



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
UNIPAMPA CAMPUS URUGUAIANA

Bruna Medina de Quevedo

**PIBID E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO FÍSICA**

Uruguaiana, 2016

Bruna Medina de Quevedo

**PIBID E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO FÍSICA**

Orientadora: Prof. Me. Mauren Lúcia de Araújo Bergmann

Uruguaiana, 2016

Resumo

O presente tem por objetivo investigar quais as repercussões do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na formação docente, a partir do ponto de vista de acadêmicos bolsistas do Curso de Licenciatura em Educação Física da UNIPAMPA. Atualmente a licenciatura em Educação Física da UNIPAMPA conta com trinta bolsistas de iniciação à docência (ID), dois coordenadores e seis supervisores da educação básica que desenvolvem ações em cinco escolas públicas de Uruguaiana com o objetivo de valorização e fortalecimento do ensino da Educação Física. A coleta de informações deu-se através da realização de entrevistas com os bolsistas ID Educação Física. Neste relato é dado destaque à formação docente baseada na articulação entre universidade e escola, visando à melhoria da qualidade da educação, assim como a inserção dos graduandos em Educação Física na escola possibilitando a troca dos saberes. O Programa beneficia a criação de um espaço de construção de um novo conhecimento, produzido nas relações entre instituições e sujeitos, integrando os diferentes saberes que compõem o conhecimento profissional.

Palavras chave: PIBID, Formação Docente, Formação Inicial, Licenciatura, Educação Física.

Sumário

1. Introdução.....	1
2. Caminhos metodológicos.....	4
2.1 Os sujeitos do estudo.....	5
2.2 Espaços do estudo.....	5
2.3 Abordagem aos sujeitos e procedimentos de coleta de dados:.....	7
2.4 Entrevista semiestruturada.....	7
2.5 Análises dos resultados.....	8
3. Resultados e Discussão.....	8
3.1 Formação inicial construída dentro da profissão.....	8
3.2 Experiências significativas que contribuíram para a formação docente.....	14
3.3 O trabalho coletivo e as discussões sobre o planejamento das ações a serem desenvolvidas.....	15
3.4 Reconhecendo a diversidade na docência compartilhada.....	17
3.5 Concepções de Teoria e Prática.....	19
3.6 Contribuições do PIBID para a formação docente.....	21
4. Considerações Finais.....	23
5. Referências.....	25

1. Introdução

A formação na atualidade deve ir além da sistematização dos conteúdos, o âmbito escolar deve oportunizar vivências, conhecimentos das diversas manifestações da cultura corporal do movimento, contendo sentido e significado, tornando assim a formação inicial não mais uma formação *“para garantir a reprodução social e cultural para a sobrevivência da mesma na sociedade”* (GÓMEZ; SACRISTÀN, 2000).

Na formação inicial em Educação Física (EF) existem crenças construídas previamente antes da formação, crenças estas que podem ou não serem desconstruídas no decorrer da graduação, é o fator norteador para o caminho a ser seguido na formação, estabelecendo um processo de organização dos saberes que o discente julga ser ou não mais importantes para a sua futura atuação profissional. A reconstrução curricular, a qual os cursos de Educação Física passaram nos últimos anos, gera discussões e reflexões sobre a necessidade de problematizar e apontar caminhos no sentido da intervenção, porque se reconhece a necessidade de mudanças (OLIVEIRA, 2003).

De acordo com Paim e Nodari (2012), a Educação Física está na escola porque possui um saber específico, que é a cultura corporal do movimento, porém não podemos considerar uma única disciplina como sendo a mais importante entre as demais, devemos considerar todas importantes, relacionando uma com a outra a fim de melhor compreendermos não só a sociedade, mas o mundo como um todo, e para isso devemos considerar a análise do momento histórico, político e econômico da sociedade, auxiliando para a formação do cidadão e que possa contribuir para o dia-a-dia de acordo com a sociedade em que vive.

Embora a cultura corporal do movimento disponha de diversas manifestações que possam constituir o planejamento da Educação Física escolar, muitos professores continuam restringindo suas práticas docentes aos esportes tradicionais. Analisando alguns períodos da história, a EF passou por transformações com o aparecimento de inúmeras tendências que surgem para o enraizamento da disciplina no currículo das escolas o que reflete culturalmente na contemporaneidade. Como componente curricular da escola a Educação Física vem sofrendo mudanças com o passar das décadas, porém ainda há inúmeros resquícios de tradicionalismo, cultura estabelecida com o passar dos anos, nas atitudes e aplicações dos conteúdos. Portanto, Guimarães (2004) aponta que é preciso identificar os saberes estruturados no currículo e as práticas formativas desenvolvidas ao longo do curso para revelar a identidade profissional que se almeja construir.

A formação profissional, passa pela formação de um cidadão humano e visa fornecer conhecimentos para a discussão do corpo e suas múltiplas dimensões, por isso é importante que durante a formação inicial, os futuros professores construam o conhecimento pedagógico dos conteúdos, que

saibam a importância e relação de cada um dos conteúdos da formação. Palma (2001) salienta que esta área do conhecimento, historicamente, tem-se fixado quase de modo exclusivo, na técnica, no saber-fazer e no saber-ensinar, enquanto que o “[...] aprender a aprender ficou sem espaço”.

Neste contexto entra a importância do entendimento do professor de Educação Física sobre o seu papel na escola, reconhecendo a riqueza dos saberes da cultura corporal do movimento, nas suas diferentes manifestações, considerando o contexto regional, para contribuir na formação de indivíduos críticos e reflexivos, não utilizando das aulas apenas para reproduzir gestos motores, mas empenhando-se para que haja sentido e significado naquilo que se faz e naquilo que se pode aprender.

Além de reconhecer o papel do professor na escola e na sociedade, a formação precisa considerar a crescente desvalorização do magistério e a consequente crise nas áreas das licenciaturas. Esta crise pode estar relacionada à quantidade e qualidade de professores das redes básicas de ensino, ou seja, a população aumentou segundo dados do IBGE (CENSO, 2007), este aumento das matrículas na rede de ensino básico, juntamente com a crescente desvalorização da docência, pode resultar no decréscimo na qualidade de ensino no país, pois a procura por parte dos alunos que prestam vestibular é menos voltada para as áreas das licenciaturas pela falta de atratividade pela carreira docente (BAHIA e SOUZA, 2012). Podemos observar o novo perfil do aluno que opta por ingressar na docência, por ser um aluno que apresenta dificuldade na língua, leitura, compreensão de texto, proveniente da rede pública que tem apresentado nas diferentes avaliações um baixo rendimento (ENEM - INEP/MEC, 2008), alunos de Classe C e D, ou seja, o perfil de quem escolhe o magistério como profissão mudou nos últimos anos e esta mudança trouxe impactos na qualidade de ensino no país.

A presente falta de profissionais formados nas áreas das licenciaturas é preocupante, mas em contrapartida podemos ver uma luz no fim do túnel, pois a crise estimula o governo a elaborar políticas públicas responsáveis por valorizar a educação básica do país, neste contexto, juntamente com outras políticas de formação de professores, o PIBID aparece como uma possibilidade de melhoria do quadro de desvalorização da educação em nosso País.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é um programa de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica. O PIBID foi criado em 2007 a partir de uma ação conjunta do Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Superior – SESu, da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, com vistas a fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em cursos de licenciatura presencial plena, para atuar na educação básica pública. Seu primeiro edital, de 12 de dezembro de 2007, foi destinado exclusivamente a

Instituições Federais de Ensino Superior – IFES, priorizando a formação de docentes para atuar nas seguintes áreas do conhecimento e níveis de ensino, nesta ordem: para o ensino médio: licenciatura em física, licenciatura em química, licenciatura em matemática e licenciatura em biologia; para o ensino médio e para os anos finais do ensino fundamental: licenciatura em ciências e licenciatura em matemática; de forma complementar: licenciatura em letras (língua portuguesa), licenciatura em educação musical e artística e demais licenciaturas.

