



**LARISSA ALVES DE AZEVEDO**

**OS EFEITOS DO PIBID PARA O DESENVOLVIMENTO  
PROFISSIONAL DOCENTE: IMPRESSÕES DOS SUPERVISORES  
PIBID UFLA (NÚCLEO EDUCAÇÃO FÍSICA) NO INTERSTÍCIO  
2018/9**

**LAVRAS – MG**

**2021**

**LARISSA ALVES DE AZEVEDO**

**OS EFEITOS DO PIBID PARA DESENVOLVIMENTO  
PROFISSIONAL DOCENTE: IMPRESSÕES DOS SUPERVISORES  
PIBID UFLA (NÚCLEO EDUCAÇÃO FÍSICA) NO INTERSTÍCIO  
2018/9**

Monografia apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Curso de Educação Física, para a obtenção do título de Licenciada.

Prof. Dr. Kleber Tüxen Carneiro Azevedo  
Orientador

**LAVRAS – MG**

**2021**

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

Azevedo, Larissa Alves de.  
OS EFEITOS DO PIBID PARA O  
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE:  
IMPRESSÕES DOS SUPERVISORES PIBID UFLA  
(NÚCLEO EDUCAÇÃO FÍSICA) NO INTERSTÍCIO  
2018/9

Orientador(a): Kleber Tuxen Carneiro Azevedo.

TCC (graduação) - Universidade Federal de Lavras,  
2021

1. Desenvolvimento Profissional. 2. Formação  
Docente. 3. PIBID. I. Azevedo, Kleber Tuxen Carneiro.  
II. Título.

O conteúdo desta obra é de responsabilidade do(a) autor(a) e de seu orientador(a).

**LARISSA ALVES DE AZEVEDO**

**OS EFEITOS DO PIBID PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL  
DOCENTE: IMPRESSÕES DOS SUPERVISORES PIBID UFLA (NÚCLEO  
EDUCAÇÃO FÍSICA) NO INTERSTÍCIO 2018/9**

**THE EFFECTS OF PIBID ON TEACHING PROFESSIONAL DEVELOPMENT:  
IMPRESSIONS OF PIBID UFLA SUPERVISORS (PHYSICAL EDUCATION  
NUCLEUS) IN THE INTERSTICE 2018/9**

Monografia apresentada à Universidade Federal de Lavras,  
como parte das exigências do Curso de Educação Física, para a  
obtenção do título de Licenciada.

Prof. Dr. Fabio Pinto Gonçalves dos Reis – UFLA

Prof. Dr. Kleber Tüxen Carneiro Azevedo – UFLA

Prof. Dr. Kleber Tüxen Carneiro Azevedo

Orientador

**LAVRAS – MG**

**2021**

## AGRADECIMENTOS

Tempo atrás li que: “tudo vem ao seu tempo, dentro do prazo que lhe foi previsto. Mas a natureza humana não é muito paciente. Temos pressa em tudo!” E, fiquei a me perguntar: Qual é esse tempo certo?

Sempre gostei de escrever e há quem não suporte tal mania. Gosto, ainda mais em divagar sobre pensamentos, refletir. Talvez, a graça esteja aí. Quer dizer, isso funciona comigo.

Em uma dessas reflexões, ainda inacabadas, divaguei sobre o amor, em todas as suas formas: o fraternal, o profissional, o romântico. É fato que, confiamos no amor sob a certeza da construção e, se há muito de nós na maneira em que amamos, também, há muito de nós, na maneira em que partimos.

Por isso, sei o momento específico que preciso sair quando deixo de crer, não somente no propósito, mas no meu próprio fazer naquele lugar. No quanto estou agregando e no que poderia fazer mais se estivesse ali.

Ainda, sobre amor, lembrei-me dos meus pais, com simples gestos como a leitura de livros ao anoitecer, antes de dormir que tenho na memória com meu pai. E, reuniões escolares que por mais chatas que fossem, minha mãe estava presente em todas. E a minha irmã, Harianna, ao privilégio de compartilhar da mesma universidade. Meus sinceros agradecimentos com a certeza que, desde muito cedo incentivaram-me através da educação.

E, para não dizer que não falei da Universidade Federal de Lavras em especial ao corpo docente de Educação Física (licenciatura / bacharel); aos professores entrevistados na pesquisa pela disponibilidade de tempo e comprometimento com a educação e a pesquisa científica. Ao Prof. Dr. Fábio pela solicitude de participação na banca. Por fim, ao Prof. Dr. Kleber por amor a profissão, não é sobre o quanto se faz mais o quanto de amor coloca naquilo que se faz. Lamento, aos que não se deram a oportunidade de conhecer o ser humano valoroso que tive o prazer de chamar de orientador.

E, das minhas certezas inconclusas, acabo por concluir que, a liberdade é instintiva, nascemos com ela e só vemos o quanto é fantástica quando nos é tirada. Liberdade é a essência querendo aprender, conhecer, experienciar, viver e voar.

Como poderia proibir minha alma de se sentir viva? A beleza em voar e me sentir leve, livre por natureza. Aprendi que nossa alma é borboleta, a liberdade, o céu e eu, sempre vou ter onde pousar.

*“A menina que me conduzia pela Escola da Ponte na minha primeira visita me disse que na sua escola não havia professores dando aulas. Espantei-me. Nunca me havia passado pela cabeça que houvesse escolas em que professores não davam aulas. Pois as aulas não são o centro mesmo da atividade escolar? As aulas não são o método que as escolas usam para transmitir saberes? E os professores não são os portadores desses saberes? Todo mundo sabe que a missão de um professor é "dar a matéria"... As escolas existem para que as aulas aconteçam... E agora essa menininha me diz que, na sua escola, não havia professores dando aulas e ensinando saberes... E mais: naquela escola, as crianças não ficavam separadas em espaços diferenciados, de acordo com seu adiantamento: os miúdos ficavam misturados aos graúdos... Mas a separação dos alunos segundo os seus saberes não seria uma exigência da ordem e da eficácia?*

*Disse ainda que não havia nem provas nem notas. Mas a avaliação... Como se pode avaliar o que foi aprendido se não há provas? Provas são instrumentos de avaliação! E também não havia as divisões no tempo do pensamento. Nas escolas normais, o pensamento é como na televisão: a intervalos regulares, muda-se o programa. Uma campainha toca: 45 minutos, todos pensam matemática. Transcorridos 45 minutos a campainha toca de novo, os pensamentos da matemática são guardados e, no seu lugar, são colocados os pensamentos de história, até que a campainha toque de novo e os pensamentos de história sejam substituídos pelos pensamentos da biologia. Tudo em ordem perfeita, como soldados em parada, todos caminham juntos aprendendo as mesmas coisas no mesmo tempo, numa imitação das linhas de montagem. Que extraordinárias "máquinas de pensar" são os alunos, que mudam os pensamentos automaticamente ao comando de uma campainha! Perguntei, então, à menina: "E como é que vocês aprendem?". Ela não titubeou: "Formamos grupos de seis alunos em torno de um tema de interesse comum..." Percebi que, naquela escola, não havia nada que se assemelhasse às "grades curriculares". Grades... Somente um carcereiro desempregado poderia ter ideia tal. Grades. Não há opções, não há escolhas: um desconhecido colocou os saberes obrigatórios dentro de uma grade; conhecimentos "engradados"... Mas a menina me havia dito que tudo se iniciava com o desejo de aprender algo, curiosidade, que nem precisava estar em qualquer grade obrigatória. Esse desejo era a alma da aprendizagem, a provocação da inteligência. Continuou: "Convidamos um professor para ser nosso orientador..." Pode até acontecer que o professor nada saiba sobre esse "tema de interesse comum". Não importa. Os professores não sabem tudo. Não sabendo, pesquisam. E os alunos, ao ver o professor explorando os caminhos que o levam àquilo que ele não sabe, perceberão que o aprender não está nem na partida nem na chegada, mas na travessia, como disse o educador Riobaldo. E fiquei a pensar em como seria essa coisa a que se poderia dar o nome de "pedagogia da travessia..."*

*Rubem Alves*

## RESUMO

Em linhas gerais, o desenvolvimento deste trabalho nos permitiu compreender em que medida o PIBID (no interstício 2018/9) conferiu possibilidades de desenvolvimento profissional e de que modo esse complexo campo do desenvolvimento profissional ocorrera (ou não) a partir do programa em questão. Desta forma, nosso empreendimento científico assenta-se sob os pressupostos qualitativos. Quanto à abordagem da pesquisa, trata-se de um desenho narrativo, dado que investigações com enfoque narrativo dizem respeito “as histórias de vidas e experiências de algumas pessoas para descrevê-las e analisá-las. O que interessa são os próprios indivíduos e o ambiente que os rodeia” (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p.509). Trata-se, portanto, de um delineamento que geralmente é utilizado alvitrando checar uma sucessão de acontecimentos, fornecendo uma espécie de quadro micro analítico (CRESWELL, 2009). Para análise qualitativa das narrativas orais, geralmente se utiliza a técnica da triangulação, tendo em vista que ela consiste numa “estratégia de pesquisa que se apoia em métodos científicos testados e consagrados, servindo e adequando-se a determinadas realidades, com fundamentos interdisciplinares” (MINAYO et al., 2010, p. 71). Trabalha-se com categorias a serem investigadas que podem ou não ser predefinidas conforme interesse e necessidade do pesquisador ou do tema investigado. Se optar por definições prévias de categorias, após a coleta de dados estas classificações podem novamente ser revistas ou então formuladas nesta etapa da pesquisa e não antecipadamente. Assim, no primeiro processo interpretativo, deve-se realizar “uma valorização fenomênica e técnica dos dados primários, em si mesmos e à exaustão” (GOMES et al., 2010, p. 185). Posteriormente, num segundo movimento analítico, as narrativas orais são “contextualizadas, criticadas, comparadas e trianguladas” (GOMES et al., 2010, p. 185). No entanto, as investigações em que o fito central consiste em cotejar o desenvolvimento profissional docente em Educação Física, fornecem respostas parciais em virtude da complexidade que envolve tanto o processo formativo quanto a complexidade epistemológica da subárea e seus desdobramentos na esfera escolar. Consequentemente se torna imprescindível aferir tais resultados, sejam nas concepções e na organização do trabalho pedagógico, a ponto produzir desenvolvimento profissional, seja em razão da organização e condução pedagógica do projeto, das fragilidades decorrentes da formação inicial dos superiores, ou ainda em virtude da cultura escolar que incide e resiste às mudanças de acepção. Assim sendo, os resultados provenientes da presente investigação podem mitigar em partes, alguns dos dilemas e desafios que afetam o desenvolvimento profissional docente e quiçá evidenciar implicações do referido programa no âmbito do aprimoramento da profissão docente.

**Palavras - chave:** Formação Docente; Desenvolvimento Profissional; PIBID

## ABSTRACT

In general, the development of this work allowed us to understand the extent to which PIBID (in the 2018/9 interstice) conferred possibilities for professional development and how this complex field of professional development had occurred (or not) from the program in question. In this way, our scientific enterprise is based on qualitative assumptions. As for the research approach, it is a narrative design, given that investigations with a narrative focus concern “the stories of the lives and experiences of some people to describe and analyze them. What matters are the individuals themselves and the environment that surrounds them” (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p.509). It is, therefore, a design that is generally used in order to check a succession of events, providing a kind of micro-analytical framework (CRESWELL, 2009). For qualitative analysis of oral narratives, the triangulation technique is generally used, considering that it consists of a “research strategy that is based on tried and proven scientific methods, serving and adapting to certain realities, with interdisciplinary foundations” (MINAYO et al., 2010, p. 71). We work with categories to be investigated that may or may not be predefined according to the interests and needs of the researcher or the subject investigated. If you choose previous definitions of categories, after data collection, these classifications can again be revised or formulated at this stage of the research and not in advance. Thus, in the first interpretive process, “a phenomenal and technical valuation of primary data, in itself and to exhaustion” must be carried out (GOMES et al., 2010, p. 185). Subsequently, in a second analytical movement, oral narratives are “contextualized, criticized, compared and triangulated” (GOMES et al., 2010, p. 185). However, the investigations in which the central aim is to compare the professional development of teachers in Physical Education, provide partial answers due to the complexity that involves both the formative process and the epistemological complexity of the subarea and its consequences in the school sphere. Consequently, it is essential to assess such results, whether in the conceptions and organization of pedagogical work, to the point of producing professional development, whether due to the organization and pedagogical conduct of the project, the weaknesses arising from the initial training of superiors, or even because of the culture. that affects and resists changes in meaning. Therefore, the results from the present investigation may partially mitigate some of the dilemmas and challenges that affect the professional development of teachers and perhaps show the implications of that program for the improvement of the teaching profession.

**Key-words:** Teacher Education; Professional development; PIBID



## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
<b>2. REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>3</b>
2.1 A Formação Inicial.....	3
2.2 O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) .....	6
2.3 O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na UFLA .....	7
2.4 O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na UFLA: o núcleo de Educação Física 2018/9.....	9
2.5 Sobre Desenvolvimento Profissional.....	10
<b>3. DELINEAMENTO METODOLÓGICO .....</b>	<b>14</b>
3.1 Geral .....	14
3.2 Específicos .....	14
3.3 Problemática do Estudo .....	15
3.4 Hipótese .....	15
3.5 Justificativa .....	15
3.6 Público Alvo .....	16
3.7 Local .....	16
3.8 Materiais.....	16
3.9 Análise Por Triangulação dos Dados.....	16
<b>4. RESULTADO E DISCUSSÃO.....</b>	<b>18</b>
4.1 Quem são os Participantes da pesquisa .....	18
4.2 Trajetória Formativa dos professores .....	18
4.3 Fragilidades e Saberes não contemplados na Formação Inicial .....	21
4.4 As Implicações do Trabalho de Conclusão de Curso para a Docência .....	25
4.5 A Experiência Profissional.....	27
4.6 Os Desafios da Docência Segundo os Entrevistados .....	28
4.7 Experiências Marcantes do Magistério .....	30
4.8 Sobre o PIBID (2018/9) e suas Implicações Formativas .....	31
4.9 Os Efeitos do Programa para a Unidade Escolar .....	34
4.10 O Desenvolvimento Profissional e o PIBID (2018/9): houve aprimoramento docente? .....	36
4.11 Desafio e obstáculos para o desenvolvimento do PIBID .....	38
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>41</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>42</b>

## 1. INTRODUÇÃO

A partir de nossa realidade, não podemos afirmar que o desenvolvimento profissional do professor deve-se unicamente ao desenvolvimento pedagógico, ao conhecimento e compreensão de si mesmo, ao desenvolvimento cognitivo ou teórico. (IMBERNÓN 2009, p. 43)

A nosso ver, a profissão docente desenvolve-se por diversos fatores: o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas em que é exercida, a promoção na profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente etc, e, é claro, pela formação permanente que essa pessoa realiza ao longo de sua vida profissional (IMBERNÓN 2009, p. 44)

Conforme propôs Imbernón (2009), o desenvolvimento profissional não ocorre por si só. Pelo contrário, alicerça-se diante de uma intencionalidade sistemática por fatores que podem potencializá-lo ou não o fazer evoluir.

