

Alice Morato de Rezende

**REFLEXÕES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DO PIBID NA FORMAÇÃO DE UM  
PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA INICIANTE**

Belo Horizonte  
Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG  
2014

Alice Morato de Rezende

**REFLEXÕES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DO PIBID NA FORMAÇÃO DE UM  
PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA INICIANTE**

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Educação Física da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de licenciatura em Educação Física.

Orientadora: Prof. Dra. Andrea Moreno

Belo Horizonte  
Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG  
2014

## **AGRADECIMENTOS**

Concluo com este trabalho um dos momentos mais importantes da minha vida, a graduação, nesse processo obtive tantos aprendizados, desafios e amizades.

Em primeiro lugar agradeço a Deus por me proporcionar forças e continuar caminhando ao que eu almejo.

Ao professor José Angelo, pelo incentivo a formação em Educação Física, e pela orientação na escolha do tema no início deste trabalho.

A minha orientadora Andrea Moreno, pela paciência, incentivo e suporte no pouco tempo de orientação. E que tornou possível a conclusão desta monografia. A você, a minha gratidão!

A minha mãe pelo incentivo nas horas mais difíceis, de desânimo e cansaço. Ao Filipe, meu amor, pela paciência, incentivo, força e principalmente pelo carinho.

Ao PIBID, pela oportunidade de participar e aprender. E assim, concretizar a certeza de me tornar docente. A Brenda, por ser a minha fonte de inspiração de um dia me atuar como educadora.

A Kelly, que aceitou generosamente, participar deste estudo e relatar toda a sua experiência.

Aos meus amigos que formei nessa caminhada, em especial a: Ludmila, Mayndra e Michael. Pela paciência, apoio nos momentos difíceis, e amizade em qualquer das circunstâncias. Muito obrigada!

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre o PIBID EDUCAÇÃO FÍSICA na UFMG, a partir da experiência de um professor graduado, iniciante no trabalho docente. O PIBID é um programa financiado pela CAPES desde 2007 e visa promover a inserção de graduandos em escolas para desenvolver atividades didático-pedagógicas sob orientação de professor-supervisor e o coordenador da universidade, como também contribuir na formação continuada do docente. Na FaE-UFMG este programa foi implementado no mesmo ano da criação e a subárea Educação Física acrescentada no ano de 2012. A iniciação a docência é um momento importante para professores recém- formados. Vários fatores concorrem neste período que podem levar o docente a desistir da profissão. Fazendo uma reflexão sobre o PIBID e a iniciação à docência, pergunto como o programa contribui com os professores iniciantes nessa etapa intensa da vida profissional. Para isso, mobilizo a literatura sobre o tema, os documentos produzidos por esse programa e realizo uma entrevista semiestruturada com um professor da educação básica que participou deste projeto como bolsista por um ano. A análise realizada coteja os dados advindos dessa entrevista com o referencial teórico sobre o tema.

**Palavras-chave:** Educação Física. PIBID. Iniciação a Docência. Bolsista. Formação Docente.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>5</b>
1.1 Objetivo: .....	7
<b>2 PIBID</b> .....	<b>8</b>
2.1 PIBID como Política Pública.....	8
2.2 O Programa PIBID.....	10
2.3 PIBID na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais....	12
2.4 PIBID na Educação Física UFMG .....	14
2.5 Experiências vividas nesse projeto.....	16
<b>3 A FORMAÇÃO E A INICIAÇÃO A DOCÊNCIA</b> .....	<b>19</b>
3.1 A prática na formação docente.....	19
3.2 A iniciação a docência.....	22
<b>4 PESQUISA DE CAMPO: REFLEXÕES DE UMA PROFESSORA INICIANTE EX PIBIDIANA</b> .....	<b>25</b>
4.1 A prática na formação .....	25
4.2 A experiência no PIBID .....	27
4.3 Reflexos do PIBID em sua atuação como professora .....	30
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>33</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>35</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>37</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objeto central a relação entre as experiências de formação vividas pelos alunos do curso de licenciatura em Educação Física da UFMG que atuaram como bolsistas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a sua inserção profissional inicial no espaço escolar. Visa também levantar questões sobre os desafios colocados pela iniciação a docência em Educação Física escolar.

Mas afinal, o que é o PIBID? Qual o seu objetivo? Como se inseriu na Faculdade de Educação da UFMG? PIBID é um Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência e foi criado no Brasil através do Ministério da Educação (MEC)/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDSE) em novembro de 2007. O objetivo desse programa é proporcionar a iniciação à docência a alunos de licenciatura de Instituições de Ensino Superior (IES) pública ou privada, buscando prepará-lo de forma mais real na sua futura inserção na educação básica. Espera-se, deste modo, a valorização do magistério, a qualidade de formação pela articulação entre a teoria e a prática, a inserção dos licenciandos no cotidiano das escolas, a formação continuada de professores da educação básica e por fim unir as secretarias das redes municipais, estaduais de educação às universidades com fins de melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

A Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) foi uma das pioneiras unidades a aderir ao programa nas subáreas de Matemática, Física, Química e Biologia. Logo após, nos editais<sup>1</sup> 2010 e 2012 outras subáreas foram incluídas: Pedagogia (EJA, Series Iniciais, Coordenação Pedagógica e Educação Infantil), Artes (Integradas e Visuais), Teatro, Sociologia, História, Geografia, Licenciatura do Campo, Educação Indígena, Educação Física, Música, Dança, Língua Portuguesa e Língua Espanhola.

---

<sup>1</sup> Edital: Documento que estabelece critérios normas, diretrizes, parâmetros e bolsas para as determinadas subáreas.

No segundo semestre de 2012 foi lançado o primeiro edital da área Educação Física PIBID/FaE/UFMG. Através deste edital foram selecionados dez alunos bolsistas e dois professores supervisores e um coordenador da área. Esses selecionados foram divididos em duas escolas, uma municipal e outra estadual, de acordo com as escolas de atuação dos dois professores supervisores.

Os alunos bolsistas tinham que exercitar dez horas de trabalhos na escola por semana e reuniões todas às sextas feiras com todo o grupo do PIBID Educação Física. Nessas reuniões são discutidos textos, acontecimentos, dificuldades, relatos em geral da escola. Além dessas reuniões semanais, também era oferecido pelo Grupo de Pesquisa Sobre Condição e Formação Docente (PRODOC), palestras sobre diversos temas que auxiliavam em nosso aprendizado como docente.

Particpei do projeto por um ano. Durante esse período vivenciei várias experiências que visavam à formação pela articulação entre a teoria e a prática e a inserção no cotidiano escolar. Nessa imersão, além de ministrar aulas, construí projetos, planos de aulas e unidades didáticas. Todo esse processo era acompanhado de supervisão e discussão com o professor supervisor.

Nas reuniões semanais, os bolsistas relatavam suas práticas e de acontecimentos de todo ambiente escolar. E partir desses relatos, nós discutíamos e partíamos para algumas referências que podia nos auxiliar naquelas dúvidas e questionamentos que ocorria nas aulas como na escola ao todo.

Pensando no currículo do curso de Educação Física modalidade licenciatura e as práticas e estágios que deveriam ser realizados dentro do ambiente escolar, penso que a experiência que vivi nesse um ano de projeto muito enriqueceu minha formação . o que as disciplinas do curso por si só, não dariam conta de proporcionar.

Nesse aspecto, vale lembrar o modelo aplicacionista do conhecimento, utilizado em carreiras universitárias e citado por Tardiff (2002), que é dividido em três polos: os pesquisadores, que produzem conhecimentos e conseqüentemente é transmitido na formação e finalmente aplicados na prática.