O PIBID oferece bolsas aos alunos das licenciaturas participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvida por Instituições de Educação Superior e professores de escolas públicas de educação básica. As Instituições de Educação Superior interessadas em participar do PIBID apresentam à Capes seus projetos de iniciação à docência conforme os editais de seleção publicados, os bolsistas também são escolhidos por meio de seleções promovidas por cada IES.

De acordo com a CAPES (2013), o programa possui os seguintes objetivos:

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-os 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.

VII – contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão de instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente.

A Universidade Federal do Pampa conta com a participação de 8 de seus 10 Campi no Programa Institucional de Iniciação à Docência, com 17 cursos de licenciatura participantes somando um total de 538 bolsistas na Instituição, segundo dados da Capes (2013), o curso de Educação Física da UNIPAMPA Campus Uruguaiana conta com 30 bolsistas, 6 supervisores e 2

coordenadores de área e 5 Instituições de Educação Básica da Rede Pública de Ensino.

O Subprojeto PIBID - Educação Física da Universidade Federal do Pampa- campus Uruguaiana articula-se com as escolas através da participação e envolvimento dos 30 bolsistas de iniciação à docência (ID) com os 6 supervisores das escolas nas reuniões semanais onde são realizados debates e contextualização da Educação Física escolar, estudos de fortalecimento das bases de conhecimento sobre a Educação Física e planejamento de ações que se concretizam com o envolvimento dos atores da escola.

As ações, desenvolvidas desde 2014, englobam ações que misturam a escola e a universidade, como: estudos coletivos de referenciais teóricos da docência em EF, investigação dos contextos escolares e os atores que dele fazem parte, mapeamento do patrimônio cultural corporal, aproximação entre bolsistas ID e estudantes das escolas, observações das rotinas escolares, planejamentos coletivos de atividades culturais da escola, proposição de projetos institucionais para promoção e valorização da Educação Física, seminários de formação para professores e participação em ações que envolvem as escolas públicas da cidade (feiras, eventos escolares). As ações possibilitam a experiência de maneira direta com a realidade escolar, oportunizando diálogos e reflexões que permitem a compreensão da cultura escolar, a construção permanente da identidade docente dos envolvidos, a reflexão da prática e na prática docente e a importância do trabalho coletivo, na medida que aproxima professores da rede pública com experiência docente dos estudantes de graduação em processo de formação para que, juntos elaborem propostas inovadoras para a Educação Física no ensino básico.

Neste processo algumas concepções são afetadas, a partir do diálogo nas reuniões, da interação entre bolsista/escola, dos modos de pensar e agir, contribuindo para uma formação crítico- reflexiva, tanto dos bolsistas quanto dos professores da rede pública de ensino e das coordenadoras de área participantes do Programa, provocando além da formação inicial, a formação continuada dos docentes da educação básica e das IES.

Com essa articulação, os indivíduos passam a pensar a ação, o fazer passa a possuir sentido e significado, questionando a própria prática, com o intuito de quebrar paradigmas, ressignificando a forma de conceber e interagir no âmbito escolar como docente, inovando as práticas didático-pedagógicas, problematizando a formação na escola, buscando elementos transformadores da realidade, considerando um movimento permanente de saberes e culturas.

Com base no exposto acima, o objetivo deste estudo foi o investigar quais as repercussões do PIBID para a formação docente dos bolsistas, acadêmicos do curso de Educação Física da Universidade Federal do Pampa.

2. Caminhos metodológicos

Trata-se de um estudo qualitativo descritivo, sobre as repercussões do PIBID na formação docente dos estudantes da Licenciatura em Educação Física da UNIPAMPA. A população do estudo foi composta por 30 bolsistas de iniciação à docência em Educação Física do PIBID – UNIPAMPA, que se encontram em tempos diferentes da graduação.

2.1 Os sujeitos do estudo

A amostra deste estudo foi composta por 15 bolsistas. O grupo iniciou suas atividades em março de 2014, e desde então, realiza reuniões semanais com a participação da coordenadora e dos supervisores que acompanham as ações nas escolas, onde são desenvolvidos planejamentos de atividades, seminários e discussão de temáticas relativas à docência em Educação Física.

Além dos encontros semanais, o grupo possui atuação sistemática nas escolas, onde são desenvolvidos projetos e ações para o fortalecimento da Educação Física escolar, constituindo oportunidades permanentes para a formação inicial dos bolsistas. Os bolsistas são provenientes de diferentes tempos de formação, de semestres iniciais e semestres finais da graduação, todos eles são de Uruguaiana, dos oito entrevistados, foram quatro mulheres e quatro homens.

2.2 Espaços do estudo

O estudo foi desenvolvido na Universidade Federal do Pampa, que é resultado da reivindicação da comunidade da região, que encontrou respaldo na política de expansão e renovação das instituições federais de educação superior, promovida pelo governo federal na primeira década dos anos 2000. É marcada pela responsabilidade de contribuir com a região em que se edifica - um extenso território, com críticos problemas de desenvolvimento socioeconômico, inclusive de acesso à educação básica e à educação superior - a “metade sul” do Rio Grande do Sul. Apresenta como um dos seus principais objetivos contribuir com a integração e o desenvolvimento da região de fronteira do Brasil com o Uruguai e a Argentina.

De acordo com o site da universidade, acessado em 29/10/2016 reconhecimento das condições regionais, aliado à necessidade de ampliar a oferta de ensino superior gratuito e de qualidade nesta região, motivou a proposição dos dirigentes dos municípios da área de abrangência da UNIPAMPA a pleitear, junto ao Ministério da Educação, uma instituição federal de ensino superior. Em 11 de janeiro de 2008, a Lei 11.640 cria a UNIPAMPA – Fundação Universidade Federal do Pampa, que fixa em seu artigo segundo: A UNIPAMPA terá por objetivos ministrar ensino superior, desenvolver pesquisa nas diversas áreas do conhecimento e promover a extensão universitária, caracterizando sua inserção regional, mediante atuação multicampi na mesorregião Metade Sul do Rio Grande do Sul. A história da UNIPAMPA é

recente e está em processo de consolidação. Esta narrativa revela seus primeiros passos, bem como o compromisso político de seus atores em fazer desta, uma instituição democrática, de qualidade e comprometida com a integração para o desenvolvimento sustentável da região e do país.

Atualmente são ofertados 62 cursos de graduação com aproximadamente 10159 alunos matriculados nos 10 campi. Para o suporte necessário a essa comunidade acadêmica em crescimento, a Universidade conta com um quadro de 568 técnicos administrativos e 558 docentes. Entendida como uma prática social pedagógica, a Educação Física tem procurado estabelecer novas ligações com a educação, discutindo os conceitos referentes aos conteúdos tradicionais da cultura de movimento e, assim, constitui um campo acadêmico-profissional que constrói seus saberes e fazeres sobre o movimento humano a partir de uma perspectiva interdisciplinar, pela interação entre conhecimentos das ciências humanas/sociais, das ciências biológicas, da filosofia e das artes.

No Campus Uruguaiana, sede do Curso de Educação Física - Licenciatura da UNIPAMPA, são ofertados outros seis cursos de Graduação, totalizando 1120 alunos, atendidos por um quadro técnico administrativo composto de 73 técnicos administrativos e 98 docentes. O Curso de Educação Física - Licenciatura teve o início de suas atividades no primeiro semestre de 2009 e conta com um corpo discente de 179 alunos regularmente matriculados, com um total de 12 docentes, sendo 10 doutores e 2 mestres. Destes, 6 (seis) docentes são específicos da área de Educação Física. Os demais professores possuem formação em outras áreas e colaboram com o curso de Educação Física - Licenciatura, sendo responsáveis por determinados componentes curriculares.

