de campo, e discutidos nas reuniões de planejamento, nas quais acontecem reflexões sobre os ocorridos nas intervenções. Além das reuniões semanais com os alunos bolsistas e com a equipe de professores, há encontros quinzenais com os professores supervisores, reuniões mensais com as equipes de coordenação de todos os subprojetos do campus, e encontros bimestrais com a coordenação institucional da IES (UNESP, 2013a).

Esse subprojeto apresenta as ações de acompanhamento de alunos egressos do Programa, a partir de encontros presenciais para construção de materiais acadêmicos, por meio de reflexões sobre a prática pedagógica.



Na Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT/UNESP- Campi de Presidente Prudente), há um subprojeto intitulado “A formação de professores de Educação Física para a Educação Básica a partir da interlocução entre infância, juventude, educação e cultura corporal de movimento” que possui o maior número de integrantes e escolas de Ensino Básico participantes. São 24 alunos bolsistas, dois professores coordenadores, um professor colaborador, quatro professores supervisores e quatro escolas nos níveis: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Todos os níveis do Ensino Básico são contemplados nesse subprojeto (UNESP, 2013b).

As ações desse grupo configuram-se desde reuniões semanais, com os alunos bolsistas e intervenções nas escolas, até a participação quinzenal em um grupo de pesquisa. Existem, também, cursos de extensão para os alunos bolsistas, buscando o aperfeiçoamento da língua portuguesa e da escrita acadêmica.

De acordo com o documento, o acompanhamento das atividades é realizado por meio de portfólios individuais. Todos os registros são armazenados para a construção de uma base de dados das atividades desenvolvidas no subprojeto. Além disso, há permanente contato com alunos egressos do PIBID, como ocorre em outro campus da mesma instituição.

No Instituto de Biociências (IB/UNESP- Campi de Rio Claro), o primeiro subprojeto intitulado “Parceria UNESP e escolas de Ensino Básico: articulando a formação inicial e a formação continuada nas Ciências Biológicas, Física e Educação Física”, foi realizado entre os anos de 2009 e 2011 e teve a participação de oito alunos bolsistas. De caráter interdisciplinar, as ações envolveram alunos dos cursos de Ciências Biológicas, de Física e de Educação Física. As atividades foram realizadas a partir de reuniões semanais com os grupos de cada Licenciatura separadamente e, também, com todos os demais. Foram três escolas atendidas, duas estaduais e uma municipal (UNESP, 2009).

Os resultados esperados configuravam-se na inserção e vivência dos estudantes no ambiente escolar, na elaboração de novas práticas pedagógicas e a na troca de experiências entres todos os sujeitos envolvidos.

Em 2013, foi contemplado o subprojeto específico da área de Educação Física, chamado “As práticas de ensino em Educação Física para um estilo de vida saudável na escola”. Com 10 alunos bolsistas, dois professores supervisores, um professor coordenador e um professor colaborador. As atividades apresentadas no documento foram realizadas com alunos das séries iniciais e finais do Ensino Fundamental de duas escolas da cidade de Rio Claro, sendo uma da rede estadual e outra da rede de ensino municipal. (UNESP, 2013c).

O documento apresenta cinco metas: a identificação de oportunidades e de barreiras para o ensino de um estilo de vida saudável a partir das aulas de Educação Física; os estudos diagnósticos das dimensões físicas, pedagógicas e políticas para a prática de ensino nesta vertente; o planejamento e execução de programas de ensino; a construção de materiais didáticos-pedagógicos e a divulgação destas propostas. As ações para atingir essas propostas, que estavam previstas no projeto, consistiam em participação dos alunos no cotidiano das escolas, no planejamento de atividades, no diálogo com a equipe gestoras, na realização de grupos de estudos sobre a temática, no estabelecimento de vínculos com as secretarias, na avaliação dos processos pedagógicos, na realização de oficinas para confecção de materiais, dentre outros. Neste grupo, também, existe um acompanhamento dos alunos egressos do Programa (UNESP, 2013c).

Todos esses subprojetos apresentaram diversas ações voltadas à formação dos alunos, tendo em vista sua experiência anterior com o Programa Núcleo de Ensino<sup>5</sup>. De acordo com André (2012), programas desse tipo favorecem a inserção na docência e auxiliam os participantes a se identificarem com a profissão bem como a aperfeiçoarem sua prática. No entanto, pode-se perceber que o número de bolsas é pequeno ao se comparar com o número de alunos matriculados nos cursos de Licenciaturas dessas IES. Por exemplo, no campus de Presidente Prudente, anualmente, adentram 90 alunos no curso de Licenciatura em Educação Física (45 diurno e 45 noturno) e somente 26% desses são integrantes dos subprojetos. Entretanto podemos considerar que o Programa contempla alunos colaboradores, ou seja, aqueles que não são bolsistas, mas que, de alguma forma, integram o grupo e fazem parte das atividades.

O acompanhamento de alunos egressos do PIBID é um ponto que merece destaque nessa IES, uma vez que viabiliza o conhecimento das possíveis contribuições que o Programa favorece na formação de todos os sujeitos envolvidos.

### **2.4.3 Os Subprojetos da Unicamp**

A Unicamp teve dois subprojetos aprovados na CAPES, o primeiro deles envolvendo diversas Licenciaturas e um específico com alunos dos cursos de Educação Física e Dança. O subprojeto de Licenciatura: “Multidisciplinar - diversas áreas de formação dos licenciandos”

---

<sup>5</sup> Criado em 2004, o Núcleo de Ensino é um programa de responsabilidade da Pró-reitoria de Graduação – PROGRAD – da Universidade Estadual Paulista (UNESP), com objetivo de trabalhar com os cursos de graduação no desenvolvimento de práticas educacionais nas escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

foi realizado entre os anos de 2009 a 2011. A justificativa para sua criação foi a partir de estudos sobre as relações humanas no cotidiano escolar, realizados pelo GEPA - Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Agressividade. Segundo a proposta,

Ações com projetos interdisciplinares, artísticos, esportivos e feira de ciências, vêm constituindo-se como importantes instrumentos de socialização na escola, favorecendo a sensibilização, a motivação e o interesse dos jovens para diferentes áreas do conhecimento, bem como para o estabelecimento de relações mais humanas e éticas (UNICAMP, 2009, p.2).

Esse subprojeto foi composto por 20 alunos bolsistas, dois professores supervisores e um professor coordenador do antigo Departamento de Educação Motora (DEM) da Faculdade de Educação Física (FEF) da Unicamp, que, atualmente, recebe o nome de Departamento de Educação Física e Humanidades (DEFH). O documento não apresenta quais as Licenciaturas beneficiadas, mas considera-se que a Educação Física faz parte, tendo em vista que o subprojeto foi coordenado por um professor dessa Faculdade. (UNICAMP, 2009).

No documento, as atividades propostas foram divididas em cinco momentos. No primeiro, é feito o contato com a escola, no segundo a elaboração de metas para serem alcançadas; no terceiro momento, há o planejamento das ações; no quarto, são desenvolvidas as atividades e, no quinto momento, é feita a avaliação do mesmo. O que chama a atenção, nesse subprojeto, é a possibilidade de vivências dos alunos da escola atendida dentro dos espaços da Universidade, ou seja, há uma proposta de realização de atividades fora do ambiente escolar.

As ações previstas nesse subprojeto foram separadas por integrantes do grupo. Para alunos bolsistas, as tarefas deveriam ser: a elaboração e a realização de atividades na escola, a participação em reuniões, a leitura e a discussão de referenciais teóricos, a participação em eventos e a avaliação de todas as atividades realizadas. Aos professores supervisores cabiam o acompanhamento dos alunos bolsistas, a participação em reuniões e a elaboração de relatórios do desempenho dos alunos bolsistas e do desenvolvimento do Programa na Escola, enquanto o coordenador deveria cuidar da seleção de bolsistas, da organização das reuniões, das visitas regulares nas escolas e da elaboração de relatórios sobre as atividades dos bolsistas e dos supervisores (UNICAMP, 2009).

O documento também apresentou os resultados esperados, descritos com a mesma dinâmica de atribuição. Segundo os organizadores espera-se que os alunos bolsistas obtenham um conhecimento profundo da realidade escolar para auxiliar em suas futuras atuações frente aos relacionamentos humanos no cotidiano escolar e às situações de indisciplina e de violência. Com relação aos professores supervisores, pretende-se contribuir para a reflexão

sobre a autonomia dos alunos na Escola e os desafios das relações humanas presentes nesse cotidiano. Para o professor coordenador, procura-se ampliar os conhecimentos sobre a área e acentuar a aproximação entre Universidade e Escola. E por fim, para a Escola atendida, a intenção descrita é contribuir na possibilidade de formar um ambiente motivador e acolhedor para os alunos.

O cronograma de atividades a serem realizadas consistem em reuniões, confecções de materiais para as atividades, participação em eventos e elaboração de relatórios finais. Também é apresentado o destino da verba de custeio (UNICAMP, 2009).

O subprojeto ainda conta com a colaboração de dois professores da Universidade.

Em 2012, foi submetido um novo subprojeto intitulado “Relações de gênero e diversidade nas aulas de Educação Física”, envolvendo alunos do curso de Dança e Educação Física. O documento apresenta o objetivo de formar cerca de 100 professores para atuar na perspectiva da diversidade, contemplando as concepções de gênero nas aulas de Educação Física. Para alcançar esse objetivo, foram destacadas ações como: intervenções nas escolas, reuniões de planejamento e discussão, produção de materiais didáticos sob forma de livros e o oferecimento de uma disciplina eletiva para os alunos bolsistas com o tema “corpo, gênero e sexualidade” e a implantação de projetos nas aulas de Educação Física em duas escolas (Municipal e Estadual) (UNICAMP, 2013).

As atividades foram realizadas com 14 alunos bolsistas, supervisionados por uma professora da escola e coordenados por uma professora do Departamento de Educação Física e Humanidades (DEFH) da FEF. O projeto tinha como meta formar graduandos que pudessem construir práticas pedagógicas que contemplassem a diversidade, especialmente relacionada ao gênero. O cronograma do subprojeto previa a realização da disciplina, encontros quinzenais para elaboração e discussão dos projetos, reuniões com professores e gestores escolares, o desenvolvimento das atividades, elaboração de relatórios e um seminário para apresentação dos resultados na IES (UNICAMP, 2013).

Considera-se que as ações propostas nos subprojetos desta IES podem refletir positivamente na formação desses alunos, tendo em vista a inserção dos mesmos no ambiente escolar.

É possível ainda destacar as atividades de divulgação dos resultados em eventos que envolvem outros cursos, pois são procedimentos que enriquecem e proporcionam maior visibilidade ao Programa no interior das escolas e nos cursos das Licenciaturas.

A partir das análises dos subprojetos presentes nas três IES, foram observados alguns aspectos que caracterizam os mesmos, fazendo-se ora presentes, ora ausentes nas IES, apontando divergências e convergências, conforme o quadro abaixo:

Quadro 2: Caracterização das ações dos subprojetos nas IES.

<b>CARACTERÍSTICA DAS AÇÕES</b>	<b>USP</b>	<b>UNESP</b>	<b>UNICAMP</b>
Atividades extracurriculares		X	X
Oferecimento de disciplinas		X	X
Organização de eventos específicos			X
Encontros com a coordenação Institucional		X	
Acompanhamento de alunos egressos		X	
Participação de professores colaboradores		X	X
Participação em Grupo de Pesquisa	X	X	
Vivências nas escolas	X	X	X

Fonte: elaborado pelo próprio autor.

Há uma série de investigações a respeito desse Programa, em nível de artigos científicos e livros, sendo que, em algumas publicações, é possível encontrar dados relacionados à Educação Física. Algumas destas produções foram desenvolvidas em trabalhos das três Universidades aqui investigadas, as quais estão sintetizadas no tópico a seguir.

## **2.5 Estudos e Pesquisas gerados pelo PIBID.**

Para melhor divulgar as contribuições do PIBID, diferentes IES, em especial as três investigadas, com seus subprojetos (específicos da Educação Física e interdisciplinares que

contemplam essa área de conhecimento) produziram estudos e pesquisas sobre a temática. A Universidade Estadual Paulista (Unesp), por exemplo, organizou em 2014 duas obras intituladas *Cadernos PROGRAD- Iniciação à Docência: PIBID 2009/2012* e *PROGRAD- Iniciação à Docência: PIBID 2011/2012*, o primeiro organizado pelas professoras Maria de Lourdes Spazziani e Sueli Guadalupe de Lima Mendonça, e o segundo, por Elisabete Aparecida Andrello Rubo e Maria de Lourdes Spazziani.

O primeiro livro apresenta relatos dos subprojetos considerados pioneiros por terem iniciado o Programa na IES, dividido em quatro grandes áreas: Humanas (Pedagogia, Música, Ciências Sociais e Filosofia); Exatas (Física, Química e Matemática); Biológicas (Ciências Biológicas) e Interdisciplinares. Cada capítulo apresenta os integrantes de cada subprojeto e as atividades realizadas junto à escola beneficiada.

Na última parte dessa obra a área da Educação Física é contemplada por meio de um projeto interdisciplinar intitulado “Parceria Unesp e Escolas de Ensino Básico: Articulando a Formação Inicial e Continuada nas Ciências da Natureza, Biologia, Física e Educação Física”. Segundo relatos, havia um total de 24 alunos bolsistas que se reuniam em Grupos de Trabalho, sendo oito por área de conhecimento, para aprofundamento e planejamento de atividades a serem realizadas em três escolas parceiras, uma Municipal e duas Estaduais. De acordo com o que está publicado para o desenvolvimento do trabalho interdisciplinar das áreas contempladas, foi escolhido o tema energia, para o qual a Educação Física ofereceu atividades relacionadas à corrida. Realizou ainda, junto com os bolsistas da Biologia, um trabalho de campo, no qual os alunos foram para um parque florestal e lá realizaram uma corrida de orientação envolvendo o tema meio ambiente e corpo. Também foram organizadas pelos alunos bolsistas oficinas durante as reuniões de HTPC para os professores das escolas com o objetivo de proporcionar reflexões a respeito dos saberes docentes, respaldando-se nos autores que discutem essa temática: Emmanuel Tardif e António Nóvoa.

O segundo livro tem a mesma estrutura do primeiro, entretanto são apresentados novos subprojetos nas áreas específicas de Geografia, Letras e Educação Física. As atividades da última estão relatadas no capítulo “A Formação de Professores de Educação Física para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental a partir da Valorização da Infância e da Cultura Corporal de Movimento”. Este subprojeto teve início em 2011 com a participação de oito alunos bolsistas que desenvolveram junto ao professor supervisor atividades semanais numa escola Municipal do interior de São Paulo. Segundo os autores, além das aulas, os alunos também participaram das reuniões de planejamento e discussão na Universidade. Estas vivências foram apresentadas em 11 congressos científicos, tendo seis trabalhos completos,

quatro resumos expandidos e um resumo simples publicados. Todas as ações, segundo os integrantes do subprojeto, auxiliaram para um aprofundamento teórico e maior aproximação entre a Universidade e a escola pública (LIMA, et al, 2014).

Nesta mesma perspectiva de apresentação das ações realizadas nas IES, a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) organizou um conjunto de estudos sobre as experiências dos subprojetos nas Licenciaturas. Num total de seis volumes, a coleção *Formação docente em diálogo: PIBID-UNICAMP*, organizados pelos professores Doutores Guilherme do Val Toledo Prado e Eliana Ayoub, apresenta investigações com temáticas interdisciplinares voltadas especificamente aos cursos de formação docente. A área da Educação Física está contemplada em seis artigos publicados nessa coleção, sendo cinco relacionados a um subprojeto multidisciplinar e apenas um específico.

Destaca-se um artigo do subprojeto multidisciplinar que traz reflexões de três ex-alunos do curso de Educação Física. De acordo com os mesmos, as atividades foram realizadas em três etapas: observação, acompanhamento com os professores e desenvolvimento de oficinas.

Os autores afirmam que a primeira etapa foi marcada por olhares que chamavam a atenção, denominado por eles como “um olhar de estranhamento” (ASSARITI, FERREIRA, MIGUEL, 2014 p. 77) diante da dinâmica das relações humanas adotada naquela escola, a presença de professores que apaziguavam os conflitos, ao edifício com grades e ao medo dos alunos quanto à direção escolar. Após este primeiro contato vivenciando um pouco daquele cotidiano, os alunos bolsistas iniciaram um acompanhamento às atividades dos professores, o que também gerou outro “olhar de estranhamento” relacionado às suas tarefas cotidianas na escola (número de aulas, períodos de intervalos, tempo cronometrado). Nesta etapa do subprojeto os alunos bolsistas também dialogavam com os estudantes o que auxiliou na criação de vínculos para a realização das atividades. Os autores ainda relatam sobre as interações com os alunos que se davam no cotidiano escolar, por meio de atividades e oficinas sobre temáticas como, práticas corporais (jogos, danças, teatro), sexualidade (gênero, feminismo, DST's, Aids, gravidez), realizadas em horários de contra turno, que buscaram a conscientização dos alunos por meio do diálogo; auxílio na organização da biblioteca (que não existia até o início do projeto na escola) e a ativação de uma rádio utilizada no período de intervalo que auxiliou para que a escola torna-se um ambiente mais agradável para os alunos, além de aulas que eram assumidas na falta de professores. De acordo com os autores essas vivências no cotidiano escolar propiciadas pelo PIBID percorreram um caminho entre o

tempo de formação na Universidade e a “profissionalização como docente na rede pública de ensino” (ASSARITI, FERREIRA, MIGUEL, 2014 p.90).

Para obter um panorama do PIBID, em nível nacional, em 2014 a Fundação Carlos Chagas e os pesquisadores Bernardete Gatti, Marli André, Nelson Gimenes e Laurizete Ferragut realizaram um estudo avaliativo com o objetivo de revelar o significado que os integrantes (professores e alunos) atribuíam a esse Programa. Para isso, foram aplicados questionários com perguntas abertas e fechadas, encaminhados via google forms para todos os bolsistas do país.

A proporção deste estudo possibilitou uma análise de ampla dimensão, pois contou com 1.486 coordenadores de área, 2.074 professores supervisores, 332 coordenadores institucionais e 16.223 alunos bolsistas participantes da pesquisa, provenientes de todas as regiões do país. A metodologia adotada neste estudo buscou analisar de forma aleatória os discursos, possibilitando sintetizar as respostas mais frequentes no âmbito do PIBID, apontando aspectos positivos, negativos e sugestões.

Dentre os benefícios do Programa destacaram-se as contribuições fornecidas aos cursos das Licenciaturas no geral, principalmente aos alunos bolsistas, professores supervisores e coordenadores das IES. Também para as escolas públicas que foram contempladas nos projetos, enfatizando o estreitamento da relação entre as IES e a escola de ensino básico.

Como sugestões de âmbito organizacional para o Programa, foram destacadas: a disponibilidade de vale transporte para os alunos bolsistas, o aumento no valor das bolsas, verba de custeio para a participação dos bolsistas em eventos científicos nacionais e internacionais, bolsas para apoios administrativos, entre outros.

Os aspectos negativos foram relacionados às questões organizacionais, tais como: à falta de esclarecimento sobre o Programa nas IES e nas escolas atendidas e a quantidade de alunos por supervisores. No mais o estudo considerou que:

[...] o Pibid vem criando condições para um processo de formação consequente para o desenvolvimento profissional dos docentes de modo que possam participar do processo de emancipação das pessoas, o qual não pode ocorrer sem a apropriação dos conhecimentos. O papel da docência na educação básica é vital na preservação de nossa civilização e no desenvolvimento das pessoas como cidadãos que possam ter participação efetiva para a melhoria das condições de vida em suas comunidades (GATTI, ANDRÉ, GIMENES, FERRAGUT, 2014, p. 108)

As publicações geradas pela implantação desse Programa evidenciaram o papel relevante que o PIBID tem na formação docente de todos os integrantes. Nesta perspectiva, é



preciso abordar, com maiores detalhes, esta etapa do desenvolvimento profissional, o que é feito no capítulo a seguir.

### 3 FORMAÇÃO DOCENTE

Antes de conceituar formação docente e seus fatores, é necessário tecer algumas considerações sobre o que é formar um profissional. Esse termo está associado a uma atividade que trata de formar alguém para algo, de adquirir saberes para determinada tarefa. Por este ângulo, Garcia (1999, p.19) considera que a formação pode ser compreendida de três maneiras: “como uma função social; como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa; ou uma formação como instituição”.

A primeira compreensão do termo, de acordo com Garcia (1999), é a de formação como uma função social, que se refere à transmissão de saberes para uma determinada população que ocorre para o incentivo aos sistemas dominantes, tanto culturais, quanto sociais e econômicos. A segunda compreensão do termo se realiza a partir do aperfeiçoamento que o indivíduo possa adquirir, e a última está relacionada a alguma estrutura organizacional que desenvolve atividades formativas.

De acordo com o mesmo autor, a formação sempre estará associada ao desenvolvimento pessoal, ou seja, o sujeito é o responsável final pela ativação e pelo desenvolvimento dos processos formativos. Compreendida por estes três sentidos dados por esse autor, a formação representa o período de aquisição de saberes referentes ao ato de ensinar. A partir destas considerações, é possível conceituar o termo formação docente como um desenvolvimento profissional que segue por toda a carreira. E ainda,

Reconhecer que a formação para a docência não se encerra na conclusão dos cursos de licenciatura, mas deve prosseguir ao longo da carreira, é um passo importante para que o iniciante não desanime diante das dificuldades e possa buscar os instrumentos e apoios necessários, sejam eles, colegas mais experientes, ex-professores da universidade, ações oferecidas na escola ou em outros espaços formativos (ANDRÉ, 2012, p. 116).

Essa carreira é configurada em formação inicial, referente ao período da graduação até os primeiros anos de atuação, e em formação continuada, relacionada aos períodos posteriores de atuação profissional. Segundo Cunha,

Por formação inicial entendem-se os processos institucionais de formação de uma profissão que geram a licença para o seu exercício e o seu reconhecimento legal e público. Os cursos de licenciatura, segundo a legislação brasileira, são os responsáveis pela formação inicial de professores para atuação nos níveis fundamental e médio e devem corresponder ao que a legislação propõe em relação aos seus objetivos, formatos e duração. Já a formação continuada refere-se a iniciativas instituídas no período que acompanha o tempo profissional dos professores. Pode ter formatos e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em Programas institucionais. Nesse caso, os sistemas de

ensino, as universidades e as escolas são as principais agências mobilizadoras dessa formação (CUNHA, 2013, p.612).

Para Garcia (1999), a formação inicial cumpre três funções básicas: 1- formar os futuros professores, 2- controlar a certificação e 3- ser um agente de mudanças. Apoiado em Clark e Marker (1975), o autor afirma que a última função, nas instituições, contribui também para a reprodução e para a socialização da cultura dominante. A primeira função é exercida por meio de atividades referentes à aquisição de saberes para a prática futura, e a segunda ocorre em razão da obrigatoriedade documental para o exercício da profissão.

Partindo do primeiro princípio elencado pelo autor, diversas pesquisas sobre a formação inicial nos cursos de Licenciatura foram desenvolvidas, demonstrando a realidade desta modalidade no país.

Um estudo de Gatti (2010) revela que a formação inicial no Brasil é desenvolvida nos cursos de graduação de forma fragmentada entre as áreas disciplinares e os níveis de ensino. Para chegar nessa consideração, foi realizada uma análise dos currículos a partir das disciplinas formadoras nos cursos de Licenciaturas presenciais de Pedagogia, de Língua Portuguesa, de Matemática e de Ciências Biológicas de todas as regiões do país, resultando em uma amostra de 165 currículos examinados. Nos cursos de Pedagogia, foram encontrados descompassos em relação ao desenvolvimento de habilidades profissionais para a atuação nas salas de aula. Nas demais Licenciaturas, foram constatados currículos com poucas disciplinas voltadas para a área educacional, sendo estas de cunho mais teórico do que prático. Corroborando esta realidade, Mello (2000) afirma que:

Os cursos de graduação são ministrados num contexto institucional distante da preocupação com a educação básica, que não facilita nem mesmo a convivência com pessoas e instituições que conhecem a problemática desta última. Os professores que atuam nesses cursos, quando estão em instituições de qualidade, são mais preocupados com suas investigações do que com o ensino em geral, e menos ainda no ensino da educação básica (MELLO, 2000, p.100).

Essa situação, apresentada pela autora citada, pode se agravar em relação aos estudantes de Licenciatura que não obtiveram uma educação básica qualificada, pois esse aluno, ao ingressar no Ensino Superior, pode apresentar dificuldades para acompanhar, de maneira satisfatória, todos os conteúdos propostos. Essa situação pode afetar, também, os futuros alunos desse novo professor que, por ter tido uma formação precária, pode não ter apreendido os saberes necessários para o ofício.