Tardiff (2002) critica este modelo como amplamente idealizado, reforçando a visão de licenciandos de que a pesquisa é mais importante que a docência. Ao valorizar excessivamente os professores com perfil de pesquisa e o rendimento na produção de conhecimento, descolado da docência na educação básica, acaba por convidar os alunos a se tornarem pesquisadores e não docentes. Esse quadro leva também aos professores universitários, mesmo os que atuam na licenciatura, afastarem-se da formação para a educação básica. Sem a formação e a prática de qualidade, o professor iniciante que não obteve essa experiência e acessou os conhecimentos para a ação docente, vê-se, no início da carreira atuando sozinho, aprendendo o seu ofício sem suporte.

A partir destas inquietações, busco investigar qual é o impacto que o PIBID pode proporcionar a um professor de Educação Física iniciante participante deste projeto como bolsista. Pela minha experiência tenho como hipótese que esse projeto poderá beneficiar não só o professor e o licenciando, mas o campo da educação em geral.

### **1.1 Objetivo:**

Refletir sobre a experiência de formação do PIBID na inserção profissional inicial de licenciados em Educação Física formados pela UFMG.



## 2 PIBID

Criado em meados de 2007, o PIBID apareceu como uma forma de iniciar a docência a estudantes das instituições federais de educação superior. Espera-se, assim, contribuir na formação de docentes em nível superior, especificamente das licenciaturas, aproximando-o da realidade da educação básica. Para efetivar essa inserção, oferece bolsas aos estudantes, para que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, já tenham a experiência como docente, aumentando a probabilidade de atuar como professor na rede pública. Por outro lado, busca promover a formação continuada de professores que já atuam na escola, aproximando-os dos processos de formação universitária.

### 2.1 PIBID como Política Pública

Foi aprovado no dia 11 de julho de 2007 a Lei Nº 11.502, que conferiu a CAPES as atribuições de induzir e promover a formação inicial e continuada de profissionais da educação básica e estimular a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino. Conforme o 2º Art. desta lei:

BRASIL, lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007. Art. 2º: A CAPES subsidiará o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País.

Para isso foi criada a Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB) que foram definidas no art. 24 do Estatuto da CAPES, aprovado pelo Decreto 6.316, de 20/12/2007, que estabelece:

Art. 24. À Diretoria de Educação Básica Presencial compete:  
I - fomentar a articulação e o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da educação básica e de educação superior, inclusive da pós-graduação, para a implementação da política nacional de formação de professores;

- II - subsidiar a formulação de políticas de formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica;
- III - apoiar a formação docente do magistério da educação básica, mediante concessão de bolsas e auxílios para o desenvolvimento de conteúdos curriculares de material didático;
- IV - apoiar a formação docente mediante programas de estímulo para ingresso na carreira do magistério da educação básica.

A DEB, no desenvolvimento de suas atividades, atua em duas linhas de ação: a primeira linha atua na indução à formação inicial de professores para a Educação Básica, que organiza e apoia a oferta de cursos de licenciatura presenciais especiais, por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), em articulação com os Fóruns Estaduais de Apoio à Formação Docente, instituídos pelo Decreto 6.755/2009. Já a segunda, na atividade a projetos de estudos, pesquisas e inovação desenvolve um conjunto articulado de programas voltados para a valorização do magistério. Na qual insere o PIBID, além de outros projetos.

Em um relatório extraído da DEB(2009-2011), justifica-se que:

Os programas sob responsabilidade da DEB são desenvolvidos com base no respeito à autonomia das universidades; no diálogo com as instituições parceiras; na responsabilidade compartilhada entre os envolvidos; na abertura à inovação e a novas ideias e ao aperfeiçoamento dos processos; na disseminação das boas práticas e do conhecimento produzido.

Assim como os outros projetos, o PIBID tem o compromisso da valorização do magistério que é à base de três vertentes: formação de qualidade; integração entre pós-graduação, formação de professores e escola básica; e produção de conhecimento. Denominada de matriz educacional da DEB. (figura 1)

Figura 1: Matriz Educacional DEB

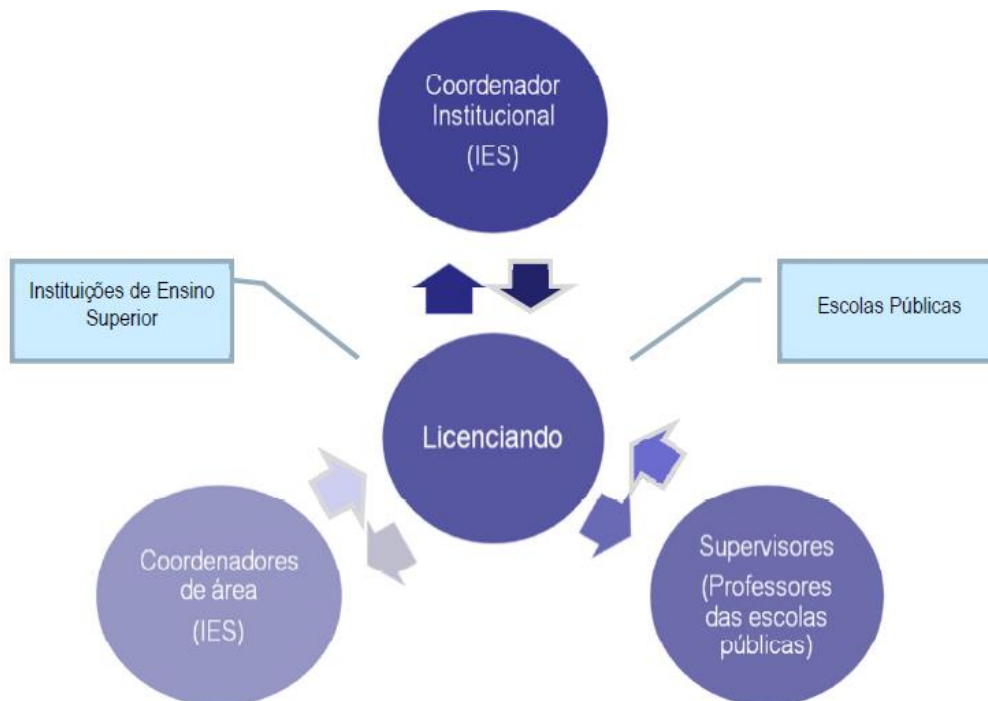


Fonte: Relatório de Gestão 2009-2011, DEB, PIBID, p 2

## 2.2 O Programa PIBID

Como forma de incentivo e valorização do magistério e de aperfeiçoamento do processo de formação de docentes para a educação básica. O PIBID oferece bolsas para que alunos de licenciatura exerçam atividades docentes em escolas públicas, contribuindo para a relação entre teoria e prática, além da aproximação entre universidades e escolas e assim melhorar a qualidade da educação brasileira. Para garantir os resultados educacionais, os bolsistas são orientados por coordenadores de área, e por supervisores, professores das escolas públicas onde exercem suas atividades. Assim, há uma troca de conhecimentos entre coordenadores, supervisores e bolsistas, demonstrado na figura a seguir. (Figura 2.)

Figura 2: Organização do PIBID



Fonte: Relatório de Gestão 2009-2011, DEB, PIBID, p 4

Inicialmente, ao ser lançado, o PIBID tinha como prioridade as áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o ensino médio, devida carência de professores nestas disciplinas. Com o passar do tempo, e com os resultados positivos, o programa começou a atender toda a educação básica. Inclusive educação de jovens e adultos, indígenas, campo e quilombolas. Agora ele abrange várias áreas e disciplinas, de acordo com o objetivo de cada região do país.

Este programa é cercado por objetivos a serem cumpridos e eles são:

- I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II - contribuir para a valorização do magistério;
- III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;

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

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

VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Esses objetivos foram baseados em NÓVOA (2009), que indica cinco propostas:

Assumir uma forte componente prática, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar; Passar para dentro da profissão, baseando-se na aquisição de uma cultura profissional e concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens; Dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tacto pedagógico; Valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão, reforçando a importância dos projetos educativos de escola; Caracterizar-se por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação.

Atualmente podem participar do PIBID, as instituições públicas de ensino superior federais, estaduais e municipais, instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas, privadas sem fins lucrativos, participantes de programas estratégicos do MEC, como a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), Universidade Aberta Brasil (UAB) e PARFOR.