Nesse sentido, o PIBID consiste em um programa resultante da ação conjunta entre o Ministério da Educação (MEC) – por intermédio da Secretaria de Educação Superior –, o SESu, a Capes, e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), cujo principal objetivo corresponde a promover uma inserção (antecipada) dos/as aspirantes à docência na educação básica, conferindo a oportunidade de um contato preliminar com as salas de aulas da rede pública de ensino básico (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO).

Ainda, que o PIBID venha sendo comprometido com os inúmeros cortes de verbas, inclusive, afetando a quantidade de bolsas disponíveis para os supervisores, por exemplo, é possível identificar que o Programa vem deixando marcas significativas nas trajetórias docentes dos professores. Seja, através de uma maior interlocução com o campo científico com a possibilidade de continuar aprendendo ou, através das trocas de experiências com os alunos (as) bolsistas e do incentivo financeiro (bolsas) ou, ainda, através do desenvolvimento de novas estratégias de ensino em suas práticas de ensino, bem como, do próprio sentimento de pertencimento a um grupo (Educação Física) que almejam crescer conjuntamente.

Desta forma, nosso empreendimento científico assenta-se sob os pressupostos qualitativos. Quanto à abordagem da pesquisa, trata-se de um desenho narrativo, dado que investigações com enfoque narrativo dizem respeito “as histórias de vidas e experiências de algumas pessoas para descrevê-las e analisá-las. O que interessa são os

próprios indivíduos e o ambiente que os rodeia” (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p.509). Trata-se, portanto, de um delineamento que geralmente é utilizado alvitando checar uma sucessão de acontecimentos, fornecendo uma espécie de quadro micro analítico (CRESWELL, 2009).

A questão central do problema de pesquisa consiste em saber em que medida o PIBID (no interstício 2018/9) conferiu possibilidades de desenvolvimento profissional e de que modo esse complexo campo do desenvolvimento profissional ocorrera (ou não) a partir do programa em questão. Ou seja, considerando as lacunas da formação inicial e a dinâmica longitudinal da docência, buscou-se saber os efeitos do programa para o desenvolvimento e aprimoramento da profissão docente.

No entanto, as investigações em que o fito central consiste em cotejar o desenvolvimento profissional docente em Educação Física, fornecem respostas parciais em virtude da complexidade que envolve tanto o processo formativo quanto a complexidade epistemológica da subárea e seus desdobramentos na esfera escolar.

Consequentemente se torna imprescindível aferir tais resultados, sejam nas concepções e na organização do trabalho pedagógico, a ponto produzir desenvolvimento profissional, seja em razão da organização e condução pedagógica do projeto, das fragilidades decorrentes da formação inicial dos superiores, ou ainda em virtude da cultura escolar que incide e resiste às mudanças de acepção.

Assim sendo, os resultados provenientes da presente investigação podem mitigar em partes, alguns dos dilemas e desafios que afetam o desenvolvimento profissional docente e quiçá evidenciar implicações do referido programa no âmbito do aprimoramento da profissão docente.

Pois bem, posteriormente, vejamos de que modo a literatura mais ampla e a específica concebem a formação inicial, tal e qual na Educação Física.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 A Formação Inicial

No decorrer dos últimos 40 anos a formação de professores tornou-se um tema muito presente e pertinente no cenário acadêmico brasileiro, propondo variações significativas nas exigências formativas e no papel exercido pelo professor, no entanto, ainda é notório que em nosso país a formação oferecida pelas instituições educacionais permanece sem mudanças efetivas (AZEVEDO *et al.* 2012).

Nesta conjuntura, Tardif (2012) observa diversas lacunas na formação inicial de professores, posto que, muitas vezes, apenas a teoria é contemplada no processo, deixando de lado a execução na prática. Para o autor supracitado, decorrente desta ausência na formação inicial, muitos professores se deparam com grandes complicações e adversidades na vida profissional, ao aplicarem o que aprenderam durante os anos de preparação profissional, inclusive como mecanismo de “sobrevivência institucional” incorrem, por vezes, na reprodução dos modelos adquiridos no decorrer da educação básica.

Para Gimenes (2016), a educação tem por objetivo a introdução e a formação de saberes produzidos pelos indivíduos em um mundo que preexiste a si. Gimenes (2016) reitera ainda que o processo educativo na atual sociedade capitalista em que vivemos é dotado de competições e, o conhecimento, se torna, portanto, um meio de produção independente e até uma mercadoria do capital.

À face dessas questões, faz-se necessário o debate no que se concerne à complexidade em desenvolver uma *práxis* formativa durante a formação inicial nas licenciaturas. Vale ressaltar que para a autora supracitada a *práxis* é entendida como uma formação docente que propõe uma junção entre o binômio teoria/prática que visa às transformações da realidade, sendo fundamental este entrelaço e sua concretização tanto por intermédio de estudos científicos quanto pela experiência de execução *in loco* (GIMESSES, 2016).

De acordo com ela há desafios na formação inicial, inclusive em relação à elaboração e o desenvolvimento da *práxis*. Dentre os desafios identificados, pode-se citar “a superação do modelo dual de formação e a insatisfação apontada pelos formandos em cursos de licenciatura, já que se inserem em um modelo formativo que vem se mostrando insuficiente para o enfrentamento das demandas da prática pedagógica” (GIMENES, 2016, p. 13). Nesta esteira, Libâneo (2011) anota a

importância do estudo e das reflexões no âmbito das práticas pedagógicas que intentam na orientação de um trabalho educativo, dado que permite refletir e intervir nas condições de funcionamento em âmbito institucional. Para o autor aludido, por intermédio dessas reflexões é possível exercer um caráter explicativo, praxiológico e normativo da realidade educativa. Diante destas reflexões é notório ainda que:

(...) o contacto com a realidade profissional deverá mesmo ser mediatizado por profissionais que, integrados na filosofia e estratégia da formação inicial, assegurem a realização e/ou problematização de todo o tipo de experiências formativas, particularmente aquelas que se realizam nos períodos de formação teórica (ONOFRE, 2017, p. 61).

Tardif (2012), por sua vez, enfatiza em seus estudos a importância da heterogeneidade do saber docente, perante a ciência da educação, do saber pedagógico, dos disciplinares, curriculares e experienciais. Entretanto, o autor referenciado ainda evidencia serem imprescindíveis olhares e discussões críticas capazes de identificar que a educação vai além da transmissão de conteúdo, bem como destaca Freire (1987) ao tratar da Educação bancária e, os "novos" instrumentos que podem e devem ser utilizados. Outro ponto essencial que deve ser levado em consideração para a formação inicial, refere-se ao papel da universidade na vida do indivíduo, já que a mesma deve se constituir em uma aproximação com as classes populares, ou seja, estar a serviço dos interesses populares e por isso reabrir uma nova possibilidade de futuro e possibilidades de mudanças (FREIRE, 1987; GIMENES, 2016).

Nesta linha de raciocínio, Onofre (2017) adverte para ineficiência da formação inicial se esta for deslocada da rotina escolar, no sentido de aplicar as particularidades do conhecimento que lhes foram adquiridas. Desta forma, ao adentrar neste contexto, o professor possibilita, portanto, uma relação promissora com novas metodologias pedagógicas e por intermédio destas é possível criar fios condutores que nos levam para um processo de formação amplo e qualificado (TARDIF, 2012). Nesse sentido, portanto, ser professor se relaciona com o aprimoramento de conhecimentos para a formação de uma epistemologia da própria formação docente (BLOCK, 2014).

De acordo com Tardif (2000), a educação em outros contextos, a título de exemplo, o americano e canadense, também aponta dificuldades encontradas na formação inicial, principalmente àquelas relacionadas aos aspectos epistemológicos, como a utilização aplicacionista do conhecimento. Para o autor citado, o modelo é precoce no desenvolvimento da formação do indivíduo, na medida em que, esses,

devem passar alguns anos adquirindo conhecimentos apenas pela transmissão de aulas e posteriormente deverão ser introduzidos em contextos práticos. Ao abordar sobre a formação docente Gatti (2014), alinhada ao entendimento de Tardif (2000) ao se analisar os currículos das licenciaturas, nota-se fragmentações existentes entre a formação na área de conhecimento e a formação em educação e práticas de ensino, como, para a autora supra referida, estas, também, são oferecidas de modo insuficiente para formar professores.

Conforme fora exteriorizado, é de suma importância uma formação que contemple a *práxis* formativa e, assim sendo Onofre (2017) aponta determinadas características que podem resultar em uma formação docente exitosa, tal como:

(...) permitir revelar as crenças, desejos, preocupações e problemas dos professores em formação relativamente à formação e à actividade docente; assumir a analogia das tarefas de formação e a contextualização do conhecimento proposicional que serão utilizadas pelos professores na sua actividade profissional; facultar formação teórica alternada com períodos de prática, reflexão e de avaliação das experiências vividas; fomentar a integração das várias dimensões do conhecimento do professor; facultar o acompanhamento dos formandos nas transferências das aquisições que se vão realizando para as situações de trabalho profissional, nomeadamente implementando precocemente a prática pedagógica, organizada a partir de experiências que condicionem à experimentação e análise de situações reais de intervenção e envolvendo a colaboração de professores peritos (ONOFRE, 2017, p. 65/66).

À face do exposto, destaca-se à necessidade urgente em pensar e dialogar sobre os desafios relativos à formação docente, a fim de fomentar o desenvolvimento profissional, com efeito, propiciar ações formativas mobilizadoras, de modo a aprimorar o trabalho pedagógico e a trajetória profissional dos docentes (AZEVEDO *et al.* 2012).

Nessa direção, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) tem figurado na qualidade de um importante canal de aproximação das instâncias formativas (escola e universidade), pelo qual os processos de formação (inicial e continuada) se interagem configurando, por efeito aprimoram a qualidade do trabalho pedagógico no qual o processo educativo transcorre. Em outras palavras, essa aproximação visa culminar em uma *práxis* cuja qualidade mobilize a aprendizagem discente.

Em razão do programa se o mote central de nossa investigação dedicar-nos-emos a próxima seção, a fim de explanar sua dinâmica.

## 2.2 O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)

O PIBID consiste em um programa resultante da ação conjunta entre o Ministério da Educação (MEC) – por intermédio da Secretaria de Educação Superior –, o SESu, a Capes, e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), cujo principal objetivo corresponde a promover uma inserção (antecipada) dos/as aspirantes à docência na educação básica, conferindo a oportunidade de um contato preliminar com as salas de aulas da rede pública de ensino básico (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO).

Em outras palavras propõe à aproximação entre a universidade e a escola. Assim sendo, propicia um ambiente favorável para a formação inicial docente no interior do campo escolar, já que oferece a possibilidade de diálogo entre professores em exercício e futuros professores em formação profissional. De igual modo confere à possibilidade de retroalimentar os saberes docentes, caso haja abertura, visto que a cultura escolar pode obliterar inovações e incidir em reproduções instrucionistas, inclusive para “sobreviver” aos conflitos e demandas escolares, conforme expusemos anteriormente (AMBROSETTI *et al.* 2013).

Além disso, o programa apresenta como finalidade a melhoria da qualidade da educação (básica) pública nacional, por intermédio do aperfeiçoamento na formação inicial de futuros docentes. Ademais outros objetivos compõem o escopo do programa, quais sejam: incentivo às escolas públicas brasileiras; contribuição para articulação entre teoria e prática; inserção dos estudantes de licenciatura na cultura escolar e a reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente (BRASIL, 2010). Para tanto, oferece bolsas para alunos que estão em cursos superiores presenciais de licenciatura (GIMENES, 2016).

Atualmente o programa está regulamentado pela Portaria nº 096/2013 e foi criado pela CAPES, sob a Portaria Normativa nº 122 em setembro de 2009, contudo, seu primeiro edital foi lançado em dezembro de 2007 e as atividades relativas ao primeiro edital somente iniciaram nos primeiros meses de 2009 (GIMENES, 2016). Além do mais, programas e políticas como essas buscam uma valorização dos cursos de licenciatura, trazendo mais atratividade e permanência nessas graduações (MIAS, 2013). Em outras palavras, o PIBID pode ser visto como uma alternativa para a superação do afastamento entre o espaço de formação e do exercício profissional (AMBROSETTI *et al.* 2013).

Gimenes (2016) destaca o ordenamento do programa de seguinte maneira:

[...] estruturado em editais, sendo que cada projeto tem caráter institucional, portanto, cada IES pode possuir apenas um projeto em andamento. Para participar da seleção, as IES interessadas devem apresentar à Capes seus projetos de iniciação à docência conforme os editais de seleção publicados, combinados com projetos de suas unidades, chamados de subprojetos. O projeto institucional é composto por um ou mais subprojetos, definidos pela área de conhecimento do curso de licenciatura, e as áreas das licenciaturas apoiadas pelo programa são aquelas relacionadas à educação básica, nos seus níveis e modalidades, e à gestão educacional, definidas em edital. Cada projeto institucional poderá possuir apenas um subprojeto por licenciatura/habilitação em cada campus/polo, respeitando a faixa mínima e máxima de alunos por subprojeto. Cada subprojeto deverá ser composto por no mínimo 05 estudantes de licenciatura; 1 coordenador de área; e 1 supervisor (p. 120).

Feita as considerações mais gerais a respeito do PIBID, o tópico adjacente tratará da estrutura e organização do Programa, no interior Universidade Federal de Lavras.

### **2.3 O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na UFLA**

A princípio, o PIBID teve início na Universidade Federal de Lavras (UFLA) a partir do Edital nº 02/2009. Diante disso, o programa caminhou junto com a abertura das licenciaturas no ensino noturno, que foram de grande importância para o desenvolvimento em um sentido pleno da universidade (ALVES; RIBEIRO, 2018). Atualmente, o PIBID se subdivide em cinco subprojetos sendo eles: Educação Física, Física, Língua Inglesa, Matemática e Filosofia. O programa oferece a quantidade total de 79 bolsas para estudantes de licenciatura que fazem parte do programa na universidade (UFLA, 2018).

Na UFLA, especificamente, o projeto almeja possibilitar a integração entre a escola e a universidade e, possui como objetivo geral estreitar a relação entre essas duas instâncias de ensino, articulando a teoria discutida na universidade com a vivência prática no cotidiano da instituição escolar. Desse modo, beneficia a formação inicial dos universitários, a formação continuada dos professores da educação básica, tal como, os formadores de professores. Além disso, fomenta ações colaborativas e reflexivas que potencializem o desenvolvimento da autonomia, de modo a contribuir para aquilatar o processo ensino-aprendizagem desenvolvidos na educação básica.

