



Universidade de Cruz Alta

Marília Basilio Puglia

**AS CONTRIBUIÇÕES E IMPACTOS DO PROGRAMA  
INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)  
PARA A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação de Mestrado

Cruz Alta – RS, 2019

Marilia Basilio Puglia

**AS CONTRIBUIÇÕES E IMPACTOS DO PROGRAMA  
INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)  
PARA A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social da Universidade de Cruz Alta, como requisito para obtenção do título de Mestre em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sirlei de Lourdes Lauxen

Cruz Alta – RS, Março de 2019

Universidade de Cruz Alta – UNICRUZ  
Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão  
Programa de Pós-Graduação *Stricto sensu* em Práticas Socioculturais e  
Desenvolvimento Social

**AS CONTRIBUIÇÕES E IMPACTOS DO PROGRAMA  
INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)  
PARA A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Elaborado por

Marilia Basilio Puglia

Como requisito para obtenção do Título de Mestre  
em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento  
Social.

Banca Examinadora:

Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Sirlei de Lourdes Lauxen	_____	UNICRUZ
Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Carla Rosane da Silva Tavares Alves	_____	UNICRUZ
Prof. Dr. Leopoldo Schonardie Filho	_____	UNIJUÍ

Cruz Alta – RS, 26 de março de 2019

## **AGRADECIMENTOS**

Os meus agradecimentos serão endereçados a muitas pessoas, as quais sem elas eu com certeza não teria chegado até aqui. Primeiramente, agradeço a Deus por ter me guiado e me acompanhando durante esses dois anos de mestrado, nas muitas idas e voltas na estrada do campus, nas viagens, tanto nas de mais perto como também para longe. Enfim, por ter estado comigo e ter me acalentado nos momentos difíceis dessa caminhada.

Agradeço a CAPES por ter me oportunizado uma bolsa de estudos, a qual foi imprescindível para a concretização desse sonho.

À UNICRUZ, berço da minha formação e instituição do meu coração, aos seus funcionários e em especial aos professores que fizeram parte dessa caminhada desde a graduação até o mestrado, em especial deixo os meus agradecimentos a minha grande amiga e professora orientadora da graduação Maria Denise Justo Panda, por acreditar no meu potencial e me inserir no mundo da pesquisa científica já no 2º semestre do curso de Educação Física como sua bolsista de iniciação científica e, ainda pelo incentivo para concorrer a uma bolsa no mestrado e para seguir em frente com os estudos.

Agradeço de forma muito especial minha orientadora, Sirlei de Lourdes Lauxen, pelo empenho e dedicação de sempre em me auxiliar nesse processo, pela nossa parceria e amizade que construímos durante dois anos trabalhando e convivendo juntas quase todos os dias, com certeza eu levarei para sempre nossa amizade. Sem a sua orientação com certeza à caminhada não teria transcorrido de uma forma leve, tranquila e agradável como foi. Obrigada pela compreensão de sempre, pela paciência de me ensinar e por me confortar nos momentos de desespero e ânsias da elaboração da dissertação. Guardarei com muito carinho todos os seus ensinamentos, você foi e é um exemplo para mim. Muito obrigada por tudo.

À minha banca, professora Carla, que teve uma grande importância na decisão da minha temática da pesquisa, tema esse que é tão especial para nós duas, agradeço por ter aceitado o convite, pelas importantes e enriquecedoras sugestões que deu ao decorrer da construção desse trabalho as quais foram sempre muito pertinentes. Ao professor Leopoldo, membro externo, por prontamente ter aceitado nosso convite e desde a qualificação ter se feito

presente pontuando suas considerações e sugestões, com certeza a sua experiência trouxe muitas reflexões que enriqueceram a construção desse trabalho. Muito obrigada, professores.

Aos meus colegas de mestrado, deixo também os meus agradecimentos pela parceria e amizade que construímos, pela ajuda e palavra amiga que sempre souberam depositar em momentos difíceis, em especial a minha amiga e colega Bruna, um grande presente que o mestrado me trouxe. Obrigada por ter se tornado essa grande amiga que está sempre disposta em ajudar, por ter compartilhado experiências e momentos inesquecíveis comigo como a nossa viagem a Portugal, se depender de mim nossa amizade será para sempre.

Por último e não menos importante agradeço a minha família e meus amigos, em especial citarei alguns nomes de pessoas que não poderiam deixar de constar nos meus agradecimentos, a minha mãe Fernanda, meu pai Otávio (in memoriam), meu irmão Thomás, meu avô Pery e meu tio José, minha tia/dinda Ana, tio emprestado Alex e afilhada Anita, meu companheiro de vida Marlon e minha amiga/irmã Mariely. Vocês foram o alicerce dessa caminhada e é a vocês que eu dedico a conclusão do meu trabalho e a concretização desse sonho. Muito obrigada do fundo do meu coração.

“Todos os dias quando acordo. Não tenho mais o tempo que passou. Mas tenho muito tempo.  
Temos todo tempo do mundo”.  
(Renato Russo)

## RESUMO

### AS CONTRIBUIÇÕES E IMPACTOS DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) PARA A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Autora: Marília Basílio Puglia

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra.<sup>a</sup> Sirlei de Lourdes Lauxen

A formação inicial de professores é um assunto que está na pauta dos debates que se referem à qualidade da educação no Brasil; essa é entendida como um dos principais caminhos para ocorrer avanços no que tange a Educação Brasileira, a trajetória histórica da formação de professores é constituída por muitos avanços e também retrocessos que ocorrem pela falta de investimento e interesse dos governantes em aplicar recursos nessa área. Para isso, nesse estudo nos detemos em analisar uma das políticas públicas educacionais que estão em vigência no nosso país, em específico o PIBID que atua diretamente na formação inicial de professores da Educação Básica. Esta pesquisa está inserida na linha de pesquisa em Práticas Socioculturais e Contemporaneidade do Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social da Universidade de Cruz Alta, através de uma abordagem social, apresenta como objetivo geral analisar as contribuições e impactos gerados pela participação no Programa Institucional de Iniciação à docência – PIBID na formação dos egressos do subprojeto Educação Física de IES comunitária. O problema de pesquisa apresenta-se a, partir da questão norteadora, onde se busca investigar quais as contribuições e os impactos que a experiência como bolsista de iniciação à docência trouxe para a formação do professor de Educação Física e qual a relevância na prática pedagógica atual do professor de Educação Física, ex-bolsista PIBID? . O aporte teórico centrou-se em autores como: Tardiff (2000), Freire (1974,1992), Gadotti (2000), Imbernón (2010), Libâneo (2007,2012), Taffarel (2007) Nóvoa (1992, 1997, 2009). A metodologia utilizada caracteriza-se como uma pesquisa social, de cunho qualitativo e com finalidade exploratória do tipo, estudo de caso. Os dados foram coletados através da aplicação de quatorze questionários semiestruturados e quatro entrevistas, cuja interpretação e categorização se deram a luz da teoria do método de análise de conteúdo (Bardin, 2011). A partir das reflexões realizadas, foi possível constatar que a participação como bolsista de iniciação à docência durante a graduação promoveu a esses profissionais egressos do programa uma visão diferenciada da realidade escolar, que difere das que tinham com os estágios por tratar-se de um curto período de tempo, destacou-se também a possibilidade de vivenciar a prática no ambiente real de atuação e de construir a sua identidade docente, o conhecimento prático também foi evidenciado como um diferencial tanto para a preparação para a docência profissional como para a constituição da experiência. Outro resultado encontrado versa sobre os fatores que levaram a maioria dos egressos a não exercer docência profissional nesse momento, as questões que mais apareceram foram as baixas remunerações, desvalorização da profissão docente, condições de trabalho precárias e, ainda a falta de oportunidades de trabalho e concursos públicos.

Palavras-Chave: Formação Docente. Política Pública. Educador Físico.

## **ABSTRACT**

### **THE CONTRIBUTIONS AND IMPACTS OF THE INSTITUTIONAL SCHOLARSHIP PROGRAM (PIBID) FOR A TRAINING OF TEACHERS OF PHYSICAL EDUCATION**

Author: Marilia Basilio Puglia

Advisor: Prof.<sup>a</sup> Dra.<sup>a</sup> Sirlei de Lourdes Lauxen

The initial preparation of teachers is a subject that is in the debates agenda which refers to the quality of education in Brazil; this is understood as the main path to advance in terms of Brazilian Education, the historical trajectory of teachers trainings is made of several advances and also throwbacks that take places because of the lack of investment and the ruler's interests to apply resources to the field. Thereunto, in this study we focus ourselves in the analysis of one of the public educational policies that currently are been applied in our country, specifically targeting the (PIBID) that acts directly in the initial preparation of Basic Education teachers. This research is a part of a research line of Práticas Socioculturais e Contemporaneidade in the Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social of Universidade de Cruz Alta, throughout a social approach it presents as general objective to analyse the contributions and impacts generated by the participation in the no Programa Institucional de Iniciação à docência – PIBID in the training of the subproject of Physical Education of na comunitary Institute of Higher Education. The research problem presents it self, from a guiding question, where we seek to investigate what are the contributions and impacts that the experience of fellow of initiation to teaching brought to the Physical Education teacher and what are the importance to the actual pedagogical practice of this teacher, ex-PIBID fellow? The theoretical support was centered in authors as: Tardiff (2000), Freire(1974,1992), Gadotti(2000), Imbernón (2010), Libâneo (2007,2012), Taffarel (2007) Nóvoa (1992, 1997, 2009). The methodology adopted is characterized as a qualitative social research, with a exploratory goal, a case study type. The data was collected by fourteen semi-structured pools and four interviews, whose interpretation and categorization was made using the theory of the method of content analysis (Bardin, 2011). From the reflection made it was possible to realize that the participation as a fellow of teaching initiation during the undergraduate period promoted to this professional a differentiated vision of the scholar reality, that is different from the one they had as intership, because the internship happens in a short period of time, was also rightlited the possibility to experience the practice in its real environment and to construct its own teacher identity, the practical knowledge was also highlighted as a differential to the teaching preparation and to the building of its experience. Another result found it is about the factors that takes the majority of the alumni to not work as a professional teacher in this moment, the matter the appears the most was the low salary, poor conditions of work and also the lack of opportunities and public tenders.

Keywords: Teacher Training. Public Policy. Physical Education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01: Evolução do número de bolsas concedidas – dez/2009 a dez/2013.....	59
Figura 02: Número de IES e projetos participantes do PIBID em 2014.....	60
Quadro 01: Teses e Dissertações selecionadas.....	22
Quadro 02: Caracterização dos sujeitos .....	30
Quadro 03: Matriz de Análise .....	32
Quadro 04: Ações desenvolvidas no âmbito do subprojeto Educação Física/IES “A” ..	63

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CNE/CES – Conselho Nacional de Educação

DCN's – Diretrizes Curriculares Nacionais

IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

IES – Instituição de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação e Cultura

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PNE – Plano Nacional da Educação

PROUNI – Programa Universidade para Todos

REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

TIC's – Tecnologias de Informação e Comunicação

UNICRUZ – Universidade de Cruz Alta

## SUMÁRIO

<b>1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....</b>	<b>14</b>
Justificativa.....	15
Objetivo geral. ....	16
Objetivos específicos .....	16
<b>2 TECENDO REFLEXÕES SOBRE O CAMINHO EPISTEMOLÓGICO E METODOLÓGICO PERCORRIDO NA PESQUISA .....</b>	<b>19</b>
<b>2.1 Caminho Epistemológico .....</b>	<b>19</b>
<b>2.2 Caminho Metodológico .....</b>	<b>21</b>
2.2.1 Teses e Dissertações sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência subprojeto Educação Física .....	21
2.2.2 Abordagem e Tipo de Pesquisa.....	24
2.2.3 Contexto e Sujeitos da Pesquisa.....	27
2.2.4 Instrumentos para Coleta de Dados.....	27
2.2.5 Análise e Interpretação dos Dados.....	30
2.2.6 Cuidados Éticos.....	33
<b>3 CONCEPÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO NO BRASIL E OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE .....</b>	<b>35</b>
<b>3.1 Breve Histórico sobre a Educação Brasileira .....</b>	<b>35</b>
<b>3.2 Educação na Contemporaneidade .....</b>	<b>39</b>
<b>3.3 Reflexões sobre os processos formativos de docentes.....</b>	<b>43</b>
<b>3.4 Percurso histórico da disciplina de Educação Física .....</b>	<b>47</b>
<b>3.5 A formação de professores em Educação Física.....</b>	<b>52</b>
<b>4 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID, NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....</b>	<b>57</b>
<b>4.1 O PIBID no contexto das políticas públicas de formação de professores.....</b>	<b>57</b>
<b>4.2 O PIBID em IES comunitárias e os subprojetos de Educação Física .....</b>	<b>61</b>

<b>5 FORMAÇÃO DOCENTE: A ARTICULAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO BÁSICA E O ENSINO SUPERIOR.....</b>	<b>70</b>
<b>5.1 Desafios da articulação do Ensino Superior e a Educação Básica.....</b>	<b>70</b>
<b>5.2 Articulação teoria e prática: vivência da docência no cotidiano escolar .....</b>	<b>74</b>
<b>5.3 Reflexão-ação da prática e a função de formadores de professores .....</b>	<b>78</b>
<b>5.4 O programa PIBID e os impactos para a formação profissional: a visão dos egressos quanto à profissão docente e atuação profissional.....</b>	<b>83</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>89</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>93</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>99</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>106</b>

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A educação vista enquanto prática social carrega em sua concepção uma função social na sociedade, pelo fato de atuar diretamente no processo de formação dos futuros cidadãos brasileiros. Diante dessa responsabilidade, questões que são intrínsecas à educação, como a formação de professores, políticas educacionais e ainda a qualidade do ensino no nosso país estão no centro dos debates tanto pelos órgãos oficiais como pelos estudos realizados no âmbito de pesquisas científicas. Nesses debates, as políticas educacionais, no que se refere à formação e os saberes docentes e a valorização desses profissionais, (planos de carreira, formação continuada, condições de trabalho, entre outros) são os principais desafios para atingirmos uma educação de qualidade.

Os resultados dos *rankings* no que se refere à qualidade da educação no Brasil comprovam a necessidade que temos de avançar nesse sentido. Dados oficiais como o da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (2017), em seu mais recente documento, numa pesquisa com 36 países participantes, o Brasil ocupa a penúltima posição. A OCDE ainda indica outros dados insatisfatórios como o de que mais da metade dos alunos entre 25 a 64 anos não concluíram o Ensino Médio e outros 17% não concluíram nem o ensino fundamental.

Outro ponto analisado como um obstáculo para o avanço da Educação Brasileira é a baixa remuneração que os professores recebem, fato esse que é indicado como o grande desafio do sistema educacional brasileiro, por essa razão a profissão docente se torna precária e pouco atrativa, o que dificulta para que jovens escolham se tornarem professores (OCDE, 2017).

A baixa procura pelos cursos de licenciatura ilustra esse cenário de desvalorização que a profissão docente se encontra, pois se estima que menos de 2% dos jovens optam por ingressar nesses cursos. A situação se encontra ainda mais delicada nos cursos da área das Ciências Naturais e Matemática, onde já existe uma expressiva falta de profissionais habilitados para atuar (OCDE, 2017).

Nesse prisma, acredita-se que a partir desses resultados insatisfatórios e da gravidade da situação da educação, evidenciou-se a obrigação dos governantes do nosso país em apresentarem políticas públicas educacionais capazes de contribuir para melhorar esses

indicadores tanto em termos nacionais, como em relação a outros países e de fomentar e valorizar a formação de professores no que se refere aos cursos de licenciaturas.

Na última década, o Governo Federal em ação conjunta com o MEC e a CAPES, passa a desenvolver e implementar diversas políticas públicas educacionais, dentre elas estão o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o PróLicenciatura, o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) que atua diretamente na formação inicial de professores para a Educação Básica.

O PIBID, instituído conforme o decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, e os princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, têm como objetivo fomentar a formação inicial de profissionais do magistério e valorizar a profissão, assim como oportunizar a inserção dos acadêmicos no âmbito escolar em uma parceria entre as universidades e as escolas de Educação Básica; tendo como intenção contribuir com a melhoria do ensino em articulação com o ensino superior através dos cursos de licenciatura.

O PIBID, além de contribuir com a formação dos acadêmicos, ao possibilitar a integração entre teoria e prática em um espaço concreto de atuação, já beneficiou mais de 75 mil estudantes universitários com uma bolsa auxílio de R\$400,00 ao mês, para que possam ter um maior estímulo e não desistam dos cursos de licenciatura e da tarefa de se tornarem professores da Educação Básica. A partir dessa iniciativa, visualiza-se um cenário de formação de professores que venha contribuir efetivamente para uma educação pública de qualidade.

Dessa forma, ao considerar a relevância do programa na formação de futuros professores, qualificação da docência e ainda, para o fortalecimento da Educação Básica que a escolha do PIBID como *corpus* investigativo desse estudo justifica-se, inicialmente, alicerçado em três pontos de vista, da relevância pessoal pelo interesse da pesquisadora em investigar esse assunto e pelo fato de ser egressa do curso de Educação Física e ter participado desse programa de iniciação à docência – PIBID, durante a graduação. Nessa perspectiva, a pesquisa acontece a partir das vivências empreendidas como bolsista, as quais trouxeram diversas possibilidades de refletir sobre os caminhos para a iniciação à docência e sobre a constituição da identidade como profissional da educação. Outra das motivações pessoais para a escolha da pesquisa se dá pela possibilidade em compreender o programa como uma

oportunidade aos futuros professores de realizar um olhar crítico e reflexivo ao exercício da docência e ao papel do professor na sociedade contemporânea.

Do ponto de vista da relevância profissional, o interesse existe pelo fato da pesquisadora ser licenciada em Educação Física e também por atuar como professora na Educação Básica do município de Cruz Alta – RS. Dessa forma, pesquisar a efetividade de um programa que se caracteriza como uma política pública educacional que atua diretamente na formação inicial de professores e, no caso dessa pesquisa, sobre suas contribuições para a docência poderá qualificar o fazer das escolas e das instituições de ensino superior nos seus cursos de licenciatura.

Do ponto de vista da relevância social, pela importância em contribuir para uma reflexão crítica sobre o papel do professor na sociedade, docência e formação profissional a partir de políticas públicas educacionais para a formação dos professores de Educação Física durante a licenciatura, no Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social e na linha de pesquisa em Práticas Socioculturais e Contemporaneidade e, conseqüentemente, com a possibilidade de qualificação dessas mesmas políticas. Também, o fato de ser financiado com recurso público pelo Governo Federal em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) necessita um olhar atento da sociedade.

Dessa forma, identifica-se como problema de pesquisa: Investigar quais as contribuições e os impactos que a experiência como bolsista de iniciação à docência trouxe para a formação do professor de Educação Física e qual a relevância na prática pedagógica atual do professor de Educação Física, ex-bolsista PIBID? Isso significa querer pesquisar se o PIBID pode ser considerado um contexto de aprendizagem e se as atividades de iniciação à docência que se vivencia no cotidiano da escola em trabalho colaborativo com o professor de sala de aula, atrelado aos conhecimentos teóricos do curso de Educação Física contribuiu para o licenciado constituir sua identidade docente.

Para responder ao problema acima mencionado, no caminho traçado apresentam-se como objetivo geral analisar as contribuições e impactos gerados pela participação no Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID na formação dos egressos do subprojeto Educação Física de IES comunitárias e como objetivos específicos, ficaram definidos caracterizar como a articulação teórico-prática, tendo em vista os saberes da docência, promovida no âmbito do subprojeto de Educação Física; identificar as estratégias didático-pedagógicas vivenciadas no subprojeto de Educação Física que foram/são significativas para os saberes da docência e para o desenvolvimento profissional; situar as

vivências oportunizadas pelo PIBID para o processo de identificação profissional e identidade docente e refletir como os saberes da docência apreendidos e vivenciados no âmbito da formação inicial e do PIBID estão presentes no dia a dia da escola e do seu fazer docente.

A metodologia adotada nesse estudo constituiu-se de uma pesquisa social, de cunho qualitativo e com finalidade exploratória, bibliográfica através de um estudo de caso, no sentido de conceder o aporte teórico necessário para discutir as temáticas e questões referidas no estudo e documental, através da análise dos documentos oficiais que norteiam o PIBID/CAPES, bem como os projetos institucionais das duas IES constituintes do corpus dessa pesquisa. A interpretação dos dados se deu através do método de análise de conteúdo elaborado por Bardin (2011).

Com intuito de realizar esse estudo e organizá-lo de maneira que seja possível alcançar os objetivos propostos, optou-se pela apresentação em capítulos. O primeiro capítulo que se apresenta como “Considerações Iniciais” tem como objetivo apresentar a temática proposta, as intenções e motivações em realizar essa pesquisa, assim como a justificativa, o objeto e os objetivos definidos para serem alcançados.

O segundo capítulo “Tecendo reflexões sobre o caminho epistemológico e metodológico percorrido na pesquisa” apresenta o processo de construção epistemológica e metodológica percorrida a qual teve como aporte teórico as considerações de Minayo (2012), Santos (2010), Freire (2015), Gil (2009 & 2011) e Bardin (2011).

O terceiro capítulo denominado “Concepções sobre a Educação no Brasil e os processos formativos de docentes” apresenta um breve histórico sobre a Educação Brasileira e aborda concepções sobre a educação na contemporaneidade, assim como faz uma reflexão sobre a situação atual da educação no país, contextualiza os processos formativos de docentes e ainda mostra o percurso histórico da disciplina de Educação Física, bem como marcos legais sobre esse momento e a formação dos profissionais da área, tendo como aporte teórico autores como Tardiff (2000), Freire (1974, 1992), Gadotti (2000), Imbernón (2010), Libâneo (2007, 2012), Taffarel (2007), entre outros.

O quarto capítulo definido como “O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, no contexto das políticas públicas de formação de professores”, apresenta inicialmente um resgate sobre teses e dissertações já publicadas com a temática PIBID e o subprojeto Educação Física, no sentido de situar e conhecer sobre quais assuntos são tratados nos trabalhos já realizados com o mesmo tema nessa dissertação. Esse capítulo também apresenta o programa e referencia os documentos oficiais que norteiam o mesmo, bem como os seus respectivos subprojetos nas IES participantes do estudo no contexto das políticas públicas.

O quinto capítulo intitulado como “Formação Docente: a articulação entre a educação básica e o ensino superior”. Apresenta os resultados deste estudo e as discussões travadas a partir desses, as quais tiveram o embasamento teórico dos estudos de autores como Nóvoa (1992, 1999, 2009), Pimenta (2005), Imbérnon (2011, 2016), Oliveira (2004), Zeichner (2010), Freire (1998, 2001), entre outros.

## **2 TECENDO REFLEXÕES SOBRE O CAMINHO EPISTEMOLÓGICO E METODOLÓGICO PERCORRIDO NA PESQUISA**

Nesse capítulo são abordadas as discussões acerca da epistemologia e metodologia que norteiam a pesquisa, trata ainda das aspirações, dos sujeitos da pesquisa e a maneira com que foram selecionados e indica o caminho, os meios e instrumentos definidos para atingir os objetivos estabelecidos.

Ainda, são tratadas questões referentes à pesquisa social, qualitativa e suas possíveis contribuições, o estudo de caso e sua efetividade como método de pesquisa, também será abordada a forma como foi realizada a coleta de dados e o procedimento de análise dos mesmos.

### **2.1 Caminho Epistemológico**

A educação muitas vezes é conceituada de forma demasiadamente ampla, pelo fato de compreender efeitos que refletem diretamente na formação dos sujeitos que lá estão inseridos e que são frutos das experiências que permeiam esse processo. Ciente da responsabilidade que a educação exerce na construção dos sujeitos e nas práticas sociais e que essa influência reflete em diversos setores da sociedade e, diante disso percebe-se a necessidade de que este assunto esteja presente na pauta das discussões que visem o desenvolvimento e emancipação de uma nação, e, dessa forma, compreendê-la como prioridade e como direito inerente de todos os seres humanos.

Nessa perspectiva, essa pesquisa fundamenta-se nos conceitos do reconhecimento da dignidade humana e na garantia dos direitos de todos os seres humanos, busca a dignidade e a igualdade entre os sujeitos, valorizando as diferenças e os contextos sociais, culturais e geográficos procurando compreender a educação como uma prática social emancipatória, que, de acordo com Santos (2010 p. 154), “o multiculturalismo emancipatório, parte da afirmação da presença de uma pluralidade de conhecimentos e de concepções distintas sobre a dignidade humana e sobre o mundo.”

Nesta pesquisa, em que se compreende a educação como espaço democrático de construção de saberes e de oportunidades iguais a todos, respeitando e acolhendo as diversidades e que traz em sua essência a preocupação com o modo em que se tem gerido a mesma em nosso país, tanto pelos governantes como pelos profissionais da educação, sentiu-se a necessidade de fundamentar epistemologicamente essa abordagem com teorias que ofereçam o suporte necessário.