Outro estudo de Gatti (2011), relacionado à formação docente, afirma que poucos jovens brasileiros querem seguir a carreira do professorado. Um dado importante nesse aspecto é que o crescimento de matrículas em cursos de Licenciaturas representa

proporcionalmente números menores de matrículas realizadas em relação a outros cursos de graduação. O desinteresse por essa carreira pode ser justificado por dois fatores: as condições de trabalho e os baixos salários a que estão submetidos a maioria dos docentes. A autora, ainda, afirma que, no ambiente universitário, existe uma tendência de se menosprezar a questão da formação docente nas Licenciaturas. Há uma concepção de que o professor nasce feito, ou que quem sabe, sabe ensinar, que está totalmente contrária à ideia de uma formação construída no decorrer da carreira docente.

Com isso, notam-se professores formadores com muitos títulos (especializações, mestrado e doutorado), mas que não são capazes de oportunizar situações de aprendizagens relacionadas à prática docente para seus alunos. Muitas vezes, não possuem estudos sobre as questões didáticas nos cursos de suas formações, em outras, o próprio curso de Licenciatura, no qual lecionam, não traz esse eixo condutor. Em geral, os cursos proporcionam poucas experiências de prática docente. Gatti (2009), elenca alguns aspectos que podem prejudicar uma formação de professor:

- [...] a) ausência de uma perspectiva de contexto social e cultural no sentido dos conhecimentos;
- b) a ausência nos cursos de licenciatura, e entre seus docentes formadores, de um perfil profissional claro de professor enquanto profissional (em muitos casos será preciso criar, no que atuam nesses cursos de formação, a consciência de que se está formando um professor);
- c) a falta de integração das áreas de conteúdo e das disciplinas pedagógicas dentro de cada área e entre si;
- d) a escolha dos conteúdos curriculares;
- e) a formação dos formadores;
- f) a falta de uma carreira suficientemente atrativa e de condições de trabalho;
- g) ausência de módulo escolar com certa durabilidade em termos de professores e funcionários;
- h) precariedade quanto a insumos para o trabalho docente (GATTI, 2009, p.97).

Essas são discussões que permeiam a atividade docente no Brasil, mas Zeichner (2010) apresenta o modelo de formação inicial nos cursos de Licenciatura em algumas Universidades dos Estados Unidos que priorizam a formação no campo de trabalho. Chamada de *formação híbrida*, os cursos buscam superar a dicotomia entre teoria e prática. Essa formação, também chamada de terceiro espaço, permite a articulação e o equilíbrio entre os conhecimentos acadêmicos e práticos profissionais, possibilitando novas aprendizagens para os futuros professores. Para a formação continuada, existe um programa de residência

destinado aos professores da rede de Ensino Básico, que são convidados no período de dois anos para ministrar aulas sobre aspectos da formação inicial para graduandos dos cursos de licenciatura, colaborando na resolução de problemáticas advindas da prática.

Outra iniciativa realizada nos EUA consiste na instrução mediada e experiências de campo. As aulas de didática são realizadas, no primeiro momento, na Universidade e, depois, nas salas de aula do Ensino Básico. Estas ações auxiliam na diminuição da lacuna entre a formação na Universidade e a formação prática no ambiente escolar.

A formação continuada, além de representar os anos seguintes que acompanham o tempo profissional dos professores, tem sido configurada a partir de cursos de atualização de conteúdos de ensino que, por vezes, tem se mostrado insuficiente para a melhoria da prática docente (PIMENTA, 2008).

Pode-se considerar que a formação docente, como um desenvolvimento profissional, é caracterizada por fatores relevantes como: a qualidade do ensino oferecida pelas instituições formadoras e na profissão; os desafios do início de carreira; a autonomia na docência conquistada durante a formação quanto à vivência nos processos formativos; o trabalho coletivo dentro da profissão; a comunicação; os saberes e conhecimentos adquiridos e os processos de reflexão.

A qualidade no campo educacional, principalmente na formação docente, está relacionada aos processos de ensino-aprendizagem proporcionados tanto pelas IES formadoras, quanto pelas vivências profissionais. Imbernón (2016) nos apresenta o conceito de qualidade como um termo difícil de ser definido, sendo, muitas vezes, relativo e genérico. Porém, acredita que a qualidade diz respeito ao processo democrático da Educação, que é configurado pela participação de todos.

A qualidade não está unicamente no conteúdo de coisas que devem ser aprendidas, mas na interatividade do processo, na dinâmica do grupo, na solidariedade entre eles, no respeito pelos demais, no uso das atividades que proporcionam aprendizagens relevantes, no estilo do professorado, no material que se utiliza e na capacidade de se formar cidadãos e cidadãs que participam democraticamente no processo da humanidade (IMBERNÓN, 2016, p.20).

Infelizmente, diferente da concepção apresentada por Imbernón, o atributo de qualidade pode conotar uma visão empresarial de Educação, pois os estudantes (crianças e jovens) são considerados objetos de uma indústria, e os professores, as máquinas.

Em se tratando do fator desafios de início de carreira, apoiamo-nos em Huberman (2000), que realizou estudos a respeito do ciclo de vida dos professores. Segundo o autor, a entrada na carreira é marcada pelo choque com realidade.

[...] “o choque com o real”, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tactear constante, a preocupação consigo próprio (“Estou-me a agüentar?”), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade de fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre as relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com os alunos que criam problemas, com material didáctico inadequado, etc (HUBERMAN, 2000, p.39).

Além destes, os docentes se deparam com a desvalorização salarial que os obriga, diversas vezes, a dobrar a carga horária de aulas, tornando a rotina de trabalho ainda mais intensa.

Em relação à autonomia na formação docente, essa se refere aos processos crítico-reflexivos dos conteúdos e às situações vivenciadas, que visam um desenvolvimento pessoal e social do professor, possibilitando transformações. Nessa perspectiva, a autonomia capacita o docente para a realização de seu ofício, por meio da tomada de decisões que oportunizam a aprendizagem dos alunos e o trabalho coletivo, temas que são discutidos a seguir.

O ensino aproxima-se bastante, assim, daqueles ofícios e daquelas profissões cujo o cotidiano de trabalho é marcado por uma grande autonomia e em que as atividades são desenvolvidas de acordo com representações, muitas vezes, renovadas, móveis, imprevisíveis na sua concretização e onde, por fim, a personalidade do trabalhador torna-se parte integrante do processo de trabalho (TARDIF, 2005, p. 45).

Esses processos de reflexão vão ao encontro do que Shön (2003) apresenta como *conhecer-na-ação* e *reflexão-na-ação*. O *conhecer-na-ação* se refere aos tipos de conhecimentos que são revelados nas ações e que, dificilmente, podem ser descritos, uma vez que “o processo de conhecer-na-ação é dinâmico, e os “fatos”, os “procedimentos” e as “teorias” são estáticos” (SHÖN, 2003 p. 31). O autor não descarta a capacidade de descrição, porém serão sempre tentativas de construções que poderão auxiliar na transmissão do conhecimento. A *reflexão-na-ação* está, diretamente, relacionada à retrospectiva do que foi realizado, observando se o ato de *conhecer-na-ação* contribuiu para outro resultado inesperado. Esses dois conceitos auxiliam para a autonomia no processo formativo docente.

A formação de professores na tendência reflexiva se configura com uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação contínua dos professores, no local de trabalho em redes de autoformação, e em parceria com outras instituições de formação (PIMENTA, 2008, p. 31).

O trabalho coletivo é discutido por diversos autores, dentre eles, destacam-se: Tardif (2005); Gatti (2009); Nóvoa (1999); Perrenoud (2001); Imbernón (2016) e Pimenta (2008). A interação entre os agentes escolares apresenta dois requisitos básicos: a colaboração e a diversidade. Essas condições são apontadas por Tardif (2005), o autor afirma que o trabalho na escola é colaborativo entre todos os sujeitos (alunos, professores, coordenadores, diretores)

sendo esse ambiente repleto de condições formativas. Pimenta (2008) relata que, em sua prática docente, na Faculdade de Educação da USP, procura trabalhar em conjunto com as diversas áreas, estabelecendo nos alunos um trabalho colaborativo em aula, podendo suscitar experiências futuras de trabalho com outros professores. A diversidade, segundo Gatti, é configurada a partir da consideração da heterogeneidade social e cultural de professores e alunos, tanto na escola, quanto nos ambientes de formação inicial (GATTI, 2009).

Segundo Nóvoa (1999), esse aspecto de colaboração na formação docente significa o entrosamento de todos os agentes escolares, principalmente do professor com o aluno. A docência exige essa ação colaborativa para que se alcance a finalidade da educação escolar, que é oportunizar conhecimentos para os alunos de maneira que possam desenvolver habilidades relacionadas aos conteúdos desenvolvidos.

A escola é composta por diferentes pessoas que, por sua vez, apresentam personalidades, interesses e ideologias distintas, que podem configurar um ambiente de tensões. Nesse contexto, as colaborações de um trabalho em conjunto auxiliam na manutenção desse espaço. Cada estabelecimento de ensino possui suas normas e contextos, considerar essas diferenças, a partir de um trabalho conjunto, é um ato de colaboração para a diversificação de práticas educativas.

A comunicação está presente em todos os fatores que configuram a formação docente, tendo em vista que a docência, em sua essência, é um ofício comunicativo que se configura como trabalho prático (PIMENTA, 2012). Segundo Perrenoud (2001), a comunicação é, ao mesmo tempo, objeto e ferramenta da prática em todos os ofícios humanos (saúde, psicologia, serviço social e educação).

Neste sentido, a formação docente é composta de saberes vividos cotidianamente somados aos conhecimentos investigados e adquiridos. Para ensinar, não basta ao professor conhecer teorias, decorar conceitos, é preciso sistematizar esse conhecimento em suas experiências vividas no dia a dia da escola (AZZI, 2008). A partir destas vivências práticas ele constrói os seus saberes, o seu “saber ensinar”, a sua didática.

Segundo Tardif (2005, p.32), “ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos e para seres humanos”. A partir desta prerrogativa, pode-se justificar a complexidade da docência e refletir a respeito do ato de ensinar. A escola, para ser compreendida como um espaço no qual se efetivam o ensino e a aprendizagem, necessita ser atrativa para os alunos. Segundo o mesmo autor, o professor tem o papel primordial de fazer com que o aluno se interesse pelo aprendizado, considerando que adquirir conhecimento pode ser algo prazeroso.

Estes são alguns processos que envolvem a formação entendida como desenvolvimento profissional. Os cursos que formam professores de Educação Física estão imersos nesses processos e buscam formar profissionais qualificados para atuarem em diferentes contextos educacionais e, nessa perspectiva, há documentos e autores que orientam o que deve ser contemplado nas estruturas curriculares desses cursos.

### **3.1 Formação docente em Educação Física**

A Educação Física, como qualquer outro curso de formação de professores, é responsável em disponibilizar recursos, conhecimentos e saberes para os futuros profissionais que pretendem atuar nas escolas. Pode-se considerar que esta área de conhecimento ganhou maior espaço no decorrer dos últimos 30 anos, quando se reporta aos métodos de ensino e à criação de diretrizes para essa formação. Se antes a Educação Física na escola era voltada somente aos aspectos biológicos, atualmente, pode-se dizer que a área considera outros processos advindos das ciências sociais e humanas.

Sobre essa formação, ainda no início das discussões que subsidiaram o avanço na área, Betti e Betti (1996) consideram dois modelos de currículo: o *tradicional-esportivo*, que está voltado para as práticas esportivas, com ênfase nas capacidades biológicas e técnicas, e o *técnico-científico*, que favorece um novo olhar para a área por meio das ciências humanas. Os conceitos de prática, nesses dois modelos, distinguem-se. Enquanto que, para o primeiro, a prática se resume em atividades desportivas, para o segundo, a prática é vista como “*ensinar a ensinar*”, por meio da práxis pedagógica.

Ainda segundo os autores, o modelo *técnico-científico* auxiliou para a mudança da Educação Física no país. No entanto, esse modelo possui suas limitações, tais como: não há generalização das pesquisas na área, tendo em vista os diferentes contextos que o profissional se insere; as diferenças entre o campo da pesquisa e o campo da prática; dificuldade na integração e prática dos conhecimentos científicos, tendo em vista que, nos cursos, as disciplinas encontram-se isoladas entre si (BETTI, I. C. R.; BETTI, M.1996).

Embora esta publicação tenha sido realizada em meados dos anos 90, esses aspectos apresentado pelos autores ainda prevalecem nos cursos que formam profissionais de Educação Física no país.

As limitações dos dois modelos fizeram com que os autores elaborassem uma sugestão para os currículos: um terceiro modelo, o currículo baseado na prática reflexiva. A partir dessa modificação, o modelo prioriza a prática como eixo central, tendo em vista que a reflexão deva estar presente, antes, durante e depois das atividades propostas.



Nesse sentido, as práticas de ensino e estágio supervisionado são essenciais para a prática reflexiva na formação profissional defendida pelos autores. Esses momentos deveriam ser assumidos por todos os docentes, podendo proporcionar trocas de experiências que, por sua vez, potencializam a formação dos novos professores, através da articulação entre teoria e prática, numa perspectiva dialética. Neste contexto, não há respostas prontas para as práticas, pois o questionamento deve ser o pilar central na formação (BETTI, I. C. R.; BETTI, M.1996).

Além dessas vivências, a socialização entre os alunos é outro ponto importante nesse modelo de prática reflexiva. As experiências que os alunos tiveram antes do ingresso nos cursos de graduação auxiliam nas aulas e na troca de experiências com os outros. Um exemplo é um aluno atleta de voleibol que, por meio de suas experiências anteriores, pode auxiliar os colegas nos processos didáticos para o ensino do saque.

Além disso, a ampliação do currículo também faz parte das sugestões para os cursos de formação. A variedade de disciplinas optativas, participação em eventos científicos, cursos extracurriculares, entre outros, auxiliam na construção do conhecimento dos alunos. E, por fim, a integração das disciplinas por meio de um currículo temático, no qual um tema é analisado por diversas perspectivas.

Esse terceiro modelo, defendido por Betti e Betti (1996), pode ser considerado como uma forma de auxiliar na formação profissional crítica e autônoma. Passaram-se mais de 20 anos depois da publicação desse estudo, e, atualmente, este é o modelo de currículo presente nos cursos de Educação Física do país. Mas quais documentos legais orientam para sua formulação?

Em 2004, foi instituída as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, por meio da Resolução nº 7 de 31 de março, considerando que:

O graduado em Educação Física deverá estar qualificado para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio das diferentes manifestações e expressões do movimento humano, visando a formação, a ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas (BRASIL 2004).

Sendo a Educação Física uma área de conhecimento que trata o movimento humano em seus aspectos sociais, a dimensão humanística deve estar presente na formação desses estudantes. Neste sentido, Oelke, Raiter e Montagnoli afirmam que:

O profissional de Educação Física deve conhecer o todo que é a Educação, para chegar mais próximo daquele que se entende por educador, estando sempre presente em seu objetivo maior uma sociedade mais consciente e crítica. Permitindo desta maneira, trazer para as suas aulas formas de fazer com que seus conteúdos sejam um

meio de reflexão e análise da realidade vivida (OLKE, RAITER, MONTAGNOLI, 2010, p.8).

Para se chegar a uma formação mais humana, é necessário trilhar caminhos por meio de ações que oportunizem situações de aprendizagem imbricadas. Porém, segundo Nista-Piccolo, Oliveira e Sobreira (2016), a realidade é outra, mesmo com todo o desenvolvimento da área, no estado de São Paulo, 60% dos cursos privilegiam os aspectos técnicos-esportivos,, por meio de diversas disciplinas disponibilizadas para a formação de professores.

Além disso, a falta de clareza dos cursos no campo da Educação Física prejudica, ainda mais, a formação profissional. Por exemplo, alunos que adentram no curso de Licenciatura sem o anseio de ministrar aulas. Como será a atuação desse profissional?

Nesta perspectiva percebe-se que em muitos cursos de Licenciatura os alunos adentram com o intuito de tornarem-se técnico de alguma modalidade esportiva, trabalhar como personal trainer, ter sua própria academia de musculação, entre outros. Todavia, serão habilitados para atuar no âmbito escolar, podendo fazer dessa ocupação um ofício secundário, sem a devida conscientização educativa de que estão formando pessoas.

Razeira et al (2014) realizaram uma pesquisa para identificar por quais razões os alunos escolheram a Licenciatura em Educação Física em uma Universidade do interior do Rio Grande do Sul. Os resultados demonstraram que experiências anteriores com esportes tiveram influência na escolha pelo curso. Em relação à atuação futura, além de escolas, os alunos apontam para o trabalho em clubes e em academias. Observa-se que, mesmo em segundo plano, o anseio do trabalho em áreas pertencentes ao Bacharelado permanece.

Nas Diretrizes, segundo Mendes e Prudente (2011),

O licenciado estará habilitado para atuar exclusivamente na Educação Física como componente curricular da Educação Básica, não tendo uma formação orientada para intervir no espaço não-escolar. Em contraste, o bacharel ou graduado estará habilitado para trabalhar em todos os outros campos de intervenção da Educação Física, não tendo formação para atuar como docente da Educação Básica. Em síntese, são duas formações distintas, com intervenções profissionais supostamente separadas (MENDES; PRUDENTE, 2011, p.104).

A função para atuar como docente requer saberes específicos que não se limitam na transmissão de conhecimentos ou na aplicação de técnicas. Segundo Tardif (2002), os saberes do professor advêm tanto das instituições de formação, quanto das experiências vividas na profissão por meio da prática. Nesse sentido, os saberes específicos da atuação docente são heterogêneos e buscam o aperfeiçoamento do profissional enquanto agente de mudança no âmbito educacional.

Tardif (2002) nomeia como saberes profissionais, todo o tipo de conhecimento que é aprimorado no processo de formação nas instituições e no campo de trabalho. Com base neste autor, pode-se destacar dois tipos de saberes profissionais: o curricular e o disciplinar.

O saber disciplinar refere-se aos conteúdos propostos tanto nos cursos de formação de professores, quanto nas escolas, por meio de disciplinas. Enquanto o saber curricular corresponde à sistematização dos conhecimentos a serem adquiridos pelos alunos, por meio de manuais e programas educativos.

Além desses saberes, considera-se que o professor também possui competências para atuar na escola. Segundo Perrenoud (2001, p.15), competência “é a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação”. Nessa perspectiva, as Diretrizes apontam competências que deverão constituir no Projeto Político Pedagógico dos cursos de formação, as quais são de natureza político-social, técnico-profissional, ético-moral e científica (BRASIL, 2004).

Taffarel, Lacks e Júnior, a partir da análise das Diretrizes, destacam que:

A aquisição de competências requeridas na formação do Graduando em Educação Física deverá ocorrer a partir de experiências de interação teoria e prática, em que toda a sistematização teórica deve ser articulada com as situações de intervenção profissional sejam balizadas por posicionamentos reflexivos com consistência e coerência conceitual. As competências não podem ser adquiridas apenas no plano teórico, nem no estritamente instrumental (TAFFAREL; LACKS; JÚNIOR, 2006, p. 98).

Há diversos fatores que favorecem a aquisição de competências nos processos formativos da área, desde espaços para o desenvolvimento das aulas, até a formação do corpo docente. As Diretrizes Curriculares, documento que encaminha a formação dos futuros profissionais, utiliza dois conceitos advindos das áreas humanas, o processo de reflexão e a epistemologia da prática (Shön,2003).

Kunz (2003), ao realizar uma reflexão crítica sobre as Diretrizes, considerou três temas primordiais para a formação de professores em Educação Física, são eles: a capacidade crítica, a compreensão da vida e a profunda compreensão do objeto de atuação profissional.

A capacidade crítica refere-se ao grande acúmulo de conhecimentos que podem e devem ser confrontados e questionados. Segundo o autor, essa é a única capacidade reconhecida profissionalmente e a que mais se treina no âmbito universitário - questionar/confrontar/comparar a realidade vivida.

A compreensão da vida diz respeito à complexidade da relação homem-mundo, que vai além das visões biológicas do ser humano ou da natureza. O autor nos convida a lançar

um olhar para o homem, além daquilo que a ciência considera, e compreender a unidade do Ser-no-mundo a partir nossas experiências corporais.

O último tópico elencado remete-se ao Movimento Humano. A amplitude e o aprofundamento desses conhecimentos proporcionam uma visão além da dimensão estrutural, cultural, técnica ou instrumental.

O autor ainda pondera:

Uma Diretriz deveria ser desenvolvida com o próprio avanço da pesquisa, do conhecimento científico da área e das discussões públicas sobre necessidades e prioridades de conhecimentos, políticas e intervenções na formação profissional e não apenas por legislação governamental infiltrada de programas com seus interesses particulares (KUNZ, 2003, p.196).

Considerando o crescente número de pesquisas relacionado à área, a formulação de leis e de diretrizes ainda carece de um aprofundamento nesses estudos. Infelizmente, vivencia-se um período crítico na política brasileira. Os cortes de verba para a Educação são cada vez mais comuns, em conjunto com a criação de leis e de reformas que não correspondem às necessidades da sociedade, tornando, assim, uma nação que desvaloriza o trabalho docente.

Nessa realidade, os cursos que formam professores em Educação Física são afetados. De acordo com Oelke, Raiter e Montagnoli (2010), esses cursos sofreram reformas em seus currículos desde os anos 80. Com isso, os autores, apoiados em Pérez Gomez (1997), apontam algumas perspectivas para a formação deste profissional, são elas: *acadêmica*, *técnica*, *prática* e *de reconstrução social*.

A perspectiva *acadêmica* está relacionada aos conhecimentos científicos adquiridos e produzidos, por meio de estudos e pesquisas realizadas advindos da prática pedagógica. A perspectiva *técnica* se refere às habilidades que o professor possui nos processos de ensino e de aprendizagem, ou seja, sua competência na “aplicação de conhecimentos científicos devidamente traduzidos em procedimentos técnicos e didáticos” (OELKE; RAITER; MONTAGNOLI, 2010, p.5). Na perspectiva *prática*, o ensino é considerado um ato complexo que envolve diferentes contextos e situações, que pode ser imprevisível e repleto de conflitos. Segundo os autores, essa concepção está em mudança por meio de dois sentidos de prática: a tradicional e a reflexiva. A propagação de práticas entre gerações é a principal característica tradicional, enquanto a reflexiva permite situações inesperadas que demandam pensar e refletir durante estas ações imprevistas. Essa reflexão não se reduz somente na técnica, mas envolve princípios e valores. A perspectiva *de reconstrução social* vai ao

encontro do sentido reflexivo da prática, tornando-se um auxílio para as transformações das práticas pedagógicas (OELKE; RAITER; MONTAGNOLI, 2010).

A partir dessas quatro perspectivas apresentadas por esses autores citados, é possível reafirmar, juntamente com Betti e Betti (1996), que a reflexão representa um importante instrumento para a formação docente em Educação Física. Diferentes situações requerem atitudes reflexivas que, por sua vez, auxiliam na inovação de práticas pedagógicas. Na formação inicial, as práticas como componentes curriculares e o estágio supervisionado se configuram como momentos de consolidação da aprendizagem de “ser professor”, os quais são abordados no tópico seguinte.

### **3.2 Prática como componente curricular**

A dimensão prática na formação de professores é um fenômeno muito discutido entre os estudiosos da área e está presente na legislação que rege os cursos de Licenciatura no país. Além do estágio supervisionado, esse componente busca a superação da dicotomia entre teoria e prática, a partir de ações que combinem elementos teóricos e situações de práticas reais do ofício, configurando-se um momento de extrema importância para o futuro professor (MOREIRA, 2005).

Nesse sentido, Souza Neto e Silva afirmam que a Prática como Componente Curricular (PCC) deve ser compreendida como um eixo norteador nos cursos de formação e que “potencialize ações de formação que evidenciem característica multidisciplinar do conhecimento” (SOUZA NETO; SILVA, 2014, p. 906). As ações devem contemplar diversas disciplinas do currículo, por meio de temas interdisciplinares que envolvam interesses das áreas específicas e pedagógicas.

De acordo com a legislação, a PCC deve ocorrer durante todo o curso:

Art. 12. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática (BRASIL, 2002a, p.5).

Segundo Resende (2015), esse componente aproxima os licenciandos do futuro campo de trabalho, colocando em prática o ofício de ensinar. Esta aproximação se dá por meio de atividades inseridas nas diversas disciplinas nos cursos, das quais se utilizam técnicas de ensino e de comunicação em situações reais (MOREIRA, 2005).

No tocante a carga horária, a Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, institui:

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (BRASIL, 2002b).

Essas 400 horas devem ser voltadas para atividades que envolvam todas as disciplinas nos cursos, numa perspectiva interdisciplinar. De acordo com Resende,

As atividades desenvolvidas como prática, ao longo do curso e em um número considerável de disciplinas, devem priorizar uma gama de vivências e experiências que permita ao aluno-professor escolher alternativas que melhor se adaptem à sua realidade escolar e ao tempo de aprendizagem de seus futuros alunos (RESENDE, 2015, p.45).

Pode-se considerar que a dimensão reflexiva também está presente nesse componente, tendo em vista que o aluno, futuro professor, a partir das diferentes experiências práticas, numa compreensão de práxis, pode refletir e escolher qual melhor forma de se atingir o objetivo naquela atividade e naquele contexto de ensino-aprendizagem.