O curso de Educação Física - Licenciatura da UNIPAMPA está voltado à formação de um profissional reflexivo, agente ativo de seu saber, com competências e habilidades para atuar na educação básica, na educação profissional e em espaços socioeducativos, atento à realidade brasileira, ao cenário mundial e à sustentabilidade social, bem como ser profissional capaz de criar desafios, problematizar/construir saberes, pautando-se pela ética e pelo respeito às individualidades, interagindo por meio das tecnologias de informação e de comunicação, valorizando as características regionais, às identidades culturais, à educação ambiental, as pessoas com necessidades especiais, dentre outros elementos que constituem a sociedade contemporânea.

A importância da Educação Física se revela na atuação de profissionais em diferentes instâncias educacionais, intervindo na formação educacional e cultural de crianças, adolescentes e jovens, levando-os a uma inserção qualificada e crítica no âmbito do lazer emancipatório, da vida com melhor qualidade, das práticas corporais que ampliam o diálogo consigo mesmo e com o mundo, através do “se movimentar” humano.

2.3 Abordagem aos sujeitos e procedimentos de coleta de dados:

Por ter sido bolsistas deste programa por dois anos, reconheço a importância das relações ali incentivadas, pois vivenciei reuniões, estudos, formações, intervenções na escola, a partir daí surgiu o problema de pesquisa do meu trabalho de conclusão de curso. Ao definir como tema da pesquisa a questão do PIBID e a formação inicial dos professores de Educação Física, foi necessário escolher qual seria a maneira de dialogar com os sujeitos da pesquisa, tendo em vista que a intenção do estudo foi de conhecer as repercussões do PIBID na formação docente na perspectiva dos bolsistas do projeto.

O contato com os participantes das entrevistas foi feito nas dependências da UNIPAMPA e alguns por e-mail, pois todos os participantes eram ou foram meus colegas de aula. Inicialmente foi explicado do que se tratava o estudo e como seriam as entrevistas.

Os participantes que aceitaram colaborar com o estudo receberam os termos de consentimento e as entrevistas foram marcadas individualmente, com os participantes de acordo com os aceites e as disponibilidades de horário de cada participante.

2.4 Entrevista semiestruturada

O instrumento que utilizei para a coleta de informações foi a entrevista. Trata-se da obtenção de dados através da fala dos participantes, que não se limita a uma conversa despretensiosa, mas na obtenção de informações concretas, previamente definidas pelo pesquisador, ao mesmo tempo em que se permite a exploração de informações não previstas, oferecendo liberdade ao entrevistado para dissertar sobre o tema relevante à pesquisa.

Os participantes foram entrevistados com perguntas semiestruturadas, utilizando-se um gravador, objetivando investigar o contexto das situações comuns do ambiente, do local a partir da perspectiva de quem participa das reuniões e práticas a campo do grupo, as entrevistas tiveram em média, 6 minutos de duração.

Assim as entrevistas foram realizadas nas dependências da Universidade e, posteriormente, foram transcritas e devolvidas aos acadêmicos que fizeram as devidas observações sobre as informações coletadas, o que permitiu que os dados tivessem uma validação interna das informações.

Como argumenta Negrine (2004), a entrevista, por ser uma estratégia de coleta de informações em que se está frente a frente com o colaborador, permite um vínculo maior com o indivíduo, possibilitando uma maior profundidade nas perguntas elaboradas como roteiro. Em meio aos diversos tipos de entrevista, utilizei a do tipo semiestruturada, pois este instrumento possibilita um roteiro para o diálogo, além de ser flexível para que os

participantes incluam novas questões e contribuições relevantes sobre o estudo (MOLINA NETO, 2004).

Algumas entrevistas agendadas não ocorreram pessoalmente devido à dificuldade de agendas dos envolvidos, mas foram realizadas de forma virtual e enviadas por e-mail. Portanto, a entrevista foi realizada com oito dos bolsistas, sendo que sete bolsistas enviaram as informações via e-mail.

Ao revelar a quebra de protocolo, considerando duas formas de coletar os dados, assumo reconhecer a importância do conteúdo em detrimento do rigor do método.

Após transcrever as informações e receber dos participantes com algumas observações, as informações foram tematizadas para a construção das categorias de análise.

2.5 Análises dos resultados

O processo de construção da análise dos resultados foi um processo trabalhoso, mas essencial para a pesquisa. Tomando-se como base a conceituação de Bardin (2006) foi feita a análise das entrevistas onde as informações foram agrupadas em blocos temáticos de significados, que resultaram em categorias, que serão apresentadas a seguir.

3. Resultados e Discussão

3.1 Formação inicial construída dentro da profissão

A educação é um dos pilares de maior importância para a formação de uma sociedade equilibrada e justa. Tendo as instituições de ensino superior a responsabilidade de formar educadores, recai sobre tais instituições e, especialmente sobre os cursos de licenciatura, o compromisso de preparar de modo adequado os seus alunos para que, ao se graduarem, possam desempenhar seus papéis de educadores de forma consciente, no sentido de contribuir para a formação de indivíduos que participem ativamente de sua sociedade (NEVES, 2012).

Neste sentido cabe aos cursos de graduação oferecerem aos alunos uma educação que vise além da formação intelectual, também a sua formação como cidadão. Portanto é necessária a articulação entre teoria e prática, as quais permitam uma atuação profissional orientada e refletida, as quais possibilitam o desenvolvimento de habilidades essenciais que lhe serão exigidas ao atuarem como docentes. Cunha (2011, p. 81) relata que “os atuais professores se inspiram nas práticas vividas quando decidem como ensinar”, nesse sentido, é fundamental que as instituições formadoras sejam exemplos de seus discursos.

Essa relação pode ser percebida na fala do bolsista:

“Além da questão de muito conhecimento profissional, participar do PIBID me trouxe muitas realizações pessoais, nas quais me tornaram uma pessoa com um olhar diferente para a educação sempre em busca do melhor, não só para a EF, mas para toda educação envolvida. Várias rodas de conversas, eventos com grandes profissionais da área que nos instigam quanto ao conhecimento, estudos apresentados, discussões nas reuniões semanais, as próprias questões escolares, todas as experiências foram de extrema relevância no tempo em que permaneci no PIBID” (Bolsista E em entrevista de 13/10/2016).

Pesquisas sobre histórias de vida de professores apontam que os anos iniciais da carreira docente são os mais difíceis (GONÇALVES, 1992; MORENO, 1998; LIVIO, 1998; PERES, 1998). Ao se inserir no mercado de trabalho há insegurança por parte dos recém-formados pelo fato de haverem lacunas na formação as quais trazem insegurança ao docente; as condições de trabalho, a dificuldade de se expressar em público, são alguns dos fatores agravantes neste sentido. Assim podemos pensar que as práticas vivenciadas na vida escolar influenciam de certa forma nas escolhas dos professores.

Conforme afirma Tardif (2002) que o saber dos professores deve estar compreendido profundamente com o trabalho desenvolvido por eles na escola e na sala de aula, ou seja, o saber esta a serviço do trabalho. Segundo o autor os saberes profissionais são confluências de vários saberes da sociedade em que vivem das universidades, das instituições escolares e de outros pares.

Quando questionamos os professores sobre seu saber, eles se referem a conhecimentos e a um saber-fazer pessoais, falam dos saberes curriculares, dos programas e dos livros didáticos, apoiam-se em conhecimentos disciplinares relativos às matérias ensinadas, fiam-se em sua própria experiência e apontam certos elementos de sua formação profissional. Em suma, o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente (TARDIF, 2002, p. 18).