Nesse sentido, a universidade vem executando ações específicas para os cursos de licenciaturas, a partir de projetos de aprimoramento do ensino, por intermédio da



produção científica e os programas de extensão. Como estratégias para a institucionalização da iniciação à docência, a instituição criou a Coordenadoria de Apoio à Educação Básica.

No que se refere à seleção dos participantes, ocorre via editais específicos para discentes e professores supervisores, amplamente divulgados, pela página da UFLA e da Pró-reitoria de Graduação, listando os critérios necessários para a candidatura. Já em relação à divulgação dos editais para os supervisores, o contato acontece direto com as secretarias estaduais e municipais de educação, além das escolas da região. No processo de seleção e classificação dos candidatos, os inscritos são avaliados pelos coordenadores de suas respectivas áreas, com base nos seguintes critérios de avaliação: uma carta de intenções em participar dos respectivos subprojetos e uma entrevista composta de cinco questões. Todos os itens são pontuados, resultando na pontuação final dos candidatos e suas classificações (UFLA, 2018).

Inicialmente, o objetivo geral e as ações previstas para o desenvolvimento do projeto institucional se subdividem em objetivos específicos que incidem na participação efetiva de todos os integrantes do projeto, isto significa, estudantes de iniciação à docência, juntamente com seus co-formadores, orientadores/coordenadores de área e supervisores.

Segundo o documento oficial do projeto institucional, disponível na Plataforma Freire, os objetivos específicos versam por:

“inserir os universitários no cotidiano da escola; identificar situações críticas e potencializadoras, discutir as situações vivenciadas coletivamente, estudar e pesquisar temas referentes à gestão escolar e da sala de aula, às questões educacionais e de ensino; refletir a partir de referências pertinentes as situações críticas vivenciadas, na busca por soluções; elaborar, desenvolver e avaliar, com fundamentações didático-pedagógicas, atividades, que contemplem os conhecimentos específicos e propostas interdisciplinares, desenvolvidas em diferentes espaços formativos; registrar o processo de elaboração e de desenvolvimento das atividades, apresentar registros reflexivos e reelaboração das atividades, com vistas a uma ressignificação dos processos de formação; socializar as atividades e experiências vivenciadas de forma reflexiva e teoricamente fundamentada (UFLA, 2018, p. 1).”

Embora se trate de objetivos amplos, de certo modo “audaciosos”, visto que envolvem questões relativas ao ensino e diferentes personagens do cotidiano escolar, estão alinhados aos objetivos do programa.

Tendo em vista que nosso estudo pretende analisar as implicações do programa, no que diz ao desenvolvimento profissional docente em um núcleo de trabalho específico do PIBID-UFLA, faz-se necessário conhecê-lo melhor, ao passo de entender

à especificidade de sua organização e proposta formativa, de maneira que se possa analisá-la, segundo a percepção dos supervisores (docentes em exercício) participantes. Para isso iniciar-se-á outro tópico, conforme se vê de agora em diante.

#### **2.4 O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na UFLA: o núcleo de Educação Física 2018/9**

O subprojeto, Educação Física, articula-se com o edital nº 061/2013 da CAPES, consolidando uma ação continuada do PIBID – Educação Física, fazendo uso do amadurecimento construído e das parcerias que foram previamente estabelecidas.

Trata-se de um subprojeto leva em consideração a identidade em que as aulas de Educação Física possuem no cotidiano escolar. À vista disso, busca o questionamento sobre a constituição da prática pedagógica, possibilitando que os discentes compreendam as suas características próprias e a sua relevância, tornando-se uma disciplina presente no contexto escolar, tal como as demais. Ademais, as temáticas podem e devem ser trabalhadas na perspectiva para contribuir com a formação humana, para a produção e a apropriação de conhecimento e a ressignificação de abordagens criando um olhar crítico aos seus saberes.

Deste modo, o subprojeto empenha-se para contribuir com que as práticas corporais sejam aprimoradas, apresentem razões significantes para a aprendizagem e, manifestem sentidos e significados na produção do conhecimento. Na edição do PIBID – Educação Física 2018/9, três escolas públicas de Lavras (EM ITALIA CAUTIEIRO FRANCO - CAIC, EE CINIRA CARVALHO, EE FIRMINO COSTA) foram contempladas, com a participação de 24 licenciandos e três professores supervisores. O desenvolvimento do programa deu-se por meio de reuniões dos membros da equipe para definir estratégias de coleta, criação e produção dos materiais para as aulas, buscando seguir as propostas do próprio curso, de forma a alcançar os objetivos pré-estabelecidos.

No tocante aos planos de atividades, consonante ao documento oficial do subprojeto, os residentes dever-se-iam realizar as seguintes ações:

“1- Pesquisa colaborativa, buscando interpretar a complexidade dos processos de escolarização e a pesquisa como instrumento para construir conhecimentos sobre a Educação Física. 2- Planejamento participativo. 3- Análise crítica da participação no projeto. 4- Pedagogia de projetos. 5 – Participação em grupo de estudos (UFLA, 2018, p. 4).

Ao que tudo indica os objetivos estabelecidos pelo programa, fomentariam a promoção do desenvolvimento profissional, seja aos discentes os quais se preparam

para o ingresso na ocupação professoral, ou mesmo aos docentes em exercício, cuja prática docente, requer colmatar fragilidades formativas de diferentes naturezas.

Para entender melhor o que estamos denominando de desenvolvimento profissional, dedicaremos o próximo tópico, a fim de delineá-lo.

## **2.5 Sobre Desenvolvimento Profissional**

No momento em que estávamos planejando o estudo, pensávamos em abordar o conceito de formação continuada ou em serviço, para perscrutar os impactos do PIBID no cotidiano docente dos professores supervisores do programa na edição 2018/9, tal qual a literatura sobre formação docente sinaliza.

No entanto, notou-se uma nova tendência na literatura especializada, incorporando novos elementos relativos à formação continuada, com efeito, preconizando um novo conceito, intitulado: Desenvolvimento profissional. Para Ponte (1995) o termo desenvolvimento profissional parece mais adequado, em virtude das constantes mudanças da sociedade atual, por efeito das responsabilidades que são exigidas à escola.

A despeito de o conceito não ser novo para algumas atividades laborais, no campo da educação, a utilização do termo desenvolvimento profissional refere-se a uma tendência relativamente recente. Trata-se de um fato justificado em razão de, até a década de 70, a formação inicial ser considerada como suficiente para o desempenho da profissão, do mesmo modo a concepção quanto à profissão docente, limitar-se-á ao ideal de transmissibilidade de conteúdos disciplinares, aplicando, para a aprendizagem dos alunos, técnicas e estratégias adquiridas. Contudo, ao longo dos tempos e de forma gradual, esta ideia foi sendo alterada (GUIMARÃES, 2005a-b).

A esse respeito Marcelo (1992), adverte que não se deve atribuir à formação inicial uma acepção de produtos acabados, todavia, deve-se encará-la como a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional. Mas afinal quais seriam os aspectos que compreendem o desenvolvimento profissional docente?

Segundo Imbernón (1994), o desenvolvimento profissional deve incluir: a formação do professor, tanto a inicial como a permanente, como um processo dinâmico e evolutivo da profissão e função docente; uma atitude de constante aprendizagem por parte dos professores, sobretudo no que diz respeito às aprendizagens relacionadas com a escola; os processos que melhoram o conhecimento profissional, as capacidades e as

atitudes dos profissionais da comunidade escolar, englobando, a gestão escolar, os demais profissionais não docentes e os colegas de profissão.

Um ponto importante à vista dos aspectos arrolados pelo autor se refere à associação entre formação e desenvolvimento profissional, malgrado caminhem juntos, “a formação é um elemento importante do desenvolvimento profissional, mas não é o único e talvez não o decisivo (IMBERNÓN, 1994, p.19)”. Na opinião de Imbernón (2002), recomenda-se clarificar os conceitos de formação e desenvolvimento profissional, dado que frequentemente se empregam esses conceitos como sinônimos e, por vezes, se efetua uma total equiparação entre formação permanente e desenvolvimento profissional.

Contudo, o autor supracitado chama à atenção para o fato de, se nos alinharmos a essa perspectiva de similitude, logo o desenvolvimento profissional do professor incorrer-se-ia numa visão restrita, já que significaria que a formação é a sua única via de desenvolvimento profissional, muito embora o autor em questão proponha “ver a formação como uma aprendizagem constante, aproximando-a ao desenvolvimento de atividades profissionais e à prática profissional, a partir dela (IMBERNÓN, 1994, p. 11)”.

Ainda nessa esteira de delimitar os conceitos correspondentes de formação e desenvolvimento profissional, tem-se no estudo de Pontes (1998), outra importante referência, destaca alguns contrastes entre as lógicas da formação e do desenvolvimento profissional, vejamos alguns: a formação permanece associada à ideia de frequentar cursos, enquanto que o desenvolvimento profissional ocorre por intermédio de múltiplas formas, que incluem cursos, mas, além disso, atividades como projetos, trocas de experiências, leituras, reflexões, dentre tantas outras; tem-se ainda outro diferencial, sendo que na formação, o movimento é essencialmente de fora para dentro, cabendo ao professor assimilar os conhecimentos e a informação que lhe são transmitidos, enquanto que no desenvolvimento profissional temos um movimento de dentro para fora, no qual cabe ao professor as decisões fundamentais relativamente às questões que julga relevante, ou mesmo projetos que deseja empreender ao seu modo, em outros termos no âmbito da formação atende-se principalmente àquilo que eventual encontra-se em déficit, já o desenvolvimento profissional volta à atenção para potencialidades docente; além disso, a formação tende a ser proposta de modo compartimentado, por assuntos ou por componentes curriculares, enquanto o desenvolvimento profissional implica o professor como um todo nos seus aspectos cognitivos, afetivos e relacionais; outro

ponto que demarca a fronteira entre desenvolvimento profissional e formação, diz respeito a dicotomia teoria e prática, a formação parte invariavelmente da teoria e frequentemente não chega a sair dela, o desenvolvimento profissional, por sua vez, tende a considerar a teoria e a prática de uma forma interligada.

Guskey (2000) acrescenta ao conceito de desenvolvimento profissional, três características, sendo elas: intencional, contínuo e sistêmico. No que se refere ao processo intencional, esclarece que o desenvolvimento profissional não é um conjunto de atividades aleatórias sem direção clara ou objetivo previamente estabelecido, trata-se de um processo deliberado, guiado por uma visão clara dos propósitos e objetivos planejados. A partir deles, tem-se a seleção de conteúdos e materiais, se desenvolvem os processos e procedimentos e se preparam as avaliações.

Quanto à natureza continuada do desenvolvimento profissional, Guskey (2000) entende que o nosso conhecimento está em expansão, da mesma forma que está a crescer a compreensão do modo como os indivíduos aprendem e a compreensão das estruturas e processos que contribuem para ambientes produtivos de ensino. Nesse sentido, para se manterem atualizados sobre este novo conhecimento, os professores têm que aprender continuamente ao longo de todo o período da sua carreira.

Em relação ao fato desenvolvimento profissional consistir em um processo sistêmico, deve-se integrar o desenvolvimento individual e organizacional, ou seja, observar não apenas a dimensão individual, mas também melhoria da capacidade organizativa institucional, na direção de resolver problemas e propor renovação ao trabalho pedagógico.

Seguindo essa linha de reflexão, Day (1999) apresenta alguns princípios condicionantes concernentes ao desenvolvimento profissional, quais sejam: i) o contínuo desenvolvimento docente que ocorre durante toda sua trajetória de vida; ii) o professor e a escola possuem a responsabilidade de autogerir; iii) apoio e disposição de recursos materiais e também humanos; iv) responder aos interesses escolares; v) fazer com que o processo seja cabível; vi) buscar a diferenciação de acordo com a necessidade de cada docente e instituição.

De acordo com Fiorentini e Crecci (2013), o desenvolvimento profissional docente corresponde ao processo de transformação dos sujeitos dentro de um campo profissional específico. Para os autores supracitados, o termo desenvolvimento profissional tende a se associar ao processo de constituição do indivíduo em um campo

específico e trata-se de um processo, de vir a ser, de transformar-se ao longo do tempo ou a partir de uma ação formativa.

Em última análise, o desenvolvimento profissional docente, enfatiza o processo de aprendizagem e desenvolvimento do professor ao invés de se restringir à formação. Nesta esteira de reflexões, distingue a ideia de formação pautada em cursos que não possuem relação com o cotidiano e com as práticas profissionais (FIORENTINI, CRECCI, 2013). Alinhado a esse entendimento Fiorentini (2008) destaca que os professores aprendem e se desenvolvem a partir da participação em diferentes práticas, processos e contextos, que promovem a formação e/ou a melhoria de sua prática docente. Assim, o desenvolvimento profissional docente começa mesmo antes de o sujeito ingressar na licenciatura, estende-se ao longo de toda sua vida profissional e ocorre em múltiplos espaços e momentos do cotidiano que cada um está inserido, englobando aspectos pessoais, familiares, institucionais e socioculturais.

Em conformidade com Herdeiro (2008) e Day (2007), faz-se necessário discutir os desafios e as possibilidades no que se concerne ao desenvolvimento do professor dentro da instituição escolar, explorando os âmbitos profissionais, curriculares, éticos e sociais para além da implementação de práticas reflexivas e colaborativas, de modo que, possa propor melhorias no trabalho e melhor rendimento discente. Nessa acepção, Marcelo (2009) conjectura que por intermédio de tais reflexões, possa suceder um aprimoramento em todo o contexto de crença e valores escolares, configurando-se assim, um processo rico de conhecimentos, aprendizagens e rituais pedagógicos.

Pois bem, após discorrermos de modo sintético o conceito de desenvolvimento profissional, a próxima seção será dedicada a expor os aspectos metodológicos pelos quais a pesquisa se fundamentou e foi organizada, de maneira a cotejar as implicações do PIBID – subprojeto Educação Física, edição 2018/9 – para o desenvolvimento professoral de seus supervisores.

### **3. DELINEAMENTO METODOLÓGICO**

A investigação assenta-se segundo os pressupostos qualitativos, tendo em vista que pesquisas qualitativas buscam, sobretudo, as questões internas – os referentes afetivos que produzem e instituem narrativas e discursos – referentes à subjetividade/objetividade humana (ANDRÉ, 1986).

Ao mencionar os benefícios da uma pesquisa qualitativa, Sampieri; Collado; Lucio (2013, p.102) elucida que se trata de investigações que pretendem cotejar informações de maneiras independentes “ou conjunta sobre os conceitos ou as variáveis a que se referem. Logo, podem integrar as medições ou informação de cada uma das variáveis ou conceitos para dizer como é e como se manifesta o fenômeno de interesse”.