Concordamos com Santos (2010, p. 154), quando afirma que nenhum conhecimento é neutro, pois todo conhecimento traz em sua concepção determinada ideologia, uma vez que “[...] não há epistemologias neutras” e, ainda compreende-se que a educação tão pouco será um espaço neutro ou fundamentado por apenas uma ideologia, sendo que espaço educacional é composto por sujeitos distintos fundados em distintas ideologias.

Ainda, com intenção de fundamentar essa abordagem em uma epistemologia aportada na ecologia dos saberes (SANTOS, 2010), onde se busca a valorização do conhecimento do docente no ambiente da sala de aula, na medida em que este articula os seus saberes no sentido de superar o modelo hegemônico de educação que persiste em ser o cânone do conhecimento da sociedade.

A ecologia de saberes defendida por Santos (2010) tem como ideia central afirmar que existe uma diversidade epistemológica no mundo e ainda reconhece a existência de um pluralismo de conhecimentos. O autor ainda enfatiza que não só existem variadas formas de conhecimento, como também existem diversas teorias sobre esses saberes das quais se utiliza diversos critérios para a sua validação. Nesse sentido, a ecologia dos saberes implica em renúncia de qualquer epistemologia geral e acredita no reconhecimento dos saberes plurais que se proporcionam no cotidiano, sendo a partir desses que se trilha o caminho para se constituir um novo conhecimento.

A teoria de Santos (2010) concretiza-se em Freire, quando em sua notável contribuição no âmbito educacional, deixou como referência sobre a aquisição de conhecimentos o fato de que

ao ser produzido o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se ‘dispõe’ a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental reconhecer o conhecimento existente quanto souber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. (FREIRE, 2015, p. 30)

Complementa-se a outra referência do referido autor, que é a prática do diálogo, em que pontua a visão de que o docente será sempre um eterno aprendiz, e se constitui a partir

das vivências com o pluralismo de saberes, assim como com a heterogeneidade de seres que convive. Para Freire “não há docência sem discência. As duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro (2015, p. 25).”

Dessa forma, a escolha epistemológica nos referidos autores Santos (2010) e Freire (2015), para fundamentar essa pesquisa que, de acordo com as suas teorias, acontecem pelo fato de que compreendemos que esses autores trazem o aporte científico necessário para a compreensão das discussões travadas no decorrer desse estudo.

## **2.2 Caminho Metodológico**

### **2.2.1 Teses e Dissertações sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência subprojeto Educação Física**

Buscar compreender a efetividade das políticas públicas educacionais, afirma sua relevância, na medida em que a sociedade brasileira passa por um momento em que a educação enfrenta diversos desafios sejam por questões de natureza organizacional, operacional ou estrutural.

Nesse sentido, cientes dessa necessidade e com a intenção de conhecer o que já existia sobre a temática proposta e de se situar nas principais discussões e para isso optou-se por realizar a análise do estado da arte que foi desenvolvido de acordo com (NORONHA; FERREIRA, 2000, p. 191) da seguinte forma:

Nesse tipo de estudo, são analisadas as produções bibliográficas em “determinada área [...] fornecendo o estado da arte sobre um tópico específico, evidenciando novas ideias, métodos, subtemas que têm recebido maior ou menor ênfase na literatura selecionada.”

Para Rocha (1999), o estudo da arte é bastante utilizado no campo educacional, por permitir estabelecer relações com produções anteriores, identificando temáticas recorrentes, apontando novas perspectivas, consolidando uma área de conhecimento e constituindo-se em orientações de práticas pedagógicas para a definição dos parâmetros de formação de profissionais para atuarem na área. Picheth (2007) ressalta que no caso de o número de produções sobre a temática ser bastante expressivo, indica-se definir um tema e um período e

procurar uma fonte de dados, como bases de dados de teses e dissertações ou revistas científicas, no caso de artigos.

No contexto dessa pesquisa, foi realizada a análise do estado da arte em teses e dissertações defendidas entre os anos de 2013/2017 e disponíveis em bases de dados como o Catálogo de teses e dissertações-CAPES<sup>1</sup>, IBICT/BDTD<sup>2</sup>, utilizando as palavras-chave Pibid/Educação Física. O estudo foi desenvolvido nos meses de outubro de 2017 a dezembro de 2017, como critérios de exclusão dos estudos encontrados eles eram descartados quando a temática não contemplava o objetivo definido para essa análise.

Ao iniciar a pesquisa foram encontradas mais de 100 teses e dissertações com a temática geral da pesquisa que era o PIBID, no entanto, somente interessavam nesse momento aquelas que tratavam das ações nos subprojetos de Educação Física. Sendo assim, ao atender os critérios de inclusão com a leitura dos títulos, resumos e metodologias, foram selecionadas 11 dissertações assim constituídas: 6 no IBICT/BDTD e 5 no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Das 4 teses, foram retiradas apenas 1 no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e as outras 3 no IBICT/BDTD. Todas com a temática relacionada ao PIBID/Educação Física em diferentes contextos.

As teses e dissertações selecionadas foram organizadas em um quadro, com o intuito de identificar as seguintes informações: autores e ano de publicação, título do trabalho, tipo de estudo e o delineamento do estudo.

Quadro n° 01: Teses e Dissertações selecionadas

Autores e ano de publicação	Título do trabalho	Tipo de estudo	Delineamento do estudo
Ângela Bortoli Jahn/2015	O Pibid e a docência na Educação Física: perspectivas na formação inicial e continuada	Tese	Pesquisa de natureza qualitativa
Claudia Mara Niquini/2015	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) como	Tese	Pesquisa qualitativa/análise de documentos,

<sup>1</sup> O Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, é uma base de dados que reúne teses e dissertações já defendidas em Programas de Pós-Graduação conveniados com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

<sup>2</sup> IBICT/BDTD: Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict), Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) reúne em um portal teses e dissertações defendidas no Brasil, neste espaço contém mais de trezentos mil documentos completos disponibilizados em PDF para acesso e download.

	tempo e espaço de formação: uma análise do subprojeto PIBID/Educação Física da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri		observação de campo e o uso de grupos focais.
Ricardo Ducatti Colpas/2017	PIBID e atuação profissional: as TIC na Educação Física escolar	Tese	Pesquisa Qualitativa/ estudo de caso
Tiago Nunes Medeiros	O PIBID e as aprendizagens na formação inicial de professores de Educação Física: uma etnografia com estudantes da FACOS/RS.	Dissertação	Pesquisa de Natureza Qualitativa
Cristian Leandro Lopes da Rosa/2014	PIBID: Formação continuada para professores de Educação Física	Dissertação	Pesquisa documental e exploratória descritiva
Tatiana Moraes Queiroz de Melo/2015	EXPERIÊNCIAS Formativas no início da docência mediadas pelo Pibid Educação Física na Universidade Estadual de Feira de Santana, Bahia	Dissertação	Pesquisa Qualitativa Narrativa
Daiane Dalla Nora/2015	O trabalho pedagógico no Pibid – cultura esportiva da escola e suas repercussões para a formação inicial em Educação Física	Dissertação	Pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental.
Thais Machado Costa/2015	Caracterização das ações realizadas no âmbito de subprojetos Pibid/Capes de Educação Física no Rio Grande do Sul	Dissertação	Pesquisa de natureza Qualitativa
Cristina Rotta Assis/2016	Impacto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência na	Dissertação	Pesquisa Qualitativa descritiva-exploratória e

	formação inicial dos alunos/bolsistas da Universidade Federal de Pelotas		caracteriza-se como um estudo de caso
Luis Carlos Rodrigues/2016	A relação memória e corpo na Educação Física: uma experiência do Pibid-Furb	Dissertação	Pesquisa Qualitativa/método cartográfico
Ana Paula Soares de Andrade/2014	O impacto do Pibid-Educação Física na trajetória formativa dos alunos bolsistas e na prática pedagógica de professores supervisores	Dissertação	Pesquisa qualitativa, descritiva e explicativa
Cesar Augusto Sadalla Pinto/2015	A formação do professor crítico-reflexivo na Educação Física: realidades e possibilidades no âmbito do Pibid Ifce	Dissertação	Pesquisa qualitativa/ estudo de caso
Sabrina Aparecida de Lima/2016	A atratividade da carreira docente: uma análise na perspectiva de ex-bolsistas do PIBID do curso de Educação Física	Dissertação	Pesquisa de natureza qualitativa

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora

A partir da leitura completa dos trabalhos encontrados, percebeu-se que a maioria dos estudos concentravam-se nas experiências formativas dos alunos enquanto bolsistas. Desta análise das teses e dissertações selecionadas desenvolveram-se três categorias: Espaço de formação inicial e continuada; Experiências formativas e aprendizagens construídas e Iniciação à docência e a relação entre teoria e prática. Essas categorias serão discutidas teoricamente nos capítulos 3 e 4.

### 2.2.2 Abordagem e Tipo de Pesquisa

Com a intenção de que essa etapa da pesquisa se concretiza-se de maneira eficaz e satisfatória para ambas as partes, destaca-se o cuidado que será utilizado para preservar o rigor científico desse trabalho. Para isso, agimos com precaução e cautela ao considerar o que

Santos (1989, p. 33) define como uma devotada “vigilância epistemológica” o que leva a ser possível realizar a separação entre o discurso científico e a opinião.

Nesse sentido, para que seja possível identificar contribuições e impactos de um programa para a formação de professores, mostra-se necessário realizar um resgate histórico, social e cultural sobre o papel do professor na sociedade, a importância de uma formação profissional de qualidade e, ainda, tecer algumas reflexões sobre os desafios da docência na contemporaneidade. E para isso a necessidade de uma pesquisa social que evidencie possíveis aspectos tendo em vista propor sugestões de melhorias.

Na caracterização de uma pesquisa Gil (2010 p. 1), afirma que:

A pesquisa é o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. No entanto, utilizamos a pesquisa para nos aprofundar de assuntos ou fenômenos já existentes, ou para buscar resultados que ainda não foram discutidos.

Dessa forma, compreende-se a pesquisa nesse contexto, como uma pesquisa social que de acordo com Minayo (2012, p.17) “não poderá ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática” e, dessa forma, entende-se como uma ferramenta indispensável para encontrar respostas as nossas indagações e nos aprofundarmos em determinados assuntos, e, ainda como o caminho é estabelecido para ser percorrido para encontrar as respostas científicas e desvelar o problema de pesquisa e responder às questões norteadoras das quais se propôs durante esse estudo.

Na compreensão dessa autora ao se tratar da pesquisa social observa:

[...] quando falamos em pesquisa social esse conceito está inserido justamente no trabalho que propomos, que diz respeito à possibilidade concreta de tratarmos de uma realidade da qual nós próprios, enquanto seres humanos, somos agentes: essa ordem de conhecimento não escaparia radicalmente a toda possibilidade de objetivação (MINAYO, 2012 p.11).

A pesquisa em uma abordagem qualitativa não tem como objetivo mensurar ou enumerar os fenômenos estudados, ela parte de questões ou objetivos e estudos amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve, se utiliza da obtenção de dados descritivos como entrevistas, observações da realidade, sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada. Por isso a autora coloca que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, ela se ocupa nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deve ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes (MINAYO, 2012, p.21).

Diante do exposto, a pesquisa social e de cunho qualitativo e com finalidade exploratória, no sentido em que esse estudo teve como intenção investigar um tema que ainda não é muito explorado e assim contribuir no seu desenvolvimento ao esclarecer conceitos e modificar ideias. E, ainda pelo fato de que deteve-se na realização de levantamento bibliográfico e de um estudo de caso, o que caracteriza pesquisas com essa finalidade.

Contudo, esse demonstrou ser o caminho mais adequado para responder as questões norteadoras desse estudo que foram acerca dos impactos e contribuições que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência (PIBID), agrega para a formação do professor de Educação Física, levando em conta que essa abordagem de pesquisa tem como preocupação fundamental o estudo e a análise do mundo empírico e subjetivo das vivências dos participantes.

O caminho metodológico se deu através de uma investigação qualitativa, através de um estudo de caso sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e o subprojeto Educação Física em duas IES, em que foi analisado as contribuições e impactos do PIBID a partir das perspectivas de um grupo de sujeitos (ex-bolsistas, supervisores e coordenadores). Para isso, entendemos que esse método possibilitou ao pesquisador um conhecimento mais amplo do objeto de estudo o que tornou possível realizar a construção de conhecimento a partir da análise dos fatos e das vivências adquiridas.

De acordo com Gil (2009), muitas são as vantagens proporcionadas pelo estudo de caso, pois além de permitir a compreensão detalhada do fenômeno estudado, também é capaz de aproximar o pesquisador da concretização de práticas sociais, bem como permite que o pesquisador enxergue o caso como um todo.

Para Marconi e Lakatos (2006, p. 274), “o estudo de caso é um método de pesquisa que se refere ao levantamento aprofundado de determinado caso ou grupo humano sob todos os seus aspectos”. Nesse sentido, o estudo de caso permite evidenciar a complexidade de situações específicas e permite que o pesquisador se aproxime da realidade e ainda possibilita analisar diferentes concepções dos participantes do estudo sobre o mesmo objeto de estudo.

### 2.2.3 Contexto e Sujeitos da Pesquisa

A pesquisa foi realizada em duas IES comunitárias do estado do Rio Grande do Sul, definidas como instituição “A” Universidade de Cruz Alta – UNICRUZ e a instituição “B” Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES, que oferecem o Curso de Educação Física – Licenciatura e que, entre 2012/2016, participaram do Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID. A escolha das duas IES aconteceu pelo fato de as duas atuarem há no mínimo quatro anos com o subprojeto Educação Física.

Para a escolha do *corpus* utilizou-se quatro grupos de sujeitos apresentados a seguir: os acadêmicos egressos do curso de Educação Física – licenciatura de cada uma das instituições. Para o critério de escolha desses sujeitos foi estabelecido que seriam os formados entre 2012 e 2016 com a amostra constituída pelos que aceitarem participar da pesquisa e se constituirá em, no mínimo, 10% dos egressos do programa; os Coordenadores Institucionais do PIBID das IES escolhidas; os Coordenadores de Área e um Supervisor do subprojeto indicado pelas IES, cada uma representando a sua instituição.

### 2.2.4 Técnicas e Instrumentos para a coleta de dados

Para a coleta de dados foram definidos os seguintes instrumentos e procedimentos:

a) Pesquisa bibliográfica: Ciente de que “nenhuma teoria, por mais bem elaborada que seja, dá conta de explicar ou interpretar todos os fenômenos e processos” (MINAYO, 2013, p. 17), defende-se a ideia de que se faz necessário realizar um aprofundamento teórico no sentido de encontrar aporte para discutir as questões que se propõe analisar nesse estudo como as políticas públicas de formação de professores e os processos formativos, as concepções históricas da educação até o momento contemporâneo voltando-se para a análise da qualidade da educação brasileira e a efetividade dos processos educativos que a constituem.

b) Análise documental: Essa etapa da pesquisa constituiu-se pela análise detalhada dos documentos oficiais que norteiam o PIBID/CAPES, e ainda dos projetos institucionais do PIBID das duas instituições, assim como dos projetos de trabalho e das ações desenvolvidas e da proposta de trabalho no âmbito dos subprojetos Educação Física. Essa análise serviu como referencial para elaboração do capítulo 4 dessa dissertação que se refere à caracterização do elemento investigativo desse estudo de caso.

c) Entrevistas semiestruturadas e questionários: Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os coordenadores institucionais e de área do programa com o objetivo

de dar voz aos sujeitos dessa pesquisa, à escolha desse procedimento metodológico justificase pelo fato de servir para o “processo de interação entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador tem por objetivo, a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado.” (HAGUETTE, 1997, p. 86).

As questões que serão propostas nas entrevistas foram elaboradas pela pesquisadora e validadas pela professora orientadora e ainda passou antes de ser aplicada pela análise dos professores que compuseram a banca examinadora de qualificação da pesquisa. As entrevistas foram realizadas com as coordenadoras institucionais do programa e de área (subprojeto Educação Física) de cada IES, as quais se dispuseram a participar do estudo. A efetivação deste aconteceu através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que consta os riscos e benefícios da participação de acordo com a Resolução nº 466/12 (Apêndice A).

As entrevistas foram realizadas individualmente e pessoalmente pela pesquisadora que gravou e transcreveu fidedignamente as respostas no momento da análise dos resultados e, ainda, os participantes foram informados da maneira como foram tratados os dados, sobre a confidencialidade das respostas, flexibilidade das respostas e ainda sobre o compromisso do retorno e socialização dos resultados da pesquisa. O roteiro elaborado para a entrevista consta no apêndice (D) desse trabalho. Durante o decurso das entrevistas, buscou-se promover um diálogo agradável e espontâneo para deixá-los à vontade para contribuir com suas percepções, opiniões e saberes sobre o assunto definido nas questões.

O questionário, com questões abertas e fechadas foram aplicados aos outros sujeitos da pesquisa que são os supervisores do programa que atuavam nas escolas de Educação Básica e os ex-bolsistas. A escolha do instrumento justificou-se pelo fato da quantidade de egressos e da dificuldade e indisponibilidade por motivo de cidade, trabalho e questões pessoais de realizar entrevistas com esses participantes, assim sendo, os questionários foram enviados via e-mail. O roteiro do questionário consta no apêndice C.

As entrevistas semiestruturas foram realizadas pessoalmente no mês de agosto de 2018, com a coordenadora institucional e coordenadora de área do PIBID do período (2010-02/2018), na Universidade de Cruz Alta. A primeira entrevista ocorreu em sua sala no setor de Pós-graduação da instituição e com a segunda na sala da coordenação do curso de Educação Física. Da mesma forma, foram realizadas as entrevistas com esses sujeitos da UNIVATES. Cabe salientar que a pesquisadora foi muito bem recebida pela coordenadora institucional dessa instituição, que ainda, fez questão de apresentar a universidade e também se deslocou com ela até a residência da professora coordenadora de área para realizar a entrevista, pois ela

encontrava-se afastada por motivos de saúde. As entrevistas ocorreram no mês de setembro de 2018 na cidade de Lajeado/RS.

O acesso às informações referentes ao processo de coleta de dados com os egressos do PIBID, ocorreram de maneiras distintas nas duas IES. Após concedida às devidas autorizações para realização do estudo nas instituições e o contato já em andamento com as duas coordenadoras institucionais do programa para a realização das etapas subsequentes, ao solicitar as informações dos egressos desse período a IES “B” informou-nos que não havia sido autorizada a passar o e-mail dos egressos para fim de efetuar o contato para envio do questionário, mas, que enviariam os questionários via e-mail e mandariam meu e-mail para retorno. Já na IES “A”, foi-me disponibilizado uma lista com o nome e o e-mail dos egressos para que eu enviasse o questionário juntamente com o Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE.

No entanto, como havia se estabelecido realizar a pesquisa com uma amostra de no mínimo 10% dos egressos de cada instituição, mediante aceitação para participação na pesquisa e perante as dificuldades de um contato mais direto com os egressos da IES “B” e também a dificuldade de retorno dos egressos nas duas instituições. A amostra foi constituída por 12 egressos, sendo 8 da IES “A” e 4 da IES “B”, no total como consta na ferramenta “Google questionários” foram enviados 35 questionários entre as duas instituições.

Contudo, mesmo que o número de adesão às entrevistas com os egressos tenha sido abaixo do previsto, considerou-se que foi possível atingir os objetivos estabelecidos, visto que as respostas que detectou-se nos questionários, juntamente com as entrevistas com os outros sujeitos do estudo tornaram possível a realização de análises apropriadas e interpretação dos dados.

Tanto as entrevistas como os questionários foram organizados a partir das categorias de análise elaboradas a priori, com questões que versavam sobre suas experiências, vivências, contribuições e impactos sobre a participação de todos esses sujeitos no programa, sejam elas como bolsistas de iniciação à docência, coordenadores e supervisores.

Inicialmente, nos dois roteiros, entrevistas e questionários, as questões tinham como intenção identificar o perfil dos participantes, como idade, sexo, formação profissional e atuação, tempo de atuação na área da educação, a fim de perceber se essas informações poderiam influenciar nas respostas.

Nesse sentido, com a intenção de identificá-los durante esse decurso e seus respectivos depoimentos e, assim manter o sigilo das informações prestadas, os sujeitos estão nomeados da seguinte forma:

Quadro 02: Caracterização dos sujeitos:

<b>PARTICIPANTES</b>	<b>IDENTIFICAÇÃO</b>	<b>QUANTIDADES</b>
<b>Coordenadores Institucionais</b>	CI	2
<b>Coordenadores de Área</b>	CA	2
<b>Supervisores</b>	SP	2
<b>Egressos</b>	EG	12

Fonte: Elaboração da autora

As durações das entrevistas variaram entre 12 e 22 minutos, determinados pelo perfil mais comunicativo ou mais sucinto dos participantes ao responder as questões. Na sua maioria, as narrativas foram enriquecidas com exemplos de suas experiências e vivências, o que tornou esse momento mais agradável e interessante tanto para entrevistador como entrevistados.

### **2.2.5 Análise e interpretação dos dados**

A escolha metodológica para a análise e interpretação dos dados coletados foi realizada dentro de uma perspectiva da Análise de Conteúdo, a qual se justifica pela possibilidade de compreender e analisar qualitativamente os resultados. Ao abordar essa questão, Bardin (2011, p.15) explica que a análise do conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados.

Nessa perspectiva, a análise de conteúdo é compreendida como um conjunto de técnicas que tem como objetivo analisar o conteúdo das comunicações realizadas pelos participantes, a fim de garantir a descrição das informações. Ainda esse método possibilita realizar uma interpretação baseada em fundamentos e teorias validadas cientificamente.

A análise de conteúdo é dividida em três momentos: a) pré-análise; b) exploração do material; c) tratamento dos resultados: inferência e interpretação. A primeira fase a de pré-análise, constitui-se como um momento de organização e sistematização para que o pesquisador possa organizar e conduzir as fases sucessivas de análise.

Dessa forma, a pré-análise desse estudo dar-se-á a partir de um estudo exploratório que nesse momento aconteceu através de levantamento de dados, pesquisa bibliográfica, que se referiu especialmente ao que tange a educação e aos processos de formação de professores; análise dos documentos institucionais e oficiais sobre o Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID.

Essa etapa foi organizada basicamente na seguinte ordem em que são citados a seguir:

- identificação do número de egressos do (PIBID) subprojeto Educação Física nas IES;

- levantamento bibliográfico e análise dos documentos institucionais e oficiais sobre o PIBID: foi realizado nessa etapa um referencial teórico sobre as temáticas que foram identificadas como necessárias para sustentar e fundamentar o que se quer tratar nesse estudo e, ainda nesse sentido, realizou-se um levantamento documental e bibliográfico sobre o PIBID que é o objeto investigativo desse caso, situando o seu contexto geral, bem como sua história e trajetória percorrida nas IES escolhidas. Para participar do estudo, essa etapa foi desenvolvida com o objetivo de serem fornecidos dados e o embasamento teórico que serão indispensáveis para o sucesso das fases subsequentes da pesquisa.

O segundo momento da análise de conteúdo aconteceu através da exploração do material onde foram definidas as categorias e essa definição obedeceu aos conceitos trazidos no referencial teórico e definidos a partir das verbalizações sobre os temas. O título e definição de cada categoria foram registrados nos quadros matriciais. As categorias podem ser definidas a priori ou a posteriori, isto é, a partir da teoria utilizada no referencial teórico ou após da coleta de dados.

As categorias de análise foram pré-definidas a priori tendo como base o referencial teórico e as teorias utilizadas nele. No entanto, durante o processo de análise, emergiram outras, que foram construídas a partir do conteúdo encontrado nas respostas das entrevistas e questionários, e que foram interpretadas à luz das teorias utilizadas nesse estudo.

Por fim, as categorias de análise utilizadas estão expostas a seguir no Quadro 03:

Quadro 03: Categorias de Análise

<b>OBJETIVO</b>	<b>CATEGORIAS</b>	<b>INDICADORES</b>
Caracterizar como a articulação teórico-prática, tendo em vista os saberes da docência era promovida no âmbito do subprojeto de Educação Física.	A articulação teoria e prática: a vivência da docência no cotidiano escolar.	Saberes teórico-práticos. Articulação dos saberes teóricos e práticos na atuação docente.
Identificar as estratégias didático-pedagógicas vivenciadas no subprojeto de Educação Física que foram/são significativas para os saberes da docência e para o desenvolvimento profissional.	Desafios da articulação ensino superior e Educação Básica.	Estratégias apreendidas durante a iniciação à docência que foram significativas para o exercício da docência profissional.
Situar as vivências oportunizadas pelo PIBID para o processo de identificação profissional e identidade docente.	O programa PIBID e os impactos para a formação profissional: a visão dos egressos quanto à profissão docente e atuação;	Contribuição das vivências e experiências vivenciadas no âmbito do PIBID para construção da identidade docente e perfil profissional e atuação.
Compreender como os saberes da docência apreendidos e vivenciados no âmbito da formação inicial e do PIBID estão presentes no dia a dia da escola e do seu fazer docente.	Reflexão-ação da prática e a função dos formadores de professores.	Utilização dos saberes apreendidos no PIBID na prática pedagógica do ex-bolsista.