Com relação à formação inicial a teoria e a prática associadas, podem trazer uma formação mais sólida e inovadora. Já é consenso o reconhecimento de que a formação de professores é importante para uma educação de

qualidade (GATTI et al., 2011), e o Brasil tem investido em políticas que contribuam para a melhoria da formação dos professores, como, por exemplo, o PIBID.

O reconhecimento de que o PIBID oportuniza experiências durante a graduação, que podem minimizar o “choque” de realidade no início de suas carreiras docentes, pode ser observada na fala da bolsista F:

“A experiência que adquirimos enquanto não estamos inseridos no mercado de trabalho real, já dá a oportunidade de estar participando ali universidade, foi muito válida a experiência. De poder estar lá presente na escola sem ter se formado ainda. Conhecer a realidade da escola, porque quando se está estudando temos uma visão e quando estamos inseridos na realidade da escola é totalmente diferente” (Bolsista F em entrevista de 16/10/2016).

Participar do programa de iniciação a docência parece ser uma experiência que faz os alunos crescerem como pessoas e como acadêmicos em formação, tanto para a vida profissional, quanto para a pessoal. Podemos observar na fala dos bolsistas:

“Acredito que durante toda minha formação, o que mais ajudou no crescimento pessoal e profissional foi o PIBID. As discussões em grupos, tomadas de decisão em conjunto e as discussões sobre a EF escolar, são o que fomentam minha vontade de ser um professor melhor. Organizar um evento sobre EF, planejar e executar uma oficina de formação para professores da rede básica, ter experiência com a escrita através de submissão de relatos para eventos e, o mais importante, a experiência como professor de uma turma” (Bolsista H em entrevista de 15/10/2016).

“Amadurecimento quanto acadêmica e futura profissional de EF, aprendizado quanto organização, planejamento, o trabalho em equipe que com certeza fortalece o nosso trabalho de formiguinha na educação básica. Como disse, crescimento pessoal e profissional, amadurecimento como discente, segurança e inquietude nas questões da escola” (Bolsista D em entrevista de 28/09/2016).

Pois como afirma Nóvoa:

[...] não é possível separar as dimensões pessoais e profissionais; a forma como cada um vive a profissão de professor é tão mais importante do que as técnicas que aplica ou os conhecimentos que transmite; os professores constroem a sua identidade por referencia a saberes (práticos e teóricos), mas também por adesão a um conjunto de valores. (NÓVOA, 1995, p. 33)

Dessa forma, parece fundamental que os licenciandos possam lançar mão de forma consciente dos conhecimentos teóricos adquiridos durante a participação do programa de iniciação a docência, a fim de vivenciar na prática - mesmo que seja essa prática uma pequena amostra da realidade - as experiências que contribuirão para a formação docente desses alunos. Essa relação pode ser observada na fala do bolsista G:

“Conhecimento do contexto que seremos inseridos futuramente, diferentes possibilidades de aplicação da Educação Física na escola, possibilidades que não víamos enquanto acadêmicos, reflexão sobre as práticas bem mais que nas cadeiras que temos na graduação, mas como professores pela prática que temos com o PIBID” (Bolsista G em entrevista de 28/09/2016).

O programa, muitas vezes, é o primeiro contato mais profundo do acadêmico com a prática do professor, seja participando de ações nas escolas, reflexões, debates sobre a própria realidade escolar, possibilita experiências além das que os estágios proporcionam, pois os estágios possuem uma duração pré-determinada, que se encerra com o findar do semestre. Como podemos observar nas afirmações dos bolsistas F e C:

“O PIBID foi o primeiro contato que eu tive com a prática do professor, participando de ações nas escolas reflexões e debates sobre a realidade escolar. Aprendi muito sobre a Educação Física na sociedade, qual a importância que ela tem e porque hoje ela é tão desvalorizada, e formas de mudar essa realidade” (Bolsista F em entrevista de 16/10/2016).

“Quando me inseri no grupo nos responsabilizamos por uma turma, então o que eu compreendia por planejamento, didática e forma de atuação, é bem diferente do que encontramos no estágio, por exemplo, quando eu me deparo com o estágio eu fico responsável apenas por uma turma e quando eu me deparei com o

PIBID eu fiquei responsável, e não apenas com uma turma que eu trabalho, mas sim com o contexto escolar, envolve a direção, coordenação. Então eu acredito que no PIBID eu pude perceber isto que não sou só eu e a turma, mas sim eu e a escola” (Bolsista C em entrevista de 29/09/16).

Além disso, o PIBID parece permitir aos bolsistas, o estudo aprofundado do contexto escolar, além de um envolvimento maior com a comunidade escolar. Isso pode ser percebido através da fala do bolsista I em entrevista realizada em 15/10/2016:

“Realizamos estudos de investigação do contexto educacional em diferentes aspectos, ministramos oficinas de formação para os professores de Educação Física do município, participamos da construção do planejamento para o ano letivo da disciplina de Educação Física em uma das escolas participantes, ministramos aulas, entre diversas outras coisas” (Bolsista I em entrevista de 15/10/2016).

Com a inserção do PIBID na escola os bolsistas B e D, relataram ter tido a oportunidade de realizar um planejamento coletivo anual das turmas de Educação Física de uma das escolas, com discussões sobre didática, além de estudos que antecedem o contato com a escola que, segundo eles, lhes permitem ter uma visão muito mais ampla de Educação Física, como podemos perceber nas seguintes falas:

“Podemos montar todo um planejamento, primeiramente observações depois um planejamento de um projeto sobre todos os conteúdos a serem trabalhados na educação física escolar, todo um cronograma, a partir disso se dividiu em turmas e foi para a escola trabalhar esse cronograma” (Bolsista B em entrevista de 28/09/2016).

“Trato com os alunos, funcionamento da escola que é o ambiente onde a gente vai trabalhar, elaboração de aula, organização de planejamento. A própria avaliação dos alunos, a maneira que tu tens que levar em consideração o contexto todo do alunos para avaliar ele. As oficinas de formação que foram o primeiro contato que tivemos com a escola, a apresentação o projeto na escola onde tivemos contato com os professores da escola, com a grande

maioria deles. As aulas onde os bolsistas eram responsáveis por administrar” (Bolsista D em entrevista de 28/09/2016).

O trabalho em equipe no PIBID parece fortalecer o trabalho da Educação Física na educação básica. De acordo com as respostas dos bolsistas, o programa parece oportunizar o reconhecimento do contexto escolar de uma maneira mais profunda, de um modo transformador, modo que permita a criação de espaços favoráveis à aprendizagem. Podemos observar na afirmação do bolsista E:

“Mudou minha visão sobre a Educação Física escolar, percebendo a realidade a qual a mesma está inserida, e principalmente a dificuldade em mudar essa realidade, e o quanto os professores se acomodam muitas vezes. Isso já observamos nos estágios mas podemos ver mais de perto isso tudo com o PIBID. Serviu como aprimoramento dentro da formação docente e acredito que uma grande oportunidade para todos que fazem e fizeram parte em poder conhecer e aprimorar seus conceitos e visão sobre escola e Educação Física” (Bolsista E em entrevista de 13/10/2016).

De acordo com Vasconcellos (2001, p. 41): “Todo o trabalho em sala de aula que fazemos com o conhecimento, tanto em termos de forma quanto de conteúdo, deve estar vinculado a esta finalidade maior da escola que é compromisso com a humanização”.

A relação com o outro se destaca na relação que os bolsistas têm com os seus alunos, um laço de carinho, amizade, respeito, companheirismo. Arroyo (2010, p. 163) enfatiza que “o conhecimento, os valores e as competências se aprendem no intercâmbio humano”. Os professores são os exemplos para seus alunos, tidos como alguém para seguir. “Acreditamos numa formação que considere o professor ator ativo de suas práticas pedagógicas, e que em sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de utilização dos mesmos, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais” (NUNES, 2001, p.27).