### **2.3 PIBID na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais**

A Fae/UFMG foi uma das pioneiras no primeiro edital PIBID em novembro de 2007. Assim como já previsto as primeiras áreas também instaladas foram Química, Física, Biologia e Matemática em quatro escolas estaduais de ensino médio de Belo Horizonte.

Em 2010 o programa foi expandido para as áreas de Pedagogia, Artes, Sociologia, Geografia, História e Educação Infantil, além de projetos específicos para os cursos de Licenciatura do Campo e Educação Indígena. Em 2012 foi aberto o edital para as áreas de Teatro, Educação Física, Música, Dança, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Espanhola e Artes Visuais.

Inicialmente, o programa deu início a um diálogo direto entre a CAPES, as instituições de nível superior e escolas da educação básica, sobretudo para dar conta do atendimento das especificidades que marcam diferentes demandas educacionais de um país de dimensões continentais como o Brasil.

Não sendo suficiente, uma nova forma de interação foi sendo estabelecida entre as instituições de nível superior que integram o programa, através de fóruns virtuais e em encontros acadêmicos (Seminário Nacional do PIBID). A troca de experiências foi fundamental para o crescimento e desenvolvimento em nível nacional, manifestando diferentes propostas para a formação docente de cada instituição acadêmica. Além disso, a parte administrativa também foi beneficiada com um aprendizado compartilhado entre as coordenações institucionais, como a prestação de contas de verba pública.

O principal objetivo do PIBID/FaE/UFMG segundo Oliveira (2012), é o intercâmbio e a cooperação entre a universidade e as escolas públicas de educação básica de Belo Horizonte, visando à formação docente, inicial e continuada. O autor ainda cita que aprofundar a formação de professores por meio de docência e a participação em projetos temáticos, monitorias, oficinas nas escolas de educação básica geram oportunidades de formação crítico reflexiva dos licenciandos para que viabilizem o compromisso com a realidade social da universidade pública. Outros objetivos citados por Oliveira, 2012 são:

Programar ações que viabilizem a troca de conhecimentos construídos na universidade e nas escolas de educação básica pública; possibilitar situações de valorização da escola básica pública; aprofundar a formação

por meio da ação efetiva na docência e em projetos inovadores na escola; reconhecer a escola pública como campo privilegiado de formação docente por possibilitar ao licenciando uma compreensão mais profunda da realidade brasileira; propiciar ao licenciando a vivência no cotidiano da escola pública, de forma a permitir a reflexão sobre as múltiplas questões da educação, preparando-o para o exercício pleno do magistério. (OLIVEIRA, 2012, p. 473).

Consequentemente os objetivos citados para as práticas pedagógicas das áreas são refletidas a partir de duas ações pedagógicas básicas que se conectam, mas que não são únicas e específicas.

Oliveira (2012), diz que a primeira ação são as discussões sobre o planejamento do professor supervisor de cada área. A partir delas, há um conhecimento sobre as demandas específicas de cada escola conveniada. Espera-se que, assim, os supervisores possam propor metodologias contendo como princípio a referência de planejamento e desenvolvimento de ações coletivas, por meio de projetos temáticos do supervisor. A segunda ação são as reflexões orientadas por diferentes referenciais teóricos do campo educacional, desenvolvendo pesquisas na prática pedagógica e assim abordar vários campos teóricos, como: a abordagem reflexiva de formação inicial e continuada de professores, a perspectiva discursiva e dialógica do processo de ensino/aprendizagem e a orientações do campo da pesquisa ação.

#### **2.4 PIBID na Educação Física UFMG**

No ano de 2012 iniciou o subprojeto da Educação Física do PIBID da UFMG. A proposta foi desenvolver ações de iniciação a docência com dez alunos do curso de licenciatura em Educação Física da UFMG, em duas escolas públicas da rede estadual de educação de Minas Gerais, Posteriormente uma das escolas estaduais foi substituída por uma escola municipal.

O plano de trabalho que o professor descreveu para ser cumprido pelos bolsistas, supervisores e coordenador foram:

Ações de formação que visam estabelecer o contato dos bolsistas com a realidade concreta do ensino da Educação Física no ensino fundamental e médio; Projetar o desenvolvimento de iniciativas que promova a formação dos bolsistas pela via da experiência contínua da ação-reflexão-ação; produzir reflexões sobre os processos de enraizamento curricular da Educação Física na escola; Ampliar a capacidade de compreensão dos bolsistas sobre as formas de organização curricular da Educação Física na escola e promover espaços tempos de reflexão que contribuam para a formação teórico/prática dos bolsistas no que tange às possibilidades de intervenção didática em Educação Física na escola e produzir experiências reflexivas (teórico/prática) que ampliam a compreensão dos bolsistas acerca das características dos sujeitos da intervenção em Educação Física na escola: a infância, a adolescência e a juventude. (Gariglio,2012, p.2)

Esse plano de ação é integrado junto com as ações previstas nesse edital, que previam que os bolsistas, supervisores e coordenadores deveriam:

Observar e descrever criticamente o cotidiano das escolas; Participar efetivamente das reuniões institucionais promovidas pelas escolas (conselhos de classe, reunião com os pais e comunidades, reuniões de planejamento curricular, outras); Analisar o projeto político pedagógico da escola; Analisar o projeto curricular da Educação Física; Observar as aulas de Educação Física, Dividir a regência de classe com o/a professor/a supervisora de Educação Física; Produzir unidades didáticas e planos de aula de Educação Física e discutir destes com os professores supervisores na escola e o coordenador do PIBID/Educação Física; Exercício individual da regência de classe sob supervisão do professor supervisor da escola e do coordenador do projeto PIBID/Educação Física; Participar das reuniões coletivas mensais de avaliação dos processos de aprendizagem docente experimentadas pelos bolsistas vinculados ao projeto, com a presença dos professores supervisores da escola e o coordenador do projeto PIBID/Educação Física; Entrega de registros reflexivos escritos, confeccionados pelos bolsistas, aos professores supervisores e coordenador do PIBID/Educação Física de dois em dois meses; realizar um seminário semestral de avaliação das vivências de formação e exposição de possíveis produtos (projetos de ensino, material didático) confeccionados por bolsistas e docentes. (Gariglio,2012, p.2)

E por fim, foram premeditados os resultados, que seriam o efeito da soma do plano de trabalho com as ações pretendidas, esses resultados pretendidos foram:

A Melhoria da capacidade de análise dos bolsistas acerca do funcionamento institucional da escola e de sua relação com a Educação Física; Refinar a capacidade dos bolsistas de articular teoria e prática como estratégia para a construção de soluções que visem melhorar os processos de ensino-aprendizagem em Educação Física; Ampliação da compreensão dos bolsistas dos elementos socioculturais que constituem as culturas escolares; Desenvolver nos bolsistas competências pedagógicas que os habilite a uma ação docente que busque articular as ações didáticas em Educação Física com o projeto escolar; Desenvolvimento de uma cultura colaborativa aberta ao trabalho e a produção coletiva na escola; Aprofundar



a compreensão da Educação Física enquanto um componente curricular; Qualificar o entendimento dos bolsistas quanto à especificidade pedagógica da Educação Física e a identificação do objeto de ensino desse componente curricular; Favorecer o desenvolvimento dos conhecimentos e competências didáticas em Educação Física; Melhorar o entendimento dos bolsistas acerca das características que compõem os sujeitos da intervenção em Educação Física: as crianças, os adolescentes e os jovens; Qualificar a formação pedagógica dos professores supervisores e de sua capacidade de atuação como professor formador. (Gariglio,2012, p.3)

## **2.5 Experiências vividas nesse projeto**

Em julho de 2012, houve a seleção dos dez primeiros bolsistas deste programa. Como era uma área nova na UFMG, os alunos de Educação Física pouco conheciam sobre esse projeto e o qual era realmente o seu significado.