Quanto à abordagem da pesquisa, trata-se de um desenho narrativo, dado que investigações com enfoque narrativo dizem respeito “as histórias de vidas e experiências de algumas pessoas para descrevê-las e analisá-las. O que interessa são os próprios indivíduos e o ambiente que os rodeia” (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p.509). Trata-se, portanto, de um delineamento que geralmente é utilizado alvitrando checar uma sucessão de acontecimentos, fornecendo uma espécie de quadro micro analítico (CRESWELL, 2009).

#### **3.1 Geral**

Cotejar os efeitos do PIBID UFLA no desenvolvimento profissional de supervisores – professores em exercício docente que recebem e acompanham os alunos/as (bolsistas) no núcleo de Educação Física no interstício 2018/9, à vista da relevância do programa para o aprimoramento da docência.

#### **3.2 Específicos**

Os objetivos específicos subdividem-se em:

- Descrever as experiências significativas no interior do PIBID UFLA, núcleo de Educação Física no interstício 2018/9, e suas contribuições no desenvolvimento profissional dos supervisores;
- Identificar a trajetória formativa dos supervisores PIBID UFLA núcleo de Educação Física no interstício 2018/9;

- Refletir quanto aos desdobramentos do PIBID UFLA, núcleo de Educação Física no interstício 2018/9, observando se houve algum tipo de prerrogativa quanto às dificuldades de implantação do referido programa.
- Verificar a organização e o desenvolvimento do PIBID UFLA, núcleo de Educação Física no interstício 2018/9;

### **3.3 Problemática do Estudo**

A questão central do problema de pesquisa consiste em saber em que medida o PIBID (no interstício 2018/9) conferiu possibilidades de desenvolvimento profissional e de que modo esse complexo campo do desenvolvimento profissional ocorrera (ou não) a partir do programa em questão. Ou seja, considerando as lacunas da formação inicial e a dinâmica longitudinal da docência, buscou-se saber os efeitos do programa para o desenvolvimento e aprimoramento da profissão docente.

### **3.4 Hipótese**

À vista da organização do PIBID e diante da complexidade que envolve o desenvolvimento profissional docente – o mote já exposto nas seções e subseções anteriores –, conjectura-se que o referido programa tenha beneficiado o desenvolvimento do trabalho docente no interior do componente curricular Educação Física, por efeito possa, em alguma medida, ter afetado o desenvolvimento profissional dos professores (supervisores) participantes do programa, assim como reverberado no processo formativo da unidade escolar cujo PIBID ocorre.

### **3.5 Justificativa**

Investigações em que o fito central consiste em cotejar o desenvolvimento profissional docente em Educação Física, fornecem respostas parciais em virtude da complexidade que envolve tanto o processo formativo quanto a complexidade epistemológica da subárea e seus desdobramentos na esfera escolar. Conseqüentemente se torna imprescindível aferir tais resultados, sejam nas concepções e na organização do trabalho pedagógico, a ponto produzir desenvolvimento profissional, seja em razão da organização e condução pedagógica do projeto, das fragilidades decorrentes da formação inicial dos superiores, ou ainda em virtude da cultura escolar que incide e resiste às mudanças de acepção.



Dessa forma, os resultados provenientes da presente investigação podem mitigar em partes, alguns dos dilemas e desafios que afetam o desenvolvimento profissional docente e quiçá evidenciar implicações do referido programa no âmbito do aprimoramento da profissão docente.

### **3.6 Público Alvo**

Participaram da pesquisa dois (2) docentes, sendo dois professores experientes. Por questões éticas e de respeitabilidade aos entrevistados, suprimiu-se a identidade dos mesmos, sendo que a título de identificação foram nomeados de (PE 1), (PE 2), porquanto, a sigla traduz a compilação: Professores/ Entrevistados. Salienta-se, além disso, que os depoentes manifestaram aquiescência em relação ao estudo, assinando o termo de consentimento livre e esclarecido.

### **3.7 Local**

A investigação foi desenvolvida em uma Instituição de Ensino Superior (IES), situada na região sul do Estado de Minas Gerais.

### **3.8 Materiais**

Para a coleta dos dados, recorreremos ao auxílio do roteiro de entrevista semiestruturado (vide Anexo A), sendo que as narrativas serão registradas em um gravador digital (Sony ICD - PX312). Concomitantemente a ele (lê-se ao gravador), um telefone também registrará as informações, figurando na condição de um backup de segurança, ao passo que nos permita, *a posteriori*, uma transcrição integral dos depoimentos.

O roteiro supracitado contou com três eixos norteadores, sendo o primeiro *Quem são os pesquisados*; já o segundo *O PIBID sob a percepção dos supervisores*; enquanto que o terceiro procurou cotejar *As implicações para o desenvolvimento profissional e a qualidade do trabalho pedagógico*.

### **3.9 Análise Por Triangulação dos Dados**

Para análise qualitativa das narrativas orais, geralmente se utiliza a técnica da triangulação, tendo em vista que ela consiste numa “estratégia de pesquisa que se apoia em métodos científicos testados e consagrados, servindo e adequando-se a determinadas realidades, com fundamentos interdisciplinares” (MINAYO et al., 2010, p. 71).

Trabalha-se com categorias a serem investigadas que podem ou não ser predefinidas conforme interesse e necessidade do pesquisador ou do tema investigado. Se optar por definições prévias de categorias, após a coleta de dados estas classificações podem novamente ser revistas ou então formuladas nesta etapa da pesquisa e não antecipadamente.

Assim, no primeiro processo interpretativo, deve-se realizar “uma valorização fenomênica e técnica dos dados primários, em si mesmos e à exaustão” (GOMES et al., 2010, p. 185). Posteriormente, num segundo movimento analítico, as narrativas orais são “contextualizadas, criticadas, comparadas e trianguladas” (GOMES et al., 2010, p. 185).

Cabe destacar que a organização do primeiro processo interpretativo ocorre mediante três etapas: 1) preparação e reunião dos dados; 2) a avaliação da qualidade e, por último, 3) a elaboração de categorias de análise.

Para fins dessa investigação as categorias de análise foram propostas em um primeiro momento observando a estrutura do roteiro semiestruturado, no entanto, ao longo das três etapas anteriores notou-se a necessidade de adequações e a inserção de subcategorias, conforme exposto na próxima seção, dedicada a apresentação e análise dos dados.

## **4. RESULTADO E DISCUSSÃO**

Conforme apregoado na seção anterior, de agora em diante discorreremos sobre os dados encontrados no desenvolvimento da investigação. Para tanto, os mesmos encontram-se organizados em categorias e subcategorias que serão expostas e analisadas, a luz da literatura específica.

### **4.1 Quem são os Participantes da pesquisa**

Com o advento do surgimento do Programa Residência Pedagógica, programa também vinculado ao processo de fortalecimento das licenciaturas e da carreira docente, houve a necessidade de se repensar e redistribuir os alunos em formação inicial, os coordenadores de área e também os professores supervisores de área para atuarem em ambos os Programas. Ao menos, no curso de Educação Física ocorreu no período de 2018, momento da aderência da UFLA, mais precisamente do Departamento de Educação Física ao Programa Residência Pedagógica.

Considerando que o curso de Licenciatura em Educação Física da UFLA conta com 8 períodos, distribuídos ao longo de 4 anos, podendo ser estendidos caso haja necessidade por parte do aluno, fica a cargo do Programa PIBID ser direcionado para os quatro primeiros períodos e do PRP para os quatro últimos.

Pensando nessa redistribuição como aventada anteriormente, três professores que já haviam trabalhado em editais anteriores como supervisores no PIBID continuaram no Programa, mesmo com modificações. Neste sentido, eles foram convidados para participarem desta pesquisa, com o objetivo de dialogarem sobre as suas experiências no que tange o desenvolvimento profissional de professores a partir do PIBID 2018/2019.

A proposta inicial da pesquisa contava com três professores supervisores do PIBID – Educação Física que atuavam em três escolas públicas localizadas na cidade de Lavras – MG. Contudo, por razões pessoais, um deles declinou da participação nesta pesquisa, de modo que apenas dois professores supervisores participaram.

### **4.2 Trajetória Formativa dos professores**

Se tratando da trajetória formativa em termos de formação inicial e complementar, PE1 destaca que se formou em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal de Lavras (UFLA), no ano de 2011. Após este percurso, ingressou

no curso de Mestrado em Educação pela mesma Universidade, obtendo o título de mestre no ano de 2016. O professor também destacou ser especialista em Inspeção Escolar.

Já o PE2 cursou Licenciatura plena em Educação Física pelo Instituto Presbiteriano GAMMON (GAMMON), atualmente renomeado como Faculdade GAMMON (FAGAMMON), no ano de 2003. Após este percurso na formação inicial, o referido professor destacou que realizou um curso de Pós-Graduação em Educação Especial para talentos e bem dotados pela UFLA – Faepe.

Para facilitar o entendimento das informações e também com o objetivo de compilá-las, abaixo será apresentada uma tabela contendo as informações sobre a trajetória formativa dos professores participantes desta pesquisa.

**Tabela 5** – Trajetória formativa dos professores

	FORMAÇÃO INICIAL	INSTITUIÇÃO	ANO DE CONCLUSÃO	FORMAÇÃO COMPLEMENTAR	INSTITUIÇÃO	ANO DE CONCLUSÃO
<b>PE 1</b>	Licenciatura em Educação Física	UFLA	2011	Mestre em Educação	UFLA	2016
<b>PE 2</b>	Licenciatura plena em Educação Física	FAGAMMON	2003	Pós - Graduação em Educação Especial para talentosos e bem dotados	UFLA	Não informou

Fonte - Tabela construída pelos autores

Ainda que os professores se encontrem na mesma fase profissional, observa-se, que eles se formaram em fases distintas. Enquanto PE1 graduou-se em 2011, a partir da reestruturação de currículo do curso de Educação Física, graduando-se em Licenciatura, sendo esta formação responsável apenas por atuar na educação básica; PE2 graduou-se em Licenciatura plena em Educação Física, por tanto, com habilitação para atuar em ambientes escolares e extraescolares.

Em 2004, houve a implementação da resolução nº 7, de 31 de março de 2004, que instituiu as DCNs para a formação e atuação dos professores na educação básica, indicando que os alunos na formação inicial terão um direcionamento curricular para atuar em uma área específica e não mais ampla.

Outro dado que chama a atenção se relaciona com a formação inicial destes professores, considerando às experiências formativas advindas da mesma. Quando questionados sobre as suas formações profissionais e se julgavam adequadas para o

desempenho profissional, ambos a concebem como potencial, de acordo com os relatos abaixo.

Entrei na graduação muito novo, era bastante jovem e o curso também era muito jovem, entrei na terceira turma de educação física da UFLA e, portanto, muitos dilemas e debates da formação profissional eu vivenciei claramente no meu contexto de Formação inicial, por exemplo, disciplinas com um foco mais biológico, um quadro docente muito reduzido que foi melhorando no decorrer do curso. Participando do PIBID e outros projetos fui vendo como o departamento de educação física e o curso deu uma encorpada, mas além da formação dentro do próprio curso eu me envolvi com outros projetos dentro e fora da universidade que me deram bastante sustentação para percorrer o caminho. Dentro desses projetos destaco o grupo de estudos da teoria crítica da educação, pela qual fui membro, o projeto de cinema com vida que também me despertou várias possibilidades de formação docente e cultural e também não posso deixar de falar do movimento estudantil que me proporcionou vários debates epistemológicos para além das disciplinas curriculares (PE1).

Sim, mas eu não ficava apenas nessa formação da graduação, dentro disso aproveitei e fiz estágios, participei de cursos, trabalhos voluntários e durante esses quatro anos me dediquei muito para essa formação, já que eu não sou de Lavras e vim para cá apenas para estudar, por isso tinha tempo disponível durante o dia todo (PE2).

O PE1 destaca os desafios que vivenciou em um curso novo na Universidade, mas também relata sobre o amadurecimento do curso e do corpo docente ao longo do tempo. Além disso, fala sobre a importância de ter vivenciado projetos de pesquisa que participou enquanto estudante, além de sua mobilização política no movimento estudantil.

Na mesma direção, PE2 destaca que sua formação transcendeu os limites da graduação, sendo assim, fez estágio e participou de projetos diversos, inclusive, trabalhando como voluntário.

A fala de ambos os professores se aproximam de algum modo. Destacam a importância de viver experiências para além da formação, sendo estes relevantes para a sua formação inicial e atuação profissional. A fala do PE1 também evidencia a importância da Universidade pública enquanto geradora do tripé Ensino, Pesquisa e Extensão, o qual contribui sobremaneira com a formação de profissionais que atuarão na sociedade.

Além disso, a fala do PE2 também traz um ponto interessante referente ao deslocamento dos estudantes de cidades interioranas (na maior parte das vezes) para cidades que possuem Universidades, com o objetivo de ingressarem no ensino superior.

Com efeito, os graduandos se veem na condição de se dedicarem ao máximo possível para se tornarem profissionais bem qualificados e aptos ao trabalho, neste caso, ao trabalho docente.

Após falar sobre os professores participantes desta pesquisa e de suas trajetórias formativas, a seguir serão apresentadas as categorias de análise a partir da triangulação de dados.

### **4.3 Fragilidades e Saberes não contemplados na Formação Inicial**

A formação inicial é caracterizada como a base de sustentação formativa que dará condições ao profissional, neste caso, aos professores de Educação Física ao ingressarem no campo da educação com o objetivo de proporcionarem os seus serviços a favor da qualidade educacional que se almeja.

Para tanto, os professores constroem diversos saberes, aos quais, os darão condições de compreenderem o campo educacional de forma ampliada, através da compreensão de como se dá a constituição da instituição escolar; a relação entre os atores educacionais e o papel que cada um destes atores exercem na instituição; além do próprio desenvolvimento pedagógico da Educação Física enquanto componente curricular obrigatório.

Ainda que a formação inicial proporcione aos professores em formação condições de construir saberes necessários a prática profissional, é importante ressaltar que, a mesma, possui limitações. Tais limitações possuem e podem estar relacionadas à própria construção e implementação dos currículos nos cursos de licenciatura, os quais, não atingem certas dimensões dos saberes.

Essas limitações curriculares, quando questionados sobre possíveis adversidades em relação à formação inicial em Educação Física, ambos professores disseram que elas existiram, porém eles fazem referência a perspectivas divergentes. PE1 faz alusão ao contexto histórico de constituição do campo da Educação Física, assim como as suas relações com a formação de professores. Ademais, acrescenta que a sua formação é produto deste processo. Contudo, destaca uma contradição em relação ao campo. Se por um lado, houve avanços a partir da constituição das abordagens pedagógicas da Educação Física, por outro lado, destaca as limitações curriculares do curso de Educação Física por possuir grande parte das disciplinas voltadas para uma dimensão biologicista, pragmática e mercadológica.