Fonte: Matriz de Análise organizada pela pesquisadora

Nesse sentido, a análise procedeu observando alguns critérios que são estabelecidos por Franco (2012, p.71-72):

- a) a exclusão mútua que deve considerar a organização do trabalho levando em conta “um único princípio de classificação”;
- b) a pertinência que considere a adaptação do material de análise ao quadro teórico definido;
- c) a objetividade e a fidedignidade, considerando que “as diferentes partes de um material, ao que se aplica uma determinada matriz de categorias, devem ser codificadas da mesma maneira, mesmo quando submetidas a várias análises”;
- d) a produtividade, relacionada à possibilidade de obtenção de resultados positivos que possam vir a orientar uma prática construtiva e transformadora.

A terceira fase de uma análise de conteúdo é definida como tratamento dos resultados: inferência e interpretação. Nessa fase, realizou-se a interpretação dos conceitos e proposições encontrados. Para ocorrer à interpretação dos dados, é necessário reportar-nos aos marcos teóricos que embasam a investigação pelo fato de que esses apresentam a fundamentação e os aspectos mais relevantes para o estudo. A interligação entre os dados encontrados e a fundamentação teórica, é o que deu sentido à análise e interpretação dos dados. As interpretações que levam aos resultados ocorreram sempre no sentido de buscar o que se

encontra subentendido à realidade, o que significa verdadeiramente o discurso propriamente dito o que querem dizer, em profundidade, certas afirmações, aparentemente superficiais.

Nessa fase, que se caracteriza por concluir o processo de análise dos dados coletados, se realizou a condução da seguinte forma:

- Leitura do referencial teórico e documental para realizar uma análise que permita encontrar possíveis ligações entre os documentos;
- Análise e levantamento das respostas coletadas nas entrevistas;
- Sistematização e interpretação dos dados coletados nas entrevistas seguindo os moldes da análise de conteúdo;
- Redação do texto final, em que estão apresentadas às constatações e conclusões as quais se chegou com a análise dos dados, para assim obter um fechamento conclusivo e disponibilizar as respostas que se propôs a investigar nessa pesquisa.

### **2.2.6 Cuidados Éticos**

O projeto de pesquisa foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da Universidade de Cruz Alta – UNICRUZ, no dia 4 de abril de 2018 e aprovado em 14 de junho de 2018 sob o parecer nº 2.712.189 atendendo as premissas estabelecidas na Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012.

Essa pesquisa não oferece riscos à dignidade humana e à integridade física dos participantes. No entanto, algumas questões podem despertar nos participantes algum constrangimento ou descontentamento ao relatar sobre suas experiências enquanto bolsista de um programa de iniciação à docência. Os participantes terão a liberdade de se recusar a participar da pesquisa e ainda se recusar de continuar participando em qualquer etapa da pesquisa, sem qualquer prejuízo.

A referida pesquisa apresenta benefícios indiretos para os participantes, no sentido de oportunizar que ao responder esse questionário irão compartilhar e expressar suas experiências, vivências e opiniões, contribuindo com a justificativa da necessidade de continuidade do Programa Institucional de Bolsas Iniciação à Docência (PIBID), pois beneficia um grande número de estudantes de cursos de licenciatura, qualificando-os para a docência. Outro benefício será a visibilidade a esse programa contribuindo para que ele se efetive cada vez mais como política pública educacional e continue colaborando na formação qualificada de professores para a Educação Básica. Além de cooperar com os resultados deste projeto, que será compartilhado com toda a comunidade acadêmica e escolar envolvida,

através de palestras, reportagem em jornais, socialização em seminários de educação que contam com a participação de professores da Educação Básica, do ensino superior e ainda futuros professores e acadêmicos de cursos de licenciatura, tendo como intenção divulgar para o maior número possível de pessoas os resultados desta pesquisa.

### **3 CONCEPÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO NO BRASIL E OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE**

Refletir e compreender a educação enquanto prática social que busca a emancipação dos sujeitos, assim como reconhecer e valorizar o professor como peça fundamental para que isso aconteça é o que se propõe esse trabalho. Nesse sentido, compreende-se que é necessário realizar um resgate histórico sobre a Educação Brasileira, e também sobre a realidade do cenário atual da educação e os processos formativos de docentes, para que assim seja possível compreender a importância das políticas públicas de formação de professores nesse contexto.

#### **3.1 Breve Histórico sobre a Educação Brasileira**

Para que seja possível compreender e situar-se nos processos educacionais da contemporaneidade, faz-se necessário buscar aporte no passado, tendo como base que os princípios educacionais presentes na sociedade contemporânea carregam em sua bagagem cultural marcas que perpassam a história e que possivelmente estão ancoradas nas suas raízes históricas. Nesse sentido, esse capítulo apresenta um breve histórico e contextualiza os processos históricos vivenciados pela sociedade e que apresentam influência direta na identidade da Educação Brasileira e na situação atual que ela se apresenta.

Historicamente, sabe-se que as primeiras ações educativas ocorreram no País por volta dos anos de 1500, quando os padres Jesuítas chegaram ao Brasil vindo da metrópole Portuguesa e desenvolveram as primeiras formas de educação através das casas de bê-á-bá e iniciaram um processo de catequização dos índios. Dessa forma entende-se que as primeiras salas de aulas no Brasil foram criadas pelos padres que tinham como intenção domesticar e catequizar os primeiros moradores do País. No entanto, os Jesuítas foram os precursores da educação formal no nosso país e estiveram à frente da educação durante os três séculos de colonização portuguesa tendo como pilares do ensino valorização da gramática, a expressão cultural e a memorização. (FERREIRA JR., 2010).

Esse modelo de educação começa a ser superado no período da Idade Média, quando o sistema educacional aponta para um modelo elitista e segregador destinado apenas para

aqueles que tinham condições de pagar mestres para passar ensinamentos aos seus filhos, no caso, as elites. (XAVIER, 1994). A segregação entre pobres e ricos presente nesse momento da história pode ser considerada como um marco histórico para o assolamento das desigualdades sociais presentes na contemporaneidade.

Já no século XVIII, com as influências da Revolução Industrial Inglesa (1780), seguida pela Revolução Francesa (1789-1792) e após muitas reivindicações pelo direito da escola pública para todos, a Constituição Federal de 1824 estabeleceu que a educação deveria ser gratuita para todos os cidadãos. Para isso, foram criadas as primeiras escolas públicas de responsabilidade do Estado apresentando em sua constituinte alguns princípios norteadores como “o direito universal de acesso ao saber, seguindo as influências direta dos ideais republicanos franceses, de cidadania e laicidade e tinha como intenção integrar o indivíduo à sociedade” (MANACORDA, 2002).

Nessa perspectiva, as primeiras escolas públicas estabeleciam um ensino voltado para atender os ideais das elites dominantes, que se baseavam na formação do cidadão seguindo os valores patrióticos e cívicos e que contribuíssem para que a educação fosse um instrumento de doutrinação, sem espaço para o pensamento crítico e a reflexivo que estimula a emancipação e libertação, para que assim os sujeitos servissem para a sustentação da hegemonia proposta pela classe dominante.

Freire (1974) em sua conceituação sobre o que ele nomeou como modelo de Educação Bancária, é capaz de descrever como se entendia a educação nesse momento da história. Educação Bancária é o termo utilizado para assinalar a relação professor (depositante) aluno (depósito) de conhecimentos, evidenciando a sua função como instrumento de dominação. E, no sentido de contrapor essa premissa, ele desenvolveu a concepção de Educação Gnoseológica que tem como finalidade incentivar os sujeitos a aprender a aprender e assim pensar de maneira crítica e não memorizar, baseado nos princípios de que a educação propicie o diálogo entre educando e educador e se transforme em libertação.

A educação quando conduzida de maneira que não respeita os sujeitos em suas individualidades transforma-se em invasão cultural. Freire explica que:

Toda invasão, supõe sujeitos e espaços histórico-culturais que invadem e outros que são invadidos ou penetrados, onde se impõem sistemas de valores por meio de um tecido de relações autoritárias, expressas em posições antagônicas, em relações invasores-invadidos, nas quais os primeiros (invasores) agem e os segundos têm a ilusão de que agem, acreditam agir mas não o fazem e somente respondem passivamente à manipulação daquele que invade. Nesse sentido, é imprescindível para o invasor despojar de significado a cultura invadida, fraturar suas características e inclusive enchê-la de subprodutos da cultura invasora. (FREIRE, 1992, p.42)

Segundo Libâneo (2012) devido à insatisfação dos liberais com o modelo de educação que baseava-se nos moldes do catolicismo e integralismo, que desaprovava ações modernizantes e democráticas para a escola pública que até então estava em vigor e em decorrência da frustração das camadas populares pela não concretização do direito à educação universal, deu-se início a um modelo de educação que tinha como princípio uma educação para todos, mas que só ganhou força na década de 1920. Quando, nesse período se destacaram os pioneiros de um modelo de educação denominado como Escola Nova – Anísio Teixeira (1900-1971), Fernando de Azevedo (1894-1974), Lourenço Filho (1897-1970) que defendiam a escola pública, laica, igualitária, sem privilégios e combatiam a escola restrita à elite e intimamente ligada à religião.

Diferentemente do método de ensino utilizado por modelos tradicionais de educação, a Escola Nova tinha como intenção preparar os indivíduos para acompanharem as mudanças da sociedade. Ainda acreditavam que a educação é um elemento indispensável para a construção de uma sociedade democrática que respeita as individualidades dos sujeitos incentivando-os a inserir-se nela e refletir criticamente sobre as questões que o cerca. O modelo “Escolanovista” ou escolanovismo refere-se a um movimento que propõe mudanças na educação tradicional.

O qual enfatiza o uso de métodos ativos de ensino/aprendizagem, “deu importância substancial à liberdade da criança e ao interesse do educando, adotou métodos de trabalho em grupo e incentivou a prática de trabalhos manuais nas escolas; além disso, valorizou os estudos de psicologia experimental e, finalmente procurou colocar a criança (e não mais o professor) no centro do processo educacional” (GHIRDALDELLI JR., 1990, p. 25).

A partir da proposta dos liberais através do Manifesto dos Pioneiros (1932), que tinha como pano de fundo propor mudanças nos princípios da educação tradicional apoiando-se nas ideias do movimento “escolanovista”, defendiam uma escola pública única, laica, gratuita e obrigatória e foi contemplada em partes na Constituição Federal de 1934. No entanto, logo em seguida com a consolidação da Ditadura Militar da Era Vargas, os debates sobre política educacional novamente se restringem à sociedade política. Nesse cenário, surge um momento que mesmo com as pressões populares para a democratização, o ensino se mantinha sob o controle das elites que estavam no poder que a mantinham em seu formato elitista e conservador. (LIBÂNEO, 2012).

A partir da exigência da Constituição Federal de 1946, que fosse instituída uma legislação específica para tratar das questões educacionais. No entanto, a primeira Lei de

Diretrizes e Bases nº 4.024/1961 foi sancionada, sendo assim, este documento servindo como um referencial estrutural e os sistemas de ensino deveriam ser estruturados de acordo com a presente lei. (BRASIL, 1961).

A segunda Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/71, tinha como intenção profissionalizar o Ensino Médio e impedir o acesso desses alunos ao ensino de terceiro grau. Instituiu o Ensino Fundamental gratuito de oito anos que foi marcada pelo fracasso que ficou constatado pela obrigatoriedade da profissionalização a todos os alunos e a todas as escolas, com o objetivo de unificar os Ensinos Primário e Médio, eliminando as diferenças entre os ramos secundário, agrícola, industrial, comercial e normal. Ainda, durante o exercício dessa lei foi prescrito que iniciasse a passagem gradativa do Ensino Fundamental para responsabilidade dos municípios (BRASIL, 1971).

No fim da década de 1970 e início dos anos de 1980, volta-se a falar sobre democracia plena e os debates sobre as políticas educacionais são retomados. Nessa perspectiva, é promulgada a Lei nº 7.044/82 que altera dispositivos da lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 e acaba com a obrigatoriedade da profissionalização compulsória em nível de segundo grau. (BRASIL, 1982).

Em 1988, uma nova Constituição Federal, conhecida também como “Constituição Cidadã” entra em vigência e sobre os assuntos que versam a educação, fica instituído em seu III capítulo nos artigos 205 e 206 da referida lei que:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII – garantia de padrão de qualidade; VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).(BRASIL, 1988, p.1).

A partir da vigência da nova Constituição Cidadã e, através das novas definições que ela trouxe, surgiram especulações de uma nova LDB que contemplasse essas novas definições, a qual mais tarde ficou conhecida como a Lei nº 9.394/96. Ela apresenta como

principais assuntos o direito à educação e o dever do Estado, os fins e os princípios da educação, os níveis e as modalidades de ensino e os profissionais da educação.

Esse período apresentado nesse breve histórico foi marcado por diversas mudanças estruturais na Educação Brasileira que teve como principal reflexo os diversos momentos políticos que o país vivenciou e a influência das correntes ideológicas e ainda a repressão vivida na ditadura militar. A legislação brasileira também passa por mudanças nesse período, o que decorre do processo de transformação da sociedade onde as demandas da educação passam a ser mais específicas e ocorrem em consonância ao início da era da globalização.

No entanto, cientes de que é necessário discutir e compreender o cenário histórico que perpassou a trajetória da Educação Brasileira para que então seja possível refletir e contextualizar sobre o momento atual, e ainda, para que sirva de embasamento para as considerações que serão apresentadas a seguir. O próximo subtítulo desse capítulo dará segmento a essa temática apresentando apontamentos e reflexões sobre a Educação Contemporânea.

### **3.2 A Educação na Contemporaneidade:**

A Educação contemporânea passa por um momento em que se tem discutido exaustivamente e colocado à prova a sua efetividade e a maneira como vem sendo gerida e pensada no nosso país. Os resultados dos dados oficiais sobre educação, apontam colocações que indicam a urgência de refletir criticamente sobre as práticas que são realizadas e nesse sentido colaborar na indicação de caminhos para mudar essa realidade.

Para compreender o que se quer transmitir quando nos referimos à educação, faz-se necessário apresentar uma breve definição sobre o que é a Educação, definida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9394/96 que é o principal e mais importante documento sobre a educação brasileira, o qual a conceitua como um processo formativo que é desenvolvido na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, em movimentos sociais e organização da sociedade civil e também nas manifestações culturais.

A educação entendida como prática social, que é o que se propõe discutir essa pesquisa é defendida por Pimenta (2004, p. 5-4) ao explicar:

Que a complexidade da educação como prática social não permite tratá-la como fenômeno universal e abstrato, mas sim imerso num sistema educacional, em uma dada sociedade e em um tempo histórico determinado. Uma organização curricular propiciadora dessa compreensão parte da análise do real com o recurso das teorias, da cultura pedagógica, para propor e gestar novas práticas, num exercício coletivo de criatividade.

As transformações da sociedade que acontecem diariamente desde a era agrícola, industrial e, que ocorrem a todo o momento na era da informação, a qual vive-se atualmente, apresenta grande influência no modo de organização das relações e da comunicação entre os sujeitos. Como não poderia ser diferente, no âmbito educacional essas mudanças estão ainda mais evidentes por ser composto de um público que é oriundo da era da informação. Nesse sentido, evidencia-se a necessidade de se pensar em novas práticas que contemplem essas novas demandas.

Ainda que o sistema educacional seja constituído pelos mesmos sujeitos históricos que se constitui por professores, alunos e a comunidade escolar deve-se considerar que esses sujeitos passaram por muitas transformações devido ao avanço tecnológico presente na era da informação e a democratização do acesso a informação. Dessa forma, para que os processos de ensino-aprendizagem realmente apresentem sucesso, é necessário que eles sejam capazes de acompanhar e se adequar as influências das transformações que ocorrem na sociedade contemporânea.

A baixa qualidade da Educação Básica no Brasil que pode-se constatar nos índices educacionais e que já foram expostos anteriormente nesse estudo e estão evidentes na realidade das escolas através do grande número de evasões, reprovações e nas dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos. Indicam ser resultado de um sistema educacional que não foi capaz de acompanhar as mudanças no modo de comunicação e de informação que a sociedade passou e nem de incluir as propostas tecnológicas e inovadoras para a educação e dessa forma se torna pouco eficiente e atrativo para as novas gerações. Gadotti, (2000, p. 5) colabora sobre essa afirmação ao explicar que:

Os sistemas educacionais ainda não conseguiram avaliar suficientemente o impacto da comunicação audio-visual e da informática, seja para informar, seja para bitolar ou controlar as mentes. Ainda trabalha-se muito com recursos tradicionais que não têm apelo para as crianças e jovens. Os que defendem a informatização da educação sustentam que é preciso mudar profundamente os métodos de ensino para reservar ao cérebro humano o que lhe é peculiar, a capacidade de pensar, em vez de desenvolver a memória. Para ele, a função da escola será, cada vez mais, a de ensinar a pensar criticamente. Para isso é preciso dominar mais metodologias e linguagens, inclusive a linguagem eletrônica.

Percebe-se que, muitos professores da Educação Básica não estão preparados para uma docência compartilhada pelo fato de o professor não ser mais o único a ter acesso e possibilidade de levar as informações à sala de aula e muito menos o único a possuir saberes. Para que o docente reinvente sua prática pedagógica deve aliar-se as ferramentas que compõem a utilização das tecnologias da informação e comunicação (TIC's)<sup>3</sup> para buscar uma reconstrução do processo educativo.

Essa dificuldade que os docentes enfrentam, muitas vezes é fruto de uma formação alienante baseada nos conceitos da racionalidade técnica <sup>4</sup> onde o ensino se encontrava e muitas vezes ainda se encontra na possibilidade de transmissão de conteúdos, de técnicas e instrumentais. O professor, nessa perspectiva, era visto como alguém que detinha todos os saberes e que tinha como função atuar como um agente transmissor de conteúdos prontos.

A partir do avanço das tecnologias e das ciências na sociedade, inúmeros meios de informação emergiram. Nas instituições de ensino é de fácil percepção o envolvimento dos alunos com as tecnologias seja para se comunicar, fazer pesquisas, acesso as redes sociais entre outras. Nesse sentido, quando as aulas são ministradas de maneira tradicional sem a utilização de nenhum recurso tecnológico elas acabam demonstrando ser pouco atrativas e desinteressantes para esse público que nasceu e cresceu na era da informação. Imbérnon (2010, p. 36) coloca que: “para que o uso das TIC's signifique uma transformação educativa que se transformem em melhora, muitas coisas terão que mudar. Muitas estão nas mãos dos próprios professores, que terão que redesenhar seu papel e sua responsabilidade na escola atual [...]”.

Nesse debate que se refere à necessidade de se encontrar caminhos que rumem para um processo de emancipação e modernização da educação, que considere como ponto fulcral a importância de inclinar-se a inclusão dos meios tecnológicos, Demo (2004, p. 21) aponta como hipótese fundamental que:

A educação não deve perder tempo em temer a modernidade. Deve procurar conduzi-la e ser-lhe o sujeito histórico. Nesse sentido, modernidade na prática coincide com a necessidade da mudança social, que a dialética histórica apresenta na sucessão das fases, onde uma gera outra. Menos que a marca técnica, modernidade poderia significar desafio de compreender os tempos novos, abarcar os anseios das novas gerações perscrutar os rumos do futuro. “Ser moderno” é ser capaz de dialogar com a realidade, inserindo-se nela como sujeito criativo. Faz parte da realidade, hoje, dose crescente de presença da tecnologia, que precisa ser

---

<sup>3</sup> Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) consistem em todos os meios técnicos utilizados para tratar a informação e auxiliar na comunicação e correspondem a todas as tecnologias presentes nos processos de comunicação dos indivíduos.

<sup>4</sup> O modelo da racionalidade técnica ou a epistemologia positivista da prática indica que a atividade profissional consiste na solução instrumental de um problema feita pela rigorosa aplicação de uma teoria científica ou uma técnica.

compreendida e comandada. Ignorar isso é antimoderno, não porque seja antitecnológico, mas porque é irreal.

Nesse processo de transição o papel do professor é inquestionável e, para isso, estar em um processo formativo permanente é o caminho para que o profissional da educação tenha o aporte teórico-prático necessário para superar estes desafios da educação moderna. A participação em atividades que tratem da inserção das questões tecnológicas no âmbito educacional possibilita a atualização dos saberes o que agrega na qualificação profissional.

Ainda, sobre o papel da escola e dos órgãos que gerenciam a educação faz-se necessário observar, como afirma Libâneo (2007, p. 8) que

A escola de hoje precisa propor propostas educativas e metodológicas em relação às novas exigências de formação postas pelas realidades contemporâneas como a capacitação tecnológica, a diversidade cultural, a alfabetização tecnológica, o relativismo ético, a consciência ecológica”.

No estudo da arte realizado que demonstraram, sobre as experiências vivenciadas enquanto bolsista e que resultaram em aprendizagens, destacaram que a influência da proposta do PIBID de incluir o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC'S) nos planejamentos das intervenções dos bolsistas na escola indica uma mudança no modo como estão sendo formados os futuros professores, o que leva a compreender que a utilização de metodologias inovadoras estarão presentes nas práticas pedagógicas desses professores. Nesse sentido, o programa agrega em sua concepção um potencial inovador para a educação tanto para formação como para a atuação profissional.

Em outro estudo que trata mais especificamente das experiências formativas alicerçadas com o programa, os acadêmicos/bolsistas destacaram que as vivências adquiridas a partir desse programa os levaram a refletir sobre o papel do professor nas escolas de educação básica e a compreender aspectos relacionados ao funcionamento de uma escola, além de permitir que eles percebessem a complexidade presente na relação entre professore e aluno.

Diante do exposto, percebe-se que o grande desafio desse milênio para superar os desafios presentes no sistema educacional será através de uma Educação Básica e superior que seja capaz de colocar o aluno como protagonista das suas aprendizagens e que participe das tomadas de decisões. Ainda, seja capaz de compreender novas formas de chegar ao conhecimento através de instâncias socializadoras como os meios de comunicação, as redes

sociais, os processos de elaboração de projetos de pesquisa que são meios de incluir novas capacidades e habilidades que são inerentes ao alunado desse século.

### **3.3 Reflexões sobre os processos formativos de docentes**

A formação de professores sofre influências e orienta-se por modelos e diferentes paradigmas dessa formação que direcionam a prática e indicam políticas educacionais tanto no Brasil como em outros países. Esses modelos de um lado, baseiam-se na racionalidade técnica e, de outro lado, nos modelos da racionalidade prática e da racionalidade crítica. Para isso, faz-se necessário discorrer sobre esses modelos e as concepções formativas que abrangem cada uma delas.

Os modelos mais divulgados e explorados no âmbito da formação de professores são os modelos da racionalidade técnica. A racionalidade técnica ou a epistemologia positivista da prática indica que “a atividade profissional consiste na solução instrumental de um problema feita pela rigorosa aplicação de uma teoria científica ou uma técnica” (SCHÖN, 2000, p. 21).

Nessa concepção, a prática educativa é baseada no emprego do conhecimento científico nos assuntos educacionais e essas questões são tratadas como problemas técnicos e os professores são vistos como especialistas técnicos que colocam em prática os assuntos pedagógicos e científicos e a sua formação deve ser baseada nos conteúdos que servirão de apoio para a prática.

Por sua vez, o modelo formativo através da racionalidade prática emergiu a partir do século XX, tendo como idealizador dessa visão os escritos de Dewey sobre esse modelo. Para Carr e Kemmis (1986) nessa visão, a educação é vista com um processo complexo que se modifica a partir dos fatos e circunstâncias e que somente podem ser definidas através de decisões coerentes e sábias feitas pelos profissionais da educação de acordo com sua análise sobre a prática. No entanto, nessa visão entende-se que o âmbito educacional é bastante mutável e exige constante reflexão o que não permite uma sistematização exclusivamente técnica.

Para Tardiff (2000) a racionalidade prática também pode ser compreendida como a epistemologia da prática profissional que apresenta como finalidade revelar os saberes que englobam “os conhecimentos, as competências e habilidades e as atitudes, e esta foi denominada como saber, saber-fazer, saber-ser com a intenção de compreender de onde vem os saberes e o papel que desempenham tanto para o trabalho docente como para a identidade desse profissional.

A prática pedagógica e o conhecimento profissional não podem ser reduzidos à elaboração de um conjunto de técnicas pré-estabelecidas para atingir o conhecimento, porque

O conhecimento profissional dentro dessa visão não consiste em projetar um conjunto de objetivos sequenciados e técnicas as quais “dirigem” os aprendizes para os resultados da aprendizagem esperada. Ele consiste da direção e redireção espontânea e flexível do processo da aprendizagem, guiada por uma leitura sensível das mudanças sutis e da reação de outros participantes desse processo (CARR e KEMMIS: 1986, p. 37).