Existem diferenças entre a PCC e a prática vivida no estágio. Enquanto que o período de estágio é um tempo determinado de permanência dentro das escolas sob a forma supervisionada de um professor, a PCC constitui-se em atividades que requerem conhecimentos e análises de situações pedagógicas que não necessitam de observações nas escolas. São ações nos cursos que podem traduzir-se em estudos de caso, produção de material didático, simulações de situações que podem ocorrer nas aulas, entre outros. Com isso, de acordo com o Parecer CNE/CP nº 9/2001, estas ações auxiliam para superar a ideia de

que “o estágio é o único espaço reservado à prática, enquanto, na sala de aula se dá conta da teoria” (BRASIL, 2001, p.23).

Acredita-se que as atividades realizadas nesse processo de formação auxiliam na inserção do trabalho docente e na compreensão das problemáticas que assolam os cotidianos escolares. Dessa forma, a PCC, quando realizada a partir de momentos de reflexão sobre os conhecimentos, permite a articulação da teoria com a prática, a partir das vivências proporcionadas.

### **3.3 O Estágio Supervisionado**

O estágio supervisionado representa um elemento de fundamental importância na formação docente, tendo em vista que o aluno vivencia situações concretas no cotidiano escolar. De acordo com Pimenta, este componente curricular configura-se em “atividades que os alunos deverão realizar durante o seu curso de formação, junto ao campo futuro de trabalho” (PIMENTA, 2012, p. 27). Neste sentido, a dimensão reflexiva torna-se um instrumento que auxilia na prática pedagógica destes estudantes, além de propiciar a junção de novos conhecimentos e o resgate de conhecimentos já elaborados (AZEVEDO, ANDRADE, 2011).

De acordo com a legislação atual (Lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008):

Art. 1º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

§ 1º O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando.

§ 2º O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho (BRASIL, 2008).

Essa definição pode ser compreendida como um suporte teórico e prático dos cursos de formação de professores. As observações, as intervenções e as regências, acompanhadas por um professor supervisor da escola e um professor da IES, configuram as atividades. Essas, auxiliam no enfrentamento de problemáticas advindas do contexto escolar e propiciam vivências significativas, estabelecendo uma relação mais próxima entre ambiente de formação (Faculdades e Universidades) e ambiente de trabalho (escolas), articulando as dimensões teóricas e práticas (FELÍCIO, OLIVEIRA, 2008).

Diversas discussões permeiam sobre o funcionamento desse componente curricular no interior tanto das Universidades, quanto das escolas. Pimenta e Gonçalves (1990) consideram o estágio como uma aproximação da realidade, isto é, o aluno vai para a escola, ambiente repleto de intencionalidades, subjetividades e situações complexas. Infelizmente, a burocratização do estágio, por vezes, torna essa aproximação superficial, resultando em observações e intervenções sem respaldos teóricos e críticos.

Para o enfrentamento dessa problemática que assola diversos estágios, Pimenta (2012) introduz a discussão de unidade entre teoria e prática: a práxis. A autora apresenta o conceito fundamentado na teoria Marxista, considerando-a uma atitude humana de transformação do mundo. Isto é, a práxis é uma atividade humana na qual a teoria acompanhada da prática, pode ser capaz de transformar realidades.

É sob essa perspectiva de práxis que Felício e Oliveira (2008) desenvolveram um estudo sobre a formação docente nos estágios curriculares do curso de Pedagogia de uma Universidade do interior de São Paulo, a partir de análises dos relatórios e dos discursos dos estudantes. Após a investigação, os autores evidenciaram quatro elementos de aprendizagem que foram construídos pelos alunos no período em que realizaram o estágio. O primeiro deles foi o desenvolvimento do **potencial observador**, que trouxe consigo uma preparação que facilitasse a compreensão de situações e de questionamentos por meio de teorias. Outro elemento está relacionado com a **reflexão em torno da própria prática** que o estágio proporcionou. Os relatos dos alunos evidenciaram momentos em que a reflexão esteve presente, durante a realização dos estágios, juntamente ao aperfeiçoamento das práticas. O terceiro elemento construído diz respeito à **melhor compreensão da relação teoria-prática**, que vão de encontro à concepção dicotômica e aplicacionista presentes no senso-comum. E, por fim, o último elemento que consiste na possibilidade de **interagir com profissionais no seu contexto de trabalho**, por meio de diálogos e trabalhos em conjunto.

A partir destes elementos, pode-se considerar os benefícios que esse componente curricular proporciona para a formação docente, entretanto, existem desafios que permeiam o funcionamento dos estágios.

Os pesquisadores Souza Neto, Sarti e Benite (2016) evidenciam alguns destes desafios. Segundo eles, a própria entrada no estágio configura-se um desafio, uma vez que as experiências podem conotar representações negativas, principalmente no ensino público. Neste sentido, esse período de contato com o ambiente de trabalho não se caracteriza como um espaço de formação. Outro desafio apontado pelos autores é a transição entre aluno estagiário e professor. Nos ambientes de estágio, os alunos não são considerados futuros



professores, mas, sim, alunos da Universidade que cumprem suas atividades curriculares na escola. Com isso, nota-se que os estagiários preferem compartilhar os momentos de recreio com os alunos, do que frequentar a sala dos professores. As crises no processo de socialização configuram o último desafio, apontado pelos autores. Infelizmente, os alunos estagiários são privados de participarem de experiências conjuntas das quais refletem em conhecimentos advindos destas ações. Nessa perspectiva, o aluno é privado de elaborar seu próprio ponto de vista pedagógico sobre o ensino e a escola.

Para superá-los, os autores propõem considerar *o estágio como um processo de iniciação profissional*, com o auxílio de professores experientes. Para isso, antes de iniciar esse período, os alunos são convidados a entrevistar o professor que irá recebê-lo. Esta postura investigativa possibilita conhecer o perfil profissional e suas ideias sobre a docência. Logo após este primeiro contato, os alunos iniciam um período de observação das aulas na escola e realizam um diagnóstico para elaborar um projeto de estágio em conjunto com os professores mais experientes. A implementação desse projeto possibilitará a parceria entre estagiários e professores trazendo inovações de práticas.

Ao focar o ensino do estágio com um processo de iniciação, enfatiza-se com os estagiários a reflexão na e sobre as práticas de ensino (SHON, 1992, SHULMAN, 1987) com análise crítica (SMYTH, 1992) nas discussões que ocorrem na universidade, sendo esse posicionamento adotado para recorrer às dificuldades postas e enfrentadas pelo processo. Abre-se um canal progressivo no decorrer dos estágios em que tende a haver um equilíbrio entre a realidade universitária e da escola à medida que se desenvolve o diálogo pedagógico entre o professor experiente, o estagiário e o supervisor do estágio (SOUZA NETO, SARTI, BENITES, 2016 p. 320).

Considera-se que essa experiência possibilita um novo olhar para o estágio, uma nova concepção de escola e de ensino, que vai além de tarefas cotidianas de elaboração de planos de ensino, preenchimento de diários de classe, entre outros. O processo de reflexão advindos da escola e da Universidade oportuniza uma formação mais sólida e condizente com as necessidades educacionais dos diversos contextos. É nesse sentido que se enfatiza a importância da reflexão, pois esse processo promove melhorias e resignificações das práticas nas aulas. A discussão, por sua vez, também se torna um valioso instrumento nos cursos de formação, quando dialogadas com as experiências de estágio.

Nesta mesma direção, Pimenta e Lima (2004), apresentam o modelo de estágio na perspectiva de pesquisa. Para as autoras o modelo curricular, presente nos cursos de Licenciatura, configura-se de forma fragmentada, a partir de um amontoado de conceitos sem nexos entre si. Nesse sentido, o estágio acaba sendo identificado somente como parte prática contrapondo a teoria que é discutida na Universidade.

A partir dessa realidade, o estágio, adotado numa linha investigativa de pesquisa, auxilia para a discussão e para a reflexão da formação e do trabalho docente, inibindo a propagação do senso comum, no qual a teoria se diverge da prática.

O desenvolvimento deste processo é possibilitado pela atividade de pesquisa que se inicia com a análise e a problematização das ações e das práticas, confrontadas com as explicações teóricas sobre elas, com experiências de outros atores e olhares de outros campos de conhecimento, com os objetivos que se pretende e com as finalidades da educação na formação da sociedade humana (PIMENTA; LIMA, 2004, p.49).

As contribuições das investigações no ambiente de estágio são inúmeras, principalmente em relação ao trabalho com outras áreas. Assim, pode-se considerar que esse modelo auxilia para a inter-relação dos conteúdos nos cursos de formação, ou seja, é uma possibilidade de diálogo entre as diferentes áreas.

Além disso, os processos de estudos, de análises e de problematização estão presentes nesse modelo, tendo em vista que o aluno dentro do ambiente escolar, experimenta situações de ensino que, posteriormente, requer estes procedimentos de maneira conjunta com professores tanto da Universidade quanto das escolas. Desta forma,

[...] o estágio prepara para um trabalho docente coletivo, uma vez que o ensino não é um assunto individual do professor, pois a tarefa escolar é resultado das ações coletivas dos professores e das práticas institucionais, situadas em contextos sociais, históricos e culturais (PIMENTA, LIMA, 2004, p.56).

Os estágios, nessas perspectivas, resultam num só objetivo: formar professores capazes de lidar com as diversas situações que emergem no cotidiano escolar. As diferentes experiências de trocas de conhecimentos auxiliam para a reconstrução de práticas coletivas em uma compreensão de práxis, capaz de transformar.

A dinâmica do PIBID se difere do estágio. Nesse sentido, esta pesquisa buscou analisar a concepção de alunos egressos sobre o Programa e verificar possíveis contribuições na formação. Diversos questionamentos surgem quando se pensa o PIBID na formação em Educação Física: Será que este modelo é o ideal para melhorar a qualidade nos cursos de Licenciatura? Existem fragilidades? O que o PIBID oferece além do estágio? Para responder essas questões, e compreender se há não uma contribuição para na formação em Educação Física, foi delineada uma pesquisa.

## 4 DELINEAMENTO DA PESQUISA

### 4.1 O enfoque qualitativo na pesquisa em Educação

As ciências humanas, por sua complexidade, apresentam diversos meios para investigar seus fenômenos. Os caminhos são sempre escolhidos em função dos objetivos traçados em cada estudo e, por conta da natureza dessas ciências, os processos que permeiam a maioria das pesquisas neste campo possuem abordagens qualitativas que, por sua vez, contemplam um leque de possibilidades interpretativas que contribuem para diversos estudos da área, principalmente a educacional.

Nesta perspectiva, Ghedin e Franco (2011) ressaltam que as pesquisas em Educação são pautadas em estudos sociais e devem incorporar a subjetividade construtora do real, ou seja, superar a visão de exterioridade da realidade. Por esta razão, os estudos qualitativos possuem diferentes análises que não seguem sequências lineares.

De acordo com Stake (2011), a pesquisa qualitativa, além de interpretativa, pode ser experiencial, situacional e personalística. Experiencial, quando considera as observações dos sujeitos em relação ao fenômeno estudado. Situacional, porque se opõe à generalização, porém analisa o todo, e personalística, em razão de compreender concepções individuais, respeitando-as. É possível considerar que a diversidade se configura como um ponto chave para as pesquisas qualitativas. Desse modo, o autor afirma que “[...] não existe uma única forma de pensamento qualitativo, mas uma enorme coleção de formas” (STAKE, 2011, p. 41). Além disso, os fenômenos estudados são referentes às relações humanas que, por sua vez, estabelecem-se em diferentes contextos.

Outra característica importante nesse tipo de pesquisa é a dedução. A exploração e a descrição geram compreensões teóricas sobre o fenômeno estudado, partindo de características particulares para características gerais (SAMPHERE; COLLADO; LÚCIO, 2013). Neste sentido, os estudos qualitativos buscam compreender os significados que as pessoas atribuem para determinados fenômenos, por meio de diferentes técnicas e métodos que podem ser flexíveis conforme a necessidade do pesquisador e do fenômeno pesquisado.

Tendo em vista que, nesse estudo, buscou-se compreender as contribuições geradas pelas atividades vividas no PIBID na formação docente dos alunos egressos dos cursos de Educação Física de três instituições públicas de Ensino Superior, fez-se necessário ouvi-los e interpretar suas percepções. Ademais, considerar a visão de coordenadores desse Programa das IES selecionadas oportunizou reflexões mais críticas a respeito do seu significado. Por estes motivos optou-se pela dimensão qualitativa para essa pesquisa, apoiando-se num tipo

descritivo. Segundo Gil (2012), essa definição se dá quando o objetivo principal é descrever características específicas expressas por determinados sujeitos, como resultado de registros, que são analisados e correlacionados.

A literatura que sustenta os estudos qualitativos em pesquisas do tipo descritivo nos permite concluir que esse caminho escolhido se traduz como adequado para os objetivos propostos nesse trabalho, ou seja, para compreender o significado de um Programa vivido durante a formação de um futuro professor é mais importante a interpretação do conteúdo coletado do que, propriamente, os procedimentos adotados.

#### **4.2 A entrevista como técnica de coleta de dados**

Com o objetivo de interpretar a percepção dos professores egressos do PIBID das três IES investigadas, a entrevista mostrou-se como uma técnica adequada e tem sido muito utilizada nas pesquisas qualitativas para a obtenção de dados. De acordo com Rosa e Arnoide, “a entrevista pode ser classificada, de acordo com o nível de estruturação e roteiro de questões utilizadas, em: a) Estruturada; b) Semiestruturada e c) Livre” (ROSA; ARNOIDI 2014, p. 29). Para esse estudo, optou-se pela entrevista do tipo semiestruturada, dada à interação social que é estabelecida por meio do diálogo, a possibilidade de flexibilização das questões (norteadoras) e a abertura para o entrevistado relatar seu ponto de vista a respeito de um determinado tema (GIL, 2012).

Dentro do universo do PIBID, definiu-se como prioridade entrevistar alguns atores envolvidos com esse Programa: saber o que pensam os coordenadores institucionais, porque são eles os responsáveis pelo desenvolvimento do projeto; e conhecer a percepção que os ex-bolsistas egressos do curso de Educação Física têm sobre esse Programa em sua formação inicial, permitindo que eles falem sobre essa vivência por meio de entrevistas.

Para os professores coordenadores, as questões norteadoras definidas foram focadas na importância que o PIBID tem para a instituição; na descrição de quais ações o Programa executa e sobre os maiores desafios enfrentados tanto pelos alunos, como pela própria instituição. Essas questões buscaram identificar os diferentes pontos de vista dos professores coordenadores nas três funções (Institucional, de Área e de Gestão).

Para os ex-alunos, as questões norteadoras visaram identificar o significado do PIBID na trajetória estudantil deles – o que é o PIBID, para você?, buscando saber mais sobre as ações cotidianas durante sua vivência no Programa. Com esses questionamentos, tinha-se a intenção de levantar possíveis contribuições que suas experiências vividas no PIBID tiveram

no processo de formação. Além disso, perguntou-se sobre possíveis pontos negativos do Programa a serem apontados pelos ex-bolsistas.

Em uma entrevista semiestruturada, outras perguntas podem surgir a partir das respostas dadas às questões que nortearam a pesquisa.

### 4.3 Procedimentos Metodológicos

#### 4.3.1 Primeiros passos

Inicialmente, foi realizado um levantamento bibliográfico no portal Periódicos CAPES/MEC, PubMed, Scielo e Google acadêmico com as seguintes palavras: PIBID, Formação docente, Atuação docente, Cotidiano escolar e Educação Física. Todos os estudos obtidos passaram por uma leitura de seus resumos, tendo sido selecionados como referenciais teóricos para a pesquisa. E foram também analisados todos os documentos disponibilizados pelo portal CAPES referentes ao Programa.

Como já explicitado, o foco dessa pesquisa está voltado ao desenvolvimento do PIBID nas três instituições públicas estaduais de São Paulo - UNESP, UNICAMP e USP. Assim, procurou-se, ainda, levantar, por meio do banco de Dissertações e Teses dessas três Universidades, estudos científicos gerados nessas IES sobre o Programa. Isso foi feito a partir das buscas com a descrição: PIBID.

Na Unesp, foram encontradas sete Dissertações e uma Tese, das áreas de Pedagogia e Matemática, e na Usp, duas Dissertações e cinco Teses, ambas nas áreas de Matemática, Física, Química, Geografia e Pedagogia. Na Unicamp, constatou-se a existência de três estudos sobre o Programa, sendo duas Dissertações na área de Ciências da Natureza e uma Tese na área da Pedagogia. Totalizando dezoito estudos, sendo onze Dissertações e sete Teses, conforme tabela abaixo:

Tabela 3- Número de teses e dissertações relacionadas ao PIBID – janeiro 2016.

<b>Produção</b>	<b>UNESP</b>	<b>UNICAMP</b>	<b>USP</b>	<b>Total</b>
Dissertação	7	2	2	11
Tese	1	1	5	7
				<b>18</b>

Fonte: dados da pesquisa

A escolha destas três IES foi a partir da representatividade social que elas possuem, por serem Universidades públicas do Estado de São Paulo e por possuírem diversos campi.

Em relação à existência do Programa específico na área da Educação Física, nessas IES foram encontrados três subprojetos na Unesp e um na Unicamp. O subprojeto da Usp também é voltado para essa área de conhecimento, entretanto está localizado na Faculdade de Educação com bolsistas do curso de Pedagogia. Por esta razão, os alunos egressos dessa instituição não fizeram parte da amostra, visto que esse estudo está voltado para egressos dos cursos de Educação Física. Assim, na Usp, somente os professores coordenadores foram entrevistados.

Logo após esses levantamentos, foi elaborado o projeto de pesquisa e aprovado pelo Comitê de ética da Universidade de Sorocaba (CAAE62137516.9.0000.5500). Em seguida, foram contatados via e-mail os professores coordenadores institucionais de cada IES. Os contatos dos demais coordenadores – de área e de gestão – e dos alunos egressos foram disponibilizados pelos coordenadores institucionais.

As entrevistas foram realizadas tanto pessoalmente, quanto via skype e/ou redes sociais com a utilização de celular com gravador de áudio, devidamente autorizados, para posteriores transcrições. A duração média foi de 10 minutos com os alunos egressos e 30 minutos com os professores coordenadores.

#### **4.3.2 Definição do universo da pesquisa**

Por meio dos professores coordenadores, foram contatados, via e-mail e redes sociais, 151 alunos egressos do Programa, sendo 114 da Unicamp e 37 da Unesp. Os critérios determinados para inclusão no estudo foram: ser ex-aluno do curso de Licenciatura em Educação Física, ter participado do PIBID e estar atuando como docente em escolas de ensino regular, no momento da coleta. Além dos ex-bolsistas, foram acrescentados os professores coordenadores de cada projeto, nestas três IES, todos com o TCLE devidamente assinado. Como critério de exclusão foram descartados os alunos que participaram do Programa, todavia não eram do curso de Licenciatura em Educação Física além daqueles que, atualmente, não estivessem atuando em escolas.

As Universidades investigadas adentraram no PIBID em 2009, quando o Programa se expandiu para as IES públicas estaduais. Entretanto, a área da Educação Física não possuía ainda autorização para ter um subprojeto específico. Os alunos, nesta época, participavam de subprojetos multidisciplinares que envolviam outros cursos. Na Unicamp e na Unesp, a Educação Física obteve um subprojeto específico somente a partir do lançamento do terceiro edital, em 2011.

Dentre os 114 ex-bolsistas da Unicamp, foram todos contatados e obtivemos o retorno de 56 alunos. Desses, 11 são formados em outras áreas, 2 não completaram suas participações no Programa, 27 não estavam atuando na área escolar no momento da coleta; 16 responderam o aceite da pesquisa, entretanto somente 12 foram entrevistados. Quatro alunos que aceitaram participar da pesquisa não foram entrevistados porque não responderam aos e-mails solicitando o agendamento das entrevistas, prazo encerrado em junho de 2017.

Os subprojetos da Unesp são desenvolvidos em três campi, nas IES das seguintes cidades: Bauru, Presidente Prudente e Rio Claro. Os contatos disponibilizados pelos professores coordenadores foram de 37 alunos egressos do Programa, sendo que, desses, obtivemos a resposta de 33, dos quais 12 não estavam atuando como docentes em escolas de ensino regular no momento da coleta, 21 aceitaram participar da pesquisa e 18 foram entrevistados. Três alunos não foram entrevistados devido à falta de respostas para o agendamento das entrevistas. No total, foram realizadas 30 entrevistas com os alunos egressos do PIBID, sendo 18 da Unesp e 12 da Unicamp:

Tabela 4- Número de alunos que responderam os e-mails.

	UNESP	UNICAMP	
Não atuavam na área escolar	12	27	39
Não completaram o curso	-	2	2
Formados em outra graduação	-	11	11
Aceitaram participar da pesquisa	21	16	37
Não corresponderam ao agendamento das entrevistas	3	4	7
<b>Total de entrevistados</b>	<b>18</b>	<b>12</b>	<b>30</b>

Fonte: dados da pesquisa.

Em relação aos professores coordenadores das três IES, foi estabelecido o contato via e-mail, resultando num total de 16 sujeitos, 3 coordenadores institucionais, 8 coordenadores de gestão e 4 coordenadores de área. Obteve-se o retorno de 11 professores, sendo 2 coordenadores institucionais, 5 de gestão e 4 de área.

#### 4.3.3 O método de análise dos dados

A interpretação dos dados está pautada na Análise de Conteúdo fundamentada por Bardin (2011), que a conceitua como “[...] uma técnica de investigação que através de uma

descrição objetiva, quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações” (BARDIN, 2011, p.42). Segundo Bardin (2011), a Análise de Conteúdo é composta por diferentes técnicas de análises, tais como: categorial temática, de avaliação, da enunciação, da expressão, proposicional do discurso e das relações. A análise categorial temática é a mais antiga, e que permite a classificação de elementos de significação presentes na mensagem (BARDIN, 2011). As outras técnicas mais específicas foram criadas a partir da necessidade de novas ferramentas para a análise das comunicações.

Nesse estudo foi utilizada a análise categorial temática que “funciona por operações de desmembramento do texto em unidade, em categorias segundo reagrupamentos analógicos” (BARDIN, 2011, p.201). Para isso, é preciso realizar uma redução dos dados coletados, codificando-os a partir das descrições das entrevistas que foram feitas, a fim de se efetuar uma análise dos conteúdos manifestados, referentes ao fenômeno pesquisado nesse estudo.

A escolha desse método de análise deu-se por entender que os conteúdos presentes nas respostas dadas pelos ex-bolsistas e pelos professores coordenadores do Programa PIBID podem ser analisados de forma que traduzam categorias a serem interpretadas na busca da compreensão do objeto de estudo. Segundo Bardin (2011), a Análise de Conteúdo possibilita a compreensão dos significados a partir da codificação das mensagens resultando em um aprofundamento do fenômeno investigado.

De acordo com esse método, a pesquisa se efetua em três momentos:

1. **Pré-análise:** essa fase consiste no levantamento de todos os documentos obtidos. Segundo a autora, esse momento tem por objetivo a organização dos dados levantados. Nesse sentido, existem atividades características dessa fase: a *leitura “flutuante”*, que consiste no primeiro contato com o material coletado. No caso desse estudo, refere-se ao contato com as entrevistas dos alunos egressos e dos professores coordenadores do PIBID. O corpus de análise foi concebido por meio da escolha dos documentos que foram reduzidos em unidades determinadas por meio das seguintes regras: *Regra da exaustividade* representada pelo esgotamento da comunicação; *Regra da representatividade* que diz respeito à representação do universo da pesquisa; *Regra da homogeneidade* para que os dados estejam de acordo com um mesmo tema e *Regra de pertinência*, para que os documentos correspondam ao objetivo da análise (BARDIN, 2011).
2. **Exploração do material:** essa fase consiste na transcrição e na codificação de todo o material coletado por meio de categorias. Essas categorias surgem a partir das Unidades de Registro (UR) e das Unidades de Contexto (UC):



- a. Unidade de Registro (UR): representa a menor parte do conteúdo manifestado, formulada com recortes de trechos das entrevistas que são pertinentes ao problema da pesquisa. De acordo com o olhar do pesquisador, “[...] executam-se certos recortes a nível semântico, por exemplo, o “tema”, enquanto que outros são feitos a um nível linguístico, como a “palavra” ou “frase” (BARDIN, 2011, p.134)
- b. Unidade de Contexto (UC): é considerado o “pano de fundo” a partir de um agrupamento que auxilia na redução e compreensão dos significados das UR.

As categorias representam o agrupamento das Unidades de Contexto, conforme suas características, “o que vai permitir seu agrupamento é a parte comum existente entre eles” (BARDIN, 2011 p. 148). De acordo com Franco (2012, p. 63), “a criação de categorias é o ponto crucial da análise de conteúdo”. Para essa autora, a criação de categorias implica num constante aprofundamento do material de análise.

3. **Inferência e interpretação:** esse último momento das análises, sistematizado por Bardin (2011), consiste na dedução dos conhecimentos, de maneira lógica, sobre as mensagens e conteúdos emitidos nas comunicações e na interpretação dos mesmos à luz do referencial teórico.