Naquele mesmo período fazia uma disciplina na FaE chamada, "Formação de professores e condição docente", esta disciplina foi baseada nas reuniões semanais das subáreas do PIBID. Então, já tinha um conhecimento breve do que significava e quais os objetivos daquele programa.

Participei da seleção e fui aprovada, e em agosto daquele mesmo ano começaria a atuar como bolsista do PIBID. Eu e mais quatro bolsistas escolhemos uma escola da rede municipal. No primeiro mês fizemos uma observação sobre o funcionamento da escola, a comunidade atendida, os projetos em curso, além dos rituais escolares.

Após isso fizemos uma seleção de quais turmas ministrariamos as aulas. Escolhemos as turmas do 3º ano do 1º ciclo. Na rede municipal de educação, nesse ciclo as aulas de Educação Física não são ministradas por um professor específico e sim pelo professor regente. Mas a direção da escola nos autorizou e conseguimos

ministrar aulas e também ser supervisionada pelo professor de específico de Educação Física.

Posteriormente, fizemos uma avaliação nas turmas e percebemos que o conteúdo mais desejado nas aulas, era o futebol. Então construímos um projeto com este tema, fomos amparados pelas reuniões semanais e pelas análises de referenciais teóricos.

Este projeto consistia em uma reconstrução acerca do futebol, uma análise das atitudes e formas de comportamento que aqueles alunos poderiam assimilar direta ou indiretamente na relação com essa prática social anterior e paralela a escola. Assim, optamos em trabalhar os seguintes temas: brincadeiras de bola com os pés, resgate de jogos populares/de rua, jogos eletrônicos e jogos de salão.

A partir de observações e avaliações que aplicamos durante e ao final do projeto, podemos perceber que aqueles alunos tiveram, um alargamento de saberes de ordem conceitual sobre a temática do futebol (reconhecimento da diversidade de suas práticas na cultura), experiências com novos saberes de ordem comportamental (maior aceitação dos meninos em relação à presença das meninas praticando futebol) e ampliação de saberes corporais relacionados à prática do futebol (confecção de brinquedos, aprendizagem das dinâmicas internas de diferentes jogos populares). Conectado a essas aprendizagens manifestas pelos alunos nas avaliações realizadas, o projeto contribuiu também ao avanço do reconhecimento público da Educação Física como um componente curricular no interior da escola.

Após aplicação deste projeto, participamos de alguns eventos, como: Semana do conhecimento UFMG 2012; I Seminário de PIBID's de Educação Física de Minas

Gerais; VI Reunião do ProEFE UFMG e Congresso Brasileiro do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, realizado em Brasília, Distrito Federal.

Em fevereiro de 2013, a mesma turma que nós estávamos acompanhando no ano de 2012, passou para o 4º ano do 2º ciclo. Optamos em dar continuidade com estas turmas, por eles já nos conhecerem e nós também. Desta vez não optamos por pedagogia de projetos, mas sim pela unidade didática. O tema desta vez foi à ginástica de academia, cada bolsista seria responsável em elaborar as aulas da semana e depois discutíamos quais foram os pontos negativos e positivos daqueles planos. Essa discussão poderia estender para as reuniões semanais com o todo grupo da área Educação física.

As reuniões semanais tinham varias temáticas, como relatar quais foram às ações da semana e assim tentar resolver questões problemas dos bolsistas e supervisores, reflexão sobre a teoria com a prática, produção de materiais didáticos (um exemplo foi a *vílula do conhecimento*<sup>2</sup>), participação de reuniões mensais com todos as subáreas do PIBID/FaE/UFMG, entre outros.

Esta experiência durou apenas um ano, mas foi o suficiente para despertar um interesse, mais aprofundado sobre a condição discente de um aluno em formação docente e como o PIBID pode auxiliar na condição docente de um professor iniciante.

---

<sup>2</sup> Material didático produzido para docentes, no formato de vídeo onde é repassada a metodologia ou didática de aulas ministradas em escolas.

### **3 A FORMAÇÃO E A INICIAÇÃO A DOCÊNCIA**

Pensando na formação de professores nas universidades brasileiras, podemos nos questionar se elas estão fornecendo um suporte suficiente para uma educação escolar de qualidade, e também, questionar se o número de professores formados e atuantes no país é suficiente para suprir a quantidade de escolas existentes no Brasil.

Uma pesquisa realizada pelo IBGE, em 2009, entrevistou 399.387 pessoas selecionadas por um processo de amostragem probabilística em três estágios (municípios, setores censitários e unidades domiciliares) garantindo assim parâmetros da população brasileira estimada pela pesquisa em 191,8 milhões. Desta amostra são formados por 5.496 professores da educação básica, e apenas 3.564 professores que exerciam a docência como ocupação principal, ou seja, apenas 60% da população formada exercem a profissão de professor.

Nóvoa (2009) relata que a formação docente está muito afastada da profissão de professor, ela está conectada a uma pobreza de práticas dentro do ambiente escolar, e para ele, o modo de resolver esta questão é com o discente vivendo a profissão dentro do ambiente escolar.

#### **3.1 A prática na formação docente**

O estágio é a prática com mais carga horária estabelecida em um currículo de um curso universitário, e para normatizar isso, foi aprovado no dia 25 de setembro de 2008 a lei nº 11.788, que descreve em seu 1º artigo:

BRASIL, lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008 a lei nº 11.788. Art.1º: Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial

e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

Como descrito, o estágio visa à preparação para o trabalho, mas existem outras práticas importantes descritas em uma grade curricular que são fundamentais em um percurso acadêmico essenciais para um futuro docente. Para a Nóvoa (2009, p.209,210), é necessário para formação de um professor:

Em primeiro lugar, a referência sistemática a casos concretos, e o desejo de encontrar soluções que permitam resolvê-los... A formação de professores ganharia muito se se organizasse, preferentemente, em torno de situações concretas, de insucesso escolar, de problemas escolares ou de programas de ação educativa. Em segundo lugar, a importância de um conhecimento que vai para além da teoria e da prática e que reflete sobre o processo histórico da sua constituição, as explicações que prevaleceram e as que foram abandonadas, o papel de certos indivíduos e de certos contextos, as dúvidas que persistem, as hipóteses alternativas, etc. Em terceiro lugar, a procura de um conhecimento pertinente, que não é uma mera aplicação prática de uma qualquer teoria, mas que exige sempre um esforço de reelaboração. Estamos no âmago do trabalho do professor... Pessoalmente, prefiro falar em *transformação deliberativa*, na medida em que o trabalho docente não se traduz numa mera transposição, pois supõe uma transformação dos saberes, e obriga a uma deliberação, isto é, a uma resposta a dilemas pessoais, sociais e culturais. Em quarto lugar, a importância de conceber a formação de professores num contexto de responsabilidade profissional, sugerindo uma atenção constante à necessidade de mudanças nas rotinas de trabalho, pessoais, coletivas ou organizacionais. A inovação é um elemento central do próprio processo de formação.

Pensando nos saberes proporcionado na graduação, Tardiff (2010), dividiu a formação em dois momentos: Os saberes da formação profissional e os saberes disciplinares. Os saberes profissionais são um conjunto de conhecimentos transmitidos pelas instituições universitárias durante a graduação do discente. Segundo o autor, neste momento são mobilizadas as ciências humanas, as ciências da educação, as ciências pedagógicas. Essas ciências procuram produzir conhecimentos, para transformar, posteriormente, em saberes destinados à prática do professor.

Já os saberes disciplinares, integram-se aos saberes profissionais, através das diversas disciplinas oferecidas na graduação, independente da faculdade de educação. São disciplinas básicas na formação do professor.

Essas seriam a base para que o professor iniciante começasse a sua prática como docente. Mas na prática, o graduando terá uma formação mais aprofundada se vivenciar uma formação dentro da profissão, conhecendo o ambiente, os alunos, a política e seus saberes específicos.