Nesse sentido, o PIBID, na visão dos participantes desse estudo, constitui-se numa oportunidade de aprofundamento do vínculo entre os participantes, que se beneficiam da convivência para aprimorar os conhecimentos da docência, além de oportunizar um tempo de testagem de diferentes abordagens de ensino pela característica temporal do programa, que é diferente dos outros tempos curriculares de contato com a escola.

3.2 Experiências significativas que contribuíram para a formação docente

Na análise dos dados coletados nas entrevistas foi possível evidenciar alguns pontos-chave que contribuíram favoravelmente para formação acadêmica dos sujeitos do estudo. A experiência mais citada pelos participantes foi relativa ao tempo de intervenção com uma turma na escola, estando à frente de uma turma, sendo responsável por ela durante quatro meses e exercitando a docência compartilhada com as supervisoras.

Destacando os saberes necessários à prática docente na visão de Tardif (2002), podemos analisar a importância do contato dos alunos do PIBID com a realidade escolar para o aperfeiçoamento do processo de formação:

O saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola etc. (p. 11, grifo do autor).

De acordo com os participantes, o período de intervenção foi uma das ações mais significativas, pois possibilitou um envolvimento regular e frequente com os estudantes, vivenciando o planejamento coletivo realizado no início do ano letivo, conhecendo as rotinas pedagógicas da docência e o ser e sentir-se professor. Como pode ser observado nas falas dos bolsistas B, C, D, E e G:

“Poder ter a minha turma, assumir uma turma que ao decorrer de dois trimestres foi só minha e de mais ninguém” (Bolsista B em entrevista de 28/09/2016).

“Atuar com o docente da turma, que é eu ficar responsável durante o ano com por uma turma durante um ano e durante este ano eu desenvolver o trabalho que foi planejado no início do ano” (Bolsista C em entrevista de 29/09/2016).

“As aulas, prática diária de contato direto com a turma sendo responsável por eles” (Bolsista D em entrevista de 28/09/2016).

“Eu poderia dizer que todas, desde a leitura e debates sobre artigos e textos nas reuniões, as observações, mas sem dúvida a inserção como professores assumindo uma turma de ensino médio dentro da Escola, ali sim pude perceber o que é e como é ser professor” (Bolsista E em entrevista de 13/10/2016).

“Ser responsável por uma turma, atuar como professor” (Bolsista G em entrevista de 28/09/2016).

Considerando as diversas possibilidades relatadas nas experiências dos participantes do PIBID, torna-se possível considerar o programa como um terceiro tempo de formação inicial, pois além de aproximar os bolsistas com a realidade escola, permite aprofundar as relações e os vínculos através de oportunidades que só são possíveis em função do estreitamento de vínculos com supervisores e estudantes, que só ocorre pela característica temporal do programa.

Nóvoa (2003) nos faz refletir quanto às vivências escolares, quando infere que a universidade tem um papel fundamental na formação de professores quando proporciona conhecimento através da experiência e da reflexão da experiência, com regras e métodos próprios.

Conforme Melo (2006, p.189) é importante assimilar a necessidade de sistematização dos seus conteúdos para possibilitarmos uma aprendizagem mais ampla e plural, pois os alunos não se apropriam de um conhecimento específico em uma única aula, uma vez que a aprendizagem é um processo gradativo.

Para Fernandes (2009), estamos diante de lacunas entre pressupostos teóricos e práticos pedagógicos dentro das escolas. Neste contexto as possibilidades de transformação dessa realidade destaca-se a ideia de programas de incentivo à qualidade da formação docente, como o PIBID.

3.3 O trabalho coletivo e as discussões sobre o planejamento das ações a serem desenvolvidas

De acordo com Freire, (1996, p. 23) “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam não se reduzem a condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Esta afirmação destaca a importância que os participantes deste estudo deram ao trabalho coletivo, que ganhou destaque dentro das características de trabalho do grupo. O trabalho em grupo pode favorecer a aprendizagem de ambas as partes, tanto de quem participa como ouvinte das ações, quanto de quem as ministra, havendo uma interligação de saberes, motivando ainda mais

os bolsistas a serem professores, pois ensinam aos estudantes e também aprendem com eles.

“As apresentações do projeto nas escolas, a possibilidade de contato com os professores das escolas, as buscas de embasamento na literatura, as discussões nas reuniões onde podemos visualizar diversas opiniões e respeitá-las.” (bolsistas D, F, H, I) Foram às contribuições que, segundo os bolsistas ajudaram na preparação para a realidade profissional, mudando visões com relação à Educação Física escolar. É possível constar estes aspectos na fala do bolsista B:

“Porque temos uma percepção muito rasa, pequena do que é ser professor na escola e com o PIBID eu vi que é completamente diferente. As experiências mais significativas, acho que foi agora no último trimestre, no qual no início do ano participamos como ativos. E ser responsável por uma turma é completamente diferente do que tu ir lá e dar o estágio por exemplo e depois sumir, vivenciamos os problemas da turma, conversávamos com os alunos, tu se aproximava mais deles” (Bolsista B em entrevista de 28/09/2016)

O amadurecimento, a forma de encarar a realidade e as dificuldades do professor dentro da escola, o que é e como é ser professor, parece fazer com que o PIBID contribua não apenas no crescimento profissional dos acadêmicos, mas também pessoal. Como pode ser visto na fala do bolsista H em entrevista realizada no dia 15/10/2016:

“Aprendi a ser mais paciente com os alunos e professores da rede, e ter uma nova percepção da educação enquanto professor e aluno da graduação. Enquanto aluno da graduação, posso afirmar que se não fizesse parte do PIBID, não teria a metade da carga teórica que possuo hoje, visto que grande parte do que sei não aprendi em aula, mas sim no PIBID. Além de ter adquirido valores como: coleguismo, a importância do trabalho em equipe, compaixão e até mesmo coragem” (Bolsista H em entrevista de 15/10/2016).

Como coloca Sanchotene (2007), os saberes utilizados pelos professores nas aulas de Educação Física não têm relação apenas com a sua formação acadêmica, mas também com experiências vividas em todas as dimensões, desde a escolarização, passando pelas vivências esportivas e chegando à formação inicial, continuada, e na própria prática escolar, constituindo-se um saber de caráter plural.

Assim há a necessidade do acadêmico licenciado vivenciar desde o início da graduação a estruturação escolar, para que ao chegar aos estágios supervisionados não chegue com pouco embasamento teórico, prático e sociopolítico, pois a Educação Física é a vertente pedagógica da cultura corporal do movimento, ou seja, é um campo de estudo onde o movimento corporal é percebido como local de encontro, ponto de interações permanentes entre o cultural, social e biológico, tanto no plano das práticas, como no das representações, segundo Gaya (2009).

Portanto a prática docente na EFI está além da reprodução de técnicas e gestos, está além do largobol (DARIDO, 2012) neste sentido que o PIBID prepara seus bolsistas para que sejam críticos, reflexivos, que pensem em suas práticas, sendo um programa fundamental para a formação de professores que a universidade oportuniza aos licenciandos.

3.4 Reconhecendo a diversidade na docência compartilhada

Na sociedade em que vivemos nos dias atuais, o trabalho em grupo é necessário e imprescindível. Não apenas no domínio profissional, mas também no campo social. Este espírito de coletividade deve ser desenvolvido na escola. Através do trabalho em grupo os alunos exercitam uma série de habilidades e se deparam com diferentes percepções. Este momento de socialização, interação e de trocas entre os indivíduos favorece no processo de ensino-aprendizagem. (LIBÂNEO, 2001; JODELET, 2001).