Nessa pesquisa, as Unidades de Registro foram elencadas a partir das respostas dadas para cada questão, e delas surgiram as Unidades de Contexto, na busca de reduzir mais os dados para melhor compreensão do fenômeno investigado. Foi feito um novo olhar para todas as Unidades de Contexto agrupando-as em categorias que foram interpretadas.

Após saber o quê, onde e como pesquisar, seguiram-se os levantamentos de todos os quesitos necessários para o desenvolvimento da pesquisa. Com a definição dos sujeitos, foram realizadas as entrevistas, conforme os procedimentos adotados.

## 5 APRESENTAÇÃO, REDUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Depois de terem sido realizadas todas as entrevistas, foi feita a análise propriamente dita, estabelecida em três etapas: a apresentação dos dados nas respectivas *descrições* transcritas das entrevistas; as *reduções* iniciadas como Unidades de Registro, e posteriormente concentradas em Unidades de Contexto, gerando Categorias que permitiram a *interpretação* dos dados.

### 5.1 As descrições

Todas as entrevistas realizadas foram gravadas, com a devida autorização dos sujeitos, e descartadas após as respectivas transcrições, que foram feitas na íntegra, legitimando os discursos dos sujeitos. Face à grande quantidade de relatos descritos, essas transcrições estão disponibilizadas à parte da Dissertação, para qualquer necessidade de investigação, e apresentadas nesse trabalho como Apêndice, contendo uma descrição de cada tipo de entrevista apenas como modelo.

### 5.2 As reduções

A partir das descrições foi realizada uma exploração do material por meio de reduções em Unidades de Registro (UR) e agrupamento em Unidades de Contexto (UC). De acordo com Bardin (2011), as UR representam a maior parte da análise e serve de base para possíveis interpretações. Nesta perspectiva, as UR aqui apresentadas, são recortes das entrevistas realizadas sendo as palavras em *itálico* a fala dos entrevistados e as outras inseridas pelo pesquisador para dar sentido às unidades. Muitas vezes, respondendo a perguntas diferentes os alunos relatavam pontos semelhantes, os quais, quando significativos ao olhar do pesquisador, seriam novamente destacados em outras Unidades de Contexto, o que permitiu aproximação entre elas.

Este momento se deu pela grande quantidade de material, sendo elencadas 100 UR das respostas dos alunos, 38 emergidas da primeira questão, 40 da segunda e 22 da terceira. Todas essas UR foram agrupadas em 9 UC, sendo 4 referentes à primeira questão, 2 referentes à segunda e 3 referentes à terceira. Nas respostas dos professores coordenadores, foram geradas 55 UR, sendo 22 da primeira questão, 15 da segunda e 18 da terceira. Todas essas unidades foram agrupadas em 6 Unidades de Contexto.

Para melhor compreensão, segue a relação das UR separadas por questão, apresentadas em cores e algumas sublinhadas que identificam seus respectivos contextos.

### 5.3 O discurso dos alunos

#### 5.3.1 Unidades de Registros encontradas nas respostas da primeira questão (o que é o Pibid, para você?) feita aos alunos egressos do Programa

UR1- *É um Programa que envia estudantes para as escolas que possibilitou a aprendizagem da teoria e a prática na convivência com profissional de Educação Física formado.*

UR2- *O PIBID foi o que me mostrou, principalmente, o que eu queria ser da vida: professor.*

UR3- *O PIBID trouxe a visão de como é a realidade na escola.*

UR4- *Para mim, ele é essencial para quem deseja trabalhar em escolas, pois ele insere os estudantes no mundo escolar.*

UR5- *Para mim, ele ajuda muito nesta questão de formação do professor, referente à preparação de aula, de comportamentos dentro e fora da sala de aula.*

UR6- *Foi importante para mim no sentido de conhecer a realidade escolar. Os contextos de planejamento, estrutura para a realização das aulas de Educação Física nas Escolas Públicas.*

UR7- *Um Programa que existe para fazer com que os alunos de licenciatura tenham um contato com a Educação Básica. É uma forma de já, durante o período da graduação, o aluno ter um contato com o ambiente escolar, com o que virá a ser sua futura profissão enquanto professor.*

UR8- *Para mim, foi importante, porque auxilia na compreensão da metodologia em aula. Além da necessidade de estar sempre se aprimorando, buscando em estudos, atividades para compor um plano de aula.*

UR9- *O PIBID, para mim, possibilitou um conhecimento do ambiente escolar propriamente dito.*

UR10- *O PIBID foi o meu primeiro contato ativo dentro da escola, mesmo estando cursando licenciatura.*

UR11- *Para mim, foi uma experiência bastante positiva, pois comecei a colocar em prática o que eu aprendi na faculdade, o que eu tinha como entendimento do meu papel como professor.*

UR12- *O PIBID, para mim, é essencial para a formação do universitário, porque o possibilita um contato direto com o futuro ambiente de trabalho, a Escola.*

UR13- *Eu participei do PIBID por quase dois anos. Então, eu acho que foi a minha maior inserção dentro da escola.*

UR14- *Esse projeto me deu uma visão diferente do que eu esperava na faculdade, pois imaginava um programa muito teórico, sem prática. Eu aprendi muito com o PIBID, a vivenciar mesmo a licenciatura, a partir das experiências no ato de ensinar.*

UR15- *O PIBID auxiliou na escolha para depois do curso.*

UR16- *O PIBID é uma experiência de escola muito mais profunda do que o estágio, pois as intervenções vividas nesse Programa se diferenciavam das ações propostas de observação e regência de um estágio.*

UR17- *O PIBID foi o início para eu ver aquilo que eu queria: ser professora.*

UR18- *No PIBID, eu vivenciei a profissão, onde senti o primeiro impacto com a realidade escolar.*

UR19- *Para mim, o PIBID é uma ferramenta importantíssima na formação docente, pois foi o meu o primeiro contato, de fato, com a sala de aula.*

UR20- *O PIBID foi o meu primeiro contato com a sala de aula, com desenvolvimento de atividades com os alunos.*

UR21- *O PIBID possibilitou colocar em prática tudo que a gente aprende, na faculdade.*

UR22- *O PIBID é um programa que dá oportunidade para os estudantes de graduação que pensam em atuar na área escolar.*

UR23- *Foi um contato com escola que eu não tinha tido antes.*

UR24- *É um programa parecido com o estágio, no entanto, com um suporte maior para atuar na escola.*

UR25- *Foi no PIBID que eu descobri que na verdade o que eu queria era a licenciatura e não o bacharel.*

UR26- *É uma porta de entrada para conhecer a realidade que hoje em dia é o nosso dia a dia de trabalho.*

UR27- *O PIBID foi uma forma de eu ter certeza de que eu queria fazer a licenciatura.*

UR28- *O PIBID auxiliou nos estudos referentes à carreira docente e aos desafios do professor.*

UR29- *É uma espécie de estágio, porém com um aprofundamento na atuação do professor, no que iremos encontrar na realidade.*

UR30- *O PIBID é uma possibilidade de um projeto dentro da escola, diferente do estágio e mais perto da Universidade.*

UR31- *A possibilidade de nós experimentarmos fragmentos da docência, mas de uma forma diferente, acompanhados pelos profissionais da Universidade.*

UR32- *Foi importante perceber que entrar em prática antes de me formar ajudou na minha atuação hoje, pois eu já sabia mais ou menos a realidade.*

UR33- *É uma aproximação importante com a Escola para a gente ter uma ideia do que iremos encontrar depois de formado.*

UR34- *Eu acho que o PIBID permite uma entrada na profissão, um conhecimento um pouco diferente da experiência do estágio. Eu acho que também por causa do contato com o supervisor ser maior e a estrutura que é oferecida pelo programa auxiliam para esta diferenciação.*

UR35- *Eu acho que o PIBID é um auxílio para conhecer realmente a realidade.*

UR36- *É um programa para auxiliar a formação inicial, pois possibilita uma nova visão de alguns aspectos referentes à escola, auxilia os alunos a pensarem sobre a questão da docência.*

UR37- *Possibilita o primeiro contato do estudante com a escola propriamente dita. Principalmente, para aqueles que nunca tiveram experiência, possibilitando uma inserção no futuro ambiente profissional.*

UR38- *Diferente dos estágios, o PIBID nos permitia desenvolver um trabalho com as salas, com os alunos de fato. No estágio, a gente não conseguia desenvolver o conteúdo com os alunos, era muito difícil. Havia a resistência do professor, da comunidade da escola, dos coordenadores, da direção e, no PIBID, isso não acontecia.*

### **Unidades de Contexto referente às Unidades de Registro da primeira questão**

#### **UC1- O PIBID COMO INSERÇÃO NA DOCÊNCIA**

UR1, UR3, UR4, UR5, UR6, UR7, UR8, UR9, UR10, UR11, UR12, UR13, UR18, UR19, UR20, UR22, UR23, UR26, UR31, UR32, UR33, UR35, UR36, UR37.

A Unidade de Contexto 1 foi gerada a partir dos relatos dos entrevistados em relação às suas vivências práticas proporcionadas pelas diversas atividades do Programa no ambiente escolar. São descrições de experiências de inserção dos bolsistas em situações referentes ao trabalho docente, tais como: planejamento de aulas, participação em reuniões de pais, regências nas aulas e convívio com todos os sujeitos do ambiente escolar. Com base nas suas vivências, os alunos enfatizaram que este primeiro contato com a escola auxiliou na resolução

de algumas problemáticas advindas do trabalho docente. E ainda, que os conhecimentos adquiridos, nesse processo, possibilitaram a articulação entre os conteúdos teóricos que são ministrados na Universidade (teoria) e as práticas vividas nas aulas na escola.

O ponto mais significativo é que as atividades desenvolvidas durante o Programa embasaram reflexões constantes sobre a docência, possibilitando uma outra visão do ato de ensinar.

#### UC2- AS VIVÊNCIAS DO PIBID COMO REFORÇO PARA ESCOLHA PROFISSIONAL

UR2, UR15, UR17, UR25, UR27.

A Unidade de Contexto 2 agrupa trechos das entrevistas que dizem respeito à oportunidade que o Programa dispõe para a descoberta ou para a afirmação da escolha profissional: momentos de reflexão sobre o que é ser professor. As diversas atividades descritas favoreceram e ampliaram o olhar dos bolsistas em relação ao curso de Licenciatura e à atuação docente em Educação Física. Pode-se considerar que o Programa, ao mesmo tempo em que auxiliou para a afirmação da escolha profissional, também ajudou alunos que não se identificaram com a área, ou seja, de uma forma ou de outra, estas vivências tiveram um significado quanto à escolha profissional.

#### UC3– DISTINÇÃO ENTRE PIBID E ESTÁGIO SUPERVISIONADO

UR16, UR24, UR29, UR30, UR34, UR38.

Essa Unidade de Contexto refere-se aos segmentos destacados nas respostas dos alunos que fazem comparação do estágio supervisionado com o PIBID. Alguns alunos afirmam que a experiência no Programa é mais profunda do que no Estágio, tendo em vista a configuração das ações (reuniões, intervenções, participação em eventos) vivenciadas nos diferentes subprojetos. As distinções entre estas duas inserções no cotidiano da escola, conforme discurso dos ex-alunos, consistem em várias dimensões, como na possibilidade de pesquisa que o PIBID oportuniza, no contato mais assíduo com os professores supervisores, na possibilidade de participação na elaboração e no desenvolvimento das atividades pedagógicas com e a aquiescência dessa participação de toda a comunidade escolar.

#### UC4- VIVÊNCIAS SIGNIFICATIVAS DA FORMAÇÃO DURANTE A GRADUAÇÃO

UR14, UR21, UR28.

Nessa Unidade de Contexto, os alunos relatam algumas experiências que favoreceram a formação no curso de Licenciatura. As atividades do PIBID, de maneira complementar, auxiliaram nos estudos relacionados à carreira docente que, por vezes, não são discutidos nos currículos das graduações. A vivência prática nas intervenções realizadas no Programa possibilitou, para esses alunos, a reflexão dos conteúdos ministrados em várias disciplinas de seu curso, na Faculdade. Foram momentos oportunizados aos alunos bolsistas de análise das ações planejadas para as aulas na escola, além de debates com os professores supervisores sobre os conteúdos mais pertinentes para aquele contexto de atuação. Esses aprendizados possibilitaram melhor compreensão sobre aspectos de sua formação que refletem na atuação docente.

### **5.3.2. Unidades de Registros encontradas nas respostas da segunda questão (Como era o cotidiano do Programa?) feita aos alunos egressos do Programa**

UR39- Havia uma *rotina de estudos teóricos e planejamento* com os *professores supervisores*, por meio das reuniões realizadas na Universidade.

UR40- *Nós íamos para a escola uma vez por semana* para atuar com aquilo que havíamos *planejado*.

UR41- As atividades das aulas na escola eram elaboradas pelos alunos bolsistas e realizadas *junto com a professora supervisora*.

UR42- *Tínhamos reuniões*, onde *discutíamos os projetos entre todo o grupo*. Depois com grupos menores de cada *escola*.

UR43- *O primeiro momento* na escola *foi rico de observação* e logo após o *desenvolvimento de oficinas*.

UR44- Havia reuniões que eram realizadas a partir de *leituras e momentos reflexivos* na presença do professor supervisor, do coordenador e dos alunos bolsistas.

UR45- No *cotidiano do projeto*, as *nossas intervenções* aconteciam *duas vezes por semana* na escola.

UR46- Havia um encontro *semanalmente e mensalmente se eu não me engano*. Era *um encontro geral com todos os participantes das três escolas* atendidas.

UR47- *Na Universidade*, nós *tínhamos uma reunião por semana*, onde *fazíamos o nosso plano de aula para as atividades na escola*. Além da *participação no grupo de pesquisa*, que *acontecia de 15 em 15 dias*, com *algumas temáticas relacionadas à atuação*

*docente.*

UR48- Participei de um *grupo interdisciplinar e meu grupo de trabalho*, era composto por três *pessoas, especificamente, da Educação Física*. Nesse período, o trabalho na escola consistiu em *ocupar o tempo livre das crianças a partir de atividades* nas aulas vagas. No *grupo específico da Educação Física*, as atividades foram realizadas em *uma escola de primeiro a quinto ano*.

UR49- *Nessa escola eu me inseri na sala dos professores. Eu nunca tinha entrado numa sala de professores antes disso. Então, foi nesse momento que eu fui vendo um pouco dessa relação entre os professores, dos professores com a direção.*

UR50- *As atividades na escola aconteciam uma vez na semana com o maior número de aulas possíveis do professor.*

UR51- Lembro que ficávamos *um período na escola*, chegávamos *mais cedo* para organizar as atividades junto ao professor.

UR52- *Havia uma reunião semanal, se eu não me engano de 2 horas com discussões sobre planejamento.*

UR53- Nós tínhamos *reuniões semanais* com os professores coordenadores e supervisores, além da participação no *grupo de pesquisa quinzenalmente*.

UR54- As intervenções nas escolas aconteciam *toda a semana junto com a supervisão do professor da escola*.

UR55- *A gente trabalhava com primeiro a quinto ano e depois no final eu atuei com o fundamental II do sexto ao nono ano.*

UR56- *Nós nos reuníamos toda a semana no departamento de Educação, conversávamos sobre as atividades que foram desenvolvidas na semana anterior e as que seriam desenvolvidas na próxima semana.*

UR57- Nós *sempre fomos muito bem acolhidos nas escolas*, tanto é que frequentávamos *a sala de professores junto com a professora de Educação Física*.

UR58- *Os dois supervisores foram muito compromissados*, a partir das aulas realizávamos *reflexões e discussões* a respeito das atividades.

UR59- *Toda aula nós fazíamos dois relatórios*, chamados de *diários de campo*. Geralmente algum *pibidiano observava a atuação do professor e do colega* e anotava em seus relatórios.

UR60- *Toda semana tínhamos reunião sobre o projeto* para discutir as atividades e a dinâmica adotada *nas aulas*.



UR61- *Trabalhamos coisas sobre dança, artes, alguns temas sobre sociologia, então foi bem bacana. Porque você percebe que na escola quando você entra pra dar aula, terá que conviver com os outros professores.*

UR62- *Nós tínhamos reuniões, acho que uma ou duas reuniões por semana.*

UR63- *Na escola, eu ficava um período todo lá e acompanhava cinco turmas: primeiro, segundo, terceiro, quarto e quinto anos.*

UR64- *Eram duas escolas, uma de Ensino Fundamental I, uma com cinco bolsistas e outra de Ensino Fundamental II com mais cinco bolsistas.*

UR65- *Havia uma reunião com todos os dez alunos, professor coordenador e supervisores. E outra com os alunos e supervisores de cada escola.*

UR66- *Tínhamos encontros semanais, onde a gente se reunia para ler textos, para desenvolver o planejamento das atividades nas escolas da cidade.*

UR67- *Nós elaboramos um livro com todos os registros de pesquisa que nós fizemos durante os dois anos que participei.*

UR68- *Eu fui da primeira turma PIBID Educação Física. A gente não atuava diretamente, tanto que essa foi uma de nossas sugestões quando a gente saiu: que os alunos pudessem atuar mais com o professor supervisor.*

UR69- *No primeiro momento, a gente ficou por um tempo, agora eu não me lembro se foi (sic) quatro meses observando ou dois meses observando foi um tempo assim e nessas conversas fui criando vínculos com os com os alunos.*

UR70- *A gente desenvolveu projetos que trabalhavam um pouco as relações interpessoais entre os alunos e dos alunos com a escola pra que os próprios alunos vissem na escola um ambiente prazeroso.*

UR71- *Eu participei do projeto em dois momentos. No primeiro momento, foi com Ensino Médio e com as questões de gênero. No segundo momento o tema foi voltado para a violência, bullying.*

UR72- *Pra mim, o que fica mais evidente é justamente a experiência do trato com os alunos, de como desenvolver alguma relação com eles.*

UR73- *A gente tinha duas reuniões. Tinha reunião com o supervisor e a turma de trabalho da escola. E outra com todos os alunos e o coordenador.*

UR74- *A gente tinha reunião semanal com discussão de textos, planejamento das aulas e apresentações de textos.*

UR75- *No PIBID, muitas vezes, quando a gente entrava numa sala de aula era para*

*aplicar alguma oficina, por falta de um professor.*

*UR76- Um dia da semana a gente ficava pelo menos um período na escola. No caso, eram duas escolas que a gente tinha vínculo, eu só frequentava uma de primeiro a quinto ano do Estado.*

*UR77- Também tinha um dia de reunião que era uma sexta-feira de manhã, na Faculdade de Educação Física, junto com a coordenadora do programa e as professoras que a gente acompanhava.*

*UR78- Acontecia uma reunião por semana com o nosso coordenador com discussão sobre as aulas nas escolas e textos.*

### **Unidades de Contexto referente às Unidades de Registro da segunda questão**

#### **UC5- A IMPORTÂNCIA DAS REUNIÕES DOS SUBPROJETOS PIBID**

UR39, UR42, UR44, UR46, UR47, UR52, UR53, UR56, UR60, UR62, UR65, UR66, UR67, UR73, UR74, UR77, UR78.

Nessa Unidade de Contexto foram agrupados pontos relatados pelos alunos em relação às reuniões do PIBID que aconteciam, geralmente, na própria Universidade. Esses momentos foram configurados como planejamento das ações que seriam realizadas no ambiente escolar, somadas às leituras e às reflexões advindas das intervenções na escola. Diante da complexidade de situações reveladas pelos bolsistas, destacou-se a relevância que esses momentos tiveram em suas experiências na Universidade. Esses discursos destacam a importância que era atribuída aos encontros dos participantes do Programa, para diferentes finalidades.

#### **UC6- A VIVÊNCIA DOS BOLSISTAS DO PIBID NAS ESCOLAS**

UR40, UR41, UR43, UR45, UR48, UR49, UR50, UR51, UR54, UR55, UR57, UR58, UR59, UR61, UR63, UR64, UR68, UR69, UR70, UR71, UR72, UR75, UR76.

A Unidade de Contexto 6 destacou, especificamente, a relação dos subprojetos com as escolas atendidas. Foram agrupados os relatos em que os alunos abordam a dinâmica de como eram realizadas as intervenções nas escolas no cotidiano, a partir dos planejamentos com os professores supervisores. Foram pontos abordados pelos entrevistados: o número de classes que eles participavam, os conteúdos desenvolvidos, os períodos em que eram realizadas as atividades, as formas de registro e as características das escolas. Esses aspectos foram destacados pelo pesquisador por serem relatos relacionados às vivências proporcionadas pelo PIBID, no interior das escolas. Alguns deles fazem menção até mesmo às suas inserções nas

salas dos professores, ressaltando o estabelecimento de relações positivas tanto com os alunos nas aulas, quanto com os professores responsáveis pelas turmas. Essas vivências no cotidiano escolar, de uma maneira ou outra, auxiliaram para a sua preparação numa futura atuação como docente. Todos os depoimentos mostraram aspectos positivos de sua participação.

### 5.3.3 Unidades de Registros encontradas nas respostas da terceira questão (*E os pontos negativos do PIBID?*) feita aos alunos egressos do Programa

UR79- *Eu acho nós íamos pouco para prática, pelo fato de ter (sic) poucas aulas de Educação Física na escola. Mas, mesmo assim, este pouco ajudou, todavia se tivessem mais aulas seria melhor.*

UR80- *Um ponto, talvez, negativo do PIBID foi a realização de poucos eventos que tiveram aqui na nossa região organizados pelo PIBID.*

UR81- *Eu acho que a gente ficava muito preso no que a professora pedia para nós em relação aos conteúdos em sala. Então, muitas vezes, a gente não tinha uma autonomia na construção de atividades.*

UR82- *Ah, um ponto do PIBID negativo é o valor da bolsa que eu gostaria que ela fosse um pouco maior, pois ela me ajudava com os gastos da Faculdade (Xerox, livros, etc).*

UR83- *Questões mais pontuais do meu grupo, como por exemplo, o tempo de reunião às vezes acabava sendo curto. Pois havia dificuldade de reunir todos os integrantes.*

UR84- *Eu acho que o Programa maquia a realidade. Por que a realidade escolar não é aquela que a gente chega lá cheio de estrutura como no PIBID, com materiais, outros professores, apoio financeiro e etc.*

UR85- *Muitos dos professores se incomodavam com nossa presença na escola, principalmente em relação à bolsa que o professor supervisor recebe e isso gerou um conflito. Tiveram professores que não aceitavam a gente lá porque eles não tinham essa remuneração, coisas absurdas, mas que aconteceram.*

UR86- *Eu acho que falta um pouco de diálogo com os próprios professores envolvidos no cotidiano escolar sobre o que é o PIBID, pois em minha experiência a escola esperava que o PIBID resolvesse seus problemas.*

UR87- *Acho que a falta de compreensão da escola sobre o PIBID.*

UR88- *Eu acho que faltava um pouco de diálogo com os professores na escola sobre o que é o PIBID. Pois a gente estava ali na escola e não olhavam a gente com futuros professores.*

UR89- Nos *congressos específicos do PIBID*, muitas vezes, perdia-se o *foco*, pois era a *troca de experiência* entre os projetos. *Muitas vezes, tempo que a gente tinha nesses congressos pra, efetivamente, conversar entre nós era quase nada.*

UR90- *É um programa governamental excludente que ele busca qualificar formação, entretanto para poucos.*

UR91- *A não compreensão do que é o PIBID até pelas instituições que oferecem o Programa, fazendo uma reprodução do estágio supervisionado, mas não era isso.*

UR92- *Pouco contato na escola, pois hoje eu tenho várias salas só minhas, só eu dentro da sala de aula e numa realidade diferente do que vivenciei no Programa.*

UR93- *Nas reuniões dos grupos, às vezes, o professor que era da escola não ajudava muito. Ele queria acabar a reunião logo. A gente ficava querendo discutir e ele: não, não, vamos parar, pois eu preciso ir embora, estou cansado.*

UR94- *A exigência do programa era muito alta tendo em vista o valor da bolsa que a gente recebia.*

UR95- *Foi bem o começo do projeto e acho que tivemos um pouquinho de falta de foco nas reuniões. Pois eram assuntos muito amplos que envolviam outras áreas: Matemática e Pedagogia.*

UR96- *Eu acho que deveria ter uma troca mais frequente entre os sujeitos da escola e da Universidade. Essa troca existe pouco, eu acho que é importante não ficar somente uma reunião ali da gente na Universidade, com os coordenadores do projeto, mas, na escola, com outros professores e comunidade.*

UR97- *Eu acho que era um Programa pouco divulgado, poucas pessoas tinham acesso.*

UR98- *Eu senti falta de discussões relacionadas às questões administrativas, um pouco de direito relacionado ao professor, ao trabalho, aos regimes de trabalho.*

UR99- *A falta de adesão dos alunos nos projetos desenvolvidos na escola.*

UR100- *Na época, eu acho que os pontos negativos seriam os horários. Havia uma dificuldade em reunir dos alunos e professores para as reuniões de planejamento e reflexão.*

#### **Unidades de Contexto referente às Unidades de Registro da terceira questão**

UC7- DIFICULDADES PEDAGÓGICAS DO PROGRAMA NA VISÃO DO BOLSISTA

UR79, UR81, UR92, UR99

Nessa Unidade de Contexto, foram agrupados relatos dos entrevistados que apresentaram pontos negativos relacionados aos aspectos pedagógicos, encontrados durante suas experiências no Programa. Diferentes fatores foram abordados, dentre eles: o pequeno número de intervenções nas escolas, a falta de autonomia dos alunos na elaboração das atividades, a falta de interesse dos alunos da escola em participar das aulas e o pouco contato com as mesmas. Enfatiza-se que essas Unidades de Registro decorrem de diferentes realidades do PIBID vivenciadas nas IES investigadas nesse estudo e que evidenciam alguns de seus lapsos.