Tardiff (2010) cita os saberes experienciais, que seriam saberes já baseados no cotidiano do professor, no saber-fazer e no saber. ser. No caso de um graduando, a experiência dentro da escola também encaixaria como um saber habitual do docente. Enriquecendo assim, a formação de um futuro docente.

A formação de professores deve passar para dentro da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens. (NÓVOA, 2009, p.210).

Em estudo realizado por Gariglio (2010), o autor entrevistou três professores de Educação Física. Nesta, constatou várias vertentes que podem enriquecer a formação de um futuro docente, como a relação professor universitário e graduando, a didática e pedagogia das aulas universitárias e os estágios.

O que chama atenção nesse estudo são os professores que tiveram práticas no ambiente escolar, lazer e esportivo durante a sua formação. Eles mudaram a sua forma de pensar e agir nos seus objetivos educativos, como: o reconhecimento de ensinar, capacidade de minimizar determinados tipos de sofrimento vividos por alunos oriundos de contextos distintos e que são vítimas de problemas sociais ou comportamentais, proporcionando-lhes momentos de alegria e prazer, habilidade para intervir nas relações coletivas, nas atitudes, capacidade de agir por meio de atitudes afetivas e carinhosas.

Além dos entrevistados reconhecerem o valor positivo da experiência prática durante a graduação, eles dizem que existem uma fundamental relação entre o trabalho

docente específico da Educação Física e a vida acadêmica. Gariglio (2010), ainda afirma que essa relação parece constituir-se em um diferencial da ação pedagógica deles dentro da escola, ou seja, uma ação que se projeta para atingir a totalidade da vida social da escola.

### 3.2 A iniciação a docência

Quando um professor termina a sua graduação, e entra em uma escola para exercer a sua profissão de docente, que se preparou durante quatro anos ou mais, ele se depara com diversas dificuldades. Como a falta de apoio e atenção nesse início. O docente se torna um profissional mais frágil, sofrendo um desencanto precoce pela profissão.

Huberman (1989) divide a iniciação a carreira, como ele mesmo chama de %entrada na carreira+, limitando em duas fases: O estado de sobrevivência e o estado de descoberta. Estas fases têm as seguintes características:

Estado de sobrevivência: Distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula; A fragmentação do trabalho; A dificuldade em fazer face; A relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos; A oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes; Dificuldades com alunos que criam problemas; Material didático inadequado; Estado de descoberta: Entusiasmo inicial; Experimentação; Exaltação por estar em situação de responsabilidade; Por se sentir colega num determinado corpo profissional; (HUBERMAN, 1989, p.39).

Essas fases podem ser vívidas em paralelo, mas é o segundo aspecto que faz suportar o primeiro estado. Mas existem perfis com um só destes componentes. Huberman (1989) informa que esta fase gira em torno de 2 a 3 anos.

Nesta mesma fase, entrada na carreira, existe um tema global que Huberman (1989) denomina de %exploração+. Este tema engloba o problema comum que os professores encontram quando iniciam a sua carreira, a exploração de poucas

turmas, de ambientes, poucos papéis daqueles que lhe foram estabelecidos. Assim, o professor procura um desagrado ou uma sequência de grandes hesitações.

Já Tardiff e Raymond (2000) limita a iniciação a docência até sete anos de carreira. Nessa fase eles denominam como a fase crítica que tem relação com as experiências anterior e a realidade do trabalho no presente. O confronto inicial, dura e complexa realidade do exercício da docência. No momento da transição de estudante para a vida do trabalho pode trazer um desencanto, desilusão e o choque de realidade da vida de docente.

A partir dessa discussão, Tardiff e Raymond (2000, p.227-228) definiram duas etapas para o início da carreira:

Primeira, a fase de exploração (do primeiro ao terceiro ano), na qual o professor faz uma escolha provisória de sua profissão, inicia-se através de tentativas e erros, sente a necessidade de ser aceito por seu círculo profissional (alunos, colegas, diretores de escolas, pais de alunos etc.) e experimenta diferentes papéis. Essa fase varia de acordo com os professores, pois pode ser fácil ou difícil, entusiasmadora ou decepcionante, e é condicionada pelas limitações da instituição. Essa fase é tão crucial que leva uma porcentagem importante (Gold 1996 fala de 33%, baseando-se em dados americanos) de iniciantes a abandonar a profissão ou simplesmente a se questionar sobre a escolha da profissão e sobre a continuidade da carreira, conforme a importância do choque com a realidade. Já a segunda fase, seria a de estabilização e de consolidação (do terceiro ao sétimo ano), em que o professor se investe a longo prazo na sua profissão e os outros membros da organização reconhecem que ele é capaz de fazê-lo. Essa fase se caracteriza também por uma confiança maior do professor em si mesmo (e também dos outros agentes no professor), pelo domínio dos diversos aspectos do trabalho, principalmente os aspectos pedagógicos (gestão da classe, planejamento do ensino, assimilação pessoal dos programas etc.), o que se manifesta em um melhor equilíbrio profissional e, segundo Wheeler (1992), em um interesse maior pelos problemas de aprendizagem dos alunos; em outras palavras, o professor está menos centrado em si mesmo e na matéria e mais nos alunos.

Tardiff e Raymond (2000) deixam claro que estas fases não ocorrem naturalmente, mas sim em função do tempo cronológico e os acontecimentos que ocorrem e marcam a trajetória profissional.



A experiência nova proporciona aos professores, progressivamente, certezas em relação ao contexto de trabalho, possibilitando assim a sua integração no ambiente profissional, que são a escola e a sala de aula. Ela vem também confirmar sua capacidade de ensinar. Esses saberes não poderiam desempenhar seu papel predominante sem o elemento integrador, o conhecimento do eu profissional nesse ofício de relações humanas, conhecimento esse que vai dar ao professor experiente uma coloração idiossincrática. Essa tomada de consciência em relação aos diferentes elementos que fundamentam a profissão e sua integração na situação de trabalho leva à construção gradual de uma identidade profissional. (TARDIFF & RAYMOND, 2000, p.229)

A partir de uma pesquisa empírica realizada por Tardiff e Raymond (2000), verificou-se mais uma fase na etapa da inicial a docência. Esta fase foi denominada de *crítica*, pois é na fase que os professores iniciantes, a partir das suas certezas e experiência na prática que estes docentes julgam a sua formação universitária.

Ao estrear em sua profissão, muitos professores se lembram de que estavam mal preparados, principalmente para enfrentar condições de trabalho difíceis, sobretudo do ponto de vista do interesse pelas funções, da turma de alunos, da carga de trabalho etc. Foi através da prática e da experiência que eles se desenvolveram em termos profissionais.

A partir das pesquisas de Tardiff e Raymond (2000), os entrevistados evidenciam que a teoria da universidade é importante, mas a experiência não pode ser substituída. A própria experiência, é uma abertura que esta ligada a uma maior segurança e ao sentimento de estar dominando as suas funções de professor. Esses domínios estão conectados a didática, a matéria ensinada e com toda preparação que a universidade oferece.

## 4 PESQUISA DE CAMPO: REFLEXÕES DE UMA PROFESSORA INICIANTE EX PIBIDIANA

Este estudo foi realizado com uma professora formada na UFMG, atuante, participante do PIBID Educação Física como bolsista. Os critérios de escolha foram os seguintes: Ter formação superior em Educação Física na UFMG, participante do PIBID Educação Física/FaE/UFMG por um ano e ser professor atuante na educação básica. Foi realizada uma entrevista semiestruturada, com permissão de gravação de voz e transcrição da mesma.

Para discutir melhor esta conversa, propus que a entrevista fosse dividida em três subtemas: A prática na formação; A experiência no PIBID e Reflexos do PIBID em sua atuação como professora.