Quando questionados sobre as oportunidades e dificuldades oportunizadas pelo PIBID, observei que os entrevistados utilizaram esse questionamento para comentar sobre a diversidade do grupo, não apontando grandes dificuldades, mas relatando que ao trabalhar em grupo percebem outras formas de pensar, visões dos colegas que acabam contribuindo para o crescimento discente. Isso pode ser observado na fala do bolsista H em entrevista em 15/10/2016:

“Creio que a oportunidade foi dada quando fui selecionado para participar do grupo, a partir disso, tudo envolve o conjunto, e disso tenho a plena concepção de que todos estão unidos em prol de um objetivo: uma educação melhor e de qualidade para os alunos. Toda reunião, evento ou debate é uma oportunidade para podermos crescer enquanto professores em formação, e as dificuldades sempre aparecerão se não houvesse opiniões diferentes das nossas não estaríamos no lugar certo” (Bolsista H em entrevista de 15/10/2016).

Esse mesmo aspecto pode ser percebido nas dificuldades apontadas pelos bolsistas D, C e G: dificuldade de expor as ideias, gerando debates

infindáveis que por vezes não se finda em uma reunião, não vencendo a pauta desta, deixando pontos pendentes para as reuniões subsequentes. Estas dificuldades são apontadas de uma forma positiva, pelo fato de que essas vivências trazem maturidade no processo de ensino dos discentes. Percebemos nas seguintes falas:

“Dificuldades sim. Dificuldade de contato direto durante a reunião, e de explicar as ideias, gera muito debate e polêmicas, as pautas da reunião acabam se perdendo em meio ao debate e nunca são vencidas, geram mais pautas e o grupo nunca acaba terminando um assunto que se iniciou e isso atrapalha muito, porque ficam muitos pontos pendentes. Oportunidades, claro! O aprendizado com o colega do lado, a vivência no grupo te faz crescer muito em todas as perspectivas” (Bolsista D em entrevista de 28/09/2016).

“Sim bastante, porque as vezes tu não vê o envolvimento que grande parte do grupo tem em alguns, isso desestimula na maioria das vezes.” (Bolsista C em entrevista de 29/09/2016).

“Dificuldade, porque nem todo mundo pensa igual, não que tenham que pensar igual, mas que aceite a opinião ou pelo menos aceitar e respeitar a opinião do outro e ajudar naquele trabalho que será proposto, mas ainda assim temos benefícios nisso. Também aprendemos a partir do que o outro pensa, possibilidades que talvez tu veja e ele não ou que ele veja e tu não” (Bolsista G em entrevista de 29/09/2016).

Bonals (2003) provoca a discussão acerca da importância do trabalho em grupos, trazendo significativas contribuições:

O trabalho em grupo, em determinadas condições, incrementa a qualidade das aprendizagens e favorece a aquisição de conhecimentos de alunos e alunas, através da interação entre eles. Somente por essa razão, estaria justificada sua utilização de maneira sistemática nas salas de aula. Não podemos desconsiderar as enormes possibilidades surgidas pela interação entre eles. (BONALS, 2003, p. 13).

Essa troca de experiência que há no trabalho em grupo é importante para que todos possam expressar suas habilidades e, conseqüentemente, todos tenham um papel fundamental no desenvolvimento das atividades. Assim, as inabilidades de um colega são supridas pelas aptidões dos outros colegas. O discente que tem a oportunidade de ingressar no PIBID tem muito que arrecadar de conhecimento para si, é uma troca de conhecimento com ricas experiências benéficas.

Acredito que a oportunidade é dada quando o bolsista é selecionado para participar do grupo, a partir disso, tudo envolve o conjunto e todos estão unidos em prol de um objetivo: uma educação melhor e de qualidade para os alunos. Toda reunião, evento ou debate é uma oportunidade para podermos crescer enquanto professores em formação, as dificuldades sempre aparecerão, se não houvesse opiniões diferentes das nossas não estaríamos no lugar certo.

3.5 Concepções de Teoria e Prática

A prática é construída e estruturada socialmente. Neste sentido de entender o distanciamento entre teoria e prática na entrevista uma das questões mais pertinentes enquanto acadêmicos, são as concepções de teoria e prática sempre muito discutidas na graduação, nas reuniões e atuações do PIBID. Conforme Demo (1990, p.52) dentro de um contexto pedagógico é importante que teoria e prática caminhem juntas no sentido de um enriquecimento do trabalho. "Se a pesquisa é a razão do ensino, vale o reverso: o ensino é a razão da pesquisa".

A teoria surge através de inquietações e buscas de respostas que venham da prática. "A pesquisa, então, não se realiza numa estratosfera situada acima da esfera de atividades comuns e correntes do ser humano, sofrendo assim as injunções típicas dessas atividades" (Lüdke, 1986, p. 2). Contudo, nota-se que há um distanciamento entre teoria e prática, por vezes pelo fato de a prática docente basear-se em modelos pedagógicos construídos ao longo de suas experiências enquanto alunos, os quais ainda retratam muitas práticas tradicionais.

Segundo Ferreira (1992), as formulações teóricas sucumbem ao confronto com a prática em função do pesquisador se encontrar distanciado da realidade. Não existe uma sem a outra, porém ela se faz muito presente em alguns currículos da graduação, no entanto presente na prática pedagógica de muitos professores. Para Demo (1990), "não se pode realizar prática criativa sem retorno constante à teoria, bem como não se pode fecundar a teoria sem confronto com a prática" (p. 27).

Apresentamos a seguir alguns dizeres que elucidam essa construção, pelas falas dos bolsistas D e G:

“A teoria tem que ser inserida na prática da mesma forma como a prática tem que ser transcrita na teoria. A teoria complementar a prática e visse versa para o aprendizado se dar de forma integral” (Bolsista D em entrevista de 28/09/2016).

“Teoria junto à prática é mais fácil de aprender, porque não teria sentido fazer uma prática sem ter uma teoria, por que fazer, para que fazer, ter a prática enquanto temos a teoria na faculdade e ir para a prática nós entendemos mais e nem sempre a prática é o que a teoria te diz e a partir disso tu pode construir uma experiência em cima disso” (Bolsista G em entrevista de 28/09/2016)

A Educação Física (EF) por muito tempo era vista como uma disciplina que tratava somente o “corpo físico”, que de acordo com a história, era usada para disciplinar as pessoas, formar homens fortes para lutar pela pátria e mulheres saudáveis para gerar filhos saudáveis. Só depois de um tempo, foi vista como uma disciplina que entendia o homem como um todo. Entretanto, os avanços teóricos demoram a refletirem na prática e ainda temos uma cultura de uma Educação Física extremamente procedimental. É importante destacar que quando falo “teoria”, não significa levar os alunos para uma sala, todos sentados um atrás do outro, não!

A teoria pode e deve ser trabalhada na prática, abordando conceitos, história, regras das modalidades trabalhadas, fazendo ligações com os temas transversais, mídia, saúde, entre outros; também contextualizando os procedimentos de aula e incentivando a adoção de atitudes frente ao conhecimento abordado em aula. Essa relação é extremamente importante para a formação docente, para que os acadêmicos e futuros professores entendam que o corpo é um só, que não existe separar o corpo da mente e para que não reproduzam o que vem acontecendo na maioria das práticas pedagógicas, onde é priorizado apenas o saber fazer (DARIDO, 2012), muitas vezes sem entendimento do porque fazer e para que serve o que eu estou fazendo. Podemos observar isto na fala do participante H:

“Devem andar juntas o tempo inteiro, de forma que uma complete a outra. Uma aula do fazer por fazer não acrescenta em nada na formação dos alunos, isso eles fazem em casa ou não; uma aula, dentro do ambiente escolar deve ter um caráter didático e com bagagem teórica. Do mesmo modo que não podemos perder a especificidade da nossa área com aulas somente teóricas” (Bolsista H em entrevista de 15/10/2016).