Vários (risos). Vejo muitas questões relacionadas às trajetórias de formação docente no Brasil muito ligada na dimensão política e social da época, se olhar para trás a formação para educação física era direcionada para atender a demanda de uma sociedade militarizada com uma formação Industrial incipiente. No entanto, tivemos avanços e embora a educação física seja um campo de disputas de diversas perspectivas de abordagens e áreas, me parece que a gente está amadurecendo essa vertente enquanto área com uma formação muito baseada na cultura. Mas ao mesmo tempo temos um incidente de que o corpo do currículo do curso de educação física é composto por metade das disciplinas voltadas para a dimensão biológica, pragmática e mercadológica. Então me parece que a formação inicial em educação física ela é conflituosa e eu sou produto desse processo (PE1).

Em relação ao PE1, percebe sua formação inicial sob uma realidade específica e de um curso novo. Destaca que houve comprometimento em relação às disciplinas pedagógicas que tratavam sobre a Educação Física, ainda que também houvesse disciplinas voltadas para o campo da Educação de forma mais ampla.

Acredito que minha formação é datada em um contexto muito específico em um curso novo e uma realidade específica e isso me trouxe consequências formativas. Fui me aproximar com temas importantes da educação física fora das disciplinas, além do fato de ter disciplinas que não tratavam especificamente do assunto proposto. Também a vertente mais pedagógica da área na minha formação foi muito comprometida, porque embora tínhamos disciplinas direcionadas ao departamento de educação, o conteúdo específico da área da educação física foi comprometido (PE1).

As décadas de 80 e 90 influenciaram sobremaneira o campo da Educação Física, assim como os professores que atuam nesta área, tanto no campo acadêmico, quanto na educação básica. Até os anos de 1980 a Educação Física passou por uma crise de identidade, afinal, não se sabia ao certo naquele contexto qual era o seu objeto de conhecimento. Bracht (1999), destaca que naquele momento professores universitários se inseriram em cursos de pós-graduação em Educação no Brasil. Como desdobramento deste processo, “[...] o campo da EF passa incorporar as discussões pedagógicas nas décadas de 1970 e 1980, muito influenciadas pelas ciências humanas, principalmente a sociologia e a filosofia da educação de orientação marxista” (BRACHT, 1999, p. 77-78).

Neste sentido, os graduandos que antes eram formados por uma perspectiva mecanicista, através da compreensão e apropriação do movimento com um fim em si mesmo, passaram, gradativamente, a terem uma compreensão da Educação Física para além desta perspectiva, sendo a atual preocupada com a dimensão Epistemológica e Científica do campo. Em outras palavras, é importante se apropriar do movimentar-se humano enquanto objeto do conhecimento pertencente à Educação Física [...] “não mais

como algo biológico, mecânico ou mesmo apenas na sua dimensão psicológica, e sim como fenômeno histórico-cultural” (BRACHT, 1999, p. 81), portanto, produto da cultura.

A fala de PE1 indica que o mesmo possui uma relação crítica com à compreensão da constituição do campo da Educação Física, bem como, do seu objeto de conhecimento. É válido salientar e refletir sobre a contradição proveniente do depoimento de PE1. Se por um lado houve avanço nas discussões em torno das abordagens pedagógicas críticas da Educação Física, a sua formação parece ter sido comprometida com um currículo bastante voltado para disciplinas de cunho biologicista, distante de uma vertente mais pedagógica no que se refere à Educação Física.

Paiva; Filho; Figueiredo (2006) ao desenvolverem um trabalho sobre a formação inicial em Licenciatura em Educação Física e o currículo na UFES, alertam que um dos problemas comuns nos currículos dos cursos de Licenciatura em Educação Física diz respeito a tendência curricular que beneficia a fragmentação do currículo, ao valorizar as disciplinas de vertente biológica em detrimento de conhecimentos vinculados às Ciências Sociais e Humanas.

É importante reconhecer que a Educação Física recebe inferências de conhecimentos provindos de diversas áreas, principalmente das Ciências Humanas e Sociais. Se, por um lado, as Ciências Biológicas oportunizam que sejam identificadas as mecânicas e funcionamentos do corpo humano, as humanidades funcionam como a possibilidade de pedagogização dessas mecânicas, a partir de uma perspectiva histórico-cultural, como aponta Bracht (1999), partindo de um contexto específico vivenciado pelos educandos.

Por outro lado, PE2 destaca a limitação em relação ao seu contato com as produções científicas durante a graduação, além disto, indica que se reaproximou do campo científico a partir da sua inserção no PIBID, no ano de 2012.

Eu acho que uma falha, ou melhor, o que acho que faltou foi à estimulação para que a gente produzisse artigos científicos, eu vejo que a gente não teve uma orientação boa para essa produção. Quando comecei no PIBID em 2012 eu já tinha quase 10 anos de formado e foi aí que eu comecei a ter um acesso mais profundo com os artigos científicos e a pesquisa (PE2).

PE2 reforça as limitações da sua formação em relação ao contato com o campo científico e ainda indica que este contato foi “protocolar”. Além disso, também destaca o comprometimento de disciplinas voltadas para a área de linguagens na formação inicial. Em suas palavras:



Acredito que a metodologia científica, embora houvesse, foi por intermédio de uma única disciplina, só para falar que existiu. Um fator que não podemos esquecer é que a Educação Física está na área de linguagens e na minha graduação achei que ficou muito a desejar as disciplinas voltadas para a área de linguagens, inclusive acho que ainda existe essa falha e ela precisa ser revista (PE2).

Como verificado na seção denominada de “Trajetória Formativa dos Professores”, observa-se que o PE2 se formou no ano de 2003, ano próximo da década de 90, momento em que os debates sobre a cientificidade do campo da Educação Física ganharam grande repercussão, tanto do ponto de vista das abordagens pedagógicas, como também dos conteúdos curriculares que fazem parte da Educação Física escolar.

A fala do PE2 se mostra relevante, pois evidencia as marcas de uma formação voltada para o ensino, principalmente no que se refere à dinâmica prática ou como diria Darido (2005), conhecimentos de ordem procedimental. Não se trata de rechaçar tal dinâmica, mas associá-la a cientificidade que sustenta o campo empírico de atuação docente.

A Ciência serviria como uma sustentação teórica a ser seguida pelos professores, não de modo a reproduzi-la ortodoxamente, ao contrário, seria um sustentáculo a possibilitar a compreensão e importância de determinados conhecimentos para e na prática pedagógica dos professores, como resultado, poder-se-ia construir e ressignificar o conhecimento, se removendo da condição de reprodutor, para produtor de saberes, de acordo com o contexto específico vivenciado. Análogo ao que elucida Demo (2008, p.11-12) “ler um autor para se tornar um autor, não porta-voz”. Portanto, a Ciência deve subsidiar o trabalho docente, com isso, produzir autonomia e não o contrário.

Cabe ressaltar que a continuidade da formação se configura com um dos aspectos que faz parte do desenvolvimento profissional. Para se desenvolver profissionalmente, faz-se necessário cultivar apreço pelo conhecimento continuamente, a partir de um aporte pautado pela cientificidade. Dessa maneira, pode-se verificar na fala de PE2, quando ressalta o papel do PIBID neste processo.

Neste ponto, parece-nos oportuno retomar o debate exposto na intitulação: Sobre Desenvolvimento Profissional (2.2.3), na qual situamos diferenciamos formação e desenvolvimento profissional, malgrado caminhem juntos, “a formação é um elemento importante do desenvolvimento profissional, mas não é o único e talvez não o decisivo (IMBERNÓN, 1994, p.19)”. Segundo Imbernón (2002), recomenda-se clarificar os conceitos de formação e desenvolvimento profissional, dado que frequentemente se

empregam esses conceitos como sinônimos e, por vezes, se efetua uma total equiparação entre formação permanente e desenvolvimento profissional.

Tendo em vista os depoimentos dos professores acerca das limitações dos saberes que vivenciaram na graduação em Educação Física, sob influência da constituição histórica do campo, denota-se a necessidade contínua das universidades reverem o corpo curricular ofertado aos professores em formação, para verificarem se os conteúdos curriculares atendem as demandas necessárias para formarem professores de Educação Física com saberes diversos, que além de qualificarem a sua própria formação, contribuirão com a qualificação de suas práticas pedagógicas.

#### **4.4 As Implicações do Trabalho de Conclusão de Curso para a Docência**

Pode-se dizer que o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) consista no trabalho mais importante desenvolvido por um graduando(a). Não se trata de desvalorizar os demais trabalhos que foram desenvolvidos ao longo do curso. Contudo, é justamente a partir do TCC que o graduando (a) pode explorar as experiências que construiu em projetos de pesquisa e de extensão, como no caso do presente trabalho. Portanto, produzindo um produto fruto da sua construção de conhecimento.

Neste sentido, a partir de um tema que toca o aluno (a), ao mesmo solicita-se a produção de um trabalho final, baseado nos conhecimentos adquiridos sobre a metodologia científica ao longo do percurso formativo, como requisito para a finalização do seu curso, bem como, para a obtenção de seu título.

A relevância do TCC para formação docente pode ser verificada no estudo realizado por Carneiro et al. (2019), no qual cotejou os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) desenvolvidos entre os anos de 2010 e 2016, em uma universidade pública do estado de Minas Gerais. A investigação revelou às tensões que tangenciam a Educação Física enquanto subárea científica, tanto em relação aos domínios da organização científica macroestrutural quanto na esfera interna da organização e distribuição pedagógica (matriz curricular) do curso de licenciatura, cujas monografias foram produzidas. Constatou-se que essas produções traduzem o teor e a qualidade da comunicação científica no interior das instituições de ensino superior, bem como suas contradições e incongruências epistêmicas e formativas.

Cientes disso, questionamos os entrevistados sobre os seus TCCs, e se tais trabalhos são importantes para à atuação docente. Para PE1, o trabalho é considerado

como importante para a sua atuação docente. Destaca, além disso, que o seu trabalho se referiu ao currículo de formação de professores da UFLA. Em suas palavras:

Sim. Foi uma pesquisa sobre o próprio currículo de formação de professores da UFLA. Analisei o plano pedagógico do curso e das disciplinas por uma referência de um filósofo alemão. Amadureci muito com o desenvolvimento do trabalho de conclusão, porque teve uma perspectiva bastante reflexiva e por isso foi um marco muito grande em minha formação (PE1).

Assim como PE1, PE2 também sinaliza para a importância do seu TCC em sua prática profissional. Ademais, salienta que o envolvimento como voluntário no CEDETE<sup>1</sup> o levou a desenvolver o seu trabalho sobre a Educação Especial e o Esporte.

Fiquei muito tempo trabalhando como voluntário no CEDETE onde eu atuava mais com a parte de talento esportivo e também na APAE e por isso minha monografia foi sobre a educação especial e o esporte, ou melhor, pessoas com deficiência e o esporte. Naquela época já via como um tema importante, hoje ainda mais, já se passou 17 anos e ainda discutimos muito a inclusão, o bom é que hoje em dia já existem muitas produções nessa área, naquela época não existia (PE2).

Ambos os temas são de grande relevância para o cenário educacional de modo mais amplo e, para a Educação Física, especificamente. Tratando de PE2, é válido ressaltar a sua compreensão sobre o tema inclusão enquanto graduando e atualmente. O professor salienta que naquele momento não havia grande volume de produções como se tem hoje. Deste modo, pode-se dizer que a temática referente a Educação Especial foi relevante para o desenvolvimento da sua monografia.

Também é válido destacar a expressão utilizada pelo PE1, ao se remeter ao desenvolvimento do seu trabalho. O mesmo considera que a sua construção se deu de forma bastante reflexiva, sendo um marco em sua formação.

A reflexão constitui como um elemento fundamental no processo de formação dos professores, tanto inicial quanto em serviço. Schon (1995) acredita que a reflexão sobre a própria prática é uma forma de compreender as problemáticas advindas do contexto, a fim de solucioná-las. Deste modo, a reflexão se configura como um elemento estruturante das práticas de ensino e do próprio processo formativo.

A partir das exposições dos professores é possível identificar que os temas de Trabalho de Conclusão de Curso foram importantes no processo de formação inicial e se desdobraram em suas experiências enquanto professores de Educação Física.

---

<sup>1</sup> CEDETE: Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento, é um espaço que se propõe em dar condições para a complementação e suplementação educacional para alunos dotados e com talento.

#### 4.5 A Experiência Profissional

Os professores participantes desta pesquisa atuam na rede pública da cidade de Lavras – MG, sendo um deles docente em uma escola Estadual e o outro em uma escola Municipal.

O professor que atua na escola Estadual foi identificado como sendo do sexo masculino, o qual possui 30 anos de idade e 10 anos de experiência no magistério.

Por outro lado, o outro professor atua em uma Escola Municipal, identificou-se como sendo do sexo masculino, possui 39 anos de idade e 17 anos de experiência no magistério.

Para preservar a identidade de ambos, conforme referenciado na seção na qual se descreve o percurso metodológico do estudo, os professores serão identificados como: PE1 e PE2, de acordo com as caracterizações acima expostas. Objetivando sintetizar e visualizar melhor as informações relativas aos participantes, construímos a tabela a seguir.

**Tabela 1-** Professores participantes da pesquisa

	<b>SEXO</b>	<b>Idade</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>	<b>TEMPO DE MAGISTÉRIO</b>
<b>PE1</b>	Masculino	30 anos	Escola Pública Estadual	8 anos
<b>PE2</b>	Masculino	39 anos	Escola Pública Municipal	17 anos

Fonte - Tabela construída pelos autores

Com base nos dados extraídos da tabela, nota-se tratar de professores em momentos diferentes de carreira. Contudo, ambos alocados na “Fase de Diversificação” que compreende o tempo de atuação docente que vai dos 7 aos 25 anos, segundo (HUBERMAN, 1995). Sendo que o (PE 1) no que se refere a temporalidade, encontra-se na transição da iniciação da carreira para uma fase de estabilização, já o (PE 2) localiza-se em uma fase intermediária da profissão aproxima-se do estágio de “maturidade docente”, ou seja, já experiente no exercício do magistério.

Essa fase é caracterizada pela tendência de transformação das práticas de ensino dos professores, através da reestruturação dos modelos avaliativos, da apropriação e utilização de materiais didáticos, a partir da reorganização da sala de aula, até questões relacionadas ao próprio diálogo entre o professor com a instituição e com o sistema

político que dita as regras do jogo para os profissionais que atuam no campo educacional (HUBERMAN, 1995).