### 4.1 A prática na formação

A professora<sup>4</sup> se formou no segundo semestre de 2013 na UFMG. Desde o início da sua vida acadêmica ela procurou se integrar em grupos de estudos para aperfeiçoar a sua graduação em Educação Física Licenciatura. Vejamos o relato abaixo:

1. Assim que eu entrei, eu vi que tinha muitos grupos de pesquisas na universidade, eu não queria me restringir apenas ao curso mesmo, ao currículo formal. Aí eu comecei a procurar. O que eu quero me envolver durante a universidade? Nesse meio tempo, foi um pessoal do PET<sup>3</sup>, no primeiro período... mas só podia fazer o processo seletivo no segundo período, esperei chegar, fiz o processo seletivo e passei. Fiquei no PET por dois anos, durante este período, senti que estava precisando muito de experiência em escola, como sempre quis dar aula... o PET é na área de lazer, tem um lado educacional, mas não é focado na escola. Então surgiu o PIBID...fiz o processo seletivo e permaneci no PIBID. Nos quatro anos de graduação, fiquei basicamente dois anos no PET e um ano pouco no PIBID.

---

<sup>3</sup> Programa de Educação Tutorial Educação Física e Lazer

<sup>4</sup> Professora iniciou a sua graduação de Educação Física na UFMG no 1º semestre de 2010. Formou no 2º semestre de 2013. Durante este trajeto participou de vários grupos de pesquisa como: PET e PIBID. Iniciou a sua prática docente em uma escola da rede privada de Belo Horizonte, onde exerce a profissão até o momento.

Neste relato da professora, podemos refletir sobre os saberes que são essenciais para a prática docente, como o saberes profissionais. Tardiff (2010) cita que este saber se resume na integração das ciências humanas e da educação. Atentando em uma produção de conhecimentos e posteriormente, servir para a prática do professor. A professora sempre preocupada, como já descrita acima, em complementar o currículo, participou de alguns grupos de estudos durante a sua graduação, ou seja, produziu conhecimentos na sua formação para exercer a prática docente com qualidade. Pensando em números, 75% da sua graduação foram complementadas com pesquisas, estudos e reflexões fora do currículo obrigatório.

De acordo com a prática obrigatória do currículo de educação física, isto é, ministrar aulas em escolas sobre determinado conteúdo. Este currículo possui horas mínimas para prática da mesma de algumas disciplinas e estágio obrigatório. Sobre essa temática, foi perguntada a professora se esta prática era respeitada como currículo ordena, vejamos este relato:

Não! (risos) Porque na grade consta que tem muitas disciplinas a prática como componente curricular. Mas muitas vezes a gente dava aulas para os próprios colegas de classe e não para uma escola. E quando dava aula para uma escola era no próprio ambiente da universidade então tira os alunos do próprio ambiente para o nosso ambiente. As condições eram muito arrumadas, muito ajeitadas, e não criava aquela realidade da escola. E os estágios que eu critico muito! O estágio I a gente observa a escola, o II a gente observa o professor e é só no III que a gente atua, e é no último período. Então, se a pessoa se restringiu apenas ao curso ela só vai ter contato mesmo dando aula no último período de graduação. Para mim isso é muito ruim... A gente aprende mesmo só no final do curso.

A entrevistada descreve que, em sua graduação, houve efetivamente a prática docente somente no último semestre do curso. Este fato, narra uma necessidade de uma reformulação e questionamentos para que a qualidade da formação não seja prejudicada. Ministrar aulas para os próprios colegas não traz a experiência docente de um ambiente escolar, propriamente dito, com alunos da educação básica, em um ambiente real. Alves et al. (2010 p.65) citam que

A formação inicial pressupõe um conjunto de habilidades necessárias no início de carreira. É a ideia de que o profissional teve a oportunidade de aprender, ou quem sabe revisar aquilo pelo qual se deve trabalhar com seus alunos.

Estes autores comprovam como importante à formação inicial para um professor em início de carreira. Um dos componentes mais importantes da graduação é a prática docente. Como diz Nóvoa (2009), a formação de professor deve ser construída dentro da profissão. E nessa reflexão que a prática curricular obrigatória deveria trabalhar.

#### **4.2 A experiência no PIBID**

A professora, inseriu ao PIBID/FaE/UFMG Educação Física, assim que foi lançado o primeiro edital em junho de 2012. Vejamos o seu relato quanto o seu primeiro contato com o projeto.

Foi pelo professor da disciplina Ensino de Educação Física no ensino fundamental e médio... ele estava ministrando a disciplina e começou a falar do PIBID ...e eu sempre via pessoas da universidade usando blusas do PIBID, eu comecei a interessar. PIBID? O que é isso? Comecei a procurar, o que era PIBID? E descobri que tinha justamente essa inserção dentro da escola, que era o que eu estava buscando. Nessa época eu estava no PET. Ai gente! É isso o que eu quero! Comecei a conversar muito com esse professor, perguntava pra ele. Como que eu faço para entrar nesse grupo? Assim que teve o processo seletivo tentei o PIBID e passei.

A professora sempre sentiu falta dessa inserção da prática docente dentro da escola, com a falta de práticas que a universidade deveria oferecer ao graduando. A docente descobriu que o PIBID era a oportunidade que ela tinha de concretizar essa inserção dentro do ambiente escolar e ter uma formação mais completa. Como Tardiff (2010) cita os saberes experienciais, são conhecimentos essenciais do cotidiano de um professor, do saber-fazer e no saber. ser, e para um graduando ter essas experiências com acompanhamento de professores seriam essenciais para docente iniciante com menos fragilidades profissionais.

A entrevistada ficou apenas um ano no projeto, sendo interrompido por projetos novos em sua vida profissional. Mas durante essa trajetória no PIBID, foram perguntados quais foram os seus aprendizados e experiências que este projeto lhe proporcionou. Veja o relato:

No início nós ficamos mesmo assistindo as aulas, a gente ainda não tinha contato com os alunos, não tinha aquela proximidade, durante esse início desenvolvemos muitos projetos, a gente aprendeu muito a escrever projetos, a escrever aquela parte mesmo, como se fossem artigos, os projetos dela (professora supervisora) como se fosse artigos, não é um projeto com uma página não, tem que introdução, justificativa, objetivo tudo bem elaborado. No início, tudo que a gente aprendeu... Aprendemos foi à escrita mesmo, escrita de projeto, entender a lógica de funcionamento da escola, ela sempre foi muito aberta com a gente, sobre: Diretor, professor, relação do diretor com professor, relação dos professores com a escola, como a escola se relacionava com as demais escolas estaduais. Então, ela sempre foi muito clara, transparente, ela nunca escondeu a realidade que ela estava inserida não. Então, nesse início a gente foi conhecendo mesmo o funcionamento e mais no segundo semestre que a gente ministrou mais aulas.

A inclusão dos bolsistas para dentro do ambiente escolar envolve uma gama de experiência nas práticas. Mas não só como aquele bolsista no papel de docente, ministrando aulas, é conhecendo aquele ambiente que futuramente um graduando será professor e a escola o seu ambiente de trabalho. Então, passar por todo esse processo de reconhecimento do futuro local de trabalho é essencial para um docente em formação. O edital PIBID/FaE/UFMG (2012 p.2) relata que:

A inserção dos bolsistas de iniciação à docência nas escolas é realizada de maneira conscienciosa e reflexiva através do acompanhamento constante dos supervisores e coordenadores de área. Esse acompanhamento é amparado por discussões teóricas alavancadas pelas observações e temáticas proporcionadas, principalmente, pela inserção dos licenciandos na prática docente e na realidade das escolas públicas parceiras.

Um dos motivos que elencou o PIBID foi o alto número de professores desistentes no Brasil, e para tentar minimizar, foi criado este projeto para trazer um suporte aos futuros docentes ainda na graduação. E o que chama atenção no edital do

PIBID/FaE/UFMG (2012) são os objetivos ao contrário daquilo que ocorre na prática dos professores iniciantes. Como cita Huberman (1989) no estado de sobrevivência:

Há uma distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula; A dificuldade em fazer face; A relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos; A oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes; Dificuldades com alunos que criam problemas; Material didático inadequado.