#### UC8- DIFICULDADES ADMINISTRATIVAS DO PROGRAMA NA VISÃO DO BOLSISTA

UR85, UR86, UR87, UR88, UR90, UR93, UR95.

A Unidade de Contexto 8, destacou outras dificuldades encontradas nas falas dos egressos entrevistados. Todas elas se apresentam num contexto administrativo, ou seja, foram questões apontadas relacionadas às bolsas para os professores supervisores, a falta de diálogo para o esclarecimento dos objetivos do PIBID, principalmente no interior das Escolas, o tempo das reuniões e a participação dos professores supervisores, o número de bolsas ofertadas pra os alunos, em comparação com o número de estudantes. Tornando assim, um programa excludente.

#### UC9- A FRAGILIDADE DOS EVENTOS CIENTÍFICOS DURANTE A PARTICIPAÇÃO NO PROGRAMA

UR80, UR89.

Sabe-se que uma das atividades obrigatórias na elaboração dos subprojetos e sua realização é a divulgação de seus reflexos para a comunidade acadêmica por meio de eventos científicos. Nessa perspectiva, a Unidade de Contexto 8 agrupa dois relatos de alunos que abordam a vivência destas ações em suas respectivas realidades. São apontados como pontos a serem aprimorados numa das IES, tendo em vista a falta eventos com temática PIBID na região, e o pouco tempo para a troca de experiência no encontro anual de bolsistas, realizado pela própria Universidade. Ressalta-se que os eventos organizados pelo Programa representam um instrumento para a pesquisa dentro dos subprojetos, no entanto, momentos de diálogo entre os envolvidos favorecem para perspectivas mais amplas em relação ao PIBID.

## UC10- PROBLEMAS ESTRUTURAIS DOS SUBPROJETOS COMO FATORES DE DIFICULDADE

UR82, UR83, UR84, UR94, UR96, UR97, UR98, UR100.

Nesta Unidade de Contexto, são agrupadas as questões estruturais do Programa, que os alunos abordam em seus relatos. O valor das bolsas para os alunos comparado ao nível de cobrança nas atividades dos subprojetos e, até mesmo, a falta de esclarecimentos sobre o Programa nas IES. O curto tempo destinado às atividades nessas reuniões e a falta de compreensão de alguns integrantes do grupo configuraram algumas das dificuldades. Outro aspecto apontado pelos alunos foi a amplitude das discussões que desfavoreceram um olhar mais específico para a área, tendo em vista o envolvimento de outras licenciaturas no subprojeto.

### 5.4 Discurso dos professores coordenadores

#### 5.4.1 Unidades de Registros encontradas nas respostas da primeira questão (*Qual a importância do Programa na IES?*) feita aos atuais professores coordenadores do Programa nas IES

UR101- *Eu vejo que o PIBID é o modelo de formação de professores que nós precisamos, pois ele dá condições objetivas para o trabalho nas escolas e valoriza os seus participantes, independente das concepções teóricas do grupo.*

UR102- *O PIBID serviu inclusive para aqueles que viram que não tinham um perfil para a docência, até para esses serviu.*

UR103- *O PIBID auxiliou na questão democrática de um modelo de formação de professores e valorizou os profissionais diretamente envolvidos, contagiando o futuro profissional para atuar na escola.*

UR104- *O PIBID abarca um conjunto interessante de alunos que acabam vendo no programa uma oportunidade de ter contato um pouco mais estreito em relação com o trabalho escolar.*

UR105- *O Programa tem propiciado com que estudantes problematizem seus processos formativos em relação à profissão docente.*

UR106- *Com a participação no PIBID, a gente teve um destaque maior para os cursos de licenciatura, dentro na Universidade. Porque conseguimos reestruturar algumas organizações curriculares dentro dos cursos que participavam do PIBID, tudo em função*

dessas experiências.

UR107- *Outra importância que eu acho muito bacana foi que ampliou os contatos com as escolas. Com o PIBID, nós temos uma relação mais próxima com as escolas aqui da região pelo menos e eu acredito que isso também aconteça em outros lugares.*

UR108- *Ele é um programa que, em minha opinião, acabou assumindo um papel de centralidade no âmbito da formação de professores na Universidade.*

UR109- *Um aspecto que eu gostaria de destacar é a visibilidade dos cursos de formação de professores da Universidade por meio do PIBID.*

UR 110- *Nós defendemos a importância do PIBID como uma ação que articula o tripé: ensino, pesquisa e extensão.*

UR111- *Por ter incentivado alguns alunos a cursarem licenciatura por conta da possibilidade de participarem do PIBID.*

UR112- *A importância para Universidade, inclusive eu que trago experiência como gestor na universidade é o repensar, por exemplo, do nosso currículo. A partir da integração e aperfeiçoamento das ações do PIBID com outras iniciativas dentro dos cursos.*

UR113- *As licenciaturas melhoraram sua posição no status da Universidade.*

UR114- *Outro aspecto importante para Universidade é o intercâmbio e a relação direta com a escola básica. (muita burocracia no estágio, pouca participação do professor supervisor).*

UR115- *O PIBID possibilita que professores das escolas básicas venham até a Universidade para participar de grupos de discussão do PIBID, contribuindo para a reflexão do trabalho docente.*

UR116- *O PIBID, no caso dessa Universidade, contribui e muito com a permanência estudantil.*

UR117- *Nós já tínhamos um trabalho anterior de relação Universidade com a Escola Básica: o programa núcleo de ensino. Nós acreditamos que o PIBID veio para fortalecer o nosso núcleo, com as mesmas bases.*

UR118- *Eu imagino que é um projeto muito importante de fortalecimento das licenciaturas dentro da Universidade.*

UR119- *A importância eu diria que ela é máxima, pois o Campus tem um envolvimento muito grande e participativo com relação aos subprojetos PIBID.*

UR120- *Primeiramente, na instituição em relação à visibilidade da Universidade. Segundo, em relação à questão de captação de recurso que a gente fala na Universidade*



*que também é fundamental. A terceira, em questão ao compromisso social e político que a Universidade tem com as Escolas Públicas.*

*UR121- No campus, tem um reconhecimento por se tratar de um projeto que tem como expectativa o resgate da valorização das licenciaturas.*

*UR122- Eu, como professor das licenciaturas, percebo que os alunos participantes do PIBID nas minhas aulas, estudam mais, trazem reflexões sobre a prática e não apenas curiosidades; são alunos que investigam.*

### **Unidades de Contexto referente às Unidades de Registro da primeira questão.**

#### **UC11- INCENTIVO À VALORIZAÇÃO DAS LICENCIATURAS**

UR101, UR102, UR103, UR106, UR108, UR109, UR110, UR111, UR113, UR116, UR118, UR119, UR120, UR121.

Na Unidade de Contexto 11 são destacados e agrupados segmentos das entrevistas relacionadas ao diferencial do PIBID dentro das IES. Para eles, o Programa é um modelo ideal de formação de professores nos cursos de Licenciatura, pois contribui nas vivências da docência, incentivando e auxiliando na escolha profissional, valoriza por meio de bolsas de estudos todos os envolvidos e articula o ensino, a pesquisa e a extensão dentro das IES. Além disso, de acordo com a fala dos entrevistados, os cursos de Licenciatura ganharam destaque e fortalecimento dentro das IES após a implantação do PIBID. Nesta perspectiva, elenca-se este contexto de incentivo à valorização das licenciaturas.

#### **UC12- CONTRIBUIÇÕES PARA O FORTALECIMENTO E MUDANÇA CURRICULAR**

UR105, UR112, UR122.

Dentro dos cursos de Licenciaturas, o PIBID se constitui um articulador que possibilita problematizações relacionadas à atuação docente. De acordo com um dos entrevistados, as ações dos subprojetos podem se articular com outras iniciativas dentro dos cursos, fortalecendo as estruturas curriculares. Ademais, os alunos participantes do Programa, nas aulas da graduação, demonstram-se apropriados dos conteúdos, tendo em vista as vivências práticas nas escolas. Estes segmentos se apresentam como contribuições para os cursos que possuem os subprojetos, especialmente em sua estrutura curricular.

#### **UC13- APROXIMAÇÃO DAS IES COM AS ESCOLAS**

UR104, UR107, UR114, UR115, UR117.



A Unidade de Contexto 13 agrupa segmentos relacionados ao Programa na visão dos professores coordenadores, revelados em suas entrevistas. Para eles, o PIBID oportuniza aos alunos bolsistas um contato com o futuro campo de trabalho, a escola. Neste contexto, as IES possuem contato com as escolas, por meio de uma relação mais próxima. Os professores do ensino básico (oportunidade de ter contato com a escola; ampliação do contato com as escolas – relação mais próxima; intercâmbio com a escola básica, menos burocracia; possibilidade dos professores do ensino básico vivenciarem a Universidade; trabalho com outro projeto. Alguns professores de uma das IES investigadas apontam que o PIBID contribui para o fortalecimento de um programa já existente, que também assume o compromisso de uma relação mais próxima com a escola, bem como a inserção de alunos no trabalho docente. Estes depoimentos revelam o potencial do Programa para todos os envolvidos.

#### **5.4.2 Unidades de Registros encontradas nas respostas da segunda questão (*Como é o cotidiano do PIBID?*) feita aos atuais professores coordenadores do Programa nas IES**

UR123- *Eu acho que o modelo presente nessa Universidade é interessante, formado por reuniões semanais do grupo para discutir as atividades da escola e para discussões teóricas.*

UR124- *No PIBID, o aluno bolsista se sente um sujeito intencional, ativo trabalhando uma atividade dentro da escola. É uma questão de identidade que vai sendo construída, mesmo que inicial.*

UR125- *Eu acho que o aluno vai aprendendo que não existem fórmulas secretas milagrosas pra (sic) ensinar Matemática, Biologia, Sociologia. Existe, você ter um instrumental teórico prático né, dominar esse instrumental teórico prático, para que você consiga fazer um planejamento, desenvolver as atividades e se for necessário replaneja-las. É isso que eu acho que fica essa marca na maioria dos pibidianos, eu acho que essa é a maior riqueza.*

UR126- *Geralmente, uma vez por semana, tem uma reunião na Universidade com a participação dos supervisores e bolsistas ID, junto com os coordenadores e uma vez por semana tem a ida de um grupo de estudantes nas escolas.*

UR127- *Existem atividades esporádicas, como a saída dos alunos trazendo-os para Universidade ou um estudo do meio em uma determinada localidade, no museu ou em outra Escola.*

UR128- *Uma ação que a gente tem aqui nessa instituição é uma comemoração na*

*semana da criança e na semana da Matemática. A semana da Matemática ocorre em maio e a da criança em outubro, onde os alunos que são atendidos pelo programa vêm até a Universidade e fazem atividades relativas.*

*UR129- Essa semana mesmo a professora que era a coordenadora da Educação Física faz o que chamamos de festival. Ela traz essas crianças da Escola para a Universidade e as crianças vivenciam aqui práticas corporais.*

*UR130 – Nós temos trabalhos extracurriculares, por exemplo, aluno trabalhando com feira de ciências movimentando a Escola, com as discussões conceituais de conteúdos da disciplina que ultrapassam o âmbito da sala de aula.*

*UR131- Temos sete escolas, os alunos bolsistas vão para essas Escolas uma vez por semana e desenvolvem junto com os professores supervisores ações de planejamento, condução da ação didática e avaliação.*

*UR132- Além de reuniões semanais com atividades formativas na Universidade.*

*UR133- Nós temos quatro escolas, três professores doutores coordenadores, quatro supervisores, e 25 bolsistas. Realizamos reuniões semanais toda quarta-feira das duas às cinco onde estudamos vários textos.*

*UR134- Nas Escolas, os alunos (bolsistas) participam de todas as atividades, seja de conselho de classe, conselho de escola, reunião de pais, jogos extraclasse, feiras na escola. Eles vivem intensamente todo o clima da escola.*

*UR135-. Na Universidade, nós temos reunião toda semana, com a participação de todos, inclusive da supervisão. Fazemos o planejamento, avaliação e discussão de outras questões que envolvem a formação.*

*UR136- Os alunos vão um dia da semana e ficam da sete da manhã até meio dia, que é o período de aulas na escola.*

*UR137- Os alunos bolsistas se envolvem com toda a instituição escolar, com a gestão, com os funcionários, com a comunidade escolar como um todo.*

#### **Unidades de Contexto referentes às Unidades de Registro da segunda questão.**

**UC14 – DINÂMICA DOS SUBPROJETOS NAS IES.**

**UR123, UR126, UR28, UR129, UR132, UR133, UR135.**

Na Unidade de Contexto 14, foram apontadas as ações que o Programa realiza nas IES. Os entrevistados relatam que as atividades, no interior das IES, são reuniões quinzenais para discussões teóricas, momentos de avaliação e de planejamento das atividades propostas.

Há instituição que traz as crianças das escolas conveniadas no projeto para desenvolver procedimentos pedagógicos, auxiliados pelos bolsistas.

**UC15 – DINÂMICA DOS SUBPROJETOS NAS ESCOLAS**  
UR127, UR130, UR131, UR134, UR136.

Na Unidade de Contexto 15, foram destacados alguns discursos dos professores que focam nas intervenções realizadas nas escolas. Dependendo da natureza do subprojeto, foram realizadas práticas extracurriculares, tais como: organização de feira de ciências, ida com os alunos até a Universidade, viagens para determinadas localidades, entre outros. Os alunos bolsistas também participam de reuniões de pais, conselho de classe, HTPC, a fim de vivenciar, intensamente, o cotidiano da profissão. O destaque que os entrevistados deram foi para a participação dos bolsistas em diferentes atividades do âmbito escolar.

**UC16- ASPECTOS FAVORÁVEIS PARA A FUTURA ATUAÇÃO DO BOLSISTA**  
UR124, UR125, UR137.

A Unidade de Contexto 16 refere-se aos benefícios que o Programa trouxe para os alunos participantes, na visão dos professores coordenadores. As vivências no interior das escolas, segundo depoimento dos professores favorecerem a construção de uma identidade profissional dos alunos. Para eles, os bolsistas conseguem compreender as problemáticas que assolam os contextos de ensino e de aprendizagem quando se envolvem ativamente, com toda a comunidade escolar. Os coordenadores consideram que esses alunos, depois de formados, terão melhores condições de atuar em diferentes contextos educacionais.

**5.4.3 Unidades de Registros encontradas nas respostas da terceira questão (*Quais são os maiores desafios?*) feita aos atuais professores coordenadores do Programa nas IES**

UR138- Por ser uma Universidade Multicampi, ser um PIBID amplo, o *grande desafio consiste em como juntar todo mundo, porque pelo nosso tamanho já não é mais viável.*

UR139- A avaliação é *uma dificuldade porque é uma questão nova, porque você tem um projeto com objetivos claros como esse. Nós temos que pensar como avaliá-lo para poder aperfeiçoar e avançar na gestão democrática Escola, nas políticas públicas porque o PIBID não é barato.*

UR140- *Outro desafio que eu acho que é dar visibilidade para o PIBID, na verdade, dar visibilidade à Escola Pública, porque ela não é só problema, ela também faz coisas boas e não temos um espaço, não temos estratégias que coloque isso para a sociedade.*

UR141- *Em relação aos supervisores, é um complicador essa bolsa no contexto do trabalho escolar do professor na escola. Às vezes, pelo fato de ele ganhar bolsa é quase que se coloca nas costas dele toda e qualquer questão relativa aos bolsistas ID dentro da escola. Ainda que tenha uma carta de anuência da escola e da direção pra (sic) realização do projeto, às vezes recai sobre ele uma super-responsabilidade. Em algumas situações isso estava pesando. Então os supervisores ficavam seis meses e depois queriam sair programa, porque a escola não dá muito apoio.*

UR142- *Mas o que eu acho mais difícil é o envolvimento maior dos docentes das Escolas que não sejam somente os supervisores do Programa.*

UR143- *Em São Paulo, eu acho que tem uma dificuldade em relação à distância entre as escolas. Uma dificuldade logística, pois os alunos gastam muito com este deslocamento.*

UR144- *A relação da Universidade/Escola e a própria manutenção do Programa diante desse quadro social político brasileiro que nós temos vivido nos últimos anos e o PIBID vem sofrendo com isso.*

UR145- *A burocracia do programa, já aconteceu de coordenador precisar de material para essa semana, mas para efetuar a compra existe todo um trâmite institucional que o tempo todo nos desafia a pensar se a gente vai conseguir ou não cumprir os prazos.*

UR146- *Um desafio grande tem sido lidar com a questão da verba de custeio, com os cortes que ocorreram nos últimos anos.*

UR147- *Outro ponto que a gente, agora, também passa por essa dificuldade é a questão do número de bolsas, porque a gente não pode ter uma bolsa ociosa por um dia, porque, se você tiver uma bolsa ociosa num dia, essa bolsa é automaticamente retirada do projeto.*

UR148- *Outro problema que nós temos é a questão de agendas para as reuniões e a participação dos supervisores.*

UR149- *Acho que um grande desafio é pensar na realidade do PIBID em nossa instituição. Por ser uma instituição multicampus que possui curso de licenciatura em todas as áreas, articular todos os subprojetos consiste num esforço desafiador.*

UR150- *Lutar pelo fortalecimento e permanência do Programa, dada sua importância não só para a Universidade, mas também porque valoriza a carreira, a*

*formação do professor, qualifica esse professor, problematiza a ação pedagógica e já traz para a Universidade essa relação.*

*UR151- O maior desafio é a concorrência que as Escolas privadas fazem conosco. Porque a partir do segundo ano da graduação, os nossos alunos são bastante assediados por elas para que possam trabalhar como estagiários remunerados.*

*UR152- O projeto, como ele tem um foco no ensino de hábitos saudáveis, o grande desafio é fazer com que as crianças se atentem pra (sic) esse tema. Nesse sentido, há o desinteresse dos alunos da Escola na participação das aulas. Desafios quando o projeto é colocado em prática.*

*UR153- A questão do tempo disponível é um desafio muito grande para o subprojeto da Educação Física, porque o currículo no nosso curso é muito extenso. O curso é realizado em período integral.*

*UR154- O desafio da inter-relação entre Universidade e Escola. O currículo que se discute na graduação ainda está um pouco distante do currículo que acontece nas escolas. Principalmente, dentro dessa temática que a gente vem desenvolvendo no nosso projeto, que é o ensino de hábitos saudáveis por meio das aulas de Educação Física.*

*UR155- Um desafio que encontramos ao longo desse tempo, principalmente no nosso subprojeto, foi a questão da instabilidade política que trouxe muita insegurança sobre a continuidade do Programa.*

### **Unidades de Contexto referentes às Unidades de Registro da terceira questão.**

**UC17- DIFICULDADES ESTRUTURURAIS DO PROGRAMA NO INTERIOR DAS IES  
UR138, UR139, UR144, UR145, UR146, UR147, UR148, UR149, UR155**

Nessa unidade de contexto, os relatos dos professores estão relacionados às dificuldades estruturais do programa dentro das IES. A realidade multicampi de uma delas é um ponto destacado, pois complica a articulação e integração dos diversos subprojetos. A criação de procedimentos para avaliação das ações realizadas pelos subprojetos; obstáculos encontrados pelos entrevistados relacionados à burocracia para compra de materiais; aos cortes de bolsas e à diminuição de verbas; à relação entre Universidade/Escola e à instabilidade política que traz insegurança sobre continuidade das atividades, são outros pontos destacados que integram este contexto.

**UC18- DIFICULDADES PEDAGÓGICAS E ADMINISTRATIVAS DO PROGRAMA NO INTERIOR DAS IES.**

UR140, UR150, UR151, UR153, UR154

Por outro lado, foram destacadas algumas dificuldades pedagógicas e administrativas na fala dos professores entrevistados. Para eles, dar visibilidade ao PIBID e à escola pública, tendo em vista o potencial destes na vida de professores e alunos, apresenta-se como uma dificuldade. Além da luta pelo fortalecimento do programa, outras dificuldades destacadas estão relacionadas às diferenças de currículo que é discutido na Universidade e o que é vivido no interior das escolas; ao tempo disponível para a realização das ações dos subprojetos. Uma das IES apresenta dificuldades associadas à permanência dos alunos bolsistas no Programa, visto que existe uma procura de estagiários por parte das instituições privadas. Estes alunos acabam migrando para estes estágios porque o valor da bolsa é maior do que a oferecida pelo Programa. Esse é um desafio que o PIBID tem, no sentido de valorizar a supervisão, o acompanhamento dado pelos professores e coordenadores ao mostrar a importância dos momentos de reflexão sobre as práticas pedagógicas vividas pelos bolsistas.

UC19- A VISÃO DOS COORDENADORES SOBRE OS IMPASSES DO PIBID NAS ESCOLAS

UR141, UR142, UR143, UR152.

A Unidade de Contexto 19 agrupa relatos dos entrevistados relacionados aos desafios do programa nas escolas. O primeiro desafio destacado é a supervisão dos professores nas escolas, pois pelo fato de receberem bolsas, é atribuída a eles toda a responsabilidade das ações dos alunos bolsistas, em suas passagens pela escola. Nesse sentido, muitos supervisores por se sentirem sobrecarregados com as tarefas, acabam deixando o subprojeto. Outros desafios são referentes à falta de envolvimento de outros professores que não são bolsistas nas escolas, deixando de contribuir com a vinda dos bolsistas naquele ambiente. Há ainda, um problema relacionado ao desinteresse dos escolares em participar das atividades propostas pelos bolsistas e pelo professor supervisor porque, em geral, são diferentes do que estão acostumados. Outro problema encontrado é a questão de deslocamento entre a Universidade e a Escolas, enfrentado pelos bolsistas, que sempre reclamam aos coordenadores que as bolsas não são suficientes para esse gasto.

### **5.5 Interpretando as categorias**

A partir das análises das Unidades de Contexto foi possível agrupá-las em duas grandes categorias (C1 e C2), relacionando todos os discursos dos sujeitos:

Quadro 3: Unidades de Contexto e Categorias

SUJEITOS	UNIDADES DE CONTEXTO	CATEGORIAS
Alunos egressos	UC1, UC2; UC3; UC4; UC5; UC6; UC7; UC8; UC9; UC10	C1- Sinais do PIBID na formação dos alunos egressos: algumas contribuições; C2- Significado do PIBID para as IES formadoras
Professores Coordenadores	UC11; UC12; UC13; UC14; UC15; UC16; UC17; UC18; UC19.	

Fonte: elaborado pelo próprio autor.

**C1- Sinais do PIBID na formação dos alunos egressos: algumas contribuições (UC1, UC2, UC3, UC4, UC5, UC6, UC7, UC8, UC9, UC10, UC15, UC16, UC19 )**

Os relatos destacados nas entrevistas dos ex-alunos bolsistas (B) e professores coordenadores institucionais (CI) de gestão (CG) e de área (CA) evidenciaram algumas das contribuições, além do levantamento de algumas fragilidades do Programa que podem influenciar na formação docente.

Um dos pontos positivos ressalta a possibilidade do aluno bolsista adentrar no cotidiano escolar, respaldado por professores das IES e das escolas. Neste sentido, a escola ganha um espaço privilegiado nos cursos de formação, tendo em vista que os professores supervisores participam da rotina de reuniões na Universidade, bem como os alunos bolsistas trazem experiências vividas nas escolas para as discussões em sala de aula. Ao mesmo tempo, a fala dos professores aponta para alguns impasses dentro das escolas, dentre eles, o desinteresse dos escolares nas aulas, a super-responsabilidade dos professores supervisores e a questão logística de deslocamento entre escolas e IES nos grandes centros.