Se, no momento de entrada na carreira e de estabilização, os professores se encontravam em situação de certo controle de suas ações, na nova fase, eles se abrem para confrontarem as suas próprias práticas de ensino, com o objetivo de transformá-las, assim como, estabelecerem diálogos e posicionamentos diante das reformas que atingem a educação, especialmente do ataque do próprio sistema.

#### **4.6 Os Desafios da Docência Segundo os Entrevistados**

Ser professor no Brasil em tempos de constantes ataques a Educação é desafiador. O grande acúmulo de tarefas direcionadas para os professores; a falta de tempo para se dedicarem ao planejamento, devido à grande carga horária de aulas; os baixos salários e falta de valorização social da profissão são aspectos que o modo de ser estar na profissão docente atualmente.

Ainda que o PIBID seja um Programa importante para minimizar alguns destes desafios, almejando o desenvolvimento profissional, os professores participantes desta pesquisa apontaram alguns indicadores que dizem respeito aos desafios enfrentados por eles enquanto professores em exercício na educação básica.

Quando questionado sobre este aspecto, PE1 lamenta quanto a desvalorização profissional e social adquirida pela profissão docente em Educação Física. Na mesma direção, PE2 aponta que um desafio se refere desvalorização da Educação Física na escola e a continuidade formativa.

Os desafios são muitos, como a desvalorização profissional e a desvalorização social. Os conflitos internos dentro de uma escola também não são simples, principalmente na Educação Física, já que ela é entendida na escola como ocupação de tempo e sem compromisso pedagógico (PE1).

Acredito que é continuar essa formação depois da graduação, já que a docência exige que você continue estudando o resto da vida. Um dos desafios também é fazer com que a educação física seja valorizada e respeitada nas escolas, embora vejo que isso depende muito mais do profissional (PE2).

Os professores alertam a partir das suas experiências, uma realidade vivenciada pelos professores de Educação Física ao longo do tempo, bastante influenciada pela constituição histórica da área e da formação docente (MAIA et al., 2019). Se, por um lado, a Educação Física deve ser entendida na escola como uma disciplina curricular obrigatória, com conteúdo e conhecimentos necessários a aprendizagem capaz de construir a fundamentação de uma prática pedagógica e, que também avalia. Por outro

lado, a instituição escolar e a sociedade de modo mais amplo, têm dificuldades sobremaneira de perceberem tal relevância.

Como desdobramento deste processo, existe a supervalorização de outras disciplinas consideradas como mais importantes, especialmente no que diz respeito às avaliações externas e o próprio ENEM ou os vestibulares. Afóra a própria escola, “[...] os alunos acabam atribuindo uma maior importância às matérias que tenham um “maior peso”, como por exemplo, português, matemática, redação, dentre outras” (MAIA et al., 2019, p. 6). Darido (1999) complementa Maia et al. (2019), ao salientar que investir no futuro pode ser representado pelo universo do vestibular, em função da influência da sociedade. Neste sentido, a Educação Física é percebida como um pormenor.

Além da desvalorização social da atuação docente em Educação Física, como pode ser evidenciado, outros desafios fazem parte do “ser professor”. Dentre eles, pode-se destacar a dificuldade em dar continuidade à formação, sendo o tempo e o custeio financeiro os aspectos que mais influenciam neste processo, como pode ser observado na fala de um dos professores, como observado a diante.

PE1 relata sobre uma reforma que afetará diretamente para o aumento de seu tempo de trabalho antes que se aposente. Além disto, discorre sobre o aumento do seu salário, através do seu título de mestre, sendo este aumento possibilitado após cinco anos quando da finalização do seu mestrado.

O que me desagrada na educação como um todo são os ataques sofridos de diversos lados, por exemplo, não posso deixar de mencionar uma reforma que tivemos agora na rede estadual em que irei aumentar meu tempo de trabalho antes de me aposentar. Sem contar que na rede estadual, eu vou poder receber a mais por ter mestrado apenas depois de cinco anos de conclusão, então é um ataque muito grande e precisamos sempre resistir (PE1).

Trata-se de uma questão problemática. Espera-se que o professor desenvolva o seu trabalho com qualidade e que ainda continue se formando, contudo, nem sempre lhe é garantido tempo para isso, inclusive, com remuneração, como é previsto na LDB nº 9394/96.

Deste modo, os professores se mantêm reféns de um sistema que desvaloriza a profissão docente em termos de formação, desenvolvimento profissional e também, em termos de condições de trabalho.

#### 4.7 Experiências Marcantes do Magistério

Ao longo do diálogo com os professores, ao indagarmos sobre algumas experiências marcantes ocorrido em suas ações docentes resultantes das suas trajetórias, ambos os professores trouxeram depoimentos neste sentido.

PE1 não especifica uma experiência marcante no magistério, mas destaca que o que observa de mais positivo em suas práticas de ensino são os trabalhos que ocorrem a longo prazo, com certa lentidão e dificuldade, que ao final, é possível colher frutos, resultados, ao se progredir com a aprendizagem da turma. Sendo assim, o professor aponta:

Não tenho muita necessidade de falar do meu dia a dia, mas o que levo de mais positivo é quando consigo, apesar das dificuldades que eu já relatei, que são muitas, não são poucas, quando a gente tem uma turma com um trabalho de longo prazo, com um trabalho lento, com dificuldades, é claro, a gente vê resultado. O que eu tenho de mais positivo, é quando eu vejo um trabalho de longo prazo produzindo frutos. De reconhecer-me enquanto professor, enquanto sujeito daquele grupo e ver a evolução, progredir com a aprendizagem de uma turma, ou seja, quando realizo um trabalho a longo prazo e vejo que esse trabalho está dando frutos (PE1).

Já o PE2 traz uma experiência concreta que ocorreu em um dos seus ciclos enquanto professor supervisor do PIBID Educação Física. O professor ressalta que, uma das coisas que mais lhe agrada na tarefa de ser professor consiste em ser reconhecido pelo que se faz, seja pelos alunos (as) e ou pelas famílias de seus alunos (as). Retrata, um exemplo de uma experiência marcante que, segundo o professor, ao conferir a listagem de professores que acompanharia o seu filho ao longo ano letivo, observou que o professor de Educação Física foi um de seus alunos e orientando do PIBID. O professor diz ter ficado feliz com a notícia e, inclusive, contatado o referido professor. Ainda, destaca que é o motivo dos professores continuarem com o propósito de educar e de propiciar que o aluno (a) obtenha conhecimento em sua área. Em suas palavras:

O que mais agrada é o reconhecimento e o carinho dos alunos e também dos pais, isso faz com que a gente continue nossa missão. Eu vou te dar um exemplo que aconteceu comigo hoje. O meu filho tem 7 anos e vai para o 3º ano do Ensino Fundamental do Colégio Tiradentes da Polícia Militar. Aí eu vi na listagem o nome dos professores, aí o primeiro que eu fui ver é o de Educação Física, é claro. Aí eu vi que era o professor X<sup>2</sup>. O professor Daniel foi meu aluno, meu bolsista no PIBID e vai ser professor do meu filho. Aí eu fui e mandei uma mensagem pra ele. Falei assim: é X, fiquei muito feliz. Uai, professor X, como o mundo é pequeno, hein?! Aí ele ficou todo feliz. Então, você foi o meu professor, fui seu bolsista. Isso faz com que a gente continue a missão de educar. É o reconhecimento do seu aluno, dos pais. Isso pra mim

---

<sup>2</sup> Não foi possível identificar a identidade do professor, uma vez que não foi solicitada a incorporação do seu nome na pesquisa.

é o mais gratificante e o aluno ter adquirido o conhecimento na sua área, se eu consegui levar pra ele alguma informação interessante.

Diante dos depoimentos explicitados por ambos os professores, observa-se que as experiências marcantes são presentes ao passo que é possível contribuir com a construção de conhecimento dos alunos (as). Não se trata de conhecimento puro, mas um conhecimento que possui significado para o professor que é a ponte de mediação para a sua construção e que faça sentido para os seus alunos.

Isto torna-se possível a partir de uma intencionalidade pedagógica, de um compromisso pedagógico de mobilizar os conhecimentos necessários a aprendizagem do aluno, no caso da Educação Física a partir da cultura corporal de movimento, através das dimensões procedimental, conceitual e atitudinal (DARIDO, 1999).

#### **4.8 Sobre o PIBID (2018/9) e suas Implicações Formativas**

Nesta categoria serão analisadas as experiências que os professores-supervisores tiveram com o PIBID - Educação Física, principalmente no interstício de 2018/9, assim como as contribuições para o desenvolvimento profissional.

Conforme aponta o PE1, a sua relação inicial com o PIBID iniciou-se paralelamente a sua inserção na educação básica, como professor de Educação Física, no ano de 2013. Segundo o referido professor, não houve a oportunidade de participar do PIBID como bolsista na graduação, estabelecendo, portanto, o seu contato com o Programa mais tarde como supervisor. Em suas palavras:

A minha experiência com o PIBID quase que se confunde com minha experiência em docência, já que comecei a trabalhar em 2013 na docência e já entrei como supervisor do PIBID. Não tive acesso com o PIBID na graduação, já que eu estava envolvido em outros projetos, mas vejo o quanto o programa é significativo e eu não consigo separá-lo da minha atuação docente, já que sempre esteve interligado (PE1).

Segundo PE2, soube da oportunidade de ingressar no PIBID através dos pais de uma de suas alunas, os quais são docentes no Departamento de Educação Física da UFLA. Então, em 2012 fez a sua inscrição e conseguiu garantir a vaga como supervisor no ano de 2012, desvinculando-se do Programa em 2020 para se inserir no Programa Residência Docente.

Tive o primeiro conhecimento a respeito do PIBID com os pais de uma ex aluna minha que são docentes no departamento de educação física na UFLA. Quando foi em 2012 fiz a inscrição para participar do programa, consegui entrar e lá fiquei até o ano passado e considero que durante todo esse tempo houve uma experiência muito positiva. [...]. Encerrei minha participação em 2020 e neste ano ingressei na residência pedagógica (PE2).



PE2 complementa o seu relato dizendo que certa vez se prontificou a ser voluntário, devido à falta de bolsa durante seis meses.

Teve um semestre que minha bolsa foi cortada devido à falta de confirmação do governo em relação à continuidade do programa, mas continuei a participar como voluntário. Encerrei minha participação em 2020 e neste ano ingressei na residência pedagógica (PE2).

De acordo com o exposto pelo PE1, o PIBID parece ser uma extensão da sua atuação profissional. Tal extensão e relação estabelecidas permitem que, de algum modo, seja possível inferir que, o Programa, seja importante no seu processo de desenvolvimento profissional. Além de contribuir com o processo formativo, sendo a formação continuada um dos aspectos que constituem o desenvolvimento profissional, no entanto, não o único, o Programa, possibilita a criação de um ambiente de trabalho favorável entre os professores com a comunidade escolar; com possibilidade de transformação de práticas de ensino significativas para os alunos; e a possibilidade de troca de experiências entre os professores com os alunos (as) bolsistas.

Já o PE2 expõe a desvalorização das políticas de formação de professores, ao se remeter aos cortes no Programa. As relações com o sistema político-econômico Neoliberal que tende a valorizar o ensino privado, fortalecendo a dimensão do mercado na Educação (MAUÉS, 2013).

Ademais, a ruptura do Programa em dado momento, através do corte de bolsas dos supervisores em função da falta de confirmação do governo para a sua continuidade permite que se pense sob a perspectiva da descontinuidade das políticas públicas para com os professores, em função das trocas dos representantes de Governo. Constatado, por exemplo, em uma pesquisa realizada por Loureiro e Caparroz (2011), os pesquisadores verificaram a descontinuidade da formação de professores de Educação Física que atuavam no município de Vitória – MG, em função das trocas dos representantes de governo (LOUREIRO; CAPARROZ, 2011).

Ressalta ainda que se trata de descontinuidade através de uma política de formação a nível municipal. Contudo, tais constatações permitem que se possa refletir os inúmeros ataques do Governo com o objetivo de findar o PIBID e, também, de limitar o número de bolsas, configurando-se, portanto, em uma tentativa de desconstruir o Programa aos poucos.

Contudo, as mobilizações políticas envolvendo as Universidades e as Escolas, especialmente, os principais envolvidos com o projeto como os bolsistas da graduação, os coordenadores de área e os professores supervisores, exigindo a continuidade do

Programa pelos benefícios que ele traz a formação inicial e em serviço, aos estudantes da educação básica, desdobraram-se em inúmeros protestos.

Fica evidente na fala do PE2, quando ele afirma a necessidade de continuidade do programa como política permanente:

[...] inúmeras vezes tivemos que ir para as ruas com cartazes para defender o programa, sem contar o envio de e-mails para deputados para que o programa não acabasse. Esses programas que funcionam, na minha opinião, têm que ser políticas públicas, tem que ser permanentes, embora haja modificações nos editais, o importante é a permanência e a revisão por profissionais técnicos e que tenham experiência e vivência no programa, não deixando para o governo colocar pessoas que não têm conhecimentos para gerir o programa (PE2).

Também nesta direção, PE1 relata:

Eu me considero um sujeito que valoriza o programa, sendo este um dos maiores programas que valoriza a formação da profissão docente que eu tive contato. São muitos sujeitos envolvidos para produzir, pensar e dialogar com a educação física escolar. Me considero um ativista do PIBID, mesmo com todos os ataques que o programa sofreu e vem sofrendo, como a falta de bolsas, por exemplo. Acho que a ideia seja valorizar sempre o programa, principalmente no dia a dia, já que é uma política interessante e que vejo muito resultado (PE1).

Os posicionamentos de PE1 e PE2 estão associados à fase em que eles estão vivenciando na sua carreira profissional. Conforme apontado por (cf. Silkes, 1985 apud Huberman 1995), a tomada de consciência crítica sobre questões institucionais permite aos professores que na Fase de Diversificação, que ocorre após a Fase de Estabilização, lancem “o ataque às aberrações do sistema” (HUBERMAN, 1995, p. 41).

Desse modo, PE1 e PE2 evidenciam os seus posicionamentos políticos diante de uma consciência crítica para a continuidade do PIBID/UFLA, demonstrando a potência que o ato coletivo tem nas reivindicações que afetam a educação, assim como, a própria prática docente, especialmente, em termos de valorização da formação docente, como indica PE1.

A respeito da valorização da formação docente, PE2 também relata que a sua inserção no PIBID o tirou de um estado de acomodação, proporcionados espaços de participação em eventos científicos.

Sempre fui um professor que gostou participar de eventos e congressos, mas quando veio o PIBID parece que deu uma motivada a mais. Conforme vai passando o tempo acontece de acomodar um pouco e com o programa eu voltei mais à ativa e eu acho fantástico a possibilidade do encontro e discussão de toda semana (PE2).