E nos objetivos citados acima pode verificar que tenta reverter esse quadro com o acompanhamento e reflexões. Posteriormente, o futuro docente continue essa prática de pesquisas e discussões teóricas após a sua formação.

Quanto a sua prática ainda como graduanda, a professora relata as suas dificuldades de ministrar uma aula como uma professora regente:

Ministrei aulas de ginástica artística e também teve um projeto de dança, que a gente achou muito legal! Cada bolsista pegou uma turma e cada turma tinha fazer uma coreografia para apresentar. Então, esse projeto foi muito legal, eu tentei envolver a turma toda, de tudo que é maneira, mas os meninos, homens, não queriam dançar de jeito nenhum! Eu mudava o tema, mudei o tema o tempo todo, no final ficou umas oito meninas! Mas eu foquei nelas, e a gente conseguiu fazer o projeto, foi muito legal! Eu me envolvi muito com a turma dela.

Com este relato, a professora fala da dificuldade de trabalhar com o conteúdo de dança dentro da escola e como ela tentou instigar aqueles alunos a participar deste projeto. Mas mesmo com a resistência e com poucos alunos participando, ela focou em seu trabalho. E que seu trabalho tinha um saber a ser transmitindo, independente da quantidade de alunos interessados naquele conteúdo. A docente estaria estado da descoberta como Huberman (1989) :

Entusiasmo inicial; Experimentação; Exaltação por estar em situação de responsabilidade; Por se sentir colega num determinado corpo profissional;

Além desse exercício do bolsista exercer como docente no ambiente escolar. O PIBID proporciona reuniões semanais para reflexões, relatos, debates e discussões sobre a prática dentro da escola. Estas reuniões têm o horário e dia já pré-definido.

Onde participam todos os bolsistas da mesma subárea, os professores supervisores e o coordenador de área. Veja o relato da entrevistada sobre essas reuniões:

No início eu acho que estava muito vago, uma escola comentando, a outra escola comentando e pronto e acabou. Não tinha muito aprendizado. Mas depois, o coordenador com essa preocupação de ter um retorno da gente do que a gente estava achando, do que podia melhorar. Ele sempre teve esse interesse! Eu achei que as reuniões ficaram melhores, a gente teve uma inserção maior dentro da FaE... Então, no início a gente nem era reconhecido, mas quando a gente começou a preocupar com os conteúdos, procurar, apresentar o conteúdo, apresentar o plano de aula... Às vezes falava ou desenvolvia isso... O fato de compartilhar os projetos ajuda muito na hora, tanto da gente dar aula no PIBID, tanto agora dando aula, na escola.

Como a entrevistada foi uma das primeiras bolsistas do programa, as reuniões sempre estavam passando por reformulações para a melhoria do aprendizado. O coordenador de área, preocupado com essas reuniões fossem de qualidade, e que houvesse aprendizado, sempre pedia opiniões, fazia avaliações do que poderia mudar e melhorar naqueles encontros. E como a professora relata esse foi um ponto crucial, o fato de compartilhar projetos está ajudando ela até mesmo neste momento como professora iniciante.

#### **4.3 Reflexos do PIBID em sua atuação como professora**

Como professora iniciante, a entrevistada atua como docente de Educação Física em uma escola privada de Belo Horizonte. Ela ministra aulas para a educação infantil e ensino fundamental. Exercendo a profissão há um ano, foi questionado se as experiências oferecidas pelo PIBID foram importantes para o seu começo como docente. Veja o seu relato:

Nuuu! (risos) Pra mim foi quase a formação inteira. Principalmente pela professora supervisora, tanto que meu TCC foi sobre ela, então, pra mim ela foi um marco na minha atuação. Eu cito que quase tudo que eu faço aprendi foi com ela. Esse tempo que eu acompanhei ela, esse um ano que eu fiquei junto, além de criar amizade, quando preciso de uma dica eu ligo pra ela, às vezes a gente, as duas dando aula, ela na escola estadual e eu na escola privada, a gente se ajuda muito e eu aprendi muito, muita coisa

com ela assim, eu digo que se não fosse o PIBID eu teria essa inserção na escola estadual eu não teria aprendido as coisas que eu aprendi com ela.

A passagem pelo PIBID, com uma professora supervisora de qualidade que oferece apoio e proporciona relação mais afetuosa. Desenvolve o reconhecimento da legitimidade de conhecimento que esta professora exerce dentro do ambiente escolar.

Este reconhecimento foi tão marcante para a entrevistada, que elas continuam em comunicação mesmo depois da professora ter saído do PIBID. Como já citei a cima, a professora continuou com o exercício de reflexão, de discussão com a professora supervisora do projeto mesmo não fazendo mais parte deste.

Advogo uma formação de professores construída dentro da profissão, isto é, baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores, sobretudo os professores mais experientes e reconhecidos. (NÓVOA, 2009, p. 216)

Refletindo no currículo obrigatório, oferecido pela faculdade, e pensando em uma graduando sem a inserção em escolas perguntei a entrevistada se ela achava que somente aquele currículo seria suficiente para ministrar uma aula de qualidade. Veja o seu relato:

Não... assim... depende muito... possível é...não é uma coisa nossa impossível da aula+ não é! Mas a inserção de outros projetos, igual o PET me trouxe muita experiência e o PIBID unindo os dois, e todos os contatos que a gente tem aí acho que qualificou muito mais a minha atuação que hoje as minhas aulas é com base em tudo o que eu aprendi. Tanto nos projetos, tanto na graduação, mas acho que só a graduação limita muito a nossa atuação, porque às vezes a gente conhece fica limitada aquilo, pessoa que não busca fora, não vai a congresso, não participa dos eventos, aí acaba limitando um pouco, vai da aula? Vai! Mas não vai ser um dos melhores professores.

A busca pelo conhecimento, fora da linha das grades do currículo, é fundamental para complementar uma formação mais rica de conhecimentos, de acordo com a seus interesses. Tardiff (2010), explica que os saberes para uma formação essencial para um graduando gira em torno dos saberes profissionais e disciplinares, e que a



professora ainda foi contemplada com os saberes experienciais, que seria somente quando ela fosse docente, mas foi antecipada ainda na graduação, devido o PIBID.

A entrevistada deixa evidente, o quanto o PIBID e o outro programa foram fundamentais em sua formação como professora e se ela ministra aula de qualidade é em razão a esses projetos que ela inseriu desde o começo da sua graduação.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensando somente na grade curricular do curso de Educação Física modalidade licenciatura da UFMG. Está descrita a obrigatoriedade de práticas no ambiente escolar. Mas a partir da entrevista podemos verificar que isto não ocorre, temos poucas práticas o que compromete a formação de futuros docentes.

Como já citado anteriormente, a prática é um dos itens essenciais para uma formação de qualidade e a falta dela pode trazer danos aos professores iniciantes. A falta de preparo é um dos principais responsáveis para desistência do exercício à docência, a partir disto foi criado o PIBID, como uma forma de preparo e assim minimizar a desistência de professores a profissão.

O PIBID Educação Física, UFMG, começou o seu trabalho em 2012, como um projeto recente nesse curso não tivemos muitos resultados concretos com bolsistas que formaram e atuam como professores. Então a partir dos relatos da professora entrevistada, podemos analisar que a prática determinada na grade curricular como obrigatória não é respeitada, como ela mesmo diz: %ministrava aula para os próprios colegas ou mesmo quando dava aula pra escola era no próprio ambiente da universidade... eram condições muito arrumadas+.

Essas práticas que a entrevistada relata tem um sentido mais de %aplicar+ um conteúdo do que %ensinar+, fugindo do que seria a realidade no ambiente escolar. E o discente universitário ter o contato em ministrar aulas somente no último período da graduação é algo que deveria ser mudado para melhorar a formação destes graduandos, já que as práticas ao longo do curso não estão sendo exercidas.