Assim, na Educação Física as possibilidades que temos disponíveis para atenuar o afastamento entre teoria e prática da formação curricular referem-se a adoção de um modelo curricular onde a prática de ensino não compareça apenas no final da formação, pelo contrário que se estimule a prática desde a formação inicial. Mas, é preciso esclarecer que esta prática deve ser acompanhada de perto de um supervisor que possa contribuir com a reflexão na ação (DARIDO, 1995).

Neste contexto o PIBID enquanto projeto se encaixa perfeitamente na fala da Darido, pois quem faz parte do projeto tem essa possibilidade de diminuir o afastamento entre a teoria e a prática, pelo fato de que os bolsistas possuem vivências maiores nas escolas que os graduandos que não participam do projeto, no decorrer da graduação podemos notar que fazer parte do PIBID acrescenta muito na formação docente, porque ao findar o curso de licenciatura em Educação Física os alunos tem um pensamento diferenciado com relação à teoria e prática, ao papel do professor na escola, ao papel da Educação Física na escola.

3.6 Contribuições do PIBID para a formação docente

O PIBID possibilita ao licenciando uma formação mais sólida ao inserir este ao cotidiano escolar para que possa aprender a agir diante das mais diversas situações. O programa também possibilita que o professor da rede pública participe de oficinas de formação, projetos juntamente com os bolsistas, alterando a rotina escolar, os professores da IES participam mais da rotina das escolas, estreitando ainda mais esta relação entre professor e universidade.

O desafio é, portanto, aproximar o professor da academia, sendo que uma das formas de fazer isso é incentivá-lo a pesquisar, dando-lhes condições efetivas para tal empreendimento, para que suas práticas possam ser revertidas em objetos significativos de aprendizagem. Há o pressuposto aqui de que o professor, perdendo sua identidade de pesquisador, perde-se enquanto profissional da educação. O PIBID, ao contar com professores supervisores nas Escolas, possibilita que esse fosso entre professor e IES fique bem mais raso e estreito pela criação de um espaço mais efetivo de diálogo direto entre essas duas esferas educacionais (SOCZEK, 2011. P. 3).

O projeto contribui muito para a formação docente, oportuniza uma aquisição imensurável de experiências práticas, além dos conhecimentos prévios que se tem. Conforme Neitzel (2013,) o programa de formação em questão contribui com a qualificação tanto dos professores universitários

quanto da Educação Básica, dos licenciandos, assim como provoca um impacto importante nos cursos de licenciatura.

O PIBID possibilita olhar a Educação Física de um outro ponto de vista que os estágios não oportunizam os graduandos no decorrer da formação docente, como citam os bolsistas C e H:

“O PIBID me oportuniza muito a prática dos meus conhecimentos que eu tenho absorvido durante a minha formação não que os estágios não me proporcionem isso, mas é que é outra visão, é outro ambiente e fazemos estudos relacionados à docência e no estágio eu simplesmente vou lá, faço a minha prática dou tchau pra turma e volto na outra semana e no PIBID eu fico todos os dias envolvido” (Bolsista C em entrevista de 29/09/2016).

“Creio que o PIBID me fez ver a EF e a profissão de uma forma totalmente diferente de quando era somente um aluno de graduação. Várias questões que me faziam refletir durante a graduação, foram respondidas quando entrei no PIBID, é uma forma nova e mais ampla de ver todo ambiente pedagógico que nos cerca” (Bolsista H em entrevista de 15/10/2016).

As oportunidades de estudos, do contato com os conteúdos, contato com a área, essa ampliação da visão sobre a Educação Física esse todo acaba fornecendo uma bagagem para quando sair da formação sair mais preparado pra lidar com a realidade. As trocas de experiências que se tem dentro do projeto são enriquecedoras, neste sentido o PIBID nos faz refletir as práticas, nos faz pensar no verdadeiro significado de ser um educador, um professor de Educação Física.

Soczek (2011) afirma que a inovação do PIBID reside na possibilidade de, além das disciplinas de estágio, fornecer um tempo de reflexão sobre a assunção efetiva das responsabilidades de sua condição de professor, contribuindo para a melhoria da práxis profissional pela pesquisa na Escola.

Todas as experiências, formações, reuniões fazem com que os acadêmicos amadureçam seus olhares sobre a realidade da Educação Física Escolar, pois este seja talvez o fator mais importante do processo de aprendizagem enquanto acadêmicos vivenciar na prática, ser inserido ao meio, conhecer os espaços, a escola, professores, supervisores, toda a gestão escolar, este conhecimento da realidade é de suma importância, e este é o principal diferencial do PIBID para os estágios. É possível perceber estes aspectos nas falas dos bolsistas B, E e F:

“Muito. Porque eu sempre quis participar do PIBID, porem consegui vaga no final da graduação e mesmo assim sendo no último ano ele me possibilitou olha a Educação Física Escolar de um outro ponto de vista que os estágios não oportunizavam, pra mim o PIBID foi muito importante na minha formação.” (Bolsista B em entrevista de 28/09/2016).

“Sim acredito! A Educação Física passa por um momento delicado e há algum tempo parece piorar, então através das reuniões com todo aquele pesado conteúdo (a teoria) e posteriormente a prática, nos faz refletir onde queremos chegar, que tipo de professor queremos nos transformar e isso acaba nos ajudando em toda vez que planejamos nossas aulas. O que meus alunos irão realmente aprender nessa aula?, Será que isso contribui na realidade vivida por eles? E ainda, quais atitudes eu transmito a eles? são alguns dos pontos que visualizo quando penso na aula a se realizar, e sim isso ficou em mim, isso é PIBID!” (Bolsista E em entrevista de 13/10/2016).

“Sim. A partir da participação no programa e o convívio com os demais bolsistas e supervisoras tive troca de experiências enriquecedoras, como por exemplo, o diálogo com as supervisoras. Foi no grupo também que aprendi o verdadeiro significado de ser professor de Educação Física e antes disso, entender o que é ser Educador” (Bolsista F em entrevista de 16/10/2016).

Essa fala corrobora com a visão de Soczek (2011, p. 65) que reconhece que o PIBID proporciona uma melhoria da formação acadêmica tendo em vista a imersão dos alunos nas atividades da Escola, ampliando e tornando mais crítica sua concepção de docência, possibilitando o incentivo e o reconhecimento da pesquisa em práticas educacionais.

4. Considerações Finais

O PIBID é um programa fundamental no cenário atual do país, onde cada vez mais as instituições públicas de ensino são desvalorizadas com a marginalização do trabalho docente e conseqüentemente o enfraquecimento das políticas públicas de formação docente e com as recentes medidas

tomadas pelo governo em exercício tende a tornar-se mais difícil o ensino público de qualidade em nosso país.

Através da aproximação da articulação dos atores da universidade e da escola, o programa tem impactos reconhecidos no desenvolvimento da educação, comprovando que políticas públicas pensadas e postas em prática com qualidade, podem causar mudanças. Além disso, o PIBID conquistou espaço tanto na rede básica de ensino quando nas universidades, constituindo-se em um espaço favorável para a aprendizagem da docência e a consequente melhoria na educação básica.

Na Unipampa não foi diferente, os bolsistas reconhecem a contribuição do PIBID para a formação de uma nova geração de professores de Educação Física preocupada com os processos de aprendizagem que a docência movimenta.

Neste sentido, políticas públicas que visem à melhora da qualidade de ensino no país devem ser mantidas, acreditando num futuro mais digno para as crianças e jovens que carecem de escolas públicas, gratuitas que ofereçam acesso ao ensino qualificado, assim como para a valorização e incentivo ao trabalho docente, que sofre historicamente com embates pela carreira e aviltamento salarial.