Na perspectiva dessa visão, defende-se a ideia de que as situações problemáticas que ocorrem durante a prática pedagógica e que refletem a complexidade da docência, não ocorrem através de dados que poderão ser resolvidos com fórmulas ou técnicas, mas se dará através do olhar crítico-reflexivo do professor que reflete, questiona e investiga a sua prática pedagógica e esta ação envolve tanto o conhecimento teórico como o prático para agir e compreender tal situação.

O modelo da racionalidade crítica se assemelha e complementa a racionalidade prática no sentido dos objetivos para o que tange a educação. Para Contreras (2002), a racionalidade crítica atua no sentido de ampliar a questão da reflexão sobre a prática educativa, na busca de um olhar crítico ao contexto educacional que leve os docentes a questionarem sua concepção de escola, sociedade e educação. Para isso, a intenção é que os docentes participem tanto na construção do conhecimento teórico quanto na transformação social dando sentido a uma educação vista como prática social.

Para além dos modelos e paradigmas de formação de professores, é importante ressaltar e situar a formação para uma docência que concerne assuntos que estão no centro do processo educacional da sociedade contemporânea e que anunciam novos caminhos e demandas para se pensar a formação de professores como as desigualdades sociais, a diversidade, a cidadania e ainda um olhar voltado para a superação dos baixos índices no que se refere ao sucesso da educação brasileira.

A formação inicial de professores que acontece nos cursos de licenciatura em nível de graduação e tem como tarefa preparar os alunos para o exercício da docência e nesse contexto precisa contemplar alguns saberes que fazem parte do ato de ensinar, sejam eles os saberes teóricos que demandam do conhecimento ou os saberes práticos que irão depender das experiências práticas que acontecem a partir dos estágios e atividades de iniciação à docência, outro ponto que a formação também precisa oportunizar é a constituição do “ser docente” como pode-se também definir como identidade profissional.

Na visão de Pimenta (2005, p. 19) sobre o processo de construção da identidade do docente pode-se afirmar que:

uma identidade profissional se constrói, pois, a partir de uma significação social da profissão; da revisão constante dos significados sócias da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor enquanto autor e ator, confere a atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor.

Dessa forma, compreende-se que a construção da identidade docente não será constituída somente na formação inicial, ou no exercício da docência, pois ela perpassa o fazer docente e está relacionada a aquilo que o professor traz em sua bagagem particular tais como crenças e concepções e, ainda, pelo papel e o significado que o fazer docente ocupa na vida do professor. Entretanto, ela também é fruto daquilo que se busca, da compreensão dos saberes, dos significados, vivências e experiências e da oportunidade de constantemente repensar e refletir a práxis seja nos momentos de formação ou em plena atividade docente, o que caracteriza esses como fatores responsáveis pela constituição da identidade profissional.

Outro ponto importante de ser discutido, quando se trata de formação de profissionais para o exercício do magistério, são as questões legais que regulamentam a atuação profissional. O artigo 62 da Lei nº 9.394/96 (LDB) institui que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017.) (BRASIL, 2017).

Com a intenção de que todos os docentes que atuam na Educação Básica tenham formação mínima exigida, o Plano Nacional da Educação (PNE – 2014-2024) que em sua redação estabelece metas e objetivos para a educação em todos os níveis – Educação Básica e superior a fim de serem executados nos próximos dez anos prazo de vigência desse PNE. No que versa a formação de professores é apresentado através da 15ª, meta o compromisso de:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014, p. 35).

Para contemplar o compromisso firmado, pela 15ª meta e, da estratégia 15.9, que se refere à implementação de programas e cursos para assegurar a formação em nível superior, nas suas respectivas áreas de atuação para aqueles formados em nível médio (normal) ou aqueles que possuem formação em área distinta da que atuam e estão em efetivo exercício na Educação Básica pública. (BRASIL, 2014).

O Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), em vigor desde 2009, oferece turmas especiais em cursos de licenciatura para realização de primeira ou segunda licenciatura, na modalidade presencial, destinada exclusivamente para educadores das redes públicas. Ainda, a estratégia 15.3 versa sobre a ampliação de programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, tem como intenção aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da Educação Básica. Para esse fim, situa-se o PIBID que foi instituído como uma ação permanente quando se trata de iniciação à docência no âmbito da formação inicial.

Ficou evidente nas teses e dissertações pesquisadas que o PIBID tem um grande potencial de contribuir efetivamente na formação inicial dos futuros professores, no sentido de que possibilita aos acadêmicos já estarem se preparando para o exercício da docência antes mesmo de começarem atuar.

Os estudos também destacaram o potencial do programa na formação continuada daqueles que atuam como supervisores nas escolas, no caso os professores da educação básica. Os resultados apresentados em um estudo constataram que as atividades realizadas pelos professores supervisores como planejamento e orientação das atividades pedagógicas nas escolas, encontros na universidade com os coordenadores e a participação em eventos acadêmicos estão caracterizadas e entendidas pelos supervisores como formação continuada.

### 3.4 Percurso histórico da disciplina de Educação Física

No momento em que propõe-se a tratar sobre impactos e contribuições de um programa que atua na formação inicial de professores de Educação Física, mostra-se necessário percorrer pelo percurso histórico dessa disciplina, a construção de sua identidade, origens, trajetória e ainda conhecer e compreender a estrutura atual da formação de professores da área e da disciplina de Educação Física no contexto escolar.

A disciplina de Educação Física, historicamente, sofreu diversas influências até constituir sua atual identidade enquanto componente curricular. De acordo com Guttierrez (1972, p. 47) no ano de 1828 foi lançado o primeiro livro brasileiro que versava sobre a Educação Física intitulado como “Tratado de Educação Física-Moral dos Meninos”, autoria de Joaquim Jerônimo Serpa. O referido tratado tratava da Educação Física em uma visão mais ampla, trazendo conceitos como saúde corporal e cultura espiritual e também classificava os exercícios em duas linhas: os que trabalhavam o corpo e os que trabalhavam a cognição, referia-se ainda como complementares a educação moral e a educação dos corpos.

Em 1882, Rui Barbosa instituiu seu parecer sobre o projeto 224 – Reforma Leôncio de Carvalho, Decreto n. 7.247, de 19 de Abril de 1879, da Instrução Pública, no qual defendeu a inclusão da ginástica nas escolas e a equiparação dos professores de ginástica com os das outras disciplinas. Nesse parecer, ele destacou e explicitou sua ideia sobre a importância de se ter um corpo saudável para sustentar a atividade intelectual. (BRASIL, 1996, p. 19)

Mais tarde, de acordo com Ramos (1983), a disciplina de Educação Física começou a ser estruturada no âmbito escolar, intitulada, nessa ocasião, como “Ginástica”. A partir da reforma de Luís Couto Ferraz, no Título II, Capítulo III, “Das Escolas Públicas, suas condições e regime”, do Decreto n. 1331, insere-se a Ginástica no ensino primário.

Art. 47. O ensino primário nas escolas públicas compreende: [...] A geometria elementar, agrimensura, desenho linear, noções de música e exercícios de canto, gymnastica e hum estudo mais desenvolvido sobre pesos e medidas, não só do município da Côrte, como das províncias do Império, e das Nações com que o Brasil tem mais relações commerciaes (BRASIL, 1854, p. 55).

No período do Brasil República até 1946, as instituições militares e a classe médica exerciam influência direta sobre as decisões curriculares e de atuação do professor de Educação Física. As instituições militares tinham como intenção que a organização das aulas de Educação Física acontecesse de modo semelhante aos utilizados em treinamento militares para que os praticantes fossem treinados tendo como ênfase o treino do corpo, a resistência e a

disciplina que eram os princípios do militarismo na época. Nessa visão, buscava-se então, a preparação do corpo.

Nesse período, faz-se referência ao primeiro Decreto Lei nº 2072, de 08 de março de 1940, que dispõe que a Educação Física Escolar se torna obrigatória e deve ser ministrada nos moldes da educação cívica, moral e física as quais fixavam as bases de administração e referem-se no artigo 4º:

Art. 4º. A disciplina de Educação Física deve ser ministrada de acordo com as condições de cada sexo, por meio da ginástica e dos desportos, terá por objetivo não somente fortalecer a saúde das crianças e dos jovens, (...), mas também dar-lhes ao corpo solidez, agilidade e harmonia.” (BRASIL, 1940, p. 6)

Segundo Soares (2017), a classe médica tinha intenção de que a Educação Física atuasse nos moldes de uma visão higienista concebida em bases fisiológicas e anatômicas. Nessa perspectiva, a educação teria que garantir que os bons hábitos higiênicos fossem disseminados e que preparasse o corpo para os padrões impostos pela sociedade, principalmente no que se refere ao mundo do trabalho, e, através dos exercícios físicos gerassem uma educação de corpos que, por conseguinte seriam mais saudáveis e fortes e menos suscetíveis a contrair doenças.

Ainda, de acordo com o referido autor que discute sobre a construção da disciplina de Educação Física nos moldes dessa visão, que:

Impõem-se uma disciplina que pretende adequar o corpo ao trabalho fabril, tornando-o assim mais dócil e submisso sob a ótica do poder e, ao mesmo tempo (e por isso mesmo) mais ágil, forte e robusto sob a ótica da produção como expressão do poder e da ordem. Esta disciplina corporal foi elemento constitutivo da educação higiênica do trabalhador, a qual deveria se dar na escola, caso ele viesse a frequentá-la. E frequentar a escola tornava-se necessário para o tio de desenvolvimento para o qual se encaminha a jovem sociedade republicana (SOARES, 2017, p. 100).

Nesse contexto da visão higienista, fica evidente que a preocupação principal era com a saúde da população, porém, em um sentido de que estivessem aptos e preparados para o trabalho e para as árduas jornadas de trabalho sem adoecer. E, para que ainda pudessem atender as demandas da vida urbana, já que passavam por um momento de transição da área rural para as cidades, percebe-se nesse período os primórdios da construção de uma possível sociedade capitalista.

Com o fim da Era Vargas (1945) e a partir da nova Constituição Federal (1946), a educação entra na pauta dos debates e sucessivamente num momento em que ocorreu uma

grande expansão no número de escolas. Para Gutierrez (1972), esse era um motivo para se comemorar, mas também de preocupação sobre a qualidade desses locais e sua estruturação, pois era evidente a necessidade de reestruturação.

De acordo com Castellani (2001) em meados de 1948, concretizavam-se os debates em relação à formação dos professores que partiam do atual Ministro da Educação, e a fim de nortear o trabalho educacional e estabelecer algumas questões começaram os primeiros rumores da elaboração de um projeto de Diretrizes e Bases para a Educação Brasileira.

A primeira Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional nº 4.024/61 apresentava em sua primeira estruturação questões mais voltadas à questão da organização do ensino, e, no que versa a Educação Física, torna a prática obrigatória nos cursos primário e médio, até a idade de 18 anos. (BRASIL, 1961).

A Lei nº 69.450 de 01 de novembro de 1971, apresenta como novidade a ampliação da obrigatoriedade da disciplina Educação Física para todos os níveis de escolarização, assim como indica uma orientação de como essa disciplina deveria acontecer em cada nível de ensino, indica uma especificidade maior em relação à legislação anterior.

Conforme definido no artigo 3º, “A educação física, desportiva e recreativa escolar”, de acordo com seus objetivos, caracterizar-se-á:

I – No ensino primário, por atividades físicas de caráter recreativo, de preferência as que favoreçam a consolidação de hábitos higiênicos, o desenvolvimento corporal e mental harmônico, a melhoria da aptidão física, o despertar do espírito comunitário da criatividade, do senso moral e cívico, além de outras que concorram para completar a formação integral da personalidade. II – No ensino médio, por atividades que contribuam para o aprimoramento e aproveitamento integrado de todas as potencialidades físicas, morais e psíquicas do indivíduo, possibilitando-lhe pelo emprego útil do tempo de lazer, uma perfeita sociabilidade a conservação da saúde, o fortalecimento da vontade, o estímulo às tendências de liderança e implantação de hábitos sadios...1º A aptidão física constitui a referência fundamental para orientar o planejamento, controle e avaliação da educação física, desportiva e recreativa, no nível dos estabelecimentos de ensino. 2º A partir da quinta série de escolarização, deverá ser incluída na programação de atividades a iniciação desportiva” (BRASIL, 1971).

A Educação Física da época era organizada a partir das influências do momento histórico atual, seguindo os objetivos estabelecidos pelo governo e as suas regulamentações que influenciavam até o tempo de aula, que deveria ser de 50 minutos, preferencialmente composta por alunos do mesmo sexo e com o nível de aptidão física semelhante. (BRASIL, 1971).

No entanto, essa disciplina não era vista como um componente curricular, e sim compreendida como uma simples prática com o objetivo de preparar os corpos dos jovens

sem nenhum fim educativo, fato esse que já fora comprovado sobre as contribuições das atividades físicas e da própria disciplina de Educação Física no âmbito escolar. Sobre essa visão da Educação Física no âmbito escolar (CASTELLANI, 2001, p. 108) coloca que:

[...] incorporada aos currículos sob forma de atividade – ação não expressiva de uma reflexão teórica, caracterizando-se, dessa forma, no “fazer pelo fazer” – explica e acaba por justificar sua presença na instituição escolar, não como um campo do conhecimento dotado de um saber que lhe é próprio, específico – cuja apreensão por parte dos alunos refletiria parte essencial da formação integral dos mesmos, sem a qual, esta não se daria – mas em enquanto uma mera experiência limitada em si mesma, destituída do exercício de sistematização e compreensão do conhecimento, existente apenas empiricamente.

Apresenta-se desta forma, uma percepção que se refere aos moldes mecanicista e tecnicista, o que contribui para a exteriorização de uma visão que indica para o mundo do trabalho e a produtividade questões essas, inerentes à organização do modelo de sociedade que viviam. Mesmo, que ainda estivesse bastante em evidência a valorização das técnicas e resultados no meio esportivo, surge em meados dos anos 70 a 80, novas ideias no que tange à Educação Física, dirigido por movimentos conhecidos como “renovadores” como explica o Coletivo de Autores:

Nas décadas de 70 e 80 surgem os movimentos “renovadores” na Educação Física” (...). Os movimentos renovadores do qual faz parte o movimento dito ‘humanista’ na pedagogia, se caracterizam pela presença de princípios filosóficos em torno do ser humano, sua identidade, valor, tendo como fundamento os limites e interesses do homem e surge como crítica a correntes oriundas da psicologia conhecidas como comportamentalistas (COLETIVO DE AUTORES, 2000, p. 55).

Com o objetivo de atender as novas demandas educacionais, em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), institui e apresenta novas disposições no que versa toda a educação brasileira, inclusive a disciplina de Educação Física. No artigo 26º, parágrafo 3º, a referida lei determina que:

A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; II – maior de trinta anos de idade; III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; IV – amparado pelo Decreto-Lei no 1.044, de 21 de outubro de 1969; (BRASIL, 1996).

Durante esse resgate histórico sobre a disciplina de Educação Física, pode-se constatar que o caminho percorrido por essa, assim como por outras áreas, esteve intimamente relacionado com o momento político e histórico e com os entendimentos que se tinha sobre o

assunto na época. A última LDB (1996), apresenta um grande avanço para a área, e esclarece a obrigatoriedade da atuação desse componente curricular, ser ministrado na educação infantil e anos iniciais, por um profissional habilitado em licenciatura plena na área, fato esse que ainda precisa ser buscado e regularizado.

A Educação Física conceitua-se como um componente curricular obrigatório na Educação Básica, que deve ser capaz de contemplar a cultura corporal de movimento e proporcionar aos alunos experiências motoras e psicossociais, e ainda, contribuir não somente para o desenvolvimento das habilidades motoras e da aptidão física dos educandos, mas para seu desenvolvimento integral nas diversas áreas social, cognitiva, afetiva e pessoal.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) conceituam a Educação Física como:

Uma área de conhecimento da cultura corporal de movimento e a Educação Física escolar como uma disciplina que introduz e integra o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando o para usufruir dos jogos, dos esportes, das danças, das lutas e das ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida. (BRASIL,1997)

Atualmente, a disciplina de Educação Física passa por um momento que vem perdendo o seu protagonismo dentro das escolas. As novas reformas educacionais a colocam em uma situação um tanto quanto desconfortável para os profissionais da área. A reforma do Ensino Médio que foi sancionada no dia 16 de fevereiro de 2017, torna a prática da Educação Física facultativa, de acordo com o que propões A BNCC – Base Nacional Comum Curricular do ensino médio que ainda está em discussão. No que se referem aos conteúdos das disciplinas, as mesmas deixam de ser obrigatórias e poderão ser transformados em temas transversais ou objeto de investigação dentro de outra disciplina obrigatória. No entanto, essas novas definições dependem da finalização e implementação da nova BNCC o que supõe que pode ainda haver algumas adequações.

O contexto atual indica uma urgente reflexão crítica sobre o fazer pedagógico e as práticas em Educação Física que foram institucionalizadas nos últimos 70 anos de educação escolar pelo fato de que apresentaram poucas mudanças significativas. Dessa forma, poderá ser possível analisar o passado e o presente, como também pensar no futuro dessa disciplina que sem dúvida necessita de uma reestruturação principalmente no que tange a formação de professores da área. É necessário vislumbrar práticas inovadoras que estejam articuladas com o currículo escolar e ainda com a diversidade cultural e étnica que contempla a cultura

corporal de movimento. Para isso, nesse momento, é importante discutir e analisar a formação de professores de Educação Física.

### **3.5 A formação de professores em Educação Física**

Acompanhar os avanços tecnológicos, sociais e culturais que constituem a sociedade contemporânea, bem como as novas exigências do mundo do trabalho que afetam o sistema educacional, significa dizer que os processos formativos dos docentes precisam estar constantemente readequando suas propostas, métodos e procedimentos.

Como apontado, vivemos um momento em que o futuro da disciplina de Educação Física é incerto, fato esse que clama à necessidade de uma análise sobre a atual estruturação da disciplina e ainda, sobre o seu papel enquanto componente curricular da Educação Básica. Para que isso ocorra é indispensável a participação dos profissionais da área em um sentido que objetive uma reflexão coletiva que compreenda as atuais necessidades formativas que essa disciplina precisa contemplar e assim reencontrar o seu lugar no sistema educativo.

Para compreender esse cenário atual, faz-se necessário perpassarmos sobre os fatos legais e históricos que nortearam a formação de professores de Educação Física nos últimos 30 anos, as mudanças, reestruturações até chegarmos à atual organização no que se refere à formação desse profissional. Para analisar a conjuntura constitutiva da formação de professores de Educação Física no Brasil, devido à extensão de dados e informações, será realizado um recorte temporal no qual se deterá em apresentar o contexto histórico a partir do final do século XX até os dias atuais.

No final do século XX foi instituído o Parecer 215/1987 que apontava para uma nova reestruturação nos cursos de Educação Física, dentre elas, a que altera sua estrutura curricular e a duração. O referido documento ainda apresentava a intenção de configurar a Educação Física em dois campos específicos, com a divisão em licenciatura e bacharelado. Diante disso, os cursos que ofertavam as duas formações ofereciam um tipo de formação conjunta que conferia às duas em um curso constituído por 2.800 horas.

Mais tarde, o parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. O objetivo desse parecer:

É o de dar consequência a esta determinação que reconhece uma especificidade própria desta modalidade de ensino superior. A duração da licenciatura voltada para a formação de docentes que irão atuar no âmbito da educação básica e a respectiva carga horária devem, pois, ser definidas. (BRASIL, 2001. p. 8)

O movimento causado por esse parecer resultou na elaboração do Parecer CNE/CES 138/2002, aprovado em 03 de abril de 2002, que instituiu “as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Educação Física” (BRASIL, 2002). A redação desse novo documento foi fruto das reivindicações e das propostas dos interessados nesse assunto.

A partir desse documento, foi estabelecida a resolução CNE/CES N° 7 de 31 de março de 2004 que coloca fim na formação generalista em Educação Física, separando-as em licenciado (atua no contexto escolar) e bacharel (atua fora do contexto escolar). O parecer CNE/CES N° 58 de 18 de fevereiro de 2004, embasa as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física em nível superior de graduação plena.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena (BRASIL, 2004), definem que:

Art. 3° A Educação Física uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, nas perspectivas da prevenção de problemas de agravo da saúde, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físicoesportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas (BRASIL, 2004, p.1).

As DCN's apresentam em seu art. 4° que o “curso de graduação em Educação Física deverá assegurar uma formação generalista, humanista e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética”. (BRASIL, 2004, p. 2). Essa decisão até hoje gera grandes discussões e descontentamento da comunidade acadêmica que afirma que os cursos de Educação Física perderam muitos alunos com essa mudança. Recentemente, em 2015, a Resolução 2/2015 (DCN para a formação de professores) propõe uma licenciatura ampliada com 3.200 horas/aula.

No que tange a responsabilidade das instituições de ensino superior ao ofertar licenciatura em Educação Física, fica definido que a organização curricular e articulação entre as unidades de aprendizagem devem ocorrer da seguinte forma:

Para o curso de Formação de Professores da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, as unidades de conhecimento específico que constituem o objeto de ensino do componente curricular Educação Física serão aquelas que tratam das dimensões biológicas, sociais, culturais, didático-pedagógicas, técnico instrumentais do movimento humano (BRASIL, 2004).

Embora, as DCN's tenham dividido opiniões e gerado discussões que questionavam as suas definições para os cursos de Educação Física, ela se mantém em vigor até hoje, ainda que tenha sofrido algumas adequações nesses 14 anos de vigência por diversos atos.

Para Taffarel et al. (2007) a formação dos professores de educação física apresenta problemas de ordem teórica, epistemológica, financeira, estrutural, curricular e política. Outra questão que influencia essa área do conhecimento é a influência de outras áreas como a da saúde e as ciências humanas que interferem diretamente na sua organização curricular. Acusam a “ênfase em teorias pós-modernas, que se caracterizam pela perda de referências históricas [...], a separação entre a teoria e a práxis”, além de evidenciarem “[...] o silêncio premeditado sobre as leis econômicas de funcionamento do capitalismo como um modo de produção, sobre a máquina política do Estado burguês e sobre a estratégia de luta de classes” (p. 42).

A referida autora ainda se refere aos problemas estruturais, que, segundo ela, ocorrem pela baixa qualificação do corpo docente e o arrocho salarial a que são submetidos. Pontua ainda, que a falta de estrutura e a baixa qualidade do ensino básico não prepara adequadamente os alunos que chegam ao ensino superior (TAFFAREL et al. 2007).

Diante da problemática apresentada pela autora, constata-se que essas questões apresentam um problema histórico e que por muito tempo vem se percebendo certa resistência dos profissionais da área para essas questões. Taffarel et al. (2007 p. 44) afirma que trata-se de “uma tarefa histórica a ser enfrentada por coletivo de pesquisadores e professores que acreditam que a formação de professores é estratégica para a manutenção ou não de um determinado modo de vida na sociedade”.

Para a autora, existem como alternativa dois caminhos à formação de professores de Educação Física possa ser conduzida: ou caminha para as reivindicações do povo sobre suas necessidades concretas; ou aceita as imposições postas pelo capital que contribuem para o assolamento de uma sociedade de classes que promove o “individualismo, [...] idolatria do corpo [...], competitividade exacerbada entre indivíduos e nações no esporte de alto rendimento e de espetáculo, tecnicismo, [...] negação de conhecimento, currículo dos mínimos” (TAFFAREL et al. 2007, p. 44).

Taffarel et al. (2007), propõem como alternativa para o atual modelo de formação uma matriz científica que leve como consideração a história dos sujeitos e sua relação com a natureza, dos homens entre si e consigo mesmo. Para isso ocorrer, faz-se necessário partir de uma pergunta ontológica que se refere à compreensão do ser humano: “como o homem torna-se homem e como se dá o conhecimento? Nessa perspectiva, essa matriz científica volta-se para uma formação de professores voltada para a emancipação humana.

Dessa forma, essa teoria vincula-se a uma vertente educacional crítica que está alicerçada com as críticas à ideologia liberal e a escola capitalista que foi desenvolvida no final dos anos 60, por autores renomados, dentre eles Paulo Freire. A partir dessa teoria surge no início dos anos 70, uma corrente pedagógica histórico-crítica que de acordo com Saviani (1991, p. 103) explica que:

[...] a Pedagogia Crítica implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como é preciso se posicionar diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional. Aí está o sentido fundamental do que chamamos Pedagogia Histórico-Crítica.

A Pedagogia Histórico-Crítica está relacionada a questões que emergem das práticas históricas, que reconhecem o cotidiano do aluno e a sua realidade, tendo como intenção que o conhecimento científico possa transformar a realidade social do aluno. Uma educação que tenha como finalidade atuar nos moldes dessa teoria deve compreender que:

[...] o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado a educação tem que partir tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente (SAVIANI, 2000, p.13).