Segundo Imbernón (2016) a formação docente deve se aproximar dos contextos de trabalho, atribuindo à escola um papel fundamental nos cursos de Licenciatura. Sob este ângulo, é possível afirmar que as ações do PIBID no interior das IES investigadas colaboram para a formação dos alunos. Como relatam os bolsistas e professores:

B1- *“Para mim ele ajuda muito nesta questão de formação do professor, referente à preparação de aula, de comportamentos dentro e fora da sala de aula como docente”.*

B2- *“Foi importante para mim no sentido de conhecer a realidade escolar. Os contextos de planejamento, estrutura para a realização das aulas de Educação Física nas escolas públicas”.*

B25- *“É uma aproximação importante com a escola para a gente ter uma ideia do que iremos encontrar depois de formado.”*

C11- *“Eu acho que o aluno vai aprendendo que não existem fórmulas secretas milagrosas pra (sic) ensinar Matemática, Biologia, Sociologia. Existe, você ter um instrumental teórico prático né, dominar esse instrumental teórico prático, para que você consiga fazer um planejamento, desenvolver as atividades e se for necessário replanejar.”*

Observa-se que as dinâmicas dos subprojetos desenvolvidos nas escolas auxiliaram uma aproximação entre o ambiente de formação e o de futura atuação, pois nas aulas os alunos eram acompanhados pelos supervisores e na Universidade respaldados pelos coordenadores. Ex-bolsistas e professores relataram que estes momentos propiciaram experiências enriquecedoras, como por exemplo:

B14: *“A gente sempre foi muito bem acolhidos nas escolas, tanto é que frequentávamos a sala de professores junto com a professora de Educação Física.”*

B15: *“Nessa escola que eu me inseri na sala dos professores. Eu nunca tinha entrado numa sala de professores antes disso. Então, foi nesse momento que eu fui vendo um pouco dessa relação entre os professores, dos professores com a direção.”*

CA3- *Nas Escolas, os alunos (bolsistas) participam de todas as atividades, seja de conselho de classe, conselho de escola, reunião de pais, jogos extraclasse, feiras na escola. Eles vivem intensamente todo o clima da escola.*

Todas estas vivências destacadas pelos ex-bolsistas e professores, possivelmente, favoreceram à construção da identidade docente. De acordo com Iza et al. (2014), a identidade é uma construção dinâmica que ocorre num contexto social, no qual o profissional se insere e que depende tanto de fatores externos- tais como: cursos de formação, vivências em escolas- e fatores internos, relacionados à tomada de consciência do papel e compromisso educativo para com seus alunos. Nesta perspectiva, pode-se considerar que as diversas atividades proporcionadas pelo PIBID auxiliaram na afirmação da escolha da docência consolidando sua identidade profissional. Como afirma a bolsista 12: *“O PIBID foi o início para eu ver aquilo que eu queria: ser professora.”* E a Professora Coordenadora Institucional 1:

*“No PIBID, o aluno bolsista se sente um sujeito intencional, ativo trabalhando uma atividade dentro da escola. É uma questão de identidade que vai sendo construída, mesmo que inicial.”*

Nas IES, vivências cotidianas do Programa relatadas pelos alunos proporcionavam momentos de reflexão sobre algumas problemáticas, presentes nas escolas. Essas situações experienciadas pelos licenciandos no ambiente escolar potencializavam a formação e fomentavam o diálogo entre alunos, professores coordenadores e professores supervisores. Segundo os depoimentos, foram as diversas discussões geradas nos grupos de estudos que contribuíram para o amadurecimento docente, ou seja, para encontrar o caminho das soluções dadas às diferentes situações-problema. Essas reuniões também propiciavam noções mais



ampliadas de planejamento de aulas, de atitudes diante de certos comportamentos dos alunos, de critérios de avaliação, entre muitos outros aspectos que norteiam o ato de ensinar.

B1: *“Nós íamos para escola uma vez por semana para atuar com aquilo que havíamos planejado, depois nós voltávamos para a reflexão em conjunto com o grupo.”*

B21: *“Tínhamos encontros semanais, onde a gente se reunia pra ler textos, pra desenvolver o planejamento das atividades nas escolas da cidade.”*

B30: *“A gente tinha uma reunião por semana com o nosso coordenador com discussão de textos.”*

Mas não foram destacados só aspectos positivos nas entrevistas, pois tanto ex-bolsista como professores apontaram algumas fragilidades geradas pela implantação desse Programa. Um dos fatores mais criticados é o fato do PIBID beneficiar, com o oferecimento de bolsas apenas uma pequena parcela de todos os licenciandos do Brasil, incluindo todas as áreas de conhecimento, assim como relata a bolsista 14: *“é um programa governamental excludente, ele busca qualificar formação, entretanto pra(sic) muito pouco.”* De acordo com Souto (2017), uma das limitações do Programa é o seu caráter seletivo. Jardimino (2014), descreveu que em 2012 o número de bolsistas não representava 0,4% dos estudantes matriculados nos cursos das Licenciaturas. Na mesma perspectiva, mais recentemente, Pimenta e Lima (2017) apontam que apenas 5,38% de licenciandos no país participam ou já participaram do PIBID, o que torna bastante preocupante, tendo em vista que mais de 90% não têm a mesma oportunidade de aprendizagem. A partir dessa crítica é possível questionar como está sendo a formação de futuros professores que não são beneficiados com as atividades propostas nesse Programa.

Há outros fatores criticados no PIBID, porém de maneira mais específica de cada subprojeto, como por exemplo, a falta de clareza dos objetivos para comunidade escolar, e a falta de trocas de experiências entre diferentes integrantes do Programa em eventos acadêmicos para esse fim.

As vivências dos licenciandos nas escolas são múltiplas, pois há alunos que participam ativamente de diversas situações escolares, como reuniões de pais, festas e eventos como a organização de feiras e exposições. Nóvoa (2009), defende a ideia de que a formação de professores deva acontecer a partir de vivências concretas como estas, no próprio ambiente da escola.

Outro fator importante para as experiências vividas pelos alunos, futuros professores, é quando se deparam com situações desafiadoras, tais como: falta de estrutura e desinteresse dos escolares em participar das propostas nas aulas de Educação Física. Estes desafios são

obstáculos que, muitas vezes, o novo docente desconhece, mas que a oportunidade de vivenciar as aulas na escola, que o PIBID oferece, pode facilitar a pretensa atuação. Nista-Piccolo e Moreira (2012) enfatizam que as diversas atividades devem propiciar aos alunos perspectivas inovadoras por meio de seus saberes.

Neste sentido, um aspecto levantado nas entrevistas com os alunos foi a relação entre o PIBID e o estágio. O que distingue um do outro? Existe alguma relação entre essas duas inserções no cotidiano escolar?

O Programa de Iniciação à Docência, ao se inserir no ambiente escolar, pode conotar uma semelhança com o componente de estágio supervisionado. No entanto, os alunos alegam que são vivências que se diferem, como relatam as seguintes bolsistas:

B26: *“Eu acho que o Pibid permite uma entrada na profissão, um conhecimento um pouco diferente da experiência do estágio. Eu acho que também por causa do contato com o supervisor ser maior, a estrutura que é oferecida pelo Programa.”*

B16: *“Foi um contato com escola que eu não tinha tido antes. No meu estágio mesmo eu não tive o contato com os alunos como eu tive no Pibid.”*

De acordo com Jardimino (2014) a principal diferença entre estas duas práticas que ocorrem no processo de formação é que o PIBID não se configura como um componente curricular obrigatório. Ele é um Programa financiado pela CAPES que oferece bolsas para alunos e professores, tanto da Universidade, quanto das escolas. A seleção destes alunos bolsistas é realizada pelos subprojetos nas IES. O PIBID também conta com um amparo financeiro para a compra de materiais, atividades extras, entre outros. Já o estágio supervisionado é obrigatório e sem remuneração. Esse autor considera que o PIBID e estágio devem ser concebidos como estratégias de formação e não como forma de exclusão em que um deva substituir o outro. Souto (2017), ao analisar a carga horária do estágio em um curso de Licenciatura, observou que o PIBID apresenta o dobro de horas nas atividades, tanto nas IES, quanto nas escolas. Já Prodócimo e Ayoub (2014) numa pesquisa realizada com alunos bolsistas consideram que as ações do PIBID proporcionam de forma privilegiada a relação entre teoria e prática, diferente do estágio que, por vezes, se resume somente em observações. Para elas, as atividades do PIBID, se diferenciam:

[...] pois favorece um conhecimento mais amplo da realidade escolar, uma vez que viabiliza um intenso envolvimento com a escola, com a cotidianidade da ação docente, por meio de maior contato com os professores, com os alunos, com as rotinas escolares, além de permitir a experiência da continuidade, do planejar, desenvolver e avaliar o trabalho, professores da escola e dos coordenadores (p.91).

Neste sentido, é possível dizer que esse Programa teve um papel fundamental na formação de alunos que tiveram a chance de participar do mesmo. Além destes impactos os entrevistados reconheceram outros benefícios que estas vivências proporcionaram, tais como:

B15: *“O Pibid possibilitou colocar em prática tudo que a gente aprende na faculdade.”*

B21: *“O Pibid auxiliou nos estudos referentes à carreira docente e os desafios do professor”*

B24: *“Foi importante perceber que entrar em prática antes de me formar ajudou na minha atuação hoje, pois eu já sabia mais ou menos a realidade.”*

Corroborando aos dizeres de Felício (2014), quando afirma que o PIBID é um motivador da docência, pois nota-se sua alta relevância no tempo de formação, além de inserir os bolsistas no cotidiano escolar, o que propicia, ao mesmo tempo, um diálogo constante com professores da escola e professores da Universidade.

## **C2- Significado do PIBID para as IES formadoras. (UC11, UC12, UC13, UC14, UC17, UC18)**

Nas entrevistas realizadas com os professores, foi possível agrupar relatos que dizem respeito às contribuições do PIBID para as IES. Os cursos de Licenciatura no país passam por diversas dificuldades e uma delas é a tendência de menosprezo atribuído a essa formação, dentro das próprias Universidades (GATTI, 2011). Mas, não se pode deixar de mencionar que o PIBID colaborou com o reconhecimento dos cursos das Licenciaturas, ampliando a visibilidade das IES. Como se pode verificar nas falas dos entrevistados:

CG2- *“Um aspecto que eu gostaria de destacar é a visibilidade dos cursos de formação de professores da Universidade por meio do PIBID.”*

CG4- *“As licenciaturas melhoraram a sua posição no status da Universidade.”*

CA4- *“No campus, o PIBID tem um reconhecimento por se tratar de um projeto que tem como expectativa, o resgate da valorização das licenciaturas.”*

Pode-se dizer que a ampliação dessa visibilidade é resultado das diversas atividades desenvolvidas pelo Programa no interior das IES com a participação das escolas de Ensino Básico, desde reuniões, organização de eventos com a temática e até a ida dos escolares para conhecerem o ambiente da Universidade. Um estudo de Felício (2014) evidenciou a mesma realidade em que a implantação do PIBID auxiliou na valorização dos cursos de Licenciatura na IES investigada.

De acordo com Medeiros (2015), o PIBID, inserido nos cursos de Licenciatura é capaz de diminuir fronteiras entre a Universidade e a escola. É a partir desta dinâmica que se pode ampliar a visibilidade dos cursos no interior das IES. Esta aproximação também foi um fator apresentado pelos entrevistados:

*CG1- Outra importância que eu acho muito bacana foi que ampliou os contatos com as escolas. Com o PIBID nós temos uma relação mais próxima com as escolas aqui da região.*

*CG4- Outro aspecto importante para Universidade é o intercâmbio e a relação direta com a escola básica.*

Segundo Soczek (2011) o PIBID é um instrumento de diálogo entre a Universidade e a escola. Matos (2016) enfatiza que esta aproximação auxilia na formação tanto do professor supervisor, quanto do aluno. E ainda, é possível dialogar com Dieder, Kerber e Ternus (2016) ao afirmarem que essa proximidade permite a construção de caminhos que preparam para a docência, podendo proporcionar ao “aluno bolsista o gosto ou não por exercer a futura profissão” (p.553). Esta constatação vai ao encontro do que nos apresenta uma das professoras coordenadoras: CII- *O PIBID serviu inclusive para aqueles que viram que não tinham um perfil para a docência, até para esses serviu.*

Além de apontar essas contribuições os entrevistados destacaram algumas fragilidades do Programa para as IES. Segundo os coordenadores, atualmente, a instabilidade política no país trouxe consequências desfavoráveis no interior dos subprojetos, por conta das dificuldades na manutenção das ações, tendo em vista os cortes ocorridos nos últimos anos. A redução no número de bolsas e a incerteza da continuidade do Programa foram respostas destacadas pelos professores entrevistados como consequências negativas para as IES. São afirmações que vão ao encontro do pensamento de Pimenta e Lima (2017) ao descreverem o problema que o PIBID traz por ser um Programa que depende das políticas governamentais e, portanto, não faz parte do currículo dos cursos de Licenciatura, alertando sua possibilidade de extinção. Souto (2017) também evidencia a mesma questão apresentando como uma defasagem do Programa.

Outros aspectos relevantes sob o olhar do pesquisador, trazidos pelos entrevistados como dificuldades, estão contemplados nesta categoria, e são relacionados à burocratização do Programa no interior das IES. Conforme apontam, há obstáculos que precisam ser superados na própria relação entre Universidade e Escola no que concerne ao desenvolvimento dos conteúdos. Muitas escolas não aceitam a inovação, não apostam na criatividade dos alunos e impedem, mesmo sem perceber, a liberdade de expressão das

crianças nas aulas. Enquanto que as IES, através do PIBID, procura levar propostas inovadoras para as escolas.

Outro problema sentido por eles é quando a Instituição possui diversos campi gerando maior dificuldade para os encontros entre os bolsistas visando uma troca de ideias, e ao tempo destinado para reuniões. Como são realidades diferentes nem sempre as soluções encontradas pela coordenação, dão conta de todos os problemas levantados com o desenvolvimento do Programa.

Embora isso tenha sido destacado, é preciso considerar que os aspectos positivos apresentados foram em maior número, transformando-se em reais contribuições na formação dos licenciandos, e apareceram de forma mais abrangente no discurso dos professores, como aspectos favorecedores às IES que contemplam esse Programa.

Sabe-se que a Universidade, ao desenvolver pesquisas no âmbito educacional oportuniza aos estudantes reflexões que podem ser significativas impactando suas práticas pedagógicas. Assim, o PIBID além de propiciar a inserção no trabalho docente, também pode oferecer subsídios para as pesquisas educacionais, favorecendo a formação acadêmica destes alunos (LÜDKE E CRUZ 2005).

## **5.6 O PIBID no olhar do pesquisador.**

Pesquisar permite atingir melhor compreensão sobre determinado fenômeno que se investiga. A trajetória vivida nesse estudo mostrou o significado de um Programa Institucional na formação docente, consolidando-se como um conhecimento mais aprofundado sobre atividades pedagógicas experienciadas por licenciandos. Como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) foi possível reconhecer e valorizar as ações planejadas e vivenciadas nas IES e nas escolas. Foram aprendizados significativos, mas que provocaram questionamentos gerando essa pesquisa. Durante o período de formação o pensamento definia-se na concessão de bolsas como a solução dos problemas a serem enfrentados como docente na área da Educação Física. Porém, essa percepção se transforma a partir das muitas leituras sobre a temática da formação de professores, e da análise de muitos dados coletados nessa pesquisa, cuja interpretação revela pontos que podem ser considerados positivos, como também de dificuldades por meio desta iniciativa do governo. Constituindo assim, um olhar mais ampliado do fenômeno estudado, a partir do qual se pode concluir que se essas iniciativas não fazem parte do currículo que forma o docente, e se apresentam como atividades extracurriculares.

Como já mencionado no decorrer desta pesquisa, o PIBID iniciou suas atividades em 2007, para Universidades Federais com o intuito de buscar recursos financeiros, materiais e humanos para as áreas de conhecimento que mais necessitavam de professores: Química, Física e Matemática. Esta experiência obteve inúmeras contribuições, cresceu e se ampliou, e atualmente, o Programa abarca todas as Licenciaturas, com o objetivo de qualificar a formação inicial e continuada de seus participantes- alunos e professores do Ensino Básico.

A inserção do aluno- futuro professor- no ambiente da escola, respaldado, tanto por professores da Universidade, quanto por professores do Ensino Básico que supervisionam sua participação, é uma forma de contribuir para a busca de solução às situações-problema advindas do cotidiano escolar. Isso foi constatado em diferentes estudos realizados (FELÍCIO, 2014; PRADO, AYOUB, 2014; SPAZZIANI, MENDONÇA, 2014; SPAZZIANI, RUBO, 2014; GATTI et al, 2014; SOUTO, 2017) e também confirmado nos relatórios realizados pela CAPES. De acordo com Neves (2013) o Programa oportuniza uma formação mais contextualizada, a partir da integração entre teoria e prática numa perspectiva de práxis pedagógica.

O principal objetivo do PIBID é o aprimoramento da formação de professores para o Ensino Básico. Esta meta acompanha outras possíveis mudanças, tais como a melhoria do ensino nas escolas e do desempenho dos estudantes das escolas atendidas. É um Programa que contempla procedimentos que potencializam a formação docente e ainda aproximam o espaço universitário do cotidiano escolar. Por meio de ações planejadas pelo PIBID para serem desenvolvidas na própria IES e na escola de ensino básico, o aluno bolsista se insere no ambiente escolar vivenciando situações reais da docência, e o professor supervisor participa de atividades promovidas na Universidade, como reuniões e eventos científicos. Além disso, há propostas pedagógicas voltadas aos escolares que são realizadas tanto nas escolas como nas IES com a participação dos alunos bolsistas.

Nesta perspectiva, Ludke e Cruz (2005) afirmam que a pesquisa desempenha um papel fundamental para esta aproximação no sentido da Universidade adentrar no ambiente escolar e ali favorecer um diálogo entre estas duas instâncias. O PIBID, por sua vez, oportuniza este diálogo. Os alunos bolsistas e professores supervisores e coordenadores refletem e buscam respaldos teórico-metodológicos para o desenvolvimento de atividades e também para o enfrentamento de desafios advindos do cotidiano nas escolas. Muitas ações programadas geram estudos e pesquisas que são apresentados nos eventos científicos. Algumas Universidades organizam eventos específicos do PIBID, e ainda há um Encontro Nacional dos pibidianos que recebe trabalhos de todas as regiões do País.

A vivência como bolsista desse Programa permitiu a ampliação da vida acadêmica sustentando a ideia de sua importância na formação docente, como uma oportunidade única de qualificação da profissão. Não se discutiu, na época, o caráter seletivo do Programa, suas possibilidades de extinção, ou ainda, qualquer comparação com o estágio supervisionado. As leituras específicas da temática em questão, somadas ao desenvolvimento desta pesquisa, permitiram reflexões sobre os seguintes enfoques:

- *O caráter seletivo*- Ao refletir sobre este aspecto, surgiram algumas indagações: quais são os requisitos avaliados numa seleção dos bolsistas? Sabe-se que cada IES possui autonomia para a escolha dos alunos e professores supervisores. Alguns projetos e subprojetos descrevem detalhadamente os critérios de seleção dos alunos, mas não há relatórios que declaram porcentagens de alunos interessados e beneficiados, quantos não atenderam às exigências determinadas pelo edital de bolsas, além de alterações dos critérios de seleção face ao número de bolsas não contempladas. Os itens mais comuns são: avaliação de desempenho acadêmico e entrevistas com os candidatos.

Outra indagação trazida pela reflexão sobre o caráter seletivo que é imposto pelo Programa é: - de acordo com a porcentagem de alunos que participam do PIBID em relação aos demais licenciandos, é possível afirmar que o governo cumpre sua missão de formar melhor os professores, por meio dessa iniciativa? Pimenta e Lima (2017), esclarecem que este mecanismo amplia a desigualdade na formação inicial dos estudantes, principalmente dentro das Universidades públicas, tendo em vista que apenas uma pequena parcela é beneficiada por ser inserida no cotidiano escolar auxiliados por uma equipe de professores, exclusivamente para orientá-los. Neste sentido, Gimenes (2016) considera que o PIBID é uma proposta à parte da Licenciatura, pois os alunos discutem teorias e métodos que não são contempladas nas demais disciplinas do curso. São atividades que oportunizam uma qualificação diferenciada para poucos, caracterizando-se como um recurso extracurricular nos cursos de formação de professores. Nesta pesquisa, o caráter excludente do Programa também foi apontado por uma aluna ex-bolsista, considerando-o injusto por isso.

*Possibilidade de extinção*- Ao considerar que o PIBID é um Programa criado pelo governo federal com a intenção de resolver determinado problema no sistema educacional, percebe-se que, mesmo sendo uma iniciativa de sucesso, ele pode ser extinto devido a interesses políticos, pois, muitas vezes, isso está acima de qualquer procedimento voltado à melhoria da Educação. Há benefícios comprovados que esta iniciativa trouxe tanto para os sujeitos envolvidos, quanto para as Instituições. Mesmo assim, foram cortados alguns recursos e muitas bolsas, e ainda, não há intenção dos órgãos responsáveis pela implantação

do PIBID em mantê-lo ativo, e muito menos em torná-lo uma política de estado. Foram várias as manifestações públicas para encontrar apoio institucional de sua manutenção, mas sem obter respostas decisivas, nenhum movimento foi bem-sucedido até então.

*Divergências do PIBID com o estágio supervisionado-* Este é um ponto muito discutido em pesquisas relacionadas ao PIBID. O estágio supervisionado é um componente curricular obrigatório em todos os cursos de Licenciatura no país, enquanto o PIBID é uma atividade extracurricular. No estágio existe uma carga horária estabelecida por lei de 400 horas, que devem ser desenvolvidas a partir da segunda metade do curso. O PIBID não estabelece em qual período o aluno deve estar cursando para ser bolsista. Isso significa que quando alunos do primeiro ano do curso fazem parte do PIBID, acumulam mais experiências no cotidiano escolar, muito embora não estejam amadurecidos profissionalmente para enfrentarem situações da realidade escolar. Além disso, a dinâmica do Programa nas IES se difere do estágio. As ações do PIBID se resumem em: reuniões de planejamento, discussão e reflexão sobre conteúdos e ações, intervenções nas escolas e participação em eventos científicos, a partir de uma equipe de professores coordenadores e supervisores. No estágio, os alunos se inserem no ambiente escolar a partir de instruções realizadas na Universidade, sem um constante diálogo entre professor da escola e professor do curso. No PIBID há uma estreita relação entre Universidade e Escola, tendo em vista a participação ativa dos professores supervisores nas discussões ocorridas em reuniões. No estágio, há procedimentos mais burocráticos, ou seja, os alunos assinam documentos e se inserem na escola a partir de observações, intervenções e regências. Muitas vezes estão sozinhos em suas atuações sem espaço para discussões e reflexões sobre isso; há escolas em que os estagiários não encontram apoio dos professores responsáveis para atuarem.

*Os benefícios do Programa para a futura atuação docente-* todas as contribuições percebidas antes da pesquisa tinham um enfoque empírico, fator que impulsionou essa investigação. Os dados analisados nessa pesquisa, em nível de Mestrado, confirmaram o favorecimento de muitas ações proporcionadas pelo PIBID ao ambiente de formação e atuação. Uma pesquisa realizada por Ambrosetti et al (2013) ressaltou que:

A partir da inserção no espaço escolar os alunos levam para a sala das universidades as questões do cotidiano docente, promovendo o diálogo entre a dimensão teórica e prática da formação e um novo olhar para os conhecimentos teóricos, agora submetidos à releitura pelo filtro da prática (p.166).

Na mesma linha de pensamento, é possível evidenciar que um dos principais benefícios do PIBID é a promoção desse diálogo, que pode acontecer no decorrer de algumas disciplinas específicas. São conteúdos norteados por discussões sobre as questões que



permeiam o cotidiano escolar refletidas à luz das teorias fundamentadas. São ações que favorecem as reflexões, que, por sua vez, auxiliam na formação de futuros professores, contribuindo inclusive com aqueles que não participam do Programa, mas frequentam as mesmas aulas. Portanto, há também que se ressaltar a existência de momentos, que de uma forma ou outra, compreendem a coletividade. Um estudo realizado por Sousa e Rizutti (2017), com alunos do curso de Educação Física evidencia benefícios do Programa relacionados à organização das aulas, às ações didático-pedagógicas e aos questionamentos realizados durante o agir pedagógico nas aulas. A organização de aulas faz parte dos conteúdos na estrutura curricular das Licenciaturas, por meio da Prática como Componente Curricular. As atividades neste componente configuram-se em estratégias de ensino no que tange à construção de planos de aula, de questões didáticas, de escolha dos conteúdos, de atividades avaliativas, entre outros. Neste sentido, o PIBID se apresenta como um auxílio a mais para a formação de professores no país.

As contribuições do Programa são frutos de esforços de todos os envolvidos. Pode-se dizer que o PIBID acontece em certas Universidades porque alguns integrantes se dedicam esforçadamente nas reuniões semanais, nas intervenções nas escolas, nos eventos científicos da área e nas ações no interior das IES.

A transição de aluno bolsista do PIBID para pesquisador trouxe consigo outras indagações tais como: Houve uma melhora na qualidade de ensino das escolas parceiras? De que maneira as pesquisas discutidas nos eventos específicos chegam até elas? O que pensam os professores supervisores sobre o PIBID?

Estas problematizações sobre o Programa revelam a necessidade de mais estudos relacionados, não somente à formação docente, mas também ao cotidiano das escolas que recebem ou já receberam os subprojetos.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente Dissertação, intitulada “*Contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na formação em Educação Física*” estabeleceu como meta compreender as contribuições do PIBID na formação docente em Educação Física, a partir dos projetos existentes nas Universidades estaduais de São Paulo (UNESP, UNICAMP, USP). Os caminhos adotados passaram por uma análise documental e por entrevistas semiestruturadas com professores coordenadores e alunos egressos que vivenciaram esse Programa.