O trabalho de campo permitiu aprofundar o conhecimento sobre as repercussões das experiências dos bolsistas no PIBID para a formação de professores críticos e reflexivos, contendo experiências de reconhecimento da cultura escolar e saberes escolares.

O presente estudo pode contribuir para incentivar novas metodologias de ensino-aprendizagem na formação docente para o contexto escolar, articulada com o processo coletivo de formação dos acadêmicos, valorizando o trabalho compartilhado, criativo, crítico e transformador, refletindo acerca dos impactos da experiência de inserção no espaço escolar.

“Quanto menos criticidade há em nós, tanto mais ingenuamente tratamos os problemas e discutimos superficialmente os assuntos”.

Paulo Freire, 2001.

5. Referências

1. ARROYO, M. G. Uma celebração da colheita. In: TEIXEIRA, J. A. C.; LOPES, J. S. M. A escola vai ao cinema. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. _____. Ofício de mestre: imagens e autoimagens. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
2. BAHIA, N P. SOUZA; Roger M Q. Quem quer ser professor? - O PIBID como uma possibilidade para o enfrentamento da desvalorização do magistério. Apresentado ao “II Encontro Cemoroc Educação: O conhecimento pedagógico e seus limites”. Notandum 31 jan-abr 2013 CEMOrOC-Feusp / IJI-Universidade do Porto; São Paulo, 20-12-2012.
3. Bardin, L. (2006). Análise de conteúdo (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977)
4. BONALS, J. O trabalho em pequenos grupos em sala de aula. Porto Alegre: Artmed, 2003
5. CAPES, Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica-DEB; Relatório de Gestão; 2009-2013. P.67. Brasília, 2013.
6. CUNHA, M. I. da. *O bom professor e sua prática*. São Paulo: Papyrus, 2011.
7. DARIDO, S. C. Caderno de formação: formação de professores didática dos conteúdos/ Universidade Estadual Paulista. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012; V. 6; p. 176.
8. DARIDO, Suraya Cristina. Teoria, prática e reflexão na formação profissional em Educação Física. *Motriz*, v. 1, n. 2, p. 124-128, 1995.
9. DEMO, Pedro. Pesquisa: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 1990.
10. FERNANDES, Anoel. A renovação na Educação Física escolar: desafios e perspectivas. *Revista Digital Lecturas*, ano 14, n. 133 – Jun., 2009.
11. Ferreira, Marcos S.I. Congresso Internacional de Educação Física de Países de Língua Portuguesa: uma visão retrospectiva. In: FARIA Júnior, Alfredo G., Farinatti, Paulo T. (org.). Pesquisa e produção de conhecimento em educação física - SBDEF - Sociedade Brasileira para o Desenvolvimento da Educação Física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1992. 150 p., p. 137-140.
12. FREIRE, Paulo. Não há docência sem discência. Röhrig, Christine. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: 16ª Ed. Paz e Terra, p. 23-55, 1996.
13. GATTI, A. B.; BARRETO, S. S. E.; ANDRÉ, A. D. E. M. *Políticas docentes no Brasil*. Brasília: Unesco, 2005.
14. GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

15. GAYA, Adroaldo. Educação Física: a vertente pedagógica da cultura corporal do movimento humano. 55 f. Monografia-Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
16. GONÇALVES, J. A. M. A carreira das professoras de ensino primário. In: NÓVOA, A. *Vidas de Professores*. Porto Editora: Porto, 1992, p. 141-170.
17. GUIMARÃES, Valter Soares; Formação de professores: Saberes, identidade e profissão – Campinas. SP: Papirus, 2004.
18. IBGE. Disponível em: <http://censos2007.ibge.gov.br/historia-censo-2007/contagem-da-populacao> Acesso em 07 de Novembro de 2016
19. JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. As representações sociais, p. 17-44, 2001.
20. LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da escola pública. Edições Loyola, 2001.
21. LIVIO, A. I. T. O vazio da formação e o vazio da profissão. In: BUENO, B.O.; CATANI, D.B; SOUSA, C. P. (orgs.). *A Vida e o Ofício dos Professores*. São Paulo: Escrituras, 1998, p. 145-150.
22. Ludke, Menga. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU - Editora Pedagógica Universitária Ltda., 1986.
23. MELO, José Pereira de. Perspectivas da Educação Física Escolar: reflexão sobre a Educação Física como componente curricular. Revista Brasileira Educação Física Esportiva, v.20, Suplemento n.5, set., 2006.
24. MOLINA NETO, V. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da Educação física. In: Triviños, A.N.B; Molina Neto, V. (Org.). *A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas*. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Sulina, 2004.
25. MORENO, E.G. Profissão professora: um contentamento descontente. In: BUENO, B. O.; CATANI, D. B; SOUSA, C. P. (orgs.). *A Vida e o Ofício dos Professores*. São Paulo: Editora Escrituras, 1998, p. 129-136.
26. NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. . In: Triviños, A.N.B; Molina Neto, V. (Org.). *A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas*. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Sulina, 2004
27. NEITZEL, Adair Aguiar; FERREIRA, Valéria Silva; COSTA, Denise. Os impactos do PIBID nas licenciaturas e na educação básica//The impacts of PIBID in licensure and in Basic Education. CONJECTURA: filosofia e educação, p. 98-121, 2013.
28. NEVES, E. Z. V. Da teoria à prática: uma ponte a ser construída desde a formação inicial. João Pessoa, 2012. Monografia (Licenciatura em Letras - Espanhol) – Universidade Federal da Paraíba - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

29. NÓVOA, António. Novas disposições dos professores: A escola como lugar da formação; Adaptação de uma conferência proferida no II Congresso de Educação do Marista de Salvador (Baía, Brasil), em Julho de 2003. Disponível em:
<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/685/1/21205_ce.pdf>. Acesso em: 20/11/2016
30. NÓVOA, António. Os professores e sua Formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
31. NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. Educação e Sociedade, Campinas, ano 22, v. 74, p. 27-42, abr. 2001.
32. OLIVEIRA, Elsa Guimarães. Educação a distância na transição paradigmática. Papyrus Editora, 2003.
33. PAIM, Viviane Catarini; NODARI, Paulo César A Missão da escola no contexto social atual. Anais XV ANPED Sul, Seminário de pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.
34. PALMA, J. A. V. A educação continuada do professor de Educação Física: possibilitando práticas reflexivas. 2001. 96 f. Tese (Doutorado) – Curso de Educação Física, Faculdade de Educação Física, UNICAMP, Campinas, 2001.
35. PERES, S. A. B. Catapulta. In: BUENO, B.O.; CATANI, D. B; SOUSA, C.P. (orgs). *A Vida e o Ofício dos Professores*. São Paulo: Escrituras, 1998, p. 83-100.
36. PÉREZ GÓMEZ, Ángel I.; SACRISTÁN, José Gimeno. Funções sociais da escola da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. 2000.
37. SANCHOTENE M. U. Relação entre as Experiências; 2007. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
38. SILVA, Eliene Maria da. PIBID/UNEB: Uma Experiência e Novos Territórios de Formação Inicial e Continuada do Profissional Docente. II Encontro Nacional das Licenciaturas e I Seminário Nacional do PIBID UFG, 2011
39. SOCZEK, Daniel. PIBID como Formação de Professores: reflexões e considerações preliminares. Revista Brasileira de Pesquisa sobre formação de professores, v. 3, n. 5, p. 01-06, 2011.
40. TARDIF, M. Saberes Docentes e Formação Profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.
41. TARDIF, M. Saberes Docentes e Formação Profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.
42. VASCONCELLOS, Celso S. Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação. 8. ed. São Paulo: Libertad, 2001.

43. http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/educacaofisica/pagina_fixa/ppc/.
Acesso em: 27/11/2016.