Para contemplar essas questões, de acordo com Taffarel et. al (2007), apresentando como referência a Pedagogia Histórica-Crítica no que se refere ao ensino da Educação Física, mas especificamente, à cultura corporal como uma área do conhecimento que deve levar como referência para sua estruturação as práticas históricas que foram socialmente determinadas e que devem ser seio de investigações científicas para que assim possam colaborar para uma prática educacional liberadora e emancipatória.

Com base nas questões apontadas e discutidas nesse capítulo, que versam desde os primórdios da Educação Brasileira, à formação de professores e chega até o percurso histórico da disciplina de Educação Física, e, por conseguinte, situa a formação dos profissionais da

área, problematizando questões históricas. O próximo capítulo apresenta o objeto de estudo desse trabalho e se propõe analisar impactos e contribuições de um programa contemporâneo de iniciação à docência que ocorre dentro dos cursos de formação de professores da Educação Física. Para tanto, justifica-se a necessidade de ter percorrido todo esse panorama histórico da educação e os processos formativos, para que assim pudéssemos compreender o atual cenário e a conjuntura no que tange a formação de professores no âmbito nacional.

## **4 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID**

A docência é uma profissão complexa e, tal como as demais profissões, é aprendida. Os processos de aprender a ensinar, de aprender a ser professor e de se desenvolver profissionalmente são lentos. Iniciam-se antes do espaço formativo das licenciaturas e prolongam-se por toda a vida, alimentados e transformados por diferentes experiências profissionais e de vida. Assim, por excelência, a escola constitui um local de aprendizagem e de desenvolvimento profissional da docência. Mizukami (2013, p. 23).

Esse capítulo tem por objetivo apresentar e contextualizar o PIBID, objeto investigativo deste estudo, tanto em sua proposta nacional estabelecida pela CAPES, assim como situar as especificações do programa nas duas IES participantes, bem como o respectivo subprojeto de Educação Física das duas instituições. Para que assim seja possível conhecer, se situar e compreender essa política pública educacional, e respectivamente as futuras discussões acerca dela que serão pontuadas no decorrer desse estudo.

### **4.1 O PIBID, no contexto das políticas públicas de formação de professores**

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência – PIBID é conceituado como uma Política Pública no âmbito educacional que acontece durante a formação inicial de professores em cursos de licenciatura e foi instituído como uma política pública conforme o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, já citado anteriormente na introdução deste trabalho. Nessa perspectiva, Rua (2009, p. 19) conceitua política pública como: “[...] um conjunto de decisões e ações relativas à alocação imperativa de valores envolvendo bens públicos e afirma que embora uma política pública implique decisão política, nem toda decisão política chega a constituir uma política pública.”

Dessa forma, esse programa articulado pelo Ministério da Educação em parceria com a CAPES, é custeado com recursos do Governo Federal e oferece a todos os envolvidos no programa: coordenadores institucionais, coordenadores de gestão, coordenadores de área e supervisores dos subprojetos e aos alunos bolsistas dos cursos de licenciatura que executam suas atividades na escola pública de Educação Básica.

O PIBID tornou-se uma política pública educacional de formação de professores permanente em 04 de abril de 2013, pela Lei nº 12.796, que alterou a LDB/1996, para apontar sobre a formação dos profissionais da educação e estabelecer outras providências, incluindo a iniciação à docência como uma ação permanente do MEC e assim, passando de política de governo para política de Estado como refere o parágrafo 5º da LDB/1996:

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior (BRASIL, 2013 p. 3).

A base legal do PIBID está devidamente regulamentada nos seguintes documentos oficiais a lei nº 9394/96, lei nº 12.796/2013, o decreto nº 13.005/2014 e o PNE nº 13.005/2014. Este programa busca uma articulação entre escola e universidade e também proporcionar aos alunos uma possibilidade de executarem na prática os conhecimentos adquiridos no meio acadêmico, tendo assim como intenção fortalecer e contribuir a valorização da profissão do magistério e do ensino nas escolas públicas.

Conforme Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013 (BRASIL, 2013, p. 2), são objetivos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência:

Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;  
Contribuir para a valorização do magistério;  
Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;  
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;  
Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;  
Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.  
Contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente.

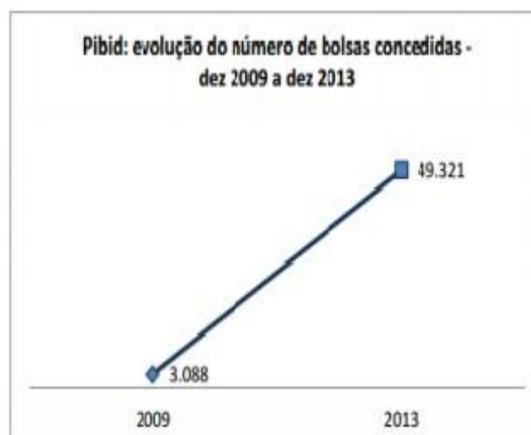
De acordo com o Relatório de Gestão – PIBID (BRASIL, 2013, p. 29), os princípios pedagógicos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência foram elaborados embasados nos estudos de Nóvoa (2009), sobre formação e desenvolvimento profissional de professores que são:

1. Formação de professores referenciada no trabalho na escola e na vivência de casos concretos;
2. Formação de professores realizada com a combinação do conhecimento teórico e metodológico dos professores das instituições de ensino superior e o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas públicas;
3. Formação de professores atenta às múltiplas facetas do cotidiano da escola e à investigação e à pesquisa que levam à resolução de situações e à inovação na educação;
4. Formação de professores realizada com diálogo e trabalho coletivo, realçando à responsabilidade social da profissão (NEVES, 2012, p. 12).

Logo que foi lançado em 2007, somente nas universidades públicas (federais e estaduais) o PIBID tinha como objetivo contemplar as disciplinas de Física, Química, Biologia e Matemática para o Ensino Médio, pelo fato de faltar professores para lecionar essas disciplinas em toda Educação Básica. No entanto, logo que vieram os primeiros resultados positivos do Programa em 2009, foi possível realizar uma expansão do atendimento para toda a Educação Básica, incluindo educação de jovens e adultos, educação no campo, indígenas e quilombolas.

A partir dessa expansão, mais IES puderam solicitar a participação no Programa inclusive as universidades privadas e comunitárias que desde o ano de 2010 foram inclusas no edital vigente, o que beneficiou também os acadêmicos dos cursos como Pedagogia, Letras, Ciências Biológicas, Educação Física e etc. A partir desse momento de inclusão das universidades privadas e comunitárias foi possível perceber uma expressiva evolução no número de bolsas concedidas.

Figura 1 – Pibid: Evolução do número de bolsas concedidas – dez/2009 a dez/2013



Fonte: Relatório Final de Gestão 2009-2013/DEB/CAPES

Outro dado mais recente apresenta o número de IES e projetos participantes do PIBID em nível nacional, em 2014:

Figura 2 – Número de IES e projetos participantes do Pibid em 2014

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

Figura 1: nº de IES e projetos participantes do Pibid em 2014, por edital e Região

Fonte: Relatório Final de Gestão 2009-2013/DEB/CAPES

Durante os anos de 2014, 2015, 2016 e 2017 o PIBID manteve sua proposta e suas atividades de acordo com o que era proposto e definido pelos referidos documentos oficiais situados acima. Porém, as mudanças no cenário político nacional, ocorridas no ano de 2016, com cortes de verbas na área da educação, atingiram o programa e a sua estruturação e motivaram uma nova estruturação do PIBID, organizada para ocorrer a partir do ano de 2018.

Como já se esperava no ano de 2018, através do edital nº 7/2018 a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES apresenta uma chamada pública para exposição de novas propostas sobre o Programa Institucional de Iniciação à Docência e apresenta novas definições para o corrente ano.

Conforme o edital nº 7, de 01 de março de 2018 (BRASIL, 2018 p. 2) institui que:

A iniciação à docência visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas.  
Considera-se discente na primeira metade do curso aquele que não tenha concluído mais de 60% da carga horária regimental do curso

Nessas novas normativas, o novo edital, que entra em vigor a partir de agosto de 2018, tem como previsão disponibilizar 45.000 mil bolsas em todo território nacional o que acusa uma diminuição nos números de bolsistas que até o fim do ano de 2017 eram contabilizadas

72.000 mil bolsas de iniciação à docência. No estado do Rio Grande do Sul até o fim do ano de 2017, o PIBID contava com 6.728 bolsas de iniciação à docência. Para 2018, estima-se, no Rio Grande do Sul, 4.656 vagas para bolsistas que cursam a primeira metade dos cursos de licenciatura. A partir da segunda metade do curso os estudantes poderão participar do novo programa de formação de professores que entra em vigor ainda em 2018, intitulado como Residência Pedagógica e que terá duração de 18 meses.

Dados retirados do sistema Educacenso/Inep do período de 2009-2013 confirmam a existência de 70.837 egressos do PIBID e 40% deles atuam na Educação Básica; 30% ingressaram em cursos de pós-graduação e os outros 30% ainda não estão colocados no mercado de trabalho na área da educação. Salienta-se que esse levantamento ilustrativo não tem a intenção de aprofundar-se nos motivos pelos quais existem egressos que ainda não estão atuando na Educação Básica.

Contudo, o PIBID apresenta em sua proposta uma grande oportunidade aos acadêmicos dos cursos de licenciatura em constituir sua identidade docente, enriquecer sua formação acadêmica e assim contribuir para a formação de professores com mais qualidade e na medida em que são realizados investimentos na formação inicial de professores entende-se que essa ação gera benefícios para toda a educação de um país.

#### **4.2 O PIBID em IES comunitárias e os subprojetos Educação Física**

No ano de 2010 a Universidade de Cruz Alta participou do edital 018/2010 da CAPES, obtendo aprovação do seu projeto institucional para dar início às atividades do PIBID com os respectivos subprojetos nas áreas de Ciências Biológicas, Matemática, Química e Pedagogia. Em 2012, a partir da participação no edital 011/2012, houve a inclusão do subprojeto na área de Educação Física. Até o mês de fevereiro de 2018, existiu em funcionamento na universidade os subprojetos dos cursos de Pedagogia e Educação Física até o encerramento do edital em vigor.

Em 2017, o PIBID contava com 29 bolsistas no curso de Educação Física e 16 bolsistas no curso de Pedagogia, totalizando 45 bolsistas de iniciação à docência na instituição, contou também com 1 Coordenadora Institucional do Programa na IES, 3 coordenadores de área, 2 do curso de Educação Física e 1 do curso de Pedagogia. Os bolsistas de iniciação à docência desempenhavam suas atividades em 4 escolas de Educação Básica do município de Cruz Alta/RS.

Os bolsistas do curso de Pedagogia realizavam suas ações com os alunos dos anos iniciais em uma escola municipal de ensino fundamental e os bolsistas do curso de Educação Física divididos em três escolas de Educação Básica da rede pública do município de Cruz Alta/RS, também atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A seleção dos bolsistas de iniciação à docência eram realizadas através de um edital, mediante os candidatos atenderem os critérios estabelecidos pela Portaria nº096, de 18 de Julho de 2013 da CAPES. Os coordenadores de área e institucional são escolhidos através de indicação pela IES, mas também precisam atender os critérios da referida portaria.

O subprojeto área Educação Física da UNICRUZ, apresentava como proposta de trabalho a intenção de realizar atividades interdisciplinares, articulando suas ações juntamente com Projeto Institucional PIBID da universidade e as escolas de Educação Básica. Nesse processo de inserção os acadêmicos foram incentivados a fortalecer sua produção científica, relacionando com a sua formação acadêmica e com o contexto de atuação do programa. (PANDA, et.al, 2016)

O referido subprojeto no âmbito institucional do PIBID, desenvolveu ações educativas que se referem ao período de atuação do programa que foi desde 2012 a fevereiro de 2018. A seguir será apresentada uma síntese das ações realizadas nesse período:

- participação em reuniões gerais com a coordenação institucional e demais subprojetos (coordenações de área, supervisores e bolsistas de iniciação à docência);
- participação em eventos institucionais;
- participação em encontros e seminários do PIBID-UNICRUZ para socialização das ações educativas desenvolvidas pelo programa e troca de experiências dos bolsistas dos diferentes subprojetos;
- realização de produção científica com publicação em eventos institucionais e externos;
- publicação de artigos nos 3 livros do PIBID-UNICRUZ, organizados pela coordenadora institucional: Livro 1: A iniciação à docência no PIBID-UNICRUZ/CAPES: práticas interdisciplinares (2014); Livro 2: Intencionalidade da ação docente: desafios à formação de professores através do PIBID (2016); Livro 3: A movimentação do professor na sociedade contemporânea (2017);
- realização de relatórios de atividades desenvolvidas para compor o relatório institucional do programa;

De acordo com o projeto institucional do PIBID/UNICRUZ, as ações desenvolvidas no âmbito do subprojeto Educação Física estão divididas em eixos: Análise da realidade da

escola; Avaliação de Entrada; Observando os alunos e Prática Docente. Conforme organizados nesse quadro a baixo:

Quadro nº 04: Ações desenvolvidas no âmbito do subprojeto Educação Física/ IES “A”

Início das Atividades	Analisar o trabalho	<b>Período: 01 a 15 de março</b>
Análise da realidade da escola	<p>Analisar o trabalho desenvolvido pelo programa e determinar as ações para o ano letivo.</p> <p>Analisar o contexto escolar, para o (re)conhecimento do currículo escolar, da organização didático-pedagógica, do calendário escolar, do espaço físico, dos recursos humanos e materiais e da dinâmica de planejamento, execução e avaliação;</p>	<p>Reunião com todos os bolsistas PIBID/Unicruz na área de Educação Física para boas vindas, análise e reflexão do programa desenvolvido no ano anterior e delineamento das novas ações.</p> <p>Reunião geral com a direção da escola para troca de ideias com relação à proposta do programa e reconhecimento das instalações da escola, recursos disponíveis e, principalmente, aspectos do seu funcionamento.</p> <p>Visita in loco para o reconhecimento tendo como foco de observação a estrutura física e materiais específicos para a prática pedagógica do PIBID/UNICRUZ/Educação Física.</p> <p>Visita in loco para uma reunião com as professoras unidocentes, tendo em vista a reflexão e troca de ideias quanto à proposta de ensino.</p>
Avaliação de Entrada Observando os alunos	Observar e analisar a prática pedagógica, a estrutura da aula, as atividades desenvolvidas, o uso de materiais de apoio, a diversificação e exploração do movimento, o nível da habilidade motora e as atitudes dos alunos.	<p><b>Período: 15 a 31 de março</b></p> <p>Nas escolas, o projeto iniciou em 2013, em 2014 e 2015 então já havia a ideia, por parte dos bolsistas de iniciação à docência, da realidade escolar, no entanto foram realizadas</p>

		observações das turmas, devido à importância de (re)avaliar o contexto escolar e os alunos.
Prática Docente	<p>Oportunizar a prática docente do professor em formação.</p> <p>Vivenciar oportunidades de reflexão da prática docente adotando uma postura científica através da pesquisa no ensino.</p>	<p><b>Período:</b> <b>Março a dezembro</b></p> <p>Durante esse período, a prática docente desenvolvida pelos bolsistas de iniciação à docência foi de oportunizar, a todas as crianças, oficinas de Movimento, nas quais um programa de Educação Física norteou a dinâmica das atividades práticas, atendendo aos interesses e às necessidades por faixa etária. As oficinas foram desenvolvidas com uma frequência semanal de três vezes, com o tempo de duração de cinquenta minutos.</p> <p>Intensificar a produção científica do PIBID/Educação Física utilizando o banco de dados estruturado no ano anterior com a avaliação da aptidão física relacionada à saúde e ao desempenho esportivo através da bateria de testes do PROESP-BR (Projeto Esporte Brasil).</p> <p>Efetivar a integração com a professora unidocente através de atividades interdisciplinares.</p>

Fonte: Informações passadas pela Coordenadora Institucional do PIBID/IES "A".

Nessa perspectiva, o programa também busca incentivar os fundamentos da tríade ensino, pesquisa e extensão aos bolsistas, assim como lhes oportunizar momentos de

socialização de suas vivências com os demais acadêmicos através de seminários integradores organizados pelas disciplinas do curso.

O programa busca articular os assuntos discutidos em sala de aula com a atuação do licenciando nas escolas de Educação Básica, no sentido de integrá-los em diversos momentos do cotidiano da escola, permitindo que se possa vislumbrar a complexidade e variedade do ambiente escolar, assim como incentivar uma prática docente reflexiva.

O subprojeto na IES A iniciou suas atividades em 2012, contando com 20 bolsistas de iniciação à docência desempenhando suas atividades em 3 escolas de Educação Básica do município. A proposta de trabalho do subprojeto Educação Física é voltada para a realização de oficinas de educação psicomotora, sendo fundamentada teoricamente na perspectiva desenvolvimentista de David Gallahue.

O conceito de psicomotricidade é muito amplo, mas é consenso que o aprendizado e a vivência do mesmo se relacionam com os conhecimentos, dos quais o professor especialista é detentor. Sem dúvida, experiências oriundas com significado e objetividade conduzem às novas aprendizagens. E esse processo ocorre nas duas mãos, ou seja, a oportunidade para aprender, o aprender relaciona-se com o ensinar, com a maneira de se ensinar. (PANDA & BATISTELLA, 2014 , p. 29)

A educação psicomotora é considerada como uma grande oportunidade para que sejam aprimoradas habilidades básicas para o desenvolvimento motor da criança como correr, andar, chutar e pular. Dessa forma, sabemos que o desenvolvimento motor infantil não irá ocorrer de maneira linear, sendo necessário que o ambiente escolar a partir das aulas de Educação Física ofereça a criança um ambiente com situações de aprendizagens desafiadoras e que possibilitem a solução de problemas.

Segundo a teoria de Gallahue (2008, p. 45), a Educação Física Desenvolvimentista reconhece que existe uma relação complexa entre a constituição biológica do indivíduo, as circunstâncias próprias de seu ambiente e os objetivos da tarefa de aprendizagem em que a criança está engajada.

Para que os bolsistas estejam preparados para organizar sua intervenção sob os moldes da teoria desenvolvimentista, os acadêmicos passam por um processo de capacitação para aprimorar seus conhecimentos e assim ter mais condições para executar suas atividades com os alunos nas oficinas. A capacitação dos bolsistas acontece a partir do resgate dos conhecimentos adquiridos nas unidades didáticas de Fundamentos Históricos e Socioculturais da Educação Física, Desenvolvimento Motor, Aprendizagem Motora, Jogos e Brinquedos da Cultura Popular, Atividades Rítmicas e Expressivas, Ginástica e as Metodologias de Ensino.

Os encontros são realizados semanalmente com supervisores, orientadores e bolsistas com o objetivo de orientá-los sobre os conteúdos que trabalham na escola, avaliação das atividades e discussão das ações desenvolvidas e reestruturação das mesmas quando necessário, na perspectiva de uma prática dialógica e reflexiva. Os bolsistas são estimulados a organizar os projetos de trabalho de forma interdisciplinar com as demais áreas do conhecimento desenvolvidas na escola.

Todas as informações e dados apresentados até o momento sobre o que versa o universo do PIBID/UNICRUZ e o subprojeto de Educação Física foram obtidos através de contato com a coordenadora institucional (PIBID) e coordenadora de área do subprojeto Educação Física período (2010-02/2018), as quais se dispuseram a informar dados preliminares para compor o referido capítulo desse estudo.

A Universidade do Vale do Taquari – Univates teve início das suas atividades no PIBID no ano de 2010, contando com atividades nos subprojetos dos cursos de Letras Português, Letras Inglês, Letras Espanhol, Ciências Biológicas, História, Pedagogia, e Educação Física, contando com 20 bolsistas em cada subprojeto, 5 coordenadores de área na IES e 10 supervisores nas escolas.

No ano de 2017 e até fevereiro de 2018, a IES contou com 07 subprojetos em funcionamento e com os respectivos números de bolsistas: Ciências Biológicas – 13, Educação Física – 16, História – 14, Interdisciplinar – 22, Letras Inglês – 5 Letras Português – 8 e Pedagogia – 15, que desenvolvem suas atividades em 11 escolas de Educação Básica do município de Lajeado/RS.

O subprojeto de Educação Física, acontecia em todas as escolas participantes do programa e a atuação ocorre com os alunos dos anos iniciais e finais do ensino fundamental. Os bolsistas de iniciação à docência desenvolviam suas atividades sob a supervisão dos professores que atuavam nas escolas e o planejamento das atividades é orientado pelos coordenadores de área na IES e ocorrem através de encontros semanais entre bolsistas e professores.

Da mesma maneira que ocorreu na UNICRUZ, os bolsistas de iniciação à docência eram selecionados através de um edital interno onde os candidatos deveriam atender os critérios estabelecidos pela Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013 da Capes e ainda do edital nº 7, de 01 de março de 2018. Os supervisores de área e coordenadores na IES foram indicados pela instituição, mas também deveriam atender as especificações dos referidos documentos oficiais. A UNIVATES estabelece em sua proposta os objetivos para o subprojeto Educação Física que estão distribuídos em seis itens:

- **Registros de acompanhamento e avaliação:** Produzir relatórios mensais descrevendo as tarefas realizadas, analisando e refletindo sobre os resultados. Acompanhar as leituras, os vídeos e as atividades dos bolsistas por meio de fichas de leitura, resumos e resenhas.
- **Produção e socialização de resultados:** Participar e apresentar as ações realizadas em Seminários do Pibid na IES, semana acadêmica, Congresso da Educação Física e outros eventos. Produzir artigos acadêmicos. Apresentar as ações e principais resultados em reuniões do curso de Educação Física, em programa de rádio e TV da IES e no site do Pibid da instituição.
- **Estudos e debates:** Promover rodas de formação para relatar e analisar as atividades desenvolvidas, bem como refletir sobre o processo de ensino e de aprendizagem. Realizar seminários sobre temas pertinentes ao ensino e à área do subprojeto, abordando referenciais para a construção de um embasamento teórico consistente.
- **Aproximação e reconhecimento da realidade:** Promover a inserção do bolsista no contexto da escola parceira, conhecendo a dinâmica escolar quanto à administração, à estrutura pedagógica (incluindo a análise e conhecimento do Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar), aos espaços e materiais disponíveis para a prática da Educação Física; Realizar observações das práticas educacionais relativas à área da Educação Física, o que servirá de base para a busca de ações de intervenção pedagógica.
- **Realização de reuniões:** Promover reuniões entre os coordenadores de área e os supervisores para acompanhar o desenvolvimento das ações e envolvimento dos bolsistas. Promover reuniões entre os coordenadores de área, os supervisores e os bolsistas a fim de esclarecer dúvidas, verificar a adequação das ações à realidade escolar e fomentar discussões sobre a prática da Educação Física escolar.
- **Atividades prático-pedagógicas:** Desenvolver atividades diversificadas da cultura do movimento humano, como dança, jogos cooperativos, ginástica artística, esportes, lutas, promovendo ações pontuais e algumas parcerias com o programa Mais Educação, realizar intervenções no recreio escolar e nas aulas, com materiais didáticos diversos. Promover visitas dos alunos à IES para atividades em laboratórios do Complexo Esportivo, tais como: Psicomotricidade e Lutas, Ginástica Olímpica, Piscina e Danças.

As duas IES pesquisadas organizavam as suas propostas de trabalho do subprojeto Educação Física nos anos iniciais, fundamentando-se teoricamente na perspectiva

desenvolvimentista <sup>5</sup> , porém a UNIVATES também atuou nos anos finais do ensino fundamental realizando suas intervenções de acordo com os conteúdos programáticos para essa etapa do ensino fundamental.

O programa em ambas as IES, mostra sua importância principalmente na medida em que atua em um nível da Educação Básica carente do profissional de Educação Física, que são os anos iniciais do ensino fundamental. Hoje, a tarefa está a cargo das professoras de classe, unidocentes, pelo fato de que, muitas vezes, não se sentem preparadas para trabalhar as atividades de movimento (PANDA et.al, 2016).

No entanto, além do impacto direto que a participação nas aulas de Educação Física causa na formação integral dos alunos do Ensino Fundamental, principalmente com relação às habilidades perceptivo-motoras no processo de alfabetização, letramento e aquisição de conceitos matemáticos. No caso dos Anos Iniciais e no Ensino Fundamental, auxiliam no processo de construção cidadã dos educandos, quando, em suas práticas, são propostas atividades que busquem desenvolver as relações interpessoais de maneira que respeite a todos nas suas individualidades e peculiaridades, de cooperar, ser ético e solidário.

Dessa forma, o PIBID tem como intenção contribuir em diversos segmentos na trajetória do acadêmico dos cursos de licenciatura, tanto na sua formação como futuro professor que já tem a oportunidade de vivenciar a docência ainda na graduação, quanto em adquirir experiência sendo valorizado financeiramente para isso. Pode ainda contribuir cientificamente, oportunizando ao bolsista de iniciação à docência meios de visibilizar suas práticas com a elaboração de trabalhos científicos e posteriormente com possíveis possibilidades de socialização em seminários, congressos, publicação em livros e periódicos e, nesse sentido, contribuir efetivamente na formação de professores reflexivos, criativos, questionadores.