O referencial teórico que fundamentou essa pesquisa auxiliou no reconhecimento de teorias que vão ao encontro de algumas propostas do PIBID, principalmente, em relação à escola como espaço formativo (NÓVOA, 2009; IMBERNÓN, 2014). As experiências vividas como bolsista somadas a esses estudos contribuíram com a melhor compreensão sobre planejamentos, reuniões, discussões e reflexões sobre a formação de professores, e até mesmo, com o surgimento de novos questionamentos nesse tema.

Para alcançar o objetivo específico de identificar as ações propostas pelos subprojetos, inicialmente, buscou-se um aprofundamento nos documentos legais que regeram, até então, o funcionamento do Programa. Foram relatados todos os editais de implantação do mesmo, detalhando condições para o funcionamento dos subprojetos, o número de IES, professores e estudantes participantes, especificamente da Educação Física, além dos pormenores dos movimentos que lutaram pela permanência do PIBID por meio dos informes do FORPIBID. Também foi estabelecida uma análise documental dos subprojetos das IES investigadas, destacando algumas propostas, tais como: atividades extracurriculares, organização de eventos, além de revisar os estudos gerados a partir destas vivências.

As discussões sobre formação docente na perspectiva do PIBID representaram um grande desafio no decorrer deste estudo, por apresentarem, em sua maioria, apenas contribuições e os benefícios do Programa para a formação docente. Dificilmente foram encontradas fragilidades do PIBID publicadas ou apresentadas em eventos, principalmente após a formação do FORPIBID, um movimento criado para defender a continuidade do Programa.

Para verificar o que pensam os alunos egressos e professores coordenadores do Programa foi utilizada a entrevista semiestruturada, usada como instrumento de coleta de dados. A partir da coleta destes dados, o método de análise adotado possibilitou sistematizar todas as informações coletadas, gerando a criação de duas grandes categorias, que reduziram a

interpretação do problema desta pesquisa, permitindo que se chegasse à sua essência. Para compreender possíveis contribuições do Programa para a formação dos alunos e para as IES formadoras, foi preciso analisar quais são os pontos do PIBID considerados mais importantes, segundo a visão dos alunos egressos e professores. Há apontamentos levantados por eles, como: -a entrada na profissão, a inserção no âmbito escolar, a questão da identidade profissional, o fator de aproximação Universidade e escola, a comparação com o estágio supervisionado obrigatório, as oportunidades acadêmico-científicas oferecidas, entre muitos outros, que demonstraram a necessidade de se repensar o PIBID como um componente curricular, principalmente por se tratar de um Programa com bolsas. Mas, a realidade apresentada pelos sujeitos no que tange às fragilidades presentes na implantação do Programa na instituição, como a questão da seleção, da necessidade de bolsas, da exclusividade dada somente para alguns, exige maior cuidado com as definições políticas a serem tomadas sobre ele.

A inserção no cotidiano escolar apresentou-se como o ponto chave no PIBID, porém essa é uma possibilidade a ser oferecida também pelos estágios supervisionados e pela Prática como Componente Curricular. Por meio deles, os estudantes, podem vivenciar as suas primeiras atuações docentes. Em relação aos estágios, as diferenças ainda se encontram na supervisão dada, no apoio escolar recebido e nos momentos de reflexão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas. Neste estudo alguns alunos apontaram essas divergências entre estes dois modelos de iniciação à docência vividos no interior das escolas. Dados que permitem refletir sobre a necessidade de novos olhares a esse componente curricular obrigatório.

Durante o período de coleta de dados dessa pesquisa foram constatados diversos cortes no PIBID, resultando no descontentamento de muitos sujeitos envolvidos. É preciso também esclarecer que não foi emitido nenhum documento ou informe, por ordem do governo, em relação ao lançamento de um novo edital para a continuação do Programa.

Por conta dessa indefinição, foi feito um contato via e-mail com a CAPES, em novembro de 2017 buscando informações sobre a continuidade do PIBID. A resposta encaminhada a esse pesquisador, no dia 27 do mesmo mês, esclarece que a agência de fomento reconhece a contribuição do PIBID para a formação de professores no país, todavia, não tem mais intenção de dar continuidade ao PIBID no seu formato existente até então, pois está focada em nova proposta. Em outubro de 2017, foi lançada uma nova Política de Nacional de Formação de Professores que envolvem a modernização do Programa, por meio da Residência Pedagógica. Neste sentido, não haverá a prorrogação dos projetos existentes

nas IES, ou seja, o PIBID, em sua configuração apresentada neste estudo não faz mais parte das ações que buscam qualificar a formação de professores no Brasil.

Atualmente, não existe nenhum edital que apresente as normas de funcionamento, como por exemplo: o número de participantes por IES e o valor das bolsas para os integrantes. O Programa é baseado no Projeto de Lei nº 5054/2016, que acrescenta um parágrafo no artigo 65 da LDB/1996, instituindo a residência pedagógica para os professores da educação básica (BRASIL, 2016). Segundo o documento, a Residência abará todos os ciclos do Ensino Básico, sendo a CAPES e os Conselhos de Educação estaduais e municipais responsáveis por definir as normas de um Programa de Residência Pedagógica, inclusive quanto ao credenciamento de escolas de educação básica e ao processo de seleção de candidatos.

Como será a inserção do Programa de Residência Pedagógica no cotidiano das escolas? Quais serão as contribuições para a formação de seus participantes? Essas são ainda indagações e não respostas para finalizar este trabalho. É importante que futuras pesquisas possam responder estes questionamentos, na tentativa de desvendar os desafios para melhorar a formação de professores e os benefícios conquistados com esse novo Programa governamental.

A expectativa desse trabalho é que ele tenha conseguido responder, ao menos em parte, à seguinte questão: -qual o legado que o PIBID deixou para a formação de professores no Brasil? E ainda, que a pesquisa tenha possibilitado perceber que determinados procedimentos implantados pelo PIBID favoreceram à iniciação à docência, mas que há muitos fatores que precisam ser repensados como políticas educacionais.

As discussões aqui apresentadas podem suscitar outros aprofundamentos, principalmente em relação à cultura do professorado no país: - será que um Programa, para ser bem sucedido necessita, prioritariamente, conceder bolsas de estudos? Qual a valorização, além de financeira que os professores necessitam? Será que existem outros meios que auxiliem na formação docente, além dos estágios, práticas curriculares e programas institucionais?

Assim, finaliza-se este estudo, suscitando mais questionamentos que poderão servir de temáticas para futuras pesquisas.

## REFERÊNCIAS

- AMBROSETTI, N. B. et al. Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores: o olhar dos estudantes. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, n.1, p. 151-174, jan./jun. 2013.
- ANDRÉ, M. Políticas e Programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 112-129, jan./abr. 2012.
- ASSARITI, D. S.; FERREIRA, F. C.; MIGUEL, R. S. PIBID e formação docente: ideias e reflexões sobre o subprojeto Multidisciplinar da Unicamp. In: PRADO, G.V.T. & AYOUB, E. (Org). **PIBID – UNICAMP: Experiências e reflexos sobre formação docente**. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2014, p. 75-90. (Coleção Formação Docente em Diálogo, volume 1)
- AZEVEDO, M. A. R.; ANDRADE, M. F. R. A. O trabalho de orientação de estágios frente aos diferentes cenários educacionais. **Currículo sem fronteira**, v. 11, n. 2, p. 147-161, jul./dez. 2011.
- AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008, p.35-60.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BETTI, I. C. R; BETTI, M. Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física. **Motriz**, v.2, n.1, p. 10-15, junho/1996.
- BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de Setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Brasília, MEC, 2008.
- BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília: MEC, 2002a.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional da Educação. Resolução CNE/CP 2, de 19 de Fevereiro de 2002. **Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior**. Brasília: MEC, 2002b.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional da Educação. Resolução CNE/CP 7, de 31 de março de 2004. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena**. Brasília: MEC, 2004.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional da Educação. Parecer CNE/CP 9/2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília: MEC, 2001.
- \_\_\_\_\_. Senado Federal. Projeto de lei do Senado nº 284, DE 2012. **Acrescenta parágrafo único ao art. 65 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da**

Educação Nacional), para instituir residência pedagógica para os professores da educação básica. Brasília, 2012.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Relatório de Gestão 2009-2013 da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica- PIBID**. Brasília, 2013.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 72, de 9 abr. 2010a**. Disponível em <[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria72\\_Pibid\\_090410.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria72_Pibid_090410.pdf)>. Acesso: em 20 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.219, de 24 jun. 2010b**. Disponível em <[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Decreto7219\\_Pibid\\_240610.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Decreto7219_Pibid_240610.pdf)>. Acesso: em 20 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 260, de 30 dez. 2010**. Disponível em: <[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria260\\_Pibid\\_301210\\_NoMasGerais.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria260_Pibid_301210_NoMasGerais.pdf)>. Acesso em 20 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 21, de 12 de mar. 2012**. Disponível em <[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria21\\_Pibid\\_120312\\_ProrrogacaoVigenciaProjetos.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria21_Pibid_120312_ProrrogacaoVigenciaProjetos.pdf)>. Acesso: em 20 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 46, de 11 abr. 2016**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15042016-Portaria-46-Regulamento-PIBID-completa.pdf>>. Acesso em jun. 2016.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 84, de 15 jun. 2016**. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/documentos-pibid>>. Acesso: em 20 ago. 2016.

CUNHA, M. I O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013.

DIEDER, J. A.; KERBER, L. E.; TERNUS, K. A percepção dos docentes do curso de Educação Física em relação às contribuições do PIBID na formação dos acadêmicos bolsistas do subprojeto Educação Física. **Pensar a Prática**, v.19, n.3, p. 545-556 jul./set. 2016.

FELÍCIO, H. M. S.; OLIVEIRA, R. A. A formação prática no estágio curricular. **Educar**, Curitiba, n. 32, p. 215-232, 2008.

FELÍCIO, H. M. S. O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 415-434, maio/ago. 2014.

FÓRUM NACIONAL DOS COORDENADORES INSTITUCIONAIS DO PIBID. Informe nº **01/2015**. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://unesp.br/portal#!/prograd/pibid18080/forpibid/>>. Acesso: em 15 mai. 2016.

\_\_\_\_\_. **Informe nº 02/2015**. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://unesp.br/portal#!/prograd/pibid18080/forpibid/>>. Acesso: em 15 mai. 2016.

- \_\_\_\_\_. **Informe nº 03/2015.** Brasília, 2015. Disponível em: <  
<http://unesp.br/portal#!/prograd/pibid18080/forpibid/>>. Acesso: em 15 mai. 2016.
- \_\_\_\_\_. **Informe nº 04/2015.** Brasília, 2015. Disponível em: <  
<http://unesp.br/portal#!/prograd/pibid18080/forpibid/>>. Acesso: em 15 mai. 2016.
- \_\_\_\_\_. **Informe nº 05/2015.** Brasília, 2015. Disponível em: <  
<http://unesp.br/portal#!/prograd/pibid18080/forpibid/>>. Acesso: em 15 mai. 2016.
- \_\_\_\_\_. **Informe nº 06/2015.** Brasília, 2015. Disponível em: <  
<http://unesp.br/portal#!/prograd/pibid18080/forpibid/>>. Acesso: em 15 mai. 2016.
- \_\_\_\_\_. **Informe nº 07/2015.** Brasília, 2015. Disponível em: <  
<http://unesp.br/portal#!/prograd/pibid18080/forpibid/>>. Acesso: em 15 mai. 2016.
- \_\_\_\_\_. **Informe nº 08/2015.** Brasília, 2015. Disponível em: <  
<http://unesp.br/portal#!/prograd/pibid18080/forpibid/>>. Acesso: em 15 mai. 2016.
- \_\_\_\_\_. **Informe nº 09/2015.** Brasília, 2015. Disponível em: <  
<http://unesp.br/portal#!/prograd/pibid18080/forpibid/>>. Acesso: em 15 mai. 2016.
- \_\_\_\_\_. **Informe nº 01/2016.** Brasília, 2015. Disponível em: <  
<http://unesp.br/portal#!/prograd/pibid18080/forpibid/>>. Acesso: em 15 mai. 2016.
- \_\_\_\_\_. **Informe nº 02/2016.** Brasília, 2015. Disponível em: <  
<http://unesp.br/portal#!/prograd/pibid18080/forpibid/>>. Acesso: em 15 mai. 2016.
- \_\_\_\_\_. **Informe nº 03/2016.** Brasília, 2015. Disponível em: <  
<http://unesp.br/portal#!/prograd/pibid18080/forpibid/>>. Acesso: em 15 mai. 2016.
- \_\_\_\_\_. **Informe nº 04/2016.** Brasília, 2015. Disponível em: <  
<http://unesp.br/portal#!/prograd/pibid18080/forpibid/>>. Acesso: em 15 mai. 2016.
- \_\_\_\_\_. **Informe nº 05/2016.** Brasília, 2015. Disponível em: <  
<http://unesp.br/portal#!/prograd/pibid18080/forpibid/>>. Acesso: em 15 mai. 2016.
- \_\_\_\_\_. **Informe nº 06/2016.** Brasília, 2015. Disponível em: <  
<http://unesp.br/portal#!/prograd/pibid18080/forpibid/>>. Acesso: em 15 mai. 2016.
- \_\_\_\_\_. **Informe nº 07/2016.** Brasília, 2015. Disponível em: <  
<http://unesp.br/portal#!/prograd/pibid18080/forpibid/>>. Acesso: em 15 mai. 2016.
- \_\_\_\_\_. **Informe nº 08/2016.** Brasília, 2015. Disponível em: <  
<http://unesp.br/portal#!/prograd/pibid18080/forpibid/>>. Acesso: em 15 mai. 2016.
- \_\_\_\_\_. **Informe nº 09/2016.** Brasília, 2015. Disponível em: <  
<http://unesp.br/portal#!/prograd/pibid18080/forpibid/>>. Acesso: em 15 mai. 2016.

\_\_\_\_\_. **Informe nº 10/2016.** Brasília, 2015. Disponível em: <  
<http://unesp.br/portal#!/prograd/pibid18080/forpibid/>>. Acesso: em 15 mai. 2016.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo.** 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores: para uma mudança educativa.** Porto: Porto editora, 1999.

GATTI, B. Formação de professores e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP.** v. 1, n.1, p. 90-102, Maio/2009.

GATTI, B. A formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 31, n.113, p. 1335-1379, out/dez. 2010.

GATTI, B. A formação dos docentes: confronto necessário professor x academia. In: GARCIA, Walter E.(Org). **Bernardete A. Gatti: Educadora e Pesquisadora.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p 151-159 (Coleção Perfis da Educação 4).

GATTI, B. A. et al. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)** Fundação Carlos Chagas. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GIMENES, C. I. **O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a formação de professores de ciências naturais:** possibilidade para a práxis na formação inicial? 2016. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da USP. Universidade de São Paulo, São Paulo.

GIORDAN, M. Z.; HOLBOLD, M. S. A escola como espaço de formação de professores iniciantes. **Revista Reflexão e Ação,** Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 3, p.7-25, Set./Dez. 2016.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida dos professores. In: NÓVOA, A. (Org). **Vidas de professores.** Porto: Porto editora. 2. ed. 2000. p. 31-46.

IMBERNON, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária.** São Paulo: Cortez, 2016.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 9 ed. São Paulo: Cortes, 2011.

IZA, D. F. V. et al. Identidade docente: As várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação,** v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014.

JARDILINO, J. R. L. Políticas de formação de professores em conflito com o currículo: estágio supervisionado e PIBID. **Revista Educação,** v. 39, n. 21, p. 353-366, 2014.



KUNZ, E. Formação profissional em Educação Física: revisões e alienações. **Motrivivência**, Ano XV, n. 20-21, p. 189-197, Mar./Dez. 2003.

LIMA, J. M. et al. A Formação de Professores de Educação Física para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental a partir da Valorização da Infância e da Cultura Corporal de Movimento. In: SPAZZIANI, M. L.; RUBO, E. A. A. (Org.) **Cadernos Prograd – Iniciação à Docência : PIBID 2011/2012**. São Paulo : Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2014, p. 90-97.

LÜDKE, M.; CRUZ, G. B. Aproximando a Universidade da Escola Básica pela pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n.125, p.81-109, maio/ago. 2005.

MATOS, G. S. **O PIBID no processo de formação continuada dos professores supervisores de Educação Física: aspectos de uma política curricular**. 2016. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

MEDEIROS, D. C. C. O valor da experiência- O PIBID na formação de uma professora In: AYOUB, E., PRÓCIMO, E., PRADO, G. V. T. (Orgs.) **PIBID- Unicamp: Experiências e reflexões sobre a formação docente**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015, p. 97-109. (Coleção formação docente em diálogo, v.4)

MELLO, G. N. Formação Inicial de professores para a Educação Básica uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**. São Paulo, v.14, n.1. 2000.

MENDES, C. L.; PRUDENTE, P. L.G. Licenciatura x Bacharelado: o currículo da educação física como uma arena de luta. **Impulso**, Piracicaba, v. 21, n. 51, p. 97-108, jan./jun. 2011.

MOREIRA, E. C. Profissionalização e humanização: a prática de ensino em cursos de Educação Física do período noturno. **Motrivivência**, Ano XVII, n. 25, p. 119-131 Dez./2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Edital MEC/CAPES/FNDE 2007**. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/editais-e-selecoes>> Acesso: em 15 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital CAPES/DEB nº 02/2009 – PIBID**. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/editais-e-selecoes>> Acesso: em 15 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital nº 018/2010/CAPES – PIBID Municipais e Comunitárias**. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/editais-e-selecoes>> Acesso: em 15 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital nº 001/2011/CAPES-PIBID**. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/editais-e-selecoes>> Acesso: em 15 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital CAPES nº 011/2012**. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/editais-e-selecoes>> Acesso: em 15 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital nº 061/2013**. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/editais-e-selecoes>>. Acesso: em 15 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital nº 066/2013**. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/editais-e-selecoes>>. Acesso: em 15 fev. 2016.

NEVES, C. M. C. Apresentação do Relatório de Gestão 2009-2013 da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – PIBID. In: COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Relatório de Gestão 2009-2013 da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica- PIBID**. Brasília, 2013, p. 5-10.

NISTA-PICCOLO, V. L.; MOREIRA, W. W. **Corpo em movimento na Educação Infantil**. 1º ed. São Paulo: Cortez, 2012.

NISTA-PICCOLO, V. L.; OLIVEIRA, A. M.; SOBREIRA, V. Formação e atuação do professor de educação física escolar: um estudo no estado de São Paulo. **Quaestio**, Sorocaba, v. 18, n. 1, p. 211-225, maio 2016.

NÓVOA, A. Para uma formación de profesores construída dentro de La profesión. **Revista de Educación**, Madrid, n. 305, p. 203-218, set./2009

NOVOA, A. (Org.) **Profissão professor**. Portugal: Porto. 2. ed., 1999.

OELKE, S. A.; RAITER, G.; MONTAGNOLI, D. A formação do profissional da Educação Física: Algumas perspectivas. **Anais do V Congresso Sul brasileiro de Ciências do Esporte**, UIVALI- Itajaí, 2010.

PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. 2. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.

PERÉZ GOMES, A. I. Qualidade de ensino e desenvolvimento do profissional docente como intelectual reflexivo. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 3, n. 1, p. 29-43, 1997.

PIMENTA, S. G.; GONÇALVES, C. L. **Reverendo o ensino de 2º grau, propondo a formação do professor**. São Paulo: Cortez, 1990.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 15-34.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 11. ed., São Paulo: Cortez 2012.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. Os (dês)caminhos das políticas de formação de professores – o caso dos estágios supervisionados e o Programa de Iniciação à Docência: Duas faces da mesma moeda? **Anais da 38ª Reunião Nacional da ANPed**. São Luiz: UFMA, 2017. Disponível em < <http://anais.anped.org.br/38reuniao>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

PRODÓCIMO, E. & AYOUB, E. Relações humanas e cotidiano escolar: experiências interdisciplinares no PIBID-Unicamp. In: AYOUB, E. & PRADO, G. V. T. (Orgs). **PIBID-UNICAMP: Construindo parcerias entre a universidade e a escola pública**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2014. p.77-96 (Coleção formação docente em diálogo; v. 2).

RAMOS, E. M. F.; SOUZA NETO, S. Parceria Unesp e Escolas de Ensino Básico: Articulando a Formação Inicial e Continuada nas Ciências da Natureza, Biologia, Física e Educação Física. In: SPAZZIANI, M. L.; MENDONÇA, S. G. L. (Org.) **Cadernos Prograd – Inicção à Docência : PIBID 2009/2012**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2014, p. 174-185.

RAZEIRA, M. B. et al. Os motivos que levam à escolha do curso de Licenciatura em Educação Física e as pretensas áreas de atuação. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 124-136, jul./dez. 2014.

RESENDE, M. H. **Análise dos aspectos pedagógicos da formação do professor de Educação Física**: um estudo nas IES públicas de Minas Gerais. 2015. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Uberaba.

ROSA, M. V. F. P. C.; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2014.

SAMPIERE, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Tradução Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, M. A. B.; FERREIRA, H. S.; SIMÕES, L. L. F. Saberes da docência no PIBID: um estudo de caso com professores supervisores de Educação Física. **Educação & Formação**, Fortaleza, v.1, n.2, p. 104-120, mai./ago. 2016.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre Penso 2003.

SOCZEK, D. PIBID com a formação de professores: reflexões e considerações preliminares. **Formação docente**, v.3, n. 5, p. 57-69, ago./dez. 2011.

SODRÉ, M. L.; NEIRA, M. G. A formação de professores de Educação Física na Universidade de São Paulo: análise das experiências de estágio disciplinar. **Cadernos de Educação Física: Estudos e Reflexões**, Marechal Cândido Rondon, v. 10, n. 19, p. 11-18. 2011.

SOUTO, N. L. **PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) e formação de professores em Ciências Biológicas**: caracterização, análise e contribuições do Programa no IFSULDEMINAS, Campus Inconfidentes. 2017. 177 f. Tese (Doutorado em

Educação) - Faculdade de Educação da UNICAMP. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SOUSA, G. R.; RIZUTTI, E. V. Educação Física, PIBID e didática: cenas de um possível casamento feliz. **Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 21, n.02, p. 15-24, mai./ago. 2016.

SOUZA NETO, S.; SARTI, F. M.; BENITES, L. C. Entre o ofício de aluno e o habitus de professor: os desafios do estágio supervisionado no processo de iniciação à docência. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, p. 311-324, jan./mar. 2016.

SOUZA NETO, S.; SILVA, V. P. Prática como componente curricular: questões e reflexões. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 889-909, set./dez. 2014.

STAKE, Roberto E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Tradução Karla Reis. Porto Alegre: Penso, 2011.

TAFFAREL, C. Z.; LACKS, S.; JÚNIOD, C. L. S. Formação de professores de Educação Física: estratégias e táticas. **Motrivivência**, Florianópolis, ano XVIII, n. 26, p. 89-111 Jun. 2006.

TARDIF, M. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

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

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP). **Subprojeto PIBID edital CAPES nº011/2012**. São Paulo, 2012.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (UNICAMP). **Subprojeto PIBID edital CAPES nº 2/2009**. Campinas, 2009.

\_\_\_\_\_. **Subprojeto PIBID edital CAPES nº 061/2013**. CAMPINAS, 2013.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SÃO PAULO (UNESP). **Subprojeto PIBID edital CAPES nº 061/2013**. Bauru, 2013a.

\_\_\_\_\_. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SÃO PAULO (UNESP). **Subprojeto PIBID edital CAPES nº 061/2013**. Presidente Prudente, 2013b.

\_\_\_\_\_. **Subprojeto PIBID edital CAPES nº 061/2013**, Rio Claro, 2009.

\_\_\_\_\_. **Subprojeto PIBID edital CAPES nº 2/2009**, Rio Claro, 2013c.

VIEIRA, E. C. Socialização, opção profissional e representação na Educação Física. **Revista Motriz**. Rio Claro, v. 3, n. 1 p 44-49, Junho, 1997.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.

## APÊNDICE A- Termo de consentimento livre e esclarecido

O Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) desta pesquisa. A sua participação não é obrigatória, e, a qualquer momento, poderá desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador (a) ou com a Instituição.

O Sr.(a) receberá uma via original deste termo onde constam o telefone e endereço do pesquisador(a) responsável e equipe de pesquisa, podendo tirar dúvidas do projeto e de sua participação.

**TÍTULO DA PESQUISA:** “IMPLICAÇÕES E REFLEXOS DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) NA ATUAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA.”

**PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL:** Rafael José Espindola  
(rafael\_espindola92@hotmail.com)

**ENDEREÇO:** Rua Limeira, 60- Jardim Leocádia- Sorocaba SP Cep: 18085-480

**TELEFONE:** (18) 991057808

**PESQUISADOR PARTICIPANTE:** Vilma Lení Nista-Piccolo (vilma@nista.com.br)

**ENDEREÇO:** Rodovia Raposo Tavares Km 92,5 (Uniso- Cidade Universitária)- Sorocaba SP Cep: 18023-000

**TELEFONE:** (15) 2101 7000

**OBJETIVOS:** Identificar os impactos do PIBID na atuação docente em Educação Física a partir dos projetos existentes nas Universidades estaduais de São Paulo (UNESP, UNICAMP, USP); Analisar as ações propostas pelos Subprojetos PIBID para formação inicial e melhoria das escolas atendidas; Verificar se a prática educativa vivenciada pelos alunos egressos durante sua participação no PIBID favorece uma atuação docente qualificada em seu contexto; Apresentar para a comunidade acadêmica os impactos que o programa estabeleceu nos alunos investigados. Identificar fatores positivos e negativos experienciados pelos egressos desses Programas em suas instituições.

**PROCEDIMENTOS DO ESTUDO:** Esta pesquisa, de predominância qualitativa, pauta-se em pressupostos da pesquisa descritiva. A técnica adotada para obtenção de dados será entrevista semi-estruturada e realizada com os coordenadores gerais do PIBID e os alunos egressos de cada uma das três instituições. Para os professores as questões norteadoras serão: Qual é a importância do PIBID nesta instituição? Quais ações o programa executa? Há quanto tempo essa instituição desenvolve esse Programa? Quais são os maiores desafios enfrentados,

pelos alunos e pela instituição? As entrevistas serão realizadas com os professores a partir de um primeiro contato por email, e depois um encontro pessoalmente ou via internet, isso dependerá da disponibilidade do professor. Para os alunos a questão norteadora será: Para você, o que foi PIBID? Essa questão básica será feita para identificar o significado do PIBID na trajetória profissional desse ex-participante do Programa. Ao responder sobre o que representou o PIBID na sua atuação docente será possível conhecer diversos apontamentos sobre o programa que puderam influenciar no início de sua carreira. Estes alunos também serão contactados através de e-mails, que serão disponibilizados pelos professores para o primeiro contato, e posteriormente a realização das entrevistas, que poderão ser realizadas via internet ou pessoalmente, isso irá depender da disponibilidade do aluno egresso. Caso for pessoalmente, não serão realizadas na universidade, nem nas unidades em que os alunos trabalham, as entrevistas poderão ser realizadas em outros locais públicos. A organização da pesquisa se efetuará em três momentos: na pré-análise, na exploração do material e no tratamento dos resultados. A primeira fase deste estudo consistirá no levantamento de todos os documentos, dados obtidos e referenciais teóricos. Compreendendo nos procedimentos a leitura flutuante que consiste no primeiro contato com o material coletado; a escolha dos documentos para conceber o corpus de análise; a formulação de hipóteses e objetivos a partir da leitura e a elaboração de indicadores para a interpretação final. A escolha dos dados deve ser orientada a partir de quatro regras: Exaustividade, Representatividade, Homogeneidade e Pertinência. (BARDIN, 2011). A regra da Exaustividade corresponde a todos os elementos do corpus (entrevista e questionário). A Representatividade refere-se à possibilidade da análise por uma amostra, todavia nem todo material é suscetível. A Homogeneidade diz respeito à semelhança de todo o material que deve obedecer critérios precisos de escolha e a regra de Pertinência, relacionada à adequação dos dados que devem sempre corresponder ao objeto da análise. Na segunda fase desta pesquisa ocorrerá a exploração do material. Será realizada a codificação para a elaboração das Unidades de Registro (UR), que serão formuladas com recortes de trechos dos dados obtidos (questionário e entrevistas). A partir desses recortes serão elencadas palavras-chave para a criação de unidades de contexto e conseqüentemente a criação de categorias compostas por ambas unidades. A terceira e última fase compreenderá a interpretação e a inferência de todos os dados à luz da teoria estudada.

**RISCOS E DESCONFORTOS:** Este estudo não apresenta riscos e desconfortos para o fenômeno estudado, o PIBID, nem para os participantes. Visto que será uma pesquisa descritiva com o intuito de divulgar as implicações que o programa proporciona. Caso não seja

encontrado nenhum profissional que esteja atuando na escola, o estudo se voltará para os alunos graduandos que estão no programa.

**BENEFÍCIOS:** A pesquisa possibilitará o esclarecimento dos reflexos do PIBID da área de Educação Física. Oferecendo para toda a comunidade acadêmica e sociedade em geral conhecimentos a respeito das implicações e possíveis mudanças na vida profissional dos entrevistados, bem como no cotidiano escolar destes. Possibilitando e auxiliando futuros estudos nesta temática.

**CUSTO/REEMBOLSO PARA O PARTICIPANTE:** Não haverá nenhum tipo de custo/reembolso para os participantes da pesquisa.

**CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA:** Os dados pessoais emitidos serão mantidos em sigilo, o nome dos participantes não aparecerá em nenhum momento da pesquisa, sendo os mesmos identificados com números.

**Assinatura do Pesquisador Responsável:**

**CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO.**

Eu \_\_\_\_\_,  
RG \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_ declaro que li as informações contidas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do projeto intitulado ” IMPLICAÇÕES E REFLEXOS DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) NA ATUAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA”, que tem como pesquisador(a) responsável Rafael José Espindola e equipe de pesquisa Profª Drª Vilma Lení Nista-Piccolo e, fui devidamente informado(a) dos procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, custo/reembolso dos participantes, confidencialidade da pesquisa e concordo em participar.

Foi-me garantido também que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade.

Declaro ainda que recebi uma via do Termo de Consentimento.

Sorocaba, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017 .

**NOME E ASSINATURA DO SUJEITO OU RESPONSÁVEL:**

\_\_\_\_\_

(Nome por extenso)

\_\_\_\_\_

(Assinatura)



## **APÊNDICE B- Questões que nortearam as entrevistas semiestruturadas**

Roteiro para os alunos egressos.

- 1- Para você o que é o PIBID?
- 2- Como era o cotidiano do Programa?
- 3- Quais os pontos negativos do PIBID?

Roteiro para os professores coordenadores.

- 1- Qual a importância do Programa na IES?
- 2- Como é o cotidiano do PIBID?
- 3- Há quanto tempo existe o Programa na IES?
- 4- Quais são os maiores desafios?

### ANEXO 1- Modelo de descrição das entrevistas dos alunos

**Para você, o que é o PIBID? (entrevistador)** Bom, eu participei de duas vezes do PIBID, de dois programas diferentes. Um era interdisciplinar e um era exclusivo da educação física voltado pra(sic) discussão de gênero na escola. É, na minha opinião essas foram duas, é... os dois momentos em que eu me inserir na escola de melhor forma assim, foi melhor do que o estágio que eu consegui ter mais contato com os alunos, mais contato com as aulas, com os professores, com a sala de professores, com a lógica das aulas principalmente no segundo que era específico da educação física. Então eu acho que, assim, por ser uma coisa mais assídua, por durar mais tempo, porque um estágio dura menos tempo, né... e eu participei do PIBID por um ano e... quase dois anos, acho que um ano e oito meses somando os dois projetos. Então, eu acho que foi a minha maior inserção dentro da escola e a professora com quem eu fiz, é... com quem participei do PIBID, a professora de educação física é... como eu, eu participei do PIBID e logo depois já me formei entrei na escola, então, ela foi a minha grande inspiração para que eu pudesse começar a minha carreira de docente, então, eu me baseio muito no que ela fazia, na forma que ela lidava com os alunos, com os conteúdos, a forma com que ela organizava os conteúdos pra(sic) poder começar a minha carreira docente né... então foi logo depois, foi assim que eu me baseei, mas, então PIBID pra(sic) mim foi isso... assim, foi de grande importância pra(sic) que eu pudesse saber o que fazer quando eu entrasse na escola. (entrevistada).

**E como é cotidiano do Pibid e na escola que você está atuando hoje?(entrevistador)** É... bom eu participei de duas, de dois grupos diferentes né... então um desse grupo interdisciplinar eu fiz... eu participei do PIBID numa escola estadual de sexto, sexto ano ao terceiro colegial que é... que, como a gente participava desse PIBID de forma interdisciplinar e ela era uma escola muito, que faltava muitos professores, tinha muita aula vaga, muito aluno vagando pelo corredor o tempo todo ou no pátio o tempo todo. O meu grupo de trabalho, eu trabalhava com mais duas pessoas especificamente da educação física a gente acabou trabalhando é... com a ideia de ocupar esse tempo livre das crianças dentro da escola, então a gente propunha algumas atividades é... pra(sic) essas crianças que tavam(sic) de aula vaga naquele dia. Então a gente ensinou alguns esportes e fizemos é... algumas atividades com rúgbi ,algumas atividades com educação física adaptada e com circo . Então, esse foi o nosso foco, a gente trabalhou com práticas corporais com esses alunos quando eles estavam fora da aula, né... neste momento de aula livre. Mas e... o cotidiano dessa escola ele, ele era marcado por isso, por esta falta constantes de professores e os alunos o tempo todo fora da sala de aula. Na segunda escola que eu participei do PIBID, depois que eu entrei no outro grupo que era esse grupo específico da educação física, ela era uma escola de primeiro a

quinto ano e também estadual, mas ela era uma escola é uma, um bairro menos periférico embora ambas fossem próximas, ela... o bairro dela era menos periférico e a escola, ela tinha mais uma infraestrutura melhor uma direção um pouco mais assídua. Então, éramos uma escola um pouco mais organizada se é que a gente pode dizer isso né... como eu acompanhava as aulas de educação física me atentei mais essa questão é... das aulas educação física, mas, pensando no cotidiano da escola, foi nessa escola que eu me inserir na sala dos professores, eu nunca tinha entrado numa sala de professores antes disso. Então, foi nesse momento que eu fui vendo um pouco dessa relação dos, entre os professores né dos professores com a direção, nossa tentativa de dialogar com a direção pra(sic) poder fazer alguma coisa com a educação física diferente daquilo que normalmente se faz né... então, mas... era uma escola pouco mais tranquila. Agora, as escolas que eu já dei aula, eu não trabalho no estado, eu trabalho na prefeitura de Campinas elas têm um pouco dessa variante assim né, algumas escolas que já trabalhei elas sofriam muito com esse caso de alunos pra(sic) fora da sala por causa de professores e a escola que eu trabalho hoje, como eu trabalho também com a faixa etária do ciclo I e ciclo II ela se assemelha mais a essa escola, a segunda escola que eu participei do PIBID. Então ela tem um, é um pouco mais organizada nesse sentido, um pouco menos problemática. (Entrevistada) **E os pontos negativos do Pibid?(entrevistador)** Olha, eu penso assim, eu penso que há uma certa relutância dos alunos da educação física pra(sic) participarem, pra(sic) entrarem na licenciatura né... isso é uma coisa um pouco histórica digamos assim, pelo menos ali onde eu fiz faculdade, pouquíssimas pessoas escolhiam a licenciatura como principal carreira. Ela servia mais como complemento pra(sic) a carreira do bacharelado e uma das coisas que a gente vê é que o estágio do bacharelado, ele é remunerado e o estágio da licenciatura, ele não é remunerado né... então é uma questão mais extensa. O PIBID, ele entra numa ideia da remuneração das pessoas da licenciatura que até então as pessoas fazem estágio e não ganhavam nada. Mas ao mesmo tempo ele não serve como estágio né... então assim se você remunerado no bacharelado no estágio ele entra como estágio obrigatório pra(sic) você. Agora, na licenciatura ao mesmo tempo que a gente vivia essas experiências do PIBID, eu tinha que obrigatoriamente fazer a minha, o meu estágio obrigatório né... então, acabava sendo um pouco redundante embora com outras propostas, acabava sendo um pouco redundante fazer essas duas coisas no momento em que eu me formava, fazia o TCC. Então, pra(sic) muitas pessoas isso é um, é problemático né... as pessoas não vão escolher fazer isso por conta desse excesso de trabalho ali dentro da escola. Mas, com relação ao programa em si eu, particularmente, gostei mais de trabalhar no programa específico da educação física é... embora a ideia do programa interdisciplinar seja

interessante né pra(sic), pra(sic) própria escola, eu penso que ele ficava um pouco solto, no sentido das propostas, de como agir dentro da escola e um, um específico da educação física ele se mostrava mais explícito. É, uma outra questão que também que eu pensava muito quando eu participava do PIBID era o fato de que a escola esperava que o PIBID resolvesse seus problemas né... então, assim como nesse no caso da, das aulas livres a gente começou a trabalhar isso muito mais com uma proposta da escola porque escola queria que fizesse alguma coisa, como se aquilo que a gente se propusesse a fazer lá dentro fosse nada né... então, a escola esperava que nós resolvêssemos alguns problemas da escola, sendo do PIBID, ganhando bolsa e estando ali dentro né... Então, eu acho que também falta um pouco de diálogo com a escola e não com a gestão, mas com os próprios professores envolvidos no cotidiano escolar sobre o que é o PIBID, de que forma ele vai atuar dentro da escola, o que ele pode oferecer e quais são seus limites né... trabalhar ali dentro da escola, mas eu acho que é isso mesmo. (entrevistada) **Mais algum ponto, que você queira destacar? (entrevistador)** Um programa tão interessante que está perdendo espaço né... é uma pena, mas eu acho que assim, pelo menos na minha carreira ele foi de suma importância né... pra(sic) eu poder entrar na escola e é uma pena que isso pouco a pouco tá morrendo né... Essa política pública vem se perdendo aí no meio do caminho, mas espero que isso mude né. **Esperamos né, a nossa esperança (risos) (entrevistador).** Né (risos) (entrevistada) **Então tá(sic) bom. É essa nossa entrevista. (entrevistador).**

## ANEXO2- Modelo de descrição das entrevistas dos professores coordenadores

### Professor, qual a importância do PIBID na Unesp Campus de Rio Claro?

(entrevistador) Bom Rafael, é... a importância eu diria que ela é máxima né. Nós temos é... dentro, só no campus de Rio Claro, nós temos 6 ou 7 PIBIDs né, um pra (sic) cada... um pra (sic)... matemática, física, biologia, educação física, an... pedagogia, deixa eu ver se eu não tô (sic) me esquecendo de nada tem um interdisciplinar, an... geografia. É são sete, sete PIBIDs então, pra (sic) você ter uma ideia, a importância é, é máxima né, o departamento ele é muito envolvido com as questões ligadas à formação de professores, ele é um departamento de educação né, então, o foco tem sido an... o envolvimento mesmo com, com a formação de professores, tanto no curso de licenciatura, nos cursos de licenciatura, quanto nos programas PIBIDs, nos subprojetos PIBID né. Então, assim, eu diria pra (sic) você que é... pro (sic) Departamento de Educação o PIBID é muito caro, esse programa tem é... se destacado dentro do campus, pra (sic) você entender o Campus ele tem duas unidades o IB e o IGCE e em ambas as unidades têm os subprojetos PIBID, né então eu diria pra (sic) você que de fato Campus de Rio Claro tem um envolvimento muito grande é... e participativo com relação aos subprojetos PIBID. (entrevistado) **Sim, e... e como é o cotidiano dos subprojetos da Educação Física?** (entrevistador) Bom, an... de maneira geral né, então, nosso projeto ele tem 10 bolsistas, na.. 2 professores supervisores, an... e ele acontece em duas escolas: uma de Ensino Fundamental 1 e a outra de Ensino Fundamental 2; uma escola municipal e outra escola estadual. É, ele... tem dois momentos né, vou dizer pra (sic) você como é que a rotina da semana né, são dois, dois momentos, um primeiro momento, três momentos aliás, um momento que nós nos encontramos enquanto o grupo, uma vez por semana, numa reunião de uma hora e meia, na hora do almoço, é... um segundo momento que são as reuniões do que a gente chama de grupo escola, então cada grupo de bolsistas se encontra com o seu supervisor para discutir as questões relacionadas à escola que eles estão e um terceiro momento que é ação deles na sala de aula mesmo, né. É, de maneira geral, é... eles, an... em média, eles se realizam de 10 a 11 horas por semana, englobando todas esses, todos esses três momentos, é... o foco é aprender a ensinar considerando a realidade do espaço onde eles estão, né, an... e pra (sic) isso a gente tem então os nossos encontros em que a gente discute, é, planejamento, as ações didáticas que eles realizam, an... o que acontece na semana anterior ou o que aconteceu naquela semana anterior em relação ao ensino nós trazemos pra (sic) essa discussão do todo do coletivo onde os dez bolsistas e dois professores se encontram. Ah, eu ainda tem um colega que... coordena junto comigo colabora, na verdade, comigo com o projeto, que é o professor Samuel e tem um orientando de doutorado que realiza, ele também é colaborador, e

ele tá (sic) estudando este subprojeto PIBID na tese dele (entrevistado). **E, há quanto tempo existe o subprojeto da Educação Física? (entrevistador)** Ele existe desde 2014, este projeto que eu coordeno né, outros projetos da educação física já existiam desde 2009 se eu não me engano 2010, mas esse que eu coordeno é do último edital de 2014. (entrevistado) **Ok e quais são os maiores desafios Professor enfrentados. (entrevistador)** Ah...olha Rafael, são vários né, ah... eu vou colocar desafios de natureza do projeto, desafios de natureza da formação dos bolsistas né, é... e desafios de natureza da inter-relação com escola, né. Então desafios, por exemplo, do projeto, o projeto como ele tem um foco no ensino de hábitos saudáveis, é... o grande desafio é fazer com que as crianças, elas, an... se atentem pra (sic) esse tema, né. An... com os pequenininhos do Ensino Fundamental 1 é um pouco mais tranquilo, né, com os, já os pré-adolescentes do Ensino Fundamental 2 isso tem sido um desafio grande porque não é muito diferente do que os desafios que o professor de Educação Física vivencia quando ele tá dando aula, né, então é a preguiça a falta de interesse dos alunos em querer participar das aulas né, é... então, assim, com relação ao projeto an... os grandes desafios que a gente encontra são esses desafios mesmo, quando o projeto é colocado na prática e que eles, an... os alunos, os bolsistas, se deparam com esses desafios que para eles, agora não mais, porque o projeto já tá acontecendo há 3 anos, isso já não é mais tão novo né. Mas, no início, isso era muito era muito, era muito, chocante pra (sic) eles né eles não entendiam o que que aconteciam com as salas, porque elas tinham essa resistência e hoje ele já têm aprendido a lidar um pouco melhor com isso, né. É... nos desafios relacionados à universidade, por exemplo, o que a gente tem é que como o curso é um curso integral, é... os espaços que os bolsistas têm pra (sic) poder desenvolver o projeto na escola, eles são muito reduzidos, né, porque eles fazem isso nos horários de janela deles, na universidade. Então nem sempre esses horários que eles têm janelas são horários em que o professor na escola tá (sic) dando aula de Educação Física, né, então existe uma, uma certa incompatibilidade aí, de... por conta, é de uma questão de, de... horário mesmo, né pra (sic) que esse projeto seja desenvolvido na sua plenitude. Mas, a gente tem conseguido an... vencer um pouco, desse... um pouco desses desafios, mas eles continuam sendo desafios pra (sic) serem vencidos, né. É um projeto que, é um programa que..., que tem como objetivo aproximar a universidade da escola, mas, é... essa aproximação ainda carece de uma... é... de um diálogo um pouco mais próximo, né, de um ajuste um pouco mais próximo, entre as condições que a escola tem e... e o quanto a universidade também, an... tem de condições para poder se ajustar nessa parceria. Então essa questão da, da... do tempo disponível é um desafio muito grande pro, pro (sic) subprojeto da Educação Física, porque a janela... o currículo é muito extenso, pra (sic) você ter uma ideia,

até o ano passado, os meninos tinham o currículo da licenciatura era de 4300 horas, né, então, é... os horários ficavam muitas apertados. Esse... esse era, é um dos desafios e an... o desafio da inter-relação com a..., entre a universidade e a escola é que, de fato, ainda essa questão da grade horária, é... o currículo que se discute na graduação ainda tá (sic) um pouco distante do currículo, do que acontece na escola, né. Principalmente, dentro dessa temática que a gente vem desenvolvendo no nosso projeto que é o ensino de hábitos saudáveis. Né. Então, é, é... essa articulação teoria e prática ela tava (sic) ficando comprometida quando você tem um subprojeto que an... do ponto de vista da articulação teórica, ela acontece muito pouco dentro da formação deles, né. Então, os desafios que o projeto acaba an... assumindo são desafios de é..., envolver esses bolsistas numa temática que eles pouco conhecem, né, é... e dentro também, de um referencial teórico que para eles ainda é novo, né. Então, assim, o desafio de fazê-los entender que isso é uma proposta que vale a pena investir é... é grande, porque a grande, pelo menos o que eu vejo no meu subprojeto, existe uma preocupação muito grande de ensinar conteúdo, né e a gente trabalha, de fato, num tema transversal, então é... é um desafio enorme esse, mas a gente tem conseguido (entrevistado). **Sim. É... essas foram as questões professor, se o senhor quiser mais falar mais alguma coisa a respeito do PIBID pode ficar à vontade (entrevistador).** Tá, é... não sei o que que você entende que é importante para o trabalho, enfim, não sei se ele eu disse tudo o que você precisa (entrevistado). **Sim, acredito que sim, falou que o que eu... respondeu claramente as minhas indagações. É isso aí (entrevistador).** É acho que é assim do..., do projeto, ele é um projeto que tá (sic) terminando agora, né, o edital termina esse ano, a gente não sabe como as coisas estão. O que eu acho que vale a pena ressaltar é a... a diferença que esse projeto, que esse programa fez, tá (sic) fazendo, né, na formação dos bolsistas, isso é nítido, né, como eu sou professor de estágio eu conheço o grupo que vai pra (sic) escola pra (sic) fazer estágio e o outro grupo que participa do PIBID. Alguns deles também fazem as duas coisas, né, e é... é impressionante, an... o quanto que... o grupo que vai, que tá com PIBID o quanto eles têm amadurecido no ponto de vista da docência, an... de conhecer de fato a realidade da escola, né. Então, acho que esse é um programa, eu quero deixar isso registrado na entrevista, né, que de fato, esse é um programa que tem contribuído muito pra (sic) formação desses meninos que querem ser professor, né e... e o impacto que esse programa vem tendo an... na... na confiança desses bolsistas pra (sic) eles an... ensinarem, também a gente têm conseguido localizar nas nossas pesquisas que, o foco mais esse, né, de que como é..., o nível de confiança dele eles vão aumentando ano a ano de participação no PIBID, né. E isso pra gente é, é... assim é motivo de alegria, de orgulho, porque de fato é isso, um programa que veio pra (sic) fazer isso

é... e a duras penas tem conseguido, pelo menos, né, com o nosso subprojeto, dar conta de promover algumas transformações dentro da escola (entrevistado). **Sim. É, eu vejo por conta, das... das entrevistas que eu tô (sic) fazendo com esses ex-alunos, né, então eles enfatizam bem essa questão da... da preparação mesmo, de ter essa vivência dentro da escola. Eu participei do PIBID 2013... 2011, 2012 e 2013. Quando eu fui atuar, atuei por um ano, via claramente a diferença, eu que era novo e um professor que já tava (sic) há tempos lá, enfim, você vê claramente essa diferença. E é por isso que eu quero pesquisar, né pra (sic) pra (sic) realmente ver se é isso mesmo com as outras pessoas que acontece, o mesmo (entrevistador).** É... é, e uma coisa que tem dado muito certo com a gente, é que como os professores supervisores eles participam, tanto da reunião geral, quanto da reunião do grupo de escola, né, é... esse também é um ponto muito interessante porque os professores, felizmente eu tenho, né, dois professores, agora são três, porque um... um outro professor tá (sic) entrando, eles são muito participativos, né, então, isso... isso... isso dá uma noção de... de... de uma certa mentoria pra (sic) esses, pra (sic) esses futuros professores, pra (sic) esses bolsistas é, e eles... eles gostam muito dessa... dessa possibilidade de o tempo todo tá (sic) conversando com o professor mais experiente, né (entrevistado). **Sim de ter esse... esse vínculo, né, também, cria vínculo. Eu tive dois supervisores e, no entanto, quando eu me formei, o meu modo de dar aula se inspirou no Professor supervisor. (Entrevistador)** É..., é muito interessante quando... quando o projeto dá certo, né quando existe essa... esse comprometimento tanto dos bolsistas, do coordenador do projeto e do professor supervisor da escola dá muito certo, porque você, de fato, começa a trazer um pouco mais da realidade da escola, né, pra (sic) dentro da universidade e discutir isso é... com todo mundo, né. Então, não fica aquela discussão unilateral que é a universidade fazendo a crítica pra (sic) a escola e nem a crítica da escola pra (sic) Universidade, né, a gente senta junto e, bom, nós temos que resolver esse problema, como é que a gente vai fazer, né? E isso tem muito sido muito bacana (entrevistado). **Sim. Sim. Então é isso professor (entrevistador).** Tá (sic) ótimo Rafael (entrevistado). **Muito obrigado pela disponibilidade (entrevistador).** Por nada. Se você precisar de alguma coisa fique à vontade pra (sic) me pedir (entrevistado). **Tá (sic) bom, pode deixar (entrevistador).** Tchau, tchau (entrevistado). **Tchau, tchau (entrevistador).**