De igual modo, pode-se depreender da narrativa, o papel do PIBID enquanto Programa que fomenta a formação através da participação em eventos científicos e por

intermédio de estudos semanais. Fato evidenciado em ambas as iniciativas e consideradas imprescindíveis para o desenvolvimento profissional.

Nessa esteira, lembremos as características do estudo de Pontes (1998), no qual, destaca alguns contrastes entre as lógicas da formação e os pressupostos para desenvolvimento profissional. Vejamos alguns deles: a formação permanece associada à ideia de frequentar cursos, enquanto, o desenvolvimento profissional ocorre por intermédio de múltiplas formas que incluem cursos e também, atividades como projetos, trocas de experiências, leituras, reflexões, entre outras coisas mais.

Ainda, outro diferencial, na formação, o movimento é essencialmente de fora para dentro e, ao professor cabe assimilar os conhecimentos e as informações que são transmitidas. Já, no desenvolvimento profissional temos um movimento de dentro para fora, no qual, cabe ao professor, tomar as decisões fundamentais relativamente às questões que julga relevante ou mesmo projetos que deseja empreender ao seu modo.

No âmbito da formação, atende-se principalmente àquilo que eventual encontra-se em déficit, já, o desenvolvimento profissional volta à atenção para potencialidades docente. A formação tende a ser proposta de modo compartimentado, por assuntos ou por componentes curriculares, enquanto, o desenvolvimento profissional, implica o professor como um todo nos seus aspectos cognitivos, afetivos e socioculturais.

Outro fator que demarca a fronteira entre desenvolvimento profissional e a formação, diz respeito a dicotomia teoria e prática. A formação parte da teoria e, frequentemente, não transpõe tal fronteira. Entretanto, o desenvolvimento profissional, por sua vez, tende a considerar a teoria e a prática de uma forma interligada.

Como aponta o estudo de Pontes (1998) observa-se que, o PIBID, cumpre um papel extremamente importante no desenvolvimento profissional dos professores que atuam na Educação básica. Arrisca-se a dizer que, de algum modo, talvez, seja o elemento principal para que o desenvolvimento profissional ocorra atualmente na realidade dos professores. Posto que, segundo Ibernón (2009, p. 44-45), o desenvolvimento profissional deve ser entendido como “[...] qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão”.

#### **4.9 Os Efeitos do Programa para a Unidade Escolar**

A presente categoria se responsabiliza em abordar os reflexos do PIBID nas escolas em que os professores PE1 e PE2 atuam na cidade de Lavras – MG.

Segundo PE1, ele participa como supervisor do PIBID desde que entrou na instituição em que atua, sendo o primeiro da sua área a receber o Programa, em 2016. Por outro lado, PE2 diz que o PIBID – Educação Física está em sua escola desde 2012.

Quando questionados sobre o significado do PIBID para as escolas em que atuam, ambas as respostas foram positivas. PE1 ressalta que o PIBID proporciona uma interessante interlocução entre a universidade e a escola de Educação básica. Sendo assim, diz ele:

Acho que é uma possibilidade de interlocução interessante entre a universidade e a escola de educação básica. Acho também que os sujeitos que ocupam esses espaços têm que dialogar mesmo embora não seja uma tarefa fácil, já que cada um possui sua dinâmica, sua demanda e suas obrigações institucionais. Mas acho que a presença do debate institucional escolar na universidade é importante assim como a experiência na instituição escolar. Acredito ainda que a participação no PIBID é fantástica pois vai além das particularidades (PE1).

Já PE2 diz que para o Programa ganhar o respeito da comunidade escolar, se fez necessário que ele mostrasse as suas potencialidades. O professor ainda afirma que, o Programa, considera respeitado e valorizado pela escola e ainda indica que os alunos da educação básica têm a oportunidade de participarem da experiência, com efeito, gostam das aulas e dos professores-bolsistas, por se tratar de uma experiência diferente. Segue seu relato:

Para você ganhar o respeito você tem que se dar ao respeito e se você internaliza e veste a camisa do programa fazendo acontecer, ele é valorizado e respeitado na escola. Se um programa como esse está há 11 anos na escola é porque ele funciona e é bom, sem contar que existe a prestação de contas por ser público. Os alunos adoram ver os bolsistas e as aulas que são propostas pelo PIBID, porque acaba que são aulas e pessoas diferentes e esse formato motiva muito.

Ambos ressaltam que o Programa produz quando implementado na instituição escolar: a relação e os diálogos produzidos pelos atores educacionais da Universidade e da Escola. Se, atualmente, observa dificuldades de diálogos entre a Universidade e a Escola, o PIBID vem na contramão e reestabelece essa parceria. Nesse sentido, Ambrosetti et al. (2013) salientam que, o diferencial do Programa recai sobre políticas de fomento que atingem os professores da educação básica, criando a articulação entre a Universidade e a escola pública.

A interação permite que os atores de cada instituição (Escolar x Universidade), compreendam mutuamente os seus universos e como cada um pode se complementar e agir conjuntamente.

Como, por exemplo, através das contribuições teóricas e da própria formação inicial que as universidades oferecem as escolas para qualificar as práticas pedagógicas

da Educação Física. Enquanto, a escola acolhe as contribuições provenientes da universidade e permite que os estudantes compreendam como se constitui o campo escolar, na presença do professor-supervisor, o qual, constrói trocas de experiências com os graduandos e, oferecem orientações no processo de planejamento e condução das aulas. Portanto, trata-se de um intercâmbio de formação para o aprimoramento profissional.

Percebe-se, com base nos dados, que, o PIBID / Educação Física é reconhecido pelos supervisores como uma ponte de diálogo entre a universidade e a escola. Os diálogos permitem que, o professor contribua com trocas de experiências com os alunos (as) bolsistas para a construção de práticas pedagógicas alvissareiras.

#### **4.10 O Desenvolvimento Profissional e o PIBID (2018/9): houve aprimoramento docente?**

Segundo Ibernón (2009) o desenvolvimento profissional não se restringe e não deve ser definido como sinônimo de formação permanente, ainda que, seja um, entra os vários aspectos que o produz. Assim, a profissão docente se desenvolve a partir de diversos fatores, como por exemplo, “[...] o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas em que é exercida a promoção na profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente etc.” (IBERNÓN, 2009, p. 43-44).

Todos os fatores associados culminam na representatividade do desenvolvimento profissional dos professores. O PIBID, enquanto Programa que fomenta a valorização do magistério e das licenciaturas, caminha, no sentido de construir em conjunto com os professores experiências que proporcionem condições de desenvolverem profissionalmente.

Diante disso, os professores foram convidados a falarem um pouco mais sobre o que os moveram a participarem dos editais do PIBID 2018/9, bem como, sobre as suas experiências enquanto professores-supervisores. Em outras palavras, a presente categoria pretende responder se ocorrerá o desenvolvimento profissional dos professores através do PIBID.

O PE1 destaca que a sua participação no PIBID data desde o início da sua carreira docente. Destaca que, a bolsa ofertada pelo Programa oferece condições para não se distanciar do debate acadêmico com os pares, os quais, são considerados importantes para o referido professor.

O meu diálogo com o PIBID é desde o início da docência, como já mencionei, sem contar que o supervisor possui uma bolsa bacana que com certeza interfere para que eu não me distancie do debate acadêmico com meus pares, debates estes que com certeza julgo como muito importante. Outro fator seria também por acreditar nessa aproximação dos estudantes universitários com a escola (PE1).

PE1 complementa a sua fala dizendo que antes dos cortes sofridos pelo Programa era possível visitar outras universidades e participar de eventos científicos. Sendo assim, isso “[...] permitia com certeza um intercâmbio maior de formações, publicações e até mesmo de inserção na pós-graduação” (PE1).

Para PE2, a sua participação no PIBID durante os anos de 2018 e 2019 se deve principalmente em função da possibilidade de continuar estudando e aprendendo mais. O professor também destaca que através do PIBID pode ter acesso a outras Universidades, como a USP, por exemplo. O professor também destaca que os alunos (as) gostam de participar das aulas produzidas pelo Programa, ajudando na formação. Em suas palavras:

Porque já conhecia a seriedade do programa e para mim não é apenas uma motivação financeira, que embora motive e muito, já tive participação de 6 meses como voluntário, então acredito que minha participação se deve mais devido à possibilidade que o programa dá de estudar e aprender mais. Sem contar que por meio dele podemos ter acesso a outras universidades, por exemplo, eu nem conhecia a USP e fui conhecer por causa de um curso do PIBID que teve lá. Por fim, vejo que os alunos também adoram participar e com certeza isso ajuda muito na formação e é benéfica para todos (PE2).

Observa que, ambos professores destacam o PIBID como importante no processo de formação e aprendizagem, os aproximando da área acadêmica, de eventos científicos e também os incentivam com uma bolsa de supervisão. Todos os elementos destacados fundamentam o desenvolvimento profissional nas trajetórias dos professores e contribuirão para o aprimoramento das suas práticas de ensino.

Conforme propôs Ibenón (2009), o desenvolvimento profissional não ocorre por si só. Pelo contrário, alicerça-se diante de uma intencionalidade sistemática por fatores que podem potencializá-lo ou não o fazer evoluir.

Ainda, que o PIBID venha sendo comprometido com os inúmeros cortes de verbas, inclusive, afetando a quantidade de bolsas disponíveis para os supervisores, por exemplo, é possível identificar que o Programa vem deixando marcas significativas nas trajetórias docentes de ambos os professores. Seja, através de uma maior interlocução com o campo científico com a possibilidade de continuar aprendendo ou, através das trocas de experiências com os alunos (as) bolsistas e do incentivo financeiro (bolsas) ou,

ainda, através do desenvolvimento de novas estratégias de ensino em suas práticas de ensino, bem como, do próprio sentimento de pertencimento a um grupo (Educação Física) que almejam crescer conjuntamente.

Desse modo, baseando-se nas narrativas dos professores e nos objetivos almejados pelo PIBID, pode-se afirmar que o Programa ofereceu condições para o aprimoramento docente dos professores através do desenvolvimento profissional.

Contudo, torna-se importante explicitar que não é algo pontual que ocorreu apenas no interstício do projeto PIBID / Educação Física / 2018/9. Pelo contrário, o desenvolvimento profissional dos professores ocorre através de um processo, considerando as trajetórias de ambos os professores, desde a inserção no referido Programa.

#### **4.11 Desafio e obstáculos para o desenvolvimento do PIBID**

Para além das potencialidades do PIBID 2018/9, tanto para os professores quanto para as escolas em que atuam é necessário fazer uma avaliação sobre suas limitações, especificamente, no que se refere aos desafios percebidos pelos professores-supervisores para o seu desenvolvimento.

PE1 considera a atual reestruturação organizacional do PIBID, restrita aos bolsistas apenas da primeira metade do curso figura como uma limitação. As edições anteriores englobavam alunos em diversas fases do período formativo, gerando importantes discussões e debates. Neste sentido, com a atual configuração do Programa, houve uma perda nesse aspecto. De acordo com PE1:

Achei que perdemos muitas possibilidades de formação ao pensar um grupo apenas da primeira metade do curso. Estou falando isso porque dividimos o programa em PIBID a primeira metade e Residência Pedagógica a segunda metade. No meu entendimento isso deu um prejuízo formativo para todo mundo. Como desde 2013 estou inserido no PIBID, sempre tive diálogos muito bacanas com alunos de diversos períodos juntos e quando iam para a escola ambos aprendiam muito juntos e um que estava mais adiantado no curso poderia ser alicerce para o outro que estava no início. Nas reuniões os debates também eram mais produtivos no sentido de maiores posicionamentos e contribuições formativas.

Ainda, de acordo com PE1, a nova composição do grupo do PIBID / Educação Física, observou algumas falas dos bolsistas se referindo a formação docente que o incomodava. Falas que poderiam influenciar no processo formativo dos alunos (as), bem como, no distanciamento do professor que atua na escola. Como desdobramento e como estratégia interventiva, passou a debater sobre tais questões, a partir de elementos mais específicos. Propôs ainda, a coordenação, que as questões fossem resolvidas.

Já citei anteriormente e seria mesmo a divisão por períodos do curso, inclusive me vi em uma situação nova por causa dessa novidade. Passei a ouvir algumas perspectivas de formação docente que me incomodava e depois que fui ver que eram iniciantes no projeto e isso é problemático porque se os alunos escutam um discurso muito reacionário, muito personificado do problema acho que pode interferir na formação do aluno já que pode criar um distanciamento do professor de escola. Como estratégia comecei a não pautar tanto e a deixar uma fala mais solta e depois fazia debates e discussões mais focadas. Comecei também a passar mais a bola para a coordenação para que fossem resolvidas essas dinâmicas. Mas com certeza vamos aprendendo com o dia a dia (PE1).

Os editais nº 06/2018 e nº 7/2018 instituíram respectivamente a Residência Pedagógica e o PIBID. Segundo Anadon e Gonçalves (2018), a proposta de criação do Programa Residência Pedagógica no ano de 2017 se deveu como alternativa de aperfeiçoamento do PIBID, programa em desenvolvimento. Inicialmente a proposta era de implementar a Residência Pedagógica no lugar do PIBID. Contudo, as intensas mobilizações no Brasil inteiro, influenciadas principalmente pelo Fórum Nacional do PIBID (FORPIBID) fizeram o Governo regressar (ANADON; GONÇALVES, 2018).

Nesse sentido, o Governo resolveu implementar o Programa Residência como complemento ao PIBID, ficando a cargo do PIBID os primeiros dois anos da graduação e da Residência os dois últimos. Ainda, que os dois Programas sejam de incentivo e valorização das licenciaturas e da docência, ambos suscitam críticas de quem os experienciaram, como é o caso do PE1.

O presente trabalho também entende como limitadora a divisão entre os graduandos imposta pela implementação do Programa Residência Pedagógica. Ambos os programas poderiam ter se fundido em um único, mais qualificado, ou ainda, poderia ter continuado com a configuração do PIBID que estava em desenvolvimento há 10 anos (2007-2017). Presume que se o Programa não fosse visto com bons olhos pelas pessoas que participaram e participam, não trariam boas críticas e mobilizações intensas para a sua continuidade.

Por outro lado, PE2 indica como crítica ao Programa a ausência de mobilização em questão de divulgação do PIBID, já que este correu o risco de findar.

Acho que deveríamos ter feito uma mobilização melhor para divulgar o PIBID, seja nas ruas, nas redes sociais, no parlamento, no congresso, na comissão de educação e nos eventos, já que estávamos prestes a perder o programa, desta forma é preciso mostrar que o programa realmente funciona (PE2).