As pesquisas realizadas ressaltam à importância atribuída entre a articulação teoria e a prática que é oportunizada através do PIBID. As pesquisas apontam que essa articulação contribui para que o futuro professor seja capaz de refletir e discutir sobre aquilo que está aprendendo na universidade fazendo relação com suas vivências como bolsista de iniciação à docência, nesse sentido essa articulação atua na constituição do sujeito professor que só irá ocorrer durante a atuação teórico-prática.

---

<sup>5</sup> A Educação Física Desenvolvimentista conceituada por Gallahue (1996) encoraja as características únicas do indivíduo e é baseada na proposição fundamental de que embora o desenvolvimento motor seja relacionado com a idade, ele não é dependente da idade

Outro ponto tratado nos estudos no que se refere a iniciação à docência e a relação entre teoria e prática versa sobre a importância de ter a oportunidade de confrontar os saberes oriundos do conhecimento teórico durante a atuação prática e ainda poder realizar uma análise crítica e reflexiva desses saberes e assim construir uma bagagem de experiências que são indispensáveis no momento da atuação docente.

No entanto, tendo como base as discussões travadas durante esse capítulo, percebe-se o potencial formativo que o PIBID a partir de sua concepção organizacional e metodológico dispõe para os processos formativos dos licenciandos das duas IES, outro ponto importante de ser ressaltado é questão de que o programa consegue superar dicotomias entre o Ensino Superior e a Educação Básica, realizando uma articulação desses espaços e das experiências dos atores presentes nesses dois ambientes formativos, fato esse que estabelece vivências formativas ancoradas nas teorias acadêmicas e na realidade prática das escolas de Educação Básica.

## **5 FORMAÇÃO DOCENTE: a articulação entre a educação básica e o ensino superior**

Ninguém começa ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática. Freire (1991, p. 58).

Ser professor, assim como outras profissões precisa ser aprendido, os cursos de formação de professores através de seus currículos e das políticas educacionais tem essa incumbência de preparar para o exercício profissional aqueles que lá se encontram. Com isso, investigar a efetividade desses processos formativos, bem como as suas contribuições para a formação docente, justifica-se como necessário a partir do momento em que políticas públicas e recursos financeiros são destinados para esse fim. A partir dessas indagações, que se apresenta nesse quinto capítulo os resultados da pesquisa de campo.

### **5.1 Desafios da articulação do Ensino Superior e a Educação Básica**

No contexto atual da sociedade contemporânea, ser professor e constituir-se nesse profissional, torna-se cada vez mais complexo e demanda crescentes e inúmeras responsabilidades que perpassam o ato de ministrar aulas. Essas novas responsabilidades emergem das transformações socioculturais, tecnológicas e midiáticas e, ainda, pela democratização do acesso ao conhecimento, fatos esses que indicam a urgência de se repensar os modelos educacionais e os currículos dos cursos de formação de professor.

Ao situar a formação inicial de professores, período em que se compreende o momento em que futuros professores realizam sua formação acadêmica, no caso habilitam-se para a docência em uma determinada área, nesse tempo ocorre um contato direto com o meio acadêmico, com as teorias e a cientificidade. Dessa forma, a formação inicial é responsável por fornecer as bases teóricas para a construção do conhecimento pedagógico.

Para Imbernón (2011, p. 61), a formação inicial que deseja constituir um profissional capacitado para sucumbir às demandas do exercício da docência profissional deve:

[...] dotar de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal que deve capacitar o futuro professor ou professora a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar [...].

Nos dias de hoje, é comum se escutar sobre a necessidade da experiência profissional, da vivência prática no ambiente de atuação para assim uma inserção mais rápida ao mercado de trabalho. Os cursos de licenciatura, por sua vez, oferecem em suas matrizes curriculares os estágios obrigatórios os quais são os responsáveis por promover vivências com a intenção de confrontar os saberes oriundos dos bancos acadêmicos com a prática pedagógica real, caracterizam-se por práticas de curtos períodos de duração em cada etapa da escolaridade para qual a futuro professor está buscando habilitação.

Nesse caso, os acadêmicos adentram o ambiente escolar na maioria das vezes com atividades pré-definidas, pontuais, fragmentadas, as quais desconsideram as especificidades do contexto escolar e, ainda fortalecem dicotomias entre teoria e prática e certos ranços da Educação Básica com o Ensino Superior pelo fato de muitas vezes predominar a utilização de uma metodologia constituída de fora para dentro.

No entanto, são perceptíveis que somente as vivências nos estágios obrigatórios não garantem aos futuros profissionais da Educação Básica elementos cruciais para o exercício da docência como a ética, postura profissional, segurança, capacidade de lidar com adversidades e principalmente do exercício da docência como prática social que atua na compreensão das realidades sociais e na busca de uma sociedade mais igualitária e justa.

Pimenta (2005), defende a necessidade de se repensar a formação de professores no que se refere em contrapor essa corrente de desvalorização da profissão docente e as concepções que a definem como um mero reproduzidor de técnicas e conhecimentos e, alerta ainda, para a urgência de formar professores cientes da sua função social em prol da superação das desigualdades sociais e do fracasso escolar e na mediação dos processos constitutivos para o exercício da cidadania.

A iniciação à docência promovida pelo PIBID, aponta em um dos seus objetivos estabelecidos pela portaria 096/2013: “elevantar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica”. Isso requer do programa, oportunizar essas vivências logo nos primeiros semestres da graduação e tem duração de no mínimo 24 meses de atuação direta nas escolas da rede pública, na área de formação do futuro profissional permitindo que os licenciandos adquiram

uma bagagem prática consolidada com casos e experiências reais da sua futura realidade profissional.

O objetivo do programa está presente e se comprova na fala da coordenadora institucional das IES “A” quando ela comenta sobre a principal relevância do programa em sua opinião:

*“A partir da possibilidade de uma aproximação maior do Ensino Superior e da Educação Básica, então como é um programa desenvolvido com a participação efetiva dos discentes da licenciatura, a universidade por meio dos seus cursos de licenciatura, estão diretamente envolvidos com o trabalho desenvolvido nas escolas. Então, há um crescimento da Educação Básica e há também um crescimento daquele ensino ministrado no Ensino Superior, uma vez que há uma complementação, há um entrosamento, há um crescimento conjunto, além disso a grande importância é o incentivo que se dá ao futuro educador, uma vez que ele vai ter acesso à realidade escolar antes daqueles momentos que são considerados obrigatórios dentro da matriz curricular (CIA).”*

Com isso, o PIBID, insere-se nas escolas de Educação Básica com um desafio de promover um espaço mais amistoso e igualitário entre a universidade e a escola e constitui-se como um *locus* de formação diferenciado onde as polaridades existentes entre teoria/prática, universidade/escola buscam ser superadas em prol da valorização do conhecimento profissional oriundo da experiência dos docentes que lá estão, juntamente com o acadêmico sem sobrepor um ao outro, com a intenção de promover uma formação mais humanizada baseada na articulação teoria e prática. Na concepção da (CA2), o PIBID:

*contempla toda essa questão de se trabalhar a educação, de pensar a educação de uma forma diferenciada, de realmente pensar na formação de professores no sentido de que consegue colocar lá dentro da escola uma prática que às vezes a gente idealiza na sala de aula, mas nem sempre consegue fazer com que o aluno compreenda sem que ele tenha experimentado. Então essa, acho que é a proposição e a dinâmica que permite aliar a formação acadêmica com a escola junto à escola, ser parceira dessa formação e eles estarem lá dentro da escola vivenciando o cotidiano, é uma forma deles conseguirem ter outra compreensão do que é a docência (CA2).*

Da mesma maneira, Nóvoa (2009), corrobora com as ideias acima mencionadas, quando afirma a importância de a formação inicial de professores também ser construída dentro da profissão, uma vez que é na escola e com os outros professores que se aprende a profissão e a cultura profissional. Para o referido autor, essas vivências são fundamentais no processo constitutivo da formação docente. Ele ainda se refere que é necessário ofertar “aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens” (NÓVOA, 2009, p. 36).

Essa aproximação acima mencionada entre os dois espaços de formação que se comunicam a partir da configuração do programa, tem como elemento crucial o desafio da participação efetiva dos professores do Ensino Superior e da Educação Básica. O papel do professor que atua na Educação Básica e dentro do programa tem a função de supervisionar e orientar as ações desenvolvidas na escola pelos bolsistas. A sua função é vista como condição essencial para um bom funcionamento do programa e, ainda, para a comunicação e articulação entre esses dois espaços e para a superação de certas barreiras que durante o percurso histórico foram travadas o que até hoje resultam em algumas dificuldades na construção de uma relação amistosa entre o conhecimento profissional e o conhecimento acadêmico.

Para Zeichner (2010), programas como o PIBID que tem como proposta atuar com espaços híbridos dentro dos programas de formação inicial de professores e que conectam professores da Educação Básica e do Ensino Superior, articulando conhecimento prático profissional e acadêmico agindo em prol de novas possibilidades para a qualificação de futuros profissionais o conceitua como “terceiro espaço de formação”. “Os terceiros espaços reúnem o conhecimento prático ao acadêmico de modo menos hierárquico, tendo em vista a criação de novas oportunidades de aprendizagem para professores em formação (p. 487).”

Na visão de uma das coordenadoras de área do programa PIBID, que vem em concordância com essa discussão sobre a necessidade de a formação de professores estarem pautada nas vivências oriundas de todos os espaços formativos que constituem a trajetória acadêmica e, que possibilitam a reflexão sobre a prática promovida através desse espaço formativo que é o PIBID, destaca que:

*realmente ocorre o enfrentamento da realidade relacionando aqueles conhecimentos que ele adquire aqui, porque aqui na universidade nós temos uma realidade totalmente favorecida, nós temos ginásio, temos recursos materiais, temos pesquisas que são desenvolvidas e agregam muito conhecimento à nossa prática diária, e lá a realidade da escola é outra, a estrutura das escolas hoje é bastante deficitária, os recursos materiais e muitas vezes até o compromisso com a educação por parte dos professor e da escola (CA1).*

A partir dessa concepção, esse espaço de formação promovido pelo PIBID, tem como intenção demonstrar que o processo formativo e a constituição dos saberes sobre a docência não devem ocorrer de “fora para dentro” levando em consideração apenas as experiências acadêmicas ou somente de “dentro pra fora” que abarcaria na valorização apenas dos saberes oriundos da experiência profissional. Nessa perspectiva, acredita-se que os saberes devem ser constituídos oriundos de uma relação dialética construída em consonância com as vivências

desses dois espaços formativos: universidade-escola. Na visão da (CIB), o diferencial da proposta do programa é o desafio de promover uma:

*aproximação da universidade e escola para além de um simples trabalho em conjunto, é viver a escola, as questões da escola, é pensar outras possibilidades para essa escola, outras metodologias e outras formas de trabalhar para aquela realidade e da mesma forma aqui na universidade, por que essa discussão professor formador, professor da escola e licenciando reflète também nas disciplinas do curso de graduação e também trazer as discussões lá da escola nesses cursos. (CIB)*

Contudo, percebe-se que essa movimentação proposta pelo programa é capaz de superar desafios existentes para essa articulação universidade-escola e ainda promover discussões que fomentem a possibilidade de novas parcerias entre esses dois espaços essenciais para a aprendizagem docente. Isso tudo no sentido de que seja possível incorporar tanto o conhecimento prático profissional quanto o acadêmico, em uma relação democrática e menos hierárquica em prol de uma formação de professores mais qualificada, pautada em uma relação dialógica e reflexiva articulada por esses dois ambientes formativos.

## **5.2 Articulação teoria e prática: vivência da docência no cotidiano escolar**

A dicotomia teoria-prática torna-se uma temática relevante ao se tratar dos currículos dos cursos de formação de professores nas instituições de Ensino Superior. Em muitos casos, o aporte teórico utilizado nos cursos de licenciatura confronta-se de forma incompatível com a realidade escolar, especificidades da Educação Básica e ainda, das demandas contemporâneas. Nesse sentido, percebe-se a necessidade da formação ser alinhavada a partir das experiências constituídas tanto na academia, como nas vivências extracurriculares para que assim seja possível ocorrer um processo de reflexão–ação–reflexão sobre a prática.

Em relação às especificidades teórico-práticas que precisam ser contempladas durante a formação inicial, Libâneo (2013) explica que a formação de professores obrigatoriamente precisa abranger dois aspectos: a formação teórico-científica onde são trabalhadas as disciplinas as quais tem a missão de proporcionar a constituição dos saberes referentes ao conjunto histórico-social e a formação técnico-prática, que serve de preparação para a docência. Assim, “a formação profissional do professor implica, pois, uma contínua interpretação entre teoria e prática, a teoria vinculada aos problemas reais postos pela experiência prática e a ação prática orientada teoricamente” (LIBÂNEO, 2013, p. 27).

O PIBID, como já citado anteriormente possibilita essa conexão entre teoria e prática desde o início dos cursos de licenciatura com a inserção dos acadêmicos no ambiente escolar, diferentemente dos estágios onde apenas na segunda metade dos cursos de licenciatura os alunos ingressam nas escolas dotadas apenas da bagagem teórica com pouca ou quase nenhuma vivência prática.

Quando o aluno se insere no seu futuro ambiente profissional logo no início da sua formação, inicia-se um processo de constituição docente, ou seja, a prática alicerçada com a teoria permite que o futuro professor comece a formular hipóteses, fazer relações, analisar, refletir, fazer testes e experiências, possibilitando o confronto daqueles saberes teóricos com a realidade prática. Dessa forma, torna-se possível construir sua experiência profissional ainda durante a formação “pensando alternativas de solução, testando-as, procurando esclarecer as razões subjacentes a suas ações, observando as reações dos sujeitos aprendentes, procurando entender o significado das questões e das respostas que eles formulam” (PIMENTA, 2002, p. 91).

Promover a articulação entre teoria e prática através de uma formação de professores que considere o trabalho na escola e a vivência de casos reais e que ainda combine o conhecimento teórico e metodológico dos professores das instituições de ensino superior com o conhecimento prático dos professores das escolas públicas, é o que se propõe um dos objetivos do programa. Sobre o papel da articulação teoria e prática promovida no âmbito do PIBID e as contribuições para a sua formação docente os egressos acreditam que:

*Acredito que foi o melhor momento em que pude articular, melhor ainda que os estágios obrigatórios, pois tínhamos um momento de conversa e reflexões com coordenadores e supervisores. (EG3)*

*Acredito que muitos alunos saem da faculdade despreparados para atuar, pois os estágios são um curto tempo para nos tornarmos seguros e o PIBID nos traz essa experiência prática, nos faz perder o "medo" de atuar. (EG10)*

*Foi muito importante, a teoria apesar de ser completa nem sempre se consegue concluir na prática. Ainda assim com todo o estudo, chegávamos em sala de aula e nos deparávamos com diversas realidades e nem sempre conseguíamos concluir o que havíamos pensado. Hoje, mesmo estando há 7 anos dentro da escola percebo que cada turma é uma, com suas realidades e vivências; e nós enquanto educadores precisamos estar atentos para articular nosso planejamento. (EG12)*

Ao analisar algumas falas dos egressos é possível perceber uma relação com o processo de reflexão sobre a prática o qual era possível ser realizado durante as aulas na

universidade e nos momentos de encontros com os coordenadores e supervisores do programa. Para Freire (1996), “a reflexão sobre a prática torna-se exigência da relação teoria/prática, sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá; a prática, ativismo”. Para exemplificar como acontecia essa movimentação, cabe usar a colocação de um dos egressos sobre essa questão:

*Os encontros aconteciam na escola e na Universidade, sendo na Universidade o local de maior debate acerca dos planejamentos e de reflexão sobre a prática. (EG3)*

A organização metodológica do programa permite que os alunos organizem suas intervenções a partir da observação da realidade a qual estão inseridos, para que assim seja possível conhecer suas necessidades e especificidades, e, ainda em comunicação com professores e supervisores da escola, e posteriormente elaborado com a supervisão dos coordenadores de área na universidade. As falas dos egressos ilustram essa afirmação quando colocam que:

*O Planejamento era de acordo com o planejamento da escola. Planejavamos também de acordo com nossas vivências nas aulas da faculdade, sempre planejavamos de acordo com a idade das crianças, o ano e sua realidade escolar. (EG12)*

*Sempre tivemos contato dentro da escola onde poderíamos tirar nossas dúvidas e na Universidade com os coordenadores, nos encontros onde tínhamos liberdade de procurá-los, sanar nossas dúvidas e pedir sugestões. (EG11)*

Essa metodologia apresenta-se como um dos pontos fortes do PIBID, pois insere todos os envolvidos numa relação participativa, dialógica e democrática sem desmerecer ou favorecer o conhecimento de um dos lados participantes. De acordo com Freire (1998), o processo educativo exige o envolvimento coletivo, as trocas de experiências, ideias e saberes, no sentido em que “[...] a dialogicidade constitui-se no princípio fundamental da relação entre educador e educando. O que importa é que os professores e os alunos se assumam epistemologicamente (p. 96).”

Está cada vez mais perceptível que, o papel dos cursos de formação de professores e dos programas que integram esses currículos, precisam ser trilhados em um sentido que seja possível fazer com que os futuros profissionais se identifiquem com a práxis docente e insiram-se em um processo de pertencimento dessa realidade. E, para isso, faz-se necessário oportunizar momentos de vivências teórico-práticas, reflexões e estudos dirigidos que

permitam que esse sujeito professor se constituía no enfrentamento de outras facetas que perpassam os muros da escola e que interferem diretamente na sua práxis.

Ser professor exige estar atento às realidades que permeiam o ambiente escolar, sejam elas questões sociais, familiares, culturais ou educativas; cientes de que essas questões estão intrinsecamente relacionadas com o fazer pedagógico. Sobre essa questão, Imbernón (2016, p. 46) afirma que: “Ser professor não consiste apenas em ir fisicamente à escola, dar aulas, promover a leitura e ministrar exercícios e tarefas, como ainda pensam muitas pessoas”. Nessa perspectiva, em culminância com o que vem sendo tratado, o relato de um dos egressos evidencia uma experiência formativa alicerçada nesses ideais:

*A minha experiência formativa nas escolas através dessa articulação foi muito importante para a constituição docente, permitiu ainda vivenciar as situações-problema que são realidade da educação e aprender lidar com elas, além de uma formação profissional adquirimos uma bagagem recheada de tudo aquilo que não está nos livros, com certeza um diferencial para nossa formação (EG9).*

Na concepção de Gadotti (2003, p. 6) evidencia-se a importância de a formação de professores estar ancorada com as questões éticas e políticas, cientes da responsabilidade social e com a construção sociopolítica dos educandos, diante disso:

Para ser professor é necessário: “ter uma concepção de educação; ter uma formação política, ética, isto é, ter compromisso; respeitar as diferenças; ter uma formação continuada; ser tolerante diante de atitudes, posturas e conhecimentos diferentes; preparar-se para o erro e a incerteza; ter autonomia didático-pedagógica; ter domínio do saber específico que leciona; ser reflexivo e crítico; saber relacionar-se com os alunos; ter uma formação geral, polivalente e transversal”. Enfim, fazer da profissão um projeto de vida.

Como já fora discutido, no que tange à formação de professores é compreensível que essa etapa necessita de um aprofundado conhecimento dos mais variados aspectos que permeiam a docência e, ainda, não deve ser constituída pela predominância ou sobressaindo um conhecimento do outro, mas sim, pela pluralidade de experiências e a possibilidade de exercer com reflexão e criticidade todas as etapas. Dessa forma, como nos orienta Nóvoa (1997, p. 25):

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos, ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar estatuto ao saber da experiência.

No entanto, diante da complexidade inerente à profissão docente, dos desafios diários e que se renovam perante as constantes evoluções da sociedade e que exigem desses profissionais reformular-se, adaptar-se e, para isso, movimentar-se a fim de melhor cumprir suas demandas e atender as necessidades e expectativas oriundas da era da informação.

A profissão docente é lapidada, rabiscada e por fim constituída, porém nunca finalizada ou pronta, pois como corrobora Freire (2001, p. 87): “Não nasci, porém marcado para ser um professor assim. Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras práticas ou a prática de outros sujeitos, na leitura persistente, crítica [...]”.

Frente a isso, mais uma vez, mostra-se necessário visibilizar a formação docente, refletir e discutir os processos que nela estão inseridos, a comunicação efetiva entre teoria e prática através da possibilidade de inserção de futuros professores no ambiente escolar, mostra-se essencial para a constituição e identificação com o universo educacional e a práxis pedagógica.

### **5.3 Reflexão-ação da prática e a função de formadores de professores**

A relevante missão de formar profissionais seja em qualquer área de atuação, exige muita responsabilidade e um compromisso social e ético com a profissão escolhida e com os futuros profissionais. A profissão docente, por sua vez, demonstra na sociedade atual uma possível urgência no que se refere ao fortalecimento e valorização da profissão. Para isso, a necessidade de constituir profissionais atuantes e cientes das demandas contemporâneas passa diretamente sob a responsabilidade das IES, dos currículos e propostas formativas utilizadas, e ainda, dos formadores de professores.

O programa de formação de professores, PIBID, em sua configuração, atribui um papel de destaque aos professores que ocupam o papel de coordenadores, supervisores e ainda aos professores regentes das escolas onde atuam os licenciandos, o que constitui esses atores também como professores formadores. Contudo, esses profissionais ocupam uma função, que vai além de fazer com que esses futuros profissionais conheçam o espaço educativo, que estejam cientes das carências e dificuldades já tão alarmadas sobre a profissão docente e a realidade educacional. Pelo contrário, é preciso levá-los a crer sobre as possibilidades de transformação a partir de uma educação de qualidade e da função social que está imbricada nesse ofício.

Nesse sentido, o papel do professor formador, está relacionado ao processo de estabelecer relações e significados sobre a profissão docente, é preciso incentivar e direcionar o olhar sobre a educação, instigar a reflexão sobre as práticas, a pesquisa sobre as temáticas pertinentes em educação, no sentido de compreendê-las, de ressignificá-las, de readaptar e de imprimir novos sentidos. Para isso, buscando subsídios na contribuição de Oliveira (2017, p. 29) compreende-se que:

[...] o papel do professor, tanto aquele que é o formador, como daquele que está em processo de formação, nunca foi tão urgente. É preciso, portanto, retomar o olhar da educação no que diz respeito à realização das pessoas em seus locais de origem. Ainda, mostrar o quanto somos fortes, enquanto categoria de professores e que o nosso papel na sociedade, no que diz respeito à transformação social, é importante e necessária.

Na medida em que o professor se torna o formador e está inserido diretamente em um programa de formação de professores e iniciação à docência, essa nova incumbência gera um novo ponto de reflexão sobre a sua ação, de aprimoramento, de novos significados. Nesse sentido, esse profissional também passa a fazer parte de um constante processo de formação contínua, estar ciente dessa nova condição e do seu lugar nesse processo é o que realmente constitui a essência do verdadeiro professor formador.

Cunha (2011, p. 81) coloca que “os atuais professores se inspiram nas práticas vividas quando decidem como ensinar”. Com isso, compreende-se a importância de as experiências formativas deixarem boas impressões aos alunos, considerando que a prática dos professores formadores influencia na escolha do perfil profissional dos futuros professores. Como corrobora Gatti (2009, p. 90), “[...] a formação de quem vai formar torna-se central nos processos educativos formais, na direção da preservação de uma civilização que contenha possibilidades melhores de vida e coparticipação de todos”.

Outro ponto crucial quando se faz referência ao professor formador, principalmente no que se refere aos cursos de licenciatura onde a habilitação concedida é para a atuação na Educação Básica, e no caso do PIBID, os alunos estão experimentando a docência nessa etapa, faz-se necessário que o profissional que orienta essa prática tenha presente em seu fazer pedagógico tanto os conhecimentos teóricos como a vivência prática.

Quando foi questionado com os egressos sobre as atuações dos coordenadores do programa e sobre os momentos de encontros de planejamento e trocas de experiências com esses professores nos foi colocado que:

*Nesses encontros conseguíamos tirar dúvidas com os professores coordenadores que às vezes na sala de aula não dava tempo, sem falar que os coordenadores do nosso subprojeto tinham vasta experiência de atuação em escolas de Educação Básica na nossa área e essas trocas eram muito significativas para a nossa atuação lá na escola. (EG6)*

De acordo com Oliveira (2017, p. 90), “a experiência da prática precisa estar presente no formador, correndo o risco de que o estudante não consiga abranger o olhar da teoria na sua prática.” Caso contrário, o aluno não se sente situado em uma mesma realidade do professor formador, dificultando ainda o processo de identificação profissional.