A professora sugeriu que os estágios fossem divididos da seguinte maneira, veja o seu relato:

O estágio I seria na educação infantil, então a gente só atuaria na educação infantil, e dentro do estágio teria o período de observação, o período de acompanhamento do professor e a intervenção. Depois, no estágio II seria o ensino fundamental, 1 e 2, então seria só o ensino fundamental, você acompanhar, fazer todo esse processo. Observar, acompanhar, ajudar no planejamento e dar a sua aula. E por último o ensino médio, talvez o EJA, algumas coisas, acho que o estágio com uma intervenção a gente não consegue abranger a intervenção, tem educação infantil, ensino médio, ensino fundamental, EJA tem tantas possibilidade, que agente se limita muito.

Refletindo que dessa maneira, a prática, estaria bem mais presente na formação de um graduando. Esse modelo de estágio que a professora sugeriu, segue o mesmo modelo que foi praticado no PIBID: a observação, o período de acompanhamento e a intervenção nas aulas.

Quando Nóvoa (2009) sugeriu que se deve aprender a profissão dentro da profissão, ele se baseou na formação dos médicos, no período em que os estudantes de medicina tinham um período aperfeiçoar dentro da profissão. Que se denomina de %residência+.

Então, quando a professora articula que se deve ter esse período de aprendizagem dentro da escola. Essa aprendizagem mais aprofundada, uma %residência+ como a dos médicos, ela une a sua experiência positiva que ela obteve durante a sua trajetória do PIBID.

As reflexões produzidas nesse estudo demonstra que os conhecimentos causados pelo PIBID refletem na entrevistada hoje como professora. E responde a pergunta do início do meu trabalho. A repercussão positiva que este programa concede aos bolsistas, beneficiando o graduando uma formação mais completa e mais preparada para ser um professor iniciante.

## REFERÊNCIAS

ALVES, A. *et al.* A influência do PIBID na formação inicial: Construção do conhecimento e da identidade profissional de acadêmicos do curso de licenciatura em matemática. In: X SEMANA DE MATEMÁTICA, 10., 2010, Porto Velho, **Anais...** Paraná : EDUFRO, 2010. p. 64-67

ALVES, T; PINTO, J. M. de. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: Um aporte. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v.41, n. 143, p. 606 -639, maio/agosto 2011.

Apresentação PIBID. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/index.php?view=article&catid=155%3APIBID&id=233>. Acesso em: 15 set. 2013.

BRASIL. **Lei n. 11.502**, de 11 de Julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Brasília, 11 de julho de 2007.

FARIA, B. R. *et al.* Uma Experiência com o ensino de futebóis na escola. In: CONGRESSO BRASILEIRO DO COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 18, 2013, Belo Horizonte. **Anais...**Brasília: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/ CAPES,2013. p. 1-3

GARIGLIO, J. A. **Ciclos de desenvolvimento profissional de docentes:** Um estudo de caso de professores de educação física iniciantes. 2013. 16 f. Projeto de Pesquisa sobre a Iniciação a Docência - Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

GARIGLIO, J. A. O papel da formação inicial no processo de constituição da identidade profissional de professores de educação física. **Revista Brasileira Ciência do Esporte**. Florianópolis, v. 32, n. 2-4, p. 11-28, dezembro de 2010.

HUBERMAN, Michael. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, António (Org.). Vida de professores. Porto: Porto Editora, 1992.

MANUAL PIBID FaE/UFMG Disponível em:<<http://www.fae.ufmg.br/PIBID/wp-content/uploads/2013/07/MANUAL-PIBID-2013.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Edital MEC/CAPES/FNDE. 2007**. Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência. Brasília, 12 de dezembro de 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **EDITAL Nº /2012/CAPES**. Programa institucional de bolsa de iniciação à docência detalhamento do subprojeto Educação Física (Licenciatura). Belo Horizonte, 2012.

NUNES, Kelly. **Kelly Nunes**: inédito: Belo Horizonte: UFMG, 2014. Entrevista concedida a Alice Morato.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**, Madrid, v.1,n.350, p.203-218,dez. 2009. Disponível em: <<http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/numeros-completos/re350.pdf?documentId=0901e72b811e2f17>>. Acesso em: 28 set. 2014.

**OBSERVATÓRIO da educação** CAPES-INEP/Diretoria de Educação Básica Presencial Disponível em: <[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/ObservatorioEducacao\\_18042011\\_Relatorio.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/ObservatorioEducacao_18042011_Relatorio.pdf)>. Acesso em: 28 set. 2013.

OLIVEIRA, M. G DE. O PIBID-FAE/UFMG e os processos de significação da prática docente. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**. Brasília, supl. 2, v. 8, p. 469 - 485, março de 2012.

PÁGINA com informação sobre o **PIBID**. Disponível em:<<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capesPIBID>>. Acesso em: 15 jan. 2014.

PESQUISA Nacional por Amostra de Domicílios/ **Síntese de Indicadores 2009/ IBGE**: Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2009/pnad\\_sintese\\_2009.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2009/pnad_sintese_2009.pdf)> Acesso em: 15 set. 2014.

RELATÓRIO de Gestão da Diretoria de Educação Básica Presencial/PIBID/2009-2011. Disponível em: <[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/DEB\\_PIBID\\_Relatorio-2009\\_2011.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/DEB_PIBID_Relatorio-2009_2011.pdf)> Acesso em: 16 set. 2014.

TARDIF, M; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 21, n. 73, p.209 - 244, dezembro de 2000.

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

# **ANEXOS**

Reflexões a partir da experiência do PIBID na formação de um professor de  
Educação Física iniciante+

Entrevista:

1. Porque você decidiu pelo curso de Educação Física?
2. Porque a Licenciatura?
3. Como foi a sua trajetória acadêmica?
4. Você acha que as práticas do ensino proporcionado durante a graduação seria o suficiente para a sua formação?
5. Você acha que as práticas de estágio proporcionado durante a graduação seria o suficiente para a sua formação?
6. Como você conheceu o PIBID?
7. Quanto tempo você ficou?
8. Como foi a sua trajetória? (Projetos, qual escola, encontros, aulas ministradas e etc.).
9. Qual foi o seu aprendizado durante este percurso?
10. Quando você formou?
11. Você está exercendo a profissão de professora na educação básica?
12. Há quanto tempo?
13. Que tipo de instituição você ministra aulas (Pública ou Privada)?
14. Qual segmento no ensino você atua? (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio)?
15. Você acha que somente o currículo obrigatório da graduação seria o suficiente para ministrar aulas?
16. O PIBID te ajudou como professora iniciante? Se sim, como? Se não, por quê?
17. Se você pudesse melhorar o currículo da graduação, o que melhoraria?

## **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, \_\_\_\_\_, nº  
RG \_\_\_\_\_, concordo em participar, como voluntário, do estudo que tem como pesquisador responsável à aluna de graduação Alice Morato de Rezende, do curso de Educação Física da Universidade Federal de Minas Gerais, (UFMG) que pode ser contatada pelo e-mail alice.moratto@gmail.com e pelos telefones (31)8834-4035 e (31) 3347-4791. Tenho ciência de que o estudo tem em vista realizar entrevista com um professor, visando, por parte da referida aluna a realização de um trabalho de conclusão de curso (TCC) intitulada "Reflexões a partir da experiência do PIBID na formação de um professor de Educação Física iniciante", orientada pela professora Dra. Andrea Moreno. Minha participação consistirá em conceder uma entrevista que será gravada e transcrita. Entendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa acadêmica, que os dados obtidos não serão divulgados, a não ser com prévia autorização, e que nesse caso será preservado o anonimato do participante, assegurando assim minha privacidade. A aluna providenciará uma cópia da transcrição da entrevista para meu conhecimento. Além disso, sei que posso abandonar minha participação na pesquisa quando quiser e que não receberei nenhum pagamento por esta participação.

Belo Horizonte, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014

\_\_\_\_\_  
Alice Morato de Rezende  
Pesquisador

\_\_\_\_\_  
Andrea Moreno  
Orientadora

---

Assinatura Voluntário