A fala de PE2 possui um ato simbólico de cuidado e importância para com o Programa. Percebe-se, as contribuições do PIBID para a sua formação e a sua atuação



conforme verificada em secções anteriores. Contudo, é importante problematizar a fala acima de PE2. Foi justamente através das mobilizações sociais dos atores educacionais da Universidade e da educação básica que o PIBID pode permanecer, mesmo com modificações que suscitaram críticas, como verificada na fala de PE2.

Mesmo com limitações, é importante ressaltar que o PIBID continua sendo visualizado como um marco importante no processo de formação e desenvolvimento profissional de professores, sobretudo, tratando-se dos diálogos firmados entre a Escola e a Universidade, instituições que permaneceram distantes em diversos momentos.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em linhas gerais, o desenvolvimento deste trabalho nos permitiu compreender em que medida o PIBID (no interstício 2018/9) conferiu possibilidades de desenvolvimento profissional e de que modo esse complexo campo do desenvolvimento profissional ocorrera (ou não) a partir do programa em questão.

Como condição de um processo de produção científica, nosso estudo apresenta limites objetivos de abrangência. Em outras palavras, a proposta inicial da pesquisa contava com três professores supervisores do PIBID – Educação Física que atuavam em três escolas públicas localizadas na cidade de Lavras – MG. Contudo, por razões pessoais, um deles declinou da participação nesta pesquisa, de modo que apenas dois professores supervisores participaram.

Apesar dos limites de nosso estudo, arrisca-se a dizer que, de algum modo, talvez, o PIBID seja o elemento principal para que o desenvolvimento profissional ocorra atualmente na realidade dos professores entrevistados. Deve-se considerar ainda que, a partir das exposições dos professores é possível identificar que os temas de Trabalho de Conclusão de Curso foram importantes no processo de formação inicial e se desdobraram em suas experiências enquanto professores de Educação Física. Da mesma maneira que tal conjuntura mantém os professores reféns de um sistema que desvaloriza a profissão docente em termos de formação, desenvolvimento profissional e também, em termos de condições de trabalho.

Por fim, percebe-se, com base nos dados, que, o PIBID / Educação Física é reconhecido pelos supervisores como uma ponte de diálogo entre a universidade e a escola. Os diálogos permitem que, o professor contribua com trocas de experiências com os alunos (as) bolsistas para a construção de práticas pedagógicas alvissareiras.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Jacqueline Magalhães; RIBEIRO, Cláudia Maria. MEMÓRIAS DE DEZ ANOS DE PIBID UFLA, 2018.
- ALVES, Rubem. Formação do educador. **Educação**, p. 74, 2015.
- ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Papirus Editora, 2012.
- AMBROSETTI, Neusa Banhara et al. Contribuições do Pibid para a formação inicial de professores. **Educação em Perspectiva**, v. 4, n. 1, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoem perspectiva/article/view/6615/2722>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2021.
- ANADON, Simone Barreto; GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. PIBID Ee Residência Pedagógica : Efeitos nos Cursos de Licenciatura. **Anais CIDU**. 2018. Disponível em: <https://ebooks.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/anais/cidu/assets/edicoes/2018/arquivos/179.pdf>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2021.
- AZEVEDO, Rosa Oliveira Marins et al. Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetória e perspectivas. *Revista Diálogo Educacional*, v. 12, n. 37, p. 997-1026, 2012.
- BEIJAARD, D.; MEIJER, P. C.; VERLOOP, N. Reconsidering research on teachers professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 2, pp. 107-128, 2004.
- BLOCK, Osmarina; RAUSCH, Rita Buzzi. Saberes Docentes: Dialogando com Tardif, Pimenta e Freire. *Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas*, v. 15, n. 3, 2014.
- BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, v. 19, n. 48, p. 69-88, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n48/v1948a05.pdf>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2021.
- BRASIL. CAPES. Edital 6/2018. PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf>. Acesso em: 16 de março de 2021.
- BRASIL. CAPES. Edital 7/2018. PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA-PIBID. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-7-2018-PIBID.pdf>. Acesso em: 16 de março de 2021.
- BRASIL. Portaria CAPES Nº 096, de 18 de julho de 2010. Aprova Regulamento do PIBID. Brasília, 2010.
- CARNEIRO, K. T.; SILVA, B. A. R.; SANTOS, B. S. da C. O DEBATE CIENTÍFICO NA EDUCAÇÃO FÍSICA E SEUS DESDOBRAMENTOS EXPRESSOS NOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO EM UMA UNIVERSIDADE DO

ESTADO DE MINAS GERAIS. **Corpoconsciência**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 25-36, 2019. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/7656>. Acesso em: 10 abr. 2021.

DARIDO, Suraya Cristina et al. Educação Física no Ensino Médio: Reflexões e Ações. *Motriz*. V. 5, n.2, 1999, p. 138-145. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/05n2/5n202Darido.pdf>. Acesso em: 16 de março de 2021.

DARLING-HAMMOND, L.; LIEBERMAN, A. *Teacher Education Around the World: Changing Policies and Practices*. London: Routledge, 2012.

DAY, Christopher. A Liderança e o impacto do Desenvolvimento Profissional Contínuo de professores, in J.C. Morgado e M.I. Reis (Org.) *Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: Perspectivas Europeia: Universidade do Minho, Cadernos CIED*, pp. 30-39, 2007.

DAY, Christopher. *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora, 2001.

DAY, Christopher. *Developing teachers. The challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press, 1999.

DE PAIVA, Fernanda Simone Lopes; ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo; FIGUEIREDO, Zenólia Cristina Campos. Formação inicial e currículo no CEFD/UFES. **Pensar a Prática**, v. 9, n. 2, p. 213-230, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/170/157>. Acesso em: 16 de março de 2021.

FIORENTINI, D. A pesquisa e as práticas de formação de professores de Matemática em face das políticas públicas no Brasil. *Bolema*, Rio Claro, v. 21, n. 29, p. 43-70, 2008.

DEMO, Pedro. **Aprender bem/mal**. Campinas: Autores Associados, 2008.

FIORENTINI, Dário; CRECCI, Vanessa. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação?. *Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, v. 5, n. 8, p. 11-23, 2013.

FREIRE, P. *Universidade e Compromisso Popular*. Campinas: PUCCAMP, 1987.

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

Gatti, B. A. (2014). A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. *Revista USP*, (100), 33-46. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i100p33-46>

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

GIMENES, Camila Itikawa. **O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a formação de professores de ciências naturais: possibilidade para a práxis na formação inicial?**. 2016. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

GUIMARÃES, F. **A Fidelidade à origem: O desenvolvimento de uma professora de Matemática**. Lisboa: Edições Colibri/Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 2005a.

GUIMARÃES, F. Uma história de vida: O desenvolvimento profissional de uma professora de Matemática. **Actas do SIEM XVI**, Lisboa: Associação de Professores de Matemática, p. 55-82, 2005b.

GUSKEY, T. R. **Evaluating professional development**. Thousand Oaks: Corwin Press, 2000.

HERDEIRO, Rosalinda; SILVA, Ana Maria Costa. Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes. 2008.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida dos professores. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de professores**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-62.

IMBERNÓN, F. **La formación y desarrollo profesional del profesorado: Hacia una nueva cultura profesional**. Barcelona: Graó Editorial, 1994.

IMBERNÓN, F. Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el Estado español y Latinoamérica **Educación**, 30, p. 15-25, 2002. Retirado de <http://ddd.uab.es/pub/educar/0211819Xn30p15.pdf> em 27/12/2020

LIBÂNEO, J. C. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3ª ed. São Paulo: Cortez. 2011.

LOUREIRO, Walk; CAPARRÓZ, Francisco Eduardo. O imaginário social de professores de educação física da rede municipal de ensino de vitória a respeito de sua formação continuada. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 31, n. 3, p. 23-42, mai. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbce/v31n3/v31n3a03.pdf>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2020.

MAIA, Francisco Eraldo da Silva et al. Memórias e reflexões sobre a desvalorização da educação física na escola brasileira. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo**, v. 1, n. 3, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3580>. Acesso em 16 de março de 2021.

MARCELO, C. A formação de professores: Novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In A. Nóvoa (Ed.), **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, p. 51-76, 1992.

MARCELO Garcia, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de ciências da educação**, 8, 7-22, 2009.

MAUÉS, Ogaíses Cabral. Reformas Internacionais da Educação e Formação de Professores. **Cadernos de pesquisa**, nº 118, p. 89-117, março/2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16831.pdf>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2021.

MIAS, Moniz. O espaço da prática na formação inicial de professores: que papel podem desempenhar as políticas públicas?. XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Campinas: 2012.

ONOFRE, Marcos. Das características do conhecimento prático dos professores de educação física às práticas da sua formação inicial. Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física, n. 26-27, p. 55-67, 2017.

PIBID – Apresentação. **Ministério da Educação**, Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso em: 18 de nov. de 2020.

PONTE, J. P. Perspectivas de desenvolvimento profissional de professores de Matemática. In J. P. Ponte, C. Monteiro, M. Maia, L. Serrazina, & C. Loureiro (Eds.), **Desenvolvimento profissional de professores de Matemática: Que formação?**. Lisboa: Secção de Educação Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, p. 193-211, 1995.

PONTE, J. P. Da formação ao desenvolvimento profissional. **Actas do Prof Mat 98**. Lisboa: Associação de Professores de Matemática, p. 27-44, 1998.

RESOLUÇÃO, C. N. E.; Nº, C. E. S. 7, de 31 de março de 2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena**. Brasília, DF: Ministério da Educação. **Diário Oficial da União, Brasília**, v. 5.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lucia Oliver. Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 30, p. 285-300, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189114449004.pdf>. Acesso em 10 de fevereiro de 2021.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2ª ed. Porto: Porto Editora. p. 77-91. 1995.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**. n. 13, 5-24. 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Editora Vozes Limitada, 2012.

**APÊNDICE A**  
**ROTEIRO DE ENTREVISTA (SUPERVISOR)**

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_ (das \_\_\_\_\_ às \_\_\_\_\_ h)

**1 - QUEM SÃO OS PESQUISADOS (Primeiro Eixo)**

Nome:            Idade:            Fone:            E-mail:

**1.1 - Trajetória Formativa**

Qual a sua formação inicial?            Ano de conclusão?            Instituição?

Possuí uma segunda graduação?    Em quê?    Ano de conclusão?    Instituição?

Realizou Pós-Graduação lato sensu?    Qual curso?    Ano de conclusão:    Instituição?

Cursou Pós-Graduação stricto sensu?    Qual área?    Ano de conclusão:    Instituição?

1 - Fala-me sobre sua formação profissional, como aconteceu, por gentileza.

2 - Julga que sua formação foi adequada para o desempenho da profissão docente? Por quais razões?

3 - Existiram problemas ou adversidades na formação docente? Poderia descrevê-los, por gentileza?

4 - Há temas (ou conteúdos) que envolvem o ensino da Educação Física, que sua formação não contemplou? Qual (is) compreende que deveria (m) ser mais bem trabalhado e que sua formação não oportunizou?

5 - Ao longo da formação profissional teve contato com diferentes obras científicas, certo? Recordar-se de alguma em especial? Há alguma que tenham relação com sua atuação profissional e que emprega com frequência na prática profissional?

6 - Realizou Trabalho de Conclusão de Curso? Qual foi o tema? Considera-o proveitoso para sua atuação docente?

**1.2 - Atuação Docente**

7 - Conte-me um pouco de sua atuação profissional.

8 - Há quanto tempo atua na docência?

9 - Quais instituições e etapas de ensino já atuou?

10 - Quais os maiores desafios da docência?

11 - O que te agrada na carreira professoral? Há algo que o desagrada?

12 - Poderia relatar alguma experiência significativa ao longo da profissão?

13 - Alguma experiência negativa? Em caso afirmativo poderia descreva-la, se porventura não incomodá-lo?

### **1.3 - Identidade Docente**

14 - Porque escolheu ser professor de Educação Física e não de outra disciplina?

15 - Sente-se um profissional realizado? O que acha de sua profissão? Caso voltasse no tempo faria a mesma escolha? Justifique a resposta, por gentileza.

16 - Há vantagens em ser professor de Educação Física, se comparado a outros componentes curriculares?

17 - E quanto ao desenvolvimento profissional, ele ocorre? De qual maneira? Você percebe mudanças no comportamento atual em dar aulas de quando iniciou a carreira docente?

## **2 - O PIBID SOB A PERCEPÇÃO DOS SUPERVISORES (Segundo Eixo)**

18 - Fala-me um pouco de sua experiência com o PIBID.

19 - Como observa a proposta pedagógica geral da edição 2018/9 do programa? O que modificaria, caso pudesse?

20 - Todo planejamento proposta pela coordenação geral do programa fora cumprido? Quais foram os obstáculos, em seu entender?



21 - Há quanto tempo ocorre o programa na instituição da qual compõe o quadro docente?

22 - O que significa/representa o PIBID para essa instituição escolar, na qual supervisiona o programa?

23 - Quais são os aspectos que mais lhe agradam e aqueles dos quais não gosta no PIBID?

24 - Considera que houve implicações do PIBID para a escola de modo geral? Quais? Poderia citar algum exemplo, por gentileza?

25 - Houve entraves e desafios para o desenvolvimento do referido programa? Quais? De que modo foram dirimidos?

26 - Em que difere o PIBID e o estágio supervisionado, que, por suposto, já acontecia na unidade escolar?

27 - Saberria descrever um episódio marcante, ou mesmo alguma fala que demonstre, ou evidencie os efeitos do programa para unidade escolar?

## **2 - AS IMPLICAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E A QUALIDADE DO TRABALHO PEDAGÓGICO (Terceiro Eixo)**

28 - Por que optou em participar do PIBID edição 2018/9?

29 - Considera que o programa tenha fornecido aprimoramento ou desenvolvimento profissional? Por quê?

30 - Em sua percepção o PIBID afetou sua formação? De que modo e em quais dimensões [refiro-me aos aspectos metodológicos; epistemológico; didático; dentre outros]?

31 - Há algum exemplo que possa ilustrar as implicações do programa sobre sua atuação?

32 - Especificamente em relação às aulas, houve resultados do programa sob as mesmas?

33 - Teria alguma crítica ao programa, ou mesmo sobre a forma como fora implementado? Quais estratégias utilizou para tentar solucionar o obstáculo? Modificaria algo no PIBID edição 2018/9?

34 - Saberá descrever um episódio, ou mesmo alguma(s) narrativa(s) de alunos/as que demonstre, ou evidencie os efeitos do programa sobre as aulas?

35 - Existe mais alguma coisa que gostaria de mencionar em relação aos efeitos do programa para você, ou mesmo para instituição?

**Agradecer a toda oportunidade deveria ser um ato diário. Por isso, minha gratidão e meus agradecimentos a vocês pelo tempo de PIBID compartilhado e pela oportunidade de ouvi-los. Muito obrigada!**