Da mesma forma, conforme coloca uma das professoras coordenadoras do programa, a inserção dos professores universitários nas escolas contribui no fortalecimento da formação inicial. E, também, na visão de uma das professoras supervisoras, a participação do professor da escola que atua como supervisor no Ensino Superior promove uma inserção dos profissionais fora das suas realidades promovendo e incentivando a formação continuada instigando com essa movimentação, a reflexão sobre suas práticas e ações; em suas palavras:

*[...] contribui constantemente, pois é um processo de reflexão-ação tanto no momento quando a gente está atuando como professor, quanto no momento em que a gente está na função de coordenador né, a gente não tem como separar a nossa trajetória, então assim como o PIBID, tem um diferencial que é a vivência desse bolsista na escola, na realidade, nesse processo e em diferentes atividades, da mesma forma pra nós porque a gente tem que tá o tempo todo pensando e a partir das realidades que encontramos nas escolas parceiras, repensamos atividades, estudamos, buscamos metodologias e estudamos junto com eles e para trabalhar com eles na construção de uma docência compartilhada, de planejamento conjunto com todos os atores envolvidos. (CI2)*

*Na participação de congressos, palestras, rodas de formação, estudos e discussões com o grupo e vivenciando o ambiente acadêmico temos o incentivo para a nossa formação continuada. (SP2)*

No entanto, percebe-se que esse processo coletivo, que implica um envolvimento coletivo em função de uma docência compartilhada, de um planejamento conjunto, essa ação realizada por esses sujeitos nesse caso, professores e licenciandos, gera um ambiente colaborativo em que eles, como defende Damiani (2008 p. 15) “se apoiam, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem a não hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e corresponsabilidade pela condução das ações”.

Nessa perspectiva, entende-se que o caminho para uma prática reflexiva, e nesse sentido, a construção de um profissional capaz de fazer da reflexão peça fundamental da sua

práxis, se dá através do compromisso de estar constantemente pensando sobre, buscando novas possibilidades, dialogando e se permitindo agregar novas aprendizagens e competências à sua prática. Para Schön (2000), o processo reflexivo sobre a ação, só irá ocorrer quando estiver relacionada com a ação atual, sendo esse fato o que caracteriza a reflexão-na-ação, no sentido de promover uma transformação intelectual da sua própria ação para tentar compreendê-la reestabelecendo um ato natural com uma nova percepção da ação.

Ainda nessa questão, Nóvoa (1992) complementa que para os professores tornarem-se autônomos faz-se necessário que assumam posturas críticas e reflexivas, quanto ao ensino como prática social, e que devem realizar isso questionando-se quanto aos resultados do seu trabalho. Devem buscar referenciais teóricos que ofereçam subsídios para melhor entendê-lo, e dessa forma, aperfeiçoá-lo, e com isso, através da prática produzir novas investigações e transformações na prática docente e no modo de pensar.

Nesse prisma, a pesquisa mostra-se como elemento fundamental nessa etapa formativa, pois se caracteriza como uma prática que promove a reflexão crítica sobre as ações, o diálogo entre os pares e com os professores e, ainda, atua como um instrumento capaz de solidificar e oferecer validade às práticas desenvolvidas seja no âmbito acadêmico, como no trabalho nas escolas.

Ao fazer referência à colocação de uma das professoras, que atuou como coordenadora nesse programa, percebe-se o incentivo a uma formação que através da pesquisa buscou a validação das suas práticas e a promoção de uma prática reflexiva:

*O valor principal da pesquisa dentro do PIBID, é a prática docente reflexiva né, nós conseguimos levar os nossos bolsistas a refletirem aquela prática que estava sendo desenvolvida, nós começamos primeiro com a pesquisa na área da aprendizagem motora né, com testes motores, analisando o desenvolvimento das crianças em que nível eles estavam e a partir daí elaborando nosso planejamento. Depois nós partimos para a questão da aptidão física relacionada à saúde e ao desempenho esportivo. Também o que levou nossos acadêmicos a refletir a importância de se trabalhar com equilíbrio e todas aquelas capacidades necessárias ao desenvolvimento motor da criança e saber que esse desenvolvimento motor da criança contribui para todas as outras aprendizagens de sala de aula. Então, na verdade a pesquisa, ela serve muito como o instrumento de uma prática reflexiva. (CA1).*

Nesse sentido, compreende-se que quando a investigação está relacionada com a práxis educacional, “esse processo possibilita que a pesquisa educacional faça parte da experimentação, da reflexão crítica, em um processo contínuo de investigação-ação cujo eixo central é o contexto educacional (NÓVOA, p. 33, 1997)”.

Para Perrenoud (1999), ao discorrer sobre a prática reflexiva, o autor defende a ideia de que o exercício dessa prática realiza um trabalho semelhante ao de investigador, contudo ele enfatiza que não somente pela realização de pesquisas que o professor se torna um profissional reflexivo. No entanto, o autor reconhece que a participação dos futuros docentes nas atividades de pesquisa, traz a possibilidade de que esse profissional futuramente realize o confronto entre dúvidas e incertezas sobre algum campo de conhecimento e, ainda, iniciar-se e apropriar-se dos métodos investigativos científicos. Além do que, essa prática ainda promove habilidades necessárias para a profissão docente como a curiosidade, a criatividade e saber lidar com os pontos de vista diferentes e encontrar soluções.

A iniciação à pesquisa científica, como mais um eixo formativo e de possibilidade de reflexão sobre a prática, dentro do âmbito do PIBID, mostrou impactos positivos para a constituição docente, como foi demonstrado através da fala de um egresso ao ser questionado sobre as contribuições e impactos mais relevantes que a participação no programa agregou para sua formação:

*com certeza foi o incentivo à pesquisa científica como base teórica para nosso trabalho, utilizando de nossos resultados para moldar nossa prática e ter como referência para nosso trabalho, com certeza é algo que eu procuro manter na minha prática e trabalhar com meus alunos. (EG3)*

Na concepção de Alarcão (2001), a autora ressalta que todo bom professor precisa também ser um bom investigador, desenvolvendo essa investigação intimamente relacionada com a sua prática pedagógica. Para isso, ela justifica essa ideia quando afirma que:

Realmente não posso conceber um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas, que não se questione perante o insucesso de alguns alunos, que não faça dos seus planos de aula meras hipóteses de trabalho a confirmar ou informar no laboratório que é a sala de aula, que não leia criticamente os manuais ou as propostas didáticas que lhe são feitas, que não se questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas (p. 5).

Dessa forma, compreende-se, ainda que, a pesquisa científica não seja a única forma de levar os acadêmicos a pensarem e refletirem sobre suas práticas, ela serve como um meio para a iniciação e para a percepção do processo reflexivo. São através dos processos desenvolvidos através do ato de pesquisar como a curiosidade, a busca por respostas às nossas indagações e dos alunos, que conceitos como esses são tão necessários para a docência e fortalecidos na atuação da promoção do pensamento crítico e reflexivo.

#### **5.4 O programa PIBID e os impactos para a formação profissional: a visão dos egressos quanto à profissão docente e atuação profissional**

Atualmente, houve-se muito falar sobre o fortalecimento da profissão docente, sobre tornar a carreira mais atrativa para jovens, visto que em algumas áreas o déficit de profissionais mostra-se preocupante quanto à expectativa para os próximos anos. Os cursos de licenciatura são o retrato dessa realidade, os cursos que ainda sobrevivem apresentam baixos números de matrículas. A desvalorização da profissão docente seja em condições de trabalho que muitas vezes são extremamente precárias, ou, pela baixa remuneração são fatores que afastam os jovens de optar pela profissão docente (OCDE, 2017).

O Governo Federal, nos últimos dez anos esteve atuando ativamente com programas de iniciação à docência ofertando bolsas remuneradas com o intuito de que os alunos não desistam dos cursos de licenciaturas e posteriormente tornem-se professores. Esse é o caso do PIBID, entre outros programas de formação de professores desenvolvidos nesse período.

No entanto, surge uma reflexão e até uma inquietação, de saber qual a realidade que esses recém-formados profissionais estão encontrando após concluir seus cursos de graduação e, ainda, de desvelar quais os principais impactos e contribuições que fazer parte de um programa de iniciação à docência agregou para esses professores. Nesse sentido, é retomado o objetivo desse estudo de analisar as contribuições e impactos gerados pela participação no Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID na formação dos egressos do subprojeto Educação Física de IES comunitárias, e com o intuito de responder às questões as quais foram propostas, entrou-se em contato com os egressos desse programa a fim de iniciar a pesquisa de campo.

Ao analisar as respostas dos egressos nos questionários, constatou-se uma unanimidade das respostas no que tange à questão de que fazer parte de um programa de iniciação à docência durante o Curso Superior agregou experiências, impactos e contribuições extremamente positivos para a formação profissional. Ainda, através das colocações dos egressos, evidenciou-se de forma inquestionável o potencial do programa na preparação para a docência, desde a questão de vivenciar e fazer parte da realidade escolar; o contato com os alunos; a perda da inibição tão comum entre os futuros professores no momento de encarar uma turma pela primeira vez; a possibilidade de colocar em teste na prática os assuntos estudados através das teorias vivenciadas nos bancos acadêmicos e, ainda, para a construção da identidade profissional.

Pode-se perceber algumas dessas afirmações nas falas dos egressos no que se refere a essas contribuições:

*Com certeza a oportunidade de vivenciar na prática e realizar o confronto dos saberes teóricos já na escola e, ainda, estar inserida na realidade escolar percebendo e vivenciando todas as dores e as delícias de ser professor na Educação Básica e assim me constituindo e identificando nesse papel de educador. Com certeza foi um grande preparatório para a docência. (EG3)*

*A experiência formativa nas escolas através desse programa foi muito importante para a constituição do perfil profissional, com certeza um diferencial que os outros que não participaram terão mais dificuldade ao se inserir no mercado de trabalho. (EG8)*

Sobre como é construída a identidade do professor, Pimenta e Anastasiou (2002), compreendem que ela se dá a partir da concepção dos significados sociais da profissão, da revisão deles e da reafirmação das práticas. Nesse caminho, as autoras colocam que:

A identidade é construída a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas, também, da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias (2002, 77).

Nesse sentido, tendo como base as colocações dos egressos que explicitam as principais contribuições e impactos gerados pela experiência enquanto bolsistas, percebeu-se que a oportunidade de através do programa realizar o confronto dos conhecimentos teóricos na realidade escolar, mostrou-se como algo bastante significativo para estes. Assim como a inserção nas escolas de Educação Básica, o que permitiu que vivenciassem a rotina escolar e a realidade das escolas públicas. As colocações a seguir demonstram esses impactos:

*Poder vivenciar a realidade das nossas escolas públicas, as dificuldades que os professores vivenciam todos os dias para ministrar aulas. O PIBID contribuiu muito para a minha formação e prática diária da docência, foi um grande aprendizado e lição de vida. (EG11)*

*Conhecimento prático foi com certeza muito importante na minha formação, ver que nem tudo que se estuda em sala de aula é atual e muitas vezes nem é viável usar em campo, percebi que as demandas mudam a cada aluno novo que chega na escola, inclusão social, a capacidade de solucionar problemas diários. O PIBID é talvez a melhor maneira de formar um professor preparado, deveria ser obrigatória a participação. (EG2)*

*Trouxe muitos impactos, muita experiência de vida, mas se eu voltar aos estudos em si, acredito que a importância do planejamento, isso traz muita segurança a nós professores. A teoria apesar de completa nem sempre está adequada à realidade, o que vimos nos livros nem sempre conseguimos aplicar. Conhecer, planejar para transmitir o que se quer. (EG12)*

Sobre essas considerações, percebe-se mais uma vez, a importância de uma formação de professores buscar estar alicerçada na movimentação entre os dois espaços formativos escola/universidade, assim permitindo que um ambiente complemente o outro. Nesse contexto, Severino (2002, p. 46) afirma que “a teoria, separada da prática, seria puramente contemplativa e, como tal, ineficaz sobre o real; a prática, desprovida da significação teórica, seria pura operação mecânica, atividade cega”.

Outro ponto, que chama bastante atenção, ocorreu quando foram questionados os egressos sobre suas carreiras profissionais, se estavam atuando em escolas de Educação Básica. Suas respostas demonstraram um cenário preocupante para a profissão docente, em que poucos encontram-se inseridos na área da educação. Dos 12 egressos questionados, apenas 3 estão atuando em sua área de formação. As motivações para essa realidade versam desde a falta de oportunidade, questões estruturais, desvalorização da carreira docente, o que gera certa desmotivação para seguir na profissão docente.

Esses resultados sugerem algumas reflexões acerca dessa realidade, uma vez que, eles dizem respeito a uma mudança no modo de conceber a profissão docente. Os egressos demonstraram que a participação no programa oportunizou a eles a possibilidade de exercer um olhar reflexivo sobre a docência na Educação Básica. Uma vez que para muitos deles, essa experiência permitiu que percebessem na “pele” que fatores como a baixa remuneração dos professores, a precariedade dos recursos físicos e as condições de trabalho acabam por desmotivá-los e mostraram-se pouco atrativas para que esses ex-bolsistas tenham interesse de continuar nessa carreira nesse nível, após formados. Para Gatti e Barreto (2009), os salários e planos de carreira pouco atraentes são pontos que interferem nas escolhas profissionais dos jovens e na representação da valorização social da profissão de professor.

As falas dos egressos ilustram essa realidade quando expõem as motivações pelas quais não estão atuando na sua área de formação:

*Não. Não me chama atenção pela falta de estrutura proporcionada para a EDF nas escolas, desvalorização dos professores da área. (EG2)*

*Não estou trabalhando na área... a baixa remuneração dos professores seria um dos fatores pelo qual não atuo na minha profissão. (EG11)*

Em um estudo elaborado por Raush e Frantz (2013), que também versa sobre as contribuições do PIBID na formação inicial e expressa a compreensão dos licenciandos bolsistas sobre essa experiência, apresentou resultados que indicam uma realidade semelhante a que foi encontrada, quando os bolsistas explanam suas impressões quanto a valorização da profissão docente e condições de trabalho. Nesse estudo, foi constatado que 40% dos licenciandos não pretendiam seguir com a profissão; e os que afirmaram ter a intenção de seguir apresentavam muitas dúvidas referentes à instabilidade social e financeira da carreira.

Como pode-se perceber, as questões estruturais da profissão docente são os principais fatores motivacionais para as dúvidas quanto a seguir ou não com a carreira, o acúmulo de funções que por muitas vezes exigem que o professor exerça funções que perpassam a sua habilitação profissional. Na visão de Oliveira (2004, p. 1132), ocorre que:

O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante.

Como discorre a autora, esse reconhecimento da atual situação de precarização das condições de trabalho e desvalorização dos profissionais do magistério, acabam por corroborar para um sentimento de não pertencimento e de perda da identidade profissional. Nesse estudo, esses fatores foram os mais citados pelas razões pelas quais os egressos acabaram por desistir da profissão docente. Outro fator que também fora citado foi a falta de oportunidades, baixa incidência de concursos públicos e até sobre a dificuldade de conseguir contratos temporários em algumas localidades vinculadas por questões político-partidárias.

As falas dos egressos a seguir expõem também outras motivações pelas quais ainda não estão atuando como professores em escolas de Educação Básica:

*Não, por falta de concursos públicos e questões políticas, tais como estar filiado a algum partido para concorrer a vagas de contratos. (EG7)*

*Não, pois não tive oportunidade ainda. (EG6)*

*Não há oportunidades em escolas na nossa região. (EG9)*

Para Oliveira (2004), esses resultados se justificam pelo fato de que a incidência cada vez mais alarmante dessa questão ocorre pelo fato de que o trabalho docente vem sofrendo relativa precarização em diversos aspectos, como nas relações de emprego, em que o aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino que chegam quase ao número de profissionais nomeados, o arrocho salarial, a questão do piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de carreira e salários dignos, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriundas das reformas trabalhistas.

Outro estudo realizado por Felício (2014), que trata do PIBID como um terceiro espaço de formação; e em seus resultados versa sobre os reflexos do programa para a definição profissional. Também foram encontrados resultados semelhantes, quando citam que as realidades vivenciadas nas escolas de Educação Básica, quanto à precarização dos recursos físicos, baixa remuneração dos professores e desvalorização dos profissionais da educação, mostram-se como fatores relevantes para que os profissionais recém formados não quisessem permanecer na Educação Básica.

Esse estudo, assim como esta pesquisa, evidenciou ainda, que as contribuições desse programa, não se relacionam diretamente com a docência na Educação Básica, que é a intenção do programa, pois por fatores já mencionados anteriormente, o nível almejado por alguns ex-bolsistas é o Ensino Superior. Essa realidade evidencia-se através das colocações dos egressos quanto a essa afirmação:

*Não, optei por buscar a Pós-graduação e posteriormente a Educação Superior. A Educação Básica por mais que sinta muita vontade, tornou-se inviável financeiramente. (EG12)*

*Infelizmente não. Durante a graduação fiquei encantada com o poder da educação no processo de mudança na vida das pessoas. No entanto, ao entrar no mercado de trabalho, as certas condutas das pessoas que atuavam na escola, o baixo salário e o atraso do pagamento me fizeram desistir da ideia de ser professor no ensino básico (EG5).*

Na visão de Diniz-Pereira (2001), essa falta de pertencimento com a profissão docente e respectivamente com a atuação na Educação Básica, está intimamente relacionadas com a significação social da profissão na sociedade contemporânea. Nas palavras do referido autor:

Tal reconhecimento e escolha estão hoje comprometidos em função da representação social da profissão, fortemente marcada por um sentimento de inferioridade, mediocridade e incapacidade. As políticas públicas educacionais têm grande responsabilidade na construção e perpetuação desse significado, uma vez que a valorização do profissional da educação não consegue ir além de um discurso

demagógico, que não se traduz em melhorias efetivas nas condições salariais e de trabalho dos professores (2011, p. 47).

A partir desses impactos apontados pelos egressos do programa, torna-se possível apresentar algumas considerações quanto ao que se encontrou durante esta pesquisa. Inicialmente, é indiscutível a percepção que esses sujeitos têm do PIBID como uma política pública que contempla todas as necessidades formativas de futuros professores, como a articulação teoria e prática, vivências no ambiente real de atuação do professor entre outras, tornando-a de suma importância para o fortalecimento e para a qualidade da formação ofertada nos cursos de licenciatura.

No entanto, percebeu-se ainda que, mesmo que o objetivo central do programa seja o fortalecimento da Educação Básica e o incentivo para a docência nesse nível, a realidade mostrou que este objetivo não está sendo contemplado, uma vez que, a grande maioria dos egressos participantes desse estudo não está almejando a docência nesse nível, ou ainda, até já desistiram de carreiras na área da educação, por questões que já foram discutidas anteriormente.

Com isso, constatou-se que enquanto não houver mudanças significativas nas políticas de valorização da carreira docente, plano de carreira e nas condições de trabalhos, bem como na formação de professores, não estarão contemplando com totalidade sua função de formar profissionais qualificados e preparados para a docência na Educação Básica. Visto que, quando os futuros professores e até os recém-formados profissionais adentram o ambiente escolar principalmente nas redes públicas, a realidade enfrentada faz com que muitos desistam dessa incumbência.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Durante esse estudo, partindo das indagações da pesquisadora no papel de professora da rede pública de educação do município de Cruz Alta – RS, egressa do curso de Educação Física/UNICRUZ e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), buscou-se responder a problemática dessa pesquisa, de investigar quais as contribuições e os impactos que a experiência como bolsista de iniciação à docência trouxe para a formação do professor de Educação Física e qual a relevância na prática pedagógica atual do professor de Educação Física, ex-bolsista PIBID?

A educação do País traçou um caminho onde muitas lutas foram travadas no decorrer da sua trajetória sejam elas por investimentos públicos a fim de promover uma educação com mais qualidade, valorização da profissão docente e salários dignos. Os avanços tecnológicos e a democratização do conhecimento mostraram-se como questões que precisam estar esclarecidas e presentes no fazer docente do professor do século XXI e, ainda estar na pauta das formações continuada desses profissionais.

Com isso, para dar conta das demandas educacionais contemporâneas às discussões acerca da educação também ganham forças no que se refere à formação dos futuros profissionais da educação e na formação continuada daqueles que atuam na rede pública, questão essa que está intimamente ligada com a melhoria da qualidade da educação.

A formação docente, temática central desse estudo, mostrou sua relevância para a futura prática pedagógica e sucessivamente para a qualidade da educação, quando ela é alinhavada estabelecendo relações entre a teoria e a prática, promovendo esse diálogo entre esses espaços, e ainda possibilitando vivenciar a docência durante a graduação, alternativa essa que aparece como um fator de grande relevância para a futura docência profissional.

Os resultados desse estudo foram categorizados da seguinte forma: a) Desafios da articulação do Ensino Superior e a Educação Básica; b) Articulação teoria e prática: vivência da docência no cotidiano escolar; c) Reflexão-ação da prática e a função de formadores de professores e d) O programa PIBID e os impactos para a formação profissional: a visão dos egressos quanto à profissão docente e atuação profissional.

A categoria *desafios da articulação do Ensino Superior e a Educação Básica* tratou das questões referentes ao processo de comunicação entre essas duas instituições de ensino (universidade e escola), durante o processo formativo promovido através da proposta do programa. Tratou ainda, das percepções dos sujeitos acerca dos desafios para a realização dessa articulação, bem como, dos resultados dessa parceria e das experiências vivenciadas.

A categoria *articulação teoria e prática: vivência da docência no cotidiano escolar* apresenta as experiências referentes às vivências práticas no ambiente escolar, exprime as percepções, os sentimentos e os impactos que essa participação gerou tanto para a formação, como para a constituição da identidade docente e para reflexões sobre a prática, tanto para os bolsistas como para todos os sujeitos envolvidos nesse processo.

Na categoria *reflexão-ação da prática e a função de formadores de professores*, foram abordados sobre o papel da reflexão sobre a prática como elemento essencial para a prática docente. Ainda sobre a função dos formadores, nessa configuração os “coordenadores de área, supervisores e professores das escolas” percebeu-se que o diálogo, a convivência e a possibilidade de trocas de experiências mais frequentes com esses profissionais oportuniza uma melhor compreensão das demandas da profissão, além de oferecerem o suporte para a resolução das dúvidas e outras questões referentes a prática pedagógica.

Na última categoria definida como *o programa PIBID e os impactos para a formação profissional: a visão dos egressos quanto à profissão docente e atuação profissional* foram discutidos os principais impactos e contribuições percebidos pelos egressos sobre suas participações no PIBID, são apontados também questões referentes à profissão docente, atuação profissional, mercado de trabalho, realidade escolar e os desafios da profissão na atualidade, bem como suas próprias experiências e expectativas quanto a carreira de professor.

Entretanto, a fim de responder a problemática desse estudo tendo como base a análise dos resultados encontrados, tornou-se possível trazermos algumas constatações. Sobre a relevância profissional da experiência como bolsista, foi compreendido na sua totalidade como essencial no sentido de proporcionar a experiência prática, de articular aquilo que vem sendo visto na teoria com a atuação prática, para exercitar a docência, adquirir o domínio de turmas, aprender a lidar com as adversidades e solucionar problemas, vivenciar a realidade escolar e ainda, para a constituição profissional e para a identidade de professor. Enfim, uma possibilidade de adquirir experiência profissional o que também foi colocado como um diferencial para o mercado de trabalho.

Constatou-se ainda, que de maneira geral na opinião de todos os sujeitos desse estudo foi possível perceber o reconhecimento que se tem pelo PIBID como uma política pública que promove em sua totalidade uma formação de professores de qualidade, e essas afirmativas se dão por diferentes questões que são contempladas na proposta do programa e que foram citadas como assertivas do mesmo.

Dentre elas, o fato de o programa permitir que os bolsistas permaneçam por mais tempo inseridos e em atuação nas escolas. Em média um bolsista permanece 24 meses no programa atuando nas escolas o que o difere dos estágios e foi apontado como um diferencial formativo principalmente no que se refere a constituição da experiência prática.

A proximidade maior com os professores dos cursos de licenciatura que atuam como coordenadores de área que ocorrem nos momentos de encontros para planejamento, reflexões e discussões de temáticas que se tornam pertinentes a partir da atuação nas escolas, foi outra questão que o PIBID contempla que foi abordada como muito favorável para formação. Isso se dá ao fato de que muitas vezes nas aulas em decorrência do tempo e maior número de alunos, não são possíveis obter tais esclarecimentos. Assim como o contato com os professores da escola, com a rotina escolar, com alunos, a vivência e o enfrentamento da realidade estando inserido no ambiente de atuação dos professores.

Outra questão colocada que confirma e reconhece positivamente a proposta formativa do PIBID, é a articulação entre universidade e escola através de uma relação mais democrática que favorece tanto a escola levando novas ideias e práticas, como também levando até a universidade às questões da escola e da realidade lá enfrentada que muitas vezes não condiz com as teorias vistas só pelo viés do conhecimento acadêmico. Nesse sentido, constatou-se que essa articulação contribui também com os cursos de licenciaturas e suas propostas curriculares a fim de reduzir dicotomias entre teoria e prática na formação.

Ainda que o PIBID constitua-se como um programa de motivação e incentivo para a formação de professores para atuar na Educação Básica, verificou-se no decorrer desse estudo que esse objetivo não vem sendo contemplado e as motivações se dão relacionadas às questões estruturais da profissão docente como: a baixa remuneração, atraso de salários, a desvalorização da profissão docente e o baixo prestígio social da carreira, condições inadequadas de trabalho, falta de oportunidades e de concursos público, são fatores que contribuem para que os professores recém-formados ingressem em outras carreiras profissionais.

Mesmo que o PIBID seja reconhecido como uma política pública que em sua proposição propõe um espaço bastante relevante para o processo de consolidação de uma

formação docente de qualidade, as questões estruturais e operacionais, que foram construídas durante a história da educação e da profissão docente no País acabam tornando-se fatores para que aqueles que ainda optam pela docência almejem a docência no Ensino Superior.

Com isso, cabe através desse estudo visibilizar os resultados que aqui foram encontrados, os quais demonstram que enquanto a educação do País não passar por uma grande reforma na carreira docente, de condições de trabalho e de valorização profissional, as políticas públicas de formação de professores e de fortalecimento da Educação Básica por melhor que sejam em suas propostas e aplicação não estarão surtindo o efeito que se espera seja para formar profissionais qualificados, como para a promoção de uma Educação Básica de qualidade.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de D.Schön e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, Isabel (org.) **Formação reflexiva de professores estratégias de supervisão**: Lisboa (Portugal): Porto, 1996. p. 9-30.

\_\_\_\_\_. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 229p.

BRASIL. Decreto n.1331 A de 17 de fevereiro de 1854. **Reforma do ensino primário e secundário no Município da Corte**. Disponível em:  
[http://www.histedbr.faeunicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/3\\_Imperio/artigo\\_004.html](http://www.histedbr.faeunicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Imperio/artigo_004.html). Acesso em: Maio. 2018.

\_\_\_\_\_. Decreto - Lei nº 2.072, de 08 de março de 1940. **Dispõe sobre a obrigatoriedade da educação cívica, moral e física da infância e da juventude, fixa as suas bases, e para ministrá-la organiza uma instituição nacional denominada Juventude Brasileira**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-2072-8-marco-1940-412103-publicacaooriginal-1-pe.html>  
Acesso em: Maio. 2018

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm). Acesso em: Jun. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm). Acesso em: Abr. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: Abr. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, (1997). **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF.

\_\_\_\_\_. Parecer n.º 9, de 8 de maio de 2001: **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: Maio. 2018.

\_\_\_\_\_. Parecer n.º 138, de 03 de maio de 2002. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Educação Física**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/13802EducFisica.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. Parecer n.º 215, de 11 de março de 1987. **Reestruturação dos cursos de graduação em Educação Física, sua nova caracterização, mínimos de duração e conteúdo**. Documento n. 315, Brasília, março, 1987. Disponível em: [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=54008](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=54008). Acesso em: Maio. 2018

\_\_\_\_\_. Parecer n.º 400/2005 de 24 de novembro de 2005. **Consulta sobre a aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física ao curso de Educação Física (licenciatura), tendo em vista a Resolução CONFEF n.º 94/2005**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0400\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0400_05.pdf). Acesso em: Maio. 2018.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 02/2002, de 19 de fevereiro de 2002**. Instituição da duração e carga horária dos cursos de licenciatura. Brasília, 2002b.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES 058/2004, de 18 de fevereiro de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Brasília, 2004a.

\_\_\_\_\_. CAPES. **Portaria n.º 096, de Julho de 2013**. Disponível em: [https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria\\_096\\_18jul13\\_Aprov\\_aRegulamentoPIBID.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_Aprov_aRegulamentoPIBID.pdf). Acesso em: 30 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base. – Brasília, DF : Inep, 2015. 404 p.: il.

\_\_\_\_\_. MEC/CAPES. **Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB RELATÓRIO DE GESTÃO PIBID** Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PIBID.pdf>. Acesso em 30 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. CAPES. Edital N.º 7/2018 de 01 de Março de 2018. **Chamada pública para apresentação de propostas**. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-7-2018-PIBID.pdf>. Acesso em Abril. De 2018.

CARR, W. KEMMIS, S. **Becoming critical: education, knowledge and action research**. London: The Falmer Press, 1986.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: A História que não se conta**. Campinas, SP: Papirus, 2001. 2018.

CHIZZOTTI, Antonio. **A Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo, SP: Cortez, 2000.

CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática**. São Paulo: Papirus, 2011.

DAMIANI, M. F. **Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios**. Educar em Revista, n. 31, p. 213-230, 2008.

DEMO, P. **Desafios Modernos da Educação**. – Petrópolis – Ed. Vozes, 2004, p. 272.

DINIZ-PEREIRA, J.E – **O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a Educação Brasileira** – R. Bras. Est. Pedago, Brasília, v. 92, n.230, p. 34-51, jan/abr. 2011. Disponível em:

<http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/541/524>. Acesso em: Jan/2019

FELÍCIO, H.M.S - **O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores**.

Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 14, n. 42, p. 415-434, maio/ago. 2014. Disponível em:

<<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/6587>> Acesso em: 08deJaneiro/2019

FERREIRA J. A. **História da Educação Brasileira: da Colônia ao século XX**/Amarilio Ferreira Jr. São Carlos : EdUFSCar, 2010. 123 p. -- (Coleção UAB-UFSCar).

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. Brasília, 4. ed. Liber Livro, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 253p. 1974.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 13. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Política e Educação: ensaios**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 23).

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da Educação**. São Paulo em Perspectiva, 14(2), 2000.

\_\_\_\_\_. **Boniteza de um sonho: Ensinar-e-aprender com sentido**. São Paulo: Gtubhas, 2003.

GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira – Problemas e movimentos de renovação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1991. (Coleção Formação de Professores).

\_\_\_\_\_. **Formação de Professores: condições e problemas atuais**. Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP – v.1, n.1, p. 90-102, maio/2009.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO. 2009.

GALLAHUE, D. L. **Developmental physical education for today's children**. Dubuque, IA: Brown & Benchmark. 1996.

GALLAHUE, D. L; DONNELLY F. C. **Educação física desenvolvimentista para todas as crianças**. Editora Phorte, ed. 4, 2008 725 p.

- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Como elaborar projetos e pesquisa**. 1ªed. São Paulo: Atlas, 2009.
- GHIRALDELLI JR. P. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1990.
- GUTIERREZ, W. **História da Educação Física**. Porto Alegre: IPA. 1972.
- HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária**. São Paulo: Cortez, 2016.
- LIBÂNEO, J.C. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- \_\_\_\_\_. et.al. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- \_\_\_\_\_. **Didática**, São Paulo – 2.ed.- Cortez, 2013.
- MANACORDA, M.A. **História da educação: da antiguidade aos novos dias**. 10. ed. São Paulo, Cortez, 2002.
- MINAYO, M. C. D. S. **Pesquisa social: Teoria, Método e criatividade**. 29ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- \_\_\_\_\_. M. C. D. S. **O desafio da pesquisa social**. In: MINAYO, Maria C. de Souza. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E.M. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.
- MIZUKAMI, M. G. N. GATTI, B.; SILVA JUNIOR, C.; PAGOTTO, M. **Escola e desenvolvimento profissional da docência**. 2013.
- NEVES, C. M. C. **Relatório de gestão 2009-2011. Brasília: Capes, Diretoria de Educação Básica Presencial**, 2012.
- NORONHA, D. P.; FERREIRA, S. M. S. P. **Revisões de literatura**. In: CAMPELLO, B. S.V. C.; CENDÓN, B. V.; KREMER, J. M. (Org.). **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais**. Belo Horizonte: UFMG, 2000.
- NÓVOA, A; POKEWITZ, T. S. **Reformas educativas e formação de professores**. Lisboa: Educa, 1992.

NÓVOA, A. **O Pensamento Prático do Professor: Formação de Professores e Profissão docente.** In: Nóvoa, Antonio (org.). **Os Professores e a sua Formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1997, pp. 15-33.

\_\_\_\_\_. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, D.A - **A REESTRUTURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: PRECARIZAÇÃO E FLEXIBILIZAÇÃO** - Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614.pdf>> Acesso em: 19 de Janeiro de 2019.

OLIVEIRA, F. L. – **Formação Inicial de Professores: a constituição do profissional a partir das relações teórico-práticas** in TAVARES, C. R. A. **A moviment(ação) do professor na sociedade contemporânea.** ed. CRV, Curitiba-PR, 2017 p. 27-41.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO – OCDE – **Educação em Resumo** – Set/2017 Disponível em: [https://read.oecd-ilibrary.org/education/regards-sur-l-education-2017\\_eag-2017-fr#page1](https://read.oecd-ilibrary.org/education/regards-sur-l-education-2017_eag-2017-fr#page1) Acesso em: 15de Setembro de 2018.

PANDA, M. D. J; BATISTELLA, P. A - **Projeto Pibid: Possibilitando a Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental** in TAVARES, C. R. A. *et al* **A iniciação a Docência no Pibid-Unicruz/Capes: Práticas Interdisciplinares** 1 ed. CRV, Curitiba-PR, 2014 p. 27-38.

PANDA, M.D.J et.al – **Relatório de Atividades do Programa PIBID/UNICRUZ: Universidade & Escola: articulação interdisciplinar da ação docente.** UNICRUZ, 2016.  
PERRENOUD, P - **Formar professores em contextos sociais em mudança. Prática reflexiva e participação crítica** - *Revista Brasileira de Educação*, Set-Dez 1999, nº 12, pp. 5-21.

PICHETH, F. M. **PeArte: um ambiente colaborativo para a formação do pesquisador que atua no ensino superior por meio da participação em pesquisas do tipo estado da arte.** 2007. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2007. Disponível em: <[http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=828](http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=828)> Acesso em: 10 Março de 2018.

PIMENTA, S. G. ANASTASIOU, L.G.C. **Docência no Ensino Superior.** São Paulo: Cortez, 2002.

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

\_\_\_\_\_. **Formação de professores: identidade e saberes da docência.** 4ª ed. São Paulo: Cortez,2005.

RAMOS, J. J. **Os exercícios físicos na história e na arte.** São Paulo: Ibrasa. 1983.

- RAUSH, R.B. FRANTZ, M.J. - **Contribuições do PIBID à formação inicial de professores na compreensão de licenciandos bolsistas**. ATOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO - PPGE/ME ISSN 1809-0354 v. 8, n. 2, p.620-641, mai./ago. 2013.
- ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil :trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia da educação infantil**. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999.
- RUA, M. D. G. **Políticas Públicas**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC, 2009. 130 p.
- SANTOS, B. D. S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- \_\_\_\_\_. **A gramática do tempo: Por uma nova cultura política**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**. São Paulo: Cortez, 1991.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 7 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.
- SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 2000.
- SEVERINO, A. J. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'Água, 2002.
- SOARES, C. L. **Educação Física: raízes europeias**. Autores Associados, 2017.
- TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério**. Revista Brasileira de Educação, n. 13, pp. 5-24, Jan/Fev/Mar/Abr, 2000.
- XAVIER, M.E.S.P – **História da Educação: a escola no Brasil**/ Maria Elizabete Sampaio Padro Xavier, Maria Luisa Santos Ribeiro, Olinda Maria Noronha.- São Paulo: FTD, 1994.- (Coleção Aprender e Ensinar).
- ZEICHNER, K. **Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidade**. Rev. Educação, v. 35, n. 3, p. 479-504, maio/ago. 2010.

## **APÊNDICES**



APÊNDICE A: Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE

**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNICRUZ – UNIVERSIDADE DE CRUZ ALTA**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Resolução nº 510/2016 – Conselho Nacional de Saúde

O Sr (a) foi selecionado (a) e está sendo convidado (a) para participar da pesquisa **“AS CONTRIBUIÇÕES E IMPACTOS DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) PARA A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EGRESSOS DE IES COMUNITÁRIAS DO RIO GRANDE DO SUL** que tem como **objetivo** Analisar as contribuições e impactos gerados pela participação no Programa Institucional de Iniciação à docência – PIBID na formação dos egressos do subprojeto Educação Física de IES comunitárias. Este é um estudo baseado em uma abordagem qualitativa, utilizando como método a pesquisa exploratória através de um estudo de caso. O interesse em realizar essa pesquisa justifica-se primeiramente pelo interesse pessoal dessa pesquisadora de investigar esse assunto e acontece pelo fato da pesquisadora ser egressa do curso de Educação Física e ter participado desse programa de iniciação à docência durante a sua graduação, e também por acreditar que exista necessidade de realizar pesquisas com o intuito de reconhecer e valorizar os impactos que as políticas públicas educacionais que estão em exercício trazem para a formação dos professores de Educação Física que atuaram como bolsistas PIBID durante a graduação.

Suas respostas serão tratadas de forma **anônima** e **confidencial**, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada uma vez que seu nome será substituído de forma aleatória. Os **dados coletados** serão utilizados apenas **NESTA** pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas.

Sua participação é **voluntária**, isto é, a qualquer momento você pode **recusar-se** a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e **retirar seu consentimento**. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição que forneceu os seus dados, como também na que trabalha.

Sua **participação** nesta pesquisa consistirá em responder as questões a serem realizadas sob a forma de um questionário, que será guardado por cinco (05) anos e incinerado após esse período.

Sr. (a) não terá nenhum **custo ou quaisquer compensações financeiras**, **participará** essa pesquisa não oferece riscos a dignidade humana e a integridade física dos participantes, no entanto, algumas questões podem despertar nos participantes algum constrangimento ou descontentamento ao relatar sobre suas experiências enquanto bolsista de um programa de iniciação a docência. Os participantes terão a liberdade de se recusar a participar da pesquisa e ainda se recusar de continuar participando em qualquer etapa da pesquisa, sem qualquer prejuízo.

Quanto aos benefícios, essa pesquisa apresenta benefícios indiretos para os participantes, no sentido de oportunizar que ao responder esse questionário irão compartilhar e expressar suas experiências, vivências e opiniões, contribuindo com a justificativa da necessidade de continuidade do Programa Institucional de Bolsas Iniciação a Docência (PIBID), pois beneficia um grande número de estudantes de cursos de licenciatura, qualificando-os para a docência. Outro benefício será a visibilidade a esse programa contribuindo para que ele se efetive cada vez mais como política pública educacional e continue colaborando na formação qualificada de professores para educação básica. Além de cooperar com os resultados deste projeto que será compartilhado com toda a comunidade através de palestras, reportagem em jornais, socialização em seminários de educação que contam com a participação professores da educação básica, do ensino superior e ainda futuros professores acadêmico de cursos de licenciatura, tendo como intenção divulgar para o maior número possível de pessoas os resultados desta pesquisa.

Sr (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o celular/e-mail do pesquisador responsável, e demais membros da equipe, podendo tirar as suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Desde já agradecemos.

Prof.<sup>a</sup> Dra. Sirlei Lourdes Lauxen

Nome: Marilia Basilio Puglia

Pesquisador Principal: UNICRUZ

Fone: 55 991980505

E-mail: mariliabpuglia@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa da UNICRUZ(55) 3321 1500 Ramal 2618

Cruz Alta - RS, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

Apêndice B - Questionários para os egressos da graduação em Educação Física – Licenciatura ex- bolsistas PIBID e para supervisores do programa nas escolas de Educação Básica.



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PRÁTICAS  
SOCIOCULTURAIS E DESENVOLVIMENTO SOCIAL - (MESTRADO)**

Eu, Marília Basilio Puglia, tenho o prazer de convidá-lo(a) participar desta pesquisa que integra o projeto intitulado **“AS CONTRIBUIÇÕES E IMPACTOS DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) PARA A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EGRESSOS DE IES COMUNITÁRIAS DO RIO GRANDE DO SUL** sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Sirlei de Lourdes Lauxen inserido no Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social da Universidade de Cruz Alta – UNICRUZ. Para tanto, solicito-lhe que responda as questões do presente questionário, ao mesmo tempo em que destaco que o sr(a) possui liberdade de responder ou não as questões propostas, sem qualquer prejuízo à pesquisa a ser desenvolvida. Desde já lhe agradeço pela atenção e colaboração.

**QUESTIONÁRIO A - EGRESSOS**

1- Gênero:

Feminino       Masculino

Idade: \_\_\_\_\_

2- Há quanto tempo você exerce a profissão de professor (a)?

3- Você atua em escola?

Municipal  Estadual  Privada

4- Durante sua graduação, por quanto tempo você participou como bolsista PIBID? Início/semestre: \_\_\_\_\_  
Término/semestre \_\_\_\_\_

5- Como era realizado o planejamento das atividades desenvolvidas na escola?

6- De que forma aconteciam os encontros com os coordenadores das IES e os supervisores das escolas?

7- De que maneira você percebe que a articulação entre a teoria e a prática promovida pelo PIBID contribuiu para sua formação docente?

8- Esta experiência foi capaz de oportunizar a você, enquanto futuro professor, uma melhor compreensão do papel do professor e da prática docente no contexto escolar? Justifique sua resposta.

9- Qual contribuição e/ou impacto que você descreveria como o mais relevante que a participação no PIBID agregou para a sua formação hoje?

10- Você participou de elaborações de projetos de pesquisa, artigos científicos e apresentações de trabalhos enquanto bolsista de iniciação à docência? Essas participações foram importantes para sua formação docente?



## **QUESTIONÁRIO B- SUPERVISORES DO SUBPROJETO EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS**

1- Gênero:

Feminino       Masculino

Idade: \_\_\_\_\_

2- Há quanto tempo você exerce a profissão de professor de educação física da rede pública?

3- O que levou você a aceitar participar como supervisora do PIBID/subprojeto Educação Física na sua escola?

4- Quais as principais contribuições que você percebe da participação do PIBID em sua escola?

5- Em que aspectos o Pibid contribuiu em sua formação continuada como docente da Educação Básica?

6- Você consegue perceber as contribuições do programa para formação dos licenciandos que participaram do programa?

7- Você participou de atividades de pesquisa enquanto supervisora do PIBID, caso sim, qual a sua opinião sobre o incentivo à pesquisa dentro das ações do programa?

Apêndice D – Entrevistas semiestruturadas com Coordenadores Institucionais e Coordenadores de Área (Educação Física) nas IES;

**UNIVERSIDADE DE CRUZ ALTA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS E  
DESENVOLVIMENTO SOCIAL - (MESTRADO)**

Eu, Marília Basílio Puglia, tenho o prazer de convidá-la a participar desta pesquisa que integra o projeto intitulado **“AS CONTRIBUIÇÕES E IMPACTOS DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) PARA A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EGRESSOS DE IES COMUNITÁRIAS DO RIO GRANDE DO SUL** sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Sirlei de Lourdes Lauxen inserido no Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social da Universidade de Cruz Alta – UNICRUZ. Para tanto, solicito-lhe que responda as questões do presente questionário, ao mesmo tempo em que destaco que o sr(a) possui liberdade de responder ou não as questões propostas, sem qualquer prejuízo à pesquisa a ser desenvolvida. Desde já lhe agradeço pela atenção e colaboração.

**ENTREVISTA A – COORDENADORES INSTITUCIONAIS**

1- Gênero:

( ) Feminino            ( ) Masculino

Idade: \_\_\_\_\_

2- Há quanto tempo você exerce a profissão de professor(a) no ensino superior?

3- Você também atua ou já atuou em escolas de educação básica?

4- Qual a sua formação acadêmica?

5- O que levou você a aceitar participar como coordenadora institucional do PIBID em sua IES?

6- Qual a importância do PIBID em sua opinião?

7- Em sua opinião, quais são as principais contribuições e impactos que a participação no PIBID agrega para a formação dos professores de Educação Física?

8- Em que aspectos o Pibid contribui em sua formação continuada como docente da Educação Superior?

9- Você participou como orientadora de projetos de pesquisa, artigos científicos e apresentações de trabalhos enquanto coordenadora institucional do PIBID referente às atividades desenvolvidas no programa? Como você compreende a importância das atividades de pesquisa entre as ações do programa?

**ENTREVISTA B - COORDENADORES DE ÁREA**

1- Gênero:

( ) Feminino            ( ) Masculino

Idade: \_\_\_\_\_

2- Há quanto tempo você exerce a profissão de professor(a) no ensino superior?

3- Você também atua ou já atuou em escolas de educação básica?

4- Qual a sua formação acadêmica?

- 5- O que levou você a aceitar participar como coordenadora de área PIBID/subprojeto Educação Física na sua IES?
- 6- Qual a importância do PIBID em sua opinião?
- 7- Em sua opinião, quais são as principais contribuições e impactos que a participação no PIBID agrega para a formação dos professores de Educação Física?
- 8- Em que aspectos o Pibid contribui em sua formação continuada como docente da Educação Superior?
- 9- Você participou como orientadora de projetos de pesquisa, artigos científicos e apresentações de trabalhos enquanto coordenadora de área do PIBID? Como você compreende a importância das atividades de pesquisa entre as ações do programa?

**ANEXOS**

## ANEXO A – FOLHA DE ROSTO DO COMITÊ DE ÉTICA NA PESQUISA



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

## FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: AS CONTRIBUIÇÕES E IMPACTOS DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) PARA A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EGRESSOS DE IES COMUNITÁRIAS DO RIO GRANDE DO SUL			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 40			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 6. Ciências Sociais Aplicadas, Grande Área 7. Ciências Humanas			
<b>PESQUISADOR RESPONSÁVEL</b>			
5. Nome: MARILIA BASILIO PUGLIA			
6. CPF: 025.841.180-50	7. Endereço (Rua, n.º): MARECHAL FLORIANO PEIXOTO 229/1525 CENTRO casa CRUZ ALTA RIO GRANDE DO SUL 98005060		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 55991980505	10. Outro Telefone:	11. Email: mariliabpuglia@gmail.com
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p> <p style="text-align: center;">Data: _____ / _____ / _____</p> <p style="text-align: right;">_____</p> <p style="text-align: right;">Assinatura</p>			
<b>INSTITUIÇÃO PROPONENTE</b>			
12. Nome: Fundação Universidade de Cruz Alta - UNICRUZ/RS		13. CNPJ:	14. Unidade/Órgão: Unicruz - Universidade de Cruz Alta
15. Telefone: (55) 3321-1500	16. Outro Telefone:		
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p> <p>Responsável: _____ CPF: _____</p> <p>Cargo/Função: _____</p> <p style="text-align: center;">Data: _____ / _____ / _____</p> <p style="text-align: right;">_____</p> <p style="text-align: right;">Assinatura</p>			
<b>PATROCINADOR PRINCIPAL</b>			
Não se aplica.			

## ANEXO B - CARTA DE AUTORIZAÇÃO “IES A”

**UNIVERSIDADE DE CRUZ ALTA**

RECONHECIDA PELA PORTARIA 1.704 DE 03.12.1993 - D.O.U. DE 06/12/1993  
 RECREDENCIADA PELA PORTARIA 711 DE 08.08.2013 - D.O.U DE 09/08/2013

**UNIVERSIDADE DE CRUZ ALTA**  
**PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO**

Cruz Alta, 06 de junho de 2018

**CARTA DE AUTORIZAÇÃO**

Pelo presente, autorizamos a mestranda Marília Basílio Puglia, do PPG em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social da Universidade de Cruz Alta a realizar sua pesquisa e ter acesso à listagem de egressos do subprojeto de Educação Física do PIBID-UNICRUZ, no período de 2012 a 2016, para compor dados de sua dissertação, intitulada “As contribuições e impactos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) para a formação de professores de Educação Física.”

Atenciosamente,

**UNIVERSIDADE DE CRUZ ALTA**

**Prof.ª Dr.ª Solange Beatriz Billig Garces**  
 Pró-Reitora de Graduação da Universidade de Cruz Alta

**NOME DO SETOR**

FONE: (55) 3321 FONE | EMAIL: EMAIL DO SETOR

Campus Universitário Dr. Ulysses Guimarães - Rodovia Municipal Jacob Della Méa, km 5,6 –  
 Parada Benito. CRUZ ALTA/RS - CEP- 98005-972 | UNICRUZ.EDU.BR



## ANEXO C – CARTA DE AUTORIZAÇÃO “IES B”



Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES

PIBID/UNIVATES

Lajeado, 05 de junho de 2018

## CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Autorizamos a mestranda Marília Basílio Puglia, a desenvolver a sua pesquisa no âmbito do Pibid/Univates, no subprojeto Educação Física, colocando-a em contato com os egressos de nossa instituição para compor os dados de sua dissertação intitulada *As contribuições e impactos do programa Institucional de Bola de Iniciação à Docência (PIBID) para a formação de professores de Educação Física.*

Prof. Dr. Carlos Cândido da Silva Cyrne  
Vice-Reitor, Presidente da Fuvates  
Pró-Reitor de Ensino

Carlos Candido da Silva Cyrne  
residente da Fundação Vale do Taquari  
de Educação e Desenvolvimento Social  
FUVATES

Cristiane Antonia Hauschild  
Coordenadora Institucional do PIBID  
Universidade do Vale do Taquari - Univates

CRISTIANE ANTONIA HAUSCHILD  
CPF 759.560.800-78  
Coordenadora Institucional  
Pibid/Univates